

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



Adaptación del “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” para alumnos de primer grado de una institución pública de Lima Metropolitana.

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presentan:

***Andrea Nicole Abad Cevallos***  
***Karitza Sheyla Makarena Cruz Montesinos***

Asesora:

***Roxana Silvia Bazalar Laos***

Co asesor:

***Augusto Emilio Frisancho León***

Lima, 2025


## INFORME DE SIMILITUD

Yo, Roxana Silvia Bazalar Laos, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Adaptación del “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” para alumnos de primer grado de una institución pública de Lima Metropolitana, de las autoras Andrea Nicole Abad Cevallos y Karitza Sheyla Makarena Cruz Montesinos, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 8/05/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 9 de Mayo de 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Bazalar Laos Roxana Silvia</u>	
DNI: 07546169	Firma 
ORCID: 0000-0002-5629-6272	

## RESUMEN

El objetivo de la investigación se centró en adaptar el “*Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura*” para estudiantes de primer grado de una escuela pública en Lima Metropolitana, y determinar las propiedades psicométricas a partir de su aplicación en este grupo. La metodología siguió un enfoque cuantitativo con un diseño de Investigación Tecnológica, dado que el propósito fue modificar un instrumento y verificar sus medidas de confiabilidad y validez, así como elaborar las normas de interpretación de dicho instrumento. Los resultados, obtenidos a partir de una muestra de 110 estudiantes de entre 6 y 7 años, evidenciaron una aceptable fiabilidad y validez en la versión adaptada del test. Asimismo, se establecieron valores de referencia, como percentiles y puntos de corte, para identificar a los niños que podrían estar en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. El proceso de adaptación se llevó a cabo siguiendo los lineamientos establecidos en la versión original del test. Además, se tomaron en cuenta aspectos como las particularidades del idioma y las habilidades de procesamiento fonológico propias de los niños de primer grado pertenecientes a una institución pública en el distrito de Chorrillos.

**Palabras claves:** Lectoescritura, adaptación psicométrica, cribado, procesamiento fonológico, dificultades en la lectura y escritura, habilidades prelectoras, conciencia fonológica, memoria fonológica, fluidez verbal, primer grado.

## ABSTRACT

This research aimed to adapt the "*Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura*" for first-grade students from a public school in the metropolitan region of Lima and to determine its psychometric properties through application to this group. The methodology followed a quantitative approach with a technological research design, as the purpose was to modify an instrument, verify its reliability and validity measures, and develop interpretation norms for the instrument. The results, based on a sample of 110 students aged 6 to 7, demonstrated acceptable reliability and validity in the adapted version of the test. Additionally, reference values, such as percentiles and cutoff points, were established to identify children who might be at risk of developing difficulties in learning how to read and write. The adaptation process was conducted in accordance with the guidelines established in the original version of the test. Furthermore, specific aspects, such as language characteristics and the phonological processing abilities of first-grade students from a public school in the Chorrillos district, were carefully considered.

**Keywords:** Literacy, psychometric adaptation, screening, phonological processing, reading and writing difficulties, pre-reading skills, phonological awareness, phonological memory, verbal fluency, first grade.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

INFORME DE SIMILITUD	
RESUMEN.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1. 1.    PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1.1.    Fundamentación del problema.....	3
1.1.2.    Formulación del problema.....	4
1.2.    FORMULACIÓN DE OBJETIVOS.....	5
1.2.1.    Objetivo general.....	5
1.2.2.    Objetivos específicos.....	5
1.3.    IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	5
1.4.    LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	7
2.1.    ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.....	7
2.1.1.    Antecedentes nacionales.....	7
2.1.2.    Antecedentes internacionales.....	9
2.2.    BASES TEÓRICAS.....	11
2.2.1.    Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.....	11
2.2.1.1.    Definición y características.....	11
2.2.1.2.    Causas de las dificultades de aprendizaje.....	12
2.2.1.3.    Enfoques y modelos de intervención.....	12
2.2.2.    Importancia de la detección temprana de dificultades específicas en la lectoescritura.....	12

2.2.2.1. Modelos de intervención: Espera al Fracaso y Modelo de Respuesta de Intervención .....	14
2.2.2.2. Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) .....	14
2.2.3. Cribados.....	17
2.2.3.1. Definición y características .....	17
2.2.3.2. Aplicación de cribados para la detección de riesgo de dificultades de aprendizaje de lectura y escritura .....	18
2.2.4. Habilidades predictoras del aprendizaje de la lectura y la escritura.....	19
2.2.4.1. Conciencia fonológica....	20
2.2.4.2. Memoria fonológica .....	24
2.2.4.3. Fluidez verbal .....	26
2.3.    DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS .....	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....	31
3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	31
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	31
3.3. DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES .....	32
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	32
3.4.1. Instrumentos para la recolección de datos .....	33
3.4.1.1. Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.....	33
3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	35
3.6. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS .....	36
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	37
4.1.    PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS .....	37
4.1.1. Adaptaciones del test para enviar a evaluación de jueces .....	37
4.1.2. Adaptaciones del test tras la evaluación de jueces.....	39
4.1.3. Puntuaciones promedio y desviaciones estándar .....	41
4.1.4. Puntuaciones promedio por aula .....	43
4.1.5. Puntuaciones promedio por edad.....	456
4.1.6. Baremos en percentiles y normas de puntuación.....	48
4.1.7. Fiabilidad.....	49
4.1.8. Validez .....	50
4.1.8.1. Validez de contenido.....	50

4.1.8.2 Validez de constructo.....	52
4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	54
CONCLUSIONES.....	60
RECOMENDACIONES.....	61
REFERENCIAS .....	62
ANEXOS .....	69



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Dominio de la estructura silábica	21
Tabla 2	Adquisición de fonemas según la edad cronológica	23
Tabla 3	Habilidades de procesamiento fonológico en niños de primer grado de primaria	28
Tabla 4	Variable de estudio	32
Tabla 5	Ficha técnica del instrumento	33
Tabla 6	Relación de las habilidades / predictores con la subtarea	35
Tabla 7	Adaptación inicial del cribado	38
Tabla 8	Adaptación modificada a partir de la evaluación recibida por los jueces expertos	40
Tabla 9	Media y desviación estándar en cada subtarea y en el total de la prueba	41
Tabla 10	Media y desviación estándar en las subtareas de omisión de sílabas y segmentación de fonemas	41
Tabla 11	Media y desviación estándar por aula	45
Tabla 12	Media y desviación estándar por edad	47
Tabla 13	Percentiles correspondientes a las puntuaciones totales directas	49
Tabla 14	Consistencia interna	50
Tabla 15	Criterio de jueces	51
Tabla 16	Correlaciones de Pearson entre las subtareas y el total del test	53

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Sistema multinivel de apoyo	16
Figura 2	Representación de las puntuaciones totales	43



## INTRODUCCIÓN

La adquisición de la lectura y la escritura es un reto que tiene el enfoque psicolingüístico, ya que estas competencias requieren un esfuerzo considerable y una comprensión profunda del proceso cognitivo individual de cada estudiante. En la última década, esta área ha sido ampliamente estudiada, destacándose la importancia de la prevención temprana de las dificultades en lectura y escritura, un tema de creciente relevancia en la literatura pedagógica. Los predictores como la conciencia fonológica, memoria fonológica, y la fluidez verbal han cobrado protagonismo como indicadores clave para anticipar el éxito o fracaso en la alfabetización inicial (Palazón, 2022). Por ello, con el fin de atender esta necesidad, surge el paradigma de una cultura de prevención, respaldada por el Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), que se centra en intervenciones tempranas y en la integración de un diseño curricular basado en evidencia científica para identificar y abordar con precisión las posibles dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Fletcher et al., 2019; Jiménez y Crespo, 2019).

La detección temprana mediante cribados permite identificar rápidamente el nivel de riesgo de cada estudiante en relación con los predictores de lectura y escritura, posibilitando así intervenciones oportunas que fomenten un desarrollo sólido y prevengan dificultades de aprendizaje futuras (Jiménez y Crespo, 2019). Diversas investigaciones demuestran consistentemente que los estudiantes con problemas en estos predictores enfrentan mayores obstáculos en su aprendizaje posterior (Cuetos et al., 2017). Las evidencias científicas destacan que existe una relación significativa y sostenida entre estas habilidades iniciales y el rendimiento académico futuro, lo cual subraya la importancia de abordar estas dificultades a temprana edad.

Por esta razón, el presente estudio tiene como objetivo adaptar el *“Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura”* para alumnos de primer grado de una institución pública de Lima Metropolitana, evaluando las propiedades psicométricas del instrumento tras su aplicación en los estudiantes del grado mencionado.

Se utilizó una metodología de enfoque cuantitativo con un diseño de Investigación Tecnológica, cuyo objetivo fue ajustar un instrumento, evaluar su confiabilidad y validez, y desarrollar normas para su interpretación. A partir de una muestra de 110 estudiantes de 6 y 7

años, los resultados mostraron que la versión adaptada del test presenta una fiabilidad y validez aceptables. También se definieron valores de referencia, como percentiles y puntos de corte, que permiten identificar a niños en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. La adaptación se realizó respetando las directrices de la versión original del test, considerando además las particularidades del idioma y las habilidades de procesamiento fonológico propias de los estudiantes de primer grado de una institución pública del distrito de Chorrillos.

En el primer capítulo, se presenta la fundamentación y definición del problema de investigación, explicando tanto los objetivos generales como los específicos que orientan el estudio. Asimismo, se expone la relevancia y la justificación que sustentan la pertinencia de llevar a cabo esta investigación, estableciendo su importancia en el contexto académico y social.

El segundo capítulo se enfoca en el marco teórico, que incluye una exhaustiva revisión de antecedentes relacionados con el tema de estudio, tanto a nivel nacional como internacional, proporcionando así una perspectiva global y actualizada. También se detallan las bases teóricas que sirven de sustento conceptual a la investigación.

En el tercer capítulo, se abordan los aspectos metodológicos de la investigación. Aquí se describe el método de investigación seleccionado, el tipo y diseño del estudio, y se especifican la población y muestra utilizadas. Además, se explican las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos, la variable considerada en el estudio y los procedimientos seguidos para la obtención de los datos.

El cuarto capítulo se centra en la presentación y análisis de los resultados obtenidos, los cuales se interpretan en función de los objetivos planteados inicialmente. Este análisis se complementa con una discusión que permite contrastar los hallazgos del estudio con los antecedentes teóricos y empíricos previamente revisados.

Finalmente, en el quinto capítulo se exponen las conclusiones derivadas del análisis de resultados, junto con una serie de recomendaciones orientadas a facilitar la aplicación y validación futura del instrumento, además de proponer líneas de investigación para estudios posteriores en este campo.

# CAPÍTULO I

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 1.1.1. Fundamentación del problema

La adquisición de la lectura y escritura tiene un rol trascendental en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que podría determinar significativamente el éxito o abandono escolar (Fonseca et al., 2019). Sin embargo, esto va más allá que una simple preocupación social. Cuetos y Vega (2010) sostienen que, en la actualidad, se siguen observando retrasos en los factores instrumentales (lectura y escritura) debido a diversos factores, dentro de los cuales se encuentran los ambientales (poca estimulación, etc.), los socioemocionales (motivación, entorno familiar, etc.) e incluso las alteraciones neurológicas (producidas en el neurodesarrollo como la dislexia).

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura no es igual para todos los estudiantes (Matute et al., 2012) y esto se debe a que cada niño posee habilidades o predictores desarrollados cuando se enfrenta a este proceso. Sin embargo, en pleno siglo XXI, es paradójico creer que, si un niño presenta dificultades en la alfabetización inicial, esto pueda ser compensado solo al pasar los años.

Los resultados obtenidos por el Perú en la prueba PISA, en el año 2022, reflejan un incremento en las habilidades de lectura de estudiantes de secundaria, a comparación de evaluaciones anteriores. Sin embargo, el 50,4% de los estudiantes se encuentra debajo del nivel 2, que es el nivel base que se considera para el desarrollo de dicha competencia, de un total de 6 niveles (Ministerio de Educación, 2024). Estos datos resaltan las deficiencias que enfrentan los estudiantes peruanos en el área de lectura, y sugieren la necesidad de implementar programas y estrategias de intervención que contribuyan a un mayor dominio de esta área.

Distintas investigaciones como la llevada a cabo por Shaywitz et al. (2021), sostienen que las herramientas de cribado son útiles para la detección temprana de dificultades de la lectura

y escritura en las escuelas, ya que a partir de los resultados obtenidos se puede adecuar e intervenir según las necesidades pedagógicas. Dicho de otro modo, facilitan la detección de riesgos y en la intervención temprana desde una mirada pedagógica y terapéutica (Arista et al., 2023).

Por ello, múltiples cribados de detección temprana como el software Berni (Andonegi et al., 2017), PRODICAST (Gómez y Sánchez, 2022), la “Escala para la identificación de la dislexia al inicio de Educación Primaria” (Gutiérrez y Pozo, 2022), y RDISLEX (Arista et al., 2023), están contruidos en base de los predictores de la lectoescritura que permiten medir las habilidades lingüísticas prelectoras. Es decir, habilidades como la conciencia fonológica, conocimiento alfabético, velocidad en denominación y memoria fonológica que permiten determinar, en gran medida, la probabilidad de éxito en la adquisición de los procesos lectoescritores.

Cabe destacar que, hasta el momento, en Perú no se ha desarrollado o validado ningún instrumento de cribado para identificar riesgo de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en primer grado, por lo que se ha seleccionado el cribado “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” de Cuetos et al. (2015), que ha sido desarrollado en España. Este será adaptado para las necesidades y características de estudiantes de primer grado de una institución de Lima Metropolitana.

Dicho cribado destaca dentro de la literatura científica por la efectividad de detección de riesgo en niños hispanohablantes. En primer lugar, cuenta con índices altos de validez y fiabilidad, así como un tiempo corto de aplicación (aproximadamente 5 minutos). Asimismo, se trata de una herramienta fácil de aplicar y corregir, para ser utilizada por docentes, ya que tiene instrucciones claras y concisas. Igualmente, este cribado cuenta con una base teórica sólida acerca de los predictores de la lectura y escritura, enfocándose principalmente en el procesamiento fonológico.

### **1.1.2. Formulación del problema**

A partir de lo planteado anteriormente, surge la pregunta: ¿Cuán factible es adaptar el “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” y en qué medida se constituye un cribado válido y confiable para su aplicación a estudiantes de primer grado de una institución de Lima Metropolitana?

## **1.2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo general**

Adaptar el cribado “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” para alumnos de primer grado de una institución pública de Lima Metropolitana y determinar las propiedades psicométricas a partir de su aplicación en estudiantes del grado señalado.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar las adaptaciones que requiere el “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” para ser aplicado a estudiantes de primer grado de una institución de Lima Metropolitana.
- Establecer las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) de la adaptación del “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” para su aplicación a estudiantes de primer grado de una institución de Lima Metropolitana.
- Elaborar baremos para la interpretación del “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” aplicado en alumnos de primer grado de una institución pública de Lima Metropolitana.

## **1.3. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

La identificación temprana de dificultades en la lectura y escritura presenta un alto valor, ya que permite la detección de habilidades previas a la adquisición de las habilidades instrumentales, como la conciencia fonológica que están alteradas en el proceso de adquisición de la lectoescritura, lo cual facilita la posibilidad de intervenir de manera oportuna (García et al., 2022). Los procesos de screening cobran un mayor protagonismo en este camino, dado que se convierten en el mejor aliado para la detección. Un ejemplo de ello es el cribado de Cuetos et al. (2015) que, sin dar diagnóstico, permite la detección de riesgo a desarrollar dificultades en determinadas áreas (Fletcher et al., 2021), como es el caso de las dificultades en la lectura y la escritura.

La presente investigación se justifica desde una perspectiva práctica, ya que está direccionada a estudiantes de primer grado, cuya población es idónea para mitigar las brechas existentes en la alfabetización inicial. Es decir, si un estudiante presenta riesgo y es detectado a tiempo, antes del proceso formal del aprendizaje de la lectoescritura, el plan de intervención podrá ser más efectivo y significativo para el desarrollo de un buen lector. Es así como el equipo investigador opta por el presente cribado porque tiene potencial para el desarrollo de la práctica

considerando, adicionalmente, que su aplicación requiere poco tiempo y no demanda de un conocimiento especializado en el uso y la aplicación de tests y herramientas de diagnóstico por parte de los docentes.

Adicionalmente, el propósito investigador se justifica metodológicamente, debido a que comprende la adaptación de una herramienta de cribado, con medidas psicométricas que muestren confiabilidad y viabilidad, y que sea fácil de implementar en diferentes entornos educativos. El estudio específicamente evaluará la efectividad de esta herramienta en el aula, con el fin de proporcionar una base sólida para su implementación, como una propuesta ante la falta de este tipo de herramientas. Para ello, se considerará un criterio de jueces que valide el contenido de este instrumento, previo a su aplicación en estudiantes.

#### **1.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Dentro de las limitaciones que enfrenta este estudio, se encuentra el tipo de muestra, ya que se aplicará un muestreo no probabilístico y, por lo tanto, los resultados psicométricos obtenidos y los baremos de la aplicación de esta adaptación se limitarán a la muestra de estudiantes seleccionada, la cual representa homogeneidad en cuanto a sus características demográficas y socioeconómicas. Asimismo, al aplicarse en una muestra no mayor a 110 estudiantes, los índices de confiabilidad y validez podrían no ser tan precisos. Por otro lado, en cuanto a la literatura nacional se evidencian escasas referencias y antecedentes que aborden la investigación de cribados para medir habilidades prelectoras para su traslado a la práctica profesional de los docentes.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO**

##### **2.1.1. Antecedentes nacionales**

Seclen y Soncco (2020) realizaron una investigación sobre la adaptación y obtención de las medidas psicométricas del Test para la Detección de la Dislexia en Niños (DST-J) en estudiantes de 3° grado del distrito de San Juan de Miraflores. El diseño fue experimental con una muestra de 322 niños que permitió evidenciar que la adaptación fue válida y confiable. Es decir, en el nivel estadístico se utilizó el coeficiente alfa ordinal y la V de Aiken que reflejaron confiabilidad con un valor 0,726, por encima de 0,70 indicando una fiabilidad aceptable. Respecto a la validez, consideraron 12 niños que tenían dificultades en lectura y 12 niños sin problemas de lectura, y se concluyó que el primero tenía una media de 47,25 con riesgo moderado y en el segundo una media de 61,33 sin riesgo. En suma, el instrumento es confiable y validado.

Alcócer y Candela (2020) presentaron un trabajo de investigación sobre la adaptación psicométrica del Test de Lenguaje Infantil “ABFW” área de vocabulario expresivo en niños de 3 a 6 años en una institución pública y privada de Lima. Dicha prueba tiene un enfoque cuantitativo y cualitativo, sin embargo, esta investigación solo se enfocó en la adaptación cuantitativa. Los resultados evidenciaron que el coeficiente de consistencia interna de Alfa de Cronbach es a un 93%, mientras que la validez de contenido alcanzó un (99.5%), por medio de un juicio de expertos. Asimismo, se ha estimado que el índice de homogeneidad de los ítems expresó valores, además de los baremos que se expresan en percentiles. En suma, el Test presenta evidencias de validez y las puntuaciones son consistentes.

Tomando en cuenta las habilidades lingüísticas, Calderón (2019) realizó una investigación sobre la relación entre las habilidades prelectoras y la comprensión lectora en estudiantes de inicial y primer grado. La población que participó en el estudio fue de 30 estudiantes de un colegio privado

del distrito de Santiago de Surco. Los test utilizados fueron de las Habilidades Prelectoras (THP) y la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 1 forma A (CLP 1-A). Se concluyó que hay una notable relación estadísticamente significativa entre habilidades prelectoras y comprensión lectora, al igual que la correlación significativa entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora. No obstante, al comparar el conocimiento alfabético, la memoria verbal y lenguaje oral con la comprensión lectora, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas

Quiroz y Suárez (2016) optaron por adaptar y estandarizar una Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) en estudiantes del nivel inicial que fluctuaban entre los 5 y 6 años. La muestra estuvo compuesta por 350 niños y niñas de instituciones educativas públicas y privadas del distrito del Callao. La adaptación fue evaluada y aprobada por parte del grupo de expertos desde una mirada lingüística y pictórica. Asimismo, los resultados evidenciaron que dicha adaptación responde a resultados confiables, empezando por el coeficiente Alfa de Cronbach de .87. Luego, se realizó un análisis factorial con carácter exploratorio para determinar la validez de la construcción del instrumento, llegando a la conclusión de que la versión adaptada del PECO cumple con las propiedades psicométricas necesarias para evaluar la conciencia fonológica.

Cayhualla, et. al (2013) presentaron una investigación referente a la adaptación psicométrica de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R). La adaptación se centró en un marco lingüístico y pictográfico para una muestra de 504 estudiantes de primero a sexto grado, varones y mujeres, pertenecientes a 14 instituciones educativas de Lima metropolitana, siete particulares y siete estatales. Se obtuvo como resultados que las puntuaciones del PROLEC-R adaptado son confiables, a través del alfa de Cronbach por subtest y total. Asimismo, presenta validez en el contenido por el juicio de expertos, criterio (validez concurrente) y constructo (análisis factorial confirmatorio).

Finalmente, Velarde, et al. (2010) desarrollaron el diseño y la validación del Test de Habilidades Prelectoras (TPH) desde un enfoque cognitivo y psicolingüístico en niños ingresantes a primer grado. Consideraron como variables los niveles de desarrollo como la memoria verbal, la conciencia fonológica, el conocimiento del lenguaje escrito y los niveles sintácticos y semánticos del lenguaje para el desarrollo del aprendizaje de la lectura. El Test de Habilidades Prelectoras está compuesto por cuatro subpruebas (conciencia fonológica, conocimiento del nombre y sonido de la letra, memoria verbal, componente sintáctico y semántico del lenguaje oral). La fiabilidad se estimó con el alfa de Cronbach y el coeficiente de Spearman-Brown, mientras que la validez de constructo a través del análisis factorial. Finalmente, se correlacionó la validez predictiva con la Batería de evaluación de los procesos lectores-revisada (Cuetos et al., 2007).

En conclusión, se han elegido los presentes antecedentes nacionales teniendo en cuenta su relevancia científica para la adaptación de diversos tests como el "Test de Habilidades Prelectoras (TPH)", la "Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R)" y la "Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)", todos relacionados con los predictores de la lectura y escritura. Estos permiten fundamentar un marco teórico, práctico y metodológico del estudio. Además, poseen rigor científico, ya que la mayoría provienen de tesis de postgrado de instituciones prestigiosas como la Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Ricardo Palma, entre otras.

### **2.1.2. Antecedentes internacionales**

Gutiérrez y Pozo (2022) llevaron a cabo la elaboración y validación de la "Escala de indicadores de riesgo de dislexia al inicio de la etapa de Educación Primaria (EIERD-EP)". Esta herramienta consta de una escala de Likert para ser completada por los docentes, quienes evalúan los ítems propuestos. En el estudio participaron 458 docentes de educación primaria distribuidos en distintas instituciones educativas tanto públicas como privadas de Alicante. Se emplearon medidas psicométricas que incluyeron la validez de contenido, así como análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Los resultados de la investigación confirmaron la validez del instrumento para su aplicación por parte de profesionales de la educación con el fin de identificar estudiantes que presentan riesgo de dislexia.

Asimismo, Palazón (2022) desarrolló el diseño, la validación y la baremación del instrumento "EVAPRELEC", enfocado en evaluar los predictores de la lectura a través de dos variables: conciencia fonológica y velocidad de denominación. Tras su desarrollo, el instrumento fue sometido al criterio de jueces para medir la validez de su contenido. Posteriormente, se llevó a cabo un estudio piloto con 127 estudiantes de 5 años de dos instituciones educativas de la Región de Murcia, con el fin de identificar los ítems que funcionaban adecuadamente y eliminar aquellos que no mostraban los índices adecuados. Una vez realizadas dichas modificaciones, se aplicó nuevamente la prueba para analizar sus índices psicométricos y baremar la versión definitiva. Los resultados demostraron buenos índices de validez y fiabilidad que respaldan su uso y aplicación para maestros de aula, destacando su facilidad y rapidez de aplicación.

Por otro lado, Piedra et al. (2022), llevaron a cabo la validación del "Test para la Detección Temprana de las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura" de Cuetos et al. (2015), en una muestra de 501 niños ecuatorianos de cuatro años de la ciudad de Cuenca. Esta investigación fue de naturaleza cuantitativa, descriptiva y transversal. Al igual que en la propuesta inicial del test de Cuetos et al., (2015), se empleó la validez de constructo y para la fiabilidad el Alpha de Cronbach. Los resultados mostraron una correlación moderada entre las subtarefas del test y una correlación alta

entre las subtareas y el puntaje total del test, así como una alta fiabilidad, similar a la de la población española. Se concluyó que el cribado original puede ser utilizado en el contexto ecuatoriano para niños de cuatro años, con algunas adaptaciones lingüísticas.

Siguiendo una línea de investigación similar a la de este estudio, Clark et al. (2019) tuvieron como objetivo la adaptación de la herramienta de cribado para identificar dislexia “The Bellavista Dyslexia Screening Tool (BVDST)”, originalmente desarrollada en inglés, para su aplicación en hablantes nativos de isiXhosa. La herramienta consta de 3 componentes: Un test de cribado para los estudiantes que considera predictores y componentes de lectoescritura como discriminación auditiva, conciencia fonológica, conocimiento de secuencias comunes, conocimiento de gramática y puntuación, correspondencia de sonidos y símbolos, fluidez semántica oral, comprensión oral, tarea de recuerdo auditivo, reconocimiento de palabras, tareas de deletreo, y tareas de escritura libre; una lista de cotejo para docentes; y un cuestionario para padres. En el estudio participaron 15 estudiantes sudafricanos de la región de Gauteng de entre primer y cuarto grado de primaria, quienes habían sido identificados por sus docentes con dificultades en la lectoescritura. Adicionalmente, los profesores seleccionaron 7 estudiantes con rendimiento promedio en la materia de Lenguaje como grupo control. Los resultados de este estudio indicaron que las adaptaciones realizadas al test proporcionan a los profesionales indicadores cuando un niño de habla isiXhosa se encuentra en riesgo de presentar dislexia.

Finalmente, Cuetos et al. (2017) desarrollaron un estudio de índole longitudinal con el objetivo de validar el “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” de Cuetos et al. (2015), el cual había sido aplicado tres años antes en una muestra de 298 niños, con el fin de detectar posibles dificultades previo al inicio del aprendizaje de lectura. En esta ocasión, participaron 190 niños españoles del área de Bilbao y de la Comarca Interior de Vizcaya, tomados de la muestra inicial, quienes fueron evaluados con tareas de lectura, palabras reales y palabras inventadas, y se tomaron medidas de precisión, velocidad y eficiencia lectora. Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para examinar la relación entre las puntuaciones de la prueba inicial de detección temprana y los resultados actuales de lectura. Los resultados reflejaron una correlación alta entre ambos resultados, lo que confirma la validez predictiva del “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura”.

En suma, se han identificado diversos antecedentes internacionales teóricos y metodológicos relacionados con el uso de cribados para detectar el riesgo de desarrollar dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura, incluida la dislexia. Se han obtenido resultados de diferentes fuentes que respaldan la fiabilidad del “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” para su aplicación en entornos educativos, y se ha identificado su aplicación en una muestra más cercana a la población peruana en términos culturales e idiomáticos. Además, se

han encontrado referencias que contribuyen a un marco teórico y metodológico que puede orientar la propuesta de esta investigación, destacando entre ellas el aporte de un marco de referencia sobre las habilidades prelectoras que pueden utilizarse para evaluar el riesgo de desarrollar dificultades en la lectura y la escritura en el ámbito escolar.

## **2.2. BASES TEÓRICAS**

### **2.2.1. Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura**

#### ***2.2.1.1. Definición y características***

Para definir las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, se han tomado en cuenta las definiciones propuestas por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2019) y la Asociación Americana de Psiquiatría [APA] (2014), quienes proporcionan también criterios para el diagnóstico de estas. Ambas instituciones clasifican los trastornos del aprendizaje como trastornos del desarrollo neurológico, caracterizados por la persistente dificultad en adquirir habilidades o aptitudes académicas. Además, señalan que el rendimiento académico de quienes enfrentan estas dificultades debe estar por debajo de lo esperado para su edad cronológica. Respecto a su manifestación, coinciden en que suele ocurrir durante los primeros años de escolarización, cuando los niños formalmente adquieren habilidades instrumentales como la lectura, la escritura y las matemáticas. Sin embargo, la APA (2014) subraya que estas dificultades pueden tardar en manifestarse, dependiendo de si las exigencias académicas superan las capacidades individuales. Por último, en cuanto a los criterios de diagnóstico, ambas instituciones consideran factores de exclusión, entre los cuales se encuentran discapacidades intelectuales, otros trastornos neurológicos, problemas sensoriales de visión o audición, deficiencias en el lenguaje, carencias en la instrucción académica y factores psicosociales adversos, que no deben ser la causa o explicación de las dificultades en el aprendizaje.

Con relación a las dificultades de aprendizaje en lectura, la OMS (2019) las define como un Trastorno del Desarrollo del Aprendizaje con Dificultades en la Lectura, y además de los criterios mencionados previamente, destaca problemas en la precisión, fluidez y comprensión de la lectura. Por otro lado, la APA (2014) las clasifica como un Trastorno Específico del Aprendizaje, especificando que se presenta con dificultades en la lectura, tales como problemas de precisión, velocidad y fluidez en la lectura, además de la comprensión del texto. Dentro de esta categorización, se incluye la dislexia como un término alternativo utilizado para describir un conjunto de dificultades en el aprendizaje, caracterizadas por la dificultad en reconocer palabras de manera precisa o fluida, errores ortográficos frecuentes y limitaciones en la capacidad de deletrear correctamente.

En el ámbito de las dificultades de aprendizaje en escritura, la OMS (2019) las identifica como Trastorno del Desarrollo del Aprendizaje con Problemas en la Escritura, e incluye, además de los criterios previamente definidos, dificultades relacionadas con la precisión ortográfica, así como en aspectos gramaticales, de puntuación, organización y coherencia en la redacción. Por otro lado, la APA (2014) las categoriza como Trastorno Específico del Aprendizaje con Dificultad en la Expresión Escrita. En este marco, se señalan dificultades en la corrección ortográfica, gramatical y de puntuación, así como desafíos con la claridad y organización en la expresión escrita.

### ***2.2.1.2. Causas de las dificultades de aprendizaje***

En cuanto a las causas de las dificultades en el aprendizaje, no hay un consenso claro debido a su manifestación heterogénea, Aguilera et al. (2004) señalan que varios autores han identificado diferentes factores explicativos, que abarcan desde aspectos neurobiológicos, como factores genéticos y cerebrales, hasta factores cognitivos y ambientales. Asimismo, indican que actualmente, se consideran modelos que tomen en cuenta varios factores de manera holística. Un modelo que busca explicar la dislexia desde un ámbito multicausal es el propuesto por Morton y Frith (1995), el cual propone que la explicación de estas dificultades debe abordarse desde diversos enfoques de análisis, incluyendo el biológico, el cognitivo y el conductual, además de considerar la influencia del entorno como un factor que puede modular el trastorno o diagnóstico.

### ***2.2.1.3. Enfoques y modelos de intervención***

Ante las dificultades de aprendizaje, Aguilera et al. (2004) destacan diversos modelos de intervención profesional, cada uno de los cuales define un enfoque teórico y metodológico para abordar estos retos. Entre estos modelos se incluyen el enfoque médico-clínico (que aborda las dificultades desde la medicina y la clínica), el estadístico-psicométrico (que estudia las dificultades desde una perspectiva estadística), el conductual (centrado en la modificación de la conducta), el cognitivo (enfocado en los factores cognitivos implicados), el curricular (orientado a la escuela y el currículo), y un enfoque integrador que incorpora diversas teorías y técnicas en su intervención.

## **2.2.2. Importancia de la detección temprana de dificultades específicas en la lectoescritura**

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura varía significativamente entre los estudiantes, como se menciona en el estudio de Matute et al. (2012). Esta variabilidad se debe a que cada niño posee un conjunto de habilidades y predictores desarrollados cuando se enfrenta a este proceso educativo. A pesar de los avances en la educación y la comprensión de la alfabetización en el siglo XXI, resulta paradójico pensar que las dificultades en la alfabetización inicial de un niño puedan resolverse con el paso del tiempo. Esta creencia y otras como esperar que el estudiante termine de

madurar para realizar un correcto diagnóstico han sido cuestionadas, ya que desde los predictores que posee el estudiante se puede intervenir de manera oportuna y eficaz para aminorar dificultades posteriores (Palazón, 2022). Por esta razón, a continuación, se presentan cuatro razones para justificar que la detección temprana desde los predictores es importante para la formación de ciudadanos lectores eficaces:

- Evitar el paradigma de “Wait to fail” o “Espera el fracaso” es crucial. Autores como Fletcher et al. (2004) declaran estar en contra de la práctica de esperar a que un estudiante presente un retraso significativo en comparación a sus otros compañeros antes de intervenir. Para quienes seguían esta filosofía, si no observaban una discrepancia notoria, no se ofrecía intervención hasta que el fracaso fuera grave y significativo. Años después, Cuetos et al. (2015) contrarrestan esta filosofía con estudios científicos que demuestran que se pierde mucho tiempo valioso para abordar y compensar dicha dificultad. En su lugar, proponen que la prevención y la instrucción focalizada son caminos fundamentales para el logro de los aprendizajes esperados.
- Conocer sobre la neurobiología es importante, puesto que permite conocer sobre los mecanismos neuronales que engloba el proceso lector y ello beneficia para un diseño instruccional y toma de decisiones relevantes desde un enfoque preventivo (Dehaene, 2009). Cabe destacar que diversos autores (Cuetos y Domínguez, 2012; Luniewska et al, 2019) sostienen que la adquisición de la alfabetización inicial no es una habilidad que nace del hombre como el lenguaje, sino que surge a partir de una necesidad comunicativa que al requerir fuertes conexiones neuronales entre las áreas de lenguaje, audición y visual demanda de una enseñanza sistemática, explícita y focalizada para su desarrollo.
- Respaldar el enfoque de prevención desde una mirada científico-técnica ha permitido conocer que existe una relación causal entre los niños que presentan dificultades de la lectoescritura con el lenguaje oral y el desarrollo de habilidades metafonológicas. Asimismo, estudios muy conocidos como el de Lonigan y Phillips (2016) y de Defior (2008) han puesto en manifiesto que la intervención desde los predictores es fundamental tanto en las lenguas opacas como transparentes para una lectura precisa y fluida de palabras. Por ejemplo, en el idioma opaco la percepción de ritmo suele ser un buen predictor en las habilidades fonológicas y de lectura, mientras que en el idioma transparente es necesario el desarrollo de las habilidades fonológicas suprasegmentales debido a que aporta en las habilidades morfológicas, lectura prosódica y las de aprendizaje implícito en las regularidades lingüísticas.
- Validar el impacto que tiene en el desarrollo personal, académico y social. El estudio longitudinal que realizaron Willcutt et al. (2007) se centró en las consecuencias a largo plazo que llevaban los estudiantes con dificultades. Por ejemplo, en el grupo control, se encontró que los niños con

dislexia sufren mayor perjuicio en el aspecto académico, ya que sus calificaciones son bajas y, en la mayoría de los casos, presentan retraso académico. Asimismo, se observó un mayor número de repitencia escolar. En el aspecto ocupacional, las personas con dislexia presentan una mayor tasa de desempleo, así como empleos menos remunerados.

En suma, no solo debemos enfocarnos en un diagnóstico que posiblemente llegue tarde para algunos estudiantes, sino también en fomentar una cultura de prevención e intervención que permita trabajar a tiempo y compensar aquellas dificultades que podrían surgir más adelante. Es un acto ético que podría determinar si un ciudadano será un lector competente o incompetente en el futuro.

#### **2.2.2.1. Modelos de intervención: Espera al Fracaso y Modelo de Respuesta de Intervención**

El paradigma que ha venido desarrollándose en estos últimos tiempos tiene una mirada clínica que primero requiere de un diagnóstico médico (patológico) para luego intervenir, mientras que ahora existe otra postura con un enfoque de intervención temprana, donde el diseño curricular de calidad, junto a una base científica, se vuelve sustancial para un excelente abordaje. Esta confrontación es un tema de interés y debate, dado que el último enfoque responde más en no perder tiempo y centrarse en las necesidades específicas de la lectura y escritura. Autores como Miciak y Fletcher (2020) apoyan este último modelo, ya que la respuesta educativa debe ofrecerse lo más pronto posible cuando se observan las primeras dificultades, utilizando predictores para dar una instrucción focalizada, sistemática y basada en la investigación para la detección

Por esta razón, es importante contrastar el modelo médico con el modelo educativo de intervención para analizar cómo se realiza la detección (Fletcher et al., 2019):

- *El modelo que espera al fracaso* tiene dos fases: a) Diagnóstico cuando hay una discrepancia o retraso significativo, y b) Intervención educativa.
- *El modelo centrado en la prevención* tiene tres fases: a) Cribado general y detección de riesgo, b) Intervención educativa y monitorización del proceso, y c) Diagnóstico

En ese mismo sentido, la presencia de los cribados permite una detección temprana a diferencia del primer modelo que diagnostica en un inicio, sin pasar por una intervención el estudiante implicado. Por eso los cribados apuntan mucho a los predictores para prevenir de forma oportuna e inmediata.

#### **2.2.2.2. Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI)**

Este modelo surge en los Estados Unidos en el año 2004 con la Ley para la Mejora Educativa de las Personas con Dificultades (Jiménez y Crespo, 2019). Se centra en proporcionar mejores oportunidades a los estudiantes para tener éxito en los desafíos escolares. Asimismo, se enfoca en detectar, intervenir y diagnosticar, realizando monitorización del proceso de aprendizaje para

ajustarlo según la intensidad y modalidad necesarias para lograr una respuesta adecuada del niño, con una instrucción que debe estar respaldada científicamente.

El modelo RTI, descrito por Juan E. Jiménez, docente destacado e investigador de la DEA, cuenta con cuatro componentes básicos importantes por destacar (Jiménez y Crespo, 2019):

*a) Sistema Multinivel de Apoyo*

En este factor, la enseñanza está categorizada en tres niveles para dar una respuesta a las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) (Figura 1).

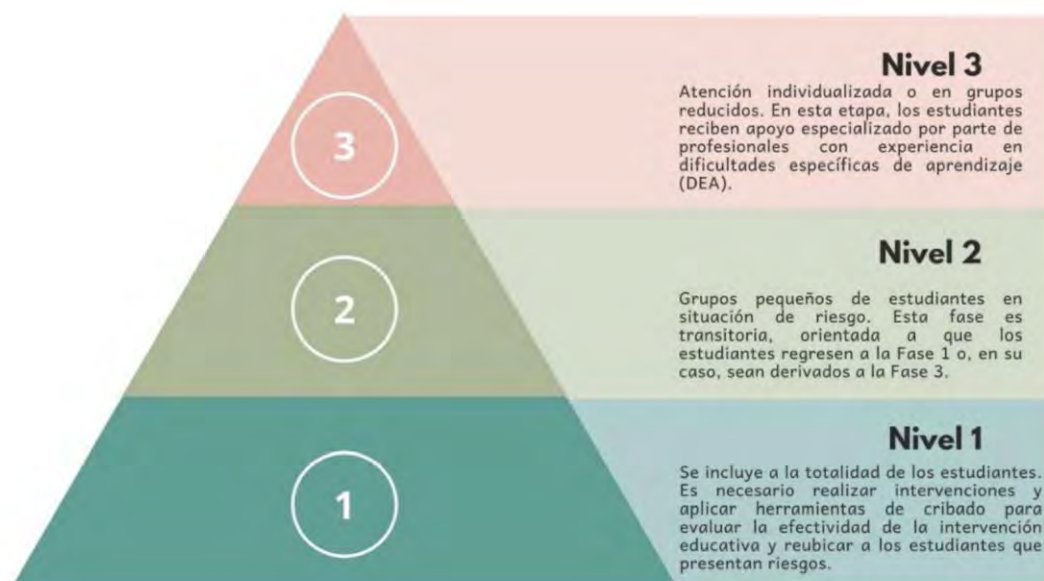
En el primer nivel, se encuentran todos los alumnos y sirve de referencia para los demás niveles, ya que quienes presentan posibles dificultades pueden ser agrupados en los otros niveles. La enseñanza es de alta calidad debido a que se emplean métodos respaldados científicamente por su efectividad. Cabe destacar que la intervención educativa debe ser evaluada, al igual que la aplicación de cribados, para medir quiénes han respondido o no a las estrategias empleadas.

El segundo nivel está formado por los estudiantes que presentan riesgos de DEA, es decir, aquellos que no responden de manera idónea a la intervención educativa del nivel 1. Esta fase tiene un carácter transitorio para que los alumnos puedan volver al nivel 1 o ser derivados al nivel 3. Las sesiones suelen ser frecuentes durante la semana, con una duración de 30 a 40 minutos. La monitorización es fundamental, ya que, si la dificultad persiste, los estudiantes deberán ser derivados al nivel 3.

En el tercer nivel, las intervenciones son muy reducidas e individualizadas (de 1 a 3 estudiantes). Las sesiones aumentan a 40 - 50 minutos y son impartidas por profesionales especializados en DEA. El trabajo debe ser ajustado, específico y secuenciado según las necesidades del estudiante. Si después de la intervención específica y focalizada las dificultades persisten, se opta por una evaluación diagnóstica. Por esta razón, se denomina “Modelo de Respuesta a la Intervención”, ya que se centra en la prevención a través de la respuesta del estudiante y la monitorización del progreso, generando bases para un posible diagnóstico si fuera necesario.

**Figura 1**

*Sistema multinivel de apoyo*



*Nota:* El gráfico representa las acciones a ejecutar en cada nivel para responder el Modelo de Respuesta a la intervención (RTI). Elaboración propia considerando los aportes de Jiménez y Crespo (2019).

*b) Proceso de cribado universal*

Este modelo requiere de una detección temprana y precisa a la vez para la recategorización de estudiantes según los niveles de apoyo antes mencionados. Por esta razón, Jenkins et al. (2007) sostienen que, dada la diversidad de pruebas de cribados, estas deben de cumplir con dos criterios fundamentales. El primero de “sensibilidad” que tiene la capacidad de no dar falsos negativos y el segundo de “especificidad” que se enfoca en no producir falsos positivos.

*c) Monitorización del progreso de aprendizaje*

Para el logro de un monitoreo eficaz se requiere de varios instrumentos fiables y válidos que permita medir hasta donde el estudiante está respondiendo a la intervención que está participando. Por eso, en la publicación de Jiménez (2018) en conjunto con la UNESCO, “Early Grade Writing Assessment: a report on development of an instrument”, expone que hay instrumentos de medición basadas en el currículo (*currículum based measurement, CBM*). Es decir, dichos indicadores toman como referencia el currículo, permitiendo que no esté muy alejado de la realidad nacional y lo que conlleva el niño en su vida académica. Asimismo, la aplicación se caracteriza por ser rápida en escasos minutos y puede ser tomada varias veces durante un periodo escolar. Ello se convierte en un

gran facilitador ya que permite medir el progreso y los cambios de respuesta del estudiante, favoreciendo en la toma de decisiones si requiere de más o menos instrucciones.

#### *d) Toma de decisiones*

Este componente se centra en realizar ajustes en la intervención a partir de las evidencias encontradas por parte del monitoreo y la información recogida en la aplicación de los cribados (Palazón, 2022; Ball y Christ, 2012):

- Desde una perspectiva más general, los datos recogidos permiten corroborar si los recursos personales y materiales están bien asignados y tiene un impacto positivo en la educación de los ciudadanos.
- Desde una perspectiva institucional, la información debería permitir determinar si la evaluación del proyecto en la escuela tiene aporte en los aprendizajes de los estudiantes.
- Desde una perspectiva de curso, corroborar si los datos sirven para la recategorización de las respuestas en el nivel 1, 2 y 3.
- Desde la perspectiva estudiantil, qué aspectos o habilidades requieren de mayor intensidad en las instrucciones y el control del progreso.

Finalmente, estos cuatro componentes se convierten en pilares fundamentales que en todo momento apuntan a un proceso de intervención, cuyo propósito se centra en la prevención y en supervisar la respuesta que tiene el niño como un referente para un posible diagnóstico más adelante y así evitar perder tiempo para que su necesidad sea atendida a tiempo.

### **2.2.3. Cribados**

#### **2.2.3.1. Definición y características**

Raffle et al. (2019) señalan que los cribados, conocidos en inglés como procesos de "screening", surgieron en el ámbito médico como respuesta a la necesidad de generar conocimiento científico sobre enfermedades y su prevención. Con el tiempo, evolucionaron para convertirse en herramientas que facilitan la realización de controles médicos rutinarios destinados a la detección temprana y la prevención de enfermedades. Según Raffle et al. (2019), los cribados pueden definirse como programas sistemáticos diseñados para identificar a individuos que no presentan signos o síntomas de alguna condición o trastorno, con el fin de reducir el riesgo o proporcionar información útil para gestionar dicha condición. Por tanto, se concluye que los cribados pueden ser útiles para detectar el riesgo de desarrollar dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, lo que permite tomar medidas para mitigar estas dificultades y buscar herramientas para abordarlas. Es crucial resaltar la naturaleza sistemática de los cribados, ya que no se limitan a una simple evaluación, sino

que requieren de un programa que aborde las dificultades identificadas mediante una intervención adecuada.

Alcantud et al. (2015), en una revisión sistemática sobre herramientas de cribado para detectar retrasos o trastornos en el desarrollo, clasifica estas herramientas en tres niveles.

- El primer nivel se centra en la detección temprana de riesgos de trastornos y se aplica universalmente, principalmente en consultas pediátricas o entornos educativos iniciales.
- El segundo nivel se dirige a poblaciones que presentan riesgos detectados en el primer nivel, para determinar si existe un riesgo concreto de desarrollar trastornos o patologías específicas.
- El tercer nivel requiere la intervención de profesionales especializados, ya que implica el uso de instrumentos de confirmación diagnóstica.

Considerando el objetivo de este estudio y el ámbito de aplicación del cribado a adaptar, el estudio se enfocará en el primer nivel de detección, es decir, un nivel de aplicación universal.

### ***2.2.3.2. Aplicación de cribados para la detección de riesgo de dificultades de aprendizaje de lectura y escritura***

La implementación de cribados para detectar el riesgo de dificultades en el aprendizaje de lectura y escritura demuestra ser crucial en las etapas previas al inicio formal de estos procesos. Como señalan Fletcher et al. (2019), no es factible ofrecer un diagnóstico formal hasta que los estudiantes hayan recibido una instrucción escolar adecuada y una intervención que permita documentar su progreso, lo cual generalmente no ocurre hasta que finaliza el primer grado, momento en el que se dispone de información más precisa. Es aquí donde los cribados universales desempeñan un papel fundamental, ya que consisten en pruebas breves de habilidades, como la identificación de letras y sonidos, que se administran al comienzo como parte de un sistema de monitoreo de progreso y tienen un gran potencial como evaluadores tempranos. Además, estas medidas han demostrado tener una validez predictiva, como evidencian Goffreda et al. (2009).

Autores como Cameron et al. (2020) y Schöfl et al. (2022) han desarrollado herramientas de cribado para evaluar el riesgo de déficits en habilidades de lectura y escritura durante el primer año de educación formal, y sus resultados han demostrado la eficacia de implementar estas herramientas en primer grado para identificar precozmente dificultades lectoras. Asimismo, Cameron et al. (2020) resaltan la importancia de monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo del año escolar, a medida que se exponen a procesos formales de instrucción.

Por otra parte, es importante considerar que, como mencionan Cuetos et al. (2007), las pruebas para detección de dificultades, diseñadas para evaluar habilidades básicas, deben asimismo

presentar un nivel bajo de dificultad, permitiendo que la mayoría de los sujetos responda correctamente. Esto puede traducirse en un “techo” cercano a la ejecución normal, ya que esto facilita la identificación y discriminación de perfiles más bajos y la detección de dificultades específicas en los procesos a evaluarse, en este caso, las dificultades de lectoescritura.

#### **2.2.4. Habilidades predictoras del aprendizaje de la lectura y la escritura**

En la adquisición de la alfabetización inicial, es interesante cómo los procesos cognitivos y psicolingüísticos intervienen en simultáneo para un dominio de la palabra eficaz. Por ello, el conocimiento y la detección de aquellos predictores y facilitadores a temprana edad permite una cultura de prevención e intervención oportuna cuando requiera ser atendida por una dificultad específica. Según Sellés (2006) para que un estudiante tenga dominio de la palabra tanto en la comprensión como en la producción, es importante la atención y el desarrollo de los cuatro predictores para la adquisición de la lectoescritura:

- *Conciencia fonológica*: Se centra en representar sonidos que tiene el habla y hacer comprensible el sistema escrito que tiene el lenguaje. Estas manipulaciones de sonido pueden ser silábicas, intra silábicas o fonémicas. Diversos estudios mencionan que este predictor y el de velocidad en denominación tiene un alto impacto en el proceso de la adquisición de la lectura y escritura.
- *Velocidad en denominación*: Mientras que la conciencia fonológica permite la precisión de la lectoescritura por el dominio de los sonidos, la velocidad de denominación permite la fluidez en la recuperación precisa, veloz y con prosodia en la correspondencia fonológica de la cadena de letras. Asimismo, hace referencia a la habilidad de nombrar rápidamente los estímulos como colores, letras y números (Pascual et al., 2018).
- *Conocimiento alfabético*: Se centra en la identificación o reconocimiento del nombre y/o sonido de las letras antes de la enseñanza sistemática de la lectura y escritura. Se usan estímulos como letras mayúsculas, minúsculas y tareas de nombre, sonido y palabra que empiece con una letra.
- *Memoria fonológica*: Se refiere a la capacidad de codificar la información verbal y almacenarla en una memoria a corto plazo donde el sistema hace la representación del sonido. Se aplica en tareas como narraciones o historias breves, oraciones de complejidad creciente, series de palabras/dígitos/letras, pares de palabras y repetición de pseudopalabras.

Siguiendo esa misma línea, por la complejidad sistémica que implica leer y escribir, es importante mencionar la presencia de facilitadores que, como mencionan Sellés y Martínez (2008), trabajan en simultáneo para un aprendizaje más asequible. Dentro de ellos destacan los siguientes: habilidades lingüísticas, conocimientos metalingüísticos, procesos cognitivos básicos y psicomotricidad.

Aunque Sellés y Martínez (2008) justifican cuatro predictores y cuatro facilitadores, cabe mencionar que el presente estudio solo se centrará en los predictores de conciencia fonológica y memoria fonológica, así como en el facilitador de habilidades lingüísticas (fluidez verbal), dado que esto responde al propósito de la investigación, el cual se enfoca en la adaptación del test elaborado por Cuetos et al. (2015) para la identificación temprana de dificultades de aprendizaje en lectura y escritura y en niños de primer grado.

#### ***2.2.4.1. Conciencia fonológica***

Es el predictor con mayor estudio en la literatura científica que evidencia un alto nivel de correlación con los buenos lectores. Es decir, se ha convertido en un predictor fundamental para que el estudiante obtenga precisión en la lectura y la escritura. La conciencia fonológica permite a los niños reconocer y manipular las unidades sonoras del lenguaje, como sílabas y fonemas, lo que facilita la decodificación y comprensión de las palabras.

Sin embargo, resulta paradójico que, a pesar de los avances científicos que demuestran su efectividad, las políticas educativas peruanas no lo consideren dentro del Currículo Nacional debido a que tiene un enfoque más constructivista (Ministerio de Educación del Perú, 2016) ignorando los nuevos hallazgos. Esta omisión puede tener consecuencias significativas, ya que muchos estudiantes ingresan a la educación primaria sin las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la alfabetización. La falta de atención a la conciencia fonológica puede contribuir a tasas más altas de dificultades en la lectura, lo que a su vez afecta el rendimiento académico general. Además, es importante señalar que, según los hallazgos de Escobar y Vizconde (2017), en una muestra de docentes de educación inicial en Lima, alrededor del 50% de los docentes presentaba un conocimiento limitado sobre la conciencia fonológica. Por otro lado, el 52% de sus estudiantes de 5 años no alcanzaban el nivel de desempeño esperado para su edad en esta habilidad.

Adicionalmente, en cuanto al desempeño de los estudiantes peruanos en conciencia fonológica, un estudio realizado por Sanabria et al. (2019), en niños de educación inicial, reveló que el 75% de los niños con desempeños satisfactorios y sobresalientes en esta habilidad pertenecían a instituciones educativas privadas, lo que resalta las disparidades socioeconómicas y su impacto en el desarrollo de dichas competencias. Además, los investigadores encontraron que las habilidades de conciencia fonológica aumentan de manera significativa entre los 4 y los 6 años, edades claves para estimular su desarrollo.

Por lo tanto, la conciencia fonológica actúa como un puente eficaz para la adquisición de la lectura y la escritura, desarrollándose en función de la madurez neurológica del niño, así como de su capacidad para la metafonología (escucha) y otros elementos clave en el aprendizaje del lenguaje

durante la niñez (Loría- Rocha, 2020). Esta habilidad se puede dividir en tres áreas principales, que se presentarán a continuación:

*a) Conciencia léxica.*

De acuerdo con Loría- Rocha (2020), la conciencia léxica comprende la habilidad para manipular y representar mentalmente las unidades léxicas que componen una oración. Por ejemplo, ser capaz de contar la cantidad de palabras que tiene una oración. Esta palabra puede ser clasificada según sus tipos: (1) Palabra como referencia (sustantivo, adjetivo, verbo, pronombre) o como función de enlace (artículo, conjunción, interjección, proposición), (2) Palabras según realidad material ya sea en comunes o abstractos, (3) Palabras según su uso en frecuencia alta o baja, (4) Palabra según su longitud, larga o corta. Asimismo, para el nivel de complejidad es fundamental el trabajo de actividades como: (1) Contar números de palabras en una oración, (2) Comparar número de palabras entre dos oraciones, (3) Omitir la palabra inicial/final de una oración, (4) Adicionar o suprimir palabras en una oración. Esta habilidad se fomenta en el preescolar, en el nivel de nido o 3 años del educando.

*b) Conciencia silábica.*

Según Loría- Rocha (2020), es la capacidad de reconocer y segmentar sílabas que componen una palabra. Es necesario considerar la estructura silábica según las combinaciones entre consonante (C) y vocal (V) como se visualiza en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

*Dominio de la estructura silábica*

V= o Omar	CV=me mesa	CVC= tos tostada	CCV= bra brazo	CCVC= tram trampa	CCVCC= trans transportar
VC=im impresora	VV= ai aire	CVV=ciu ciudad	CVVV=bue buey	CVVC=mues muestra	VCC=ins inspiración

*Nota:* Elaboración propia considerando el aporte de Loría-Rocha (2020)

Para cumplir con la complejidad de la tarea, es necesario desarrollar actividades como: (1) Análisis o identificación de sílaba inicial y final (2) Síntesis o conteo de sílabas monosílabas, bisílabas, trisílabas a más, (3) Adición de sílabas iniciales y finales; y (4) Omisión de sílaba inicial, final y medial (Palazón, 2022; Loría-Rocha, 2020). Estas habilidades se promueven desde la etapa preescolar o nivel de prekínder, 4-5 años.

Según Loría-Rocha (2020), a los 5 años se espera que los niños hayan desarrollado la conciencia silábica, la cual se trabaja después de la conciencia léxica y antes de la fonémica. Además, la adquisición y el dominio de las estructuras lingüísticas van aumentando en complejidad. Es

importante destacar que, hasta los cuatro años, cuando ocurre el cierre fonológico, dichas estructuras se adquieren de manera gradual, como VV, CV, CCV, CVVV, VVC, VCC, CVC y CCVCC.

Asimismo, según Serra et al. (2000), la estructura silábica con mayor frecuencia en el idioma español es la combinación CV con un 52%, seguida de la estructura CVC con un 19%. Es decir, este 72% justifica que la conciencia silábica debe ser trabajada a edades tempranas.

En esa misma línea, Pearson (2017) sostiene que los estudiantes en primer grado, al ser expuestos a tres meses de enseñanza explícita de la alfabetización inicial, se espera que al menos puedan leer y escribir con sílabas de estructura simple como CV (ejemplos: mesa, vaca, camino). Es probable que presenten algunos errores de omisión en estructuras silábicas complejas como CCVC (por ejemplo, tactor por tractor). Aunque les cueste dominar ciertas estructuras, el desarrollo de la conciencia fonémica - una habilidad importantísima- les permitirá mejorar la precisión en su lectura y escritura.

Finalmente, en el dominio de la segmentación y el conteo de sílabas, se espera que un niño de primer grado sea capaz de segmentar palabras con estructuras complejas de hasta 4 sílabas, como lo establece la Batería de Inicio a la Lectura (BIL) (Sellés et al., 2007), y hasta 5 sílabas, según lo evalúa la Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica (PECFO) (Varela y De Barbieri, 1997).

### *c) Conciencia fonémica*

Esta habilidad se estimula al final de la etapa preescolar e inicios de primer grado. Se trata de representar y manipular mentalmente los fonemas que constituyen una palabra. Por ejemplo, el fonema /s/ se representa en las siguientes letras s, c, z, x. Es importante destacar que los fonemas no son letras, sino que son las representaciones y no corresponden necesariamente uno a uno. Por ello, en cuanto al dominio de esta habilidad es necesario desarrollar actividades de carácter analítico (segmentación, identificación, sustitución, omisión) y sintético (unión, adición) con los fonemas en posición inicial, final y luego medial (Gutiérrez y Jiménez, 2019). Mientras que en las consonantes es fundamental la identificación de fonemas consonánticos en posición inicial final y medial. Así como omitir e invertir fonemas en posición inicial y final. Del mismo modo, es importante mencionar que la adquisición fonemática se obtiene a lo largo de los años, según el proceso de maduración, como se evidencia en el siguiente cuadro, que desarrolla el educando (Cuetos, et al 2015).

**Tabla 2***Adquisición de fonemas según la edad cronológica*

<b>Edad</b>	<b>Producción</b>
	Nasales: /m/-/n/ /ɲ/ (eñe)
3 años	Oclusivas: /p/ -/b/- /t/-/di-/k/(ca) - /g/ Fricativas: /f/ - /x/ (jota) - diptongos crecientes.
4 años	Africativas: /dʒ/: -/tʃ/ (ll-ch)
5 y 6 años	Fricativas: /s/, líquida /l/ y grupos consonánticos. Vibrantes: /r/ (ere) y /r/, grupos consonánticos y diptongos decrecientes.

*Nota:* Tomado de Loría- Rocha (2020).

En cuanto al desarrollo de las habilidades relacionadas con la conciencia fonémica, diversos autores coinciden que, a partir de los 5 y 6 años, los niños son capaces de manipular los fonemas como unidades mínimas (Bravo y Bojorque, 2021; Aguilar et al., 2011; Gutiérrez y Díez, 2018). Hacia los cinco años, los niños se enfocan en actividades pasivas como identificar fonemas iniciales y finales en palabras conocidas, y a los seis años, pueden desarrollar habilidades más complejas que implican manipular fonemas, como añadir, omitir o invertirlos en palabras (Bravo y Bojorque, 2021). La capacidad para segmentar y manipular fonemas, que se desarrolla durante esta etapa y requiere contacto con el código alfabético, se convierte en un factor clave para el aprendizaje del sistema de lectura y escritura, y se manifiesta más plenamente al inicio de la educación primaria, a partir de los 6 y 7 años (Defior y Serrano, 2011a).

Por otro lado, es importante resaltar que una habilidad que complementa la conciencia fonémica es la discriminación auditiva de tipo fonológico, es decir, la capacidad de identificar y diferenciar un fonema o sonido en pares de sílabas o palabras. Bakhtiyari et al. (2012) encontraron que el desarrollo de la discriminación auditiva presenta diferencias significativas entre niños de 4 años y niños de 5 y 6 años, lo que quiere decir que esta habilidad incrementa de manera significativa hacia los primeros años de educación primaria, consolidándose en la mayoría de los niños. Según Hernández (2009), su estudio revela que los pares fonológicos en los que los niños de primer ciclo de primaria suelen cometer más errores son: b-p, l-r, y-ñ, m-n, g-k, f-s y d-t. Aunque estos fonemas comparten algunos rasgos fonéticos, cada uno posee características distintivas que los hacen sonar

de manera diferente. Si los estudiantes no son conscientes de estas diferencias y dichos errores no se corrigen en el lenguaje oral, pueden repercutir negativamente en la adquisición del lenguaje escrito.

Para evaluar la discriminación auditiva, Wepman (1960) determinó 3 criterios para crear estímulos de pares de palabras: 1) las palabras seleccionadas tienen que aparecer con la misma frecuencia en el lenguaje del niño; 2) el estímulo comparado debe estar en la misma posición en ambas palabras y deben pertenecer a la misma categoría fonética; 3) los pares de palabras deben tener la misma longitud.

En resumen, el conocimiento sobre la adquisición de los fonemas de acuerdo con el nivel madurativo, así como el desarrollo de la discriminación auditiva fonológica, son predictores clave para lograr una alfabetización inicial exitosa.

#### **2.2.4.2. Memoria fonológica**

El concepto de memoria fonológica surge del modelo propuesto por Baddeley y Hitch (1974), quienes dividieron la memoria operativa o de trabajo en tres componentes principales. En primer lugar, el ejecutivo central, que media la información entre los otros dos componentes. Por un lado, está la agenda viso espacial, que retiene y procesa la información visual, mientras que por otro lado está el bucle fonológico, encargado de manipular temporalmente información verbal y acústica. Posteriormente, Baddeley (2000) introdujo un cuarto componente de la memoria operativa, que opera en conjunto con la agenda visoespacial y el bucle fonológico, conocido como el buffer episódico. Según Baddeley, este componente proporciona almacenamiento temporal de información al conectar datos de sistemas secundarios y de la memoria a largo plazo en una representación episódica única. Por lo tanto, la memoria fonológica, derivada del bucle fonológico, es un componente clave de la memoria de trabajo que colabora con los otros componentes para integrar la información de manera coherente en todos los sistemas.

En particular, según lo mencionado por Defior y Serrano (2011b), la memoria fonológica, también conocida como memoria verbal a corto plazo, implica la capacidad de codificar y retener temporalmente información verbal mediante un sistema basado en la representación del sonido. Esta retención tiene una duración de unos pocos segundos. Además, Aguado (2006) indica que las tareas relacionadas con la memoria fonológica tienen efectos significativos en el desarrollo de la conciencia fonológica y, por ende, en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Estas tareas incluyen la conversión de secuencias acústicas en sus fonemas correspondientes, la codificación de información acústica en representaciones fonológicas, la organización de estas representaciones en la memoria de trabajo, y la planificación y ejecución de una respuesta.

Defior y Serrano (2011b) categorizan la memoria fonológica en dos componentes distintos:

- La amplitud de la memoria verbal a corto plazo, que abarca los procesos empleados para retener temporalmente la información verbal en la memoria.
- La memoria operativa verbal, cuya función implica la manipulación temporal de la información mientras se retienen los elementos ya procesados.

Autores como Andonegi et al. (2017) han identificado la memoria fonológica como una variable predictora clave en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, destacando su alto valor predictivo. Además, indicaron que intervenir en esta variable junto con la conciencia fonológica tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades instrumentales. Por otro lado, Barbosa et al. (2009) observaron que los niños con dificultades en la lectoescritura muestran un rendimiento inferior en el componente de memoria fonológica, caracterizado por una capacidad de almacenamiento reducida, especialmente cuando se trata de recordar ítems verbales de mayor longitud.

Herrera y Defior (2005) indican que la evaluación de la memoria fonológica puede realizarse mediante tareas que implican la retención temporal de secuencias de elementos breves, ya sea con o sin significado. Dos ejemplos de tareas comúnmente empleadas para medir la memoria fonológica son la repetición de dígitos y la repetición de pseudopalabras.

En relación con el desarrollo de las habilidades de memoria fonológica, tanto Salvador y Salgado (2012) como Querejeta (2017) han observado que, durante los primeros años de escolaridad, no se aprecian cambios significativos en estas destrezas al evaluar tareas con pseudopalabras. Salvador y Salgado encontraron un rendimiento similar entre estudiantes de edades comprendidas entre los 4 y los 6 años, mientras que Querejeta (2017) notó una similitud en el desempeño entre estudiantes que estaban comenzando el primer grado y aquellos que estaban finalizando. Sin embargo, señala que en ambos grupos surgieron dificultades a partir de ítems de palabras con tres o cuatro sílabas. Por otra parte, Lázaro et al. (2018), en su investigación identificaron que, a los 6 años, más del 90% de los niños estudiados era capaz de reproducir pseudopalabras bisilábicas y trisilábicas con estructuras silábicas frecuentes y más del 80% de los niños podía repetir pseudopalabras de cuatro sílabas con estructuras silábicas frecuentes. Asimismo, alrededor del 70% de los niños era capaz de reproducir pseudopalabras de cinco sílabas con estructuras silábicas frecuentes. Por otro lado, más del 80% de los niños estudiados era capaz de reproducir pseudopalabras bisilábicas y trisilábicas con estructuras silábicas infrecuentes, mientras que el 70% podía reproducir pseudopalabras de cuatro sílabas con estructuras infrecuentes. No obstante, menos del 60% era capaz de reproducir pseudopalabras de 5 sílabas con estructuras infrecuentes.

En cuanto a las tareas de repetición de dígitos, los baremos obtenidos en el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) de Kirk et al. (2011) y el Test TOMAL (Test de Memoria y

Aprendizaje) de Reynolds y Bigler (2001), indican que, a los 6 años, los niños son capaces de reproducir 5 dígitos de forma directa, en promedio.

#### **2.2.4.3. *Fluidez verbal***

El lenguaje, tanto oral como escrito, comprende distintos componentes, los cuales se pueden clasificar en diferentes categorías: los componentes formales incluyen el sintáctico, el morfológico y el fonológico; los de contenido abarcan el semántico; y los de uso se refieren al componente pragmático (Guarneros y Vega, 2014). Estudios como el llevado a cabo por Salvador et al. (2007), han demostrado que las habilidades lingüísticas, a partir de sus distintos componentes, pueden tener un impacto en los procesos de aprendizaje de lectura y escritura, ya que tienen una estrecha relación con los procesos comprensivos. Particularmente, se destaca el componente sintáctico como predictor para el éxito lector. Asimismo, Elwér (2014) indica que las dificultades manifestadas en cuanto a las habilidades lingüísticas, específicamente aquellas que influyen en la comprensión oral y escrita, pueden manifestarse como déficits en el aprendizaje de la lectura, en el ámbito comprensivo.

Así pues, el lenguaje oral, destaca como un factor de importancia en los procesos comprensivos del lenguaje escrito, y los procesos léxicos adquieren un rol importante. De acuerdo con Konold et al. (2003), el reconocimiento de palabras implica el desarrollo de una habilidad efectiva para entender el lenguaje oral, lo cual permite a los niños atribuir significado a las palabras que leen. Asimismo, Marulis y Neuman (2013) señalan que el desarrollo del componente léxico oral, reflejado en el vocabulario, está relacionado con el aprendizaje lectoescritor y que este se desarrolla en función de las necesidades de aplicación que surgen a lo largo del proceso de alfabetización. En un estudio realizado por García et al., (2022), se encontró que la profundidad de vocabulario ha demostrado ser un buen predictor del éxito en el rendimiento lectoescritor en edades tempranas de escolarización.

Para evaluar el vocabulario expresivo de los estudiantes, la prueba más comúnmente utilizada es la prueba de fluidez verbal semántica, la cual requiere que se genere la mayor cantidad posible de palabras dentro de un tiempo delimitado, de acuerdo con una categoría semántica. Una de las pruebas más populares en la evaluación infantil consiste en nombrar todos los animales posibles dentro de un minuto (Gutiérrez y Ostrosky, 2006).

El desarrollo de las habilidades lingüísticas alcanza un pico importante en la etapa preescolar, ya que se espera que los niños posean ciertas habilidades requeridas para un adecuado aprendizaje de la lectura y la escritura. Especialmente durante este periodo, hasta aproximadamente los 6 años, se observa un desarrollo significativo del componente léxico, ya que los niños incluyen un aproximado de cinco palabras al día a su vocabulario, reconociendo nuevas palabras constantemente y relacionándolas entre sí. Inicialmente, los niños solo se enfocan en el significado de las palabras,

pero más adelante empiezan a combinarlas en oraciones y a realizar combinaciones más complejas con estas (Herrera et al., 2008; Lonigan y Shanahan, 2009; y Spencer et al., 2012; como se citó en Guarneros y Vega, 2014). De acuerdo con los baremos identificados por Kirk et al., (2011), los niños de 6 años con un desarrollo de vocabulario dentro de la norma pueden reproducir un promedio aproximado de 9 palabras por minuto, lo cual varía de acuerdo con la categoría semántica.

El nivel de desarrollo del vocabulario puede verse influenciado por diversos factores, entre los cuales destacan la edad, la escolarización y factores ambientales como el nivel socioeconómico. De acuerdo con Gutiérrez y Ostrosky (2006), el desempeño de los niños en tareas de fluidez verbal semántica refleja un incremento entre los 8 y los 11 años, ya que durante esta etapa ha existido una exposición importante a distintas habilidades lingüísticas y metacognitivas que se promueven mediante la escolarización. Igualmente, Ramírez et al. (2005), han demostrado que la edad y la escolaridad, han mostrado tener mayor impacto en el desarrollo del vocabulario que las diferencias que existen entre una cultura y otra. Por último, Filippetti (2011) encontró que el desempeño de estudiantes de menor nivel socioeconómico se veía afectado en tareas de fluidez verbal, lo cual podría relacionarse con factores como la estimulación recibida en casa y el nivel de vocabulario de los padres.

Finalmente, considerando que la muestra seleccionada de la presente investigación son estudiantes de primer grado, a continuación, se presenta la siguiente tabla (Tabla 3) que resume el desarrollo de las habilidades relacionadas al procesamiento fonológico en niños de 6 años:

**Tabla 3***Habilidades de procesamiento fonológico en niños de primer grado de primaria*

<b>Habilidad</b>	<b>Actividades</b>	<b>Autores</b>
Conciencia silábica	Manipulación de sílabas monosilábicas, bisilábicas, trisilábicas y polisilábicas	Loría-Rocha (2020) Palazón (2022)
	Dominio de las estructuras silábicas con mayor frecuencia como CV, VC, CVC y CCV.	
	Identificar sílabas en posición inicial y final	
	Añadir sílabas en posición inicial y final	
Conciencia fonémica	Omitir sílabas en posición inicial, final y final.	Cuetos et al. (2017) Loría-Rocha (2020) Gutiérrez y Jiménez (2019) Bravo y Bojorque (2021)
	Segmentar o identificar (discriminación) el fonema diferente entre un par de palabras refiriendo si son iguales o no, a través de discriminación auditiva.	
	Identificar fonemas como consonante frecuente y fricativas /s/, /f/ y consonantes laterales y vibrantes como /r/ en palabras monosilábicas y/o bisilábicas.	
	Segmentar palabras con más de 3 fonemas	
	Identificar fonemas en posición inicial y final	
Memoria fonológica	Sustituir fonemas en palabras monosílabas para formar nuevas palabras	Lázaro et al. (2018)
	Añadir fonema en posición final e inicial	
	Reproducir pseudopalabras de hasta 5 sílabas con estructuras silábicas frecuentes y pseudopalabras de hasta 4 sílabas con estructuras silábicas infrecuentes.	
Lenguaje: Fluidez verbal	Reproducir secuencias de hasta 5 dígitos en promedio.	Reynolds y Bigler (2001)
	Discurso es claro y organizado. Posee adquisiciones fonéticas como fl, “kl”, “br”, “gr”, “au”, “ei” a los 5 años y “rr”, “s”, “x”, “d”, “g”, “fr”, “pr”, “tr”, “dr” y “eo” a los 6 años.	Pearson (2017)
Lenguaje: Fluidez verbal	Reproducir aproximadamente 9 palabras por minuto en promedio, dependiendo de la categoría semántica.	Kirk et al., (2011)

*Nota: Elaboración propia*

### 2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

#### - **Adaptación psicométrica**

Adaptación a un tipo de prueba que requiere un nuevo ajuste bajo las necesidades de una determinada población. Dicho constructo responde a los criterios de confiabilidad y validez. Además, responde al origen tecnológico porque se lleva a cabo una adaptación teórica y práctica. (Sánchez y Reyes, 2021).

#### - **Validez**

La validez se refiere a la acumulación de diversas propiedades (evidencias teóricas, estadísticas, conceptuales y empíricas) que demuestran que un instrumento mide efectivamente la variable que pretende evaluar. Esta acumulación de evidencias se refleja en las puntuaciones obtenidas con dicho instrumento. La validez permite determinar si el instrumento realmente evalúa lo que se propone según la variable de interés. Es un criterio fundamental que garantiza que los resultados obtenidos sean precisos y útiles para el propósito previsto. (Gómez y Hidalgo, 2001)

#### - **Confiabilidad**

Los índices de confiabilidad permiten determinar el grado de error de los instrumentos y de las variables y dimensiones que mide. Asimismo, permite identificar la consistencia interna de los ítems en un instrumento determinado (Hernández y Mendoza, 2018).

#### - **Procesamiento fonológico**

Según Cuetos et al. (2015), son un conjunto de habilidades cognitivas que permiten la utilización y manipulación de sonidos del lenguaje oral. Estas habilidades o predictores, como otros autores lo definen, garantizan el desarrollo de la lectura y escritura.

#### - **Discriminación de fonemas**

Capacidad para identificar si existe una diferencia en las unidades mínimas (fonemas) entre los pares de palabras y comprender cómo esta diferencia puede alterar el significado de una palabra en comparación con la otra (Cuetos et al.,2015).

#### - **Conciencia fonológica**

Habilidad predictora con mayor impacto en el proceso de la alfabetización inicial. Es el dominio fonológico para reconocer e interactuar con los sonidos del habla. en juegos orales para la combinación de fonemas, sílabas y rimas. Es una capacidad metalingüística que permite a los individuos pensar sobre y manipular los sonidos del lenguaje oral (Cuetos y Domínguez, 2012).

- **Repetición de pseudopalabras**

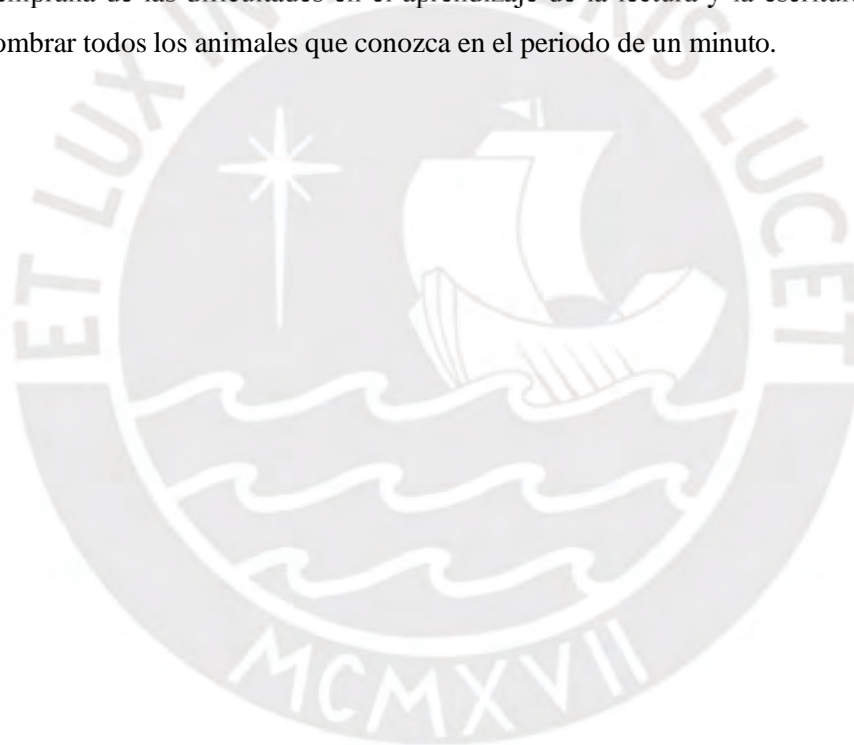
De acuerdo con lo evaluado por el test de Cuetos et al., (2015), consiste en la réplica o repetición oral de unidades verbales (conjuntos fonéticos) que se asimilan a palabras del lenguaje español, pero no tienen significado.

- **Memoria a corto plazo**

Evalúa la memoria fonológica mediante la repetición de series (en este caso, numéricas) en un orden determinado, de manera creciente (Cuetos et al., 2015).

- **Fluidez verbal**

La tarea de fluidez verbal del test de Cuetos et al., (2015), evalúa la cantidad de palabras que un niño puede nombrar dentro de una categoría durante un minuto. En el caso del “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” se solicita al evaluado nombrar todos los animales que conozca en el periodo de un minuto.



## **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

### **3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo, orientado a la medición de datos numéricos utilizando metodologías estandarizadas reconocidas por la comunidad científica (Hernández y Mendoza, 2018). La investigación se centra en la adaptación del "Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura", con el propósito de validar su uso mediante índices estadísticos psicométricos. En consecuencia, la investigación se ajusta a la categoría de Investigación Tecnológica, según la clasificación de Sánchez y Reyes (2021), ya que, está enfocada en el diseño de un instrumento y en demostrar la validez y medir la eficacia de este. Además, el estudio se adhiere a un modelo de diseño transversal, ya que las mediciones serán tomadas en un único momento (Hernández y Mendoza, 2018).

### **3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA**

Para este estudio se tomó en cuenta un muestreo no probabilístico, por conveniencia, ya que como señalan Hernández y Mendoza (2018), la adaptación propuesta será aplicada a una muestra de individuos que se encuentra a disponibilidad y acceso del equipo investigador. Por tanto, la muestra estará conformada por la totalidad de la población. Esta se compone por 110 estudiantes de primer grado de una institución pública del distrito de Chorrillos, en Lima Metropolitana, Perú, de los cuales 55 son varones y 55 son mujeres.

Entre los criterios de inclusión se ha considerado que los estudiantes estén cursando el primer grado, tengan entre 6 y 7 años y sean de ambos sexos. Por otro lado, en cuanto a los criterios de exclusión, no se considerará dentro de la muestra aquellos niños con discapacidad intelectual, trastornos mentales o neurológicos que afecten su capacidad para aprender a leer y escribir, así como aquellos con impedimentos que les dificulten realizar el test (visuales, auditivos, etc.), y estudiantes que estén repitiendo el curso.

### 3.3. DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

A continuación, se presenta la variable de estudio, así como sus dimensiones y definiciones (Tabla 4):

**Tabla 4**

*Variable de estudio*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones
Procesamiento fonológico	El procesamiento fonológico comprende las funciones mentales que emplean datos relacionados de índole fonológica o verbal para entender y producir lenguaje tanto hablado como escrito. (Passenger et al., 2003).	La variable se medirá a partir de la obtención del puntaje global de la adaptación del “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura”. El puntaje máximo por alcanzar es de 30 puntos, los cuales se subdividen en 5 dimensiones, cada una con un total de 5 ítems. Por cada ítem respondido correctamente se otorga un punto, a excepción de la dimensión de fluidez verbal, la cual se puntúa de acuerdo con el número de palabras que nombra el estudiante en un minuto.	-Discriminación de fonemas -Conciencia fonológica -Repetición de pseudopalabras -Memoria a corto plazo -Fluidez verbal

*Nota:* Elaboración propia

### 3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el presente estudio se emplearon dos tipos de estadísticas. La primera es descriptiva para estimar valores como la media, la desviación estándar, percentiles y la puntuación de los baremos. Luego, la segunda es la estadística inferencial, que se enfoca en el coeficiente de Alfa de Cronbach.

En la recolección de datos se desarrollaron los cálculos estadísticos en Excel y se realizaron los cálculos correspondientes en IBM SPSS Statistics.

### 3.4.1. Instrumentos para la recolección de datos

#### 3.4.1.1 Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura

El “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura”, fue elaborado por Cuetos et al. (2015) con el propósito de evaluar de manera preventiva y sensible a las dificultades en la lectoescritura basada en el predictor más importantes como lo es el procesamiento fonológico.

**Tabla 5**

*Ficha técnica del instrumento*

Nombre de la prueba	Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura
Autores	Cuetos F., Suárez-Coalla P., Molina M.I., M.C. Llenderroza MC
Año	2015
Aplicación	Individual en ambientes clínico por los especialistas pediátricos o, contextos educativos como por los maestros/as
Ámbito de aplicación	4 años
Duración	6 -10 minutos
Finalidad	Detección temprana de niños con riesgos de presentar dificultades en la lectura y escritura para desarrollar programas de intervención y aminorar los problemas asociados al trastorno
Baremación	Tiene valores en percentiles y puntos de corte por debajo que se interpretan como niños con riesgos de la lectura y escritura
Material	Hoja de registro de las 6 subtareas e instrucciones para la aplicación y puntuaciones

*Nota:* Elaboración propia a partir de la información proporcionada en Cuetos et al. (2015)

Es una prueba fácil y breve de aplicar, compuesta por seis subtareas que evalúan los principales componentes del procesamiento fonológico: la discriminación de fonemas, segmentación de sílabas, identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras, memoria verbal a corto plazo y fluidez verbal. Cada subtarea tiene una puntuación máxima de 5 puntos. Es decir, el test tiene una puntuación

máxima de 30 puntos. Cada tarea tiene instrucciones específicas que deben ser consideradas. Por ello, se detallará en las siguientes líneas:

- **Discriminación de fonemas:** Es una tarea que no resulta compleja para la comprensión, sin embargo, el/la estudiante debe afirmar si las dos palabras mencionadas son iguales o diferentes. Para ello, se le brinda un ejemplo como ensayo-error para que comprenda la consigna, por ejemplo, dos palabras iguales como (mesa-mesa) y diferentes como (dar-bar). Las palabras por utilizar en el test son: pan/paz, luz/luz, pez/tez, cal/col y fin/fin Se pone un punto por cada par realizado con éxito.
- **Segmentación de sílabas:** El/la estudiante debe de expresar segmentar palabras en sílabas a través de palmadas o golpes en la mesa según la palabra dictada. Es importante brindar algunos ejemplos previos para la comprensión de la indicación. Las palabras son: pera, lazo, cometa, oveja y mariposa. Se pone un punto por cada palabra bien segmentada.
- **Identificación de fonemas:** Requiere de discriminación fonémica para identificar el sonido dentro de la palabra. Primero se le brinda el fonema aislado y luego debe de reproducirlo para que la identificación sea más asequible en la palabra. Se brinda ejemplo en la consigna. En este caso, se ha seleccionado el fonema /r/ para evaluar la tarea. Se pone un punto por cada respuesta bien dicha
- **Repetición de pseudopalabras:** El niño/a debe repetir lo que escucha. Se pondrá un punto por cada pseudopalabra repetida correctamente.
- **Repetición de dígitos:** Es una tarea sencilla de explicar y fácil de comprender, por ello los autores no consideran importante mencionar ejemplos antes de evaluar. Mide la memoria fonológica. No obstante, es importante mencionar que se empieza de menor a mayor complejidad. Primero se empieza con un número, si lo hace bien, se dictan dos números y así sucesivamente hasta los cinco números. Pero, si falla, se le brinda otra oportunidad, y se lee la otra columna de números que está en la derecha. No obstante, si sigue fallando en estos dos intentos, se cancela la tarea y se registra los números que pudo repetir. El ritmo es de un número por segundo. La puntuación depende al mayor número de dígitos repetidos correctamente.
- **Fluidez verbal:** Es la única tarea que lleva tiempo de un minuto para que el niño/a pueda mencionar todos los animales que se le ocurran. Se puntúa de la siguiente manera:
  - . 0-1 animal (0 puntos)
  - . 2-3 animales (1 punto)
  - . 4-5 animales (2 puntos)
  - . 6-7 animales (3 puntos)

- . 8-9 animales (4 puntos)
- . 10 a más animales (5 puntos)

La puntuación total del instrumento se adquiere con la suma de cada tarea y se ubica en los siguientes rangos:

- Entre 27 y 30 puntos: Buen rendimiento
- Entre 18 y 27 puntos: Normal
- Entre 16 y 18 puntos: Dificultades leves
- Menos de 16 puntos: Dificultades severas.

Las subtareas antes mencionadas, responden a la ejecución de una serie de habilidades y predictores influyentes en el proceso de la alfabetización inicial. Por ello, se clasifica de la siguiente manera:

**Tabla 6**

*Relación de las habilidades/predictores con la subtarea*

<b>Habilidad/predictor</b>	<b>Subtarea</b>
Conciencia silábica	Segmentación de sílabas
Conciencia fonémica	Discriminación de fonemas
	Identificación de fonemas
Memoria fonológica	Repetición de pseudopalabras
	Repetición de dígitos
Fluidez verbal	Fluidez verbal

*Nota:* Elaboración propia

### **3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Tras determinar el objetivo de estudio, se estableció contacto con Fernando Cuetos a través de correo electrónico para solicitar su autorización para utilizar su prueba de cribado en esta investigación. Una vez obtenida su aprobación, se procedió a seleccionar la muestra, tomando en cuenta las variables de sexo, grado y tipo de institución educativa. Luego, se establecieron contactos con la entidad pedagógica correspondiente (véase anexo C). Posteriormente, se adaptó el instrumento

para que sea evaluado por el juicio de expertos (véase anexo E). A continuación, se identificaron los índices de validez del test y se realizaron las adaptaciones pertinentes a partir de la evaluación de los jueces. Finalmente, se envió una carta de consentimiento informado para los padres (véase anexo D) y posteriormente se llevó a cabo la aplicación del test para la calificación manual de los protocolos.

### **3.6. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS**

Se elaboró una base de datos en Excel para ingresar la información, realizar los cálculos correspondientes y se utilizó el programa estadístico SPSS versión 26.0 en español.



## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **4.1. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

##### **4.1.1. Adaptaciones del test para enviar a evaluación de jueces**

Se realizó una primera adaptación del cribado, la cual fue enviada a un grupo de jueces expertos para su evaluación y retroalimentación. Esta adaptación estaba compuesta por 5 subtareas (dimensiones de la variable). Cada subtarea se puntúa sobre 5 puntos y el total de puntos alcanzable se compone por 30 puntos. A continuación, se presentan los cambios propuestos en función del test original (Tabla 7).

**Tabla 7**

*Adaptación inicial del cribado*

	<b>Dimensión</b>	<b>Test original</b>	<b>Adaptación</b>
<b>Adaptaciones técnicas</b>	Discriminación de fonemas	pan-paz	beso-peso
		luz-luz	mido-mito
		pez-tez	rama-rana
		cal-col	caño-caño
		fin-fin	soga-soga
	Segmentación de sílabas	pera	sol
		lazo	árbol
		cometa	labrador
	Identificación de fonemas /r/	carro	carpa
		sillón	lluvia
		ratón	regla
	Repetición de pseudopalabras	rojo	pintor
		nigo	entosame
<b>Adaptaciones lingüísticas e idiomáticas</b>	Discriminación de fonemas	<p>“Vamos a hacer un juego. Te voy a decir dos palabras y tienes que decirme si son iguales o diferentes, si las dos palabras son la misma o no. Fíjate bien: Gol-gol (son iguales), dar-bar (son muy parecidas, pero no son iguales, son diferentes). Ahora te toca a ti: coz-coz..., mil- mis... ¡Muy bien, seguimos!”.</p>	<p>“Vamos a hacer un juego. Te voy a decir dos palabras y tienes que decirme si son iguales o diferentes, si las dos palabras son la misma o no. Fíjate bien: Cama-cama (son iguales), casa-gaza (son muy parecidas, pero no son iguales, son diferentes). Ahora te toca a ti: mesa-mesa..., lobo- lodo... ¡Muy bien, seguimos!”.</p>

Dimensión	Test original	Adaptación
<b>Adaptaciones lingüísticas e idiomáticas</b>	Segmentación de sílabas  “Ahora tienes que dar palmas. Mira cómo hago yo: casa ca-sa; ahora una más larga: ventana: ven-ta-na. Ahora te toca a ti, dedo: ..... vaso: .... ¡Muy bien!”	“Ahora tienes que dar aplausos para separar la palabra en trozos. Mira cómo hago yo: casa ca-sa; ahora una más larga: ventana: ven-ta-na... Ahora te toca a ti, dedo: ..... vaso: .... ¡Muy bien, continuamos!”
	Repetición de pseudopalabras  “Este juego consiste en repetir. Tienes que repetir unas palabras que no existen, porque me las he inventado. ¿Vale? Repite lo que yo digo: jepo, socata... Muy bien, ¿estás listo/a para continuar?”	“Este juego consiste en repetir. Tienes que repetir unas palabras que no existen porque me las he inventado. ¿De acuerdo? Repite lo que yo digo: jepo, socata ...Muy bien, ¿estás listo/a para continuar?”

*Nota:* Elaboración propia

#### 4.1.2. Adaptaciones del test tras la evaluación de jueces

Tras recibir la evaluación de los jueces expertos, así como sus comentarios y recomendaciones, se desarrollaron modificaciones de la adaptación, de acuerdo con las valoraciones y sugerencias recibidas por los jueces expertos. Dentro de dichas modificaciones, se desarrollaron 2 subtarefas adicionales: omisión de sílabas y segmentación de fonemas (véase anexo B). Sin embargo, tras su aplicación a la muestra, se retiraron estas dos tareas de la versión final del test (véase anexo A). A continuación, se detallan las modificaciones realizadas.

**Tabla 8***Adaptación modificada a partir de la evaluación recibida por los jueces expertos*

	<b>Dimensión</b>	<b>Adaptación inicial</b>	<b>Adaptación corregida</b>
	Discriminación de fonemas	caño-caño	plancha-plancha
		árbol	arco
	Segmentación de sílabas	labrador	sembrador
		oveja	comprensible
		mariposa	computadora
		/	candado
		/	corbata
	Omisión de sílabas	/	pantalón
		/	sandía
		/	cortina
<b>Adaptaciones técnicas</b>	Identificación de fonemas	carpa	tierra
		/	mi
		/	el
	Segmentación fonémica	/	paz
		/	ola
		/	puma
	Repetición de pseudopalabras	diplo	marópeno
		pelagro	analícató
	Fluidez verbal	Nombrar todos los animales que conozca durante un minuto	Nombrar todas las frutas que conozca durante un minuto



Dimensión	Adaptación inicial	Adaptación corregida
Discriminación de fonemas	<p>“Vamos a hacer un juego. Te voy a decir dos palabras y tienes que decirme si son iguales o diferentes, si las dos palabras son la misma o no. Fíjate bien: Cama-cama (son iguales), casa-gaza (son muy parecidas, pero no son iguales, son diferentes). Ahora te toca a ti: mesa-mesa..., lobo- lodo... ¡Muy bien, seguimos!”.</p>	<p>“Vamos a hacer un juego. Te voy a decir dos palabras y tienes que decirme si son iguales o diferentes, si las dos palabras son la misma o no. Escúchame con atención: cama-cama (son iguales), foca-boca (son muy parecidas, pero no son iguales, son diferentes). Ahora te toca a ti: mesa-mesa..., lobo- lodo... ¡Muy bien, seguimos!”.</p>
Adaptaciones lingüísticas e idiomáticas	<p>Omisión de sílaba /</p>	<p>"Ahora vamos a descubrir qué palabras se forman cuando quitamos el primer trozo. Escucha con atención: si a la palabra 'sol-da-do' le quitamos 'sol', nos queda 'da-do'. ¿Lo ves? Ahora te toca a ti: si a la palabra 'za-pa-to' le quitamos 'za', ¿qué palabra nueva se ha formado? ... ¡Muy bien, seguimos!"</p>
Segmentación de fonemas	<p>/</p>	<p>"Ahora tienes que separar la palabra en trocitos. Escucha cómo hago yo con esta palabra: fe: /f/-/e/ ahora una más larga: mar: /m/-/a/-/r/ ... Ahora te toca a ti, la: ..... si ..... ¡Muy bien, continuamos!"</p>
Fluidez verbal	<p>“¿Cuál es tu animal favorito? ... Perfecto, pues ahora dime todos los animales que se te ocurran”.</p>	<p>"¿Cuál es tu fruta favorita? ... Perfecto ahora dime todas las frutas que se te ocurran."</p>

Nota: Elaboración propia

#### 4.1.3. Puntuaciones promedio y desviaciones estándar

Según los datos observados en la tabla 9, la puntuación promedio obtenida fue de 21,6 puntos sobre 30 puntos, con una desviación típica de 4,32. La tarea con el puntaje promedio más alto fue identificación de fonemas, mientras que la tarea en la cual se puntuó más bajo en promedio fue

fluidez verbal. Asimismo, se presentan los promedios y las desviaciones estándar por tarea, cada una de ellas compuesta por 5 ítems, lo que implica que la puntuación máxima alcanzable en cada tarea es de 5 puntos (véase tabla 9).

**Tabla 9**

*Media y desviación típica en cada subtarea y en el total de la prueba*

	<b>Discriminación</b>	<b>Segmentación</b>	<b>Identificación</b>	<b>Pseudo-palabras</b>	<b>Dígitos</b>	<b>Fluidez</b>	<b>Total</b>
<b>Media</b>	3,99	3,35	4,06	3,55	3,81	2,84	21,60
<b>D.T.</b>	1,177	1,405	1,198	1,518	0,807	1,009	4,320

*Nota:* Elaboración propia

En cuanto a las subtareas de omisión de sílabas y segmentación de fonemas, que se agregaron después de la valoración de los jueces expertos, debido a que implican un mayor nivel de dificultad en cuanto a las habilidades de conciencia fonológica (más apropiada para niños de 6 años), se obtuvieron medias de 1,79 y de 0,38 (Tabla 10). Estas tareas fueron descartadas de la versión final de la adaptación, ya que sus promedios no llegaban a la mitad del puntaje alcanzable en cada tarea, y no se contaba con otra muestra para comparar los resultados y determinar si esta baja aceptación de la muestra se debió a factores internos a la muestra (no alcanzan el desempeño esperado) o a factores propios de la tarea (instrucciones poco claras o diseño incorrecto de los ítems).

**Tabla 10**

*Media y desviación típica en las subtareas de omisión de sílabas y segmentación de fonemas*

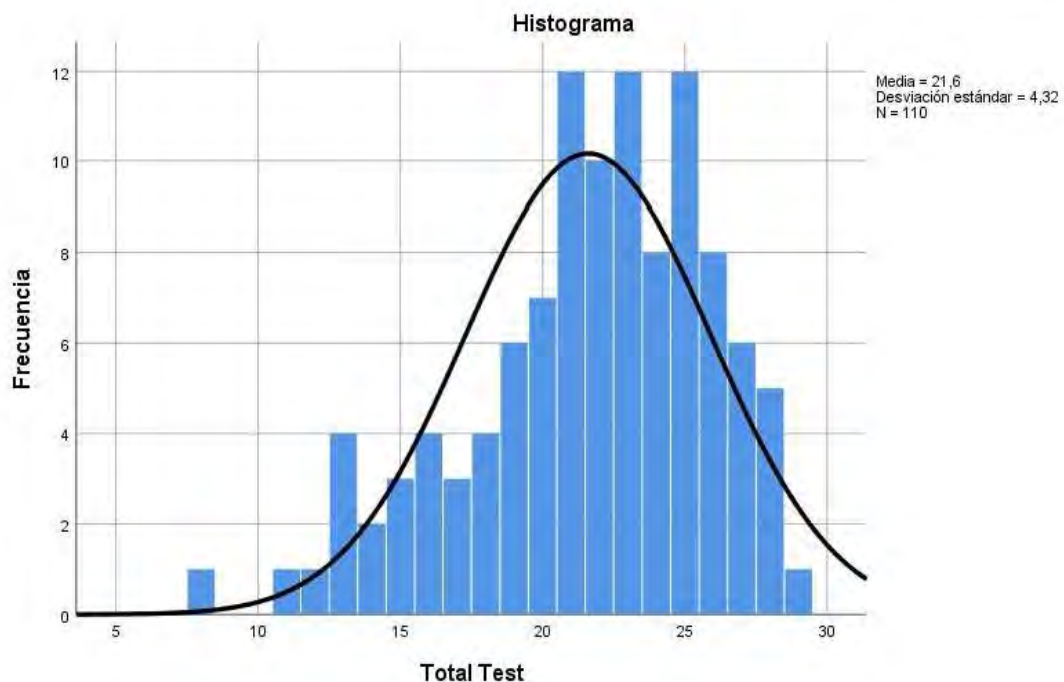
	<b>Omisión de sílabas</b>	<b>Segmentación de fonemas</b>
<b>Media</b>	1,79	0,38
<b>D.T.</b>	1,926	1,04

*Nota:* Elaboración propia

Como se puede visualizar en el Gráfico 1, las puntuaciones se distribuyen de acuerdo con la curva normal, con la campana ubicada a la derecha y una cola en la izquierda que representa a los niños que presentan dificultades en cuanto al procesamiento fonológico.

**Figura 2**

*Representación de las puntuaciones totales*



*Nota:* Elaboración propia

#### **4.1.4. Puntuaciones promedio por aula**

En la tabla 11 se observa una ligera variación en el desempeño de los estudiantes en cada tarea evaluada con las medias y desviaciones estándar que oscilan según el aula. Cabe destacar que las tareas de Discriminación de Fonemas e Identificación de Fonemas tienen las medias más altas en casi todas las aulas, mientras que las tareas de Fluidez Verbal tienden a presentar las medias más bajas. El puntaje total del test muestra una tendencia de valores cercanos entre aulas, con diferencias moderadas. Por esta razón, a continuación, se presenta los resultados obtenidos por cada aula de manera decreciente:

- Aula C: Tienen la media total más alta (22.95) con una desviación estándar. de 3.778. Sus mejores resultados se encuentran en Repetición de Dígitos (4.16) y Repetición de Pseudopalabras (3.89), y la media más baja fue en Fluidez Verbal (3.16).
- Aula D: Los estudiantes de esta aula alcanzaron una media total de 22.33 con una desviación estándar de 2.787. La puntuación más alta fue en Discriminación de Fonemas (4.33) y la más baja en Fluidez Verbal (2.89).

- Aula B: Presentan una media total de 21.61 con una desviación estándar de 3.951. La mayor media fue en Repetición de Dígitos (4.04). Por otro lado, la más baja se observó en Segmentación de Sílabas (2.96).
- Aula E: Reflejan una media total de 20.90 con una desviación estándar de 4.959. La mayor media fue en Discriminación de Fonemas (4.24) y la más baja en Fluidez Verbal (2.29).
- Aula A: Obtuvieron una media total de 20.76 con una desviación estándar de 5.125, destacándose en la tarea de Identificación de Fonemas con una media de 4.34 y obteniendo su media más baja en Fluidez Verbal (2.72).

Dicho de otro modo, hay resultados similares en los puntajes más altos y bajos en las tareas, aunque algunas variaciones en la medida total y el desempeño de algunas tareas en específico.



**Tabla 11***Media y desviación estándar por aula*

<b>Aula</b>	<b>Discriminación</b>		<b>Segmentación</b>		<b>Identificación</b>		<b>Pseudopalabras</b>		<b>Dígitos</b>		<b>Fluidez</b>		<b>Total</b>	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
<b>A</b>	3,62	1,425	3,24	1,683	4,34	0,936	3,10	1,934	3,72	0,882	2,72	1,032	20,76	5,125
<b>B</b>	4,17	1,029	2,96	1,364	3,52	1,504	3,74	1,287	4,04	0,706	3,17	1,029	21,61	3,951
<b>C</b>	3,74	1,098	3,79	1,134	4,21	0,918	3,89	0,875	4,16	0,765	3,16	0,898	22,95	3,778
<b>D</b>	4,33	0,970	3,67	1,283	4,28	1,227	3,61	1,539	3,56	0,784	2,89	1,023	22,33	2,787
<b>E</b>	4,24	1,091	3,29	1,309	3,95	1,244	3,57	1,535	3,57	0,746	2,29	0,845	20,90	4,959

*Nota:* Elaboración propia

#### 4.1.5. Puntuaciones promedio por edad

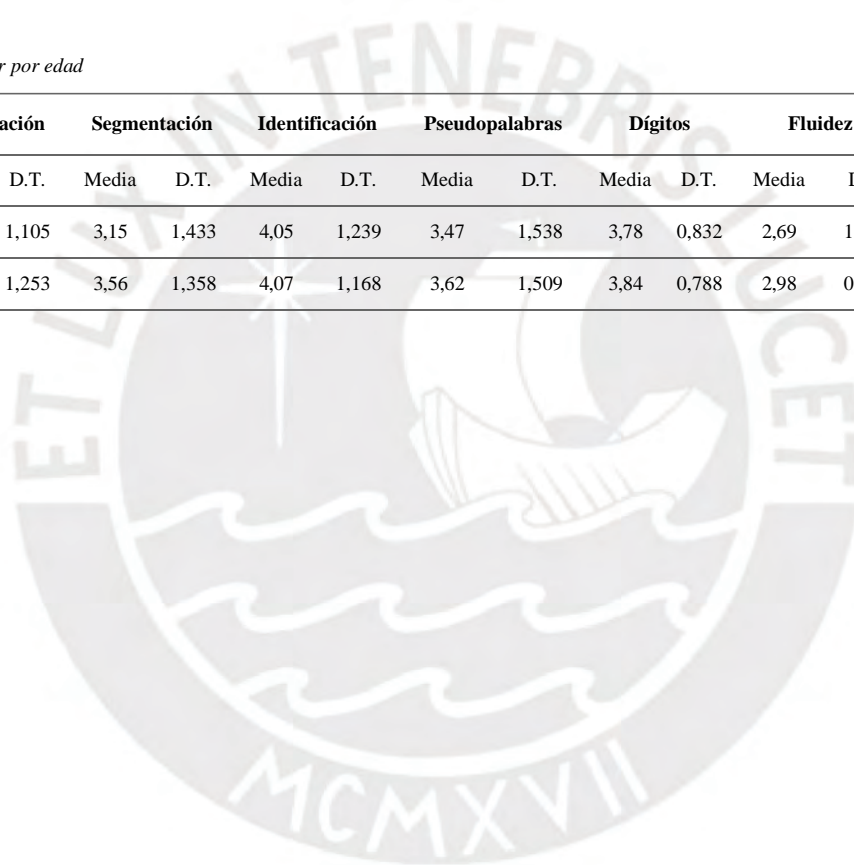
De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 12, se observa que no existen diferencias significativas de acuerdo con la edad, ya que las medias son similares para niños de 6 años (21.18) y niños de 7 años (22). La desviación estándar también muestra valores próximos con 4.734 para los niños de 6 años y 3.865 para los de 7, lo cual sugiere que las puntuaciones no presentan una variabilidad destacada entre estas edades.

Es relevante señalar que, dentro del grupo de niños de 6 años, la tarea con la media más alta fue la de identificación de fonemas (4.05), mientras que la puntuación más baja se observó en la tarea de fluidez verbal (2.69). De manera similar, en el grupo de niños de 7 años, la tarea de identificación de fonemas también obtuvo la media más alta (4.07), y la media más baja se encontró en la tarea de fluidez verbal (2.98).



**Tabla 12***Media y desviación estándar por edad*

Edad	Discriminación		Segmentación		Identificación		Pseudopalabras		Dígitos		Fluidez		Total	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
<b>6 años</b>	4,04	1,105	3,15	1,433	4,05	1,239	3,47	1,538	3,78	0,832	2,69	1,034	21,18	4,734
<b>7 años</b>	3,95	1,253	3,56	1,358	4,07	1,168	3,62	1,509	3,84	0,788	2,98	0,972	22,02	3,861

*Nota:* Elaboración propia

#### **4.1.6. Baremos en percentiles y normas de puntuación**

A partir de las puntuaciones obtenidas por los participantes, se calcularon los percentiles, los cuales se detallan en la tabla 13.

Para proporcionar categorías cualitativas, conforme al modelo original del test, se consideraron las siguientes cuatro categorías en orden descendente: buen rendimiento, rendimiento normal, dificultades leves y dificultades severas. Para establecer los puntajes correspondientes a un rendimiento normal se consideraron los valores que se ubican una desviación estándar por encima y una desviación estándar por debajo de la media, lo cual establece un rango entre 17 y 25 puntos para esta categoría. Por lo tanto, se considera dentro de un buen rendimiento a los puntajes que se encuentran por encima de 25. Por otra parte, para definir las puntuaciones correspondientes a dificultades leves, se restó una desviación y media del promedio, por lo cual el corte se ubica en 15 puntos, concluyendo que cualquier puntuación por debajo de esta, se considera dentro de la categoría de dificultades severas.

En conclusión, a partir de los datos obtenidos, se establecen las siguientes categorías:

- Buen rendimiento: entre 25 y 30 puntos
- Rendimiento normal: entre 17 y 25 puntos
- Dificultades leves: entre 15 y 17 puntos
- Dificultades severas: menos de 15 puntos

**Tabla 13**

*Percentiles correspondientes a las puntuaciones totales directas*

<b>Percentil</b>	<b>Puntuación total</b>
1	8,33
2	11,22
3	12,33
4	13,00
6	13,00
8	14,00
10	15,00
13	16,00
15	16,65
20	18,00
25	19,00
32	20,00
40	21,00
51	22,00
59	23,00
67	24,00
80	25,00
87	26,00
92	27,00
97	28,00
100	29,00

*Nota:* Elaboración propia

#### **4.1.7. Fiabilidad**

Se utilizó el alfa de Cronbach para evaluar la consistencia del instrumento adaptado. El valor de este coeficiente es de 0.696 con un total de 26 elementos, lo cual indica una fiabilidad aceptable. Es decir, este instrumento presenta una consistencia moderada.

**Tabla 14***Consistencia interna*

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N de elementos</b>
,696	26

*Nota:* Elaboración propia**4.1.8. Validez****4.8.1.1. Validez de contenido**

En la tabla 15, refleja la validez del test que ha sido evaluado en función de tres criterios principales: Pertinencia, Relevancia y Claridad de cada uno de los ítems. Por ello, a continuación, se presentan los siguientes resultados:

- *Pertinencia:* La mayoría de los ítems cumplen con un nivel alto de relevancia, alcanzando la puntuación máxima de 1. Sin embargo, tres estímulos (*MARIPOSA*, *CARPA* y *LABRADOR*) obtuvieron una puntuación de 0.80, mientras que el último obtuvo un 0.60. Aunque estas puntuaciones no impactan de forma considerable en la calidad general del instrumento, se han tomado en cuenta para futuros ajustes y mejoras.
- *Relevancia:* Gran parte de los ítems también cumplen con un nivel alto de relevancia. Solo tres elementos (*MARIPOSA*, *CARPA* Y *LABRADOR*) presentan una puntuación de 0.80, sugiriendo que podrían no ser considerados totalmente relevantes o esenciales para los objetivos de la prueba. Sin embargo, se decidió modificarlo a pesar de que este puntaje no afecta de manera considerable la calidad general del instrumento.
- *Claridad:* Se observa que todos los ítems, excepto tres (*CAÑO-CAÑO*, *MARIPOSA* Y *LABRADOR*) han obtenido una alta puntuación (1). Esto indica que los elementos son comprensibles y están formulados de manera clara. Los ítems con puntuaciones de claridad más bajas como 0.80 fueron considerados para una nueva revisión y modificación de estímulo.

En suma, el cuestionario presenta una validez de contenido adecuada, con alta pertinencia, relevancia y claridad que garantiza que los ítems sean comprensibles en su mayoría. A excepción de algunos pocos elementos que fueron ajustados para la alineación del objetivo de la evaluación.

**Tabla 15***Criterio de Jueces*

<b>Categoría</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Claridad</b>
1. Beso-peso	1	1	1
2. Soga-soga	1	1	1
3. Mido-mito	1	1	1
4. Rama-rana	1	1	1
5. Caño-caño	1	1	0.80
6. Sol	1	1	1
7. Árbol	1	1	1
8. Oveja	1	1	1
9. Labrador	0.60	0.80	0.80
10. Mariposa	0.80	0.80	0.80
11. Carpa	0.80	0.60	1
12. Piña	1	1	1
13. Regla	1	1	1
14. Pintor	1	1	1
15. Lluvia	1	1	1
16. Muspe	1	1	1
17. Diplo	1	1	1
18. Tingano	1	1	1
19. Pelagro	1	1	1
20. Entosame	1	1	1
21. 8 / 5	1	1	1

<b>Categoría</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Claridad</b>
22. 1-6 / 7-2	1	1	1
23. 5-2-1 / 6-4-8	1	1	1
24. 5-3-1-8 / 3-7-4-1	1	1	1
25. 4-1-8-3-9 / 6-3-2-5-8	1	1	1
26. En un minuto el niño debe nombrar todos los animales que se le ocurran. Se anotará el número de animales dichos.	1	1	1

*Nota:* Elaboración propia

#### **4.1.8.2. Validez de constructo**

Para determinar la validez de constructo, se desarrolló una tabla de correlaciones de Pearson entre las subtareas del test y el puntaje total. Como se observa en la tabla 15, la mayoría de las correlaciones son altas y significativas entre sí y con el total, en cuanto miden una misma variable, a excepción de cinco subtareas, las cuales de manera bilateral alcanzan una confiabilidad menor al 95%. La correlación más alta dentro de las subtareas se presenta entre la repetición de dígitos y de pseudopalabras, mientras que la correlación menos significativa se encuentra en las tareas de discriminación e identificación de fonemas. Por otra parte, las correlaciones entre el puntaje total y las subtareas son estadísticamente significativas, siendo la más alta la repetición de pseudopalabras y la más baja la discriminación de fonemas.

Tabla 16

Correlaciones de Pearson entre las subtareas y el total del test

	Discriminación	Segmentación	Identificación	Pseudopalabras	Dígitos	Fluidez	Total
Discriminación	1						
Segmentación	,135	1					
Identificación	,085	,292**	1				
Pseudopalabras	,290**	,158	,288**	1			
Dígitos	,172	,230*	,183	,438**	1		
Fluidez	,323**	,216*	,160	,340**	,232*	1	
Total	,550**	,592**	,568**	,723**	,567**	,599**	1

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota: Elaboración propia

## 4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con base en los resultados presentados en el capítulo anterior, se puede constatar que el objetivo del estudio se ha alcanzado de manera satisfactoria. Por una parte, se lograron identificar y desarrollar las adaptaciones necesarias, tanto en el ámbito lingüístico como técnico, para que el cribado originalmente diseñado por Cuetos et al. (2015) sea aplicable a estudiantes de primer grado de primaria de una institución pública en Lima Metropolitana. De este modo, al igual que el test original, la herramienta posibilita a los profesionales del rubro educativo identificar de forma temprana dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, incluso antes de que los estudiantes hayan adquirido conocimientos explícitos sobre la lectoescritura. Por otra parte, los resultados obtenidos han permitido establecer la validez y confiabilidad de esta adaptación para su uso y aplicación futura, así como elaborar normas para la interpretación de los puntajes obtenidos en este instrumento.

En la validez del contenido, se evidencia que la gran mayoría de los ítems adaptados obtuvieron puntajes altos en pertinencia, relevancia y claridad, respaldados por los valores del coeficiente de Aiken. No obstante, tras las observaciones realizadas por los jueces, se realizaron revisiones y modificaciones en algunos ítems para mejorar su calidad y adecuación.

En la tarea de discriminación de fonemas, el ítem *CAÑO-CAÑO* fue reemplazado por *PLANCHA-PLANCHA*, considerando los aportes de autores como Loría-Rocha (2020) y Palazón (2022), quienes sostienen que en primer grado los niños deben tener un mayor dominio de estructuras silábicas de mayor frecuencia, como CV, VC, CVC y CCV. Por esta razón, se buscó incorporar una palabra con una estructura silábica más compleja.

Asimismo, en la tarea de identificación de fonemas, el estímulo *CARPA* fue modificado por *TIERRA*, atendiendo al criterio de variabilidad para distribuir los fonemas en posición inicial, medial y final, tal como lo sugiere Cuetos (2015) en su test original.

Por otro lado, el estímulo *LABRADOR* fue reemplazado por la palabra *SEMBRADOR* una estructura silábica más compleja y acorde al nivel de procesamiento fonológico esperado para niños de 6 a 7 años. Esta decisión se tomó en línea con las recomendaciones mencionadas previamente, que enfatizan el uso de palabras de mayor frecuencia y dominio de la estructura silábica en el desarrollo fonológico infantil (Serra et al., 2000; Loría-Rocha, 2020).

En relación con la validez de constructo, como se puede destacar, la mayoría de las tareas presentan correlaciones significativas entre sí, y todas están altamente correlacionadas con el puntaje total del test. Esto resalta que, de manera interdependiente, las tareas evalúan la variable de estudio, el procesamiento fonológico, el cual Cuetos et al. (2015) definen como el conjunto de habilidades

que permiten la manipulación y el uso de los sonidos del habla, y cuyo desarrollo se relaciona con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ende, un déficit en alguna de estas habilidades podría reflejarse en dificultades en las demás tareas.

En cuanto a la tarea con mayor correlación con el total del test, que es la de repetición de pseudopalabras, es importante resaltar su papel como predictor de la lectura y la escritura. Como mencionan Barbosa et al. (2009), se han observado relaciones directas entre el desempeño en lectoescritura y el rendimiento en el componente de memoria fonológica, debido a su función en el almacenamiento y la retención de información fonológica. Además, como señala Aguado (2006), las tareas de memoria fonológica están estrechamente vinculadas con el desarrollo de la conciencia fonológica, lo que implica que el desempeño en estas tareas puede influir significativamente en el futuro rendimiento lector.

Con relación a las correlaciones entre las distintas tareas, los resultados previamente presentados muestran que la correlación más alta se encuentra entre las tareas de repetición de dígitos y repetición de pseudopalabras. Esta fuerte correlación se explica por el hecho de que ambas tareas evalúan la memoria fonológica, ya que miden la capacidad para retener temporalmente secuencias de elementos (Herrera y Defior, 2005).

Por otro lado, la correlación menos significativa se observa entre las tareas de discriminación de fonemas e identificación de fonemas. Este hallazgo es llamativo, ya que ambas actividades están asociadas con la conciencia fonémica. La identificación de fonemas implica de manera explícita una tarea de conciencia fonémica, que generalmente se desarrolla alrededor de los 5 años (Bravo y Bojorque, 2021), mientras que la tarea de discriminación de fonemas complementa la conciencia fonémica, pues requiere la capacidad de identificar y diferenciar fonemas dentro de pares de palabras (Hernández, 2009). No obstante, es importante señalar que la tarea de identificación de fonemas se limita exclusivamente a la recuperación del fonema /r/, lo que podría introducir un sesgo, ya que no evalúa la capacidad de los estudiantes para identificar otros fonemas del castellano. Además, las diferencias observadas podrían estar relacionadas con el nivel de dificultad de cada tarea. La discriminación de pares de fonemas, por ejemplo, se desarrolla en edades más tempranas y se consolida entre los 5 y 6 años (Bakhtiyari et al., 2012), mientras que, como señalan Herrera y Defior (2005), la identificación de fonemas empieza a desarrollarse a edades más avanzadas y requiere un mayor dominio de las habilidades de conciencia fonológica, ya que se produce después de la conciencia léxica y silábica.

Por otra parte, al observar los promedios de cada tarea y del test, se destaca la tarea de identificación de fonemas como la tarea mejor puntuada por los participantes de la muestra. Considerando que esta tarea evalúa la capacidad de diferenciar palabras de acuerdo con sus rasgos fonéticos (Hernández, 2009), puede explicarse que, al ser una tarea de carácter más elemental que

otras tareas de conciencia fonológica, y al haberse evaluado en estudiantes de 6 años, haya sido la tarea que representó menor dificultad para los participantes de la muestra.

En cuanto a la tarea que puntuó más bajo en promedio, la cual fue la tarea de fluidez verbal, es importante destacar que, para definir las puntuaciones de esta tarea, no solo se consideraron los aciertos y los errores de los participantes, sino que se determinaron puntajes entre 1 y 5, de acuerdo con la cantidad de palabras mencionadas en un minuto. Así pues, se tomó como modelo el test original de Cuetos et al. (2015), y en base a la cantidad de frutas nombradas por los participantes, se distribuyeron los puntajes ubicando la media en 3 puntos. No obstante, cabe señalar que estas puntuaciones no llegan al desempeño esperado por estudiantes de primer grado en esta tarea, ya que en evaluaciones realizadas por otros autores como Kirk et al. (2011), los niños de 6 años son capaces de nombrar un promedio de 9 palabras por minuto en distintas categorías semánticas, mientras que en la muestra aplicada la media se ubicó en 7 frutas por minuto. Estos resultados podrían relacionarse con el nivel socioeconómico de los estudiantes de la muestra, ya que como menciona Filippetti (2011), factores como la estimulación en casa y el vocabulario de los progenitores pueden repercutir negativamente en el desarrollo de vocabulario de los individuos.

En relación con las tareas de omisión de sílabas y segmentación de fonemas, las cuales se incluyeron después de la evaluación de los jueces expertos, cabe señalar que se consideraron más adecuadas para evaluar habilidades prelectoras en niños de 6 años que otras tareas como la segmentación silábica. Sin embargo, estas tareas no fueron incluidas en la versión final de la adaptación. Principalmente y respetando el objetivo del estudio, que se centraba en adaptar el test original de Cuetos et al. (2015), se decidió conservar la estructura original del test, adaptando únicamente las tareas al nivel de dificultad esperado para niños de primer grado.

De igual forma, los resultados obtenidos por los participantes en estas tareas indican un nivel deficiente de comprensión, ya que no alcanzaron ni la mitad del puntaje esperado. Sin contar con una muestra adicional para contrastar estos resultados, no es posible determinar si las dificultades se deben a factores intrínsecos de las tareas, como una redacción incorrecta de las instrucciones, o a factores relacionados con los propios estudiantes, como un desarrollo limitado de estas habilidades. Si bien algunos estudiantes lograron completar las tareas, la mayoría obtuvo cero puntos en ambas. Estos resultados resultan llamativos, dado que, según diversos autores, estas son tareas que los estudiantes deberían ser capaces de realizar. En particular, se observó un desempeño muy bajo en la tarea de segmentación de fonemas, a pesar de que Defior y Serrano (2011a) señalan que esta habilidad se desarrolla entre los 6 y 7 años y se refuerza con el contacto con el código alfabético. Al haberse aplicado el test durante el último trimestre escolar, se esperaba que los estudiantes tuvieran mayor dominio de esta tarea. Sin embargo, es relevante señalar que las tareas de conciencia fonológica no forman parte explícita del currículo educativo de Perú (Ministerio de Educación del

Perú, 2016) y que muchos docentes carecen de un conocimiento adecuado sobre esta habilidad (Escobar y Vizconde, 2017), lo que podría estar afectando no solo el rendimiento de los estudiantes en estas tareas, sino también su desarrollo lectoescritor. Además, un factor influyente en estos resultados es el contexto socioeconómico, ya que la escuela en la que se aplicó el test se encuentra en un sector de bajos recursos. Esto coincide con los hallazgos de Sanabria et al. (2019), quienes observan una disparidad significativa en el rendimiento de tareas de conciencia fonológica entre niños de instituciones públicas y privadas.

En cuanto a las puntuaciones por aula, se observa que los valores promedio son bastante similares entre las diferentes secciones, lo que evidencia que los docentes aplican metodologías similares en su enseñanza. Esto se refleja en los resultados homogéneos obtenidos por la mayoría de los salones en tareas de alto puntaje, como la discriminación y la identificación de fonemas, que facilitan la descomposición del habla en unidades más pequeñas, como sílabas y fonemas, y su posterior asociación con los grafemas correspondientes (Cuetos et al., 2017).

De manera similar, en las tareas de bajo puntaje, como la fluidez verbal, también se evidencia que la mayoría de los salones presentan valores similares. Es decir, los resultados indican un desempeño bastante homogéneo entre los grupos evaluados.

En los resultados obtenidos para el rango de edades de 6 a 7 años, no se han identificado diferencias significativas, ya que las medianas son muy similares. Esto sugiere que es posible realizar evaluaciones dentro de este rango etario, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los predictores de lectura y escritura.

Los resultados obtenidos son consistentes con los procedimientos metodológicos empleados en investigaciones previas que también buscaron adaptar instrumentos relacionados con las habilidades de lectoescritura al contexto peruano. Ejemplos de estas investigaciones incluyen los trabajos de Seclen y Soncco (2020), Alcócer y Candela (2020), Quiróz y Suárez (2016), y Cayhualla et al. (2013). Aunque todas ellas emplearon protocolos similares, como la validación de instrumentos mediante el criterio de jueces, y reportaron resultados que respaldan la validez y confiabilidad de sus adaptaciones, se centraron principalmente en aspectos lingüísticos y culturales, dado que los tests originales provenían de otros contextos nacionales.

Cabe destacar que, en su mayoría, estos estudios se enfocaron en la adaptación de tests que demandan mayor tiempo de aplicación y que están diseñados para diagnósticos más especializados en la evaluación del aprendizaje o en el ámbito psicopedagógico. En contraste, el presente estudio ha priorizado herramientas de cribado, lo que supone una aproximación y un propósito diferentes en el uso de los instrumentos.

Como antecedente, se presenta el “Test de Habilidades Prelectoras” desarrollado por Velarde et al. (2010), el cual ha sido utilizado en investigaciones posteriores, como la de Calderón (2019), que buscó medir las habilidades prelectoras y su relación con la comprensión lectora. Sin embargo, aunque este instrumento fue diseñado para adaptarse a las características de la población peruana, su enfoque y aplicación están orientados a la evaluación psicopedagógica especializada. Por lo tanto, no cumple con los requisitos para ser considerado un instrumento de cribado de uso universal, como lo proponen Alcantud et al. (2015), ni es adecuado para su implementación en diversos contextos, como el escolar. Además, su aplicación y corrección requieren un tiempo considerable, lo que lo hace inapropiado como herramienta de cribado en el sentido más general y práctico.

En cuanto a los antecedentes internacionales, se identificaron varios instrumentos de cribado utilizados para la detección temprana del riesgo de dislexia al inicio de la etapa escolar, como la “Escala de indicadores de riesgo de dislexia al inicio de la etapa de Educación Primaria (EIERD-EP)” desarrollada por Gutiérrez y Pozo (2022) y el “EVAPRELEC” desarrollado por Palazón (2022). Ambos instrumentos cuentan con índices de validez y confiabilidad que permiten su aplicación en las muestras objetivo. Sin embargo, el cribado de “EIERD-EP” depende completamente de la valoración subjetiva de los docentes, lo que reduce la precisión del instrumento para evaluar las habilidades específicas de los estudiantes en tareas relacionadas con el procesamiento fonológico. Por su parte, el “EVAPRELEC” se limita a medir únicamente los predictores de conciencia fonológica y velocidad de denominación, excluyendo otras habilidades clave en la identificación de dificultades en lectoescritura, como la memoria fonológica y la fluidez verbal. Tal como señalan Aguado (2006) y García et al. (2022), estas habilidades son importantes predictores del aprendizaje lector. Asimismo, el instrumento desarrollado por Cuetos et al. (2015) ha demostrado ser altamente confiable, lo cual fue corroborado por un estudio longitudinal realizado por Cuetos et al. (2017). Tras varios años de aplicación, los resultados confirmaron su validez predictiva, lo que indica que las tareas e ítems evaluados en esta prueba están estrechamente relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura. En consecuencia, se establece como un excelente predictor de estas habilidades.

En cuanto a los resultados obtenidos por Piedra et al. (2022), quienes aplicaron el “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” en una muestra de niños ecuatorianos de 4 a 5 años, cuyas características culturales, socioeconómicas e idiomáticas son más similares a las de la población peruana, se reportaron resultados favorables en términos de validez y confiabilidad del instrumento para su uso en el contexto ecuatoriano. Estos resultados son consistentes con los obtenidos en esta investigación, especialmente en lo que respecta a la validez y confiabilidad. Por ejemplo, en ambos estudios se observó que las correlaciones entre las subtareas fueron moderadas, mientras que las correlaciones entre las subtareas y el total del test fueron altamente significativas.

Por otra parte, aunque no fue un objetivo principal del estudio, los resultados evidencian que, según la muestra analizada, el dominio del conocimiento explícito de los sonidos del habla, específicamente en aspectos como la conciencia fonémica y la omisión de sílabas, no se aborda en las aulas como una tarea predictora fundamental en la enseñanza de la lectura y escritura. Esto refleja que la enseñanza explícita, en el marco del Currículo Nacional, no integra la conciencia fonológica, a pesar de que diversos estudios destacan su relevancia para el desarrollo de estas habilidades. Siendo uno de ellos, Fletcher et al. (2019), quienes con sus investigaciones científicas sostienen que los niños que no decodifican bien requieren de una respuesta educativa que enseñe explícitamente la correspondencia de letras con sonidos en programas multicomponentes que incorporen la conciencia fonémica, decodificación de palabras y lectura de texto. En otras palabras, la conciencia fonológica no solo resulta esencial para los niños con dislexia, sino también para aquellos que, al inicio de la alfabetización, enfrentan dificultades para leer y escribir, situándose en una zona de riesgo.

En este contexto, el Currículo Nacional adopta un enfoque socioconstructivista, centrado en la construcción del conocimiento a través de la interacción del estudiante con su entorno y sus pares (MINEDU, 2016). Sin embargo, este enfoque no se ajusta a las nuevas necesidades específicas y demandas escolares que requieren conocer los procesos cognitivos involucrados en la adquisición, el procesamiento y la producción del lenguaje desde una perspectiva cognitiva, lo cual se convierte en un enfoque imprescindible para abordar los desafíos en lectura y escritura en la actualidad.

Finalmente, los resultados obtenidos validan el cribado adaptado para su aplicación en la muestra seleccionada, lo que permitirá detectar a tiempo el riesgo de dificultades en la lectura y la escritura durante la etapa inicial de alfabetización escolar. Esto facilitará el desarrollo de medidas preventivas y la implementación de modelos que apoyen una intervención escolar eficaz, con el objetivo de reducir las brechas en el aprendizaje lectoescritor de los estudiantes de primer grado.

## CONCLUSIONES

Para presentar las conclusiones de este estudio, resulta fundamental retomar el propósito principal de la investigación que consiste en adaptar el cribado “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” para alumnos de primer grado de una institución educativa pública de Lima Metropolitana y determinar las propiedades psicométricas a partir de su aplicación en estudiantes del grado señalado. Por esta razón, en torno al presente objetivo general, se derivan las siguientes conclusiones:

- Se logró adaptar el test cumpliendo con los lineamientos propuestos en el test original, considerando las características idiomáticas y las habilidades de procesamiento fonológico de niños de primer grado de una institución educativa pública del distrito de Chorrillos.
- Los índices de confiabilidad, medidos a través del alfa de Cronbach, son adecuados para garantizar que el instrumento es pertinente para la muestra de estudiantes propuesta.
- La validez de contenido, evaluada a través de una encuesta realizada a jueces expertos en el tema, mostró una alta aceptación de la mayoría de los ítems evaluados.
- En cuanto a la validez de constructo, las correlaciones significativas entre todas las tareas y el puntaje total del test indican que las actividades están alineadas con la medición del procesamiento fonológico.
- La herramienta adaptada permite identificar a los estudiantes que podrían estar en riesgo de desarrollar dificultades en lectura y escritura, clasificándolos en distintas categorías: buen rendimiento, rendimiento normal, dificultades leves y dificultades severas.
- Las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de 6 y 7 años demuestran que el test es aplicable a ambas edades, siendo el grado escolar (primer grado de primaria) el factor clave en los resultados.
- Los resultados obtenidos por la muestra evidencian un rendimiento general inferior al esperado para su edad, según varios estudios y expertos. Algunos factores que podrían influir en este desempeño incluyen la falta de una instrucción explícita sobre la conciencia fonológica en el currículo de educación primaria en Perú, así como la influencia de las condiciones socioeconómicas en el desarrollo de habilidades como la conciencia fonológica.

## RECOMENDACIONES

Al concluir el presente estudio sobre la adaptación del “Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura” para niños de primer grado, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Para futuros estudios, se recomienda validar el test con muestras amplias y heterogéneas, lo que permitirá su aplicación en estudiantes de diversas instituciones educativas de Lima Metropolitana. Además, sería pertinente reevaluar la inclusión de tareas como la omisión de sílabas y la segmentación de fonemas, ya que estas se ajustan mejor a las habilidades esperadas para este nivel educativo. Sin embargo, dado que la segmentación de fonemas está influenciada por el acceso al aprendizaje del código alfabético, se sugiere analizar su relevancia para ser incorporada en el test, especialmente cuando se emplee de manera predictiva al inicio del curso.
- Se recomienda que los docentes que utilicen este cribado adaptado cuenten con conocimientos básicos sobre procesamiento fonológico, ya que esta competencia es esencial para asegurar una correcta aplicación del test y cumplir con el objetivo de identificar de manera temprana los riesgos asociados a la lectura y la escritura.
- Se sugiere continuar con la investigación orientada a la universalización del test adaptado, aplicándolo en diversos contextos educativos, tanto en escuelas públicas como privadas. Este enfoque permitirá evaluar su validez y garantizar su aplicabilidad en una amplia variedad de realidades educativas.

## REFERENCIAS

- Aguado, G. (2006). *Contribuciones al diagnóstico del Trastorno Específico del Lenguaje por medio de la Repetición de Pseudopalabras*. Departamento de Educación, Universidad de Navarra.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J. I., Menacho, I., y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96–105. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70177-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70177-2).
- Aguilera, A., García, I., Moreno, F. J., Rodríguez, I. R. y Saldaña, D. (2004). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. McGRAW-HILL.
- Alcantud, F., Yurena, A. y Rico, D. (2015). Herramientas de cribado para la detección de retrasos o trastornos en el desarrollo: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 3(2), 7-26.
- Alcócer, J. N., y Candela, S. E. (2020). *Adaptación psicométrica del test del lenguaje infantil “ABFW” – área de vocabulario para niños de 3 a 6 años de edad en una institución pública y privada de Lima*. [Tesis de maestría] Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Andonegi, A. R., Garrido, C. C., y Pérez, M. C. (2017). Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis).
- Arista, G. A., Fonseca, L. E., y Calzolari, A. (2023). Rdislex: test rápido para riesgo de dislexia en niños prelectores y lectores iniciales. Prueba piloto. *Journal of Applied Cognitive Neuroscience*, 4(1). <https://doi.org/10.17981/JACN.4.1.2023.4>.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5a ed.)*. Editorial Médica Panamericana.
- Baddeley, A. D. y Hitch, G.J. (1974). *Working memory*. En *The psychology of Learning and Motivation* (Bower, G. A., ed.). pp. 47-89. Academic Press.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417-423.
- Bakhtiyari, J., Dadgar, H., Khatoonabadi, A. R., y Ghorbani, R. (2012). Survey of auditory discrimination skill in 4-6 years old children in Semnan city. *Modern Rehabilitation*, 6(2).

- Ball, C. R. y Christ, T. J. (2012). Supporting valid decision making: Uses and misuses of assessment data within the context of RTI. *Psychology in the Schools*, 49(3), 231- 244. <https://doi.org/10.1002/pits.21592>.
- Barbosa, T., Miranda, M. C., Santos, R. F. y Bueno, O. F. A. (2009). Phonological working memory, phonological awareness and language in literacy difficulties in Brazilian children. *Reading and Writing*, 22(2), 201-218. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9109-3>.
- Bravo, P. P., y Bojorque, G. C. (2021). Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura. *Pucara*, (32), 139-160. <https://doi.org/10.18537/puc.32.01.07>.
- Calderón L. (2019). *Habilidades prelectoras y comprensión lectora en estudiantes de inicial y primer grado de un colegio particular del distrito de Santiago de Surco*. [Tesis de Maestría] Universidad Ricardo Palma.
- Cameron, T. A., Taumoepeau, M., Clarke, K., McDowall, P., y Schaughency, E. (2020). Describing patterns of early literacy skill development in the first year of school and reading instruction in a New Zealand sample. *School Psychology*, 35(4), 243. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000370>.
- Cayhualla, N., Chilón, D. y Espíritu, R. (2013). *Adaptación psicométrica de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R). Propósitos y representaciones*, 1(1), 39-58. [Tesis de Maestría] Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Clark, A., Lilenstein, A., y Naidoo, K. (2019). Adapting a screening tool for dyslexia in isiXhosa. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 10(1), 1-10. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1f6141a62b>.
- Cuetos, F., Rodríguez, R., y Ruano, E. (2007). *PROLEC-R: Prueba de evaluación del desarrollo de la lectura en español*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., y Vega, F. C. (2010). *Psicología de la lectura*. WK Educación.
- Cuetos, F. y Domínguez, A. (2012). Lectura. En Cuetos (Ed.): *Neurociencia del lenguaje* (pp. 137-151). Panamericana.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107.
- Cuetos, F., Molina, M. I., Suárez-Coalla, P., y Llenderozas, M. C. (2017). Validación del test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 19(75), 241-246.

- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Defior, S., y Serrano, F. (2011a). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2 – 13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6).
- Defior, S. y Serrano, F. (2011b). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Dehaene, S. (2009). *El cerebro lector*. Argentina: Siglo XXI.
- Elwér, Å. (2014). *Early predictors of reading comprehension difficulties*. [Tesis doctoral] Linköping University Electronic Press. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-110036>.
- Escobar, M., y Vizconde, M. (2017). *Conocimiento sobre la conciencia fonológica del docente del nivel inicial y el nivel alcanzado de la misma en niños de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de Surquillo* [Tesis de Maestría] Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Filippetti, V. A. (2011). Fluidez verbal según tipo de tarea, intervalo de tiempo y estrato socioeconómico, en niños escolarizados. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(3), 816-826. <https://doi.org/10.6018/analesps>.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J. y Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of dyslexia*, 54(2), 304-331.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. y Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention*. The Guilford Press.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Foorman, B. R., y Schatschneider, C. (2021). Early detection of dyslexia risk: Development of brief, teacher-administered screens. *Learning Disability Quarterly*, 44(3), 145-157.
- Fonseca, L. E., Corrado, I., Pujals, M., Migliardo, M. G., Lagomarsino, P. I., Mendivelzua, A., ... y Simian, M. (2019). *Test de Denominación Rápida TDR: Predictor de habilidades lectoras*. Autores de Argentina.
- García, A., Guillermo, J. R., Torrent, N., López, E., y Trémols, V. (2022). PRODISCAT Pediàtric: un qüestionari útil per detectar la dislèxia en pediatria. *Pediatria catalana: butlletí de la Societat Catalana de Pediatria*, 82(3), 99-105.
- Gómez, L., y Sánchez, M. (2022). Vocabulary depth as preliteracy skill. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(2), 14. <https://doi.org/10.5209/rlog.79647>.
- Gómez B. y Hidalgo M.D. (2001). La validez en los tests, escalas y cuestionarios. *La sociología en sus escenarios*, 12(8).

- Goffreda, C. T., DiPerna, J. C., y Pedersen, J. A. (2009). Preventive screening for early readers: Predictive validity of the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS). *Psychology in the Schools*, 46, 539–551. <https://doi.org/10.1002/pits.20396>.
- Guarneros, E., y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 21-35. <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>.
- Gutiérrez, A. L., y Ostrosky, F. (2006). Efecto de la edad y la escolaridad en la fluidez verbal semántica: Datos normativos en población hispanohablante. *Revista Mexicana de psicología*, 23(1), 37-44.
- Gutiérrez, R., y Díez, A. E. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.13256>.
- Gutiérrez, N. y Jiménez, J.E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención y lectura: principales habilidades y detección temprana*. En J. E. Jiménez (Coord.), *Modelo de respuesta a la intervención*. Pirámide.
- Gutiérrez, R., y Pozo, T. (2022). Diseño y validación de una escala para la identificación de la dislexia al inicio de Educación Primaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura.*, 21(2): 1-16. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2973](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2973).
- Hernández, A. (2009). La discriminación auditiva y la importancia de su conceptualización (estudio en un centro público de Educación Infantil y Primaria). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 22(2), 55-70. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16665>.
- Hernández, R. y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Herrera, L., y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyche (Santiago)*, 14(2), 81-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200007>.
- Jenkins, J. R., Hudson, R. F. y Johnson, E. S. (2007). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. *School Psychology Review*, 36(4), 582-600. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087919>.
- Jiménez, J. E. (2018). *Early Grade Writing Assessment: A report on development of an instrument*. UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. France. Recuperado el 9 de diciembre de 2024 de <https://coilink.org/20.500.12592/vhf9q3>.
- Jiménez, J.E. y Crespo, P. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: definición y principales componentes*. En J. E. Jiménez (Coord.), *Modelo de respuesta a la intervención* (pp. 35-81). Pirámide.

- Kirk, S., McCarthy, J. y Kirk, D. (2011). *ITPA. Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. TEA Ediciones.
- Konold, T., Juel, C., Mckinnon, M. y Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 89-112.  
<https://doi.org/10.1017/S0142716403000055>.
- Lázaro, M., Rujas, I., Montero, I., Murillo, E., y Casla, M. (2018). Validation of a scale for a nonword repetition task to assess lexical development. *Anales de psicología*, 34(1), 92-100. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.1.256731>.
- Lonigan, C. J. y Phillips, B. M. (2016). Response to instruction in preschool: Results of two randomized studies with children at significant risk of reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 114-129.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000054>.
- Loría-Rocha, M. (2020). Conciencia fonológica, un camino seguro hacia la lengua escrita: argumentación y estrategias. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 170-183.  
<http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2939>.
- Luniewska, M., Chyl, K., Debska, A., Banaszkiwicz, A., Zelechowska, A., Marchewka, A., Grabowska, A. y Jednoróg, K. (2019). Children With Dyslexia and Familial Risk for Dyslexia Present Atypical Development of the Neuronal Phonological Network. *Frontiers in neuroscience*, 13, 1287. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.01287>.
- Marulis, L. y Neuman, S. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.755591>.
- Matute, E., González, A. L. y Guajardo, S. (2012). *El sistema de escritura del español y sus efectos sobre las manifestaciones de la dislexia*. En Matute, E. y Guajardo, S. (ed.as), *Dislexia: definición e intervención en hispanohablantes (1.a ed.)* (pp. 37-46). México: El Manual Moderno.
- Miciak, J. y Fletcher, J. M. (2020). The Critical Role of Instructional Response for Identifying Dyslexia and Other Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353. <https://doi.org/10.1177/0022219420906801>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *El Perú en PISA 2022. Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Morton, J., y Frith, U. (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology. *Developmental psychopathology*, 1, 357-390.

- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima revisión (CIE-11)*. <https://icd.who.int/browse11>.
- Palazón, J. (2022). *Diseño, validación y baremación de un instrumento para evaluar los predictores de la lectura*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Pascual, M. R., Madrid, D., y Estrada-Vidal, L. I. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1121-1147.
- Passenger, T., Stuart, M. y Terrel, C. (2003). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 55-66. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00102>.
- Pearson, M. (2017). *Dislexia: una forma diferente de leer*. Paidós Argentina.
- Piedra, E., Freire, A., López, C., y Tapia, E. (2022). Validación de un test de detección temprana de dificultades de la lectoescritura en Ecuador: Validación de un test de riesgo de dificultades. *Revista Ecuatoriana de Pediatría*, 23(3), 239-248.
- Querejeta, M. (2017). Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización. *Revista de Psicología-Tercera época*, 16, 13-29. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe003>.
- Quiroz, S. y Suárez, B. (2016). *Adaptación y estandarización de la prueba para la evaluación del conocimiento fonológico en estudiantes del nivel inicial de 5 años del Callao*. [Tesis de Maestría] Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Reynolds, C., y Bigler, E. (2001). *TOMAL. Test de Memoria y Aprendizaje*. TEA Ediciones.
- Raffle, A. E., Mackie, A., y Gray, J. M. (2019). *Screening: evidence and practice*. Oxford University Press.
- Ramírez, M., Ostrosky-Solís, F., Fernández, A., y Ardila-Ardila, A. (2005). Fluidez verbal semántica en hispanohablantes: un análisis comparativo. *Revista de neurología*, 41(8), 463-468.
- Salvador, F. S., Gallego, J. L. y Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora: una investigación empírica. *Bordón: Revista de pedagogía*, 59(1), 153-166.
- Salvador, J., y Salgado, J. (2012). Memoria verbal en niños de 4 a 6 años de edad y su relación con el desarrollo de habilidades escolares. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 11(1). 3-19.
- Sanabria, F., Colina, F. y Albites, J. (2019). La conciencia fonológica: Análisis en niños de educación inicial de instituciones peruanas según su estructura familiar. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 216-232. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.265>.
- Sánchez, E., y Torres, M. (1997). *Prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica (PECFO)*. Madrid: TEA Ediciones.

- Sánchez, H., y Reyes, C. (2021). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Business Support Aneth.
- Schöfl, M., Steinmair, G., Holzinger, D., y Weber, C. (2022). Predicting word reading deficits using an app-based screening tool at school entry. *Frontiers in Pediatrics*, 10, 863477. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.863477>.
- Seclen, D., y Soncco, M. (2020). *Evidencias psicométricas del test para la detección de la dislexia en niños (DST-J) en estudiantes de 3º grado de primaria de San Juan de Miraflores*. [Tesis de Licenciatura] Universidad Marcelino Champagnat
- 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 Nohales, P., Martínez Giménez, T., Vidal-Abarca, E., & Gilabert Pérez, R. (2007). *Batería de Inicio a la Lectura (BIL)*. Madrid: CEPE
- Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordon*, 60(3), 113-129.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel Psicología
- Shaywitz, S.; Shaywitz, J. y Shaywitz, B. (2021). Dyslexia in the 21st century. *Current opinion in psychiatry*, 34(2), 80-86. <https://doi.org/10.1097/co.0000000000000670>.
- Varela Moraga, V. y De Barbieri Ortíz, Z. (1997). *Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica (PECFO)*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica.
- Velarde, E., Canales, E., Meléndez, M., y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista IIPSI*, 13(1), 53-68.
- Wepman, J. M. (1960). Auditory discrimination, speech, and reading. *The Elementary School Journal*, 60(6), 325-333.
- Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., Pennington, B. F., Olson, R. K., DeFries, J. C. y Wadsworth, S. J. (2007). Longitudinal study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 1(4), 181-192.

## ANEXOS



### Test predictivo de dificultades en la lectoescritura

Nombre y apellidos	
Fecha de nacimiento / edad	
Fecha de aplicación de la prueba	

**Discriminación de fonemas (pares mínimos).** “Vamos a hacer un juego. Te voy a decir dos palabras y tienes que decirme si son iguales o diferentes, si las dos palabras son la misma o no. Escúchame con atención: cama-cama (son iguales), foca-boca (son muy parecidas, pero no son iguales, son diferentes). Ahora te toca a ti: mesa-mesa..., lobdodo... ¡Muy bien, seguimos!”.

Estímulo	Puntaje
beso-peso	
soga-soga	
rama-rana	
plancha-plancha	
mido-mito	
<b>Total</b>	

Otorgar un punto a cada respuesta correcta.

**Segmentación silábica** “Ahora tienes que aplaudir para separar la palabra en trocitos. Mira cómo hago yo: casa ca-sa; ahora una más larga: ventana: ven-ta-na... Ahora te toca a ti, dedo: ..... vaso: ¡Muy bien, continuamos!”

Estímulo	Puntaje
sol	
arco	
sembrador	
comprensible	
computadora	

<b>Total</b>	
--------------	--

Otorgar un punto a cada respuesta correcta.

**Identificación de fonemas.** “Voy a decirte un sonido /r/, repítelo conmigo. Ahora dime si lo oyes en estas palabras. ¿Está /r/ en zorro? (sí); ¿Oyes /r/ en la palabra pelo? (no). Seguimos con otras palabras...”.

Estímulo	Puntaje
tierra	
piña	
regla	
pintor	
lluvia	
<b>Total</b>	

Otorgar un punto a cada respuesta correcta.

**Repetición de pseudopalabras.** “Este juego consiste en repetir. Tienes que repetir unas palabras que no existen porque me las he inventado. ¿De acuerdo? Repite lo que yo digo: jepo, socata... Muy bien, ¿estás listo/a para continuar?”

Estímulo	Puntaje
muspe	
tingano	
entosame	
marópeno	
analícató	
<b>Total</b>	

Otorgar un punto a cada respuesta correcta

**Repetición de dígitos.** “Te voy a decir unos números y tienes que repetirlos. Practiquemos. 6-2, ahora repítelo tú: ... Seguimos, 5-1 ..., ¡Muy bien, continuamos! Escúchame con mucha atención”.

*(Se comienza con un número, si lo repite bien se pasa a dos, después a tres. Si falla se le da otra oportunidad con la serie de la segunda columna. Si fracasa en los dos intentos se interrumpe la prueba y se anota el número*

de dígitos que ha conseguido repetir. Se presentan al ritmo de un número por segundo)

Primera columna	Segunda columna	Puntaje
8	5	
1-6	7-2	
5-2-1	6-4-8	
5-3-1-8	3-7-4-1	
4-1-8-3-9	6-3-2-5-8	
<b>Total</b>		

La puntuación total corresponderá al mayor número de dígitos repetidos correctamente.

**Fluidez verbal. Nombres de frutas.** "¿Cuál es tu fruta favorita? ... Perfecto ahora dime todas las frutas que se te ocurran."

(Se inicia el cronómetro y se detiene después de un minuto)

Palabras mencionadas: \_\_\_\_\_

Cantidad de palabras	
Puntaje total	

Otorgar puntaje según el número de frutas mencionadas

(0-2: 0 puntos; 3-4: 1 punto; 5-6: 2 puntos; 7-8: 3 puntos; 9-10: 4 puntos; 11 o más: 5 puntos)

Puntuación total (sobre 30)	
-----------------------------	--

La puntuación total se obtiene sumando las puntuaciones parciales de las seis tareas:

- **Entre 25 y 30 puntos:** Buen rendimiento
- **Entre 17 y 25 puntos:** Normal
- **Entre 15 y 17 puntos:** Dificultades leves
- **Menos de 15 puntos:** Dificultades severas

**B)**

**Omisión de sílabas.** "Ahora vamos a descubrir qué palabras se forman cuando quitamos la primera sílaba. Escucha con atención: si a la palabra 'sol-da-do' le quitamos 'sol', nos queda 'da-do'. ¿Lo ves? Ahora te toca a ti: si a la palabra 'za-pa-to' le quitamos 'za', ¿qué palabra nueva se ha formado? ... ¡Muy bien, seguimos!"

(se dicta la palabra y se indica cuál es la sílaba que deben quitar)

Estímulo	Omisión	Puntaje
candado	can	
corbata	cor	
pantalón	pan	
sandía	san	
cortina	cor	
<b>Total</b>		

Otorgar un punto a cada respuesta correcta.

**Segmentación de fonemas.** "Ahora tienes que separar la palabra en trocitos. Escucha cómo hago yo con esta palabra: fe: /f/-/e/ ahora una más larga: mar: /m/-/a/-/r/ ... Ahora te toca a ti, la:..... si: ..... ¡Muy bien, continuamos!"

Estímulo	Puntaje
mi	
el	
pez	
ola	
puma	
<b>Total</b>	

Otorgar un punto a cada respuesta correcta

C)



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DEL PERÚ ESCUELA DE  
POSGRADO

CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y  
APRENDIZAJE ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES -  
DEPARTAMENTO DE MAESTRÍA PROGRAMAS DE  
POSGRADO



Lima, 06 de septiembre de 2024

Magíster

\*\*\*\*\*

Presente

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y presentarle a las estudiantes Andrea Abad Cevallos y Karitza Cruz Montesinos, alumnas del IV ciclo de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Las alumnas **Abad y Cruz**, actualmente, se encuentran ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: "Adaptación del "Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura" para alumnos de primer grado de una institución pública de Lima Metropolitana", motivo por el cual, solicito les brinde las facilidades que estime pertinente para que apliquen el Instrumento "Adaptación del "Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura". La asesora de la tesis es la Mg. Roxana Bazalar Laos.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

MARCELA SANDOVAL PALACIOS

Directora de la Maestría

Escuela de Estudios

Superiores PUCP - CPAL

D)

### Consentimiento informado

Lima, septiembre de 2024

Estimados padres de familia:

Somos Andrea Abad y Karitza Cruz, estudiantes de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL) en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Estamos llevando a cabo un estudio titulado *Adaptación del "Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura" para estudiantes de primer grado de una institución pública de Lima Metropolitana.*

Nos dirigimos a ustedes para solicitar su consentimiento para que su hijo/a participe en la investigación que estamos llevando a cabo. Su participación consistirá en responder a una breve encuesta en la que se evaluarán habilidades relacionadas con la lectura y la escritura. La aplicación del instrumento se realizará dentro del horario regular de clases y tendrá una duración aproximada de 5 a 10 minutos.

Queremos asegurarles que las respuestas de sus hijos serán anónimas. Sus nombres e identidades no serán compartidos ni utilizados de manera que se pueda identificar a sus hijos personalmente. La participación en este estudio es completamente voluntaria. Los resultados de esta investigación podrían contribuir a mejorar los métodos de enseñanza para niños con dificultades en el aprendizaje.

Para cualquier consulta o duda que puedan tener sobre este estudio, no duden en comunicarse con nosotras. Estamos aquí para ayudar y resolver cualquier inquietud que puedan tener.

Agradecemos su colaboración y apoyo.

Atentamente,

Andrea Abad (aabadc@pucp.edu.pe)

Karitza Cruz (karitza.cruz@pucp.edu.pe)

---

Por favor, marque en la casilla correspondiente:

Acepto que mi hijo/a participe voluntariamente y he leído los términos de la investigación

SI ( ) NO ( )

Por favor llene los siguientes datos:

Nombre: \_\_\_\_\_ DNI: \_\_\_\_\_

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ 1ero: \_\_\_\_\_

Firma del representante

E)

## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor/a

Presente

Asunto: **Validación de instrumento a través de juicio de experto.**

Es un placer saludarle y al mismo tiempo informarle que, como estudiantes de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje, nos encontramos en el proceso de Validación del "**Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura**" en estudiantes de primer grado de primaria.

Recurrimos a su experiencia profesional para validar el contenido del instrumento, lo cual es crucial para avanzar con nuestro proyecto de investigación titulado: **Adaptación del "Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura" para estudiantes de primer grado de una institución pública de Lima Metropolitana.**

Este expediente de validación de contenido contiene:

- Definición conceptual de la variable, dimensiones e ítems que las conforman.
- Validación por jueces del "Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura".
- Matriz de operacionalización de la variable.

Agradecemos de antemano su valioso apoyo y quedamos a la espera de su evaluación y valoración.

Atentamente.



Lic. Andrea Abad Cevallos

C.E. 005902770



Lic. Karitza Cruz Montesinos DNI 76344545

**DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE, DIMENSIONES E ÍTEMS QUE LAS CONFORMAN**

<b>Variable</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>
<p align="center"><b>Procesamiento fonológico</b></p> <p>Conjunto de habilidades cognitivas que permiten la utilización y manipulación de sonidos del lenguaje oral. Estas habilidades o predictores garantizan el desarrollo de la lectura y escritura (Cuetos et al., 2015).</p>	Discriminación de fonemas	1
		2
		3
		4
		5
	Segmentación de sílabas	6
		7
		8
		9
		10
	Identificación de fonemas	11
		12
		13
		14
		15
	Repetición de pseudopalabras	16
		17
		18
		19
		20
	Repetición de dígitos	21
		22
		23
		24
		25
	Fluidez verbal	26

**VALIDACIÓN POR JUECES DEL TEST PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE LAS  
DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

**Opinión de aplicabilidad**

Aplicable ( )                      Aplicable después de corregir ( )                      No aplicable ( )

**Apellidos y nombres del juez validador. Dr/Mg/ Lic:**

.....

**DNI:**

**Especialidad del validador:**

.....

**A continuación, por favor responder para cada ítem**

- Marcar con una “X” en la Matriz de Operacionalización de la Variable según corresponda: SÍ o NO

**Criterios:**

- **Pertinencia:** El ítem está alineado con el concepto teórico formulado, es decir, ayuda a medir específicamente lo que se propone.
- **Relevancia:** El ítem es adecuado para representar el componente o la dimensión específica del constructo, es decir, se corresponde con la dimensión que se desea evaluar.
- **Claridad:** El enunciado del ítem es comprensible sin dificultad, siendo conciso, exacto y directo. Esto significa que el ítem está bien redactado y se entiende claramente lo que se expresa.

**Lima, julio de 2024**

.....

**MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE**

DIMENSIÓN	PERTINENCIA		RELEVANCIA		CLARIDAD		SUGERENCIAS
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
<b>Dimensión 1: Discriminación de fonemas</b>							
<p>“Vamos a hacer un juego. Te voy a decir dos palabras y tienes que decirme si son iguales o diferentes, si las dos palabras son la misma o no. Fíjate bien: Cama-cama (son iguales), casa-gaza (son muy parecidas, pero no son iguales, son diferentes).</p> <p>Ahora te toca a ti: mesa-mesa..., lobo- lodo... ¡Muy bien, seguimos!”</p>							
1. BESO-PESO							
2. SOGA-SOGA							
3. MIDO-MITO							
4. RAMA-RANA							

5. CAÑO-CAÑO							
<b>Dimensión 2: Segmentación de sílabas</b>							
“Ahora tienes que dar aplausos para separar la palabra en trocitos. Mira cómo hago yo: casa ca-sa; ahora una más larga: ventana: ven-ta-na... Ahora te toca a tí, dedo: ..... vaso: ..... ¡Muy bien, continuamos!”							
6. sol							
7. árbol							
8. oveja							
9. labrador							
10. mariposa							
<b>Dimensión 3: Identificación de fonemas</b>							
“Voy a decirte un sonido /r/, repítelo conmigo. Ahora dime si lo oyes en estas palabras. ¿Está /r/ en zorro? (sí); ¿Oyes /r/ en la							

palabra pelo? (no). Seguimos con otras palabras...?”.							
11. carpa							
12. piña							
13. regla							
14. pintor							
15. lluvia							
<b>Dimensión 4: Repetición de pseudopalabras</b>							
“Este juego consiste en repetir. Tienes que repetir unas palabras que no existen porque me las he inventado. ¿De acuerdo? Repite lo que yo digo: jepo, socata... Muy bien, ¿estás listo/a para continuar?”							
16. muspe							
17. diplo							

18. tingano							
19. pelagro							
20. entosame							
<b>Dimensión 5: Repetición de dígitos</b>							
<p>“Te voy a decir unos números y tienes que repetírmelos. Presta mucha atención para no fallar”.</p> <p><i>(Se comienza con un número, si lo repite bien se pasa a dos, después a tres. Si falla se le da otra oportunidad con la serie de la segunda columna. Si fracasa en los dos intentos se interrumpe la prueba y se anota el número de dígitos que ha conseguido repetir. Se presentan al ritmo de un número por segundo)</i></p>							
21. 8 / 5							
22. 1-6 / 7-2							
23. 5-2-1 / 6-4-8							

24. 5-3-1-8 / 3-7-4-1							
25. 4-1-8-3-9 / 6-3-2-5-8							
<b>Dimensión 6: Fluidez verbal</b>							
“¿Cuál es tu animal favorito? ... Perfecto, pues ahora dime todos los animales que se te ocurran”.							
26. <i>(En un minuto el niño debe nombrar todos los animales que se le ocurran. Se anotará el número de animales dichos).</i>							

