

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACION  
Y TRATAMIENTOS PSICOLOGICOS.

FACULTAD DE PSICOLOGIA.

ESTILO COGNITIVO DE "DEPENDENCIA - INDEPENDENCIA DE CAMPO"  
Y PROCESO LECTOR.

Tesis doctoral presentada por:

Teresa Kirchner Nebot.

Dirigida por:

Dra. María Forns Santacana.

CAPITULO III

PROCEDIMIENTO EMPIRICO.

### 3.1. - Introducción

En el capítulo precedente hemos emitido nuestra hipótesis conceptual, derivada a partir de las concepciones sobre la DIC y sobre la lectura.

En este capítulo que ahora emprendemos intentaremos efectuar el contraste empírico de los anteriores presupuestos, contraste que nos permitirá verificar o, en su defecto, rechazar, la hipótesis previa.

Para ello seguiremos una serie de pasos, el primero de los cuales se centrará en delimitar claramente la hipótesis de trabajo.

### 3.2. - HIPOTESIS

La operativización de nuestra hipótesis se basa, como ya se ha comentado en el capítulo precedente, en el presupuesto teórico de que las diferencias individuales en rapidez, precisión y comprensión lectora que se observan en niños, de la misma edad, y nivel de escolarización pueden deberse, en alguna medida, a su estilo cognitivo, concretamente al estilo cognitivo de "Dependencia-Independencia de campo".

Tal como hemos expuesto en el apartado anterior, juzgamos que los sujetos IC, por su particular forma de procesar la información (de modo analítico, reorganizador, con posturas activas y constructivas frente al campo estimular) se revelarán más idóneos en tareas lectoras que los sujetos DC. Ya que el aprendizaje lector requiere en sus primeras etapas decodificadoras, capacidad analítica y estructuradora, así como una actitud inferencial y activa en los niveles superiores de comprensión temática, es lógico pensar que las estrategias que parecen utilizar las personas IC enjan de forma más adecuada con las exigencias cognitivas que plantea a la actividad lectora.

### 3.3. - DISEÑO EMPIRICO.

Para probar esta hipótesis se ha elaborado el siguiente diseño empírico:

- 3.3.1. - Selección de la muestra de experimentación adecuada a la finalidad. Dado que la lectura es una actividad compleja en la que inciden un buen número de variables, convendrá controlar todas aquellas que puedan interferir con

nuestra hipótesis de trabajo.

3.3.2. - Determinación de las técnicas de evaluación de las distintas variables intermediarias.

3.3.3. - Procesamiento de los datos mediante técnicas estadísticas adecuadas al fin.

3.3.1. - Selección de la muestra de experimentación.  
Caracterización.

Un aspecto fundamental de todo trabajo empírico es el referente a la selección y características de la muestra. En nuestro caso interesa que ésta cumpla una serie de requisitos básicos que permitan imputar los resultados a la variable predictoría que se maneja (la DIC) y no a otras. Uno de estos requisitos básicos, pues, se centrará en el control de todas aquellas variables que, presumiblemente, pudieran incidir en la lectura. Esto es tanto más necesario cuanto que la lectura es una actividad que, por su alto nivel de complejidad, está sometido a la influencia de numerosos factores.

Las variables que hemos controlado son las siguientes:

- a) edad de los sujetos
- b) nivel de escolarización
- c) nivel socio-económico
- d) nivel intelectual
- e) variables de personalidad
- f) método de aprendizaje lector impartido

Vamos a comentar cada una de estas variables de control.

- a) Variable edad: Es evidente que la edad es un factor de alta influencia en todo proceso de aprendizaje en general y de la lectura en particular que marca un aspecto diferencial importante. De aquí que hayamos elegido un grupo homogéneo en cuanto a edad. Concretamente, se han seleccionado niños de 8 años (8;4 edad promedio) por las razones que en el apartado siguiente aduciremos. A fin de paliar, en lo posible el desfase que pueda establecerse entre los niños nacidos en los primeros y últimos meses del año, se eliminaron aquellos niños nacidos en Noviembre y Diciembre especialmente cuando coincidían con un retraso lector.
- b) Nivel de escolarización: De todos es sabido que el entrenamiento potencia el aprendizaje. De aquí la necesidad de que todos los sujetos de nuestra muestra se encontrasen en el mismo nivel de escolarización. El nivel seleccionado fue el correspondiente a 3º de E.G.B., concretamente en el momento de la evaluación nuestros niños estaban cursando el primer trimestre del nivel tercero de E.G.B. Sus conocimientos lectores, pues, eran los correspondientes, prácticamente, a finales de 2º curso de E.G.B. Este criterio de selección no es arbitrario sino que obedece a la necesidad de paliar el desigual bagaje lector con el que suelen presentarse los niños en el primer curso de E.G.B., y que pudiera hacer tomar por capacidad lo que es efecto del entrenamiento. Ciertamente, mientras hay niños que asisten al colegio desde los 4 años (primero de preescolar), otros por el contrario, no empiezan a escolarizarse hasta 1º de E.G.B. (6 años). Este hecho hubiese resultado relativamente fácil de controlar a través de las fichas escolares o

de entrevistas con los padres; pero hay variables mucho más incontrolables como son las referentes a los aprendizajes extraescolares: los hermanos mayores que enseñan a los pequeños, o incluso los mismos padres pueden escolarizar tardíamente al niño, pero haberle dispensado una serie de conocimientos básicos sobre lectura (nombre de letras, etc... ). Pensamos, pues, que dos cursos enteros de entrenamiento lector permitiría nivelar estos posibles desfases iniciales.

Otro factor que se tuvo en cuenta en el criterio de selección fué que los niños estuviesen escolarizados en el curso que por edad les correspondía (3º de E.G.B. = 8 años edad).

c) Nivel socio-económico.

Aunque el tema es discutido y polémico y los resultados empíricos no son siempre coincidentes según el tipo de variables que se manejen, parece poder inferirse que el factor socio-económico tiene un peso específico importante en las diferencias individuales observadas en todo proceso de aprendizaje. En todo caso, la lectura es uno de los aprendizajes en los que el factor socio-económico parece intervenir de forma clara. De aquí que esta variable deba ser controlada. El nivel socio-económico elegido para nuestro estudio puede calificarse de medio. Primeramente seleccionamos escuelas públicas situadas en barrios de características socio-económicas parejas, lo que suponía ya alguna forma de control. Posteriormente a través de las profesiones de los padres se acababa de matizar el criterio. Entre los oficios ejercidos por los padres se cuentan: administrativos, empleados de Banca, pequeños comerciantes, agentes de ventas y alguna profesión liberal que requiere

estudios medios: gestor, practicante y similares.

d) Nivel intelectual.

Sabida la correlación existente entre inteligencia y aprendizaje, no podemos descartar la variable intelectual como posible fuente de variación individual, error frecuentemente cometido en numerosos trabajos que están en la línea del nuestro.

El control de la variable intelectual se efectuó a través de dos sistemas sucesivos y el primero de ellos excluyente:

- criterio de los maestros
- método psicométrico.

Con respecto al primer punto, antes de iniciar cualquier tipo de procesamiento empírico se pedía a los maestros que informaran de todos aquellos niños cuyas deficiencias de aprendizaje fueran claramente imputables a un evidente handicap intelectual. Estos niños eran excluidos de la muestra de experimentación, ya que sería incongruente hablar de posibles influencias del estilo de cognición allí donde se da primariamente un importante déficit de capacidad. Por lo que hace referencia al segundo criterio de control, el psicométrico, una vez preseleccionados los niños por sus profesores eran evaluadas sus aptitudes intelectuales mediante tests oportunos que posteriormente describiremos. Todos aquellos alumnos que no alcanzaban un CI mínimo de 90 en alguna de las pruebas, eran excluidos de la nuestra.

No se excluyeron, no obstante, los CI superiores por dos razones fundamentales: una de ellas obedece a un criterio económico: elegir a 100 niños con CI



comprendidos entre 90 y 109 (CI medios) hubiese supuesto examinar a un buen número de sujetos con la consiguiente inversión de tiempo, no ya sólo para el examinador, sino para los niños y maestros. Nuestra intención básica fué desde el principio interferir mínimamente en la dinámica escolar.

La segunda razón fué que, de alguna manera, nos interesaba comprobar el peso relativo de esta variable intelectual en relación a la variable estilística, caballo de batalla de numerosas investigaciones. Para ello se utilizaron métodos estadísticos adecuados a tal fin.

e) Variables de personalidad.

La influencia que pueden ejercer los procesos afectivos sobre los cognitivos no pueden ignorarse y algunos problemas de aprendizaje tienen en aquellos su etiología. Concretamente en nuestro estudio esta influencia tiene una particular relevancia puesto que numerosa bibliografía, tanto teórica como empírica, apoya el supuesto de que los sujetos DC presentan, en líneas generales, una menor separación entre afecto y cognición que los sujetos IC. Se desprende, pues, que un niño DC con problemas de orden afectivo puede ver mayormente interferido su rendimiento escolar que un niño IC con el mismo tipo de problema.

De aquí la necesidad de descartar, en la medida de lo posible, todos aquellos niños cuyas dificultades lectoras fueran primariamente imputables a problemas de orden psicológico. Para este fin se emplearon básicamente tres métodos de control:

1. opinión del profesorado
2. tests proyectivos
3. observación

Primeramente se pidió a los maestros que, al igual que habían efectuado con la variable inteligencia, excluyeran a todos aquellos niños con evidentes desarreglos emocionales o situaciones familiares muy conflictivas que llevaran a evidentes desmotivaciones escolares.

Una vez eliminados los casos más evidentes, a través de la técnica proyectiva del dibujo de la figura humana se descartaban a todos aquellos niños con problemas emocionales que pudieran estar interfiriendo con sus rendimientos (sentimientos de infravaloración, timidez extrema, ...). La observación del comportamiento infantil durante las pruebas también permitía ratificar los indicadores que aparecía en esta técnica proyectiva: para que un niño de los que ya habían sido preseleccionado por los maestros fuera excluido de la muestra por razones de índole afectiva precisaba, pues, que tanto el test de la figura humana como la observación directa de su comportamiento por parte de los examinadores fueran coincidentes en la impresión de inadaptación personal.

- f) Finalmente convendrá neutralizar el efecto diferencial que pudiera provenir del método didáctico empleado para impartir la lectura. Para ello, se eligieron colegios que enseñaran a leer por el llamado método fónico. Esta elección no es arbitraria, sino que está íntimamente imbricada con nuestra hipótesis conceptual: las exigencias cognitivas

inherentes a este sistema encajan de modo más idóneo con el tipo de procesamiento de información de los sujetos IC.

El idioma escogido en este caso es el castellano, debido a que mantiene una relación grafema-fonema poco habitual en la mayoría de las lenguas europeas, lenguas a las que están dedicadas la mayor parte de las investigaciones en este campo.

El control de todas estas variables fue determinante para la selección de la muestra, que debía cumplir, por ello, una serie de características peculiares. Es obvio que el método estadístico de muestreo no podía ser aleatorio, sino intencional, y la muestra estratificada.

A fin de que los resultados fueran suficientemente representativos se eligió una muestra grande de N=100.

Sabido, asimismo, el rol que juega la variable sexo en muchos procesos de aprendizaje como fuente de diferenciación interindividual, pensamos que podía ser interesante controlarla. Para ello, de los 100 sujetos que conpondrían la muestra se pensó que 50 podían ser mujeres y los restantes 50 varones. Ello nos permitiría enfocar los resultados tanto a nivel global como diferencial. A su vez, de estos 50 varones 25 son buenos lectores (BL) y 25 malos lectores (ML) y lo mismo sucede en el grupo de niñas. En el apartado siguiente ampliaremos este criterio que aquí sólo queremos apuntar para que quede fijado claramente el tamaño y la composición de nuestra muestra.

<u>Niños</u>	{ 25 BL 25 Ml	<u>Niñas</u>	{ 25 BL 25 ML	<u>Total</u> N=100
--------------	------------------	--------------	------------------	-----------------------

### 3.3.2. - Determinación de las técnicas de evaluación de las distintas variables.

El segundo punto del proceso metodológico va referido a la selección de los tests e instrumentos psicológicos destinados a evaluar las dos principales variables de nuestro estudio: la DIC y la lectura; así como a controlar aquellas otras susceptibles de ser evaluadas psicométricamente (inteligencia).

#### A) Evaluación de la DIC.

Para determinar esta variable, dada la edad de los sujetos de nuestra muestra, se eligió la adaptación para niños que del EFT efectuaron Karp y Konstand en 1971 y que se conoce con el nombre de "Children's Embedded Figures Test (CEFT)". La dimensión DIC surgió básicamente a partir de estudios con población adulta, por tanto, cuando se decidió investigar con niños, quedó patente la dificultad que entrañaba para ellos resolver los items del EFT. Era evidente la necesidad de crear un instrumento propiamente para niños y comprobar si las diferencias individuales que se observaban entre los adultos se manifestaban también en la infancia. El CEF fué ideado para las edades comprendidas entre los 5 y los 12 años, por lo que se ajusta perfectamente a la edad de nuestra población de muestreo.

En el apéndice A se incluye una ampliación de las características de este test, así como un resumen de las peculiaridades del CEFT en la población de niños residentes en Barcelona (Kirchner, en prensa).

Por otro lado, varias investigaciones han destacado la relación existente entre los tests que exploran la DIC y la triada del WISC (comentada en el apartado "DIC e intelligen-

cia"). Nos interesaba pues, verificar estos resultados en otra población. Por esta razón, se les administró a los niños de nuestra muestra los subtests pertenecientes a la tríada analítica: Cubos, Rompecabezas y Figuras Incompletas. .

No obstante la amplia difusión del WISC, que hace innecesaria la inclusión de datos al respecto, en el apéndice B se incluye una relación de los principales procesos cognitivos que ponen en juego los citados subtests.

#### B) Evaluación del nivel de lectura.

Para cubrir este objetivo se siguieron dos vías:

- a) criterio del profesorado
- b) pasación de tests adaptados a la población barcelonesa

a) Se pidió al profesorado que seleccionara un número determinado de alumnos buenos lectores (por encima del promedio de edad) y de malos lectores (por debajo del nivel).

b) A partir de esta preselección se eligió una prueba estandarizada de lectura que permitiera ratificar la opinión del profesorado y obtener las puntuaciones necesarias para nuestro análisis.

El test elegido para esta finalidad fué el TALE (Test de lecto-escritura) de Toro y Cervera. La elección de este test se debe a dos criterios fundamentales: el primero de ellos es que está adaptado a la población infantil barcelonesa; el otro motivo de elección se centra en que explora la lectura a diferentes niveles (letras, sílabas, palabras, textos y lectura comprensiva) y con dos criterios: el de precisión y el de rapidez.

Todos estos elementos nos permiten una mayor amplitud de análisis.

El TALE incluye cuatro niveles de lectura, correspondientes a los 4 primeros cursos de E.G.B. de los cuales nosotros utilizaremos el II. Dado que el momento de pasación de pruebas coincidió con el primer trimestre académico y las instrucciones del manual del TALE especifican claramente no administrar un determinado nivel sino a finales del tercer trimestre del curso en vigencia, pensamos que el nivel de lectura II era el más idóneo a nuestra población, ya que corresponde al 2º curso de E.G.B. finalizado.

Una ampliación de las características del TALE, así como las pruebas correspondientes a cada subnivel del nivel II se recogen en el apéndice C.

c) Evaluación de la inteligencia.

Como ya hemos comentado con anterioridad, para determinar el nivel intelectual de nuestros niños se siguieron dos criterios: el primero de ellos es el referente a la opinión del profesorado, de por sí excluyente, y el segundo podría llamarse de ratificación del primero.

Los tests de inteligencia elegidos fueron las tres escalas de inteligencia lógica categorial que incluye el EDEI (Escala diferencial de rendimiento intelectual):

- conceptualización ----->	<u>verbal</u>
- clasificación de objetos ----->	}
- análisis categorial ----->	

La elección de este test en general y de estas escalas en particular obedece a unas necesidades muy concretas. El

problema que se nos planteó con la medida de la inteligencia era el siguiente: es sabido que los niños con dificultades lectoras tienden a puntuar más bajo en los tests de inteligencia verbal que aquellos niños con un nivel normal de lectura. Si exploráramos los CI mediante este tipo de pruebas verbales, los malos lectores obtendrían coeficientes bajos y por ende, se daría una alta correlación entre inteligencia y lectura.

Eran más aconsejable en este caso las llamadas pruebas no verbales.

Pero también aquí se nos planteaba un problema: muchas de estas pruebas intelectuales ponen en juego mecanismos cognitivos similares a los propios de la "independencia de campo", como sucede con los tres subtests de la escala manipulativa del WISC antes comentados. Si pasáramos pruebas no-verbales, pero de cariz analítico o reestructurador se daría una alta correlación entre "independencia de campo" e inteligencia.

Se debía, pues, seleccionar pruebas no verbales que, a su vez no correlacionaran con la DIC. Cuando en el capítulo introductorio hablábamos de DIC y aprendizaje refiriéndonos a las tareas piagetianas vimos que prácticamente todas ellas correlacionaban con la DIC, en el sentido de una mayor eficiencia de los niños IC, salvo las que implican actividad clasificatoria ya que en ellas "la mayor sensibilidad de los sujetos DC a los aspectos figurativos no entraña forzosamente peores ejecuciones puesto que no hay necesariamente conflicto (cognitivo) entre el modo de procesar operativo y el figurativo" (Huteau 1980, pag. 21). O como señala Carretero (1982) estas tareas clasificatorias no parecen entrañar procesamiento analítico. La EDEI comprende las tres pruebas que antes hemos mencionado que, una a nivel verbal y las otras dos a

nivel no verbal, exploran capacidad clasificatoria, una de las facetas de la inteligencia l3gica.

Te3ricamente, pues, las dos pruebas no verbales no tienen que correlacionar ni con la habilidad lectora ni con la DIC. Si hemos incluido tambi3n la prueba verbal es con finalidades investigadoras, para ratificar el peso de los factores verbales con respecto a los no verbales.

Una ventaja adicional de la EDEI es que, si bien las tres escalas pueden interpretarse conjuntamente para obtener un CI global, tambi3n pueden analizarse independientemente unas de otras permitiendo la evaluaci3n de la eficiencia de un sujeto a un determinado nivel.

Para una informaci3n m3s detallada de las caracter3sticas de estas escalas dirigirse al Ap3ndice C.

### 3.3.3. - Procesamiento estad3stico de los datos.

Los datos se han introducido en un ordenador "Digital" VAX 11-750 y MICROVAX II y el programa de aplicaci3n es el "BMDP, statistical software".



### 3.4. - PROCEDIMIENTO.

Una vez definido el diseño empírico se procedió a ejecutarlo. Para ello se siguieron una serie de pasos que a continuación sintetizamos.

1.- El primer paso consistió en la preselección de los colegios que, a priori, reunían las características exigidas por el diseño:

- similitud de distritos o zonas socio-económicas
- que emplearan el castellano como lengua principal en el aprendizaje lector
- y que éste se impartiera por el método fonético

Una vez seleccionados, se contactó con los directores de los mismos para obtener su consentimiento, objetivo no siempre logrado.

Conseguida su aquiescencia, se fué a hablar con los profesores de 3º de E.G.B. y se les explicó en qué consistía el proyecto. A la vez se les suministraba un esquema para que preseleccionaran a un número determinado de alumnos siguiendo este criterio:

- alumnos varones buenos lectores (BL)
- alumnas BL
- alumnos malos lectores (ML)
- alumnas ML

Todos los alumnos debían cumplir los requisitos siguientes:

- tener 8 años de edad y estar cursando 3º de E.G.B. (quedaban, por tanto, excluidos todos aquellos

niños que no cumplían esta condición)

- Especialmente los ML debían ser niños sin sospechas de deficiencias intelectuales que motivaran primariamente el retraso.
- También se debían descartar niños con presuntos problemas de conducta y emocionales : (situaciones conflictivas en el hogar; niños desmotivados, excesivamente retraídos, excesivamente agresivos) , que pudieran incidir en un mal aprendizaje.
- Que la profesión de los padres pudiera incluirse en lo que denominamos "clase media".

Con referencia al criterio empleado par seleccionar a los BL y a los ML, tal vez convenga efectuar unas precisiones:

- Para nuestro estudio el BL es aquel niño capaz de conjugar en su lectura una rapidez y precisión superiores a la media de su grupo normativo y cuyo nivel comprensivo supera también lo que suele ser habitual a su edad. En este sentido no tuvimos problemas porque la preselección efectuada por los profesores fué muy acertada.

- La selección de los ML, no obstante, fué más dificultosa. Aunque parecería que el criterio de ML debe ser el inverso al del BL, lo cual es en efecto así en un buen número de ocasiones, también es ML el niño que, leyendo de forma precisa se muestra anormalmente lento, o a la inversa. También es ML el niño que leyendo rápido y preciso es incapaz de comprender lo que está leyendo. Es decir, el criterio de ML puede adoptar una serie de variantes que, en nuestro estudio, si no eran claramente delimitadas podían enmascarar los resultados.

Tal vez lo más apropiado hubiese sido tomar como ML al

niño lento, poco preciso y con un bajo nivel comprensivo, pero pronto nos dimos cuenta de que hay pocos sujetos de estas características. Y los pocos que hay hacen insensato imputar al estilo cognitivo sus deficiencias. Normalmente, el niño que lee lento suele ser preciso y, a la inversa, el niño que comete frecuentes errores suele seguir un ritmo aceptable de lectura. Por el contrario, muchos de los niños que conjugan a la vez lentitud lectora, inexactitud y poca comprensión, o bien presentaban unos niveles intelectuales muy bajos (que hacen pensar que su déficit se debe a factores ajenos por completo al estilo cognitivo) o bien había sospechas (confirmadas o no a través de pruebas neurofisiológicas) de afecciones en el S.N.C.

De aquí que, en nuestro estudio, el ML sea más bien un lector medio-bajo, que se define con alguna de estas características:

- a) Rapidez, precisión y comprensión lectora son algo más bajos de lo que suele ser habitual a su edad.
- b) Lectura comprensiva algo más baja de lo normal acompañada de rapidez inferior a lo normal, aunque la precisión sea normal.
- c) Lectura comprensiva algo más baja de lo normal acompañada de precisión inferior a la normal, aunque la rapidez sea normal.
- d) Comprensión lectora normal, pero rapidez y precisión algo más bajas de la media.

Es decir, para seleccionar el perfil del ML se debían dar o bien tres o bien dos criterios de deficiencia concomitantes. Un solo criterio de deficiencia (la rapidez por sí sola o la precisión o la comprensión) no nos parecían suficientes para definir al ML.

2.- El paso siguiente consistió en concretar día y hora, a elección de los profesores, par ir efectuando las pruebas. Desde el principio nuestra intención era la de interferir lo menos posible en el desarrollo de la dinámica escolar, de aquí que tuviéramos que adaptarnos a las pautas establecidas por el profesorado. Esto dilató extraordinariamente el proceso, (concretamente en uno de los colegios seleccionados el único horario de evaluación factible era de 12H a 13H los Lunes, Miércoles y Viernes; es fácil colegir el número de veces que tuvimos que desplazarnos hasta este colegio, si tenemos en cuenta que la evaluación supieron de cada niño requería un promedio de tres horas y el total de niños entrevistados fué de 21).

Los alumnos eran entrevistados en una sala o despacho (según disponibilidad del colegio) y evaluados individualmente. En todos los casos, procuró crearse un clima favorable que no inhibiera la actuación de los niños. Pensamos que, en líneas generales, este objetivo se consiguió y los alumnos se mostraron realmente entusiasmados con las pruebas. Incluso podemos afirmar que el problema se originó cuando supieron que no se les iba a pasar pruebas a todos, sino sólo a unos cuantos. No era nada infrecuente que un niño o niña nos parara a los examinadores en los pasillos o patio del colegio y nos dijera: "por favor, Srta. yo también quiero hacer lo que hicieron ayer otros niños", "a mi cuando me tocará hacer los juegos?"...

3.- Dado lo dilatado que se previó el proceso de recogida de datos, -entre seis y siete meses aproximadamente- (la autora de este estudio quería administrar personalmente las pruebas de lectura y de Estilos cognitivos y, como hemos reseñado anteriormente, todas ellas son de carácter individual), y dado también que podía crearse un desfase importante entre las notas de lectura obtenidas por los niños evaluados

en el primer trimestre y la de los niños evaluados al final del semestre, se decidió dividir la fase de recogida de datos en dos cursos escolares: 1985-86 y 1986-87. Los meses de pasación de pruebas fueron concretamente Octubre, Noviembre y Diciembre, para el primer curso escolar y Octubre y Noviembre para el segundo.

Al mismo tiempo, para paliar el efecto entrenamiento en la medida de lo posible, en los tres primeros colegios se pasaron en primer lugar las pruebas de inteligencia y posteriormente las de lectura; en los otros dos colegios se procedió a la inversa. De este modo el desfase era mínimo.

4.- En esta fase de recogida de datos se contó con la colaboración de 6 alumnos de 4º y 5º de Psicología, convenientemente entrenados a tal fin. Se siguieron puntualmente las instrucciones de pasación y corrección que estipulaban los correspondientes manuales empleados; salvo en el caso del TALE, que se creyó oportuno recoger con magnetofón la lectura de los niños, ya que la rapidez de algunos de ellos, hacía difícil tomar las anotaciones a mano. Se pudo observar que los niños se mostraban entusiasmados con que se les grabara la voz y después de su lectura pedían escucharse. Sólo dos niños del total de 128 evaluados mostraron cierta timidez ante el aparato. En estos dos casos se tomó a mano su lectura.

5.- Una vez pasadas las pruebas se procedió a su corrección y puntuación.

6.- Finalmente se entraron los datos en un ordenador "Digital" VAX 11-750 y MICROVAX II a fin de proceder a su análisis.