



Revista RedCA

ISSN: 2594-2824

ISSN-L: 2594-2824

fcarretob@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

México

Camarillo Salazar, Blanca Flor; Silva Maceda, Gabriela; Romero Contreras, Silvia
Evaluación Integral de las Habilidades Precursoras de Lectura en Primer Grado en Español desde un Enfoque Preventivo en San Luis Potosí, México

Revista RedCA, vol. 8, núm. 24, 2026, Febrero-Mayo, pp. 102-131

Universidad Autónoma del Estado de México

., México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748784031005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Evaluación Integral de las Habilidades Precursoras de Lectura en Primer Grado en Español desde un Enfoque Preventivo en San Luis Potosí, México
Comprehensive Assessment of Precursor Skills of Reading in First Grade in Spanish from a Prevention Approach in San Luis Potosí, México

Mtra. Blanca Flor Camarillo Salazar

blanca.camarillo@uaslp.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6337-7997>

Dra. Gabriela Silva Maceda

gabriela.silva@uaslp.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7313-4777>

Dra. Silvia Romero Contreras

silvia.romero@uaslp.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

Recepción:20/10/2025

Aceptación:24/11/2025

Publicación:03/02/2026

Resumen: La pandemia de COVID-19 provocó un retroceso en los niveles de lectura en México, evidenciando la necesidad de implementar evaluaciones eficaces para identificar y prevenir dificultades de manera temprana. Existe evidencia sobre los precursores que más inciden en el desarrollo de la comprensión lectora, los cuales incluyen la decodificación y lenguaje oral. El objetivo del estudio fue describir el rendimiento en habilidades precursoras de la lectura de forma integral -decodificación y lenguaje oral- en estudiantes de primer grado usando diferentes evaluaciones y analizar la relación entre diferentes variables precursoras de la comprensión. Se utilizó un muestreo no probabilístico (por conveniencia) para seleccionar a 224 estudiantes de primer grado en San Luis Potosí, México. Se evaluaron habilidades de decodificación y lenguaje con instrumentos estáticos (con parámetros normativos) y dinámicos (que capturan el potencial de aprendizaje). Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales. Los resultados mostraron un rendimiento inferior al esperado en las habilidades evaluadas. Además, hubo evidencia de que las evaluaciones dinámicas podrían capturar información útil sobre el potencial de aprendizaje de los estudiantes, que las evaluaciones estáticas no logran capturar tradicionalmente.

Palabras clave: Evaluación de lectura, alfabetización temprana, dificultades de lectura, comprensión lectora, educación primaria.

Abstract: The COVID-19 pandemic caused a setback in reading levels in Mexico, highlighting the need for effective assessments to identify and prevent reading difficulties at an early stage. There is robust evidence on key precursors that influence the development of reading comprehension, including decoding and oral language. This study aimed to comprehensively describe first-grade students' performance in reading precursors—decoding and oral language—using different types of assessments, and to analyze the relationships among these precursor variables. A non-probabilistic (convenience) sample of 224 first-grade students from San Luis Potosí, Mexico, was selected. Decoding and oral language skills were assessed using both static instruments (with normative parameters) and dynamic assessments (which capture learning potential). Descriptive and correlational analyses were conducted. Results showed that students performed below expected levels in the assessed skills. Additionally, findings suggest that dynamic assessments may provide valuable information about students' learning potential that static assessments may not traditionally capture.

Keywords: Reading assessment, early literacy, reading difficulties, reading comprehension, primary education.

Introducción

Definir la lectura no es una tarea sencilla. En un sentido estricto, el objetivo de la lectura es la comprensión del texto (Cain, 2010), que es una habilidad que implica interpretar, entender, analizar y utilizar textos escritos para adquirir significado y cumplir objetivos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2012, 2016, 2022; Sánchez & Hernández, 2019). En un sentido más amplio, la lectura es un medio por el cual un individuo puede integrarse satisfactoriamente a la sociedad y desarrollarse en los ámbitos intelectual, social, espiritual y moral (Domínguez et al., 2015). Independientemente de la perspectiva adoptada, la lectura es una habilidad crucial para el desarrollo social de las personas.

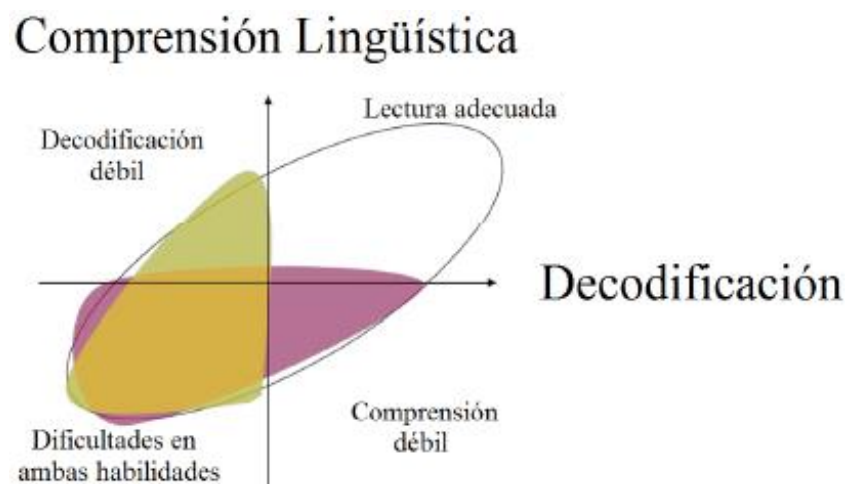
Existe amplia evidencia sobre la importancia de la lectura para el éxito académico (Akbasli et al., 2016; Anaya et al., 2019; Morales & Floriza, 2021). Sin embargo, México presenta bajos resultados educativos a nivel nacional e internacional. Según PISA (OCDE, 2022), los estudiantes mexicanos alcanzaron un desempeño lector limitado (nivel 2 de 6), con dificultades en la comprensión profunda, integración y reflexión crítica sobre los textos. Además, PLANEA (INEE, 2017) indicó que el 49% de los estudiantes no alcanzó niveles suficientes en lenguaje y comunicación, ya que mostraron habilidades limitadas en análisis y evaluación de textos. Además, Fumagalli et al. (2023) evidencian que deficiencias aspectos asociados a la lectura, como la fluidez, no solo se manifiestan sino que persisten hasta la educación secundaria. Esta situación empeoró tras la pandemia de COVID-19 debido a la transición al aprendizaje virtual, desencadenando efectos negativos en las habilidades intelectuales (Villegas et al., 2025) y, específicamente en áreas de lectura, un desinterés y falta de apoyo pedagógico efectivo (Emilfo et al., 2021).

Referentes Teóricos

Para atender esta problemática es importante analizar el desarrollo lector desde modelos teóricos con evidencia científica, como el Modelo Simple de Lectura (Simple View of Reading) (Gough et al., 1996; Hoover & Gough, 1990). Este modelo sostiene que la comprensión lectora es producto de dos habilidades necesarias: la decodificación (capacidad de convertir letras en sonidos) y la comprensión lingüística u oral (capacidad de entender e interpretar el lenguaje hablado). Ninguna habilidad es suficiente por sí misma para lograr una adecuada comprensión (Catts et al., 2006, 2015; Ebert & Scott, 2016; Savage et al., 2015).

Debido a que estas habilidades se desarrollan de forma simultánea, pueden presentarse distintos tipos de dificultades lectoras: niños con dificultades exclusivas en decodificación (por ejemplo, dislexia) que entienden el lenguaje oral pero leen con poca fluidez (Cain, 2010); niños con adecuada decodificación pero baja comprensión lingüística, que decodifican con fluidez pero muestran limitaciones en vocabulario y comprensión discursiva; y niños con dificultades mixtas en ambas habilidades, quienes suelen haber recibido educación promedio y no se consideran portadores de un trastorno específico del aprendizaje. Esta tipología se presenta en la Figura 1.

Figura 1. *Tipología de dificultades de lectura de acuerdo con el Modelo Simple de Lectura (basado en Catts, et al., 2006, p. 291).*



Este modelo teórico ha sido estudiado en idiomas con fonología transparente, como el español, mostrando una base sólida en la detección de dificultades de lectura en este idioma (Camarillo-Salazar et al., 2021; Florit & Cain, 2011; Kendeou et al., 2013; Ripoll-Salceda, 2011).

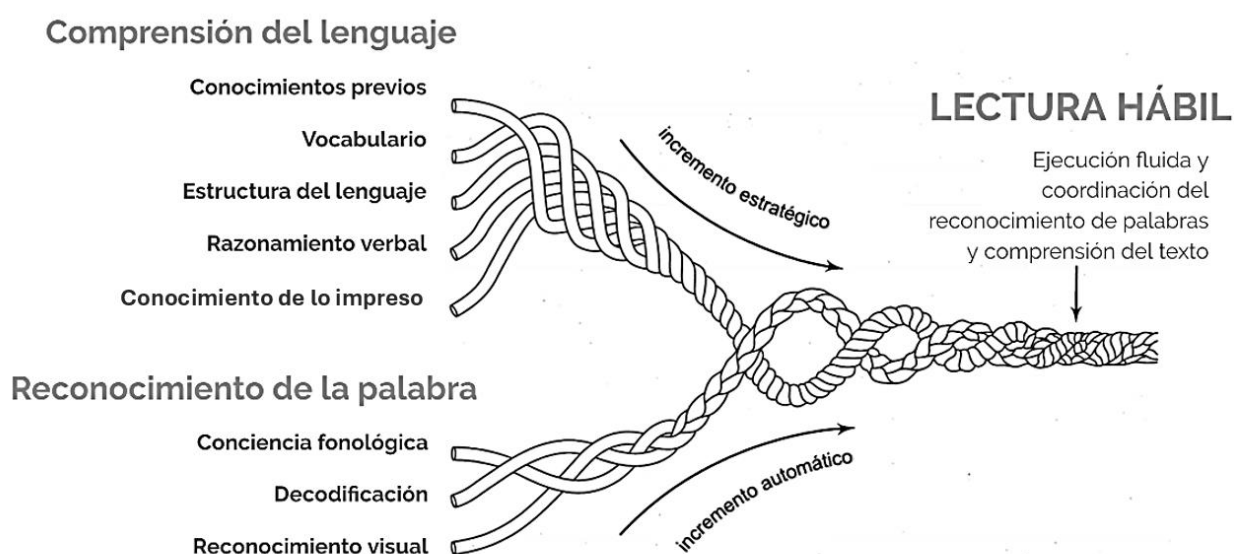
Otro modelo teórico relevante es el Modelo de Cuerda de Scarborough y colegas (2001), que conceptualiza la habilidad lectora como el resultado del reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje. Este modelo, a diferencia del Modelo Simple, ofrece un mayor grado de especificidad a cada componente. Por una parte, la comprensión del lenguaje involucra habilidades como el conocimiento previo, el vocabulario, la estructura del lenguaje, el razonamiento verbal y el conocimiento de lo impreso. Por otra parte, el reconocimiento de palabras involucra habilidades como la conciencia fonológica, la decodificación y el reconocimiento visual (capacidad de reconocer y nombrar rápidamente estímulos). Estas habilidades se entrelazan para formar las dos cuerdas

Blanca Flor Camarillo - Salazar, Gabriela Silva – Maceda, Silvia Romero - Contreras

Evaluación Integral de las Habilidades Precursoras de Lectura en Primer Grado en Español desde un Enfoque Preventivo en San Luis Potosí, México.

principales del modelo. Con la práctica, las habilidades de reconocimiento de palabras se automatizan y la comprensión del lenguaje se vuelve más estratégica gracias al conocimiento previo, la exposición a textos y la experiencia de vida. Si alguna de estas habilidades es débil o no está suficientemente desarrollada, podría afectar la capacidad de lectura. Este modelo se ilustra en la Figura 2.

Figura 2. *Componentes del Modelo de Cuerda de la Lectura (Scarborough, et al., 2009, p. 98).*



Este modelo amplía la perspectiva del MSL y proporciona un enfoque más detallado sobre cómo las distintas habilidades interactúan en el desarrollo de la comprensión lectora. Ambos sientan las bases para una evaluación integral de los precursores de lectura.

Evidencia para los Precursores de la Comprensión Lectora

Existen estudios con evidencia empírica sobre la importancia de estos precursores. Estudios longitudinales en el idioma inglés han identificado la conciencia fonológica, la velocidad de denominación rápida (RAN, por sus siglas en inglés) y las habilidades del lenguaje oral como variables cruciales para explicar el desarrollo de la comprensión lectora (Nakamoto et al., 2007). Asimismo, Oakhill y Cain (2012) destacan adicionalmente el vocabulario, la capacidad de inferencia, el monitoreo de la comprensión y el conocimiento y uso de la estructura textual como precursores claves durante las primeras etapas escolares. Finalmente, los resultados del metaanálisis de Hjetland et al., (2020) confirman que las habilidades relacionadas con el código lingüístico (decodificación) y las competencias lingüísticas iniciales son determinantes

para la comprensión lectora posterior, especialmente en etapas tempranas del desarrollo lector.

Por otro lado, en el idioma español, estudios longitudinales en contextos hispanohablantes resaltan el papel crítico de la velocidad en denominación de letras, la conciencia fonológica y la fluidez lectora (Gómez-Velázquez et al., 2010). Además, investigaciones realizadas en Chile (Kim & Pallante, 2012) y Cuba (Ramírez-Benítez et al., 2019) coinciden en identificar el conocimiento del vocabulario y las habilidades fonológicas específicas, como la segmentación y la síntesis auditiva, como predictores en los primeros grados escolares. Finalmente, en Perú, Tapia-Montesinos et al. (2022) encontraron que la comprensión oral y la riqueza léxica constituyen factores fundamentales para explicar la variabilidad en la comprensión lectora, especialmente conforme avanzan los grados escolares.

Con base en estos hallazgos en estudios longitudinales, tanto en inglés como en español, y en coherencia con el Modelo de Cuerda de la Lectura (Scarborough, 2001), se seleccionaron variables clave para este estudio. Dentro de los precursores de la Decodificación, se eligieron la lectura de letras, el conocimiento fonológico y la enumeración rápida y automática (RAN), dado que han mostrado ser precursores importantes del reconocimiento de palabras. Dentro de los precursores de la Comprensión Lingüística, se consideraron las habilidades de comprensión oral y vocabulario, ya que ambas han demostrado predecir el desempeño posterior en la comprensión lectora.

Tipos de Evaluación de los Precursores de Lectura

Una de las dificultades de cualquier evaluación es que el nivel de habilidad que se captura con la medición no refleja la capacidad de aprendizaje del alumno solamente, sino los contenidos y la calidad de la enseñanza a la que ha estado expuesto. Usualmente, la mayoría de las evaluaciones son *evaluaciones estáticas*, pues capturan un solo momento en el tiempo y tienen un objetivo normativo. De este modo, dos alumnos que obtienen un mismo puntaje en, por ejemplo, su conocimiento de letras a través de una *evaluación estática* (un solo momento en el tiempo), podrían tener capacidades de aprendizaje diferentes, aunque uno pueda haber recibido una mejor enseñanza con un efecto compensatorio. En otras palabras, podrían conocer el mismo número de letras al inicio de su educación primaria a pesar de haber contado con enseñanzas previas diferentes (Storeygard et al., 2010).

Una de las innovaciones en el área de evaluación es la introducción de *evaluaciones dinámicas* que buscan capturar esta capacidad de aprendizaje más allá de las variables de enseñanza a las que ha estado expuesto el alumno. La evaluación dinámica no solo evalúa el estado actual del aprendizaje, sino la capacidad de aprendizaje potencial a través de una estructura *evaluación inicial-enseñanza-evaluación final*. Primero, el estudiante es evaluado de manera similar a una evaluación estática y, si estuviera debajo de un criterio o punto de corte, recibiría una breve enseñanza del contenido (en minutos), e inmediatamente sería reevaluado en los aprendizajes adquiridos (Petersen et al., 2016). Es importante destacar que esta evaluación, aunque consta de tres momentos, no es una evaluación longitudinal, sino que se efectúa en una sola sesión. Este tipo de evaluación, que ya existe para los precursores de lectura, puede ofrecer una visión más completa de las aptitudes del alumno (Muskett et al., 2012), y representa una adición necesaria para una evaluación integral.

En suma, aunque ambos tipos de evaluación son relevantes, la evaluación estática se limita a identificar los conocimientos presentes, mientras que la dinámica captura el potencial de aprendizaje y el probable desarrollo futuro, proporcionando información más amplia sobre el potencial del estudiante.

Varios estudios han demostrado un alto grado de eficacia de las evaluaciones dinámicas, en comparación con las estáticas, en la detección temprana de dificultades asociadas a la comprensión lectora (Nazari & Mansouri, 2014; Petersen et al. 2016, 2017, 2018). Sin embargo, esta forma de evaluación integral (dinámica) representan un campo exploratorio en el contexto mexicano, ya que aún no se cuenta con evidencias de validez que demuestren su eficacia en esta población. Una evaluación verdaderamente integral de los precursores de lectura debería explorar ambas evaluaciones e indagar si verdaderamente ofrecen información diferente sobre el desarrollo de las habilidades de lectura, así como de la detección temprana de dificultades.

Por estas razones, los objetivos del presente estudio son: Describir el desempeño en habilidades precursoras de la decodificación (lectura de letras, conocimiento fonológico, enumeración rápida y automática), y de la comprensión lingüística (vocabulario, comprensión oral y habilidades del lenguaje) evaluadas de manera estática al inicio del primer grado; identificar el número de estudiantes que no alcanzan el criterio de acuerdo con las pruebas dinámicas y determinar el cambio en sus habilidades después de una fase corta de enseñanza explícita (evaluación dinámica); determinar la relación que existe

entre las pruebas estáticas y dinámicas de la decodificación y lenguaje oral; y determinar la relación que existe entre las pruebas estáticas y el diferencial de crecimiento de pruebas dinámicas en una muestra de estudiantes de primer grado en San Luis Potosí.

Método

Diseño

La presente investigación tuvo un diseño no experimental, de tipo descriptivo y correlacional (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020), con una muestra transversal. Este tipo de diseño fue seleccionado debido a que no se manipuló ninguna variable de forma intencional, sino que se observaron y analizaron las variables en su contexto natural.

Muestreo y Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico (por conveniencia) para evaluar a un total de 224 estudiantes de primer grado, (112 niños y 112 niñas) de entre 6 y 7 años, provenientes de cinco escuelas primarias públicas ubicadas en diferentes zonas de la ciudad de San Luis Potosí. Del total de participantes, un total de 209 padres respondieron el cuestionario de la Asociación Mexicana de agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI, 2024), que identifica 7 niveles socioeconómicos que van desde E (más bajo) a A/B (más alto), La mayoría de las familias de los participantes se ubicaron en niveles socioeconómicos medios y bajos. En conjunto, los niveles C-, D+ y D concentraron el 58.4% de la muestra, mientras que los niveles C y C+ representaron el 31.6%. Solo un 10% de las familias pertenecía al nivel A/B. En total, participaron 209 familias. Como puede observarse, la mayoría de los niveles socioeconómicos fueron representados, excepto el nivel E (índice más bajo de pobreza).

Instrumentos

En esta investigación se seleccionaron algunas variables precursoras, tanto de la Decodificación como de la Comprensión Lingüística. A continuación, se describen estos instrumentos.

Precursos de la Decodificación

Evaluaciones Estáticas

Conocimiento Fonológico: Es un subtest de la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje-4 en español (Wiig et al., 2006) mide el conocimiento de la estructura sonora y la habilidad de manipular sonidos mediante tareas como segmentación de sílabas y fonemas, combinación y eliminación de sílabas, y manipulación e identificación de fonemas. Consta de 11 tareas con directrices diferentes que evalúan la conciencia fonológica. Reporta un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.96, para edades de 6 a 6.5 años.

Enumeración Rápida y Automática: Es un subtest de la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje-4 en español (Wiig et al., 2006) mide la capacidad de producción automática del habla, evaluando el tiempo necesario para nombrar colores, formas y combinaciones de color-forma. Esta evaluación proporciona información sobre el procesamiento del lenguaje y velocidad de procesamiento de la información. Reporta una confiabilidad test-retest de 0.88 en el factor Tiempo de ejecución de la prueba.

Lectura de Letras: Subprueba del Test de Lectura y Escritura en Español (Defior et al., 2006), donde el estudiante nombra los sonidos de grafemas presentados en desorden alfabético. Se presentan los estímulos con las grafías minúsculas, mientras que el estudiante puede nombrar la correspondencia sonora o el nombre de la letra. Reporta un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.60.

Evaluación Dinámica

Medidas Dinámicas de Decodificación (Dynamic Decoding Measures) de la batería CUBED: Decoding, Language, Reading (Petersen & Spencer, 2016) evalúan la capacidad de decodificación de los estudiantes. La evaluación sigue un formato dinámico de "evaluación inicial-enseñanza-evaluación final" que identifica el nivel de instrucción actual del estudiante y mide su capacidad de aprendizaje en decodificación. Se utilizan palabras sin sentido para evitar que los estudiantes dependan de conocimientos previos de palabras reales. La subprueba incluye tres tareas que incrementan gradualmente su dificultad:

Tarea A: Lectura de pseudopalabras con estructura CVCV

Tarea B: Lectura de pseudopalabras con estructura CCVC

Tarea C: Lectura de pseudopalabras con combinaciones de la letra C (ca-ce-ci-co-cu).

La aplicación inicia con la evaluación de la Tarea A, donde se muestra al estudiante una lámina con cuatro pseudopalabras, las cuales debe leer en voz alta. Si el estudiante presenta un criterio de riesgo (lectura correcta de menos de dos pseudopalabras), recibe una fase de enseñanza explícita donde el administrador le muestra las reglas de correspondencia de los sonidos y sus combinaciones. Posteriormente, el aplicador muestra nuevamente una lámina de estímulos con las pseudopalabras en un orden diferente y evalúa la decodificación del estudiante (evaluación final). Es importante destacar que la prueba solo avanza a las tareas B o C si el estudiante no presenta el criterio de riesgo. Dado que se trata de un instrumento con dificultad gradual, la aplicación termina en la tarea en la que el estudiante requiere la fase de enseñanza explícita o, si no se presenta dicha necesidad, en la Tarea C.

Precursos de la Comprensión Lingüística

Evaluaciones Estáticas

PPVT-III Peabody Test de vocabulario en imágenes (Dunn, 2006): mide el vocabulario receptivo en edades de 2.5 a 90 años. Consiste en mostrar al estudiante una serie de láminas, cada una contiene cuatro imágenes diferentes. Durante la aplicación, el administrador indica una palabra en voz alta, y solicita al estudiante señalar con su dedo la imagen que corresponde a la palabra dada. Este tipo de administración permite evaluar la amplitud del vocabulario sin la necesidad de involucrar la capacidad del habla. Reporta una confiabilidad de 0.91 (Alfa de Cronbach).

Entendiendo Párrafos de la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje-4 en español (Wiig et al., 2006) evalúa la comprensión oral de textos narrativos. El administrador lee en voz alta tres historias cortas. Al finalizar, realiza una serie de preguntas sobre el fragmento, estas preguntas requieren que el estudiante recupere información literal y realice inferencias sobre la historia. Reporta una confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.80.

Tamiz de Problemas del Lenguaje (TPL): es una prueba de tamizaje que evalúa el desempeño gramatical en niños hispanohablantes. Está compuesta por dos secciones: Morfología con 13 preguntas que examinan artículos, clíticos, preposiciones y palabras derivadas; y Repetición de oraciones, con 12 estímulos con sintaxis compleja, que evalúa

habilidades de procesamiento de información y memoria de trabajo, fundamentales en el diagnóstico de trastornos expresivos del lenguaje. Reporta un Alfa de Cronbach de 0.93 y validez concurrente con diagnósticos de trastornos específicos del lenguaje (Auza-Benavidez et al., 2018).

Evaluación Dinámica

Evaluación dinámica del Lenguaje Narrativo (Narrative Language Measures NLM): El subtest de Medidas de Lenguaje Narrativo (Petersen & Spencer, 2016) evalúa la comprensión y producción del lenguaje mediante la escucha y repetición de historias. Esta evaluación sigue la estructura de la evaluación dinámica de evaluación inicial-enseñanza-evaluación final. El estudiante escucha una historia narrada por el aplicador que incluye los elementos típicos de la estructura narrativa: personaje, escenario, problema, emoción, intento de solución, consecuencia y final. Al terminar de escuchar la historia, el aplicador pide al estudiante que la vuelva a narrar, incluyendo el mayor número de detalles posible. El aplicador evalúa la estructura y complejidad de la narración, y con base en la puntuación obtenida, determina si el estudiante presenta un criterio de riesgo (puntuación menor a 10 puntos, en la sección “Complejidad del Discurso Narrativo”). Si el estudiante se encuentra en riesgo, pasa a la fase de enseñanza explícita donde el aplicador, con el apoyo de imágenes, explica la estructura narrativa y la secuencia de la historia. Finalmente, después de la fase de enseñanza, el aplicador narra una nueva historia con la misma estructura para evaluar la producción narrativa del estudiante en un segundo cuento, distinto al primero (evaluación final). Adicional a esta sección de evaluación dinámica, el instrumento también cuenta con evaluaciones estáticas (sin enseñanza) de Vocabulario Inferencial y Comprensión Oral (Petersen et al., 2017).

Procedimientos

La fase de recolección de datos se llevó a cabo de septiembre a diciembre de 2023. Las pruebas se administraron individualmente en sesiones fuera del aula, en los entornos ofrecidos por las instituciones. Se evaluó solo a estudiantes cuyos padres firmaron un consentimiento informado; además, todos los estudiantes dieron su consentimiento verbal antes de la aplicación. Se respetó el derecho de los participantes a negarse o interrumpir la evaluación sin consecuencias ni distinciones.

Para la recolección, un equipo de 15 practicantes de 7° y 9° semestre de la carrera de Psicopedagogía, con énfasis en enseñanza de la Lengua, en prácticas profesionales, aplicó

las pruebas tras una capacitación de dos semanas que incluyó prácticas guiadas e independientes para asegurar la correcta implementación de los instrumentos. Debido a las condiciones variables en las escuelas, no todos los estudiantes completaron todas las evaluaciones, resultando en un número variable de participantes por prueba. Finalmente, cuatro prestadoras de servicio social, con una formación similar a la de las aplicadoras, revisaron y corrigieron la captura en la base de datos.

El análisis incluyó estadísticos descriptivos para evaluar el desempeño en las habilidades precursoras de la comprensión lectora y correlaciones de Pearson para explorar la relación entre las evaluaciones dinámicas y estáticas.

Resultados

Estadísticos descriptivos

La distribución de participantes fue la siguiente en cada escuela (A, B, C, D y E, por términos de confidencialidad): la Escuela A aportó el 33% de la muestra (74 estudiantes), la Escuela B el 18.8% (42 estudiantes), la Escuela C el 24.6% (55 estudiantes), la Escuela D, el 13.4% (30 estudiantes), y la Escuela E el 10.3% (23 estudiantes), sumando en total 224 participantes.

Para responder al Objetivo 1 de investigación, es decir, describir cómo es el desempeño de una muestra de estudiantes evaluados en San Luis Potosí al inicio de primer grado en sus habilidades precursoras de la Decodificación (Lectura de letras, Conocimiento Fonológico, Enumeración Rápida y Automática), y en sus habilidades de Comprensión Lingüística (Vocabulario Receptivo, Comprensión Oral y Habilidades del Lenguaje), se calcularon los estadísticos descriptivos para cada prueba de evaluación estática en ambos componentes de la comprensión lectora. La Tabla 1 muestra el nombre del subtest aplicado, el número de participantes (n), el puntaje promedio y la desviación estándar de cada prueba. Dado que las condiciones de acceso a los participantes fueron distintas en la fase de recolección, el total de participantes varía entre pruebas.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de los instrumentos aplicados*

Subtest	n	Puntuación máxima posible	Media	Desviación estándar
Lectura de letras (Directa)	221	29	12.05	8.30
Conocimiento fonológico (Directa)	218	55	19.26	13.43
ERA 1 – Colores (segundos)	190	n.a.*	50.94	21.53
ERA 2 – Figuras (segundos)	205	n.a.*	68.45	34.62
ERA 3 – Colores y Figuras (segundos)	207	n.a.*	125.31	60.73
PPVT Vocabulario Receptivo (Percentil)	158	99	49.93	34.52
Entendiendo Párrafos (Directa)	173	15	9.07	4.52
Tamiz de Problemas del Lenguaje (Directa)	123	56	50.02	9.54
Evaluación Dinámica Decodificación (sonidos pretest)	206	16	10.66	5.29
Evaluación Dinámica Decodificación (palabras pretest)	206	4	1.47	1.62
Evaluación Dinámica del Lenguaje Narrativo (Complejidad del Discurso Narrativo)	178	17	8.29	3.74

Nota: *n.a.: No aplica

En el área de Decodificación, los resultados muestran que, al inicio del ciclo escolar, los estudiantes evaluados muestran una habilidad promedio para identificar 12.05 letras, ya sea por su nombre o sonido. Es importante mencionar que, para esta prueba, no existen puntuaciones estandarizadas, por lo que la información presentada sólo se da a nivel

descriptivo. En esta prueba de identificación de letras, el puntaje máximo (letras) posible es de 29.

En cuanto al Conocimiento Fonológico, obtuvieron un puntaje promedio de 19.26 puntos de un máximo posible de 55, lo cual incluye habilidades como segmentación, sustitución, y omisión de fonemas. En su versión estandarizada en una muestra de niños y niñas hispanohablantes en Estados Unidos, el subtest ofrece un punto de corte o criterio para identificar a estudiantes en riesgo de 15 puntos o inferior, por lo que el promedio de los estudiantes de esta muestra se encuentra por encima de este valor crítico.

Respecto a la Enumeración Rápida y Automática (ERA), el promedio en segundos para el desarrollo de la tarea de nombramiento de colores, nombramiento de figuras y nombramiento de colores y figuras fue de 50.94, 68.45 y 125.31 segundos, respectivamente. En esta prueba, el punto de corte o criterio para identificar a estudiantes en riesgo es de 125 segundos o más, por lo que en todas las pruebas los estudiantes obtuvieron un promedio inferior a esta medida. Finalmente, se observó que la tarea que involucra colores y figuras presentó la velocidad de reconocimiento más lenta y una mayor variabilidad en comparación con las tareas que solo implican colores o figuras. Esto tiene sentido, ya que nombrar verbalmente una combinación de dos estímulos requiere un esfuerzo cognitivo mayor que nombrar solo una característica.

En la Evaluación Dinámica de Decodificación, los estudiantes reconocieron un promedio de 10.66 sonidos de 16 posibles y en promedio 1.62 palabras de un total de 4 en la evaluación inicial. Comparado con el punto de corte de la evaluación dinámica para decidir si se necesita enseñanza explícita (dos palabras en la primera fase), el promedio obtenido por los estudiantes evaluados se encuentra en el rango que requiere dicha enseñanza.

Por lo que se refiere a las evaluaciones estáticas relacionadas con la Comprensión Lingüística, los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de un percentil 49.93 en el test de Vocabulario Receptivo, dentro de un rango cercano a la mediana, aunque con una alta variabilidad (evidenciada en una desviación estándar alta). En otras palabras, el promedio obtenido en esta habilidad correspondería al esperado dentro del rango posible de la prueba.

En el subtest Entendiendo Párrafos, los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de 9.76 de un máximo de 15 puntos. En esta prueba, el punto de corte establecido como

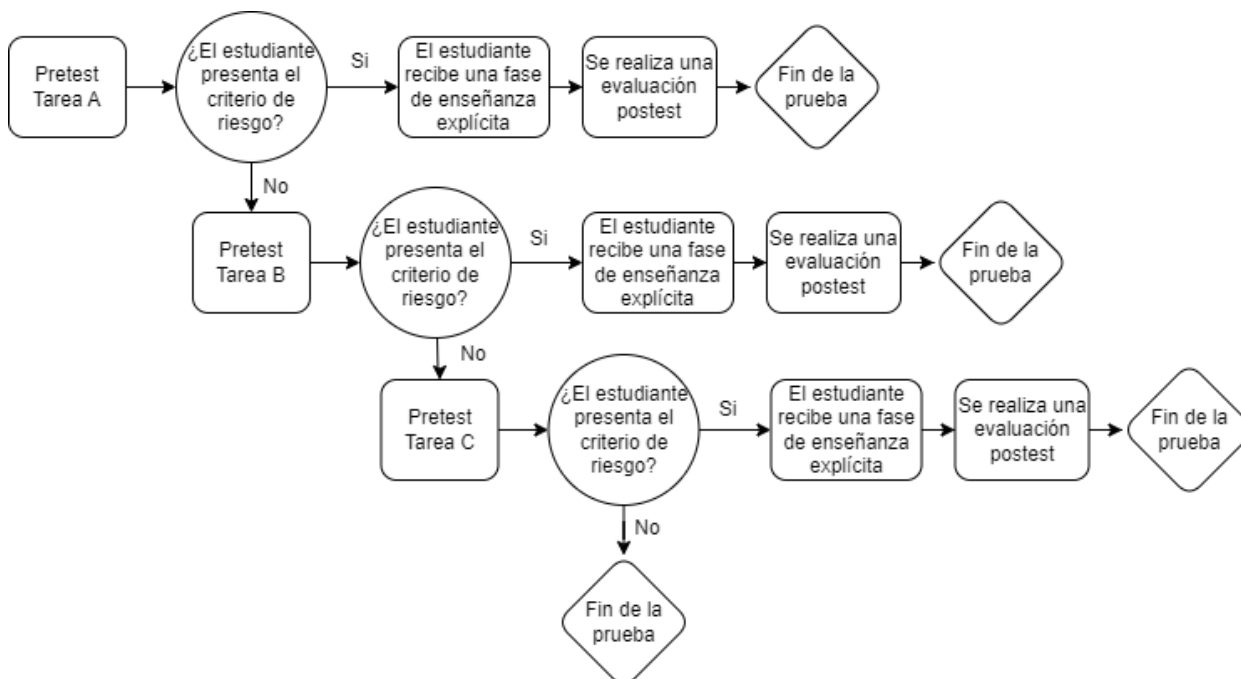
Blanca Flor Camarillo - Salazar, Gabriela Silva – Maceda, Silvia Romero - Contreras

criterio de riesgo corresponde a una puntuación de 7, por lo que la media de la muestra participante se encuentra por encima de este punto de corte.

En el Tamiz de Problemas del Lenguaje, el promedio de puntuaciones fue de 50.02 de 56 puntos posibles, sin embargo, es importante recordar que esta prueba está diseñada para detectar estudiantes con dificultades del lenguaje en edades tempranas, por lo que es comprensible encontrar puntuaciones predominantemente altas, fuera de los criterios de riesgo para esta detección.

Finalmente, en la evaluación Dinámica del Lenguaje Narrativo, en el área principal de esta prueba denominada Complejidad de Discurso Narrativo, los estudiantes lograron un puntaje promedio de 8.29 de un total de 17 puntos, en la evaluación inicial, ubicándose dentro del rango en el que se requiere la fase de enseñanza (puntuación <10).

Ahora bien, para responder al Objetivo 2, que fue describir el desempeño en Evaluaciones Dinámicas de la Decodificación y Lenguaje y definir cuántos de ellos se encuentran en criterio de riesgo para el desarrollo de sus habilidades precursoras de la comprensión lectora, se determinó el porcentaje de estudiantes que estuvieron por debajo de este punto de corte. Para comprender los resultados sobre cuántos estudiantes al inicio de primer grado no alcanzaron el criterio (y requieren de enseñanza explícita), es importante recordar el procedimiento de aplicación, especialmente en la prueba dinámica de Decodificación que implica varias fases. Este proceso se ilustra en la Figura 3.

Figura 3. *Proceso de evaluación dinámica de la Decodificación*

En este contexto, de los 210 estudiantes evaluados, el 62% (n=127) se encontraron por debajo del punto de corte para el criterio de riesgo, por lo que requirieron instrucción explícita en la Tarea A, mientras que el 38% (n=79) estudiantes avanzaron directamente la Tarea B. En la Tarea B, de los 79 estudiantes que alcanzaron esta fase, 27 requirieron instrucción explícita, y 51 pasaron directamente la Tarea C. Finalmente, en la última tarea de la prueba, ninguno de los estudiantes necesitó instrucción explícita, ya que los 51 lograron decodificar las palabras aplicando las diversas reglas de correspondencia asignadas a la letra C.

De igual manera que en las Medidas Dinámicas de Decodificación, se determinó el porcentaje de estudiantes que se encontraron por debajo del criterio de riesgo, es decir, que necesitaron enseñanza explícita durante la evaluación dinámica del Lenguaje Narrativo. Cabe señalar que esta evaluación dinámica sólo contiene una fase de evaluación inicial, por lo que su descripción es más simple. En esta prueba, de un total de 178 estudiantes, el 68% (n= 121) de los estudiantes recibió enseñanza explícita, mientras que el 32% (n=57) no la tuvo. Esto representa un porcentaje alto de estudiantes que mostraron criterios de riesgo en el posible futuro desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Respecto a las diferencias encontradas entre las puntuaciones obtenidas en la fase evaluación inicial y evaluación final en ambas evaluaciones dinámicas, se calcularon estadísticos descriptivos para determinar si se presentó un incremento en las puntuaciones después de la fase corta de enseñanza explícita, tanto en Decodificación como en Lenguaje Narrativo. Estos resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. *Diferencias entre evaluaciones iniciales y finales después de fase corta de enseñanza explícita*

¿Enseñanza explícita en Decodificación?				
	NO (n=79)		SI (n=127)	
	Decodificación inicial	Decodificación final	Decodificación inicial	Decodificación final
Media	14.91	-	8.02	11.46
Desv. Est.	1.975	-	4.982	4.061
¿Enseñanza explícita en Lenguaje Narrativo?				
	NO (n=57)		SI (n=121)	
	Discurso Narrativo inicial	Discurso Narrativo Final	Discurso Narrativo inicial	Discurso Narrativo Final
Media	11.51	-	6.77	8.35
Desv. Est.	2.237	-	3.336	3.404

Según los resultados, los estudiantes que recibieron la enseñanza explícita breve en el área de Decodificación presentaron una mejora ligera en sus desempeños en la evaluación final, de 8.02 a 11.46. Este cambio puede interpretarse como evidencia de su potencial de aprendizaje, el cual no suele ser detectado mediante evaluaciones estáticas, centradas únicamente en el rendimiento inmediato del estudiante.

De igual manera, en el caso de la evaluación dinámica del Lenguaje Narrativo, los estudiantes que recibieron la enseñanza explícita breve presentaron una mejora en sus desempeños en la evaluación final, de 6.77 a 8.35 puntos, sugiriendo una medida del crecimiento de sus habilidades.

Para responder al objetivo 4 de este estudio, que fue conocer la relación entre las pruebas estáticas y la evaluación inicial de las pruebas dinámicas, tanto para Decodificación como para Lenguaje Oral, se realizó un análisis de correlación de r de Pearson entre las áreas evaluadas, divididas por componente de la comprensión lectora. Los resultados de este análisis en las habilidades precursoras de la Decodificación se presentan a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3. *Correlaciones entre evaluaciones estáticas y dinámicas (inicial) de la Decodificación*

Subtest	Identificación de Letras	Conocimiento Fonológico	Enumeración Rápida y Automática	Evaluación Dinámica Decodificación (sonidos)	Evaluación Dinámica Decodificación (palabras)
Identificación de Letras	1				
Conocimiento Fonológico	.56**	1			
Enumeración Rápida y Automática	-.12	-.23**	1		
Evaluación Dinámica Decodificación (sonidos)	.53**	.38**	-.11	1	
Evaluación Dinámica	.61**	.53**	-.34**	.71**	1

Decodificación
(palabras)

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

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

Los resultados estadísticos muestran correlaciones significativas entre las medidas de evaluación estática y dinámica (en su fase inicial). Entre las variables asociadas al código, la prueba estática Lectura de letras mostró correlaciones medias y significativas con la lectura de sonidos de la Evaluación Dinámica de la Decodificación ($r=.53^{**}$), así como con la lectura de palabras de la misma prueba ($r=.61^{**}$). La prueba de Conocimiento Fonológico correlacionó baja y significativamente con la prueba dinámica de lectura de sonidos ($r=.38^{**}$), así como media y significativamente con la prueba de lectura de palabras ($r=.53^{**}$). Finalmente, la prueba de Enumeración Rápida y Automática de colores y figuras correlacionó baja y negativamente con la prueba de lectura de palabras de la Evaluación Dinámica de la Decodificación ($r=-.34^{**}$).

De igual manera, los resultados de los análisis de correlación entre precursores de la comprensión lingüística se muestran a continuación, en la Tabla 4.

Tabla 4. *Correlaciones entre evaluaciones estáticas y dinámicas (inicial) de la Comprensión Lingüística*

Subtest	PPTV Vocabulario receptivo	Entendiéndolo Párrafos	Tamizando Problemas del Lenguaje	de NLM (Complejidad del Narrativo)	NLM (Comprensión Oral)	NLM (Vocabulario)
PPTV Vocabulario receptivo	1					
Entendiéndolo Párrafos	.19*	1				

Tamiz de Problemas del Lenguaje	.18	.27**	1			
NLM (Complejidad del Discurso Narrativo)	.25**	.27**	.27**	1		
NLM (Comprensión Oral)	.20*	.20*	.28**	.47**	1	
NLM (Vocabulario)	.02	.15	.19*	.35**	.72**	1

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

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

Como puede observarse en la tabla anterior, entre las variables asociadas al lenguaje, la prueba de PPVT Vocabulario receptivo correlacionó baja y positivamente con la sección de Complejidad del Discurso Narrativo ($r=.25^{**}$), la sección de la prueba NLM Comprensión Oral Preguntas ($r=.20^{*}$), y el puntaje total de la prueba NLM, incluyendo todas sus secciones ($r=.31^{**}$). La prueba de Entendiendo Párrafos correlacionó baja y positivamente con la sección de Complejidad del Discurso Narrativo ($r=.27^{**}$), NLM Comprensión Oral Preguntas ($r=.20^{*}$), y el puntaje total de la prueba NLM ($r=.27^{**}$). Finalmente, el Tamiz de Problemas del Lenguaje correlacionó baja y positivamente con la sección de Complejidad del Discurso Narrativo ($r=.27^{**}$), NLM Comprensión Oral Preguntas ($r=.28^{**}$), NLM Vocabulario inferencial ($r=.19^{*}$), y el puntaje total de la prueba NLM ($r=.26^{**}$).

Estas correlaciones entre los diferentes instrumentos de evaluación, tanto en habilidades asociadas a la Decodificación como al Lenguaje sugieren que, en sus versiones sin enseñanza explícita, ambos tipos de instrumento parecen medir un mismo constructo o

habilidad, condición importante en términos de demostrar evidencias de validez de constructo en las pruebas.

Finalmente, para responder al objetivo 5 de este estudio, que fue conocer la relación entre las pruebas estáticas y el diferencial de crecimiento (potencial de aprendizaje) de las pruebas dinámicas, se calcularon los incrementos en las habilidades de los estudiantes que recibieron la fase de enseñanza explícita, tanto en la evaluación dinámica de Decodificación como en la de Lenguaje Narrativo. Este diferencial de crecimiento se determinó al calcular la diferencia numérica entre la puntuación inicial y final. Estos puntajes asociados al crecimiento se correlacionaron con las evaluaciones estáticas correspondientes a cada componente de la comprensión lectora. Las correlaciones de estas variables se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. *Correlaciones entre el diferencial de crecimiento y las evaluaciones estáticas en áreas de Decodificación y Lenguaje*

Evaluación de la Decodificación

Subtest	Lectura de letras	de Conocimiento Fonológico	ERA		Diferencia 1 (palabras)
			(colores y figuras)	Diferencia 1 (sonidos)	
Lectura de letras	1				
Conocimiento Fonológico	.55**	1			
ERA (colores y figuras)	-.04	-.07	1		
Dif. de crecimiento (sonidos)	-.08	-.09	.08	1	
Dif. de crecimiento (palabras)	.27**	.11	.09	.37**	1

Evaluación del Lenguaje Narrativo

Subtest	PPTV Vocabulario o receptivo	Entendiendo párrafos	TPL	Diferencia 1 NLM
PPTV receptivo	1			
Entendiendo párrafos	.34**	1		
TPL	.15	.19	1	
Diferencial NLM	-.10	-.04	.16	1

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

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

Como puede observarse en la Tabla 5, el diferencial de crecimiento de la prueba dinámica de Decodificación solo mostró una correlación baja y significativa en la prueba estática de Lectura de Letras ($r = .27^{**}$). En cambio, el análisis de crecimiento en las medidas de evaluación dinámica del Lenguaje Narrativo no presentó correlaciones significativas con ninguna de las pruebas estáticas relacionadas con el lenguaje. Esto indica que el progreso en las habilidades de Lenguaje Narrativo, evaluado mediante pruebas dinámicas, podría estar capturando aspectos específicos del desarrollo del lenguaje diferentes que las pruebas estáticas no logran medir.

Discusión

En relación con el objetivo de este artículo, enfocado en describir el desempeño de una muestra de estudiantes de San Luis Potosí al inicio del primer grado en sus habilidades precursoras de la decodificación y comprensión lingüística, los hallazgos muestran que los estudiantes presentan un desempeño por debajo de lo esperado en las habilidades relacionadas con el código, destacando niveles bajos en la Lectura de Letras y puntuaciones cercanas al criterio de riesgo en Conocimiento Fonológico. No obstante, en

Enumeración Rápida y Automática, los estudiantes registraron tiempos de nombramiento dentro del rango esperado para su edad. Estos resultados bajos en Lectura de Letras y Conocimiento Fonológico podrían tener implicaciones importantes en el desarrollo futuro de la Decodificación, dado que estudios longitudinales previos han demostrado que estas habilidades son determinantes para la adquisición del reconocimiento de palabras (Nakamoto et al., 2007; Gómez-Velázquez et al., 2010; Hjetland et al., 2020). Por otro lado, el buen desempeño observado en enumeración rápida y automática podría favorecer el desarrollo posterior de habilidades como la fluidez lectora, facilitando procesos automáticos en la lectura (Nakamoto et al., 2007; Gómez-Velázquez et al., 2010).

En cuanto a las habilidades precursoras de la Comprensión Lingüística, el promedio en Vocabulario Receptivo estuvo cercano a la mediana, mientras que Entendiendo Párrafos y el Tamiz de Problemas del Lenguaje también se ubicaron dentro del rango promedio. Estos niveles promedio son relevantes, pues según Tapia-Montesinos et al. (2022), el Vocabulario y la Comprensión Oral son precursores importantes de la Comprensión Lectora desde primer grado, consolidándose en grados posteriores. Por tanto, niveles adecuados en estas habilidades podrían actuar como factor protector para facilitar la Comprensión Lectora futura en estos estudiantes.

Asimismo, para determinar cuántos estudiantes de San Luis Potosí al inicio de primer grado presentan un criterio de riesgo en las pruebas dinámicas de decodificación y de lenguaje narrativo, los resultados revelaron que un 62% de los estudiantes mostró un desempeño por debajo del umbral esperado en Decodificación y un 67% en Lenguaje Narrativo, requiriendo en ambos casos una fase de enseñanza explícita breve. Estos porcentajes se consideran elevados y reflejan una necesidad de detección e intervención temprana en estas áreas. Las pruebas dinámicas, además de identificar el riesgo, mostraron cómo una enseñanza explícita breve puede mejorar el desempeño de los estudiantes, lo cual proporciona indicios positivos sobre su capacidad de aprendizaje (Muskett et al., 2012). A diferencia de las evaluaciones estáticas, este enfoque no solo evalúa el nivel actual del estudiante, sino también su respuesta al apoyo instruccional, lo que podría ser un indicador de su futuro desarrollo lector.

Respecto a la relación entre las pruebas estáticas y la evaluación inicial de las pruebas dinámicas, tanto en Decodificación como en Lenguaje Narrativo, los análisis de correlación revelaron asociaciones estadísticamente significativas, aunque de magnitud media a baja. Esta convergencia sugiere que ambos tipos de evaluación (estática y

medición inicial, sin instrucción) miden aspectos relacionados de los mismos constructos, aunque desde enfoques distintos (Meneses et al., 2014). La existencia de correlaciones entre estas pruebas podría representar un indicio de validez convergente para las medidas dinámicas, aunque será necesario realizar estudios más amplios para determinar sus características psicométricas de manera completa. No obstante, las asociaciones entre estos dos tipos de evaluaciones respaldan el uso complementario de ambas herramientas en el contexto educativo.

Finalmente, respecto a la relación entre las pruebas estáticas y el diferencial de crecimiento observado en las pruebas dinámicas —es decir, el potencial de aprendizaje tras la enseñanza explícita— se encontró una ausencia de correlación significativa entre ambas medidas. Este hallazgo sugiere que las evaluaciones estáticas y dinámicas, al considerar sus componentes de intervención y evaluación final, podrían estar capturando habilidades diferentes. Específicamente, las pruebas dinámicas podrían ser más sensibles para detectar el potencial de aprendizaje, proporcionando una visión más completa de las capacidades reales del estudiante y su posibilidad de mejora a largo plazo (Petersen et al., 2016, 2018, 2019). La falta de correlación entre el diferencial de crecimiento y las pruebas estáticas podría interpretarse como una señal de que el desempeño inicial no refleja de forma precisa las habilidades latentes del estudiante, muchas veces influenciadas por una instrucción previa limitada o desigual. En este sentido, las evaluaciones dinámicas ofrecen una alternativa para la identificación temprana de estudiantes con dificultades que no serían detectadas mediante evaluaciones tradicionales. No obstante, es necesario continuar investigando hasta qué punto estas pruebas pueden ser predictivas del desarrollo lector típico y atípico a lo largo del tiempo.

Conclusiones

En conclusión, los resultados de esta investigación evidencian un desempeño bajo en diversas habilidades precursoras de la lectura en estudiantes de primer grado, particularmente en aquellas relacionadas con el código, como la Lectura de Letras y el Conocimiento Fonológico, mientras que se observaron fortalezas relativas en algunas habilidades asociadas a la Comprensión Lingüística. Aunque estas dificultades fueron identificadas tanto por pruebas estáticas como dinámicas, las evaluaciones dinámicas podrían aportar información adicional relevante sobre el potencial de aprendizaje de los estudiantes. La ausencia de correlación entre el diferencial de crecimiento en las pruebas

dinámicas y las puntuaciones directas de las pruebas estáticas sugiere que ambos instrumentos podrían estar midiendo constructos distintos, lo cual muestra validez inicial divergente de las pruebas dinámicas como una posible herramienta para captar dimensiones del aprendizaje que no se evidencian en evaluaciones tradicionales.

Por último, es fundamental realizar investigaciones más amplias que permitan examinar la sensibilidad y contribución real de las pruebas dinámicas para detectar dificultades lectoras en comparación con las pruebas estáticas en el contexto mexicano. Este tipo de estudios proporcionarían una guía valiosa para la detección temprana de dificultades lectoras, así como una base sólida para el diseño de intervenciones tempranas, con el objetivo de mejorar los resultados de lectura en los estudiantes mexicanos y reducir las brechas de aprendizaje en el ámbito nacional.

Bibliografía

- Akbasli, S., Sahin, M., & Yaykiran, Z. (2016). The Effect of Reading Comprehension on the Performance in Science and Mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108–121.
- Anaya, E. V., Muro, A. A., Núñez, D., & Sáenz, P. G. F. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, 12, 65–98.
- Auza-Benavidez, A., Murata, C., Márquez-Caraveo, M. E., & P. Morgan, G. (2018). *Tamiz de problemas del lenguaje - TPL. Manual de aplicación* (Manual Moderno, Ed.; 1º edición).
- Asociación Mexicana de Inteligencia, de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión [AMAI] (2024) *Nivel socio económico AMAI*.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. John Wiley & Sons.
- Camarillo-Salazar, B. F., Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 343–357. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300343>
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407–1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G., Jiménez-Fernández, G., & Serrano, F. (2006). *Test de Lectura y Escritura en Español*. Paidós.
- Domínguez, I. D., Delgado, L. R., Ávila, Y. T., & Ávila, M. M. R. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102.
- Emilfo, A., Mendoza, A., Alexandra, K., & Rios, G. (2021). Aprendizaje de la lectura en época de pandemia. *Retos de la ciencia*, 05. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>

- Florit, E., & Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Fumagalli, J., Barreyro, P., Fant, F., & Jaichenco, V. (2023). Precisión y aspectos prosódicos en la lectura en voz alta en adolescentes. *Liberabit*, 29(2).
- Gómez-Velázquez, F., González-Garrido, A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 823–847.
- Gough, P., Hoover, W., & Peterson, C. (1996). Some observations on a simple view of reading. *Reading comprehension difficulties*, 1–13.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. En *Reading and Writing* (Vol. 2, Número 2, pp. 127–160). <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Informe de resultados PLANEA 2017*. www.inee.edu.mx
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Kotzapoulou, M. (2013). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 26(2), 189–204. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9361-z>
- Kim, Y. S., & Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 25(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9244-0>
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L., Turbany, J., & Valero, S. (2014). *Psicometría*. UOC Barcelona.
- Morales, C., & Floriza, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 61–81.

- Muskett, T., Body, R., & Perkins, M. (2012). Uncovering the dynamic in static assessment interaction. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 87–99.
- Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing*, 20, 691–719.
- Nazari, B., & Mansouri, S. (2014). Dynamic assessment versus static assessment: A study of reading comprehension ability in Iranian EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 134–156.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 91-121.
- OCDE. (2012). Programa Para La Evaluacion Internacional De Alumnos (PISA 2012) Resultados: MEXICO. En *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, [OCDE] nota País. México. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- OCDE. (2016). Programa Para La Evaluacion Internacional De Alumnos (PISA 2016) Resultados: MEXICO. En *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, [OCDE] nota País. México. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE. (2022). PISA 2022 “Results The State of Learning and Equity in Education” Publication. Volume I.
- Petersen, D. B., Allen, M. M., & Spencer, T. D. (2016). Predicting Reading Difficulty in First Grade Using Dynamic Assessment of Decoding in Early Kindergarten: A Large-Scale Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 200–215. <https://doi.org/10.1177/0022219414538518>
- Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D., & Steeve, R. W. (2017). Dynamic assessment of narratives: Efficient, accurate identification of language impairment in bilingual students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 983–998.

- Petersen, D. B., Gragg, S. L., & Spencer, T. D. (2018). Predicting reading problems 6 years into the future: Dynamic assessment reduces bias and increases classification accuracy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(4), 875–888. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0021
- Petersen, D. B., & Spencer, T. D. (2016). *CUBED: Decoding, Language, Reading. Examiner's Manual*. <https://www.languagedynamicsgroup.com/cubed-assessment-download/>
- Ripoll-Salceda, J. C. (2011). *La concepción simple de la lectura en educación primaria: una revisión sistemática*.
- Sánchez, B. P. C., & Hernández, M. O. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos, 41*(164), 8–27. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.59087>
- Savage, R., Burgos, G., Wood, E., & Piquette, N. (2015). The Simple View of Reading as a framework for national literacy initiatives: A hierarchical model of pupil-level and classroom-level factors. *British Educational Research Journal, 41*(5), 820–844. <https://doi.org/10.1002/berj.3177>
- Scarborough, H. S., Neuman, S., & Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes, 10*, 23–38.
- Storeygard, J., Hamm, J., & Fosnot, C. T. (2010). Determining what children know: Dynamic versus static assessment. *National Council of Teachers of Mathematics (Ed.), Models of intervention in mathematics: Reweaving the tapestry*, 45–69.
- Tapia-Montesinos, M. M., Ripoll-Salceda, J. C., Aguado-Alonso, G., & Joshi, R. M. (2022). Simple view of reading in Spanish: A longitudinal study. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología, 42*(4), 214–226. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.09.002>
- Villegas, G. O., Fonseca, T. D. D. D., & Cruz, J. S. (2025). Habilidades intelectuales en población adolescente mexicana: antes y después del confinamiento por COVID-19. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología, 31*(1), e934-e934.

Wiig, E. H., Secord, W. A., & Semel, E. (2006). Clinical evaluation of language fundamentals (Spanish). *San Antonio, TX: The Psychological Corporation.*