UNIVERSITAT DE BARCELONA

Elaboración de una batería diagnóstico-analítica de lectura

Estadio inicial del aprendizaje lector

Flor Cabrera Rodríguez

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement- CompartIgual 4.0. Espanya de Creative Commons***.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento - CompartirIgual 4.0. España de Creative* Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Spain License***.

U N I V E R S I D A D D E B A R C E L O N A

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA EXPERIMENTAL
TERAPEUTICA Y ORIENTACION

ELABORACION DE UNA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA

(Estadio inicial del aprendizaje lector)

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA
Àrea de Ciències de l'Educació

Tesis doctoral de:
FLOR CABRERA RODRIGUEZ

Directora:
Dra. Dª MARGARITA BARTOLOME PINA

V° B°
M. Bartolomé

DONATIU
Dr. SANVISENS

TD-386

BARCELONA SEPTIEMBRE 1983

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA
0700692955

ELABORACION DE UNA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA

(Estadio inicial del aprendizaje lector)

I N D I C E

Página

VOLUMEN I

INTRODUCCION 14

PRIMERA PARTE: EL PROCESO LECTOR 21

CAPITULO I: EL ACTO LECTOR 22

1. Naturaleza del acto lector. 23
2. Componentes del acto lector. 29
3. El código escrito. Algunas consideraciones psicopedagógicas. 34
4. Estudio del proceso perceptivo. Percepción de palabra. 39
   - 4.1. El componente óptico de la lectura. 39
   - 4.2. La percepción de palabra en el niño. Habilidades específicas. 45
     - 4.2.1. Habilidades discriminativas. 49
       1. La discriminación visual en la lectura. 49
       2. Subhabilidades de discriminación visual. 51
       3. La discriminación auditiva en la lectura. 55
     - 4.2.2. Habilidades de reconocimiento gráfico-fónicas. 59
     - 4.2.3. Habilidades semánticas. 64
       1. Vocabulario 65
       2. Utilización de claves contextuales. 69
       3. Utilización de claves estructurales. 71
       4. Utilización del diccionario. 73
5. Estudio del componente comprensivo. Comprensión lectora. 74
   - 5.1. La comprensión lectora como proceso cognitivo. 76
   - 5.2. La comprensión lectora como proceso psicolingüistico. 81
   - 5.3. La comprensión lectora como conjunto de habilidades específicas. 86

Página

5.4. Velocidad y comprensión. Flexibilidad lectora. 93
6. Estudio del componente creativo. La lectura creativa. 97
7. El proceso lector en la lectura oral y en la lectura silenciosa. 102

CAPITULO II: ESTUDIO O ETAPAS LECTORAS. ESTUDIO ESPECIAL DEL ESTADIO INICIAL. 110

1. Los estadios o etapas lectoras. 111
2. El estadio Inicial del aprendizaje lector. 117
2.1. Objetivos específicos de enseñanza. 118
2.2. La metodología del aprendizaje. 123

CAPITULO III: FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE LECTOR 130

1. Factores asociados al aprendizaje lector. 131
2. Factores sensociales. 134
3. Factores lingüisticos. 137
4. Factores congnitivos. 143
5. Factores emocionales. 152
6. Factores ambientales: el medio familiar y socio-cultural. 158
7. Factores escolares. 162

CAPITULO IV: EVALUACION DEL RENDIMIENTO LECTOR 166

1. La evaluación en el proceso educativo. 167
2. Modelos de evaluación y naturaleza de la medida. 170
3. Técnicas de evaluación. 178
4. Procedimiento de evaluación que requieren situación de prueba. 182
4.1. Evaluación de la madurez lectora. 184
4.2. Evaluación de la capacidad lectora. 187
4.3. Evaluación del rendimiento lector. 189
5. Análisis de tests castellanos y extrajeros propuestos para la exploración del estadio inicial de aprendizaje lector. 194

Página

SEGUNDA PARTE: ELABORACION INICIAL BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LA LECTURA. 200.

CAPITULO I: NATURALEZA DE LA PRUEBA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA. DELIMITACION DE LAS HABILIDADES LECTORAS QUE SERAN OBJETO DE EVALUACION. 201

1. Función diagnóstico-analítica de la evaluación. Definición del objetivo general. 202
2. Delimitación y estructura del dominio general en habilidades específicas. 208
3. Propiedades métricas de los instrumentos diagnóstico-analíticos. 219
   3.1. Propiedades estadísticas de los reactivos. 220
   3.2. Estudio de la validez. 221
   3.3. Estudio de la fiabilidad. 240
   3.4. Interpretación de puntuaciones. 249

CAPITULO II: FUENTES DE INFORMACION PARA EL ANALISIS DE CONTENIDOS ESPECIFICOS. 255

1. Análisis de contenido. 256
2. Objetivos lectores propuestos por la Ley General de Educación. 258
3. Contenidos del aprendizaje lector en los libros de texto. 262
   3.1. Contenidos de aprendizaje: textos de iniciación lectora. 263
      3.1.1. Contenidos 264
      3.1.2. Vocabulario 265
      3.1.3. Conductas de aprendizaje 266
   3.2. Contenidos de aprendizaje: textos de lenguaje para 1º de E.G.B. 267
      3.2.1. Correspondencia gráfico-fónica de palabras 267
      3.2.2. Vocabulario 268
      3.2.3. Comprensión lectora. 269
         1. Indice de lecturabilidad 269
         2. Nivel de comprensión lectora exigido 271
      3.2.4. Conductas de aprendizaje. 272

Página

6. Subtest de comprensión de frases. 327
   6.1. Subtest A: Comprensión de frases. 327
      6.1.1. Objetivo. 327
      6.1.2. Delimitación del campo de conducta. 327
      6.1.3. Elaboración de ítems. 328
   6.2. Subtest B: Comprensión de frases utilización de claves contextuales. 331
      6.2.1. Objetivo. 331
      6.2.2. Delimitación del campo de conducta. 331
      6.2.3. Elaboración de ítems. 332
7. Subtest de comprensión lectura silenciosa del texto. 335
   7.1. Objetivo 335
   7.2. Delimitación del campo de conducta. 336
   7.3. Situación de prueba. 339
8. Subtest de lectura oral. 348
   8.1. Objetivo. 348
   8.2. Delimitación del campo de conducta. 348
   8.3. Elaboración del texto. 350
   8.4. Tipos de errores en el reconocimiento gráfico-fónico de palabra. 352
   8.5. Fluidez lectora. 353
   8.6. Velocidad lectora. 356
   8.7. Hoja registro lectura oral. 357
9. Resúmenes gráficos de las especificaciones del universo conductual medido en la prueba. 360

CAPITULO IV: INSTRUCCIONES DE APLICACION Y CORRECCION 369

1. Instrucciones generales. 370
2. Instrucciones específicas. 373
   2.1.Subtest de discriminacion visual 373
   2.2.Subtest de discriminación auditiva 375
   2.3.Subtest de correspondencia grafema-fonema 377
   2.4.Subtest de correspondencia acústico-gráfica de palabras 379
   2.5.Subtest de vocabulario lector 381
   2.6.Subtest de comprensión de frases 382
   2.7.Subtest de lectura silenciosa 384
   2.8.Subtest de lectura oral 387
3. Normas de corrección 390

Página

CAPITULO III: ELABORACION INICIAL DE LA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA. 276

1. Subtests de discriminación visual. 278
   1.1. Objetivo general 278
   1.2. Delimitación del campo de conducta. 278
      1.2.1. Subtest A: Discriminación visual de letras por la forma. 279
         1. Delimitación del contenido. 279
         2. Elaboración de ítems. 286
      1.2.2. Subtest B: Discriminación visual de letras por la orientación espacial 288
         1. Objetivo 288
         2. Delimitación del contenido 288
         3. Elaboración de ítems. 289
      1.2.3. Subtest C: Discriminación visual de palabras. 292
         1. Objetivo 292
         2. Delimitación del contenido 292
         3. Elaboración de ítems. 293
2. Subtest de discriminación auditiva. 296
   2.1. Objetivo 296
   2.2. Delimitación del campo de conducta. 297
   2.3. Elaboración de ítems. 300
3. Subtest de correspondencia grafema-fonema 307
   3.1. Objetivo 307
   3.2. Delimitación del campo de conducta. 307
   3.3. Elaboración de ítems. 309
4. Subtest de correspondencia acústico-gráfica de palabras. 315
   4.1. Objetivo 315
   4.2. Delimitación del campo de conducta. 315
   4.3. Elaboración de ítems. 319
5. Subtest de vocabulario 322
   5.1. Objetivo 322
   5.2. Delimitación del campo de conducta. 322
   5.3. Elaboración de ítems. 323

Página

VOLUMEN II

TERCERA PARTE: ESTUDIO EXPERIMENTAL DE LA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA. 8

CAPITULO I: FASES DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL. 9

1. Etapas del estudio experimental. 10
   1.1. Primera Etapa. 11
      1. Elección de una muestra experimental. 11
      2. Administración de la batería disgnóstico-analítica y control de las condiciones de aplicación y protocolo de la batería. 12
      3. Análisis estadístico de los datos. 12
         3.1. Estudio descriptivo. 12
         3.2. Análisis de ítems. 14
      4. Estudio de la fiabilidad. 19
   1.2. Segunda Etapa. Reelaboración de la batería. 19
   1.3. Tercera Etapa. 20
      1. Elección de una muestra representativa. 20
      2. Administración de la batería diagnóstico-analítica y estudios del tiempo de aplicación. 20
      3. Análisis estadístico de los datos. 21
         3.1. Estudio descriptivo. 21
         3.2. Revalidación de ítems. 21
         3.3. Estudio de los subgrupos. 21
      4. Estudio de la fiabilidad. 21
      5. Estudio de la validez. 22
      6. Interpretación de puntuaciones. 22

CAPITULO II: MUESTRA 1ª APLICACION EXPERIMENTAL 24

1. Muestra 1º de E.G.B. 25
   1.1. La clase social. 26
   1.2. Aprendizaje de la lectura: nivel escolar de iniciación. 28

Página

1.3. Aprendizaje de la lectura: metodología 31
1.4. El centro escolar. 32
1.5. El alumno. 32
1.6. Ficha identificación centro. 35
1.7. Ficha identificación alumno. 36
2. Muestra 2º de parvulario. 37

CAPITULO III: 1ª ADMINISTRACION DE LA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA (Diciembre 1980). 39

1. Aplicación. 40
2. Tiempo de realización. 42
3. Entrevista con el profesorado: tipologías escolares en función del aprendizaje lector en 1º de E.G.B. 44

CAPITULO IV: LOS DATOS. DESCRIPCION DE LA MUESTRA EN FUNCION DE LAS VARIABLES. 51

1. La muestra total. 52
2. Descripción de la muestra en función de las variables consideradas. 54
2.1. Los centros escolares. 54
2.2. Las unidades de observación 60
1. Alumnos 1º de E.G.B. 60
2. Alumnos 2º de Parvulario. 62

CAPITULO V: ESTUDIO DESCRIPTIVO Y ANALISIS DE ITEMS. 65

1. Subtest 1: Discriminación visual. 67
1.1. Subtest 1.A: Discriminación visual de letras por la forma. 67
1.1.1. Resultados alumnos 1º de E.G.B. 68
1.1.2. Resultados alumnos 2º Parvulario. 68
1.1.3. Conclusiones. 70

Página

1.2. Subtest 1 B: Discriminación visual de letras por la orientación espacial. 70
1.2.1. Estudio descriptivo. 71
1.2.2. Significación estadística de las diferencias entre 1º de E.G.B. y 2º de Parvulario. 73
1.2.3. Estudio del rendimiento de 1º de E.G.B. en la parte A y B de la prueba. 75
1.2.4. Análisis de ítems. 77
1.2.5. Conclusiones. 80
1.3. Subtest 1.C: Discriminación visual de palabras 81
1.3.1. Estudio descriptivo. 81
1.3.2. Análisis de ítems. 83
1.3.3. Conclusiones. 88
2. Subtest 2: Discriminación auditiva. 89
2.1. Estudio descriptivo. 90
2.2. Análisis de ítems. 91
2.3. Conclusiones. 97
3. Subtest 3: Correspondencia grafema-fonema. 99
3.1. Estudio descriptivo 100
3.2. Análisis de ítems. 100
3.3. Conclusiones. 104
4. Subtest 4: Correspondencia acústico-gráfica de palabra 105
4.1. Estudio descriptivo. 106
4.2. Análisis de ítems. 106
4.3. Conslusiones. 109
5. Subtest 5: Vocabulario lector. 110
5.1. Estudio descriptivo. 111
5.2. Análisis de ítems. 111
5.3. Conclusiones. 114
6. Subtest 6: Comprensión de frases. 115
6.1. Subtest 6.A: Comprensión de frases sencillas y órdenes escritas. 115
6.1.1. Estudio descriptivo. 116
6.1.2. Análisis de ítems. 116
6.1.3. Conclusiones. 119
6.2. Subtest 6.B: Comprensión de frases :Utilización de claves contextuales 121
6.2.2. Análisis de ítems 121
6.2.3. Conclusiones 124

Página

7. Subtest 7: Comprensión lectura silenciosa. 125
   7.1. Estudio descriptivo. 126
   7.2. Análisis de ítems. 128
   7.3. Conclusiones. 132

CAPITULO VI: ESTUDIO DE LA FIABILIDAD: METODO HOYT. 134

1. Análisis de Varianza. 135
2. Coeficientes de Fiabilidad. 138

CAPITULO VII: REELABORACION BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA. 141

1. Subtest 1: Discriminación visual. 143
   1.1. Criterios de reelaboración. 144
   1.2. Items definitivos. 144
2. Subtest 2: Discriminación auditiva. 147
   2.1. Criterios de reelabroación. 147
   2.2. Items definitivos. 148
3. Subtest 3: Correspondencia grafema-fonema. 152
   3.1. Criterios de reelaboración. 152
   3.2. Items definitivos. 153
4. Subtest 4: Correspondencia acústico-gráfica de palabra. 156
   4.1. Criterios de reelaboración. 156
   4.2. Los ítems definitivos. 157
5. Subtest 5: Vocabulario lector. 160
   5.1. Criterios de reelaboración. 160
   5.2. Los ítems definitivos. 161
6. Subtest 6: Comprensión de frase. 163
   6.1. Criterios de reelaboración. 164
   6.2. Los ítems definitivos. 164
7. Subtest 7: Comprensión lectura silenciosa. 169
   7.1. Criterios de reelaboración. 170
   7.2. Los ítems definitivos. 171

Página

CAPITULO VIII: 2ª APLICACION EXPERIMENTAL 177

1. Descripción muestra de 1º de E.G.B. 178
2. Categorización de los centros escolares incluidos en la muestra. 183
3. Descripción muestra 2º de Parvulario. 187

CAPITULO IX: TIEMPO DE REALIZACION. LOS DATOS. 190

1. Tiempo de realización. 1º E.G.B. 191
2. Los datos. Codificación y tabulación. 1º E.G.B. 197
   2.1. Codificación. 198
   2.2. Tabulación. 201
3. Las unidades de observación en función de las variables consideradas. 202
   3.1. Alumnos 1º de E.G.B. 202
      1. El medio social cultural. 202
      2. Aprendizaje de la lectura. 203
      3. Centro escolar. 204
      4. Caracteres individuales. 205
   3.2. Alumnos 2º de Parvulario. 208

CAPITULO X: ESTUDIO DESCRIPTIVO Y ANALISIS DE ITEMS. 210

1. Estudio descriptivo. 211
   1.1. Comparación entre niveles escolares. 214
   1.2. Descripción resultados 1º de E.G.B. 216
2. Análisis de ítems. 220
   2.1. Subtest 1. Discriminación visual. 222
   2.2. Subtest 2. Discriminación auditiva. 223
   2.3. Subtest 3. Correspondencia grafema-fonema. 225
   2.4. Subtest 4. Correspondencia acústico-gráfica de palabras. 226
   2.5. Subtest 5. Vocabulario lector. 227
   2.6. Subtest 6. Comprensión de frases. 229
   2.7. Subtest 7. Comprensión lectura silenciosa. 230
3. Comparación entre subgrupos de alumnos. 234

Página

CAPITULO XI: ESTUDIO DE LA FIABILIDAD 256

1. Análisis de Varianza. 257
2. Coeficiente de Fiabilidad 259

CAPITULO XII: ESTUDIO DE LA VALIDEZ 262

1. Estudio de la validez. 263
   1.1. Validez de contenido. 263
   1.2. Validez de construcción. 264
   1.3. Validez concurrente. 265

CAPITULO XIII: INTERPRETACION DE PUNTUACIONES 269

CONLUSIONES 286
BIBLIOGRAFIA 296

ANEXOS

I ANEXO. Descripción tests españoles y extranjeros. 4
II ANEXO. Elaboración inicial Bateria Diagnóstico-Analítica de Lectura. Protocolos subtests. 43
III ANEXO. 1ª aplicación batería. Distribución de puntuaciones y representación gráfica. 73
IV ANEXO. Modelos cuadros analíticos de ítems para el vaciado de los protocolos. 81
V ANEXO. 1ª aplicación batería. Estudio de la fiabilidad. Tablas análisis de varianza. 88
VI ANEXO. Reelaboración batería diagnóstico-analítica. Protocolos definitivos. 94
VII ANEXO. Normas de aplicación definitivas. 113
VIII ANEXO. 2ª aplicación batería. Distribución de puntuaciones y representación gráfica. 133
IX ANEXO. 2ª aplicación batería. Tablas análisis de ítems. 141
X ANEXO. Comparación entre subgrupos de alumnos. 150
XI ANEXO. 2ª aplicación batería. Estudio de la fiabilidad. Tablas análisis de varianza. 230

I N T R O D U C C I O N

No son necesarias muchas palabras para justificar la motivación por el tema de la lectura como área de trabajo que ha ocupado cinco años de investigación. La lectura y la escritura, actualmente se prefiere el uso del término lecto-escritura, han sido históricamente, y lo son en la actualidad, agentes imprescindibles en la transmisión cultural entre generaciones e interhumana en general.

Aún reconociendo el auge de los medios audiovisuales que el mundo de hoy vive, la lecto-escritura continúa siendo el vehículo fundamental e imprescindible para la adquisición de la información, para la cultarización y para cualquier tipo de aprendizaje en general.

Situados en el ámbito concreto del aula escolar ninguna otra área del aprendizaje ha sido objeto de mayor preocupación y, en no pocos, de angustia para todos aquellos que comparten, directa o indirectamente, la relación educativa.

Las espectativas paternas y el ambiente familiar en general que rodea al niño, cuando éste ingresa en la escuela, se transforman en una expresión de victoria, y de descanso para muchos, cuando "el niño ya sabe leer y escribir".

Desde las perspectivas del docente, la enseñanza de la lecto-escritura ocupa un lugar preferente en su realización profesional. Cuando un niño no aprende a leer, al ritmo que parece que debiera hacerlo, rápidamente se plantea, con ayuda o no de especialistas, el estudio de las posibles causas del fracaso, preocupación que no suele ser frecuente en otros contenidos del aprendizaje del amplio curriculo escolar llegada una situación de fracaso.

Considerada la lectura como una piedra de toque básica en el aprendizaje -ampliamente se reconoce su identificación prácticamente total con el retraso escolar-, no es de extra-

ñar que haya sido objeto de tan numerosas investigaciones. Sin embargo, estas investigaciones se concentran en muy pocos paises, en los que se destaca Norteamérica. En nuestro contexto español,con A.GALI como pionero, reconocidos investigadores como el Dr. FERNANDEZ HUERTA, el Dr. GARCIA HOZ, entre otros, nos ofrecieron una época de cierto esplendor. Al margen de las aportaciones de estos especialistas, hemos vivido, y aún continuamos, aunque siendo más conscientes de ello, una situación de colonización en el ámbito de la lectura. Nos hemos alimentado de los resultados de investigaciones realizadas en otros paises, básicamente americanas, sin ser conscientes de los efectos desastrosos que tal situación nos podría acarrear. Pues, si bien el proceso lector, como veremos, puede considerarse esencialmente igual en todos los idiomas, las dificultades de su aprendizaje, la idoneidad de las metodologías, los factores que condiciona su exito..., son aspectos,entre otros muchos, que pueden variar enormemente según el código escrito de que se trate.

Dentro del ámbito de la lectura, la investigación que se presenta, se refiere a su dimensión evaluativa. La intención ha sido elaborar una batería Diagnóstico-Analítica de lectura para el estadio inicial del aprendizaje lector.

Referido el contenido lector que nos preocupa, a las habilidades y destrezas lectoras desarrolladas en el estadio inicial de la lectura, la batería de lectura que se presenta nos proporcionará una información sobre el nivel lector alcanzado por el alumno en esta etapa de su aprendizaje. Esta información se caracteriza por determinar, de forma objetiva y estandarizada, el nivel de ejecución de cada sujeto en los objetivos instructivos propios a este nivel lector, de modo tal que los resultados en las pruebas permiten diagnosticar, no solamente si el alumno ha superado esta etapa lectora, sino que, dado el caracter analítico del diagnóstico, los resultados del alumno en los diferentes objetivos de instrucción que cubre cada uno de los subtests de la batería, ponen de relie-

ve los aspectos del proceso lector aún no superados por el alumno.

La identificación del caracter específico de la dificultad discente en las conductas lectoras a dominar durante el periodo escolar que corresponde a la etapa inicial de la lectura, es el aspecto más importante del diagnóstico-analítico que pretende cubrir la batería de lectura que se presenta.

Para llevar a término este objetivo se han seguido las fases o etapas de investigación que toda elaboración de instrumentos de evaluación requiere.

En una primera fase, el esfuerzo se ha dedicado al estudio reflexivo del proceso lector, utilizando para ello una selección bibliográfica entre la abundante literatura que sobre el área de la lectura existe. Un estudio que nos permitiera conocer las habilidades u subhabilidades que el acto lector implica, referido básicamente al estadio inicial del aprendizaje de la lectura, es decir, a la etapa escolar en la que el alumno "aprende a leer". Estadio lector que corresponde en términos generales, al primer año de instrucción sistemática de la lectura, o a los dos primeros años, según la complejidad del código escrito de que se trate. Para el idioma castellano, donde existe bastante regularidad entre el idioma hablado y su expresión escrita, el estadio inicial de la lectura se identifica con el primer año de la escolaridad obligatoria, es decir, con el 1º curso de E.G.B. (aunque como veremos en este trabajo, muchos alumnos cumplimentarán esta etapa lectora en 2º de parvulario y parte del curso de 1º).

Este estudio analítico sobre la naturaleza de la lectura se afronta desde dos perspectivas: el estudio del acto lector como conjunto de habilidades que se manifiestan cuando un alumno lee y el estudio de la lectura como un acontecer educativo evolutivo, que se caracteriza por un conjunto de objetivos del currículo escolar que el alumno debe ir complimentando en el transcurso de su escolaridad.

En el primer estudio, y tomando como punto de partida las diferentes definiciones que sobre lectura los especialistas nos han proporcionado, identificamos componentes del acto lector relativamente independientes: el componente perceptivo, el comprensivo y el creativo. Posteriormente, estos tres grandes grupos de habilidades son objeto de un estudio analítico con la finalidad de descubrir las subhabilidades que en ellos subyacen.

El segundo estudio, cuyo objetivo es delimitar y tipificar los diferentes estadios del desarrollo y perfeccionamiento lector, lo centramos en los objetivos y logros educativos que caracterizan la conducta lectora del alumno que realiza el estadio inicial de la lectura.

Complementan la primera parte de este trabajo, un esfuerzo de síntesis para referir aquellos factores más importantes asociados al rendimiento lector, y que deben estar presentes en el momento de interpretar las conductas lectoras manifestadas por los alumnos. Y un estudio sobre la evaluación del proceso lector, acompañado de una revisión de pruebas de lectura, en nuestro idioma y en lengua extranjera, propuestas para la exploración de la lectura en la etapa que nos interesa; revisión que nos suministra también, un cuadro referencial de las habilidades más significativas en esta edad lectora, a la vez que nos pone de manifiesto la escasez en nuestro país de instrumentos de evaluación que cubren las necesidades de las funciones evaluativas del proceso lector. (En el ANEXO I, se recoge la descripción de los tests estudiados).

Los resultados de estos estudios permiten elaborar un primer esquema de las conductas lectoras que deben se objeto de evaluación en el estadio inicial de la lectura. Ello, unido al estudio sobre la naturaleza y atributos técnicos que caracterizan a las pruebas diagnóstico-analíticas, inicia la segunda parte del presente trabajo cuyo objetivo fundamental es la elaboración de los diferentes subtests que conforman la batería diagnóstico-analítica. En el ANEXO II se presentan los protocolos de los subtests que corresponden a su primera ela-

boración.

Si el estudio teórico previo proporciona el marco referencial de las habilidades lectoras que subyacen en el estadio inical de la lectura, el análisis de los objetivos lectores propuestos por la normativa legal vigente y el análisis de los objetivos, contenidos y conductas de aprendizaje desarrollados en los libros de texto utilizados en este nivel lector, suministran los contenidos expecíficos y sus posibles transformaciones operativas para cada una de aquellas habilidades o subhabilidades identificadas y congruentes con nuestra realidad escolar.

La tercera parte de la investigación, la representa el estudio experimental de la batería en el que puede distinguirse tres momentos bien diferenciados: la primera aplicación de los subtests (realizada en diciembre de 1979), la reelaboración de los subtests en función de los resultados obtenidos, y la segunda aplicación (enjunio de 1980), en la cual se establece los atributos técnicos de validez, fiabilidad e interpretación de la ejecución del sujeto, de la Batería Diagnóstico-Analítica de Lectura.

Los ANEXOS, excepto el primero y el segundo, como hemos dicho anteriormente, recogen información pertinente a esta tercera parte.

El proceso de elaboración y estudio experimental de la batería de lectura que se presenta, se ajusta a los principios y modelos de la psicometría clásica, pero no por ello debe ser considerada como una típica prueba referida a la norma. La naturaleza analítica de los objetivos representada en los subtests, la explicitación minuciosa y detallada que se realiza sobre las fuentes y criterios referidos en la delimitación de los campos de conductas específicos medidos, la correspondencia entre ítems y objetivos, representan en esta batería unas condiciones de elaboración cercana a la línea de los denominados instrumentos referidos al criterio. Es dentro de los nuevos modelos psicométricos que los autores, interesados en el

desarrollo de pruebas referidas al criterio, proponen para el estudio de los ítems, validez, fiabilidad e interpretación de la ejecución del alumno donde se encuentran las prospectivas más interesantes de análisis de contenido y perfeccionamiento técnico de la Batería Diagnóstico-Analítica de lectura para el estadio inicial del aprendizaje lector.

Por último, cabe señalar que el trabajo presentado se enmarca dentro de la línea de investigación que en la actualidad ocupa los esfuerzos de un equipo de profesores del Departamento de Pedagogía Experimental, Orientación y Terapéutica de la Universidad de Barcelona, dirigido por la catedrática Margarita Bartolomé. Durante estos últimos años se ha vivido en el departamento citado, un intenso trabajo de investigación sobre elaboración de pruebas para el área de lenguaje, con el objeto de ofrecer a la práctica docente e investigadora unos instrumentos de evaluación adecuados a las necesidades educativas que plantea la actual programación y evaluación curricular de la Enseñanza General Básica.

AGRADECIMIENTOS

Deseo dejar constancia aquí en forma de testimonio público, mi agradecimiento a las siguientes personas:

A la Dra. Margarita Bartolomé Pina, actual Catedrática de Pedagogía Experimental de la Universidad Autónoma de Barcelona, que ha dirigido el presente trabajo, por el estímulo, apoyo y valiosas orientaciones recibidas.

Al Dr. Fernandez Huerta, Catedrático y Director de la Universidad de Educación a Distancia de Madrid, que en todo momento se mostró interesado por este trabajo y en el cuál se recogen sus importantes orientaciones.

Al Dr. Rafael López Feal, profesor del Departamento de Psicología Experimental de la Facultad de Psicología, por sus valiosas sugerencias e interés en continuar este trabajo bajo las perspectivas de los tests referidos al criterio.

A la profesora Julia Victoria Espín del Departamento de Pedagogía Experimental, Orientación y Terapéutica, por su colaboración directa en los primeros momentos de la investigación.

A mis compañeros de Departamento por su constante estímulo, sugerencias y apoyo. Un agradecimiento y gratitud especial a Mª Luisa Rodriguez y Jesús Garanto ya que,sin su valiosa y generosa colaboración, en la época final del trabajo, éste, por razones ajenas a mi voluntad, no se hubiese acabado en el tiempo oportuno.

A la Dra. Nuria Borrell, Directora del Departamento de Tecnología Educacional de la Universidad de barcelona, por su constante interés y aliento.

A la Inspección de Enseñanza Primaria de Barcelona, y de una manera especial, a los inspectores Justo Fonseca, Mª Teresa Rodriguez y MOntserrat Sala, por su importante colaboración en lo que a elección de la muestra, de la parte experimental, se refiere.

Por último, agradezco también, a todos aquellos directores y profesores de 2º de parvulario y de 1º de E.G.B. que han ayudado y colaborado en la aportación de datos, ideas y opiniones.

PRIMERA PARTE

EL PROCESO LECTOR

C A P I T U L O I

EL ACTO LECTOR

1. Naturaleza del acto lector.
2. Componentes del-acto lector.
3. El código escrito. Algunas consideraciones psico-pedagógicas.
4. Estudio del proceso perceptivo. Percepción de palabra.
   - 4.1. El componente óptico en la lectura.
   - 4.2. La percepción de palabra en el niño. Habilidades específicas.
     - 4.2.1. Habilidades discriminativas.
       1. La discriminación visual en la lectura.
       2. Subhabilidades de discriminación visual.
       3. La discriminación auditiva en la lectura.
     - 4.2.2. Habilidades de reconocimiento gráfico-fónicas.
     - 4.2.3. Habilidades semánticas.
       1. Vocabulario.
       2. Utilización de claves contextuales.
       3. Utilización de claves estructurales.
       4. Utilización del diccionario.
5. Estudio del componente comprensivo. Comprensión lectora.
   - 5.1. La comprensión lectora como proceso cognitivo.
   - 5.2. La comprensión lectora como proceso psicolinguistico.
   - 5.3. La comprensión lectora como conjunto de habilidades específicas.
   - 5.4. Velocidad y comprensión. Flexibilidad lectora.
6. Estudio del componente creativo. La lectura creativa.
7. El proceso lector en la lectural oral y en la lectura silenciosa.

1. NATURALEZA DEL ACTO LECTOR

Cuando se aborda el campo de la lectura con objeto de identificar los componentes del proceso lector, lo primero que puede observarse son las dos orientaciones básicas que presentan los estudios especializados. Así, mientras unos autores colocan el énfasis de sus trabajos en los componentes del acto lector: ¿Qué ocurre cuando una persona lee? , otros, en cambio, dirigen sus esfuerzos hacia la búsqueda de los diferentes estadios que atraviesa el sujeto-aprendiz desde que inicia la lectura hasta que alcanza su madurez lectora.

Utilizando terminología lingüistica, estas dos orientaciones metodológicas podrían considerarse bajo las perspectivas siguientes :

a) El estudio del proceso lector como "acto sincrónico": tendría por finalidad el análisis de los componentes del acto lector, habilidades y subhabilidades que se ponen de manifiesto cuando el sujeto lee. En este sentido, los resultados de

las investigaciones nos ayudaran a esclarecer la naturaleza del acto lector a través de identificar sus componentes esenciales.

b) El estudio del proceso lector como "acontecer diacrónico", tendría por objeto el delimitar y caracterizar los diferentes estadios de desarrollo en el perfeccionamiento lector y su correspondencia con los niveles escolares. Los estudios en este sentido, nos ayudaran a determinar las habilidades específicas que configuran cada estadio lector y, con ello, a establecer los niveles y objetivos educativos correspondientes.

Es obvio, que tales orientaciones metodológicas se complementan y ambas recurriremos en esta primera parte del trabajo. Mientras la primera aporta interesantes datos que provienen de la psicologia y psicopedagogia experimental, la segunda nos ofrece una dimensión mas estrictamente pedagógica de la lectura.

Para la primera aproximación a la naturaleza del acto lector, nos parece válido revisar las diferentes definiciones que especialistas de la materia nos proporcionan. Estimamos que cuando se eligen unos conceptos para incluirlos en una definición, se realiza una selección semántica con el fin de fijar los contenidos más significativos y diferenciales de lo que se pretende definir.

No viene al caso el tratar de elaborar una lista exhaustiva de definiciones, que, por lo más, en muchos casos sería repetiva, es más productivo para nuestro propósito llevar a cabo una labor de síntesis. Se observa, que estas definiciones pueden ser clasificadas en una de las tres categorias siguientes según el énfasis dado a los diferentes componentes del acto lector.

A.- Categoria perceptiva.

A ella pertenecen aquellas definiciones que enfatizan el componente perceptivo del acto lector. Básicamente la lectu-

ra es considerada como un proceso de descodificación. Las llamadas habilidades mecánicas constituyen la esencia de la lectura. Tal concepción corresponde más a los tiempos pasados, posiblemente por el dominio de la lectura oral en el salon de clase y la escasez de investigaciones sobre el tema. A título de ejemplo tenemos la siguiente definición de ALAIN (1938).

> "Leer no es más que conocer las letras y hacer sonar un conjunto de letras, es explorar de una ojeada la frase entera, es reconocer las palabras en su conjunto, como el marino conoce los navios" (p. 149).

La lectura así considerada queda relegada a su estadio más mecánico, es decir, la identificación de los signos gráficos y su respectiva traducción en signos acústicos. La naturaleza del acto lector queda reducida a un proceso de percepción.

B.- Categoria Comprensiva

Supone un enfoque más amplio donde la comprensión constituye el nucleo central del acto lector; el sujeto debe reconocer los vocablos y unir estos significados parciales para obtener la significación conjunta de las ideas expresadas por el autor.

GRAY (1957) señala que este nuevo concepto nace a la luz de las conclusiones obtenidas en los estudios sobre el movimiento de los ojos en la lectura y el éxito de la lectura silenciosa frente a la lectura a viva voz:

> "El buen lector concentra su atención en el significado de lo que lee; en cada pausa reconoce palabras o grupos de palabras sinteticamente, es decir, por su forma general y aspectos distintos, y procede a lo largo de la linea con tanta rapidez como pueda captar su significado". (pag. 69).

Aqui podriamos, incluso, matizar entre los autores que se refieren al elemento comprensivo en general, y aquellos que amplian la comprensión a la interpretación y evaluación del material leido. Tal diferencia podemos observarla en las si-

guientes definiciones:

> "Leer es sobre todo comprender. No se sabe leer sino cuando los signos de escritura son considerados como cargados de un contenido de pensamiento" (DEVAUD 1914, p. 24).

> "La lectura la consideramos como un proceso de percepción, interpretación y evaluación del material impreso" (LAPP, y FLOOD, 1978, p.22)

C.- Categoria Creativa.

Hemos aislado esta tercera categoría, generalmente sólo se señalan las dos anteriores, con el objeto de llamar la atención sobre una nueva tendencia, observada en la literatura reciente, a enfatizar el componente comunicativo del acto lector. El sujeto pasa de mero elemento receptivo de las ideas del autor a ser sujeto activo y creativo ante aquellas ideas. Las siguientes definiciones son ejemplos elocuentes:

> "La lectura incluye la identificación y el reconocimiento de los simbolos impresos o escritos los cuales sirven como estímulo para el recuerdo del pensamiento construido a través de la experiencia pasada, y la construcción de nuevos pensamientos a través de la manipulación de conceptos ya poseidos por el lector, el pensamiento resultante es organizado en un proceso mental de acuerdo con el propósito adoptado por el lector. Tal organización induce a modificar el pensamiento y/o conducta, o bien induce a que una nueva conducta tenga lugar, tanto en el medio personal como social". (TINKER Y McCULLOUGHT, 1962, p. 13).

> "Leer es la habilidad para reconocer y comprender los símbolos impresos del vocabulario hablado del niño. Las palabras impresas, a igual que las habladas, tienen significado para el niño sólo en la medida que ellas petenecen a su cargo de experiencia. El viejo cliché "Usted toma de un libro solo lo que usted le aporta" es esencialmente verdad. El lector aprende de un libro solo si es capaz de entender los símbolos impresos y de reorganizarlos en su mente dentro del campo de sus propias expetiencias. Esta habilidad para pensar, razonar y conceptualizar hace posible concebir nuevas ideas de las páginas impresas sin haberlas experimentado, pero es necesario que haya expe-

> rimentado cada símbolo que le ha de ser una ayuda para el desarrollo de nuevas ideas" (SMITH, 1973, p.31).

> "Leer es más que ver las palabras claramente, más que pronunciar correctamente las palabras impresas y más que reconocer el significado de las palabras. Leer requiere que se piense, se siente y se imagine" (MEDNICK y MERRITT, 1964)

Como puede notarse, lo que caracteriza a estas concepciones es la de asumir la lectura como algo mucho más complejo que un conjunto de habilidades definidas. Supone incluir en el proceso lector el desarrollo del sujeto como persona, antes y después de efectuada la lectura de un texto, añadiendo, a la vez que acentuando,un elemento afectivo en la naturaleza del acto.

DEBOER y DALLMANN (1966) insisten a lo largo de las páginas de su libro The Tea Ching of Reading sobre este concepto la lectura . La siguiente frase de los autores es un ejemplo elocuente:

> "No hay significado en las páginas, solo tinta. El significado está en la mente del lector (p. 18).

Es decir, según nos explica los mismos autores, cada gráfico o concepto impreso es un signo que despierta alguna imagen o concepto que ya está en la mente del lector, En la medida en que estos conceptos o imagenes sean evocados, el contexto en el cual son originados y la relación entre los conceptos y las imagenes, es lo que hace posible que el lector obtenga nuevos pensamientos.

Desde estas perspectivas,el acto lector adquiere una complejidad considerable y es tambien, por ello, por lo que actualmente los estudios psicolingüisticos y psicológicos - fundamentalmente los que hacen referencia al desarrollo cognoscitivo- ocupan un destacado papel en las investigaciones sobre lectura.

Considerada así la lectura, no podemos reducir su natu-

raleza a un conjunto de habilidades específicas -de por sí ya importantes y necesarias- pues, siguiendo las reflexiones anteriores, estamos obligados a incluir en la esencia del acto lector al propio lector, con sus propias experiencias personales puesto que van a ser, en definitiva, las que condicionaran sus vivencias lectoras.

Un intento por nuestra parte de dar una definición de lectura podriamos expresarlo de la siguiente manera: La lectura podemos concebirla como un proceso de comunicación humana, donde el lector percibe visualmente una información con objeto de comprenderla y valorarla, y de reaccionar ante ella desde sus propias ideas y experiencias.

Esta conclusión podemos considerarla muy válida para tener una visión unitaria y comprensiva del acto lector del alumno. No obstante, los motivos que orientan nuestro trabajo nos exigen identificar o preguntarnos sobre aquellas habilidades o componentes, relativamente independientes, que parecen estar presentes en el acto lector del sujeto, con la finalidad de conceptualizarlos, analizarlos y operativizarlos puesto que nuestro objetivo último es el tratar de medirlos.

2. COMPONENTES DEL ACTO LECTOR.

La complejidad del acto lector es reconocida por todos los especialistas, y si bien se han realizado investigaciones factoriales con objeto de aislar factores representativos -sobre las cuales no hay resultados definitivos como veremos en su epigrafe oportuno-, aún continúa siendo amplia la lista de habilidades lectoras. Como ejemplo tenemos los 214 habilidades específicas recogidas por K.H. BURKART (1945) después de estudiar la abundante literatura sobre el tema.

En un primer paso de análisis sobre el proceso que acontece cuando una persona lee podemos entrever los 3 componentes que con mayor o menor énfasis los autores reseñan, que pueden ser denominados de la siguiente manera:

- componente perceptivo
- componente comprensivo
- componente creativo

Una visión general sobre estos componentes la ofrecemos a continuacion, reservando el esfuerzo que requiere una des-

cripción más analítica para epigrafes posteriores, donde llevaremos a cabo el estudio de las habilidades subyacentes en los mismos.

El proceso perceptivo se identifica con el usualmente llamado proceso de descodificación, si bien en los últimos años recibe un tratamiento algo diferente a épocas anteriores. Cuando la lectura fue considerada como una conducta sustancialmente perceptiva, las habilidades descodificadoras se identificaron con aquellas que permitían al sujeto la correspondencia visual-acústica de la palabra. Después de los estudios sobre el movimiento de los ojos en la lectura, que invalidaron la antigua creencia de que el lector lee letra a letra, para establecer que la percepción en la lectura se realiza sobre palabra o grupo de ellas, las habilidades descodificadoras comprenderan no sólo aquellas que permitan la correspondencia fonema-grafema, sino, tambien, las que permiten establecer la correspondencia entre la forma impresa de una palabra y la imagen o contenido que ella representa. Por ello, se observa en los autores recientes, cuando tratan este aspecto, una preferencia por denominar a estas habilidades como habilidades para la Percepción de la Palabra más que habilidades descodificadoras.

En este proceso perceptivo cabe distinguir, por una parte, el componente optico de la percepción -en el ámbito de la lectura ha sido objeto de numerosas investigaciones e importantes conclusiones para comprender el proceso que el acto lector implica-, y, de otra parte, el proceso por el cual aquellos estímulos gráficos percibidos visualmente dejan de ser neutros para el sujeto constituyendose en unidades significativas (ya sean letras, ya sean palabras).

El proceso comprensivo se identifica con la obtención por parte del lector del significado expresado en el texto escrito, y es aquel que le dá sentido al esfuerzo realizado en el proceso perceptivo. La preocupación de los especialistas por explicar -aún en forma de hipótesis no comprobadas- el proceso de la comprensión lectora, ha dado lugar a dife-

rentes teorías o modelos del proceso lector en el que la comprensión lectora constituye el objetivo final del mismo.

Estos modelos o teorías en absoluto se contraponen, sino que cada una aporta reflexiones significativas sobre la comprensión lectora, a la vez que ponen de manifiesto la complejidad del proceso comprensivo en la lectura. Así, las teorías explicativas que afrontan la comprensión lectora como un proceso cognitivo, ponen de manifiesto las diferentes operaciones mentales implicadas en el acto lector. De otro lado, los autores que analizan el acto lector desde unas perspectivas psicolingüisticas nos ponen de relieve los procesos de lenguaje que susbyacen en la lectura, y, acentuando el caracter de comunicación que representa esta, atribuyen a la identidad entre el lenguaje utilizado por el autor y el conocido por el lector el determinante fundamental para la comprensión de lo leido.

Otros intentos válidos, aunque menos comprensivos del acto total y unitario que representa la lectura, son aquellos que se preocupan por determinar diferentes tipos de conductas específicas que ponen de manifiesto la comprensión lectora del sujeto :reproducir hechos y personajes, captar la idea principal del texto, establecer relaciones de causa-efecto, realizar inferencias, resumir y generalizar las ideas expresadas por el autor... Bajo esta dimensión cabe destacar el acercamiento más empírico al tema con la aplicacion de las técnicas factoriales. Aún no habiendo resultados definitivos, algunas conclusiones importantes destacaremos en su momento.

El proceso creativo es relacionado por muchos autores con el proceso de pensamiento de tipo divergente de GUILFORD. Los problemas a la hora de individualizar y conceptualizar este proceso, se concentran bastante en establecer una frontera clara entre la lectura crítica y la creativa, puesto que muchas definiciones dada sobre la primera incluyen conductas lectoras que otros autores reservan para caracterizar a la segunda.

No obstante parece existir un relativo acuerdo entre los autores en atribuir al proceso creativo de la lectura cierto

grado de implicación emocional por parte del lector, una actividad imaginativa y de comunicación vivencial con el autor y, como consecuencia de éstas, desarrollar o elaborar nuevos sentimientos e ideas.

Antes de introducirnos en el estudio de estos componentes del acto lector que nuestro trabajo experimental exige, es prudente tomar en consideración algunas observaciones previas:

- Primera: que distingamos tres componentes en el acto lector obedece a razones metodológicas: a la necesidad de un analisis de la conducta lectora. Debería ser evidente para todos, la estrecha interdependencia de estos componentes cuando se realizan en la práctica. Así, por ejemplo, el componente perceptivo, que a primera vista parece el más diferenciado, y que ha representado durante muchos años un tópico en las investigaciones sobre lectura, a la luz de los recientes estudios psicológicos y lingüisticos se insiste en su estrecha relación con el proceso comprensivo de la lectura.

- Segunda: Los tres componentes estan presentes en todo acto lector, si bien su importancia se acentúa según el estadio evolutivo del desarrollo lector. Así, mientras el proceso perceptivo ocupa un primerisimo lugar en la iniciación lectora, posteriormente el centro de atención se coloca en la comprensión y evaluación de lo leido, mientras las habilidades perceptivas básicas se suponen automatizadas. El que uno u otro adquiera primacía en una etapa dada, no quiere decir que los otros no esten presentes. Actualmente se reconoce la eficacia de la enseñanza de la lectura dentro de un contexto comprensivo y creativo, desterrandose la antigua práctica de enseñar primero la llamada mecánica de la lectura para luego llegar a la comprensión.

- Tercera: Cada uno de estos componentes incluyen varios procesos de por sí ya bastantes complejos, como veremos posteriormente. A igual que en el apartado anterior, dentro de estos procesos tambien hay un desplazamiento de la atención en el transcurso de la madurez lectora. En el componente per-

ceptivo observamos que durante el periodo de iniciación y primeros años de lectura, el centro de gravedad lo constituye la correspondencia visual-acústica de los signos escritos (ya sean letras, ya sean palabras), pero una vez automatizado este mecanismo el interés perceptivo se centra en los movimientos oculares, la velocidad lectora y su adecuación al propósito del lector: la flexibilidad lectora. De la misma forma, en el proceso comprensivo, concebido desde una perspectiva cognitivas, la comprensión literal domina en el 1er estadio de la lectura, mientras las habilidades de tipo inferencial y críticas, aunque tambien presentes en aquel estadio, alcanzan su auge posteriormente en la medida que el desarrollo cognitivo del niño y sus vivencias lectoras se lo permitan.

Y una última consideración que es necesario tener presente en nuestro estudio del proceso lector, es aquella que hace referencia al código escrito, al modo particular en que cada lengua estructura su representación gráfica. Como veremos, aunque las operaciones básicas, que subyacen en el acto lector, son iguales en todos los idiomas, el proceso de su aprendizaje y las dificultades en el mismo adquiere variantes específicas según la codificación escrita que hace cada lengua.

A modo de ejemplo de lo que en el epígrafe siguiente trataremos vale este párrafo de CARBONELL (1977).

> " ...todos los procesos de lectura pueden ser descritos de la misma manera, cuando se deja de lado la consideración del código, se está olvidando que la lectura de una lengua es más o menos complejas, según el código que el lector tiene que interponer entre la fórmula escrita y lo que él debe leer. Este código tiene que estar presente siempre en el que lee y él es en esencia lo que hace que la lectura de cada lengua sea un proceso que tiene caracteres propios y en consecuencia finalmente puede hacer enormemente complejo el proceso final de la visualización que aparentemente es igual en toda lectura" (p.81).

3. EL CODIGO ESCRITO. ALGUNAS CONSIDERACIONES PSICO-PEDAGOGICAS.

Intentamos a continuación exponer algunas reflexiones de gran interés para el tema que tratamos y a las cuales nos han llevado la obra de B. QUIROS y colaboradores "El lenguaje lecto-escrito y sus problemas (1977), las conclusiones del congreso realizado en México, en el que se reunieron eminentes especialistas para tratar el tema de la dislexia, La dislexia en cuestión (1970), los resultados del estudio comparativo de GRAY (1957) sobre la lectura en diferentes paises y las consideraciones de SAUSSURE (1975) sobre la representación de la lengua por la escritura.

Según SAUSSURE (1975, p.74) los sistemas de escritura pueden clasificarse de forma general en :

- a) Sistemas ideográficos: cada carácter empleado en la escritura representa un morfema (idea o concepto). El ejemplo clásico es la escritura china.

- b) Sistemas llamados comúnmente "fonéticos", que aspi-

ran a reproducir la serie de sonidos que se suceden en la palabra hablada. Estos pueden ser silábicos o alfabéticos según sea la sílaba -como en el japones- o la letra el elemento irreductible del habla.

Este "aspirar" al que se refiere SAUSSURE en los sistemas fonéticos es el que nos permite hablar de escrituras más o menos fonéticas. Concretandonos en el sistema alfabético, que es el que nos corresponde, se puede preveer una diferencia de grado en la dificultad y complejidad a la hora de descodificar escrituras altamente fonéticas -donde la mayoria de los sonidos tienen una inequivoca representación gráfica- a escrituras muy poco fonéticas.

> " Si la escritura de una lengua está llena de convenciones o de complejidades, que a la postre hacen que el lector esté viendo determinados grafemas pero que tenga que adscribirle fonemas que no estan estrictamente representados por esos grafemas, el proceso se complejiza y el lector está ante una tarea mucho más dificil que ante la escritura de una lengua que lo hace en forma mucho más fonética" (CARBONELL, p.81).

La imperfeccion de la escritura como representante de la lengua es vista por SAUSSURE con bastante disgusto. El autor, después de analizar las causas del desacuerdo entre la grafía y la pronunciación, nos escribe sobre las consecuencias del mismo en un tono de bastante enfado:

> " Sería demasiado largo clasificar las inconsecuencias de la escritura, una de las más desdichadas es la multiplicidad de signos para un mismo sonido... y al revés, varios valores se presentan con el mismo signo". (p. 78).
>
> " La conclusión evidente de todo esto es que la escritura vela y empaña la vida de la lengua: no es un vestido, sino un disfraz. Bien lo muestra la ortografía de la palabra "oiseau" donde ni un sólo de los sonidos de la palabra hablada (Wazo) está representado por su signo propio: de la imagen de la lengua no queda nada " (p. 80).

Debemos tener presente que SAUSSURE hace referencia a la lengua francesa, en el caso del castellano se reconoce una escritura más fonética y, por lo tanto, la correspondencia sonido-grafema es más inequivoca y constante.

El estudio comparativo realizado por W.S. GRAY (1957) y colaboradores sobre el planteamiento metodológico en la enseñanza de la lectura en 14 diferentes paises, concluye afirmando que la diversidad observada en dichos planteamientos son causadas fundamentalmente por las importantes diferencias lingïsticas entre los idiomas. E incluso, refiriendose a los idiomas alfabéticos, el autor insiste en razones de tipo linguistico para explicar diferencias en algunos aspectos en la enseñanza de la lectura. Por ejemplo, la importancia que adquiere la enseñanza de técnicas para el reconocimiento de palabras en los idiomas donde la correspondencia sonido-grafía es compleja, como en el caso del inglés.

Ayudado por los estudios de SAFIR (1921), BLOOMFIELD (1953),BODMER (1944), DIRIGER (1948), GELB (1952), PRESTON (1953), W.S. GRAY, sintetiza en los siguientes puntos aquellas caracteristicas lingüisticas que mayor diversidad producen en los idiomas estudiados y que parecen tener una relación más directa con la lectura:

1.- Una gran variación en el grado de correspondencia entre la letra y el sonido. Se señala el español, junto con el Coreano, frente al inglés y frances, como idiomas que poseen un alto grado de correspondencia entre la letra y el sonido.

2.- El hecho de que algunos idiomas alfabéticos sean más silábicos que otros. Entre ellos se destaca al Español, Portugués y algunos africanos. De aquí que las sílabas puedan tener una utilidad eficaz en algunos idiomas.

3.- El número de inflexiones, tanto en forma de sufijos como de prefijos, que se agregan a la raiz de la palabra para indicar relaciones gramaticales. Si bien, hay diferencias de opinión sobre el grado en que tales variaciones afecta a la complejidad de la lectura.

4.- La variedad en el orden de las palabras para la construcción de frases. A igual que en el caso anterior, el grado en que tales diferencias crea problemas pedagógicos continua siendo tema de discusión.

5.- El nivel de identificación de la palabra y su aspecto morfológico . Hay idiomas altamente análiticos, donde cada palabra es un morfema monosílabo, mientras otros son muy sintéticos donde combinan muchas formas con significado en una sola palabra.

No es nuestra intención llevar a cabo un tratamiento exhaustivo de este tema, nos parecen suficientes estas reflexiones generales para nuestro interés en llamar la atención ante la extendida práctica, sobre todo en el campo de la lectura, de considerar los resultados de estudios realizados en otras lengua como totalmente válidos para nuestra situación. Evidentemente mucha enseñanza puede obtenerse de ellos pero su aplicación a nuestra situación lingüistica particular debe hacerse con mucha cautela y acompañada de investigaciones propias .

Corroboran estas reflexiones los resultados de la investigación realizada por M.A. CARBONELL (1977) sobre las dificultades lectoras en niños de habla castellana. La autora nos informa que el clásico cuadro de errores que presentan los niños con problemas de lectura- rotación, inversión, confusión...- descritos tantas veces por investigadores anglosajones y europeos, se presentaban con frecuencias mínimas casi insignificantes. Lo realmente grave en los niños objeto de su estudio era la lentitud de su lectura, leían en cualquier grado escolar como si estuvieran siempre al final del Primer Grado o principio del Segundo. Puntuaban bajo en las pruebas de lectura, no en virtud de sus errores, sino por el tiempo que necesitaban en el leer. La autora concluye su informe en una llamada de atención sobre el estancamiento que sufren estos niños en la etapa del desciframiento de la que no logran salir.

FEITELSON (1976) refiriendose a las diferentes metodologías del aprendizaje lector, muestra su preocupación por las

discusiones que se establecen acerca de los méritos relativos a los distintos métodos de lectura, sin tomarse en suficiente consideración el modo en que la estructura específica de cada sistema de escritura influye sobre el éxito de cada método y nos dice:

> "Los métodos de enseñanza pueden ser muy efectivos en el contexto de un sistema de escritura, pero pueden llevar al fracaso si se transfiere integramente a un sistema diferente (p.38)

El hecho de que al tratar el tema de la lectura nos encontramos ante un fenómeno universal, desarrolla la tendencia a considerar que este proceso es igual en todas las culturas. Y esto evidentemente no deja de ser cierto, las investigaciones confirman que las operaciones básicas implicadas en la lectura están presentes en cualquier lector independiente de la cultura a la que pertenezca; las conclusiones del estudio comparativo de W.S. GRAY confirman este hecho:

> " Los estudios precedentes demuestran que la naturaleza general del proceso de la lectura es fundamentalmente idéntica en todos los lectores maduros" (8).

Ahora bien, tampoco deja de ser cierto que estas "operaciones básicas" se realizan sobre un material o contenido concreto y este si que es especifico a cada cultura: es la codificación particular que hace cada lengua en su transformación a escrita. Si este código escrito no es universal, al contrario, se presenta como específico y propio para cada lengua, si existe una gran diversidad entre ellos en el grado de complejidad de su estructura según hemos visto, nos parece razonable pensar en lo particular que puede ser para cada cultura el proceso de su aprendizaje y por lo tanto de su metodología, las dificultades que entraña su adquisicón y los niveles escolares de dominio del mismo.

4. ESTUDIO DEL PROCESO PERCEPTIVO: PERCEPCION DE PALABRAS

4.1. EL COMPONENTE OPTICO DE LA LECTURA.

Las primeras investigaciones experimentales sobre el proceso fisiológico del acto lector se sitúan en la última mitad del siglo XIX e inicios del XX, dentro del marco que caracterizaban los trabajos realizados en los laboratorios experimentales de aquella época, por lo que tambien fueron investigaciones afrontadas desde unas perspectivas más psicofisiológicas que pedagógicas.

JAVAL (1879) fué el primero en constatar que los movimientos de los ojos durante la lectura no se realizaban en forma continua, como se creía por aquel entonces, al contrario, se trataba de movimientos discontinuos, con saltos y pausas, procediendo de izquierda a derecha y que en los lectores más flojos incluso con regresiones.

Los resultados de JAVAL ya preveían la importancia del

fenómeno visual en la lectura y su inmediata consecuencia: no leemos letra por letras, ni generalmente palabras por palabras, sino un campo de lectura relativamente grande, y durante el movimiento de los ojos no se realiza ninguna lectura sino un rápido percibir de cada sígno óptico, y sólo en las pausas se percibe lo leido (NEUMAN , 1966, p. 280).

Los resultados de JAVAL, fueron confirmados por otras muchas investigaciones de especialistas europeos y americanos, a la vez que ampliaban el panorama sobre el comportamiento de los ojos en la lectura. Se aportan datos significativos sobre la naturaleza de las variables oculares: los movimientos, las pausas, las regresiones y la importancia de la visión periférica, el condicionamiento de dichas variables por factores tales como las diferencias individuales, de edad y grado escolar, el modo de leer, a viva voz o en silencio, la claridad del material y su dificultad para el lector y así como, tambien, el propósito de éste.

Sin pretender ser ni siquiera amplios, reseñamos los trabajos más sobresalientes cuyas conclusiones han contribuido enormemente a clarificar el proceso perceptivo que ocurre durante la lectura, así como su caracter subjetivo.

Las investigaciones de LANDOLT (1891) que confirman los resultados de JAVAL y aportan datos sobre la amplitud del campo de la percepción . Los trabajos de CATTELL (1885) de ERDMAN y DODGE (1898) que introducen la medición del tiempo en la lectura, observan que el tiempo de los movimientos de los ojos es mucho menor que el de las pausas, y que reconocemos las imagenes totales de las palabras y no las letras (aspecto que será posteriormente refutado con los resultados de los estudios sobre las diferencias individuales y dificultad del material). Los trabajos de DEARBON y DODGE (1906), BUSWELL (1922) DIXON (1951) y BALLANTINE (1952) que constatan las diferencias individuales en el movimiento de los ojos y las pausas. Los niños hacen más pausas que los adultos y duran tambien más, mientras que el movimiento de los ojos es más rápido que en los adultos. El número de pausas disminuye rapidamente durante los primeros cuatro años escolares, luego más lentamente,

casi imperceptible de año a año, para después hacia el octavo año notarse un claro descenso (Ver figura 1 y 2) las investigaciones de JUDD y BUSWELL (1922) ponen de manifiesto la influencia del propósito del lector sobre el movimiento de los ojos. Los trabajos de HUEY (1898), DELABERRE (1898), GOLDSCHIDER y MULLER (1833) , TERRY (1922), TINKER (1926,1927,1928a, 1928b,1930), aportan datos significativos sobre la influencia que en el movimiento de los ojos posee las caracteristicas del material a leer, su formar impresa, su dificultad de contenido, la lectura de letras y numeros. Las conclusiones de SCHMIDT, (1917) GRAY (1925,1957) y BUSWELL (1920) clarifican la diferente naturaleza óptica de la lectura oral y silenciosa. Los trabajos de DODGE (1900), GRAY (1922) NEUMAN (1966) y HOCHBERG (1970) ponen de manifiesto el importante papel que juega la visión periférica sobre el número de fijaciones y la velocidad lectora.

Edad de los lectores	Promedios del número de pausas por líneas según			Promedios de la duración de las pausas (en s) según			Promedio del número de movimientos de regresión según	
	Schmidt	Gray	Buswell	Schmidt	Gray	Buswell	Gray	Buswell
Escuela primaria								
6 años			18,6			0,660		5,1
7 —			15,5 14,9			0,432 0,485		4,0 3,8
8 —			10,7			0,364		2,3
9 —		10,0	8,9		0,284	0,316	2,4	1,8
10 —		9,1	7,3		0,250	0,268	2,1	1,4
11 —	6,3	10,0 8,9	6,9 7,4	0,314	0,276 0,266	0,252 0,262	2,4 2,0	1,3 1,5
12 —		7,5	7,3		0,250	0,236	1,4	1,6
13 —		7,8	6,8		0,272	0,240	1,5	1,5
Escuela secundaria								
14 años			7,2			0,244		1,0
15 —			5,8			0,248		0,7
16 —	6,5		5,5 6,2	0,311	0,230	0,224 0,241	0,8	0,7 0,8
17 —			6,4			0,248		0,7
Universidad								
18 años y más ..	6,5	6,	5,9	0,308	0,226	0,252	1,1	0,5

Fig. 1.- J.E. Sergers, La Psychologie de la lecture, Anvers de Nederlandsche Bockhandel, 1979. Reproducido por S. Molina, Enseñanza y aprensizaje de la lectura, CEPE.,S:A: Madrid, 1981.

PROMEDIO DE LA VELOCIDAD LECTORA EN DISTINTOS NIVELES (en palabras por minuto)

Investigador	Nivel:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Univ.	Adultos
	Edad:	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
Spache (1963)		80	115	138	158	173	185	195	204	214	224	237	250	280	
Smith-Dechant (1961)		75	100	138	180	216	235		255			296		340	
Harris (1961)			35	75	120	145	171								
			118	138	170	195	230								
Tinker y McCullough (1962)						92									250
						180									300
De Boer y Dallman (1966)															250
Galí (1927)		24	50	74	98	116									
Pérez (1978)		43	79	96	126	122	168								
Canals (1978)		54	77	95	99	128									
Díez y Ramírez (1975)					78	106	126								
					111	124	130								
Lorente (1965)															

Fig. 2.- R. Bisquerra. Desarrollo Didactico de la eficiencia lectora. Tesis Doctoral inédita . Barcelona, 1980.

Posteriormente, aquellos trabajos que nacieron en los laboratorios experimentales bajo los auspicios de un interés psicofisicológico, fueron recogidos por docentes y psicólogos preocupados por aplicar al campo práctico de la enseñanza aquellos importantes resultados.

Desde estas perspectivas cabe destacar la labor de GRAY, realizando en un primer momento el extraordinario trabajo de compilar todas las investigaciones que sobre el acto lector se habían efectuado desde su inicio hasta 1925 - Sumary of investigations relating to reading- y, en una segunda época, el interesante estudio comparativo sobre la lectura en 14 idiomas, cuyo informe es publicado en 1957.

Como fruto de las conclusiones obtenidas ya en los primeros estudios realizados en Francia y Alemania , GRAY sienta las bases de un nuevo enfoque del proceso lector y de sus determinantes: de una lectura tradicionalmente concebida en función de la sonorización del texto escrito a una lectura cuyo fin es la comprensión de lo leido. El mismo autor así lo refleja:

> "Las conclusiones precedentes no sólo invalidaron las anteriores opiniones..., sino que motivaron un nuevo concepto de la lectura. El buen lector concentra su atención sobre lo que lee; en cada pausa reconoce palabras o grupos de palabras sintéticamente, es decir por su forma general y aspectos distintos, y procede a lo largo de la línea con tanta rapidez como puede captar su significado". (GRAY 1957,p.69).

De las conclusiones obtenidas por GRAY, después de tan meritoria labor, destacamos aquellas relacionadas directamente con el tema que ahora tratamos y que en la actualidad se encuentran ampliamente aceptadas.

A) El movimiento de los ojos en la lectura es discontinuo, rápido y breve, con pausas y fijaciones durante las cuales se efectua la lectura, en un proceder de derecha a izquierda.

B) Junto a estos movimientos de progresión tambien se encuentran los de regresión o verificación, cuando se vuelve otra vez a la palabra ya vista con objeto de precisar mejor su identificación.

C) Estas variables oculares presentan una variación inter e intraindividualmente . Varía en un mismo sujeto según la dificultad del material, el tipo de material y su objetivo en la lectura. Varía entre sujetos por edad y eficiencia lectora. Todos ellos son factores que intervienen en la velocidad lectora del sujeto.

D) En la lectura de tipo silencioso los movimientos oculares son más rápidos que en la de tipo oral, puesto que en la primera se puede avanzar tan rápido como se capte el significado mientras que en la segunda están condicionados a la rapidez de pronunciación. Este aspecto será objeto de un tratamiento más específico en un capítulo posterior.

E) Durante una pausa o fijación el lector tiene una área de visión, no un punto claro de visión. Esta área de visión se extiende por lo general en dos o tres palabras.

En resumen, las investigaciones sobre el aspecto fisiológico de la lectura son numerosas y aún continúan siendo objeto de interes por parte de los investigadores. Su repercusión más inmediata es el proporcionarnos un conocimiento más preciso del proceso que ocurre cuando un sujeto lee y la importancia de algunos de sus determinantes. La propestivas más interesantes - de estas investigaciones en su aplicación a la práctica escolar. Desde esta dimensión cabe mencionar los programas desarrollados para mejorar la rapidez lectora sin, obviamente, pérdida en la comprensión, ejemplo notable de los mismos es el desarrollo por R. BISQUERRA (1980), en su trabajo doctoral, para alumnos universitarios.

4.2. LA PERCEPCION DE PALABRA EN EL NIÑO . HABILIDADES ESPECIFICAS.

La palabra en la lectura asume una posición relevante que no se encuentra en el lenguaje oral. Cuando hablamos no hay señales auditivas que segmentan el habla en palabras, sin embargo en el lenguaje escrito podemos observar unas unidades convencionales separadas por espacios en blanco, son las llamadas unidades delimitadas de GOODMAN (1973) . Tratar de dar una definición lingüistica válida al término "palabra", no es tarea fácil ni siquiera para los propios especialistas en el lenguaje. Así, mientras HANS HORMANN (1973) se inclina por la definición dada por BLOOMFIELD - "la palabra es la mínima forma libre" (p.27)- no deja de observar sus dificultades aunque permita obtener al menos unos criterios operativos: nos encontramos ante una palabra cuando la unidad no pueda ser dividida en partes que sean todas significativas e independientes; Ch. E. OSGOOD (1974, p.97) no conformado con los inconvenientes de la definición anterior expone el desarrollo de una definición con validez más universal que consideramos de gran interés pero que no viene al caso reseñar aqui. Para nuestros propósitos,creemos que es suficiente el considerar la palabra como aquellas entidades gráficas delimitadas por espacios en blanco claramente visibles en el texto escrito.

Impulsados por los estudios sobre el movimiento de los ojos en la lectura, la percepción de la palabra en el niño ha sido un tema controvertido entre los especialistas. La solución en un sentido u otro tendrá consecuencias inmediatas en la enseñanza de la lectura. Asi nos lo hace ver TINKER (1966).

> " Cuando las investigaciones de CATTELL, (1885) ERDMANN Y DODGE (1858) revelaron que el adulto tendia a leer palabras como unidades mas que letra a letra, el método de "Palabra" recibe un fuerte impulso, y fue asumido aparentemente equivocado, que el niño percibe las palabras de la misma forma que el adulto" (p.27).

Como puede observarse en la cita, la cuestión de fondo que se debatía era de gran importancia puesto que determinaba

la defensa de uno u otro método de lectura. En el método de Palabra el niño aprende a leer cada palabra como una unidad percibiendo la forma de la palabra como una estructura unificada, y, evidentemente, aquella asunción favorecía el desarrollo de este método.

Las investigaciones recogidas por M. TINKER (1966) evidencian que muy pocos niños consiguen esta habilidad durante los primeros estadios del aprendizaje lector. Entre ellas el autor destaca las siguientes : (p.28).

- Los estudios de BOWDEN (1911) nos informan que los niños cuando aprenden a leer palabras individuales ponen poca atención a la forma total de la palabra o a su contorno. Y los aspectos caracteristicos de una palabra, debido a la presencia o ausencia de letras ascendentes y descendentes, no ayudan a percibir las palabras correctamente como ocurre en el caso del adulto. Depende mas de la presencia en las palabras de letras familiares al niño.

- GATES Y BOOKER (1923) enfatizan el papel de las formas individuales más que la forma total de la palabra en la percepción de la palabra en el niño.

- Las investigaciones de MEEK (1925) incluso, identifican estas "formas individuales" con ciertas letras o grupos de letras, tales como la i, el, g y la K, que constituian las principales claves para la percepción de la palabra.

- HILL (1976) concluye sus estudios afirmando que son las letras del principio y del final más que las del medio las usadas por el niño en la identificacion de palabras.

Tambien confirman estos resultados las investigaciones de MARCHBANKS y LEVIN (1965), descritas por NURSS (1979,p.46) encontrando que en párvulos y en primer grado los niños usan las letras iniciales o finales más que la configuración total de la palabra en la identificación de las mismas.

En relación con la habilidad de complementación visual los psicólogos de la Gestalt, han elaborado teorias de desarrollo perceptivo que mantienen que, conforme el niño se desarrolla, está más capacitado para reconocer objetos cuando se le proporciona unicamente claves parciales. GOLLIN (1956) ha aportado datos experimentales sobre esta materia, concluyendo que los niños mayores precisan de figuras menos completas para lograr una identificación correcta (HALLAHAN y KAUFMAN, 1978).

Así, pues, se acepta que, en su forma originaria, los niños principiantes en el aprendizaje lector utilizan ciertas letras dominantes en la percepción de palabras, y a medida que aumenta su edad y experiencia lectora, aumenta tambien su capacidad para reconocer figuras totales de palabras.

Llegada a esta conclusión que debemos tomar en consideración en nuestro trabajo práctico, sobre todo a lo que a construcción de las pruebas de discriminacion visual se refiere, nos corresponde ahora determinar las subhabilidades implicadas en la percepción de palabras.

VERNON (1959 p.5). sugiere que el proceso perceptivo tal como ocurre en la lectura esta compuesto de 4 puntos:

1. Discriminación visual o reconocimiento de que las formas de los sonidos en la palabra impresa son entidades separadas.
2. Reconocimiento esencial de las similitudes necesarias para la clasificación general de modelos de sonidos en una sucesión de modelos de palabras.
3. Clasificación de los simbolos visuales entre sus clases mas amplias, que son reflejadas como sonido.
4. Identificación de palabras, usualmente a través del nombre.

Igualmente TINKER (1966) concibe la Percepción de la Palabra como la identificación, el reconocimiento y la comprensión de su significado:

> " La percepción de la palabra incluye relacionar el símbolo visual con el sonido de la palabra hablada y el significado representado por el símbolo impreso" (p. 30).

La misma concepción podemos atribuirle a DEBOER y DALLMANN (1966), cuando hacen referencia al reconocimiento de los símbolos y significado de la palabra impresa como habilidades básicas en el proceso perceptivo lector (p. 86).

Considerada así la Percepción de palabra, podemos observar la existencia de tres áreas de habilidades básicas en este proceso perceptivo:

- Habilidades DISCRIMINATIVAS que posibilitan al sujeto identificar dos o más letras o sonidos como iguales o diferentes.

- Habilidades de RECONOCIMIENTO que le permiten establecer la correspondencia entre las formas visuales -letras y palabras- y el sonido o sonidos que ellas tienen en el habla. Es decir, reconoce la expresión gráfica de los sonidos.

- Habilidades SEMANTICAS que le permiten añadir contenido semántico a las formas impresas y obtener así su significado.

Las habilidades de Discriminación y de Reconocimiento son las tradicionalmente llamadas habilidades DESCODIFICADORAS, y las semanticas hacen referencia al conocimiento del VOCABULARIO que algunos autores prefieren señalarlo dentro de las habilidades de comprensión lectora.

El motivo por el cual nosotros hemos optado por incluir el Vocabulario dentro de este apartado sobre Percepción de la palabra, se basa en la consideración de que las habilidades descodificadoras no poseen un fin en si misma, sólo sirven en la medida que nos permitan adquirir el significado de la forma impresa objeto de descodificación.

En los niños que se encuentran en los primeros años del aprendizaje lector, es muy frecuente observar en su 'lectura silenciosa como van pronunciando a media voz las palabras a medida que leen. Ello puede explicarse, a parte del hábito adquirido, por el hecho de que si bien tienen ya asumido la asociación grafía-sonido (habilidades de discriminación y reconocimiento), aún les falta práctica en la asociación grafía significado. Esta sonorización de la lectura silenciosa, utilizada como puente en la obtención de su significado, no nos debe extrañar puesto que las experiencias con el lenguaje hablado son mucho más amplias y profundas que las experiencias con el lenguaje escrito y, por lo tanto, los sonidos de las palabras evocan con mayor facilidad la imagen que ellas representan que la forma impresa de la misma; a medida que las experiencias lectoras se amplian y se automatizan las habilidades, se depende menos de esta ayuda fónica. Se trata de la misma situación en el caso del adulto que lee moviendo los labios. No obstante, como señala DEBOER y DALLMANN

> " un tímido estar enterado del sonido hablado está probablemente siempre presente en la lectura" (p. 28).

4.2.1. HABILIDADES DISCRIMINATIVAS.

Las habilidades discriminativas implicadas en el proceso lector hacen referencia a la discriminación visual y Auditiva. Según señalan CHALFANT Y SCHEFFELING (cit. por LERNER 1976 p. 175), la Discriminación Visual es la habilidad para diferenciar un objeto de otro, y la Discriminación Auditiva la habilidad para diferenciar sonidos.

1. LA DISCRIMINACION VISUAL EN LA LECTURA

La relevancia de la Discriminación Visual como habilidad implicada en el proceso lector ha sido objeto de numerosas investigaciones. Se ha estudiado fundamentalmente desde el punto de vista predictivo, es decir, como habilidad predictora del éxito en el rendimiento lector.

- En las investigaciones de Sister M. NILA (1940),DURRELL ,MURPHY y JUNKINS (1941) , HARRINGTON Y DURRELL (1955) y NICHOLSON (1958) recogidas por J. DOWNING y D.V. THACKRAY (1974, p.61) se han obtenido resultados que demuestran que tanto la Discriminación Visual como la Auditiva estan relacionadas significativamente con el éxito en la lectura durante los primeros años escolares.

- En investigaciones más recientes como las de HIRSCH (1966) BUTTENIKA (1969) y las de BARRET (1969) y DENNER (1970) igualmente se hallaron correlaciones altamente positivas Discriminación Visual y aprovechamiento lector en los primeros grado escolares (LAPP y FLOOD, 1978, p. 58; NURS, 1979, p.46)

- Los numerosos estudios de STAATS (1964,1965,1967) y colaboradores, reseñados por D.P. HALLAHAN y J.M. KAUFFMAN (1975,p. 98) desde una perspectiva de análisis conductista confirman los mismos resultados.

En la investigacion de THACKRAY (1965; p.253), se estudió el valor predictivo de varias habilidades en el rendimiento lector, constatandose que la correlacion más alta la presentaban la Discriminación Visual y Auditiva y el éxito en la lectura(.53 y.50 respectivamente), mientras que la capacidad mental general era importante (.50) pero no tanto como las anteriores. Igualmente BUKTENIKA (1967) en los resultados de su investigación, la Discriminación Visual resultó ser un predictor más fiable que el C.I. en el aprovechamiento en lectura. Estos hallazgos tienen gran importancia puesto que ponen en cuestión la primacia clasica de la E.M. como el mejor preditor del exito en el rendimiento lector de los primeros años.

Si las anteriores investigaciones nos relevan el caracter predictivo de la Discriminación Visual en el rendimiento lector -siempre refiriendonos a la etapa inicial lectora- , no debemos pasar por alto otras investigaciones no tan numerosas pero, en apariencia igualmente serias, que no corroboran aquellos resultados.

- Los estudios de CALFE, CHAPMAN y VENEZCKY (1978), no pudieron demostrar que la Discriminación Visual era un predictor adecuado para el aprovechamiento de la lectura.

- OLSON y JOHNSON (1970) encontraron que la Discriminación Visual tal como la mide el FROSTIG DEVELOPMENT TEST OF VISUAL PERCEPTION, resultó ser el menos predictor de entre las cinco habilidades por ellos estudiadas: relación espacial, posición en el espacio, constancia en la forma, campo de figura y coordinación visual-motriz.

Que la Discriminación Visual es una habilidad básica y fundamental en la lectura es reconocida por todos los estudios, lo que se presta a mayor controversia, como hemos visto, es su caracter predictivo en el rendimiento lector de los primeros cursos. Posiblemente, tal como sugiere J.R. NURSS (1979 p.76) la cuestión se aclararía mucho si en las investigaciones se tuviera en cuenta los métodos de lectura y el material precisado en ellos.

2. SUBHABILIDADES DE LA DISCRIMINACION VISUAL.

En el ánalisis de la Discriminación Visual que ocurre en el acto lector del niño identificamos las siguientes habilidades:

- habilidad para descriminar las letras:
  - por su forma
  - por su orientación espacial
- habilidad para discriminar la secuencia y relación espacial de las letras en la tira gráfica que supone la palabra impresa: discriminación de palabras.

A) Discriminación Visual de letras por su forma.-

La teoría que goza la mayor aceptación sobre este aspecto es la teoría del "Aprendizaje Perceptivo" de GIBSON (1969) Según este autor, el niño en su desarrollo perceptivo aprende a discriminar los estímulos en base a los llamados "rasgos

distintivos". Después de una serie de investigaciones encaminadas a determinar que letras resultaban más dificiles de discriminar. GIBSON y colaboradores encontraron que las dificultades de discriminación se relacionaban directamente con las clases y números de rasgos distintivos de las letras. (GIBSON Y KELVIN , 1978, pg.16). El cuadro presentado en la página 280 de la 2ª parte del presente trabajo, representa el análisis de los rasgos distintivos.

Las conclusiones de aquellas investigaciones que mas afectan al campo de la lectura podemos resumirlas en los siguientes principios:

- Las letras que poseen rasgos similares son las más dificiles de distinguir. Por ejemplo, para el niño distinguir entre la A,J y S entraña menos dificultad que la distintión entre la T,E y F, puesto que las primeras no poseen ningùn tipo de rasgo en común, mientras las segundas presentan 5 rasgos comunes.

- Las letras con diagonales, como la M,N,W presentan mayor dificultad en su percepción y discriminación.

- Las letras que sólo difieren en rasgos curvos o rectos, como la P y F, son de más facil discriminación.

B) Dis-criminación Visual de letras por su orientación espacial:

Se refiere a la habilidad para identificar las letras por su relación con la posición que ocupa en el espacio. En la lectura afecta particularmente a un grupo de letras, sobre todo en la escritura scrip, cuya forma gráfica es la misma pero con orientación especial diferente:

En el estudio clásico de GIBSON,E.J., GIBSON,J.J., PICK A.D. Y OSSER,H. (1962) en niños de 4 a 8 años, estudiandose doce variaciones para un número de formas gráficas artificiales en base a cuatro variantes - rectas o curvas, grado de rotación, inversiones derecha-izquierda y arriba-abajo, cambio de perspectivas y apertura o cierre de lineas-, se encontró que los errores de inversión son más frecuentes en las edades tempranas, antes de los 5 años, y van bajando de forma acusada hasta los 7 u 8 años donde se presentan en un pequeño número de sujetos. Mientras los errores en cambios de perspectiva son bastante altos al principio y, aunque disminuyen en las edades siguientes, siguen siendo significativamente altos. Los autores explican esta acusada caida en los errores de inversión en base a las experiencias escolares: el niño antes de entrar en la escuela no necesita el distintivo de la orientación espacial para distinguir objetos (Vgr. la silla este como esté orientada sigue siendo una silla), en la escuela el niño debe aprender que la orientación espacial posee significado y, por lo tanto, formas iguales se les atribuyen significados diferentes según sea su orientación espacial.

Los resultados de estas investigaciones serán observadas en nuèstro trabajo experimental.

C) Discriminación visual de palabras:

La discriminación visual de palabras implica un proceso de análisis -identificar las letras que la compone- y de síntesis- reconocer que esta secuencia de letras da lugar a una forma gráfica diferente-. Depende del método de enseñanza al que uno u otro proceso adquiera especial énfasis en el aprendizaje.

Las letras dentro de la palabra adquieren una nueva dimensión puesto que interviene la relación espacial entre ellas. Respecto a este punto son de interés las conclusiones obtenidas en los estudios de SEKULER Y ROSEMBLITH (1964) y HUTTENLOCHER (1967), sobre la orientación derecha-izquierda y arriba-abajo de las letras y su relación con la alineación

vertical u horizontal. Cuando la secuencia de letras se presentaban horizontalmente la orientación izquierda-derecha de las letras eranmás dificil de percibir que cuando se presentaban en forma vertical. Por el contrario, en la orientación arriba-abajo ocurria lo inverso. El siguiente cuadro ilustra estos resultados:

Letra a discriminar	modo de presentación	
	más errores	menos errores
b y d (derech.-izquir)	b d	b d
b y p (arriba-abajo)	b p	b p

Referencia: HALLAHAN Y KAUFFMAN, 1978,p.104.

Dado que en nuestra escritura las letras se presentan horizontalmente, las anteriores conclusiones ayudarían a explicar la experiencia compartida por los maestros de observar en los niños mayor frecuencia de errores en inversiones izquierda-derecha que arriba-abajo.

En la palabra,las letras pierden parte de su identidad individual para formar parte de una identidad mas compleja; esta totalidad de la que participan es diferente a la suma de aquellas unidades llamadas letras. Por ejemplo, se puede identificar la "b", la "o", la "d" y la "a" presentandose en pares de letras, pero puede haber dificultad a la hora de identificar la palabra "boda" entre un conjunto de palabras, sobre todo si presentan similar configuración como "bola", "Boba" o "baba".

La discriminación visual de palabra exige un mínimo de retención del orden en el que se suceden sus unidades, el re-

conocimiento de la orientación lineal izquierda a derecha, superación de las posibles contaminaciones que pueden sufrir las letras en su relación con las anteriores y posteriores y la configuración global de la tira gráfica. Nos encontramos pues ante la exigencia de una precisa discriminación visual, de la forma total de la palabra y los detalles de su estructura.

LA DISCRIMINACION AUDITIVA EN LA LECTURA

La discriminación auditiva hace referencia a la habilidad para identificar pares de sonido como iguales o diferentes. A igual que la Discriminación visual, tambien es reconocida como una habilidad fundamental en los primeros estadios del aprendizaje. Investigaciones sobre el respecto así lo confirman:

- Recordemos los estudios, citados anteriormente, de M. MILA (1940), MURPHY Y JUNKINS (1945) HARRINGTON Y DURRELL (1955) y NICHOLSON (1958) los cuales constataron una correlación altamente positiva entre el éxito en el rendimiento lector y la Discriminación Auditiva (DOWNING Y THACKRAY, 1974,p.61).

- McNINCH y RICHMON (1972) nos informan que, en su estudio sobre la lectura de palabras al final del Primer Grado, las habilidades auditivas explicaban el 41% de la varianza en la puntuación total (NURSS, 1979,p. 46).

- Los estudios de DYKSTRA (1966) sobre discriminación auditiva de sonidos y los de GATES, BOND y RUSSELL (1939) sobre discriminación de sonidos rítmicos, demostraron, igualmente, la relación positiva entre estas habilidades y el éxito en el comienzo de la lectura (NURS,1979,b. p. 47).

A igual que en el campo visual E. GIBSON ha desarrollado la teoría de los "rasgos distintivos de las formas, en el campo fonológico R. JAKOBSON utiliza tambien la teoría de "rasgos distintivos de los sonidos" para explicar el desarrollo fonológico en el niño; el niño aprende los diferentes sonidos sobre la base de los atributos que distinguen a los diversos sonidos.

En relación con este punto debemos tener presente algunos conceptos lingüisticos básicos. Para la exposición de los mismos seguimos a SAUSSURE (1975).

La fonética es la disciplina caracterizada por investigar las propiedades materiales de los sonidos humanos, mientras la Fonologia estudia aquello que en los sonidos del lenguaje atañe a su vocación de signo . Es decir, el objeto de estudio de la Fonología son los fonemas o unidades de 2ª Articulación según MARTINET, y el objeto de estudio de la Fonética son las posibles realizaciones de estos fonemas en el habla de una lengua, o sea sus alófonos.

El fonema puede ser caracterizado como:

- las unidades más pequeñas de la tira fónica que dan lugar a diferentes significado si se cambia una por otra. Así por ejemplo, en la palabra "bata" el cambio del fonema /a/ por el /o/ da lugar a otra palabra "bota".

- Un conjunto de rasgos distintivos que sostienen una relación de "semejanza" y "oposición" con los otros fonemas de la lengua. Esto nos permite una clasificación totalmente distinta al orden lineal al que nos tiene acostumbrado el alfabeto. Se trata de un cuadro de doble entrada donde los fonemas son clasificados según sus rasgos distintivos internos (vocal-consonante, denso-difuso, grave-agudo, nasal-oral, continuo-interrupto, sonoro-sordo) en terminología fonológica, y en un cuadro que considera sus rasgos distintivo desde el punto de vista de su punto -para las vocales-, zona y forma de articulación, en terminología fonética. H. HORMANN (1979) resume en las siguientes frases la expresión "rasgos distintivos":

> " habría que caracterizar el fonema como un haz de rasgos distintivos, que se distingue de otros fonemas al menos por una de estas propiedades. Los rasgos distintivos serían, según este criterio, los átomos de la estructura lingüistica. La adición, cambio o supresión de uno de dichos rasgos produce un salto cualitativo en el plano del fonema; de un fonema se pasa a otro". (p. 67)-

-Con posibilidad de realizaciones fonéticas diferentes, las llamadas variantes de pronunciación, que no alteran el significado. Tomando un ejemplo del Manual de Pronunciación Española de NAVARRO TOMAS (1972), tenemos que el fonema /a/ en el habla se presenta con tres sonidos diferentes según la influencia recibida por los que le anteceden o preceden:

> " A" media - escrita fonéticamente a, como en " padre" .
> " A" velar - escrita fonéticamente a, como en "mal".
> "A" relajada - escrita fonéticamente a , como en "parador" (p.54).

En los tres casos se tratan de un solo fonema puesto que, a pesar de tener estas variaciones en la pronunciación, las tres participan del mismo conjunto de "rasgos distintivos" que les caracterizan como el fonema /a/ diferenciandole de los demás . Las diferentes variantes de pronunciación que presenta un fonema se les denominan alófonos del fonema.

A parte de estas razones internas del fonema que presenta realizaciones diversas según su posición en la sílaba, debemos tener presente aquellos otras externas el fonema, pero en intima relación con el sujeto que habla:

- razones de procedencia dialectal del sujeto. Por ejemplo la desfonologización del fonema (θ/ en las Islas Canarias, dando lugar a que la oposición /θ/- /s/ haya quedado neutralizado (caza)- (casa) . El fonema /y/ realizado /ɣ/ en muchas provincias andaluzas.

- razones de laxitud en el habla personal. Por ejemplo el fonema /g/ en una pronunciación relajada se realiza /O/ en palabras como : agua, aguantar, igual; el fonema /d/ igualmente en posición relajada se realiza /O/ en palabras como: nada, todo...

OSGOOD (1974), señala que el fonema fué ya prefigurado con la invención precientifica de la escritura alfabética. Este tipo de escritura pasa por alto las diferencias sonoras

que no cuentan para la discriminación del significado -los alófonos-; en contraste con la escritura silábica, la alfabética distingue la unidad minima capaz de dislucidar tal discriminación: el fonema .

A igual que con los "ragos distintivos" de GIBSON en la Discriminación visual, los rasgos distintivos de los fonemas se pueden utilizar para predecir qué sonidos serán más dificiles de discriminar y, por ello, presentaran mayor dificultad se adquisición .

En nuestro trabajo experimental, concretamente en la elaboración de la prueba de Discriminación Auditiva, tomamos en consideración la sistematización de los fonemas castellanos realizada por ALARCOS LLORAC (1976) como aplicación de la teoría de JAKOBSON al caso castellano.

MATA y CORMAND (1978) insisten en la concienciación que se debe desarrollar en el niño sobre las diferencias y similitudes de los sonidos de una lengua:

> "El sonido o sonidos que constituyen la materia de los fonemas deben ser conocidos conscientemente, desde el punto de vista de los movimientos finos y complejos que los generan, y del reconocimiento acústico". (p. 27).

Las dificultades que basicamente se plantean en los sonidos de cada lengua, los autores anteriores identifican los dos tipos siguientes:

1º. La confusión entre sonidos que se articulan de manera parecida, pero en diferente zona del aparato fonador.

2º. La confusión entre sonidos que se articulan en una misma zona del aparato fonador, aunque de modo diferente.

Esta confusión, según los mismos autores, pueden producirse a tres niveles de maduración del niño.

1º. Se confunden los sonidos porque aún no se distinguen acústicamente.

2º. Se confunden los sonidos porque aún no se dominan los movimientos finos y la localización en las zonas diversas del aparato fonador.

3º. Se pronuncian bien los sonidos, pero se transcribe mal porque aún no se es consciente de como se está pronunciando.

Como puede observarse estos tres niveles de madurez hacen referencia: el primero, a las habilidades para descriminar auditivamente los sonidos; el segundo, a las habilidades de pronunciación que guardan una estrecha relación con la correspondencia gráfica-fónica de los sonidos - aspecto que abordaremos en el siguiente epígrafe-; y la tercera, a la habilidad escribana o transcripción gráfica de los sonidos.

4.2.2. HABILIDADES DE RECONOCIMIENTO GRAFICO-FONICAS.

Si la función de la letra impresa es la de representar los sonidos pertinentes del habla, la discriminación visual de letras y palabras solo tienen sentido si establecemos su correspondencia con la imagen acústica que ellas representan. Entendemos, pués, la habilidad de Reconocimiento de palabra como la capacidad del sujeto para establecer la adecuada correspondencia entre las grafías que ve y el sonido o sonidos que ellas poseen en el habla. Por consiguiente, se trata del conocimiento de las claves gráficas-fónicas del texto escrito.

La correspondencia visual-auditiva y el éxito en la lectura durante los primeros años escolares ha sido objeto de bastantes estudios; reseñamos por significativos en sus resultados los siguientes :

- GIBSON OSSER Y PICK (1963) realizaron un experimento demostrando que la "pronunciabilidad" de las palabras influye en la precisión con que se lee. Presentaron a un grupo de niños palabras sin sentido, pero pronunciables e impronunciables, siendo los sujetos capaces de percibir el estímulo pronunciable con más exactitud. Por lo tanto, para los autores esto es un indicio de que la habilidad del niño para sacar provecho de la correspondencia grafema-fonema influirá en su habilidad para la lectura.

_ MUEHL Y KREMENAK (1960) y JORGENSON Y HYDE (1974), a partir de los resultados de sus investigaciones sugieren que la integración visual-auditiva se encuentra muy relacionada con el éxito en la lectura del Primer Grado.

Un tema relacionado con este punto y que ha sido objeto de numerosas investigaciones es el conocimiento de las letras y su relación con el éxito en el rendimiento lector del Primer Curso. Así tenemos:

- los estudios de MONROE (1935) , DURELL (1958), SILVAROL (1965) Y SILVERBURG (1968), concluyen que la habilidad para nombrar las letras al comienzo del primer grado es altamente predictiva del aprovechamiento lector al final del año escolar.

- WEINER y FEDMAN (1963) en los resultados de sus investigaciones, encontraron que el reconocimiento de las letras presentaba mayor correlación con el aprovechamiento lector que el hacer letras impresas.

- En las investigaciones de BOND y DYESTRA (1967) y JANSKY y De HIRSCH (1972), utilizando baterías de test prelectores observaron que el subtest sobre conocimiento del nombre de las letras fué el que presentó mayor coeficiente predictivo.

- Igualmente confirman estos resultados las investigaciones de NICHOLSON (1958) y GAVEL (1958).

Si bien estas investigaciones afirman el caracter predictivo del conocimiento de las letras, otros autores prefieren

considerar esta habilidad más como un facilitado del aprendizaje que como predictor:

- MUEHL (1966) encuentra que el conocimiento de las letras representa una ventaja para la lectura, pero la laguna en este conocimiento no es cauda relacionada con dificultades lectoras .

- OLSON (1958) y SAMUELS (1972) igualmente, encuentran que el conocimiento del nombre de las letras estaba relacionado con altos logros en la lectura, pero una laguna en este conocimiento no estaba asociada a un bajo aprovechamiento lector.

Estamos de acuerdo con J. DOWNING y D.V. THACKRAY (1974, p,64) cuando señalan que estos resultados, tanto como predictor como facilitador, no nos debería extrañar, puesto que para nombrar correctamente una letra, un niño debe poder distinguir visualmente la forma de la de otra diferente, y la discriminación visual, aún existiendo polémica sobre su caracter predictivo, es reconocida en todas las investigaciones como habilidad básica en los primeros estadios del aprendizaje de la lectura.

Igualmente aporta claridad en la interpretación a este hecho, las sugerencias de FEITELSON (1976) sobre la precaución de adoptar estrictamente los resultados de investigaciones realizadas en un determinado código escrito a otro de características bien diferenciadas. Refiriéndose la autora concretamente a las investigaciones que afirman la relación entre el conocimiento del nombre de las letras y el éxito en el aprendizaje lector, dice "esta asunción se explica al recordar que estos investigadores trabajaron en paises de habla inglesa. En ingles el nombre de las letras está intimamente relacionado con el sonido de estas letras ". (p.38).

En nuestra realidad educativa, se observa una tendencia cada vez más generalizada en nuestros docentes de evitar el nombre de las letras en la instrucción lectora, usando, en cambio sus sonidos. Posiblemente por la clara interferencia

que se observa con el nombre de las letras del alfabeto castellano en el proceso de una asociación inmediata entre símbolos y sonidos.

El Reconocimiento de Palabra, que como hemos dicho implica el conocer las claves gráficas-fónicas del texto escrito, exige al niño reconocer el sonido que representa la letra en particular y reconocer la secuencia temporal fónica que representa la palabra impresa. Por consiguiente, las conductas implicadas en el Reconocimiento de Palabras son:

- reconocer la correspondencia visual-fónica de las letras.

- reconocer la correspondencia visual-fónica de la palabra.

Las habilidades específicas implicadas en esta conducta son, además de las mencionadas en epígrafes anteriores -las de tipo discriminativo visual y auditivo-, aquellas que hacen referencia a la habilidad del sujeto para establecer las oportunas correspondencias entre la tira gráfica y la tira fónica que ellas representan en el habla.

Pensemos, tambien, en la dificultad anexa que entraña estas habiliades, puesto que el niño debe sustituir la sucesión temporal de la palabra oida o pronunciada por la sucesión espacial con la que se presenta en la escritura. Mientras los significantes acústicos se suceden en la línea del tiempo, sus elementos se presentan temporalmente uno trás otro -caracter lineal del significante de SAUSSURE (1975)-, los significantes gráficos se suceden en la línea del espacio, sus elementos se presentan uno trás otro en el espacio. El niño debe ser consciente de esta relación.

Las dificultades específicas en la correspondencia gráfica-fónica de las letras, recordando los Niveles de Maduración en el dominio de los sonidos de una lengua descritos por MATA y CORMAND que hemos citado anteriormente pueden ser de dos tipos:

1º. Se confunden los sonidos de las letras porque aún no se distinguen acústicamente, es decir, porque aún no está bien asimilada la discriminación auditiva.

2º. Se descrimina acústicamente pero se confunden los sonidos porque aún no se domina los movimientos finos y la localización en las zonas diversas del aparato fonador, es decir, el sujeto pronuncia mal pero distingue cuando otra persona lo hace bien o mal.

Las dificultades específicas en la correspondencia gráfica-fónica de la palabra son recogidas en el clásico cuadro de los tipos de errores más comunes, que suelen presentarse cuando el sujeto debe reconocer en la forma impresa la palabra que se le ha dicho o cuando él mismo la pronuncia:

a) Rotación: cuando una letra de la palabra es confundida por otra de configuración similar pero diferente orientación espacial: "boba" por "boda".

b) Inversión: cuando se altera la secuencia correcta de las letras en la palabra ; "los" por "sol" "clase" por "calse".

c) Confusión: cuando una letra se canvia por otra sobre la base de pronunciación similar o incluso sin ninguna similitud justificable: "pito" por "pido" "pelo" por "selo".

d) Omisión: cuando se suprimen una o varias letras en la palabra: "epalda" por "espalda!.

e) Agregación:cuando se agregan letras o combinaciones de letra o se repiten letras o sílabas:"arire" por "aire", "soldatado" por "soldado", "castitigo" por "castigo".

f) Contaminación: cuando las sílabas en la palabra se influenciasn mutuamente resultando una lezcla de letras y sílabas que hacen casi ininteligible la palabra; es característico de las palabras polisilaba.

g) Disociación: cuando se fragmenta las unidades silá-

bicas de una palabra en forma incorrecta: "bol-igrafo" por "bo-ligrafo".

4.2.3.HABILIDADES SEMANTICAS

La comprensión de las claves graficas-fónicas permiten al niño establecer la correspondencia entre el código escrito y el código del habla, pero aún necesita atribuir significado semántico a esta asociación para llegar a la Percepción de la Palabra . Recordando a TINKER (1966).

> " La percepción de la palabra ocurre sòlo cuando la palabra reconocida tiene significado para el lector" (p.6).

La forma impresa descodificada puede representar bien un concepto familiar bien un concepto desconocido. En este sentido, podemos hablar de diferentes fuentes que pueden utilizarse para alcanzar el significado de la palabra:

- la amplitud del VOCABULARIO, la experiencia particular del lector con el concepto o imagen implicada en la palabra impresa.

- La habilidad para utilizar las CLAVES DE CONTEXTO:

- La habilidad para utilizar CLAVES ESTRUCTURALES en el análisis de palabra.

- Utilización del DICCIONARIO.

En el primer estadio de la lectura, el origen de significación de la palabra se centra en la amplitud del vocabulario conocido por el niño y se inicia la utilización de claves de contexto e, incluso, en su forma más sencilla, la utilización de claves estructurales, pero estas dos habilidades junto con el manejo del diccionario y el vocabulario especializado tendrán su auge a partir del segundo Estadio lector. (GRAY, 1957, DEBOER Y BALLMANN 1966, JENKINSON , 1976).

1. VOCABULARIO.

La importancia de la amplitud del vocabulario en la lectura ha sido demostrado en numerosas investigaciones D. LAPP y J. FLOOD en su libro Teaching Reading to Every Child presenta una recopilación de estas investigaciones, de las cuales por hacer referencia a los primeros niveles escolares, destacamos las de MORGAN (1960) De HIRSCH (1966), ROBINSON (1963) JANSKY y De HIARCH (1972) y los estudios de LOBAN (1983). En todas ellas se ponen de manifiesto la relación existente entre la amplitud del vocabulario y el éxito en el rendimiento lector.

Ello tampoco es de extrañar si, como dice CASTRO ALONSO (1971) "el vocabulario es el elemento material de un compuesto superior que es el lenguaje; y precisamente por ser un elemento de su causa material se halla presente en toda manifestación lingüistica (p. 205). Y la lectura es cada vez más concebida como una forma más de comunicación lingüistica.

W. GRAY (1957) igualmente, destaca la importancia capital del vocabulario en la lectura, como bien ilustra el siguiente párrafo:

> "En el reconocimiento de palabras se establecen asociaciones referentes a su significado y pronunciación. Respecto al primero, el principal recurso del lector son sus experiencias afines que pueden ser muy limitadas y nebulosas, o ricas o vivas. En general, mientras más amplio sea el vocabulario oral y auditivo del lector, mayores serán las probabilidades de establecer gran numero de asociaciones" (p.92) .

Según VERNON (1931) en cualquier situación perceptual, el niño tiende a responder en términos de aquello que llama más a su interes y estan dentro de su comprensión; el tipo de percepción que ocurre en el niño es principalmente subjetiva en su naturaleza. De acuerdo con estas deducciones, podemos inferir que el niño evolucionará más facilmente en su aprendizaje lector cuando el significado de material le es comprensible, familiar o interesante. Asumir estas conclusiones significa re-

conocer la primacia del vocabulario conocido por el niño en la iniciación lectora y la necesidad de su desarrollo en su evolución lectora.

Ello ha llevado a los autores, bajo una preocupación didáctica para muchos de ellos,a distinguir diferentes tipos de vocabularios y elaborar listados de vocablos considerados como los más usuales en una lengua, en función generalmente del recuento de las frecuencias de parición en la comunicación oral o escrita de dicha lengua. A igual que estudiar las curvas de desarrollo del vocabulario según edades y niveles escolares.

En los recuentos de vocabularios efectuados en la lengua alemana, los autores destacan las listas elaboradas por MEIER (1964), y para el habla inglesa las de DOCH (1934) y LORGE-THRONDIKE (1944).

En lengua castellana en nuestro pais destacan los trabajos realizados por GARCIA HOZ y FERNANDEZ HUERTA, cuyos inicios se sitúan en los años cincuenta.

GARCIA HOZ (1953) distingue 3 tipos de vocabularios en función de la frecuencia de uso en la exposición gráfica del hombre medio español: el vocabulario fundamental formado por aquellos vocablos de un uso más común y de frecuencia más elevada, presente en cualquier ambiente (208 palabras); el vocabulario común compuesto por palabras de uso más general (1971 palabras); y el vocabulario usual perteneciente al léxico activo y latente (12.911).

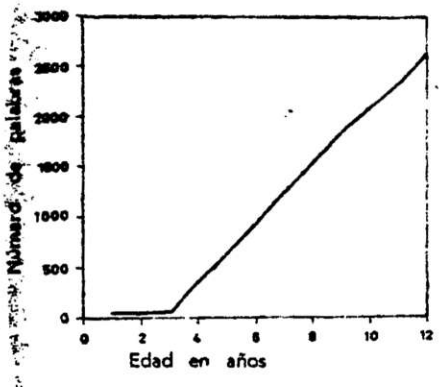
FERNANDEZ HUERTA (1955) distingue dos grados grupos de vocabulario: el vocabulario expreso y el vocabulario receptivo, que se subdividen a su vez en vocabulario hablado y vocabulario escrito, por una parte, y vocabulario leido y vocabulario oido por otra.

El autor en un intereante estudio empirico sobre el "Vocabulario usual como prueba léxica en la escuela primaria

(1953) pone de manifiesto en sus conclusiones lo poco seguros que son los procedimientos simplistas de estimar el vocabulario usual, tanto el existente como el poseido, la necesidad de una revisión de los sistemas de recuentos estadistico y la exigencia en la elaboración de listas de vocabulario de coordinar la usualidad y la dificultad de los vocablos.

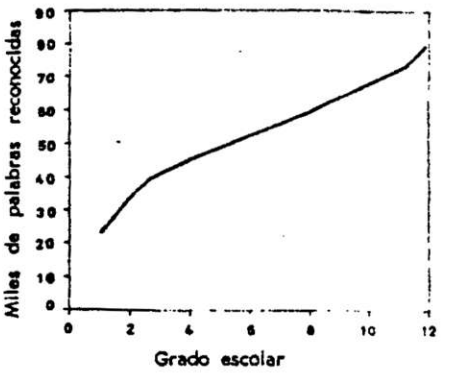
En los listados de vocabularios realizados en época más reciente, reseñamos por tener noticias sobre los mismos y la seriedad en el proceso de su elaboración -ello no descarta la existencia de otros listados efectuados en estos últimos años que posiblemente por su falta de difusión los deconocemos-, el "Vocabulario Básico Infantil, en castellano y en catalán, realizado por un grupo de maestros de la Institución ROSA SENSAT (1978) en el cual se incluye términos de uso más frecuentes en las conversaciones orales- si bien son referidas a centros de interes específicos- de niños de 6 a 9 años. El trabajo de A. TAMAJON (1979) en su tesis de licenciatura sobre el vocabulario básico en las Ciencias Sociales de 1º a 5º de E.G.B.; listado realizado a partir de las frecuencias de aparición de los términos en los libros de texto de Ciencias Sociales en 6 editoriales diferentes. La labor realizada por B. JIMENEZ (1978), tambien para su tesis de licenciatura, sobre el vocabulario en la composición escrita de alumnos de 5º de E.G.B.

Respecto a las curvas de desarrollo del vocabulario en función de las edades y grados escolares, en los trabajos de SMITH (1925, 1941) referidos por HILGARD (1966), se comprueba que el vocabulario de reconocimiento de los niños del primer grado puede ser aproximadamente 10 veces más extenso que el vocabulario hablado. En los gráficos siguientes se muestran el aumento del vocabulario de reconocimiento a lo largo de los distintos grados escolares.



—*Vocabulario hablado.*

En los seis primeros años el niño aprende gradualmente a usar unas 2.500 palabras. Este expresivo incremento del tesoro oral en el niño se aprecia bien en el curso de las diferentes secuencias escolares. (Según M. E. SMITH, 1926.)



—*Vocabulario de reconocimiento.*

El número total de palabras reconocidas (palabras básicas más derivadas) es mucho mayor que el número de palabras que el niño usa. En el grado duodécimo llega a las 80.000 palabras (M. K. SMITH. 1941).

FRANCESCATTO (1974, p.125) en su obra El lenguaje infantil nos presenta los resultados de diferentes investigaciones sobre el desarrollo cuantitativo del vocabulario del niño. El autor concluye, que si bien se advierte diferencias entre los datos obtenidos, debido bien por el instrumento utilizado, bien por la falta de control sobre variables importantes como la clase social, en todas ellas se pone de manifiesto el expectacular progreso en adquisición cuantitativa del vocabulario durante los 6 primeros años de vida, y a partir de aqui la labor principal es de perfeccionamiento sintáctico y el aumento ya no es tan espectacular.

A parecidas conclusiones llega FERNANDEZ HUERTA (1953) despues de observar la diversidad en el número de vocablos estimados, para los mismos grupos de edades, por SMITH (1941), las tecnicas habladas recogidas por JERSIL Y RITZMAN (1938) y los de McCARTHY (1930).

La relación entre vocabulario y lectura puede ser tambien observada como una relación de interdependencia, puesto si, por una parte, es necesario cierta riqueza léxica para poder comprender lo leido, tambien, por otra, esta riqueza se desarrolla y amplia con la lectura. No obstante, docente e investigadores en el campo de la lectura, defienden que en los materiales utilizados para la iniciación de esta, debe privar

fundamentalmente los vocablos más familiares para el niño, el vocabulario hablado en primer lugar y el oido en segundo lugar.

Un ejemplo notable de la preocupación por adaptar el vocabulario a los intereses, necesidades y nivel léxico del niño es el estadio inicial de la lectura nos lo proporciona FREINET en su exposición sobre el método natural para el aprendizaje lector.

A medida que las experiencias lectoras del sujeto progresan, los diferentes tipos de vocabulario a los que hemos hecho referencia obviamente se superponen. Y si bien en un principio los vocabularios auditivos y hablados son considerablemente más amplios que los otros, los vocabularios leidos y escritos pueden llegar a igualarlos o, como dice FEITELSON (1976 p. 43), incluso a superarlos.

2. UTILIZACION DE CLAVES CONTEXTUALES.

Se refiere a la habilidad del niño para utilizar el contexto como ayuda para identificar el significado de una palabra que le es poco o nada familiar. Se trata, pues, de inferir el significado de la palabra a partir del conocimiento de las otras palabras y la relación entre ellas. Por ello, la condición previa para utilizar esta fuente de significación es que el niño conozca el significado de las palabras que le acompañan.

La importancia de las claves contextuales son señaladas por DEBOER y DALLMAN (1966) como significativas en todos los estadios de la instrucción lectora. Los autores destacan su valor fundamentalmente en la lengua inglesa donde existen muchas palabras cuya pronunciación depende del contexto. Si bien en lengua castellana no tenemos este problema de pronunciación, es evidente la enorme cantidad de palabras que adoptan un significado u otro según el contexto.

Mientras la amplitud del vocabulario del niño depende

de su background social y familiar y de sus experiencias escolares, la utilización de claves contextuales implica, además de lo anterior, un proceso de pensamiento inferencial, puesto que se trata de inferir el nuevo significado, o recordar el olvidado, a partir de los datos significativos del contexto. No es de extrañar, por lo tanto, como señala los estudios de SPACHE (1973), la alta relación entre las habilidades del análisis contextual y las habilidades de comprensión inferencial de un texto.

En la literatura infantil, el escritor consciente suele introducir en la estructura del contexto de una pasaje o historia, algún tipo de ayuda contextual para facilitar la adquisición de palabras presumiblemente dificiles para la edad del niño al que va dirigida la obra. Señalamos a continuación las recopiladas por D. LAPP y J. FLOOD (1978,p.261) como las más usuales:

- Definiciones: definir la palabra en el mismo contexto, V. gr. "La isla, tierra rodeada por agua, en la que se encontraron los niños..."

- Sinónimos: utilizar palabras conocidas de parecido significado. V.gr. "... fué muy veloz en la carrera, ya que corrió muy rápido..."

- Sumario: utilizar la descripción. V.gr.. "María es una chica con muchos amigos, presta facilmente sus cosas y siempre esta dispuesta a ayudar a sus compañeros, por ello María es considerada una , niña muy sociable..."

- Ejemplos: reseñar una situación concreta que sirva de modelo . V.gr. "Pedro es un niño solitario. Por ejemplo en la fiesta no jugó con nadie y permaneció toda la tarde sentado en un rincón".

- Adición: añadir contenido. V.gr. "Dickens, un novelista ingles, escribió..."

- Antónimos: utilizar una palabra opuesta para marcar el

sentido de la anterior. V.gr. "Pilar es una niña muy alegre, nunca la he visto triste.

- Agrupación: incluir la palabra con otras, todas refiriendose al mismo campo semántico. V.gr. "... y se compró naranjas, manzanas y un melón ...".

Si en los materiales utilizados para la enseñanza y desarrollo de la lectura, tenemos en consideración algún tipo de estas ayudas contextuales, no sólo ayudamos al niño a desarrollar habilidades de análisis contextual, sino, tambien, desde el inicio lector ayudamos a centrar la atención del niño sobre el sentido de una frase, sentencia o párrafo, es decir, en la comprensión de lo leido.

3. UTILIZACION DE CLAVES ESTRUCTURALES:

Se refiere a la habilidad del lector para identificar las partes de una palabra que poseen unidades significativas y/o unidades de pronunciación, con la finalidad de reconocer su significado y/o pronunciación.

El análisis de la estructura de una palabra como ayuda para encontrar su significado nos llevaría a la consideración de la morfología. Y el análisis de la palabra para obtener su pronunciación correcta nos llevaría a la silabización lo que suele ocurrir con palabras largas o desconocidas.

Según HORMAN (1973,p.65) el morfema es la unidad mínima del lenguaje portador de significado junto con su forma sonora, mientras la sílaba posee su correspondiente forma sonora pero sin significado. Así, por ejemplo, en la palabra "niño" hay dos monemas "niñ" y "o" con su significado y expresión sonora, y contiene dos sílabas con su sonorización "ni" y "ño" pero sin significado.

Por tanto, la finalidad de la silabización es la de separar dentro de la palabra las unidades minimas pronunciables,

mientras el análisis los monemas de una palabra tiene: por objeto identificar las partes de la misma portadoras de significado.

Dado que el epígrafe que tratamos hace referencia al significado de la palabra, centramos nuestra atención en el análisis de las unidades significativas de la palabra. Por ello, el análisis estructural de la palabra con objeto de desentrañar su significado prevee que el lector reconozca las variantes de la palabra, las palabras derivadas y las palabras compuestas.

Las variantes de las palabras hace referencia a los usos gramaticales de la misma; es decir, a las inflexiones finales que adopta la morfología de la palabra según su función gramatical en el texto. Son los llamados "accidentes gramaticales" de R. SECO (1968 p.15), que para el castellano serían : género y número de nombres, adjetivos y pronombres, y el número, persona tiempo y modo en el verbo.

Las palabras derivadas, según el mismo autor son aquellas "en que puede reconocerse un elemento primitivo y un elemento intercambiable derivativo dentro del español" (p.129). En ellas podemos encontrar un elemento llamado raiz, que lleva dentro de sí el sentido fundamental y otro elemento intercambiable que puede estar antepuesto o pospuesto a la raiz, denominado afijo o sufijo respectivamente.

Las palabras compuestas, siguiendo tambien a R. SECO, son aquellas formadas por dos palabras, cada una con su significado, que se unen para formar una tercera . Esta palabra tercera resultante puede ser un sustantivo (carricoche), un adjetivo (tontiloco), un pronombre (cualquiera), un verbo (manimitir), un adverbio (noblemente) o una conjuncion (siquiera). Respecto al significado de la palabra compuesta, unas veces se trata solamente de la unión de dos elementos que han ido muchas veces inmediatamente juntos en la oración y, en este caso, el sentido total es el resultado de la coordinación gramatical que expresan los elementos simples (bajamar, tragicómico...); y otras veces el compuesto se ha formado de una sola vez y

representa una idea mas complicada que la simple relación gramatical de los dos componentes (zarzamora, patitieso...)

4. UTILIZACION DEL DICCIONARIO.

Es otra de las fuentes a las que puede recurrir el lector con objeto de conocer el significado de una palabra. Según JENKINSON (1976,p.46) el uso del diccionario y glosarios queda reforzado con el desarrollo de ciertas habilidades. Estas habilidades son de identificación o localización, de pronunciación y de sentido.

Las habilidades de localización exigen aprender las secuencias del alfabeto. Facilidad para reconocer y ordenar las palabras por orden alfabético por su letra inicial, por la segunda, tercera y cuarta letra. Habilidad para usar las palabras guías colocadas en la parte superior de la página.

Las habilidades de pronunciación, básicas para las lenguas que no tienen una relación exacta entre el fonema y grafema, exigen al lector capacidad para utilizar las guias de pronunciación, interpretación y uso de los tildes acentuales y marcas diacríticas.

Las habilidades de sentido requieren comprender el sentido de una palabra nueva por medio de la lectura de una simple y breve definición; elegir entre varias propuestas la que más se ajusta al texto; comprensión de sentidos especiales, expresiones idiomáticas o dialectales, figuras...

Sin embargo, es de notar que las definiciones del diccionario no cubren todos los sentidos de una palabra, en muchos casos sólo pueden ser consideradas como punto de partida.

5. ESTUDIO DEL COMPONENTE COMPRENSIVO; COMPRENSION LECTORA:

La comprensión lectora es concebida como la habilidad del lector para obtener información de un texto impreso. El término "comprender" aún siendo muy utilizado es bastante ambigüo; puede entenderse desde "obtener información explícita en el texto como "interpretar" y "valorar" dicha información. Es por ello, por lo que, sobre todo en los autores americanos, se habla de "niveles de comprensión", niveles a los que mas tarde haremos referencia.

GRAY (1957) ilustra la naturaleza de las operaciones psicológicas básicas en la comprensión lectora de la siguiente manera: "en una frase cualquiera la lectura de las dos primeras palabras suscita diversas asociaciones, el significado de ellas es restringido y se hace más preciso a medida que se reconoce la tercera,cuarta,quinta y sexta palabra. Las ideas que evocan se retienen a medida que el lector continúa leyendo hasta el final de la frase. Con frecuencia, las primeras asociaciones no son exactamente las que el autor deseaba comu-

nicar, en este caso, el lector necesita modificar sus primeras impresiones a medida que va leyendo " (p.93).

En términos de la teoría de las asociaciones lingüisticas, estas conjeturas semánticas explicadas por GRAY, pueden expresarse así: las primeras asociaciones que el lector hace son más libres, pero a medida que el contexto "da instrucciones", estas asociaciones son más limitadas, (HORMAN, 1973 p.191).

BORMUTH (1970) define la comprensión lectora como "el conjunto de habilidades generales de conocimiento que permiten al individuo adquirir e exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso" (p. 349) . El autor pone de manifiesto el proceso cognitivo y lingüistico que la comprensión lectora exige.

Se reconoce la comprensión lectora como una conducta claramente diferenciada de la percepción de palabra -entendida ésta como el reconocimiento de pronunciación y significado-. No se trata, pues, de una suma de significados individuales sino que exige un proceso mental complejo. Incluso , JENKINSON (1976,p.47) rechaza el término "extraer" el sentido de las páginas impresas, cuando a la comprensión lectora se refiere, pues limita demasiado el proceso mental que ella implica. La autora prefiere utilizar el vocablo "traer" puesto que indica con más propiedad el proceso recíproco entre los símbolos impresos y la mente del autor.

Igualmente, STAUFER (1966) y otros muchos autores están de acuerdo en acentuar el caracter participante del lector en la comprensión lectora: en la interacción entre los procesos cognitivos y linguisticos del lector y la formulación impresa de las ideas del autor (LAPP y FLOOD, 1978,p.284).

Desde que se reconoce que el acto lector supone mucho más que la discriminación y correspondencia visual fónica y que la comprensión del significado de las palabras, colocandose el énfasis de la lectura efectiva en la comprensión de lo leido, muchas y diferentes son las teorias y modelos propuestos por los especialistas con objeto de explicar el complejo proceso que esta implica.

No es nuestra intención el anaálisis de los diferentes modelos propuestos que, por demás, la presentación en caste - llano de mucho de ellos ha sido muy bien realizada por BIS- QUERRA (1980) en el estudio teórico previo a su investigación doctoral. El interesado en el tema puede recurrir además a la presentación crítica que de los mismos realiza BOSCH (1977 p.213) LAPP y FLOOD (1978, p. 285) y GIBSON Y LEVIN (1975, p.438).

Las diferentes teorias explicativas sobre el proceso mental implicado en la comprensión de una comunicación escrita, apuntan hacia tres direcciones básicas: a) la comprensión lectora entendida como un proceso cognitivo; b) la comprensión lectora entendida como un proceso psicolingüistico; y c) la comprensión lectora entendida como la combinación de un conjunto de habilidades específicas que el lector pone en juego para extraer la máxima información posible del texto escrito.

A continuación exponemos las aportaciones más importantes de estas tres perspectivas explicativas del proceso mental que subyace en la comprensión lectora.

5.1. LA COMPRENSION LECTORA COMO PROCESO COGNITIVO.

En 1917 THORNDIKE estableció un paralelismo entre el proceso cognitivo exigido en matemáticas y en la comprensión lectora, aunque el contenido sobre el que operaba era diferente:

> " Comprender un párrafo es igual que solucionar un problema en matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientesmente, dándole además a cada uno su debida importancia... Debe seleccionar, reprimir, suavizar, encarecer, relacionar y organizar, todo esto bajo la influencia del tema debido o del propósito o demanda" (p.329).

Igualmente y en tiempo más reciente, STAUFFER (1969) define la lectura como función basicamente de tipo cognitivo, donde la comprensión lectora es algo parecido a la solución de un problema: el lector debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis, valorarlas y modificar aquellos conceptos.

El modelo del proceso lector propuesto por ESPACHE (1962) recogido en el trabajo mencionado de BISQUERRA, representa un intento para describir las operaciones intelectuales necesarias para que se verifique una efectiva comprensión lectora, aplicando para ello el modelo tridimensional del intelecto de GUILFORD.

La concepción más ampliamente conocida sobre la comprensión lectora entendida como un proceso cognoscitivo es aquella que distingue tres niveles de comprensión según la profundidad de razonamiento exigido: la comprensión literal, la inferencial y la crítica.

Según la descripción que de las mismas realizan los autores -STRANG (1978) JENKINSON (1976) N.B. SMITH (1963) LERNER (1976)- entre otros- estos diferentes niveles de comprensión se entienden de la siguiente manera:

- Comprensión literal -reading on the lines- : exige que el lector obtenga el significado explícito en la secuencia de palabras y de sus relaciones gramaticales y sintácticas en sentencias, párrafos o capítulos. Identifica situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de los acontecimientos directamente manifestados por el autor del texto escrito.

- Comprensión inferencial -reading betwen the lines- : el lector va más allá del sentido directo del pasaje, reconociendo los sentidos implícitos. Exige una actividad mental más amplia que la categoría anterior, implicando habilidades de inferencia, deducción y construcción de todos los matices significativos de un pasaje. Incluye reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar sus pensamientos, juicios y aseveraciones, su estado de ánimo y actitud, respecto al

pasaje, incluye inferir situaciones y relaciones contextuales, estado de ánimo de los personajes no explicitamente manifestado por el autor.

- Comprensión crítica -reading beyond the lines- : requiere el juicio y la evaluación personal del lector sobre las ideas leidas. No pretende establecer principios dogmáticos sino más bien establecer los principios con los cuales juzgar apropiadamente. Incluye que el lector deduzca implicaciones, especule acerca de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor, que distinga entre lo real y lo imaginario, entre hechos y opiniones, elabore juicios críticos sobre las fuentes, autoridad y competencia del autor y detecte los recursos utilizados por éste para presentar sus ideas.

LAPP Y FLOOD (1978,p.297) sugieren que la taxonomía de BLOOM sobre los objetivos educativos se encuentran estrechamente relacionada con la jerarquía de los procesos mentales que los diferentes niveles de comprensión lectora exigen. Los autores elaboran un esquema de correspondencia entre ambos procesos y que por su interes nosotros presentamos a continuación.

Niveles de desarrollo cognitivo	Comprensión lectora
Conocimiento (recuerdo)	Información explícita (comprensión literal) . Identificacion de: -sonidos -letras -frases -sentencias - párrafos

	. Reconocimiento y recuerdo de: -detalles -idea principal -secuencia -comparación -relación causa-efecto -hechos caracteriales -modelos
Comprensión	. Traslación de ideas o información explicitamente establecida: . clasificación . generalización . subrayado . sumarización . sintetizar
Aplicación (abstracción)	. Información im-lícita (Comprensión <u>inferencial</u>) . Inferir: -detalles -idea principal -secuencias -comparaciones -relación causa-efecto -hechos caracteriales
Análisis (analizar)	. Predecir consecuencias.
Síntesis (producir)	. Interpretar lenguaje figurativo, imágenes, caracteres y motivos. . Sintetizar: -convergentemente -divergentemente
Evaluación (juzgar)	. Ampliar conocimientos (Comprensión <u>crítica</u>) . Realizar juicios evaluativos:

-la realidad y fantasia
-de hechos y opiniones
-adecuación y validez
-congruencia
-mérito,conveniencia y aceptabilidad

. Apreciar la propaganda:
-eufemismos
-falacia de razonamiento
-falacia estadística
-esteriotipos
-simplificaciones

. Apreciación:
-respuesta emocional
-identificación con los caracteres o incidentes
-reacción ante el lenguaje del autor.

Distinguir estos niveles de comprensión y analizar las operaciones mentales exigidas en los mismos, presenta la ventaja de diferenciar tres categorias manejables y relativamente fáciles de operativizar, hecho que se constata por el uso frecuente que de las mismas se hace en la medida de la comprensión lectora.

No obstante, algunos autores muestran sus reservas ante tales descripciones por la poca referencia que en ellas se hace a los procesos psicolinguisticos -procesos por todos reconocidos de vital importancia en la lectura- y, fundamentalmente por la falacia que supone asumir en la práctica que estos tres niveles de comprensión representan tres niveles lineales de dificultad, de tal forma que el alumno debe dominar bien el primero, la comprensión literal, para luego pasar al segundo, comprensión inferencial, y de este al tercero, comprensión crítica. En otras palabras, si se asume que estos tres niveles representan tres procesos mentales jerarquicamente ordenados en función de la complejidad de las operaciones mentales que

ellos implican, puede caerse en la tentación de pensar que el mismo desarrollo cognitivo del niño limita el uso que, en determinadas edades, puede hacerse de los diferentes tipos de comprensión.

Ante la posibilidad de esta falsa suposición, se insiste en la presencia de estos tres niveles de comprensión desde el inicio del aprendizaje. Si bien los procesos mentales que requiere la comprensión literal dominan en el estadio inicial del aprendizaje lector, pues a ellos también se adecúa más el desarrollo cognositivo del niño, algunas de las habilidades de la comprensión inferencial y crítica pueden igualmente ejercitarse cuando el material de lectura es el adecuado. E, incluso, se postula la necesidad de que estos tres niveles de comprensión se trabajen desde el principio de la enseñanza para el desarrollo de una lectura funcional posterior.(JENKINSON, 1976).

5.2. LA COMPRENSION LECTORA COMO PROCESO PSICOLINGUISTICO.

Desde una perspectiva psicolingüistica la lectura es considerada como una extensión del desarrollo natural del lenguaje. Los trabajos de los especialistas pretenden dar respuesta a preguntas tales como ¿cuál es el proceso del lenguaje que ocurre durante la lectura?, ¿cómo el lenguaje del sujeto moldea su conducta lectora?.

En los modelos y teorias propuestas para explicar los procesos implicados en el acto lector, prevalece la aplicación de la lingüística transformacional de CHOMSKY. Fundamentalmente la utilización de los tres componentes de la gramática generativa: la estructura superficial (aspecto físico de la comunicación), la estructura profunda (el significado y la interpretación semántica del lenguaje) y las reglas transformacionales o sintaxis, como puente entre ambas estructuras (SMITH,1973) Citado por BOSCH 1977).

Los principios de la gramática generativa estan presentes en los modelos del proceso lector propuestos por GOODMAN (1966,1968) -traducidos graficamente por SINGER (1969,p.172)- por SMITH (1971) y por RUDDELL (1970). (Los dos primeros se encuentran traducidos al castellano en el trabajo citado de BISQUERRA, y sobre el tercero haremos mención especial más adelante).

Según GOODMAN (1966) en la comprensión del mensaje escrito operan tres sistemas simultáneos: el gráfico-fónico, el sintáctico y el semántico. En el primer sistema, el lector responde a la secuencia gráfica y puede usar las correspondencias entre el sistema gráfico y fonético de su lengua. En el segundo sistema, el lector sirviéndose del punto de referencia obtenido en la estructura superficial busca inferir la estructura profunda. Y en el tercer sistema, el lector en el intento de derivar el significado del lenguaje debe realizar un imput semántico.

Los siguientes párrafos del autor son esclarecedores del proceso lingüistico implicados en la comprensión lectora:

> "Mediante la lectura el lector obtiene el significado del lenguaje escrito. Esto significa que el lector va del lenguaje escrito visivamente perceptivo, hacia el reconocimiento de un mensaje que ha sido codificado en el lenguaje escrito del autor. En sustancia, el grado en el cual el mensaje reconstruido corresponde al mensaje del autor es el grado en que este se ha comprendido" (1966,p.188).

> "El leer es un proceso selectivo. Ello implica el uso parcial del minimo de señales lingüisticas disponibles seleccionando el "imput" perceptivo en base a las espectativas del lector. Cuando esta información viene elaborada, se formulan hipótesis que serán confirmadas, refutadas o perfeccionadas a medida que la lectura procede " (1970,259).

Así pues, según GOODMAN, la comprensión lectora exige un proceso de recodificación del mensaje, y en la medida que autor y lector "hablen" en el mismo lenguaje ésta recodificación ten-

drá éxito o no. Esta reconstrucción del mensaje no es un proceso simple, él implica un juego psicolingüistico de hipótesis en el cual lenguaje y razonamiento se interaccionan.

En el modelo del proceso lector propuesto por SMITH (1971), se distingue el proceso que caracterizaría la lectura de un principiante y la que caracterizaría la de un lector maduro. A igual que GOODMAN, la autora minimiza el proceso visual de la lectura, centrando el foco de interés, en el conocimiento y experiencias que el lector tiene del lenguaje utilizado por el autor del texto escrito. Sus postulados fundamentales se recogen en los siguientes puntos:

1) Sólo una pequeña parte de la información necesaria para leer con comprensión se encuentra en las páginas impresas.

2) La comprensión debe preceder a la identificación de palabras individuales.

3) Leer no es descifrar sonidos.

Principios que quedan bien resumidos en esta frase de la autora:

"La información que pasa del cerebro a los ojos es más importante en la lectura que la que pasa de los ojos al cerebro" (1971,p.9).

Una de las aportaciones interesantes de SMITH es la aplicación al proceso de la comprensión lectora del concepto linguistico de "redundancia". Cuando el lector se encuentra una palabra en la frase, posee cierto conocimiento de la palabra que posiblemente le seguirá, definiendo la autora la "redundancia" a "este tipo de conocimiento antecedente, que reduce el número de posibles alternativas respecto a aquellas que una letra o una palabra puede significar" (1971,p.7) Según esto el lector hábil se identifica como aquel que hace el máximo uso de la redundancia, sea en la identificación de palabra sea en la comprensión.

En aproximados terminos se expresa MERRIT (1972,p.133) cuando se refiere a las destrezas lingüisticas implicada en el acto lector. Denominado como "destrezas intermedias" (ya que se encuentran entre las destrezas primarias, la representación gráfica de los sonidos, y las destrezas de orden superior, la comprensión lectora) a las secuencias fonémicas, las secuencias gramaticales y las secuencias semánticas, todas ellas pudiendose resumir en secuencias de anticipación del lenguaje.

Remitimos al lector interesado en estos conceptos y el papel determinante que ellos pueden tener en el rendimiento lector a las obras sobre psicolingüistica de HORMAN (1973) y OSGOOD (1974). Los autores concibiendo la comprensión lectora como un proceso de comunicación, aplican los principios de la lingüistica secuencial con ánimo de esclarecer algunos determinantes de la misma: utilizando el modelo de las "probabilidades de tránsito" del proceso MARKOF como proceso que origina la fuerza de las relaciones sintagmáticas, y la asociación contextual de OSGOOD para las asociaciones paradigmáticas.

El modelo desarrollado por RUDELL (1970) pone en evidencia la complejidad del proceso de la comprensión lectora. Es nuestro interes presentarlo aquí por la contemplación que se hace en el mismo no solamente de los componentes psicolinguisticos que subyacen en el acto lector sino, tambien, de los determinantes afectivos y cognitivos que orientan la comprensión lectora; aspectos que no recogen los modelos, posiblemente más conocidos, de GOODMAN Y SMITH.

La forma gráfica del proceso que presentamos en castellano se recoge en la figura de la página siguiente.

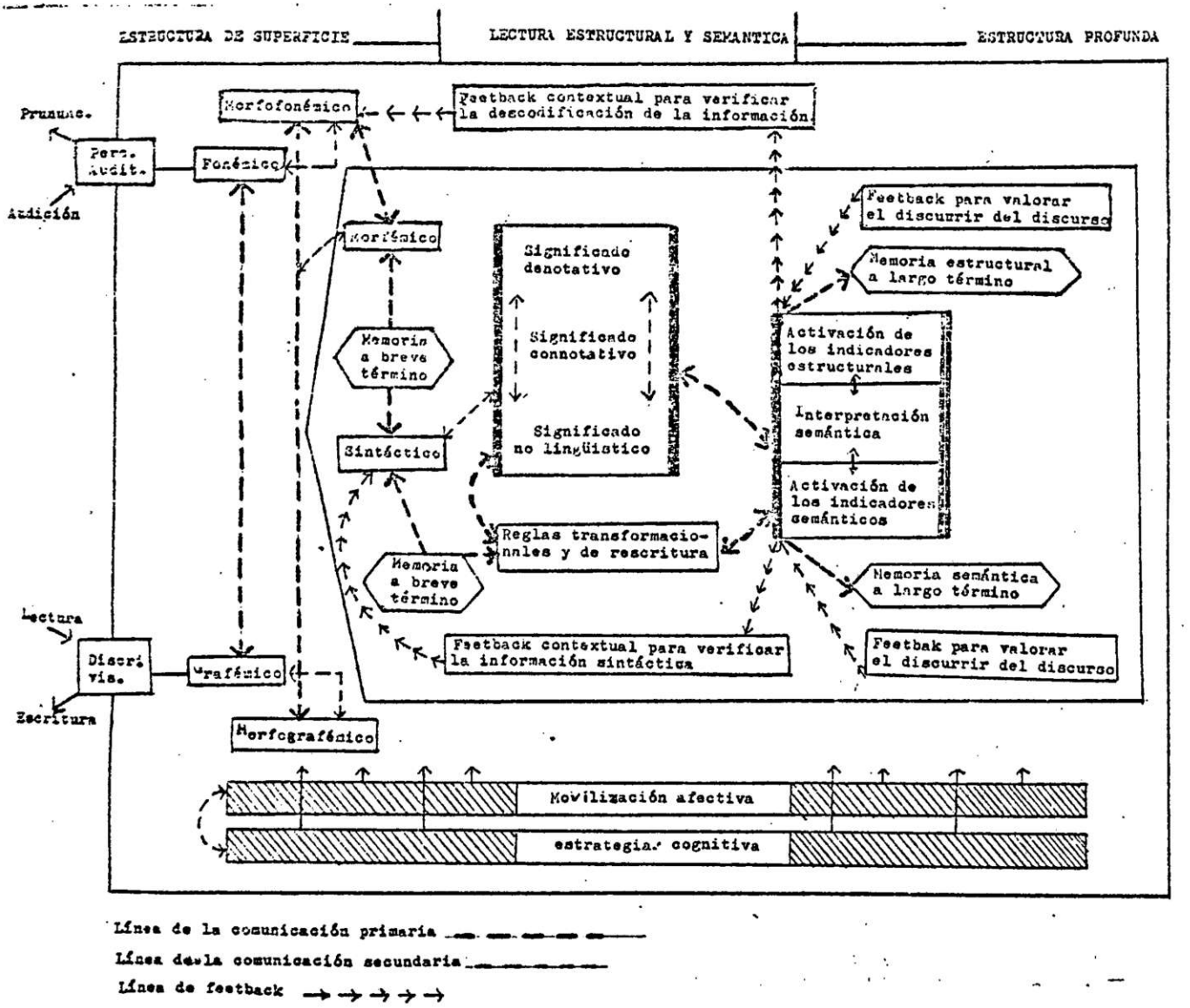


Fig. 1.- Modelo de proceso de comunicación en la lectura de RUDELL, 1970 (Reproducido por F. Bosch en Psicologia della lettura, Giunte Barcbera, Firense, 1977).

RUDELL en su modelo distingue 4 sistemas lingüisticos interrrelacionados: 1) un sistema de imput auditivo visual; 2) un nivel de estructura superficial que comprende un sistema grafémico, fonémico y morfonémico y sus interrelaciones; 3) un nivel estructural y semantivo que incorpora un sistema sintáctico, la memoria a corto plazo, las reglas transformacionales y de "reescritura" y un diccionario mental; y 4) un nivel de estructura profunda que comprende la interpretación semántica y la memoria estructural y semántica a largo plazo.

Además, el modelo prevee 3 sistemas que mantienen una

interrelación con cualquier fase del proceso descrito en aquellos 4 primeros sistemas: a) función afectiva (valores e intereses) del sujeto que interviene en la en la fase valorativa de la comunicación; b) estrategias cognitivas, en conexión con las anteriores, que influyen en la organización del proceso de descodificación, elaboración y recodificación de la información; y c) el proceso de feed-back contextual.

En resumen, todas estas teorias lingüisticas sobre la comprensión lectora coinciden en señalar que el lector para alcanzar el significado del texto, no solo debe descodificar las palabras y el lenguaje del escritor, sino, tambien, volverlo a codificar a su propio modelo de lenguaje. Y el momento mas importante de este proceso es especialmente esta recodificación o codificación retroactiva en la que lector transfiere a su propio sistema de lenguaje el sistema del texto, y el nivel de coincidencia entre ambos sistemas lingüisticos es lo que determina la efectividad de la comprensión lectora.

5.3. LA COMPRENSION LECTORA COMO CONJUNTO DE HABILIDADES ESPECIFICAS.

Otra forma de abordar la comprensión lectora es concebirla como el resultado de la contribución de muchas habilidades específicas.

SANCHEZ (1972,p.22) distingue en la comprensión lectora 4 aspectos básicos, cada uno de los cuales supone el desarrollo de las habilidades siguientes:

a) Interpretación:

- formarse una opinión
- obtener las ideas centrales
- deducir conclusiones
- predecir resultados o consecuencias.

b) Retención (memoria):

- . conceptos fundamentales
- . datos para responder a preguntas específicas.
- . detalles aislados
- . detalles coordinados

c) Organización:

- . Establecer secuencias
- . seguir instrucciones
- . bosquejar
- . resumir y generalizar

d) Valoración:

- . captar el sentido de lo que refleja el autor
- . establecer relaciones de causa-efectos.
- . separar los hechos de las opiniones
- . diferenciar lo verdadero de lo falso.
- . diferenciar lo real de lo imaginario.

MAILLO (1974, p.125) distingue dos procesos diferenciales en la comprensión lectora; la reproducción del contenido y la asimilación personal de éste. En la reproducción del contenido el autor analiza diferentes niveles, desde una reproducción total y correcta a otra parcial, u a otra sólo referida al principio o a algún dato suelto. En el proceso de asimilación distingue las habilidades de :

- . comprensión de los conceptos nucleares
- . saber relacionar los detalles con la idea central
- . comprender bien el contexto situacional
- . captar el propósito del autor

- saber resumir el contenido
- deducir conclusiones personajes acertadas
- inferir consecuencias del contenido del texto.

Una de las listas posiblemente más utilizadas por los autores americanos, es aquella propuesta por FAREED (1971,p.c. por LERNER, 1976,p. 311) en la que se incluyen las siguientes subhabilidades de comprensión lectora:

1. Referir hechos claramente manifestados en el texto y detalles importantes.
2. Captar la idea principal
3. Obtener inferencias y conclusiones
4. Organización de las ideas y sus relaciones
5. Aplicar lo leido en la solución de problemas.
6. Valorar el material según los perjuicios, relevancia y consistencias de los argumentos del autor.

Los intentos más serios -por lo menos en cuanto al trabajo empírico que ellos requieren- para identificar las subhabilidades más relevante- para el éxito de la comprensión lectora y la naturaleza específica de las mismas, así como la relativa independencia entre ellas , nos la ofrecen los estudios sobre las intercorrelaciones entre tests y la aplicación de los métodos del análisis factorial en las conductas lectoras.

F. BOSCH, en su obra Psicologia della lecttura (1977), realiza una exelente recopilación de los estudios factoriales realizados en el campo de la lectura desde su inicio en 1938 con FEDER hasta los últimos trabajos realizados en 1977. Un resumen de los mismos se presentan en la siguiente tabla:

INVESTIGADOR	MUESTRA	GRADO, ESCOLARID.	FACTOR AISLADO	METODO DE ANALISIS
FEDER,D.D. (1938)	99	Escuela superior	Dos habilidades independientes - leer para obtener información - leer para extraer conclusiones	Metodo centroide de de THURSTONE.
GANS,R. (1940)	417	3-5 cl.	Habilidad lectora Análisis crítico	Método centroide
TRAXLER,A.E. (1941)	116	Grado 10	Nivel general de lectura	
LANGSAM,R.S. (1941)	110	17años	Factor verbal Perceptivo: W -I(obtener relaciones) -N de Thurstone	Método centroide de THURSTONE
DAVIS;F.B. (1941)	121	Escuela Superior	Capacidad de vocabulario Capacidad de comprensión(razonamiento en la lectura)	Ejes principales de T. KELLY.
CONANT,M. (1942)			Comprensión general	
DAVIS,F.B. (1944)	421	Escuela superior	Factores aislados: -reconocimiento de palabra - razonamiento verbal - significado literal - seguir la estructura del texto. - capacidad para reconocer la técnica literaria.	Método de T.KELLY.
ARTLEY,A.S. (1944)	200	11grado	Comprensión general	
HALL,W.S. y ROBINSON,F.P. (1945)	100	Estud. Universit.	Actitud hacia el estudio Factor inductivo. Factor verbal y significado de la palabra. Rítmo para hechos no correlativos. Lectura de gráficos.	

INVESTIGADOR	MUESTRA	GRADO ECOLARI..	FACTOR AISLADO	METODO DE ANALISIS
THURSTONE,L.L. (1946)			Nivel general de lectura	Unidimensional de SPEARMAN.
HARRIS,C.W. (1948)		Adulto	Nivel general de lectura	
MANEY,E y SOCHOR,E. (1952)	500	5	Ningún factor único	
DERRICK,C. (1953)			Lectura de hecho. Lectura inferencial. Lectura crítica.	
HUNT,L.C. (1957)			Habilidad para razonar Reconocimiento de la palabra	Análisis diferencial de los ítems
STOKER,H.W. y KROPP,R.P. (1960)		9	Factor general	
ALSHAN.L.M. (1964)			Ningún factor independiente	Ejes principales.
HOLMES,J.A. y SINGER,H. (1964-1966)		5ºgrado	Velocidad lectora Niveles de lectura con sub-factores cada uno.	
DAVID,F.B. (1968)	988	Escuela superior	I)Reconocer el significado de la palabra. II)Extraer inferencias del texto III)Seguir la estructura de un texto. IV)Reconocer la intención, el tono y el estado de ánimo del autor. V)Responder una cuestión cuya respuesta está explícita o expresa en el texto.	Análisis diferencial de los ítems. Varianza única convalidada transversalmente.

INVESTIGADOR	MUESTRA	GRADO ESCOLARI.	FACTOR AISLADO	METODO DE ANALISIS
DAVIS,F.B. (1971)	988	Escuela Superior 12ºgrado	I)Conocimiento del significado de la palabra II)Capacidad para trazar inferencia y el significado de una palabra por el contexto. III)Capacidad para responder a una cuestión cuya respuesta está explícita o expresa en el texto y obtener la idea del texto. IV)Obtener inferencias del contenido de un texto. Va)Identificar la técnica literaria y seguir la estructura de un pasage (1ªmatriz) Vb) Reconocer la intención, el tono y estado de ánimo del escritor (2ª matriz)	Análisis del componente principal después de la rotación varimax sobre dos matrices independientes.
THORNDIKE,R.L. (1971)		12ºgrado	Reconocimiento de palabra Razonamiento en la lectura	Rotación de factores
SPEARRITT,D. (1974)			I)Reconocer el significado de la palabra. II)Capacidad para obtener inferencias del texto. III)Reconocer la intención, el tono y el estado de ánimo del escritor. IV)Capacidad para seguir la estructura de un texto.	Análisis de los factores de máxima verosimilitud.(likeli-hood)
SASSENRATH,J. (1972)	283	Escuela Elemen.	Velocidad,comprensión y análisis de la palabra resultan un factor único.	"Alfa Factor Análisis"
	400	Escuela Secund.	Velocida y comprensión resultan dos factores separados.	
	126	College	Factor separado del análisis de la palabra.	

Como puede observarse por los datcs expuestos en la tabla anterior, el panorama sobre los factores implicados en la comprensión lectora no está aún nada claro. Mientras algunos estudios confirman la existencia de un factor general, otros centran su interés en identificar factores relativamente independientes; y entre estos últimos algunos presentan resultados negativos y otros distinguen factores e, incluso, subfactores dentro de estos.

Estas divergencias en los resultados obtenidos tampoco no nos debe extrañar, la vista de las diferentes metodologías factoriales utilizadas en los diferentes estudios. Como tambien si se toman en consideración ciertos aspectos que limitan los resultados de las técnicas factoriales. Según CROMBACH (1971), aspectos tales como la naturaleza del contenido de los tests que se factorializan, su homogeneidad o heterogeneidad, las caracteristicas de la muestra de sujetos que se utiliza, sus edades, situación cultura..., y la decisión que el propio investigador adopta en el momento de denominar al factor, son el origen, en muchos casos, de las diferencias entre los resultados cuando se aplican las técnicas del análisis factorial.

No obstante, a pesar de estas divergencias, los resultados factoriales, como dice BOSCH (1977,p.102) aportan algunas conclusiones importantes. La importante conclusión, aceptada aún por los más severos objetores de los estudios multifactoriales, es la distinción entre las funciones del reconocimiento de palabras y las funciones del razonamiento lector, y, en esta última, se admite bastante la presencia de funciones de tipo inferencial relativamente independientes de otras, tales como el reconocer el tono y el estado de ánimo y el propósito del autor y la capacidad para seguir la estructura de un texto. El hecho de que se observen intercorrelaciones entre las funciones, es un resultado tambien plausible en cuanto que es bastante realista la hipótesis de que aquellas funciones son especificaciones de una capacidad general de razonamiento en la lectura del lector maduro.

A modo de resumen después de estas breves reflexiones sobre los diferentes intentos explicativos del proceso de la comprensión lectora, la pregunta ¿cuáles son los procesos que intervienen en la comprensión lectora? continúa aún formulada. Los diferentes enfoques explicativos, que en modo alguno se oponen, ponen de manifiesto lo sumamente compleja que puede llegar a ser la respuesta a aquella pregunta; cada uno desde sus propias perspectivas aportan elementos muy significativos y útiles para una visión más completa del proceso que subyace en la comprensión de un texto escrito.

5.4. VELOCIDAD Y COMPRENSION: FLEXIBILIDAD LECTORA.

La relación entre la velocidad y la comprensión lectora ha sido objeto de vivo interés entre los investigadores preocupados por proceso lector, básicamente en el ámbito americano.

Si bien en general, se admite cierta relación significativa en la lectura silenciosa entre velocidad y comprensión (BISQUERRA, 1980, p. 64), una consecuencia inmediata, de las investigaciones al respecto, es el poner de manifiesto que la velocidad lectora no puede ser considerada como un factor aislado, como una actividad mecánica ligada a la capacidad perceptiva o la rapidez de los movimientos oculares, sino que adquiere significado precisamente por su relación con la comprensión.

Por ello, SMITH y DECHANT (1961,p.231) como tantos otros autores, prefieren hablar de ritmo lector o flexibilidad lectora más que de velocidad lectora. Puesto que el centro de interés de la cuestión no está simplemente que el sujeto lea rápido, que lea muchas palabras en poco tiempo, sino que lea con el rítmo que le exige la comprensión de las ideas impresas. Y son muchos los factores que determinan la velocidad lectora así considerada. De estos factores, los más investigados y sobre los cuales se ha llegado a ciertas conclusiones generalmente admitidas son: a) la dificultad del material impreso; b)

el nivel intelectual del lector; c) el interés o propósito del lector; y d) naturaleza de la misma medida.

Respecto a la dificultad del material, investigaciones como las de BOND Y TINKER, SPACHE (1963) ponen en evidencia que cuando el material es fácil se puede observar una relación positiva entre comprensión y velocidad lectora, pero esta relación no se presenta cuando el material es dificil (BISQUERRA 1980 p.63).

Los estudios de BLOOMMERS Y LINQUIST)1944), K.SMITH (1965) igualmente ponen de manifiesto que el buen lector tiende a disminuir su velocidad a medida que el material se dificulta, mientras que el lector deficiente mantiene la misma velocidad con cualquier tipo de material (BOSCH,1977,p. 119).

SMITH Y DECHANT (1961,p.223), después de referirse a los trabajos de BOND (1939) THURSTONE (1944) y LANIGAN (1947) referentes todos ellos a la relación velocidad-comprensión, sintetizan sus conclusiones diciendo que, al menos para un cierto tipo de materias, los estudiantes con más alto puntaje en la comprensión lectora y de éxito en aquellas materias tienden a ser más lentos, pero, en cambio, en otro tipo de materias parecen obtener mejores resultados los sujetos con lectura más rápida.

Respecto a la capacidad intelectual del sujeto, las investigaciones de CARSON (1957) BOND y TINKER (1957) y SMITH y DECHANT (1961), ponen de manifiesto que los sujetos inteligentes cuando leen rápidamente un material tienden a comprenderlo mejor que cuando lo leen más lentamente, mientras, por el contrario, en los sujetos menos inteligentes ocurre el proceso contrario. (SMITH Y DECHANT, 1961,p.223).

El propósito e interés del lector como otro factor que determina la relación entre velocidad y comprensión lectora, ha sido constatado en numerosas investigaciones; MALMQUIST (1965), SMITH Y DECHANT (1961),HEILMAN (1961),SHORES (1961) H:K: SMITH (1965) STAUFER (1969) entre otros.

Incluso, STRANG y BRACKEN (1957), como resultado de la influencia de interés del sujeto, distingue los siguientes tipos de lectura, correspondiendole a cada una un rítmo lector diferente : a) lectura muy veloz -skimming- usada para obtener una información y una idea muy general sobre el contenido de un texto; b) lectura veloz, con objeto de comprender algunas ideas particulares o fundamentales del texto; c) la lectura de estudio, con un fin determinado; y c) la lectura reflexiva, la más lenta, utilizada para seguir instrucciones, realizar experimentos o satisfacción estética (BOSCH, 1977, p.121).

Y, por último, otro de los aspectos que se admiten como origen de las divergencias entre los resultados de la relación velocidad-comprensión, es la misma diversidad en las condiciones experimentales que caracterizan a unos y otros estudios. Los trabajos de PRESTON Y BOTEL (1951) revelan que la correlación entre velocidad y comprensión resultaban estadística. mente significativas sólo cuando la lectura ocurría entre los límites de tiempo marcado por el experimentador, mientras esto no se verificaba (.20) cuando el sujeto podía leer el texto empleando el tiempo que consideraba oportuno. LAYCOCK (1955) observaba un aumento de hasta un 50% en la velocidad del sujeto cuando se le había dado la instrucción de leer lo más rápido posible, sin que ello fuera en detrimento de comprensión.

SMITH Y DECHANT (1961,p.221) sugieren que en general y normalmente, los sujetos leen más lentos respecto a cómo lo podrían hacer según su comprensión.

En resumen, la incidencia de estos factores brevemente comentados sobre el comportamiento lector del sujeto, que en algunos casos producen incluso resultados contradictorios, ponen en entredicho aquella vieja creencia de que en el "buen lector es un lector rápido" y que el "lector lento es un lector deficiente". De la misma forma que el concepto de "velocidad lectora" deja paso al concepto más amplio y más complejo de "flexibilidad lectora" que, atendiendo a la definición de ella hace SMITH Y DECHANT (1961,p.220), es"la habilidad

del sujeto para adecuar su velocidad lectora a la dificultad y organización del material, su propósito, su inteligencia, su bagaje cultura y su eficiencia en las habilidades básicas de la lectura". Así, pues, desde estas perspectivas el punto crítico que diferencia a los buenos y malos lectores es precisamente el uso de esta flexibilidad lectora.

6. ESTUDIO DE COMPONENTE CREATIVO: LA LECTURA CREATIVA:

Distinguir el componente creativo de los otros componentes del acto lector, el perceptivo y el comprensivo, obedece a la preocupación de muchos especialistas, que cada vez son más, de acentuar el caracter de intercambio, de diálogo que una lectura funcional exige. En la lectura, uno de los interlocutores -el lector- toma del otro -el autor- algo quizás muy diferente de lo que el texto se proponía aportar. Es en este sentido en el que se expresa JEANS (1978,p.62), del grupo frances para la Educación Nueva, cuando se refiere a la empresa creadora que debería suponer toda lectura, tanto en el niño como en el adulto.

STRANG (1978), relaciona el componente creativo de la lectura con la reacción y la actuación posterior del lector una vez realizada la lectura, de tal forma que "el resultado de la misma es el desarrollo personal y social del individuo puesto que ella produce cambios en sus puntos de vista, actitudes,

sentimientos y conductas" (p.70). Cierta implicación emocional por parte del lector es vista por esta autora como unos de los elementos necesarios para una lectura creativa.

El componente creativo de la lectura es analizado por los autores bajo las perspectivas de considerar dos formas fundamentales de pensamiento, el pensamiento lógico y el pensamiento inventivo o creativo.

Los siguientes párrafos de BOSCH (1977) ilustran el diferente proceder de estos dos tipos de pensamiento:

> "Mientras el pensamiento lógico es ordenado, construido con frases ordenadas, en él las conclusiones estan ya implícitas en las premisas y procede por deducciones, el pensamiento creativo se caracteriza por la invención, por la formulación de nuevas hipótesis.
>
> Es decir, en el primero se recoge las relaciones ya existentes en el razonamiento intrínseco de los datos y se expresa esencialmente en la demostración y en la verificación, en el segundo se recoge relaciones estructurales nuevas y se expresa en la formulación de nuevas hipótesis" (p.163).

De aquí que los autores que conciben la lectura como proceso cognitivo, tal como hemos visto anteriormente, identifican el nivel superior de la comprensión lectora con la habilidad crítica del lector, atribuyendole el más alto nivel del pensamiento lógico, aquél que implica, según la definición de ROUGHTON (1963,p.125) el "tomar decisiones acerca de la adecuación y autenticidad del material, fuentes de información que aporta el autor, valora las conclusiones e intenciones del autor, así como el uso de técnicas y artificios propagandísticos".

Mientras que el componente creativo de la lectura se relaciona con el pensamiento divergente, con la habilidad del lector para desarrollar nuevas ideas y sentimientos. Implicando, como dice BOSCH (1977, p.189) "funciones como la curiosidad y, sobre todo, como la actividad de la imaginación que permite visualizar la imagen y desarrollar los sentimientos

del autor en nuevas sensaciones y en nuevas experiencias por parte del lector creativo".

La identidad entre lectura creativa y pensamiento creativo, es tambien sostenida por W. GRAY (1960), donde la primera es sólo la aplicación del segundo en la lectura. El autor identifica el pensamiento creativo como la forma superior del proceso mental que prevee la elaboración de ideas a través de la imaginación y alcanza nuevas propectivas, sistemantizandolas en nuevos modelos de pensamiento.

No obstante, la distinción entre la habilidad crítica y el componente creativo de la lectura, como procesos diferenciados, no queda suficientemente clara si nos atenemos a la diversidad de conceptualizaciones que sobre las mismas se realizan.

Así, mientras algunos autores interpretan la lectura crítica en un sentido muy restrictivo, refiriendola sólo a la "habilidad del lector para reconocer los artificios de la propaganda o las técnicas publicitarias", AUSTIN, BUSCH yHUEBNER 1961,p.106) otros incluyen en la lectura crítica algunos procesos que parecen más propios de la lectura creativa, como la definición de ROUGHTON presentada anteriormente.

Y aproximada diversidad de definiciones encontramos en las referencias a la lectura creativa. Veamos a continuación algunos ejemplos.

JOAKAM (1955), define la lectura creativa como "aquella actividad del lector en la que utiliza las ideas del texto, organizandolas y valorandolas constructivamente" (p.192).

BETTS (1954) considera que la "lectura es creativa en el sentido que el individuo puede crear o evocar imagenes mentales de cosas que no ha observado directamente" (p.96).

Según GAINSBURG (1961) lo que hace a una lectura creativa es el acto en el cual el lector deviene coautor con el escritor, integrando cuanto ha leido en su propio patrimonio cultural.

BOND Y BOND (1950,p.42), individualizan la esencia de la lectura creativa en la capacidad para unir en nuevas relaciones los símbolos gráficos con la finalidad de interpretar las intenciones del autor y realizar una interacción con sus propias experiencias, sentimientos, emociones e ideas, creando nuevas conceptualizaciones.

ROUGHTON (1963), considera la lectura creativa como aquella en la cual "el lector usa las palabras que lee como material estimulante para desarrollar nuevos pensamientos, nuevos sentimientos y nuevas experiencias" (p.61).

LACAU, en su obra Didáctica de la Lectura Creadora (1955) exigiendose previamente al desarrollo metodológico una concepción de la actividad creadora del lector, aún reconociendo la dificultad que entraña el definirla, adopta como actividades propias del lector creativo aquellas "que le convierte en colaborador, personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista controvertido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias... en una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente y el libro que lee" (p.27).

Para BOSCH (1977) el lector creativo "consume un proceso activo por el cual aumenta su propio placer y estimación de lo que lee, adquiriendo la capacidad para intuir las características implícitas del personaje, de visualizar su aspecto, de imaginar el tipo de voz y de preveer el desarrollo del cuento" (p.181).

STRANG (1978,p.69) considera como elemento básico en la lectura creativa la presencia de cierto grado de implicación emocional por parte del lector.

La dificultad que entraña la diferenciación entre el proceso creativo y crítico de la lectura fué puesta de manifiesto en un seminario entre especialistas llevado a cabo en Florida en el año 1962, resultando de él conclusiones bastante ambiguas sobre la naturaleza de aquellos procesos. En el informe final, se define la lectura creativa como aquella caracterizada por la búsqueda del significado implícito en el texto,

descubrir significados ocultos, integrar lo leido con las propias experiencias del lector, la aplicación de las ideas del texto, y la comunicación mental creativa.Y la lectura crítica, como una actividad que implica reconocer la verdad aparente del texto, las implicaciones ocultas del autor, no limitandose al contenido sino ocupandose tambien del por qué de ciertas premisas.

En resumen, a pesar de los intentos que se observan entre los autores por diferenciar el proceso creativo del acto lector de otros procesos de tipo más intelectual tambien presentes en la lectura, el panorama no está aún lo suficientemente clarificado. Ello tampoco es de extrañar si se relaciona con la misma dificultad que entraña conceptualizar los procesos convergentes, divergentes y evaluativos de la mente humana propuestos por GUILFORD.

Aún así, parece que los autores coinciden en identificar el componente creativo de la lectura con aquella conducta comunicativa con matiz emocional por parte del lector que, poniendo en relación sus propias ideas y experiencias con las del autor, alcanza y desarrolla nuevas ideas y sensaciones con implicaciones posteriores para su desarrollo personal y social.

7. EL PROCESO LECTOR EN LA LECTURA ORAL Y EN LA LECTURA SILENCIOSA.

Aproximadamente hacia los años cercanos a 1920 en la enseñanza de la lectura hay un cambio de objetivo : acentuar la necesidad e importancia de la lectura silenciosa frente al casi exlusivo uso que de la lectura oral se hacía por aquel entonces. El hecho no es aislado, se encuentra en estrecha relación con el movimiento, que tambien se inicia por aquelos años, de valorizar las habilidades comprensivas exigidas en una lectura eficaz frente a las habilidades puramente mecánicas de la descodificación, que donde mejor se ponían de manifiesto era en la lectura oral. A igual, que tambien influyen los resultados de las investigaciones sobre el movimiento de los ojos durante la lectura y la velocidad lectora.

Los argumentos a favor de la lectura silenciosa se basaron , y aún se oyen, en las siguientes consideraciones:

a) La lectura fuera de la escuela era basicamente una actividad de tipo silencioso.

b) En la lectura silenciosa el lector se encuentra "más libre" para atender al significado del texto, mientras en la oral la preocupación por su correcta sonorización, los sonidos y sus relaciones atraen su atención.

c) La velocidad lectora es mayor en la lectura silenciosa que en la oral.

d) Un excesivo énfasis de la lectura oral en la enseñanza podría ser incluso contraproducente para su posterior evolución, por diferentes razones: desarrollo de actitudes negativas hacia la lectura en alumnos con problemas articulatorios y de pronunciación, desarrollo de hábitos como la vocalización que entorpecen su velocidad lectora.

Estos argumentos, unidos a la reconocida mayor complejidad y dificultad de la lectura oral, han llevado a algunos autores a defender la conveniencia de suprimir desde el inicio de la lectura su componente fonético, de tal forma que la lectura sea desde un principio de tipo silenciosa (ANDERSON Y DEARBON (1952), SPACHE (1963) y FOUCAMBER (1976).

No obstante estas posiciones y argumentos, la mayoría de los autores postulan la enseñanza de la lectura oral en un programa de lectura. Si bien advierten que el uso excesivo de ella en los primeros grados, en detrimento de la lectura silenciosa, puede ser contraproducente (DEBOER y DALLMAN, 1966, p.225).

Algunos autores, como MAILLO (1973), defienden la lectura oral en la iniciación lectora por su proceder más natural: "la lengua, original y sustancialmente es voz y el signo gráfico o letras es una realidad secundaria y posterior, un artificio convencional, que depende de la asociación primaria y radical sonido-significado. Alterar ese orden es antinatural y contraproducente (p.212).

Otros autores centran su defensa de la lectural oral en la función social que esta puede cumplir. En este sentido HIATT (citado por DEBOER Y DALLMAN, 1966) refiere un listado

de más de 40 situaciones en la vida de un hombre que le exigen la lectura oral; leer oralmente para presentar una información, para comunicar las instrucciones de un juego, por propio placer, etc. Otros justifican su uso por considerar que sirve, tambien, para reforzar el aprendizaje del lector principiante (JENKINSON, 1976,p.59)

Por todos es reconocido el valor de la lectura oral como medio sumamente eficaz para medir y valorar los progresos lectores en los primeros estadios del aprendizaje, sobre todo a lo que a reconocimiento de palabras se refiere.

Hay acuerdo entre los especialistas en considerar que el proceso lector presente en la lectura oral efectiva implica, además de las habilidades y técnicas empleadas en la lectura silenciosa, muchas otras habilidades específicas, como consecuencia precisamente, de utilizar la expresión oral, la sonorización, del texto que se lee (DEBOER y DALLMAN, 1966 p.230; TINKER, 1966,p.84).

De una manera muy sencilla, MAILLO (1973,p.113) explica la mayor complejidad del proceso psicológico exigido en la lectura oral, en base a que en ésta el lector necesita hacer dos tipos de asociaciones o simbolizaciones: la lectura-sonido y la asociación fonema-significado o idea; mientras en la lectura silenciosa se establece una sola asociación: letra-significado.

No obstante, esta asociación letra-significado en la lectura silenciosa no parece ser tan directa como MAILLO nos la presenta. Ya en 1908 ERDMAN y DODGE creían que por lo común hablamos en voz baja cuando leemos, pero esta cuestión no ha sido suficientemente investigada hasta tiempos recientes. NEWMAN (1966,p.284), sugiere que en la lectura silenciosa está siempre presente un habla interna, e incluso afirma, aunque sus afirmaciones sólo se basan en su propia experiencia y en la observación sobre algunos sujetos más, que para una comprensión de lo leido es ineludible la presencia de este habla interior. Para explicar esta necesidad ofrece el autor dos hipótesis; una de tipo fisiológico, "las vias, desde

el centro de la imagen visual hasta el centro de las representaciones del significado no es directa, sino conducida por los centros del habla o por lo menos por el centro de la imagen acústica"; y otra hipótesis de tipo psicológico, "la mayor familiaridad con el lenguaje oral y la expectación de los pensamientos que siguen preceden constantemente en la lectura, y sobre la base de esa expectación interpretamos las palabras más bien que las vemos"(p.286).

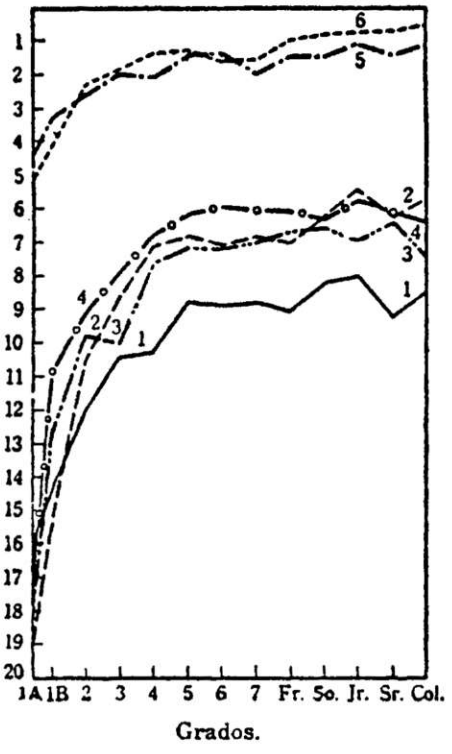
Posiblemente para evitar la polémica que suscita el planteamiento de NEUMAN, RICHANDEAU (1976,p.18) evita distinguir entre lectura oral y lectura silenciosa, y nos habla de tres tipos de lectura: la lectura oral, la lectura subvocalizada y la lectura visual. Las medidas realizadas en laboratorio sobre las conductas lectoras que se observan en estos tres tipos de lectores, arrojan diferencias significativas entre ellos: sobre la velocidad, el número medio de signos aprehendido por fijación y la duración de estas, a favor de la lectura visual, luego la subvocalizada (vibraciones imperceptibles de las cuerdas vocales) y, por último, la lectura oral. Remitimos al interesado en los resultados específicos para cada tipo de lectura a la obra del autor reseñada en nuestra bibliografia.

Los estudios e investigaciones de laboratorio sobre lo que se denomina "eye-voice span" han ayudado enormemente a clarificar la naturaleza del proceso lector en la lectura oral y su estrecha relación con la lectura silenciosa.

La "eye-voice span" es definida "como la distancia, expresada en número de palabras, entre la palabra que el lector articular y la palabra en la cual se encuentra fijados sus ojos en aquel momento", (DEBOER y DALLMAN, 1966,p.230). En los lectores maduros los ojos tienden a alejarse de la voz a una relativa distancia de 7 a 8 palabras, y en el lector inmaduro, especialmente en su iniciación lectora, presentan una distancia mucho más pequeña, incluso no mueven sus ojos de la palabra que está pronunciando, la distancia ojo-voz es reducida al mínimo (TINKER, 1966,p.85).

Una de las investigaciones más extensivas sobre la "eye-

voice span" y la relación lectura oral-lectura silenciosa, ha sido realizada por BUSWELL (1920). El autor encontró que la tendencia en el movimiento de los ojos en la lectura oral era similar a la lectura silenciosa pero a un nivel de eficiencia menor. Desde el 2º grado hasta el college las puntuaciones en frecuencias de fijaciones y las pausas de duración fueron más eficiente -incluso esta desde el primer grado-, en la lectura silenciosa que en la lectura oral. En la figura 1 se ilustran sus resultados en el número y duración de las pausas por grado, en la lectura silenciosa y oral, por renglón:



1, duración de laspausas, 1/25seg. en la lec. oral.
2, duración de las pausas 1/25 seg,en la lectura sil.
3, nùmero de pausas en la lectura oral
4, " " " " " " silenciosa.
5, " de movimientos regresivos en la lectura oral.
6, número de movimientos regresivos en la lectura silenciosa.

Fig. 1: G.T. Buswell, An Experimental Study if the Eye-Voice Span in Reading. Suppl. Educational Mo., 17 Dto. of Etion, Univertiy of Chicago, 1920.

Respecto a la distancia ojo-voz en la lectura, señalamos aquellas conclusiones más significativas a las que llega BUSWELL:

- En la escuela primaria, la eye-voice span" se incrementa considerablemente desde el 2º al 5º grado. Mientras que en cursos posteriores el aumento no es significativo de año en año.

- La distancia entre ojo-voz es más larga al principio que al final de una sentencia. La puntuación media para quin-

ce lectores fué de 15'9,13'4 y 10'9 para el principio, en el medio y al final respectivamente, siendo constante esta relación de sentencia a sentencia. Este descenso es facilmente explicado porque el final de una sentencia indica, tambien, el final de una unidad de pensamiento. Sin embargo, en los pobres lectores, que no prestan atención a los signos de puntuación y comprensión de lo leido, presentan menos diferencias entre el principio y el final de una sentencia.

- Se observa, igualmente entre los buenos lectores, una amplia variación entre la distancia ojo-voz según la dificultad del material que se trate.

- Un buen lector oral se caracteriza por poseer una gran "eye-voice span", de tal forma que a menudo el que oye su lectura no sabe si lee o habla.

Como puede observarse algunas de estas conclusiones son muy similares a expuestas en el punto 4.1: El componente optico de la lectura, cuando en aquella ocasión se referìan a los movimientos oculares en la lectura silenciosa. De aquí aquella afirmación de BUSWELL de que el proceso ocular en ambas lecturas es parecido, aunque el nivel de eficiencia es mayor en la lectura silenciosa que en la oral.

Así mismo, BUSWELL, remarcando la similitud en el proceso, afirma que, tanto en la lectura oral como en la silenciosa, la eficiencia es debida a una " attención span" suficientemente amplia como para obtener un amplio número de palabras, o elementos lectores, al mismo tiempo en el pensamiento. No obstante, es de señalar, como lo hace TINKER (1966,p.88), que en la lectura silenciosa al no haber o ser muy pequeña la verbalización consciente, el sujeto puede concentrar más su atención en los ojos y en el significado. Por ello, la "attención span" no está limitada a una parte o al total de la distancia ojo-voz como en la lectura oral.

Tales conclusiones son realmente interesantes para comprender el significado del proceso lector en la lectura oral, además de abrirnos perspectivas sobre la comprensión del tex-

to en este tipo de lectura. Es necesaria una cierta distancia entre el ojo y la voz para una adecuada interpretación del pasaje. Una amplitud muy pequeña no permite al lector utilizar claves de contexto para obtener la significación y, en muchos casos, sobre todo en los idiomas muy poco fonéticos, la pronunciación correcta de las palabras.

Otras relevantes investigaciones sobre la lectura oral y silenciosa son debidas a GRAY (1957). El autor aporta datos concluyentes sobre la polémica cuestión de si la comprensión de un texto es mayor cuando se lee en voz baja a leerlo en alta voz. Los resultados de su estudio no revelan diferencias significativas entre la lectura oral y la silenciosa respecto a la comprensión de lo leido, si acaso "puede decirse que la mayor parte de los buenos lectores tienden a comprender mejor cuando leen en silencio, mientras que los lectores deficientes tienden a comprender un poco mejor cuando leen en voz alta" (p.83).

Con relación a la velocidad lectora es ampliamente aceptado la superioridad de la lectura silenciosa sobre la oral. Según HUEY (1912,p.175), el lector competente procede a una velocidad de una a dos veces más en la lectura silenciosa que en la oral. Según GATES (1950), la velocidad de los "speakers" actores, locutores, conferenciantes, lectores profesionales... oscila de 138 a 155 palabras por minuto. Según RICHADEOU - (1977) varían de 120 a 170. Estas velocidades suelen superarse en la lectura silenciosa alrededor de los 11 años, que es cuando se logra la automatización de la lectura (BISQUERRA,1981)

En el extenso estudio comparativo de los movimientos oculares durante la lectura en 14 paises, realizado por GRAY - (1957), se pone de manifiesto que "la velocidad y exactitud en la lectura aumenta durante los primeros tres años de escolaridad, y a partir de entonces, en forma continua pero con mucha más lentitud", y que "en la lectura silenciosa la velocidad es la misma que en la oral durante los primeros años y, en general, superior a esta en el tercer año y, luego, mucho mayor " (p.73).

Ya hemos dicho que las habilidades exigidas en la lectura silenciosa se encuentra igualmente en la lectura oral. Si bien en la lectura silenciosa el componente creativo y comprensivo representan centro de interés relevante, en la lectura oral la emisión fonética del texto implica unas habilidades específicas no presentes en aquella. Según YENKINSON - (1976,p.60) estas habilidades anexas de la lectura oral son:

a) Reconocer y pronunciar adecuadamente las palabras.
b) Usar la voz de un modo significativo y agradable
c) Leer por unidades de sentido.
d) Trasmitir el sentido directamente
e) Interpretar los pensamientos y los sentimientos del texto.
f) Adecuar la voz y los gestos a estos pensamientos y sentimientos.
g) Captar la creación de la audiencia.
h) Controlar la respiración, los movimientos corporales y los "tics"
i) Ajustar la expresión a los cambios de humor de los personajes y a los cambios de tono del texto.
j) Hacer gestos sólo cuando surgen naturalmente y contribuyen al sentido del texto.
k) Hacer los ajustes vocales necesarios para traducir el ritmo y el sentimiento de la prosa o poesía.

En resumen, como puede observarse por lo expuesto en estas páginas, aprender a leer con eficiencia en voz alta es más dificil que aprender a leer en silencio, pero ello no justifica aunque algunos autores así lo sugieran, su destierro de la iniciación lectora. El proceso lector en la lectura oral es más complejo que en la lectura silenciosa por la exigencia de unas habilidades fonéticas, siendo ambos muy parecidos en cuanto a los movimientos oculares que ponen de manifiesto,y en cierta medida, igualmente, en los primeros años escolares no son tan diferentes.

C A P I T U L O II

ESTADIOS O ETAPAS LECTORAS. ESTUDIO ESPECIAL DEL ESTADIO INICIAL.

1. Los estadios o etapas lectoras.

2. El Estadio Inicial del aprendizaje lector.

   2.1. Objetivos específicos de enseñanza.

   2.2. La metodología del aprendizaje

1. LOS ESTADIOS O ETAPAS LECTORAS

En el capitulo precedente se ha examinado la naturaleza del acto lector, se ha analizado sus componentes, habilidades y subhabilidades implicadas en el mismo. En este capitulo, nos interesa una visión más estrictamente pedagógica de la lectura. Y es aquella que hace referencia al estudio y organización de la lectura en un programa de enseñanza.

Es decir, atendiendo al proceso lector como un acontecer educativo evolutivo que se inicia en los primeros años escolares del alumno, comenzando con el logro de unos cuantos objetivos de capital importancia, que continúa y transcurre durante toda su escolarización ampliando sus objetivos con miras a proporcionar al discente el dominio de los valores y las téenicas lectoras.

Desde estas perspectivas, la enseñanza de la lectura se relaciona con el logro de unos objetivos que exigen una cuidadosa organización y programación escolar, que asegure la adquisición de los mismos por parte del niño y del adolescente y su valoración permanente en la edad adulta.

En la actualidad, la enumeración de estos objetivos ocupa amplios espacios en la literatura especializada. Como muestra puede consultarse la relación que de los mismos realiza L.J. BRUECKNER y G.L. BOND (1974) THORNDIKE (1970), A. SERGES (1962)y A. SAEZ (1975).

No queriendo ser extensos sobre este punto, por demás muy bien expuesto en los autores mencionados, señalemos a modo de sintesis, tal como el propio W. GRAY (1957) lo indica después de utilizar amplias y variadas fuentes de información - jornadas de discusión entre especialistas, exigencias comunitarias y sociales y estudios de programas educativos-, la existencia de dos grupos de objetivos lectores intimamente relacionados entre sí y con un proceso en doble dirección.

Un grupo de objetivos hace referencia al ámbito de los valores y de las actitudes a desarrollar en el aprendizaje lector, que nosotros generalizamos en "conseguir ampliar y enriquecer el mundo experimental del niño con objeto de fomentar su desarrollo personal y social". Y otro grupo de objetivos que tienen en común el "desarrollo de las capacidades y técnicas lectoras", incluyendose tanto el desarrollo de las técnicas para un mejor reconocimiento de palabras, como la profundización de la comprensión, la adecuación de la velocidad al propósito lector y la utilización de la lectura como instrumento de estudio y aprendizaje.

Estando de acuerdo con el caracter continuo y evolutivo del proceso lector, los autores distinguen estadios, etapas o periodos, más o menos claros, que sucesivamente atraviesa el aprendizaje de la lectura en su camino hacia el perfeccionamiento lector. La preocupación por determinar estos niveles o estadios lleva parejo consecuencias pedagógicas inmediatas, puesto que supone tambien reconocer objetivos específicos de enseñanza que les caracterizan y en función de los cuales se debe organizar y orientar las situaciones de aprendizaje en los sucesivos niveles educativos.

No obstante, el reconocimiento de los estadios no supone concebir el aprendizaje lector dividido en cortes claros

o en estancos rígidos e independientes entre sí, sino, como dice BREUCKNER Y BOND (1974), "las diversas etapas son como los tramos de una escalera, apoyados unos en otros, implicados entre sí, interdependientes y conducentes todos en un mismo fin" (p.199).

De la misma forma, tampoco se trata de una clasificación rígida puesto que la cadencia del proceso varía ampliamente entre grupos y entre alumnos.

Existe un acuerdo bastante unánime entre los autores en considerar no sólo la exitencia de 4 o 5 etapas esenciales en el aprendizaje hacia el perfeccionamiento lector, sino, incluso, acerca de la naturaleza de los objetivos educativos que ellas abarcan y las edades y niveles educativos aproximados a que aquellas corresponden.

Sin quere ser exhaustivos, exponemos a continuación los diferentes estadios lectores que algunos de los autores delimitan con el ánimo de constatar la coincidencia entre ellos.

LEANER (1976,p.236), distingue 5 estadios que el alumno normal va superando en su aprendizaje lector:

1ª etapa: Desarrollo de la madurez lectora: empieza con el nacimiento y continua hasta el primer estadio. Abarca el desarrollo de las habilidades lingüisticas, motrices, discriminación visual y auditiva, pensamiento conceptual y cognitivo y aptitud para concentrarse. En general se trata del desarrollo de los denominados prerequisitos de la lectura.

2ª etapa: estadio inicial en el que se aprende a leer: coincidiendo con el primer curso. Se caracteriza por introducir al docente en el proceso de descodificación y codificación que supone la lectura.

3ª etapa; estadio del rápido desarrollo de las habilidades lectoras. Correspondiente al 2º y 3er curso. Es una extensión y perfeccionamiento de la etapa anterior: mayor amplitud de habilidades para el reconocimiento de palabras y

aumento sustancial del vocabulario y comprensión lectora.

4a etapa; estadio de amplitud en la comprensión lectora: ocupa los grados intermedios. Se enfatiza la comprensión lectora como instrumento eficaz para enriquecer las experiencias del alumno, facilitar la reflexión y cultivar el interes y el gusto por la lectura.

5a etapa; perfeccionamiento de las habilidades lectoras: ocupa los niveles educativos medios y superiores. Los objetivos de enseñanza se centran en desarrollar los más avanzados niveles de comprensión, de habilidades de estudio, incrementar la velocidad lectora y su educación al propósito del que lee.

En realidad, la distinción de estas 5 etapas que hace LERNER a igual que lo hace SERGER (1962,p.31) SAES (1975,p.71) pone de manifiesto la amplia aceptación de los 5 estadios reconocidos en el "Report of the National Committe on Reading in the 24th year-book of de National Society for the Study of Education", cuya influencia fue decisiva en la enseñanza de la lectura en Estados Unidos por los años 1930. En este informe se distinguen los 5 estadios siguientes: 1) estadio de preparación para la lectura; 2) estadio de iniciación lectora; 3) estadio del progreso rápido; 4) estadio de la lectura entendida como una forma de enriquecer las experiencias y de formar el gusto; y 5) estadio del refinamiento de las aptitudes lectoras y del gusto por la lectura.

FERNANDEZ HUERTA (1953) tambien coincide en señalar 5 estadios lectores más o menos manifiestos en el desenvolvimiento lector: 1) estadio de preparación lectora; 2) estadio de iniciación lectora conseguido cuando el alumno aprende a leer independientemente; 3) estadio de progreso rápido en actitudes y hábitos fundamentales, su límite se sitúa en el momento en que los escolares leen más rapidamente en silencio que en alta voz, de siete a nueve años; 4) estadio en que la profundidad lectora y la interpretación lectora se acrecientan, de nueve a doce años; y 5) estadio de refinamiento lector de doce años en adelante.

W. GRAY (1957,p.154) distingue 4 etapas esenciales para alcanzar la medurez lectora, que a continuación brevemente exponemos.

1ª etapa: preparación para la lectura: incluye el periodo durante el cual los niños adquieren las primeras experiencias directas y reciben la instrucción que los prepara para aprender a leer, es decir, el periodo escolar anterior a la enseñanza sistematica de la lectura.

2ª etapa: aprender a leer material muy sencillo: caracterìsticas de los alumnos que revelan interes por aprender a leer y preparación para poder dominar las tècnicas básicas que supone la lectura de material sencillo. El alcance de la misma supone por parte del niño la lectura con estusiasmo de material sencillo con o ninguna o muy poca ayuda.

3ª etapa: acelerar el proceso en técnicas básicas que supone la lectura: se extiende sobre un periodo de dos años, durante el cual los alumnos deben progresar en las aptitudes y técnicas fundamentales que entraña la lectura oral satisfactoria y la lectura inteligente y fluida. El dominio de la misma se caracteriza por poder leer satisfactoriamente y con fluides tanto en voz alta como en silencio, con el número de palabras adecuado y relacionado con las experiencias del alumno.

4ª etapa: fomentar en materia de lectura intereses y hábitos que revelan madurez: principalmente tien por objetivo estimular el interes y el gusto por la lectura como instrumento para averiguar lo nuevo, lo desconocido, utilizar la - lectura como instrumento eficaz para el estudio, profundizar la comprensión lectora con una actitud crítica, aumentar la velocidad lectora y perfeccionar la lectura oral.

En el mismo sentido se pronuncia MAILLO (1973,p.110) cuando distinguen en el proceso lector las etapas de a) preparación (de 3 a 6 años y medio); b) iniciación lectora de 6 a 7 años; c) desarrollo lector de 8 a 11 años; y d) de perfeccionamiento lector (de 12 años en adelante).

Por la exposición realizada puede observarse la coincidencia entre los autores respecto a los niveles lectores que corresponden a las tres primeras etapas. Mientras el último nivel, algunos prefieren distinguir dos estadios, el 4º y el 5º, otros engloban en uno solo el dominio de la lectura recreativa y el dominio de las habilidades de la lectura especializada.

Es de anotar a favor de la exposición de W. GRAY el respeto al rítmo individual del aprendizaje del alumno, colocando el énfasi en la superación de las etapas, no tanto en los años escolares como en las conductas que el discente debe demostrar para considerarsele preparado para continuar su proceso lector con el aprendizaje de los objetivos de la etapa siguiente.

De la bibliografia por nosotras consultada, es W. GRAY quien mejor analiza la naturaleza educativa de las etapas lectoras, exponiendo para cada una de ellas los objetivos específicos que le caracterizan, los factores intra y extra alumnos que pueden inferir en aquel momento de la vida educativa, las diferentes metodologías a utilizar y material y tipo de ejercicios más apropiados. A la obra del autor remitimos al lector interesado, puesto que el trabajo que nos ocupa limita nuestro estudio al estadio inicial de la lectura y a él nos referiremos en el siguiente epígrafe.

2. EL ESTADIO INICIAL DEL APRENDIZAJE LECTOR

Según W. GRAY (1957) Y FERNANDEZ HUERTA (1953), el alumno está preparado para la iniciación del aprendizaje sistemático de la lectura cuando revela profundo interés por aprender a leer y demuestra que puede dominar las técnicas básicas que supone la lectura de material sencillo. El logro de los objetivos de esta etapa inicial, presume que los alumnos han adquirido las capacidades y técnicas fundamentales para captar el significado de los simbolos escritos, e inicia la lectura independiente para satisfacer sus intereses y adquirir información preparandole para el siguiente estadio o etapa que tiene por objetivo fomentar la capacidad para leer bien.

Normalmente la duración de este estadio ocupa un año escolar para los idiomas con código escrito bastante fonéticos y algo más para las lenguas con códigos donde las correspondencias sonidos-grafías son más irregulares o complejas (YENKINSON, 1976).

2.1. OBJETIVOS ESPECIFICOS DE ENSEÑANZA.

Para el estudio de los objetivos de lectura característicos de la etapa de Iniciación lectora, seguimos basicamente la exposición que W. GRAY realiza en su obra Enseñanza de la lectura y escritura, recogida en nuestra bibliografía, cuya validez asegura el amplio y serio estudio comparativo entre paises realizado por dicho autor.

Según el autor puede distinguirse tres momentos o situaciones de aprendizaje sucesivos en el estadio de iniciación lectora, o como W. GRAY dice, en el "estadio en el que se aprende a leer material sencillo".

- 1ª fase: formar aptitudes y hábitos iniciales en materia de lectura.

2ª fase: enseñar a leer textos verbales continuos.

3ª fase: capacitar al alumno para leer solo: lectura independiente.

1ª Fase: desarrollar aptitudes y hábitos iniciales. Es una fase relativamente corta, un mes o mes y medio según el rítmo de los alumnos. Sus objetivos específicos incluyen:

- agudizar en el alumno el interés por lalectura y por aprender a leer bien.

- cultivar en él una actitud inteligente respecto a la lectura y el hábito de buscar el significado de lo que lee.

Observemos que estos objetivos insisten en lo que la literatura actual sobre lectura se marca con especial enfasis. Es decir, antes de iniciar al alumno en el estudio sistemático de las técnicas lectoras que exigen la correspondencia sonido-grafía, ya sea de letras, palabras o frases, es fun-

damental concienciar al alumno del valor funcional del código escrito: la representación gráfica del lenguaje hablado. Aquellos simbolos que a primera vista no parecen decir nada estan cargados de significado, de un significado que ya el niño conoce. El alumno aprende que la lectura es otro medio de comunicación, que le puede satisfacer su curiosidad y su interés.

Por ello, la exigencia fundamental de este momento de aprendizaje es hacer vivir al niño sus primeras experiencias lectoras plenas de significado, adaptadas a sus propios intereses y necesidades. En esta fase, W. GRAY se inclina por el uso de metodologías globales, presentaciones de frases y palabras conocidas por el niño y sobre las que el niño tiene un interes especial; incluso iniciarle en las técnicas básicas de identificación de palabras, haciendole notar diferencias y similitudes de sus sonidos, de su forma, etc.

En nuestra realidad educativa, esta fase es observable en la práctica extendida en muchos parvularios de trabajar y colocar carteles con frases y palabras de interés para el niño (referidos al tiempo, el día de la semana, el mes, las estaciones...), acompañar los materiales de la clase con etiquetas con sus nombres (pizarra, lapices, papel, plastilina...) que el alumno pronto comienza a identificar, los nombres de los alumnos y tantas tareas más. Todas ellas conducentes a despertar en el niño esa actitud y hábito de que la palabra escrita posee una finalidad y que los simbolos gráficos transportan un mensaje de interés para él.

De la misma forma que la biblioteca de aula en este nivel educativo posee libros de cuento de imagen con muy poca lectura sobre las mismas, y el alumno, aún sin saber leer, va aprendiendo que aquellos grafismos que no le dicen nada todavía le proporciona alguna noticias sobre lo que vé.

En definitiva , se trata pues de crear múltiples ocasiones que desarrollen en el niño el deseo de aprender a leer, y el reconocimiento de que este aprendizaje le proporcionará satisfacción intelectural y afectiva.

2ª Fase: enseñar a leer a los alumnos textos continuos.

Es la fase más larga de toda esta etapa de iniciación lectora y en la que se asienta todas las técnicas básicas de lectura. Es el momento en que el niño de forma sistemática aprende, con una metodología u otra, la correspondencia entre los símbolos impresos y los hablados, entre la tira gráfica y la tira fónica.

W. GRAY indica los siguientes objetivos específicos para esta etapa:

- proporcionar a los alumnos las técnicas básicas de identificación de palabras.

- reforzar en el álumno el hábito de buscar el significado en toda actividad que suponga lectura.

- inculcarle el hábito de seguir las lineas regularmente.

- desarrollar la capacidad para leer material sencillo, tanto en voz alta como en silencio, con facilidad y comprensión.

- preveer y recordar la sucesión de ideas leidas.

- estimular el hábito de interpretar lo que se lee teniendo en cuenta la propia experiencia.

- aumentar la exactitud e indendencia en la identificación de palabras.

- interesarle cada vez más por aprender a leer bien.

La duración de esta fase, como dice M.D. Jenkinson (1976) varía de acuerdo con la lengua y el tipo de alfabeto que se trate. En los códigos muy fonéticos donde las leyes de la combinatoria de los sonidos es muy regular, los progresos en el aprendizaje de los grafemas y sus correspondencias con los so-

nidos, sus combinaciones en sílabas y en palabras, y aplicar estos conocimientos en la identificación de nuevas palabras, son más notables que aquellos códigos con un sistema gráfico más irregular, donde, incluso, es necesario con frecuencia recurrir a la captación del sentido de la palabra para después pronunciarla con corrección.

Aunque en esta fase al alumno ya se le debe iniciar en la lectura silenciosa, la lectura oral en los primeros momentos constituye la actividad fundamental del aprendizaje, en cuanto que permite evaluar la exactitud del alumno en el reconocimiento de palabras y servir, también, para reforzar el aprendizaje del lector principiante.

Según MAILLO (1973), la lectura del alumno en este periodo se caracteriza por ser de tipo vacilante, durante la lectura son frecuentes la confusión de letras y sonidos, las rotaciones, las omisiones, sustituciones..., a medida que el alumno va dominando los mecanismos de la palabra dichos errores se presentan en menor frecuencia.

Es en esta fase cuando el docente se plantea la elección del método a seguir en el aprendizaje de la lectura, aspecto que solo citamos ahora, posteriormente lo abordaremos en epígrafe específico.

Si bien parece a primera vista que en esta fase se acentúa la enseñanza de los mecanismos y técnicas para identificar palabras, los autores insisten en la no menos importante atención al desarrollo de las habilidades de comprensión de las palabras y texto escrito. No se trata, pues, en este momento de que el alumno sea capaz de descodificar, pasar el lenguaje escrito al lenguaje oral, sino tambien de saber comprender e interpretar el significado de lo que lee.

Si en la 1ª fase se ha preocupado de que el alumno tome conciencia del "sentido" de los símbolos impresos, ahora se le ha de proporcionar las técnicas en la identificación de palabras para que busque aquel sentido activamente desarrollando sus habilidades de comprensión.

D. FEITELSON (1976), en un intento de clarificar las primeras habilidades que el lector principiante pone en práctica para interpretar los símbolos gráficos que previamente ha descodificado, dice:

> "En los primeros estadios del aprendizaje de la lectura, el sentido parece surgir palabra por palabra. Aún en este estadio relativamente simple es difícil saber si el sentido de una palabra proviene a la mente del lector como un subproducto de su capacidad de pronunciarla, o bien, por el contrario, en algún momento durante sus intentos de identificar el sentido de una palabra, ésta es súbitamente comprendida y sólo entonces puede pronunciarla" (p.29).

La autora se inclina por considerar que ambos procesos funcionan simultaneamente, y el sentido de algunas palabras aparecen por el primer proceso y el de otras por el segundo. Ello, en gran medida, depende del código escrito que se trate. Mientras en los sistemas escritos donde la correspondencia símbolo-sonido es muy regular, el lector principiante comprenderá muchas palabras como resueltado directo de su capacidad de pronunciarlas correctamente. Por otra parte, en los sistemas gráficos irregulares, es frecuente que el sentido de la palabra preceda a su pronunciación correcta.

Hay un acuerdo total en la insistencia de los expertos por la adecuación del vocabulario utilizado en este etapa del aprendizaje lector al vocabulario oral del niño, a su lenguaje hablado, al mundo de sus intereses y necesidades. De tal forma que, cuando el alumno reconoce una palabra escrita, tome conciencia de que aquella estructura gráfica representa una imagen ya preexistente en él. Incluso, FERNANDEZ HUERTA (1953) sugiere que el número de silabas en las palabras iniciales no pasen de tres (los vocablos de mucho uso suelen ser cortos).

3ª Fase. la independencia lectora. Puede considerarse como el momento final de la etapa de iniciación lectora, en la cual el alumno es capaz de leer material sencillo por sí sólo, con interés y comienza a utilizar la lectura para alguna ac-

tividad, ya sea recreativa o intelectual.

Se trata de inculcar al alumno el hábito de leer sólo, prestando gran atención al significado de lo que lee. A medida que el alumno avanza en la lectura sin la ayuda del profesor, empieza a participar en actividades iniciadas por cuenta propia y que implican la lectura.

Los ejercicios de lectura oral y silenciosa se distribuyen por igual durante la jornada escolar, y se ayuda a los alumnos a captar el significado de lo que lee y a identificar las palabras con exactitud e independencia.

Una vez que el alumno muestra esta conducta propia de la independencia lectora, podemos considerarlo preparado para la etapa siguiente, en la cual durante aproximadamente dos años escolares el alumno progresa en sus aptitudes y técnicas fundamentales que entraña la lectura silenciosa inteligente y fluida, y la lectura oral satisfactoria.

2.2. METODOLOGIA DEL APRENDIZAJE.

Durante esta etapa, según hemos visto, el docente se plantea la elección del método a seguir en la iniciación lectora del alumno.

No pretendemos aqui realizar una exhaustiva exposición de las diferentes metodologìas que se recurren en la enseñanza de la lectura, ni un análisis del controvertido tema sobre la relativa eficacia de las mismas, ya en cierta medida superado, así como tampoco sobre el problema que el mismos concepto de "metodo" entraña en la actualidad. Læ obras especializadas que facilmente se encuentran en el mercado proporciona al lector interesado suficiente literatura sobre este aspecto.

Nuestro interés sobre este punto es el de realizar una

breve síntesis de las reflexiones que actualmente parecen preo cupar más a los especialistas . Una exposición bastante exahustiva entre las metodologías lectoras propuestas por diferentes especialistas puede encontrar el lector interesado en la obra de FERRANDES,FERRERES Y SARRAMONA (1982) y en la de GEARHEARH (1978).

Sobre el apartado de la clasificación de los métodos, se observan dos tipos de clasificaciones más ampliamente usadas. Si bien, a una se recurre más en los trabajos de caracter experimental y a otra en los trabajos más de tipo teóricos. Nos referimos a la clasificación de los métodos que realiza A. DEHANT y W. GRAY. y que a continuación brevemente exponemos. Como se podrá observar, tanto en una como en la otra subyace la tradicional distinción entre los dos grandes grupos de métodos según el proceso psicológico que en ellos intervienen: el método analítico y el método sintético, o como prefiere llamarle AZCOAGA(1974,p.51), para evitar equivocos , "de marcha analítica" y de "marcha sintética".

La clasificación de A. DEHANT (1968) recogida por S. MOLINA(1981,p.70) pretende superar la dictomía metodologíca analítico-sintética, puesto que en su forma pura ambos métodos son muy pocos frecuentes, a la vez de evitar la ambigüedad y equivocidad que el concepto de "métodos mixtos" entraña . Su propuesta implica la distinción entre las siguientes metodologías.

a) <u>El método sintético puro</u>: caracterizado por el estudio estricto de las letras para después pasar al estudio de las sílabas, continuando el proceso sintético hasta formar palabras y frases. Su crítica fundamental, y no sin razón, se centra en la cantidad de tiempo que el niño invierte en tareas mecánicas antes de llegar a la gratificación y refuerzo que implica la comprensión de lo leido.

b) <u>El método sintético mitigado</u>: es un intento de disminuir, sin llegar a superar, los inconvenientes del anterior. Las dos formas más usuales de este método son: el estudio de los fonemas como sonidos, más que de las letras como grafema

que caracterizan al sintético puro, -tipo fónico-, o el estudio de la sílaba como punto de partida para pasar a su combinación en la palabra y de esta a la frase -tipo silábico-.

c) El método analítico puro: parte del estudio de la frase para acabar con el análisis de los elementos del discurso. DECROLY, como impulsor del método, y sus actuales defensores, justifican la primacia de este método sobre los demás por su mayor adecuación a los principios de percepción sincrética y de globalización caracteristicos de los niños a esta edad. No obstante, la crítica fundamental al método deriva de la falta de acuerdo entre sus defensores sobre el momento en que debe introducirse el análisis de los elementos.

d) El método analítico mitigado: intenta superar la falta de claridad sobre el momento del análisis de los análiticos puros, o bien, el olvido de algunos de que el proceso lector requiere la presencia simultanea de la síntesis y del análisis desde los primeros inicios del aprendizaje. Su forma más desarrollada es el "método de palabra generadora". En primer lugar se inicia el proceso lector tomando como base los elementos significativos más simples del idioma (la palabra), en segundo lugar, en cada sesión didáctica se simultanea el estudio sintético con el análisis de sus componentes (las sílabas y las letras), para al final de la sesión recomponer el proceso con nuevas palabras construidas con los elementos ya conocidos. La discusión en la actualidad sobre este método versan sobre la elección del tipo de palabras motivadoras.

La clasificación propuesta por W. GRAY (1957) guarda un estrecho paralelismo con la anteriormente expuesta. Si bien se fundamenta más en los procedimientos y técnicas utilizadas en el aprendizaje. En ella tambien subyace la distinción entre los procesos sintéticos y análiticos que irremediablemente parecen encontrarse en todo aprendizaje lector. El autor clasifica los métodos de lectura en dos grandes grupos, uno fundamentado en los elementos de la palabra y otro en el significado de lo que se lee; cada uno a su vez presentan diferentes procedimientos o formas de hacer. A continuación exponemos la propuesta de W. GRAY.

A) Métodos fundamentados en los elementos de la palabra y sus sonidos: la suposición general, como su mismo nombre indica, es que la enseñanza de la lectura debe comenzar por aprender bien los elementos de la palabra: las palabras y las sílabas. Sus defensores argumentan que este proceder proporciona al alumno una mayor habilidad para reconocer palabras por si solo y con precisión, familiarizandose con la forma y estructura del idioma. Las críticas se basan fundamentalmente en los mismos criterios expuestos en los métodos que anteriormente hemos denominado "sintetico puro" y "sintético mitigado": el iniciar el estudio de la lectura por los elementos de la palabra es un proceder bastante artificial y abstracto para los intereses de los niños, olvidando el valor fundamental de la lectura como vehiculo de comunicación. Bajo este epígrafe el autor incluye 4 tipos diferentes :

a) el método alfabético, que correspondería al "método sintético puro" descrito anteriormente.

b) El método fónico, una de las formas que puede adoptar el "metodo sintético mitigado", al que se ha hecho referencia.

c) El método silábico, igual que el anterior, es otra de las formas del "método sintético mitigado" :

d) El método psicofonético, segun W. GRAY, siguiendo la descripción que de este método realiza E.E. TOWNSEND (1948), los procedimientos de enseñanza que él implica no son sino el resultado de las modificaciones e innovaciones que los métodos fónicos y silábicos han sufrido durante estos últimos años, todas ellas tendentes a disminuir el caracter mecanicista de aquellos y aumentar su atractivo e interés para los niños, así como introducir la comprensión desde el primer momento del aprendizaje. En este método, se simultanea desde el principio los procesos de análisis y síntesis: los sonidos de las letras y sílabas se enseñan comparando palabras.

Creemos que en poco se diferencia este último método del anteriormente citado como "método de la palabra generadora", tipo más común de "método analítico mitigado". Los dos se apoyan como elemento clave en la palabra. Ahora bien, el método

psicofonético parece toner más énfasis en los elementos que pretende enseñar, sin ser tan importante las palabras que para ello se utilice -aunque bien familiares para el niño-, e, incluso, puede preceder la presentación del sonido o sonidos para pasar inmediatamente a la búsqueda de palabras que lo contenga, insistiendo desde el principio en el significado como en la habilidad para identificar palabras. Mientras en el "método de la palabra generadora", la presentación de la palabra precede siempre al análisis de sus elementos de tal forma que, los estudiosos del método, centran su preocupación en la búsqueda de validación cientifica de palabras dignas de ser "generadoras".

B) Métodos que insisten desde el principio en el significado de lo que se lee. Los diferentes tipos que incluye este grupo de métodos corresponden a los anteriormente denomi. nados como "métodos analíticos puros". La diferenciación entre los diversos tipos se apoya en el nucleo significativo inicial del aprendizaje lector, ya sea la palabra, la frase, la oración o el cuento; así se distinguen:

a) el método de la palabra.
b) el método de la frase.
c) el método de la oración .
d) el método del cuento.

En resumen, como podemos observar en ningún momento las dos clasificaciones expuestas se contradicen, es más fruto de un tratamiento por igual, en W. GRAY, de los conceptos de "método", "procedimientos" y "técnicas" que de una diferenciación substancial entre los autores. Posiblemente, como dice MIALARET (1969,p.15), en sentido estricto, sólo puede hablarse de dos metodologías bien diferenciadas: el método sintético y el método analítico. Si bien en su forma pura no son utilizados o son muy poco frecuentes, puesto que la preocupación del docente le lleva a utilizar todos aquellos procedimientos y técnicas que él considera mas convenientes, con el fin de que el alumno aprenda a leer con interés y valore la lectura como medio de comunicación.

El proceder didáctico puede tomar un punto de partida que le dirija hacia el análisis o un punto de partida que le dirige hacia la síntesis, pero en ambas posiciones se revalorizan los procedimientos de síntesis, en el primer caso, o de análisis, en el segundo, con el objeto de paliar o corregir los efectos que puede ocasionar el alejarse del proceso de sintesis-análisis o análisis-síntesis implicado en todo proceso lector.

Como punto final a las reflexiones anteriores, nos parecen muy apropiadas las conclusiones de F. BEST (1970) después de analizar las respuestas, de una muestra considerable de docentes, a un cuestionario sobre las metodologías utilizadas en las escuelas francesas: el problema de elección del punto de partida (global o sintético) pasa a segundo término por que:

> "El primer término, se ha planteado el principio de la comunicación: hacer comprender y sentir a los niños que la lectura es la lectura de un mensaje, que es un acto de comunicación elaborado a todos los niveles: linguistico, psicológico y pedagógico" (p.58).

En definitiva, el profesor se esfuerza en crear una situación de comunicación más que en determinar el método de acercamiento al texto escrito.

Respecto al punto tan polémico, y por ello objeto de no pocas investigaciones, sobre la relativa eficacia de unas u otras metodologías o procedimientos didácticos utilizados en la enseñanza de la lectura, exponemos a continuación algunos principios de caracter muy general, que parecen gozar actualmente de cierto reconocimiento, pero no, por ello, demostrada aún la validez científica de los mismos.

a) Parece unánime la aceptación de que ningún método es superior en todas las habilidades que implica la lectura ni para toda clase de alumnos. En este sentido apuntan, por reseñar algún ejemplo las conclusiones de la reconocida investigadora J.S. CHALL (1967) y el amplio y serio estudio dirigido por G.L. BOND y R. DYKSTRA (1957) -El USOE Spondered

First Grade Studies-, en cuyos informes, aún aceptando que los resultados obtenidos muestran una diferencia a favor de los métodos sintéticos, ponen de manifiesto que la superioridad no es significativa en todas las habilidades ni con todo tipo de alumnos; así, por ejemplo, entre los alumnos con buenas aptitudes escolares no se observan diferencias significativas entre las diferentes metodologías lectoras, mientras que con alumno de clase social baja y bajo nivel aptitudinal los métodos sintéticos parecen revelar un mayor aprovechamiento lector general que los analíticos.

b) Otro aspecto importante sobre el que la literatura más reciente insiste, es la consideración a las características del código escrito y su relación con los resultados obtenidos por los diversos métodos. Se advierte con frecuencia en lo nefasto que puede resultar la extrapolación de los resultados de una lengua a otra. Cuestión a la que nosotros ya hemos hecho referencia en el capítulo primero del presente trabajo.

c) Sin entrar en la eficacia de un método sobre otros, se admite que cada uno posee sus propias limitaciones, y lo importante es, entonces, que el docente cuando usa uno u otro método tenga conciencia de estas limitaciones, para intentar superarlas o contrarestarlas con los ejercicios especiales que ellas requieran.

d) Parece que existe la tendencia de que los métodos que colocan el enfasis del aprendizaje en los elementos de la palabra, se adecuan mejor a los sistemas de escritura mas fonéticos, donde la correspondencia grafema-fonema es más regular.

En resumen, aún el aspecto metodológico de la lectura sigue siendo un campo de preocupación de docente e investigadores. Posiblemente el planteamiento ya no sea la clásica dicotomía ¿analítico o sintético?, sino el estudio de variables, tales como el código escrito de una lengua, los diferentes clases de alumnos, los procedimientos que le complementan y otros tantos aspectos más, que ayuden al docente a emprender con éxito la importante tarea de enseñar a leer a un niño.

C A P I T U L O I I I

FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE LECTOR

1. Factores asociados al aprendizaje lector.
2. Factores sensociales.
3. Factores lingüisticos
4. Factores cognitivos.
5. Factores emocionales
6. Factores ambientales: el medio familiar y socio-cultural.
7. Factores escolares.

1. FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE LECTOR:

La exposición que ocupa este capítulo intenta reseñar, aunque de forma muy general, los principales factores asociados al aprendizaje lector que, según la forma de presentarse o nivel de desarrollo en el alumno, pueden ocasionar dificultades, leves en algunos casos y graves en otros, en la iniciación o evolución del aprendizaje de la lectura del alumno.

Como punto de partida válido para nuestro propósito nos es útil el siguiente esquema de factores relacionados con el aprendizaje lector elaborado por BUISAN (1982).

Factores psico-fisiológicos

- Capacidad intelectual: Aptitud mental.
- Funciones sensoriales correctas: Visión y audición
- Desarrollo neurológico correcto: Estado y funcionamiento órganos del habla.

Desarrollo del habla: Lenguaje interno verbalizado, mínimamente correcto.

- Desarrollo pensamiento lógico
- Comprensión
- Habilidad para solucionar problemas.

Coordinacion dinámica y estática: Desarrollo psicomotor

- Conocimiento del esquema corporal y diferenciación segmentaria.
- Lateralidad (Dominio lateral)
- Percepción visual y auditiva: Capacidad para diferenciar estímulos que se perciben.
- Coordinación visomotora.
- Organización y orientación espacial.
- Organización y orientacion temporal.
- Estructuración espacio-temporal

Capacidad para la simbolización y comprensión de símbolos.
Atención a memorias suficientes: Capacidad de evocación rápida.

Factores emocionales

Estabilidad emocional : Seguridad
Amor
Aceptación
Estabilidad de conductas

Deseo de aprender.

Crearán problemas:
- Tensiones nerviosas: Requerimientos excesivos..
- Desinterés : Falta de motivación....
- Sentimientos de inferioridad e inseguridad.
- Sobreprotección por parte de los padres.

Factores ambientales.

Antecedentes lingüísticos en el hogar.

Aspectos afectivos: Ambiente familiar estable.

Condiciones sociales, culturales y experiencias vividas integradas.

Escolarización

Pueden crear problemas.

- Cambio de escuela al empezar el ciclo inicial.
- Inicio de escolaridad a los 6 años.

Como la misma autora nos dice: "El esquema tiene por finalidad introducir algo de claridad y de síntesis al confuso panorama de los múltiples factores que inciden en el aprendizaje lector. Es una propuesta no definitiva" (BUISAN Y MARIN,1982).

Los autores cuando escriben sobre los factores relacionados con el aprendizaje lector, generalmente distinguen entre factores internos y externos al alumno (LAPP y FLOOD, 1978) incluyen como factores internos aquellos que BUISAN relaciona, en el cuadro anterior, como factores de tipo psico-fisiológicos y de tipo emocional, y como factores externos los de tipo ambiental y escolar. Nos es obvio, que tal diferenciación sólo obedece a razones metodológicas de clasificación, pues resulta, en muchas ocasiones, difícil establecer la frontera entre ambos tipos de factores en la dinámica personal del alumno. Posiblemente, con mayor frecuencia los factores los encontremos interrelacionados.

Dentro de estos factores, aunque todo tienen su importancia, cabe que destaquemos aquellos que han sido objeto de mayor preocupación por parte de los especialistas e interesados en el aprendizaje lector, y que han estado en la base de muchas investigaciones. Nos referiremos a los siguientes tipos de factores:

a) Factores sensoriales.
b) Factores lingüisticos
c) Factores cognitivos
d) Factores emocionales.
e) Factores ambientales, familiares y sociales.
f) Factores escolares.

2. FACTORES SENSORIALES.

En este grupo de factores destaca la capacidad visual y auditiva del niño, por la relación tan estrecha que mantienen con habilidades lectoras tan básicas como son la discriminación visual y auditiva que toda lectura exige.

Si bien los trastornos auditivos y visuales graves condicionan en gran medida el éxito lector no ocurre así con las deficiencias leves. Los resultados de las investigaciones sobre el respecto, en las que se estudian la relación entre deficiencias en la agudeza visual o auditiva y la pobreza lectora, no son en absoluto concluyentes, es más, en algunos casos, se han obtenido resultados negativos y contradictorios (equipo de especialistas del centro de rehabilitación del lenguaje del I.N.S.S., 1979).

Igualmente, refiriendose a los numerosos estudios que oftalmólogos y psicólogos de todas partes del mundo han realizado sobre las relaciones posibles entre los defectos visuales y las incapacidades para la lectura, MALAQUIST (1976) nos informa que se han llegado a conclusiones muy distintas, aunque -como dice

el autor- "la mayoría de los resultados obtenidos han mostrado relaciones positivas, aunque relativamente débiles entre estas dos variables " (p.103).

Los déficits sensoriales menos graves y que se destacan como más frecuentes en la edad escolar en la que se inicia el aprendizaje lector, hacen referencia a la hipoacusia y a la disminución de la visión.

Los niños hipoacúsicos son niños con pérdida moderada de la audición, que poseen restos auditivos y tienen un cierto manejo en la autilización del lenguaje. Su lectura, según los síntomas observados por el equipo de especialistas del Centro de Rehabilitación del lenguaje del I.N.S.S. (1979, p.61).

- presentar alteraciones en cuanto al rítmo, deficiencia en la puntuación y acentuación, y dificultad en la comprensión como consecuencia de ello.

- aparecen también dislalias audiógenas que dificultan aún más la comprensión. Alterando fundamentalmente la discriminación -e fonemas, sobre todo entre aquellos con rasgos fonéticos más similares.

- dificultad en inferir ideas generales a partir de un texto, utilizando un lenguaje estereotipado y desestructurado.

Otros transtornos, ya graves pero tambien menos frecuentes, que se manifiestan en dificultades específicas auditivas que afectan seriamente el aprendizaje lector es la "Impercepción verbal auditiva", o dificultad para comprender la palabra hablada en niños cuya audición de sonidos en general es normal, y la "Indiscriminación verbal auditiva" o dificultad para discriminar sonidos individuales usados en el lenguaje.

Las alteraciones de la visión pueden presentar la forma çde las siguientes manifestaciones más frecuentes (siguiendo el citado Informe del I.N.S.S.).

- las deficiencias visuales secundarias o vicios de re-

fracción (miopías, hipermetropías y astigmatismos) dan lugar a percepciones visuales imprecisas o deformadas en los símbolos gráficos dificultando su reconocimiento y reproducción en caso de la escritura.

- las deficiencias en la coordinación de los músculos motores del ojo que tambien afectan a la percepción de las formas.

- estrabismos leves.

Respecto a las deficiencias visuales citadas en primer lugar ,MALAQUIST (1976) nos dice que "ni la miopía ni el astigmatismo parecen ser una causa común de dificultades en el proceso elemental del alfabetización" (p.103). Sin embargo, siguiendo al mismo autor, varios estudios han demostrado que los defectos de la visión tales como la hipermetropía y distintas formas de heteroforia (acción insuficiente de uno o más músculos del ojo e inadecuada capacidad de fijación) son más comunes entre los malos que entre los buenos lectores.

Como transtorno grave de la visión, pero tambien menos frecuentes en las edades en las que transcurre el aprendizaje lector, podemos citar la denominada "Alexia óptica" cuya manifestación se identifica con la dificultad o imposibilidad de reconocer los símbolos gráficos y de integrarlos dentro del lenguaje escrito aunque pueden ser reproducidos; aún siendo la visión normal, las letras se perciben como dibujos aislados que no pueden ser interpretados en conjuntos para configurar palabras o frases.

Lo importante de los trastornos sensoriales es prontitud de su diagnóstico y la consulta a los especialistas pertinentes que proporcionan los correctivos o recomendaciones necesarias.

3. FACTORES LINGUISTICOS

En la actualidad muchos son los especialistas que entienden la lectura como un proceso relativo al lenguaje. En un sentido amplio la lectura es la forma material gráfica del lenguaje cuya finalidad es la de cumplir la función fundamental de éste: la comunicación.

La relación entre el aprendizaje lector, el lenguaje y las habilidades lingüísticas ha ocupado numerosas investigaciones en el campo de la lectura, sobre todo durante estos últimos años en los que la lingüística y psicolingüística han aportado valiosa información sobre el proceso lector.

Por ello, la dificultad de tratar este punto estriba en conjuntar la necesidad de no extendernos en nuestra exposición y, a la vez, presentar de una forma clara aquellos aspectos del lenguaje que se relacionan directamente con problemas o dificultades específicas en el aprendizaje lector.

Parece actualmente aceptado, por los estudiosos e inves-

tigadores del tema, que el lenguaje es adquirido por complicados procesos de imitación por parte del niño, aunque algunos autores prefieran colocar el énfasis en su caracter innato, como LENNEDER o CHOMSKY (teorías innativistas). Otros en el refuerzo de la conducta como primer factor en el desarrollo lingüístico, como SKINNER (teorías conductictas), u otros, como PIAGET, donde el factor esencial es la interacción del alumno en su medio (Teoría cognitiva).

A parte de esta falta de acuerdo en la génesis del lenguaje, si podemos señalar una cierta unanimidad entre los autores en el momento de establecer, las conductas específicas que caracterizan los niveles evolutivos del niño en este ámbito.

Como característica general del lenguaje del niño en las edades en que aprende a leer, señalemos, como dice AZCOAGA (1973) que "el lenguaje ya es un segundo sistema de señales que no sólo lo vincula con la realidad, sino que sustituye a ésta y permite proyectarse hacia el pasado y el futuro" (pa.155) O como dice J. PIAGET (1967, p.36) el niño sustituye sus "monólogos colectivos" por el "lenguaje socializado".

Concretamente, para las edades que nos interesan (6-7 años) el lenguaje expresivo y comprensivo del niño, se caracteriza por: (seguimos el informe elaborado por el grupo de especialistas del centro del Rehabilitación del lenguaje del I.N.S.S.).

- Respecto a su expresión oral:

- El niño adquiere una mayor perfección en la articulación de su lenguaje, articula todos los fonemas en palabras, no muy largas, con o sin significado y todas las combinaciones silábicas.

- Presenta su comunicación una construcción gramatical correcta, alcanzando un mayor predominio la utilización de adjetivos y adverbios relacionados con las distancias, longitudes y cantidades.

- La utilización del vocabulario se encuentra muy relacionada con las influencias del medio familiar en un principio, y escolar y social posteriormente. Los conceptos de nociones corporales, espaciales y temporales se encuentran bastante bien adquiridas. Las adquisiciones lingüísticas, en estrecha relación con el medio, paralelas a su desarrollo neuromotriz, le permiten una evolución de su noción corporal-espacial, rítmo, tiempo, coordinación visuo-espacial y gnosias visuales, táctiles y auditivas.

- Respecto a la comprensión oral:

- El niño posee ya el desarrollo necesario que le permite la discriminación auditiva fina.

- Comprende términos abstractos que le van a introducir más tarde en la lógica y el razonamiento. Comprende términos que entraña comparación, contrarios de una manera objetiva y abstracta.

- La ampliación de su vocabulario se encuentra muy relacionada con las producciones del medio ambiente que le rodea.

Es un hecho reconocido por todos los autores que las alteraciones y trastornos en el lenguaje del niño crean problemas y dificultades en su aprendizaje lector. AZCOAGA (1973), especialista en ambos campos, así nos lo pone de manifiesto, a lo largo de su obra "alteraciones en el lenguaje en el niño", acentuando el carácter relevante de las perturbaciones del lenguaje como causas del fracaso lector.

No abordaremos trastornos graves que afectan al desarrollo normal del lenguaje del niño; sólo nos interesa señalar aquí aquellas dificultades más corrientes a) retraso en el desarrollo del lenguaje; b) problemas en la articulación del mismo. Ambas se relacionan con dificultades específicas en el aprendizaje lector. Y, otro aspecto importante de los factores lingüísticos que inciden en el aprendizaje lector, se refiere al uso particular que el alumno hace del lenguaje.

1. Retraso simple en el desarrollo del lenguaje.

En un sentido amplio, los autores consideran que el retraso en el desarrollo del lenguaje se manifiesta en la tardía adquisición de sus funciones sin, por ello, implicar una pérdida de las mismas.

Esya concepción supone unos criterios diagnósticos basados en la comparación con niveles o estadios normales del desarrollo previamente establecidos. Desde un punto de vista médico posiblemente tales criterios de normalidad son insuficientes, como así lo expresa B. QUIROS (1977, p.159). No obstante, para nuestra aproximación pedagógica al tema, nos basta la definición general que sobre retraso en el desarrollo del lenguaje hemos expuesto al inicio de este punto.

Así concebido el tema, el retraso simple en el desarrollo del lenguaje se relaciona fundamentalmente con una tardía adquisición del habla por parte del niño (el habla no aparece a los 3 años o 3 años y medio de edad). La recuperación es generalmente completa en los casos más leves e incluso remiten espontáneamente sobre todo en un medio familiar y social favorable (AZCOAGA, 1973; QUIROS 1977).

Si esta alteración del lenguaje, motiva una evolución tardía de las distintas etapas de su desarrollo, se producirá un desfase entre las exigencias que el aprendizaje lector exige del niño y sus posibilidades lingüísticas, y ello irremediablemente comportará dificultades.

Los alumnos aquejados de este desfase cronológico en el desarrollo del lenguaje con frecuencia presentan trastornos en la lectura que se manifiestan en dificultades de organización articulatoria de secuencias complejas; el niño es capaz de producir sonidos aislados (a diferencia de las dislalias) pero no la palabra en su conjunto, serán frecuentes los errores característicos de la elocución de palabras: contaminación de sonidos, confusiones... (Informe del I.N.S.S., 1979, p.24).

2. Alteraciones específicas del lenguaje oral.

Si el alumno se acerca a la lectura desde sus propias experiencias lingüísticas, no es de extrañer la presencia de dificultades en su aprendizaje cuando en el niño se presentan trastornos en la reproducción oral del lenguaje.

Una enumeración de todas estas alteraciones sería excesiva, para la amplitud que deseamos en este punto. Recordemos aquellas anomalías que parecen mantener una relación más directa y visible con el aprendizaje lector (sus repercusiones son más claras e importantes en el ámbito de la escritura).

Destacamos dentro de las dificultades articulatorias, las dislalias o defectos articulatorios que se manifiestan por una mala pronunciación de sonidos o un defectuoso uso de ellos. Desde el punto de vista pedagógico, es interesante destacar que en el origen de tales alteraciones, además de las que se pueden considerar con base orgánica las disglosias o las dislalias auditivas, tambien nos encontramos con las dislalias funcionales o madurativas, que se caracterizan por estancamientos, regresiones o consolidación de hábitos incorrectos, determinados básicamente por condiciones ambientales (BUISAN, 1982).

También es a destacar aquellas dificultades en el rítmo del habla por su clara incidencia en la fluidez lectora del alumno. Tales como el lenguaje confuso (lenguaje precipitado y apresurado) y la disfemia o tartamudez (afecta al rítmo de las palabras sin existir un trastorno en los órganos fonadores.

3. El lenguaje particular del alumno.

El alumno entra en la escuela con un vocabulario privado, fundamentalmente familiar, que él entiende y comprende y cuyo uso se ajusta a las reglas que su medio socio-cultural y geográfico le ha impuesto. En la escuela el alumno se enfrenta con el lenguaje "oficial", tanto a nivel semántico como fonético, un vocabulario y una sintaxis más "formal" y un modelo "standard" de habla.

Es obvio que el niño tiene más desarrollada su habla ambiental que la oficial, y muchas dificultades de la lectura provienen precisamente por imponer al alumno un lenguaje formal que el desconoce o del que tiene muy pocas noticias,y con el cual probablemente presenta claras diferencias fonéticas y gramaticales.

Ello preocupa no sólo en la instrucción normal sino que es objeto de fecundos estudios en los medios bilingües, y en condiciones socioculturales de marcada pobreza cultural. Al alumno le resultará más difícil poder integrar las significaciones del lenguaje escrito si éste no se refiere a las palabras y a los fonemas del lenguaje hablado que le sirve de soporte. Como dice LOBROT 1974,p.99) para que el alumno adquiera el primer sistema, "el sistema grafo-fonético", es necesario que establezca las correlaciones entre los sonidos de su habla y los signos escritos que los representa, de la misma forma que en el segundo sistema, "el sistema ideográfico", el alumno atribuye un significado, que ya conoce, a aquella palabra impresa.

De aquí la creciente preocupación de docentes y editoriales que los materiales que se elaboren para la iniciación lectora, presenten una adecuada relación con las experiencias personales del alumno, y los vocablos en ellos implicados sean familiares para el niño. En el mismo sentido apunta la importancia que actualmente, en estos primeros años escolares, se otorga a las actividades de aula orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de la comunicación oral como medio fundamental para facilitar el aprendizaje lector del alumno.

4. FACTORES COGNITIVOS.

En las edades de 5 años y medio a 7 años, en las que generalmente transcurre el aprendizaje de los objetivos correspondientes a la iniciación lectora, la evolución intelectual,del niño y personal como veremos posteriormente, atraviesa una fase de transición, que, como dice A. GESSELL (1973), "posee cierto, carácter crítico". En ella aún perduran muchas manifestaciones de la fase anterior y, a la vez, se presentan nuevas adquisiciones que caracterizaran el desarrollo cognitivo (y personal) del niño de 7 a 9 años. Un desarrollo cognitivo que le proporcionará una actitud más objetiva ante la realidad, la adquisición de cónocimientos que sobrepasan la manipulación práctica.

Siguiendo a PIAGET (1967, p.38) en estas edades el desarrollo cognitivo del niño se caracteriza por :

- Ir superando el pensamiento intuitivo sometido a las impresiones sensoriales. La adquisición de la intuición articulada que sucede a la intuición primaria, supone la interiorización de la acción que anuncia el nivel de las operaciones.

- Comenzar a reemplazar su intuición con el razonamiento, y la aparición hacia el séptimo año de la reversibilidad operatoria. Iniciación, pues, de la construcción de la lógica misma. Como dice P. OSTERRIETH (1974), "aún está lejos de la "lógica formal", aplicable a cualquier noción o circunstancia, se trata de una "lógica práctica", porque si bien han aparecido las operaciones lógicas, continúan ligadas al contexto en que se formaron, así como a la presentación material de los objetos a que se refiere" (p.157).

- Liberarse del egocentrismo deformador de los estadios precedentes, para dejar paso a una actitud cada vez más objetica e independiente de su actividad propia y de su voluntad. El pensamiento, poco a poco, introduce la coherencia, la estabilidad y el equilibrio en lo real.

Aunque de una forma muy breve, se haya expuesto las notas más sobresalientes que caracterizan el pensamiento del niño en esta época de su vida, creemos que son lo suficiente claras, para comprender que cualquier exigencia en actividades lingüísticas superiores en complejidad al que permitiría el normal equipamiento operatorio del niño, tenga como consecuencia dificultades y bloqueos generadores de fracaso. Es ello lo que hace afirmar a F. BRESSON (1977) "que es el nivel de desarrollo operatorio alcanzado el que debería guiar -más que la edad cronológica y la regularidad burocrática- el tipo de actividad exigido al niño" (p.26).

Estamos de acuerdo con DOWNING y THACKRAY (1974,p.6) cuando afirman que la relación entre inteligencia y lectura resulta consistente en cuanto que, de una parte, la lectura requiere la comprensión de una comunicación, y de otra, el aprender a leer exige el desarrollo de nuevos conceptos, razonamientos y operaciones para establecer la adecuada correspondencia entre la lengua escrita y la lengua hablada.

Dos puntos a los que aquí debemos hacer referencia, aunque por ello nos salgamos algo del tema (difíciles de eludir cuando se trata de la relación inteligencia y lectura) son aquellos que durante tanto tiempo han preocupado a teóricos, docentes e investigadores: los trabajos correlacionales entre inteligen-

cia y lectura, y la Edad Mental y el clásico concepto de "madurez" para la lectura.

1. Inteligencia y lectura:

En las obras de LAPP y FLOOD (1978) TINKER (1966) y DOWNING y THACRAY (1974) por citar algunas, se recogen una serie de estudios referentes a la correlación existente entre inteligencia y lectura. Los mismos autores señalan que muchas de las conclusiones a las que se han llegado, en las diferentes investigaciones, resultan confusas y oscuras por la falta de claridad en el diseño y análisis de los datos. Como dice DEBOER y DALLMAN (1966) "una relación que en parte puede ser debida al hecho de que las conductas exigidas en los tests de inteligencia exigen habilidades intimamente relacionadas con la lectura" (p.31).

Aún las conclusiones más generales, sobre las que se observa una coincidencia en los resultados de las diferentes investigaciones, son:

- que la relación entre inteligencia y lectura aumenta a medida que también es mayor el nivel escolar del alumno. Mientras que en primer grado o nivel escolar las correlaciones encontradas oscilan en coeficientes aproximados a 0.35, esta aumenta gradualmente hasta llegar a 0,60, e incluso en algunos estudios a 0,80, en los últimos niveles de la escolaridad básica.

- que la significación de las correlaciones no implica una relación absoluta, muchos niños considerados como inteligentes no realizan un progreso normal en la lectura. No obstante, se admite la excepcionalidad de los casos.

Esta creciente relación entre inteligencia y lectura no nos debe llamar mucho la atención, puesto que debe existir una interrelación en el desarrollo de ambas. Por otra parte parece consecuente que en la medida que la profundización lectora se aleje de sus mecanismos más sencillos que el reconocimiento de palabras exige, por encontrarse éstos ya automatizados, demanda una mayor ampliación de la comprensión lectora y una utilidad de la misma como actividad inteligente. No obstante, el

control de otras variables, como las ecmocionales y familiares, y el control de los instrumentos de medida utilizados, pueden ayudar a esclarecer muchos puntos sobre la relación inteligencia y lectura.

2. Relación entre la Edad Mental e iniciación al aprendizaje lector.

Posiblemente la Edad Mental sea una de las variables más investigadas, o por lo menos la más controvertida, en el éxito del aprendizaje lector. Los estudios que más llamaron la atención sobre esta relación se sitúan hacia los años treinta, estrechamente vinculados con la frecuente utilización y apogeo que, en la literatura de aquella época, iniciada en Norteamérica y difundida a todos los continentes, tenía el concepto de "madurez para la lectura".

En aquellos años hubo una aceptación bastante amplia entre expertos y docentes, fundamentalmente americanos, de que la edad más apropiada para iniciar el aprendizaje lector se situaba alrededor de los 6 años y 6 meses. Hecho basado fundamentalmente en la gran influencia que tuvieron las conclusiones de los estudios de MORPHETT y WASHBURNE (1931) y los de DOLCH Y BLOOMSTER (1937), incluso este último la alargaba hasta los 7 años. Los primeros estudios fundamentaban sus conclusiones en las correlaciones observadas entre los logros en lectura y la Edad Mental, y el segundo las fundamentaba en la madurez de las habilidades fónicas de los niños que hasta los 7 años no eran adecuadas para el aprendizaje lector.

Una seria crítica a tales estudios, a los recpectivos diseños de investigación, análisis de los datos y a las conclusiones obtenidas, son expuestas por COLTHEART (1979) en el capitulo titulado "When can children learn to read and when should they be taught?de la obra Reading Research advances in theory and practice.

COLTHEART (1979) se sorprende no sólo por la generalización que se hace de unas conclusiones basadas en estudios ex-

perimentales muy limitados, (el número de la muestra, el control de variables intervinientes deja mucho que desear) sino, fundamentalmente, por la supervivencia durante los 20 y 25 años siguientes de tales conclusiones. En la explicación de este hecho algunos autores acentúan el clima pedagógico favorable (ya se había encontrado la razón de los continuos fracasos en lectura sin sentimiento de culpa por parte de sus responsables: "El niño no estaba preparado", otros sugieren el clima psicológico propicio de aquella época en la que las corrientes psicológicas propugnaban el "desarrollo natural" del niño. Tal vez, la culpa de todo ello era debido como indicó DURKIN (1966) "a que durante estos años la concepción psicológica del crecimiento y desarrollo humano cambiaron muy poco".

En fin, sea por condiciones culturales favorables, sea por falta de adelanto e innovación en otras ciencias, lo cierto es que durante estos años las investigaciones que confirmaban tales resultados eran premiadas con el beneplácito popular, como las de BIGELOW (1934), WITTY y KOPEL (1936), las de DEAN (1939) por citar las más mencionadas. Mientras que los estudios que custodiaban la importancia de la E.M. en el éxito del aprendizaje lector, eran rechazados u olvidados; como los resultados de GATES en 1937, donde se acentuaba la importancia de otras variables, como el material y la metodología utilizada, en éxito del aprendizaje lector.

Aproximadamente, a partir de los años 1950 comenzaron las críticas ante aquella teoría de los 6 años y 6 meses de edad como "edad ideal" para iniciar el aprendizaje lector y, unido a ello, el rechazo del pretendido estadio madurativo del niño como período crítico para la iniciación a la lectura.

Las críticas en general, sin deseo de extendernos sobre este punto, se basan fundamentalmente en dos puntos, uno referente a la metodología y otro sobre las conclusiones:

- Dudas referentes a la validez científica de las investigaciones, y la insistencia en el error que representa inferir y generalizar conclusiones de investigaciones poco claras o con características de muestras muy específicas o, en un sentido

más amplio,de transferir resultados de una lengua a otra.

- Atribuir a la maduración lectora como un estadio dicotómico del todo o nada, el dejar de lado las variables extrínsecas al proceso cuya influencia es actualmente reconocida. El no prestar atención a las diferencias individuales de los alumnos que a una misma Edad Mental pueden presentar diferente rendimiento lector, y el hecho evidente de que hay niños que aprenden a leer a edades cronológicas anteriores a los 6 años, (en Inglaterra se inicia el aprendizaje lector a los 5 años y en Israel a los 4).

En la actualidad se observa la tendencia de los interesados en el tema, de abandonar el concepto de "madurez para la lectura" entendido como un "periodo crítico" básicamente de tipo cognitivo y mental. Se pretende sustituir por la valoración de aquellas habilidades que parecen más necesarias o que guardan cierta relación significativa, por su caracter pronóstico, con el éxito en la iniciación lectora, en estrecha relación, además, con aquellas variables extrínsecas al proceso como es el profesor, los materiales y el ambiente familiar.

Como dice J.R. NURSS (1979, "el centro de evaluación lo constituye el mismo proceso de aprendizaje, no una puntuación total de madurez" (p.31) De la misma forma que AUSBEL en 1959 decía que el "cuándo" de la instrucción lectora dependía del alumno, del proceso de la enseñanza y de los componentes específicos que le va a ser enseñados, Igualmente decia Mc GINITIE, en 1969 que lo revelante del tema era considerar la "madurez para" y la "madurez cómo" (Citados por LAPP Y FLOOD, 1979, p. 15).

Desde estas perspectivas, las investigaciones y trabajos preocupados por el tema, se orientan básicamente en dos direcciones:

A) El aprendizaje precoz de la lectura: Los resultados de muchas investigaciones, como las de GATES (1937), las de DAVISON (1931)

y las más recientes de DURKIN (1959,1961,1963 y 1964) que mencionamos por ser las que con mayor frecuencia aparecen en la bibliografía por nosotros consultada, ponen de manifiesto la existencia de muchos niños que aprenden a leer por debajo de los 6 años de edad cronológica y mental. Si bien el hecho en la actualidad es ampliamente aceptado, y con ello se rechaza la creencia de que hay una edad única en la que el alumno parende a leer, se reconoce la primacía de las condiciones ambientales familiares y pedagógicas en el desarrollo de la lectura temprana.

- Sobre este punto los estudios, experiencias docentes e investigaciones se orientan hacia:

- el desarrollo de metodologías y programas, condiciones y materiales para el aprendizaje temprano de la lectura. Como los trabajos desarrollados por O.K. MOORE y A.R. ANDERSON (1968) los de C.E. BEREITER y S.ENGELMANN (1966,1967) en Estados Unidos y los de R. COHEN (1977) en Francia (Citados por COHEN,1977).

- el estudio de la relación entre la variable inteligencia y las condiciones ambientales en los resultados de los alumnos precoces en lectura. Muchas son las investigaciones que ponen de relieve la presencia en los alumnos precoces de lectura de un C.I. significativamente altos: KING y FREISEN (1972),BECK (1973) GRAY y KLAUS (1970). La primacía de unas condiciones ambientales favorables para el desarrollo de una lectura temprana se ponen de manifiesto a lo largo del extenso estudio ya citado de DURKIN.

- estudios lingitudinales que arrojen luz sobre las conclusiones contradictorias que muestran muchas investigaciones referentes al adelanto que, en materia de lectura, presentan los lectores precoces frente a los "no precoces" a lo largo de la escolaridad. Los resultados de las diferentes investigaciones parecen coincidir en que, durante los dos primeros cursos, es significativamente mayor el nivel lector en los alumnos que aprendieron a leer temprano que los que lo hicieron mas tarde- sin tener estos últimos problemas específicos- . No obstante está bastante confuso el panorama de que esta ventaja se mantenga en los siguientes cursos. Conclusiones definitivas sobre

este punto aún no pueden aventurarse, pues, como señala D.LAPP y J. FLOOD (1978,pg.61), son muchos los fallos metodológicos que presentan estas investigaciones (falta de control en variables tan importantes como la capacidad intelectual y las condiciones familiares) como para poder generalizar sus conclusiones.

Otros expertos están a favor de la lectura precoz en base a que permite una mejor identificación de los alumnos con problemas en este aprendizaje, y con ello, una investigación a tiempo, además de protegerle del trauma psicológico que supone el fracaso en dicho aprendizaje. Defienden esta posición autores como HALLGREN (1950), De HIRSCH (1966) MONEY (1966), INGRAM (1970), OWENS (1968),SILVER (1971) y SATZ y VON-NOSTRAMB (1973).

B). Las habilidades predictivas. En la actualidad se observa una creciente tendencia entre los investigadores preocupados en el estadio inicial de la lectura, por determinar cuales son las habilidades del niño que guardan mayor relación con el éxito en el aprendizaje lector.

Ello ha dado lugar a cierto desplazamiento del interés de las investigaciones , tanto tiempo ocupado en el concepto y en la medida del famoso término americano Reading Readiness (madurez para la lectura), hacia el concepto y medida de Predictors of Reading Success (habilidades predictivas del éxito lector), donde los análisis de regresión y predicción y análisis factoriales ocupan lugares preferentes.

A este tipo de investigaciones se han hecho continuas alusiones en el primer capítulo de nuestro trabajo. Cabe aquí mencionar, por su proximidad geográfica y cultural, los trabajos realizados por A. INIZAN (1962) que culminan en un primer período con la elaboración de una Batería Prediciva para el aprendizaje de-la lectura, y en un segundo período con una nueva modalidad de medición, basándose en procedimientos de observación, que el autor denomina. A.L.P.A.C.L.E. (Actividad Laboriosa Personal de un Alumno en Contacto Visual con la Lengua Escrita) y

define como "la conducta escolar por cuyo intermedio el alumno manifiesta su atención hacía el fragmento escrito que tiene ante la vista". En nuestro país destacan los trabajos de Maria B. GARCIA-HOZ y los de Santiago MOLINA GARCIA (1981), por su aproximación al tema.

5. FACTORES EMOCIONALES

Durante los años escolares en los que se inicia el aprendizaje lector, el alumno atraviesa una fase crítica en su desarrollo personal. En la conciencia del niño, siguiendo la terminología freudiana, va tomando cuerpo el "principio de la realidad" oponiéndose al "principio del placer" que dominaba su conducta de años anteriores.

Ya hemos dicho que, en el terreno intelectual, el niño adopta una actitud más objetiva sobre la realidad que le abrirá las puertas del pensamiento lógico. En el terreno afectivo las experiencias infantiles, sobre esta realidad exterior, son más perturbadoras y conflictivas que en su manifestación intelectual El niño se enfrenta a su "egoísmo" maternal, o paternal en el caso de las niñas. Como dice OSTERRIETH (1974) el niño se enfrenta con la existencia de una madre que posee una individualidad y una existencia propia : "debe compartir su madre con la cual se ha confundido el mismo, esto es una prueba peligrosa y decisiva para la evolución de la personalidad" (p. 114).

No obstante, la riqueza de las nuevas experiencias que le proporcionarán los progresos de su conducta hacia actividades socializadoras, le ayudarán, siempre que estas sean positivas, a superar con eficacia su conflicto edípico interno. Siguiendo a PIAGET (1967), el niño, después de los 7 años, adquiere cierta capacidad de cooperación, dado que ya no confunde sus puntos de vista propios con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos. El niño comienza a dmitir las reglas colectivas de los juegos y, lo que es más importante, a respetar las reglas, no ya fruto de una voluntad exterior, materna o paterna, sino como resultado de un acuerdo explícito o tácito "entre amigos".

Basten estas reflexiones para comprender la importancia capital que adquiere, durante esta época escolar, una buena y positiva integración del niño en el grupo-clase y la traducción en problemas de aprendizaje de cualquier situación grupal conflictiva para el niño. De la misma forma, podemos presumir las trágicas consecuencias que en la conciencia infantil pueda llegar a tener el desarrollo de un sentimiento de "fracaso", sobre todo cuando éste se refiere a la lectura, siendo ésta una actividad tan enormemente sobrevalorizadas en las "recomendaciones" paternales.

Muchas son las investigaciones que, en la literatura especializada, se citan o se exponen, para apoyar la evidencia de que el alumno con problemas de lectura igualmente presenta trastornos de personalidad. Así, por poner algunos ejemplos, DOWNING Y THACKRAY (1974) citan los estudios de BIRD de SCHONEL (1961) y los de DECHANT (1970). Trabajos en los que se suministran suficientes datos indicativos de la relación entre dificultades lectoras y trastornos emocionales y de personalidad.

Por su parte, TINKER (1966,p.261) refiriéndose a los estudios de AUSTIN, BUSCH Y HUEBNER (1961), señala los rasgos emocionales que caracterizan al niño con dificultades en lectura: conductas tímidas o retraídas, lagunas de atención, tendencia a tartamudear, irritabilidad o conductas agresivas compensatorias.

Aunque se reconoce que las dificultades en el aprendizaje lector van normalmente emparejadas con alteraciones en el desarrollo personal y emocional del alumno. La cuestión que aún queda por resolver se refiere a si realmente existen transtornos de personalidad anteriores al aprendizaje lector y qué dificultades o incapacidades específicas parece que ocasionan en este aprendizaje.

En este sentido, es muy importante el material clínico y los trabajos de psicoterapia con niños que tienen dificultades lectoras. GATES (1941) en sus trabajos clínicos con niños con dificultades lectoras, llegó a la conclusión que el 75% de los casos más severos de incapacidad lectora mostraban cierto grado de desequilibrio emocional, y en la cuarta parte de estos alumnos, el desequilibrio era el causante del fracaso en la lectura, mientras que el resto eran secuelas o resultados del mismo fracaso.

CHILAND (1977) después de un laborioso estudio descriptivo del fracaso lector en Francia, concluye:

> "A lo largo de nuestra experiencia hemos encontrado bien importantes perturbaciones en las condiciones de vida especialmente en la primera infancia, y un trastorno en el establecimiento de las relaciones objetales, bien algún problema, a veces más tardío en la relación del niño con su madre, como el rechazo brutal del niño por una madre electivamente ligada al pequeño de la familia en el momento de la entrada a la escuela o el nacimiento de un nuevo niño" (p.17).

Desde una perspectiva psicoanalítica, son interesantes las reflexiones de DIATKINE (1977), basadas en su amplia experiencia como psiquiatra infantil. La autora llama la atención sobre las primeras vivencias del proceso de verbalización del niño con sus padres, la sensación de placer con el uso del simbolismo y su relación con la aceptación o rechazo emocional hacia la lectura que sienten los niños. Algunos párrafos de la autora sintetizan sus reflexiones:

> "El equilibrio entre los procesos de verbalización y los conflictos intrapsíquicos dejan presentir numerosas posibilidades en inhibición y de denegación del discurso interno, con efectos perjudiciales sobre la lectura... En niño que encuentra cierto placer en el manejo de las actividades simbólicas presta interés a menudo en las formas más abstractas del simbolismo" (p.51).

Igualmente desde una visión psicoanalítica CAHN (1977), como respuesta a la pregunta ¿existe una patología del aprendizaje de la lengua escrita?, esboza toda una teoría sobre la inhibición intelectual y las causas que la provocan, con sus evidentes repercusiones para el niño que inicia un aprendizaje. De estas causas destacamos por el tema que nos ocupa, la superprotección materna o no resolución del complejo edípico y la coincidencia, en el momento del aprendizaje, de un elemento externo (el nacimiento de otro hijo, el trabajo de la madre...) que priva al niño de su madre.

Uno de los componentes personales, que los expertos consideran de vital importancia para el aprendizaje de la lectura, es el interés del niño por aprender a leer. El pequeño debe sentir la necesidad de aprender a leer para que su esfuerzo y atención se concentren en esta tarea. Un interés que unido al esfuerzo que implique la comprensión de lo leído le permita afrontar la tarea de pasar por aprendizaje de correspondencias simbólicas que exisgen mucha repetición y tedio, aunque ello se pretenda combatir con materiales variados y atractivos.

Investigaciones como las de BRUMBAUGH (1940),GATES (1949), STROUD (1956), BURTON (1956) y VYGOTSKY (1962) ponen de manifiesto la importancia de la motivación para el éxito en la lectura (DAWNING Y THACKRAY, 1974,p.50).

Las investigaciones descritas por LABROT (1974), en su obra Alteraciones de la lengua escrita y remedios, una realizada por el propio autor y otra por el Dr. ZIMMERMAN, concluyen confirmando la hipótesis de partida de ambos autores: "el aprendizaje de la lectura depende de la necesidad que tiene el niño de conocer los signos escritos y el interés por las realidades expresadas por esos signos" (p.128).

Otra de las variables que ha sido objeto de investigación se refiere al sexo. Bien que las niñas presentan un desarrollo más temprano que los niños, bien que las condiciones escolares se adecúan mejor a la forma de ser peculiar de las niñas, lo cierto es que muchos estudios americanos concluyen que las niñas son mejores lectoras que los niños en los primeros años escolares, tal como nos informe GIBSON y LEVIN (1978,p.533).

Sin embargo, esta superiodidad femenina parece no presentarse en todos los paises. En Japón, Francia y Estados Unidos predomina los niños que en las clases de recuperacion (DOWNING, 1973); en Alemania, Nigería e India predominan más las niñas (DOWNING y THACKRAY, 1974) . Los resultados de estudios realizados en Gran Bretaña muestran la poca consistencia en las diferencias entre sexos (GIBSON Y LEVIN 1978).

PRESTON (1962), al comparar los resultados de 1054 alumnos alemanes y 1338 norteamericanos a sexto curso, encontró que en Estados Unidos la frecuencia de incapacidades de lectura era más alta entre los varones que entre las niñas, pero lo contrario en los niños alemanes. El autor sugiere que estas diferencias podían estar relacionadas con ciertos factores culturales diferentes en ambos paises. Por ejemplo, existe un predominio de maestros hombres en Alemania, incluso en la escuela primaria, mientras que la absoluta mayoría de maestros de ese nivel en los Estados Unidos es de mujeres (MALMQUIST,1976).

Refiriéndose a sus propias investigaciones realizadas con alumnos suecos, durante los años 1964 y 1969, MALMQUIST (1976) comenta que, aunque las niñas obtuvieron resultados ligeramente mejores en los tests de lectura, las diferencias entre los sexos en lo referentes a la capacidad de lectura fueron, en la mayoría de los casos, pequeñas y con frecuencia insignificantes. El autor remarca que"según algunos de sus estudios las diferencias dentro de grupos del mismo sexo pueden ser mayores que las diferencias entre grupos diferentes" (p.99).

En resumen, los resultados delos estudios sobre diferencias entre los sexos en el rendimiento lector, sugieren que las variables que inciden en estas diferencias son debidas más

bien al medio cultural en el que se encuentran los sexos que a diferencias innatas entre ellos.

6. FACTORES AMBIENTALES: EL MEDIO FAMILIAR Y SOCIO-CULTURAL:

En los puntos que hemos venido exponiendo en estas últimas páginas, se ha hecho mención a la incidencia del medio ambiente del niño en el desarrollo de algunas conductas perturbadoras para el aprendizaje escolar, sobre todo cuando nos referíamos a los factores de lenguaje y a los emocionales.

Muchos son los estudios que han aportado datos concluyentes sobre la relación entre padres que leen frecuentemente e hijos con una buena conducta lectora. Tales como los trabajos de HESS Y SHIPMAN (1966) KLAUS y GRAY (1968) WILKART (1969) citados entre otros por LAPP y FLOOD (1978,p.42).

La relación afectiva con los padres, sobre todo con la madre y las vivencias lingüisticas del niño en el medio familiar, son consideradas por MALMQUIST (1976) como aquellas condiciones del contexto ambiental que más se relacionan con las exigencias lectoras de la escuela : "Ejercen más influencia sobre el desarrollo de la disposición de un niño para la escuela que los factores socio-económicos tales como el suel-

do de los padres, el tamaño de la casa, y la cantidad de miembros de la familia" (p.109).

En el citado estudio sobre los niños precoces, DURKIN (1966) nos informa de que estos niños no aprendieron a leer por sí solos. Un elemento decisivo era la gran cantidad de tiempo empleado por los padres conversando con sus hijos y las frecuentes lecturas de cuentos sencillos.

Otras investigaciones igualmente ratifican la relación entre la lectura oral de cuentos por parte de los padres a sus hijos y el desarrollo del lenguaje, y su relación con el éxito en la lectura. Puesto que el niño se adecúa a la estructura lingüistica, sintaxis y exposición de ideas caracteristicas de los libros de cuentos (LAPP y FLOOD, 1978).

En dos consecuencias fundamentales por la lectura, se refleja la comunicación niño-adulto, como dice BUISAN (1983)

a) La impregnación auditiva: El mensaje llega al niño que capta los sonidos y los llega a asimilar.

b) La frecuencia de mensajes: Permite al niño asimilar las reglas gramaticales por medio del habla del adulto.

Numerosos estudios han puesto tambien de manifiesto la relación entre el estadus socio-económico y la pobreza o dificultades lectoras (COLLINS, 1961; THURSTONE y otros, 1967; KLAUS y GRAY, 1968; HANSON y ROBINSON, 1967; De BOER, 1970; DURR 1970; JOHNSON Y KRESS, 1970, entre otros).

A título de ejemplo, pues el tema es bien conocido por todos, citamos las conclusiones de FERT (1970) después de estudiar la historia escolar de 1500 alumnos de centros de secundaria de Ginebra, y del estudio de 22 clases especiales que recogían a 310 niños con dificultades lectoras. El autor destaca en los resultados, tanto para el primero como para el segundo estudio, la presencia mayoritaria de condiciones socioculturales deficientes en niños con problemas escolares y dificultades lectoras.

En general, la situación familiar y su relación con el aprendizaje lector a la que los diferentes estudios hacen referencia, identifican los siguientes factores como los más significativos por su comprobada relación directa:

- la transferencia positiva o la interferencia que puede ocasionar la actitud y conductas lectoras individuales de los padres.

- El desarrollo o nivel del lenguaje oral del niño, tanto desde el punto de vista articulatorio como semántico, fruto de sus experiencias lingüísticas ambientales frente a las exigencias del aprendizaje lector.

- Las relaciones lectoras padres-hijo (lectura de cuentos ..), que de forma directa actúan sobre el lenguaje del niño e indirectamente sobre su aprendizaje lector.

Respecto al medio sociocultural, las investigaciones destacan que, en el fracaso lector de niños con estatuso socio-culturales bajo, deben tenerse presentes algunas condiciones que desde un principio le serían desfavorables sino existen unos mecanismos compensatorios adecuados:

- Los materiales que generalmente se utilizan para este aprendizaje se encuentran básicamente adaptados a las características medias de la población. El niño se enfrenta a una estructura de lenguaje standar que no le es tan familiar como al niño medio. El uso que del lenguaje hacen estos niños es cualitativamente diferente (LAPP Y FLOOD ,1978).

- La pobreza de medios culturales y económicos, en muchas ocasiones va pareja a disfunciones familiares que inciden negativamente en el aprendizaje escolar. No sólo por los problemas emocionales que ello puede originar,sino también por las posibles deficiencias en las condiciones higiénicas y médicas.

- Otro aspecto importante señalado frecuentemente, y sobre el que insiste QUIROS Y SHRAGER (1977,p.51) se refiere no ya a factores que inciden negativamente sobre el proceso del apren

dizaje, sino que este proceso apenas tiene oportunidad para realizarse por el absentimos escolar que caracteriza a esta tipología social de niños.

Valorando los resultados de los estudios sobre la relación entre la capacidad lectora de un niño y las normas sociales y económicas del hogar, MALMQUIST (1976,p.110) recuerda no olvidar el hecho de que las variables sociales y económicas, así como la capacidad de lectura, están positivamente relacionadas con la inteligencia de los padres y del niño. Pero el mismo autor admite a juzgar por los resultados de las investigaciones, que no considerando los efectos de las diferencias en inteligencia, los niños provinientes de hogares de niveles sociales y económicos más elevados se ven favorecidos ante la enseñanza de la lectura, en comparación con los niños provinientes de hogares de bajo nivel.

No obstante, reconociéndose la presencia de unas condiciones familiares y ambientales adversas como probables causas de dificultades en el aprendizaje lector, se deja a la iniciativa y responsabilidad profesional del maestro el saber crear el clima, el material, y en general, crear las condiciones afectivas e intelectuales de una enseñanza orientada de tal forma que ayuden al alumno a superar o a compensar su déficit ambiental.

7. FACTORES ESCOLARES

Son muchos los especialistas que, en materia de dificultades lectoras, colocan especial énfasis en la falta de adecuación de las situaciones de aprendizaje, como elemento distorsionador importante en el éxito del mismo.

Relativamente conocedores de nuestra realidad educativa por sus contactos con niños con dificultades lectoras, CERVERA y TORO (1980) llegan a afirmar, con estas frases, la relación entre dificultades lectoras y condiciones de aprendizaje:

> "Puede afirmarse paladínamente que, excluyendo ciertas alteraciones orgánicas graves en las que incluimos el retraso mental y las anomalías sensoriales, todos los retrasos en el lenguaje escrito infantil se deben a determinadas características de las situaciones de aprendizaje"(p.29).

Es cierto que los autores entienden "situaciones de apren-

dizajes" en un sentido muy amplio, en ellas incluyen situaciones anteriores al mismo como el ambiente familiar y social al que hemos hecho referencia en el punto anterior. No obstante se refieren a la interacción que se establece entre maestro-alumno en el momento específico de la enseñanza de la lectura y escritura como el más determinante de los factores educativos en el rendimiento lector del alumno.

No es nueva esta afirmación de CERVERA Y TORO si consideramos los resultados de numerosas investigaciones cuyos resultados evidencian que es el profesor el factor sigular más influyente en el trabajo lector de los alumnos.

Investigaciones relativamente recientes como las de MALMQUIST (1973), SPACHE (1973), TINKER y McCULLOUGHT (1975) KING (1973) y las de GOLDBECKER (1975), en las cuales el objetivo inicial del estudio era la comparación de metodologías, sistemas de enseñanza y material, coinciden en sus resultados que la varianza observada entre alumnos debida a la variable del profesor era mayor que la producida por cualquiera de las otras variables estudiadas; el rendimiento lector variaba más entre clases con diferente profesor que entre clases con diferente método y material.

Al analizar los resultados de veintisiete estudios científicos en distintas regiones de los Estados Unidos, un equipo de investigadores coordinados por la oficina de Educación de Washington, llegaron a la misma conclusión anteriormente expuesta: los efectos del maestro son más importantes que los efectos del método en el aprendizaje lector del niño. Incluso sugieren que los mayores adelantos en la enseñanza primaria de la lectura no se lograrán por un cambio de métodos, sino por un mejoramiento de la capacidad profesional (MALMQUIST,1976 p.111)

En general, como posibles causas escolares de la aparición de dificultades lectoras, junto a esta fundamental que es la habilidad profesional y la intuición o perspicacia del maestro en su relación didáctica, cabe señalar aquellas otras,posiblemente no tan decisivas pero si importantes, que se refieren al sistema escolar, a las clases superpobladas y a los déficits

e insuficiencia del equipamiento escolar. En este sentido, podemos considerar un adelanto la nueva normativa legal en nuestro país de contemplar el primer ciclo de E.G.B. como una unidad curricular y docente.

Como punto final a este breve repaso de los factores asociados al aprendizaje lector, consideramos de interés señalar el hecho denunciado por los autores sobre la amplia variación que, sobre la frecuencia de las distintas dificultades lectoras, nos proporcionan los informes de los especialistas. Esa variación puede parecernos lógica si tenemos en cuenta las diferencias de concepto y terminología usados en el campo del retraso lector, y a las diferencias de opinión que generalmente suscita el establecer una linea fronteriza a partir de la cual puede hablarse de incapacidad para leer. También, como dice MALMQUIST (1976), estas variaciones ocurren por "las diferencias de fondo socio-económico y cultural, los materiales de lectura usados, las calificaciones de los maestros, los métodos de enseñanza, la edad de entrada en la escuela y el grado de complejidad fonética de la lengua (p.95).

En general, la incidencia de las incapacidades para la lectura a la que se refieren los psicólogos y educadores suelen ser mas alta que las consignadas en los informes médicos. Posiblemente por el contenido más amplio que tiene para los primeros la expresión "dificultades lectoras".

De la misma forma que se observa amplia variación entre los informes proporcionados por diferentes paises. Por ejemplo, se habla más de casos de dislexia en Francia e Inglaterra que en España o en Italia (STAMBACK, VIAL, DIATKINE, PLAISANCE Y BEUVAIS, 1977,p.198). El hecho no nos debe extrañar a la luz de las consideraciones psicopedagógicas que sobre el código escrito hemos expuesto en el primer capítulo de nuestro trabajo. Si bien el proceso lector puede ser igual para todos los idiomas, el proceso de su aprendizaje y las dificultades que el mismo entraña toma variantes específicas según la codificación escrita particular que cada lengua realiza. A pesar de estas observaciones aún está por estudiar la re-

lación entre lengua y dificultades lectora, y nos adherimos a MALMQUIST (1976) cuando dice "la investigación que pruebe las hipótesis según las cuales hay una relación positiva entre el grado de complejidad fonética de la lengua y la frecuencia de incapacidades para la lectura, puede ser fecunda para una mejor comprensión de la multiplicidad de factores que subyacen a la aparición de incapacidades en esta área " (p.96).

Ello nos conduce de nuevo, como en otras ocasiones, a ser precavidos y cuidadosos cuando utilizamos datos reunidos por diferentes autores en diferentes paises, pués la definición de dificultades lectoras específica, la terminología y los instrumentos de medición utilizados varían enormemente.

Desde estas perspectivas nuestro trabajo experimental, la elaboración de una BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA adquiere relevante sentido, en cuanto supone un instrumento elaborado en nuestro país para alumnos castellanos, cuyos objetivos y características métricas se adaptan a nuestra población escolar, y que proporcionará cierta validez instrumental a muchas de las investigaciones que sobre el ámbito lector se realizan en nuestro país.

C A P I T U L O I V

EVALUACION DEL RENDIMIENTO LECTOR

1. La evaluación en el proceso educativo.

2. Modelos de evaluación y naturaleza de la medida.

3. Técnicas de evaluación.

4. Procedimiento de evaluación que requieren situación de prueba.
   4.1. Evaluación de la madurez lectora.
   4.2. Evaluación de la capacidad lectora.
   4.3. Evaluación del rendimiento lector.

5. Análisis de test castellanos y extranjeros propuestos para la exploración del estadio inicial de aprendizaje lector.

1. LA EVALUACION EN EL PROCESO EDUCATIVO.

Aproximadamente hacia los años treinta del presente siglo, el mundo escolar asiste a un movimiento de renovación pedagógica como fruto del desarrollo de los principios de la Escuela Nueva. Y la consecuencia más importante de esta preocupación renovadora es un nuevo planteamiento del modelo de educación. Esto es, transformar una educación eminentemente selectiva, un sistema educativo cuya tarea básica es el identificar a los sujetos "más capacitados" para certificar y legitimar el paso de uno a otro nivel educativo, a una educación formativa y personalizada preocupada por el desarrollo integral del alumno.

Este cambio de objetivo, lleva parejo no solamente una preocupación por hacer más extensiva la educación -combatir el sistema educativo piramidal- sino que su consecuencia más relevante y decisiva es la de mejorar la calidad de la educación y, con ello queremos decir, una mayor preocupación por mejorar, adecuar e investigar todos aquellos elementos o recursos que determinan la eficacia de un proceso de aprendizaje puesto en función del alumno, de sus necesidades individuales (intelectuales y personales) y sociales. Como dice GOMEZ DACAL

(1976) en un interesante artículo sobre la evaluación formativa, cuando se refieren al rasgo más caracteristico de la renovación pedagógica: "su objetivo mas importante no radica en una expansión cuantitativa de los sistemas (más centros más profesores mas medios), sino el logro de una mejora cualitativa de la enseñanza (centros mejor concebidos, profesores más preparados, tecnicas e instrumentos mas eficaces).

El concepto y las funciones de la evaluación en el proceso educativo no es ajena a esta profunda transformación del enfoque de la educación. En la escuela de corte tradicional, la medición y la evaluación se presentan como sinónimos: el propósito de la evaluación consiste en clasificar a los estudiantes y está destinada a descubrir aquellos que han fracasado, aquellos que han tenido éxito o aquellos que se han limitado a salir del paso. Se identifica pues con una mera constatación de resultados para regular el paso de un nivel a otro. En absoluto, como señala BLOOM (1975,p.19) cuando se refiere a la evaluación de corte tradicional, se plantea interrogantes sobre el proceso de aprendizaje previamente seguido, sobre aquellos componentes, ya sean curriculares, metodológicos, materiales.., que han determinado que unos alumnos hayan tenido éxito y otros hayan fracasado.

Desde unas perspectivas de educación formativa, la evaluación adquiere un contenido más amplio y unas funciones en el proceso educativo de verdadera fuente innovadora y orientadora del mismo. A título de ejemplo citamos la extensa conceptualización que FERMIN (1971) nos proporciona sobre la evaluación:

> "Es un proceso integral, sistemático, gradual y continuo que valora los cambios producidos en la conducta del educando, la eficacia de las técnicas empleadas, la capacidad científica y pedagógica del educador, la calidad del curriculum (plan de estudio) y todo cuanto converge en la realización del hecho educativo" (p. 9).

La Evaluación referida al aula escolar incluye, en un primer momento, un conjunto de procedimientos y técnicas a utilizar para obtener información sobre los sujetos -consta-

tar un comportamiento que ha sido objeto de un previo aprendizaje- y, en un segundo momento, valorar la información recogida en función de los objetivos educativos previamente establecidos ya sea para con un alumno en particular ya sea para el grupo general. En última instancia, la funcion evaluativa implica la adopción de decisiones, renovadoras u orientadoras en unos casos y afirmativas en otros, sobre los diferentes componentes que participan en el proceso educativo del alumno.

La distinción entre estos dos momentos relativamente diferenciados en el proceso evaluativo -la medición en sentido amplio y la evaluación propiamente dicha-, permite hablar a los autores por una parte de "tecnicas de evaluación" que no son más que los múltiples procedimientos de medida que pueden ser utilizadas para obtener información sobre la conducta que interesa, y, por otra, de diferentes "tipos de evaluación" (BLOOM, 1975) o "modelos de evaluacion" (RODRIGUEZ DIEGUEZ, 1980), según el momento y el tipo de decisión o criterio valorativo que preocupa al docente o evaluador.

Aunque en la práctica aparecen estos dos momentos del proceso evaluativo relativamente bien diferenciados, no por ello son independientes. Puesto que la naturaleza de la medición, el procedimiento a utilizar, y las características métricas del instrumento a elegir o a elaborar, se encuentran condicionados por el tipo de decisión evaluativa que se desea realizar.

2. MODELOS DE EVALUACION Y NATURALEZA DE LA MEDIDA.

No pretendemos realizar una exposición exhaustiva sobre los diferentes modelos de evaluación, el uso y funciones que ellos cumplen en el proceso educativo, que, por demás, el interesado puede encontrar en muchos manuales sobre evaluación educativo, destacamos la obra de BLOOM (1975) por el amplio y estructurado tratamiento que de los tipos de evaluación realiza, y la obra de RODRIGUEZ DIEGUEZ (1980) por la claridad sintética de su exposición.

Basta para nuestros propósitos realizar una exposición diferencial entre los modelos de evaluación y señalar las cualidades métricas de los instrumentos de medida que parecen más aconsejables para cada uno de ellos.

BLOOM (1975) distingue tres tipos de evaluación atendiendo al criterio temporal y al tipo de decisión que se desea adoptar sobre el proceso de aprendizaje: la evaluación Diagnóstica, la evaluación Formativa y la evaluación Sumativa.

Tabla 5-1. Semejanzas y diferencias entre la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa

	Tipo de evaluación		
	Diagnóstica	*Formativa*	*Sumativa*
Función	Ubicación: Determinación de la presencia o ausencia de las habilidades previamente requeridas Determinación del nivel de dominio previo del estudiante Clasificación del estudiante de acuerdo con las diversas características conocidas o consideradas como relacionadas con modos alternativos de instrucción Determinación de las causas subyacentes de reiteradas dificultades en el aprendizaje	Información a los estudiantes y al docente sobre el progreso del estudiante a través de la unidad Localización de errores en términos de la estructura de una unidad, de tal modo que puedan prescribirse técnicas alternativas y terapéuticas de instrucción	Certificación o calificación de los estudiantes al final de una unidad, semestre o curso
Momento	Para la ubicación al comienzo de una unidad, un semestre o un año de trabajo Durante la instrucción, cuando el estudiante manifiesta una reiterada falta de habilidad para aprovechar plenamente la instrucción ordinaria	Durante la instrucción	Al final de una unidad, un semestre o un año de trabajo
Enfasis en la evaluación	Conductas cognoscitivas, afectivas y psicomotoras Factores físicos, psicológicos y ambientales	Conductas cognoscitivas	Por lo general conductas cognoscitivas; según la asignatura, a veces conductas psicomotoras; ocasionalmente, conductas afectivas.
Tipos de instrumentación	Instrumentos formativos y sumativos para pretest Pruebas normalizadas o estandarizadas de rendimiento Pruebas diagnósticas normalizadas o estandarizadas Instrumentos preparados por el docente Observación y listas de control	Instrumentos formativos especialmente preparados	Exámenes finales o sumativos
Forma de obtener una muestra de los objetivos de la evaluación	Muestra específica de cada conducta inicial previamente requerida Muestra de objetivos ponderados en el curso Muestra de las variables de los estudiantes consideradas por hipótesis o por conocimiento previo como relacionadas con un determinado tipo de instrucción	Muestra específica de todas las tareas relacionadas en la jerarquía de la unidad	Una muestra de los objetivos ponderados en el curso
Dificultad de ítem	Diagnóstico de las destrezas y habilidades previamente requeridas: una gran cantidad de ítems fáciles, 85 % de dificultad o más	No puede especificarse de antemano	Dificultad de término medio que oscila entre el 55 % y el 70 %, con algunos ítems muy fáciles y otros muy difíciles.
Determinación del puntaje	Referida a normas y criterios	Referida a criterios	Generalmente referida a normas, pero puede estar referido a criterios
Método para informar acerca de los puntajes	Ficha individual por subhabilidades	Patrón individual de puntajes de éxitos y fracasos en cada tarea de la jerarquía	Puntaje total o subpuntajes por objetivos

FIGURA 1. Benjamin S. BLOOM y otros. Evaluación del aprendizaje. Troquel, Buenos Aires 1975, p. 140.

Como puede constatarse en el cuadro anterior, BLOOM incluye dos formas de medición -por norma y por criterio- que en algunos autores produce dos modos diferentes de evaluación: la evaluación por norma y la evaluación por criterio. Atendiendo a la definición que de la misma realiza CARREÑO (1977, p.46) en la evaluación por criterio se valora el rendimiento del alumno "considerado en término de objetivos logrados, comparandole con el volumen total de objetivos especificados para el curso o porción del curso que se está examinando, dejando a un lado, para efecto de constrastación, los resultados del resto del grupo", y en la evaluación por norma "se compara y evalúa el desempeño de cada alumno con respecto al de un grupo de alumnos con características que se suponen similares ".

Según RODRIGUEZ DIEGUEZ (1980) la distinción entre estos dos modelos de evaluación se fundamenta por la "adopción de un criterio normativo que se tiene a la base para realizar el diseño del producto" (p.195). Incluso, el autor, pormenoriza la evaluación referida al criterio distinguiendo la "evaluación con referencia a la conducta", cuando concreta el criterio en una conducta-tipo que puede servir de indicador de consecución del criterio, y la "evaluación con referencia personalizada", cuando además de ser referida al criterio y a una conducta concreta se establece en función de la situación inicial del sujeto.

Esta importante distinción, evaluación por norma y evaluación por criterio fruto de una extensión del uso y, a la vez, diferenciación de las funciones de la evaluación, han dado lugar al desarrollo, relativamente reciente, de instrumentos de medidas referidos al criterio en contraste con las tradicionales pruebas referidas a la norma.

Así, mientras en un tests o cualquier otro procedimiento de medida de orientación normativa la ejecución del sujeto se compara con la puntuación obtenida por otros sujetos en el mismo tests -grupo normativo-, en un instrumento con criterio referencial la conducta del sujeto se pone en relación con los sujetos educativos previamente establecidos por el

profesor para él, en caso de una evaluación individual, o para el grupo, en caso de una evaluación colectiva.

Esta inportante distinción entre la evaluación referida a normas y la evaluación a criterio fue introducida ya en 1963 por GLASER, cuando el autor se cuestionaba la validez de los principios de la psicometría clásica en la evaluación educativa (no obstante GLASER se encontraba conectado directamente con el movimiento de la enseñanza programada).

Según GLASER (1963) la distinción entre pruebas referidos a normas -normsreferenced tests, NRt_s- y pruebas referidas a criterios -criterion referenced test, CRT_s- se sitúa principalmente en la diferente interpretación de la ejecución del sujeto en la prueba. En los NRT_s el rendimiento del sujeto se interpreta en relación a un grupo normativo, en los CRT_s la ejecución del sujeto puede interpretarse sin hacer referencia a otros sujetos, es directamente interpretada en términos de modelos de conductas especificamente establecidas a priori en la elaboración de la prueba, es decir, en este tipo de prueba se determina lo que el sujeto "sabe" o "no sabe".

POPHAM Y HUSEK (1969), tambien pioneros en la medida referida a criterio, son más exigentes en la diferenciación estructural que caracteriza a estos dos tipos instrumentos. Para estos autores la diferencia entre tests referidos a normas y tests referidos a criterios no es fácil establecer con una mera inspección al instrumento. La diferenciación entre ambos tipos de pruebas exige un examen de:

1. El propósito para el que ha sido creada
2. La forma en que fue construido.
3. La especificidad de la información sobre el campo de conducta medido.
4. Información sobre el grado de generalidad de las conductas medidas.
5. El uso a hacer de la información obtenida con la prueba.

No obstante, el mismo POPHAM (1980) reconoce lo joven

que aún es el campo de las mediciones que hacen referencia a criterios. Admite el autor, la falta de un conjunto de técnicas bien estudiadas y totalmente puesta a punto para el estudio de la validez, fiabilidad e interpretación de puntuaciones de estos tipos de pruebas.

Incluso el mismo concepto de test referido a criterio, no es entendido por todos los autores de la misma forma. Así, por ejemplo POPHAM (1978) coloca la característica esencial de estas pruebas en el estudio detallado y minucioso que se ha realizado sobre el universo de la conducta medida en la prueba, en el grado de generalización que, sobre la conducta discente, puede hacerse a partir del rendimiento del sujeto en los específicos campos de conductas medidos en la prueba. La siguiente definición del autor expresa esta conceptualización de los test referidos a criterios:

> "...una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido". (p. 150)

En cambio, LIVINGSTON (1972) utiliza el término de test orientado al criterio para referirse a cualquier test en el que se especifica una puntuación criterio, es decir, como el punto de corte de una distribución (puntuación cutt-off) que señala un nivel de eficiencia deseado, de esta forma los examinados quedan separados en dos o más grupos, como que "dominan" o "no dominan" un objetivo determinado.

No obstante, a pesar de estas diferencias en la concepción de los instrumentos de evaluación referidos a criterios, cabe señalar algunas características estructurales que los autores consideran bien diferenciadas de los tradicionales tests referidos a las normas.

Con respecto a la planificación de los objetivos y contenidos a medir, las pruebas referidas a criterios exigen una elaboración más cuidadosa que los tests referidos a la norma.

Mientras las pruebas referidas a normas se valoran los elementos más por su contribución a la dispersión de respuesta que por la transcendencia de su contenido, en las pruebas referidas a criterios los elementos se valoran en función de su congruencia y adecuación al campo de conducta definido previamente que se desea valorar, independiente de la varianza de respuesta que se produce.

Esta diferencia en la ponderación de los elementos unido a la otra caracteristica de los tests referidos a criterios, la interpretación del rendimiento del sujeto en la prueba en función de los objetivos medidos en ella, al margen de la actuación de un grupo de referencia, tiene como consecuencia un importante cambio en las decisiones evaluativas.

Los efectos de una interpretación referida a criterio permite cuestionarse cuán adecuada o no ha sido la programación de una secuencia de aprendizaje efectuada. Aspecto que no queda tan visible en una evaluación referida a la norma donde, ya a priori, damos por establecido que algunos alumnos no llegaron al mínimo de los objetivos, otros pocos tendrán rendimientos sobresalientes y una gran mayoría rendimientos medianos (aunque ello sea incongruente con nuestra propia capacidad como docente).

Es ello, lo que hacer afirmar a POPHAM (1980).

> "Las pruebas referidas a un criterio, elaboradas con independencia de la contribución del ítem a la dispersión de las respuestas, será generalmente más sensibles a la detección de los efectos de la enseñanza, y una prueba con tales características son obviamente de gran valía para el evaluador (p. 153)

En el primer capítulo de la 2a parte de nuestro trabajo, volveremos de nuevo a referirnos a estos tipos de pruebas referidas a un criterio con el objeto de señalar algunas alternativas metodológicas que los autores proponen para la elaboración y el estudio técnico de las mismas.

El desarrollo y aplicación de estos procedimientos de medida referidos al criterio debe ir parejo con cualquier medida tendente a una actuación individualizadora en la enseñanza. Por ello, no nos sorprende que en obras con temática referente a las dificultades del aprendizaje, como la de WILSON, ROBECK Y MICHAEL (1978), la de HALLAHAN y KAUFFMAN (1978) y la de LERNER (1976), se insista y se abogue por un mayor desarrollo y uso de instrumentos con aquellas características.

Como ejemplos válidos de instrumentos con orientación criterial, elaborados en nuestro pais durante estos últimos años, cabe mencionar las Prueba diagnósticas de matemáticas de I. BORDAS (1979), para 1º a 5º de E.G.B., y la Prueba de lectura silenciosa de L.MARTINEZ, para 3º a 6º de E.G.B. En ambas la ejecución del sujeto es analizada en función de las respuestas dadas a los ítems que representan contenidos específicos de la instrucción, matemática o lectura según el caso, de tal forma que permite al examinador y al propio alumno determinar cuales son aquellas áreas de contenido superadas o que aún presentan dificultades para el sujeto.

En el ámbito de rendimiento lector, sobre todo el referido al estadio inicial de la lectura, la evaluación referida al criterio debería ocupar un lugar principal. Pensemos que se trata de un aprendizaje donde confluyen una serie de circunstancias que dan lugar a una gran variedad en los ritmos individuales. Desde una diversidad en el estatus inicial del alumno, ya sea por el nivel de desarrollo de habilidades previamente requeridas ya sea por las múltiples influencias ambientales que pueden actuar como facilitadora o motivadora del aprendizaje, hasta la enseñanza de unos contenidos y unos objetivos tan complejos, como el mismo concepto de lectura implica, en el que subyacen el aprendizaje de habilidades en cierta medida diferenciadas y relativamente jerarquizadas.

La evaluación de la lectura representa una tarea compleja y llena de dificultades. Se trata de combinar la influencia de múltiples factores. La diversidad de habilidades y subhabilidades lectoras que subyacen en el actor lector (en el

plano de la percepción de palabras, en el plano comprensivo y creativo de la lectura), el nivel de desarrollo de estas habilidades según el momento lector (predisposición, inicial, desarrollo y ampliación), la incidencia de importantes condiciones internas y externas al sujeto que dan lugar a ritmos de aprendizaje bastante individualizados (condiciones perceptivas, lingüisticas, cognitivas, personales, ambientales y pedagógicas). Todos ellos son factores que en la mayoría de las ocasiones interactuan conjuntamente y, lo mas probable, con diferente peso específico en los sujetos.

3. TECNICAS DE EVALUACION.

Posiblemente no nos equivocamos si decimos que ningún otro contenido escolar como la lectura ha sido objeto de tanta preocupación métrica. Sólo los listados que sobre pruebas de lecturas se han editado básicamente en idioma anglosajon, reseñadas por LAPP y FLOOD (1978)y SERGERS (1962) son un ejemplo elocuente de esta preocupación.

Intentaremos en este epígrafe, partiendo de una clasificación de los procedimientos de medida, presentar una visión general de las posibilidades de los mismos como fuentes de información sobre el nivel y desarrollo lector del alumno, ocupando nuestro interés más en aquellos tipos de instrumentos que guardan estrecha relación con nuestro objeto experimental, elaboración de una prueba diagnóstica de lectura, y refiriéndonos en concreto a la evaluación de la lectura en el estadio inicial de su aprendizaje.

Clasificación sobre las técnicas de evaluación en general hay muchas y variadas. Desde aquellas que toman como punto de partida el área a evaluar, como la propuesta por AHMANN

(1972), a aquellas otras que toman como base el tipo de proceso seguido en la obtención de la información, como la de GRONDLUND (1973) y THORNDIKE(1970), o aquellas que se caracterizan por un planteamiento más amplio al diferenciar las diferentes técnicas de evaluación por la estructuración de los instrumentos de medida, como la de LA FOURCADE (1971) y FERNANDEZ HUERTA (1952).

Para nuestros propósitos consideramos muy adecuada la clasificación propuesta por GRONDLUND (1972) y THORNDIKE (1970). Los autores distinguen:

1) Métodos que requieren situación de prueba.

En la situación de prueba se obtiene la información presentando al sujeto, en un momento dado, un conjunto de tareas (cuestiones) que se consideran representativas de la conducta que se mide, y a partir de su ejecución en dichas tareas se infiere la presencia o dominio de esta conducta en el sujeto. Se caracteriza por:

- tratar de medir resultados máximos
- presentar un conjunto de tareas uniformes para el conjunto de todos los suejtos.
- condiciones de aplicación estandarizadas.
- existen patrones externos para medir la corrección
- el individuo, tiene conciencia de ser examinado.

2) Métodos que se basan en la observación de la conducta.

Consiste en una serie de técnicas en las que queda registrada la informacion que se obtiene a partir de estudiar el comportamiento mas o menos espontáneamente manifestado por el sujeto.

Se caracteriza por:

- no se trata de obtener el máximo potencial del indivi-

duo, sino de cómo la persona suele comportarse, de sus reacciones espontáneas, de su conducta típica.

- puede haber o no un control de las condiciones de observación.

- el individuo no necesariamente tiene conciencia de ser examinado.

- los sujetos pueden alterar a su voluntad las respuestas con ánimo de "quedar bien".

En estos métodos observacionales se distingue:

A) Autoobservación, en la que el individuo informa acerca de sus propias reacciones, en la medida en que tiene conciencia de las mismas.

B) Observación por un ajeno, en la que alguna persona relacionada con el alumno-parientes, profesor etc.- informa acerca de la conducta del individuo.

3) Métodos Mixtos.

Caracterizados por algunos de los aspectos de un test o una prueba, pero que tambien descansan en la observación y evaluación de la conducta contemplada.

Sería alargar demasiado nuestra exposición, el tratar de presentar aquí todas las diferentes posibilidades que estas diversas técnicas de evaluación ofrecen para el estudio de la conducta lectora de un alumno. Remitimos al lector interesado a la obra de R. STRANG (1964), Diagnostic teaching of reading , en la que el autor, con ejemplos y modelos de las diferentes técnicas, ofrece a los docentes las posibilidades prácticas de los registros anecdóticos, escalas de calificaciones, lista de corroboraciones,autoinformes y escalas de actitudes, intereses y hábitos lectores, para obtener y registrar información importante sobre las conductas y concien-

cia: lectora del alumno.

NUestro objetivo experimental centra nuestra atención en los métodos que se basan en una situación de prueba, precisamente trataremos de elaborar una prueba de lectura.

4. PROCEDIMIENTO DE EVALUACION QUE REQUIEREN SITUACION DE PRUEBA.

Según hemos visto, las pruebas pueden ser clasificadas atendiendo al modelo referencial que sirve de base para establecer el nivel de ejecución del sujeto en:

- pruebas referidas a la norma
- pruebas referidas al criterio.

Algo hemos expuesto en un epígrafe anterior sobre el uso y las características estructurales que diferencian a estos dos tipos de pruebas. También presentaremos, en un capítulo posterior, algunas alternativas a la psicometría clásica que se proponen con los instrumentos referidos a criterios para el estudio de la validez, fiabilidad e interpretación de puntuaciones.

También cabe distinguir dos tipos de pruebas según el nivel de estructuración, definido en función de su mayor o

menor complejidad técnica en su elaboración, en:

- pruebas elaboradas por el profesor, basadas en contenido y objetivos propio de una clase y sin estudios precisos sobre los ítems, validez, fiabilidad, y comunmente, en caso de referirse a normas, su grupo de referencia es el grupo-clase a la que vá destinada.

- los tests estandarizados, basados en contenidos y obje. tivos comunes a muchas escuelas, los ítems son analizados y revisados antes de formar parte de la prueba, aportan datos sobre la validez y fiabilidad de las puntuaciones, y las normas proporcionadas se basan en grupos normativos representativos de la población a la que va dirigida la prueba.

Ambos tipos de pruebas cumplen sus propósitos específicos en la evaluación lectora y en absoluto se autoexcluyen. Laspruebas informales elaboradas por el profesor caracterizan las evaluaciones formativas e, incluso, las sumativas parciales. Proporcionan al docente información sobre el adelanto diario semanal o mensual de sus alumnos, muestran el dominio que han logrado sus alumnos del material de una unidad o de unas unidades determinadas que se acaban de trabajar en clase. Permiten al profesor un continuo feet-back sobre el proceso de aprendizaje en el transcurso del mismo.

Para una evaluación sumativa final de un curso, siendo obviamente posible utilizar tambien una prueba elaborada por el profesor, el uso de un test standarizado tendrá la ventaja de proporcionar al docente una medida del rendimiento lector del sujeto mas objetiva, en el sentido técnico de la palabra, con una validez y una fiabilidad establecida,y, a la vez, le proporciona un criterio de referencia, ya sea respecto a la norma ya sea respecto a criterios de contenido, para comparar las respuestas de sus alumnos entre ellos mismos y en relación a la población en general. Los tests estandarizados son tambien los más indicados, por la validez instrumental que aportan, cuando nuestro objetivo de evaluación pretende cubrir una función investigadora.

En relación con el objetivo perseguido en la medición, y refiriendonos a las áreas de comportamiento lector que más han preocupado a los evaluadores, se distinguen los siguientes tipos de medidas , susceptible de utilizar procedimientos de prueba:

a) La medida de la madurez lectora -reading readines tests-
b) La medida de la capacidad lectora.
c) La medida del rendimiento lector.
   - las pruebas del rendimiento general
   - las pruebas diagnósticas.

4.1. EVALUACION DE LA MADUREZ LECTORA.

Su objetivo es el medir las habilidades más importantes o que se consideran necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectura. El supuesto básico de estas pruebas es el de reconocer la existencia de ciertas habilidades consideradas como prelectoras, que el alumno debe poseer en cierto grado, para emprender el aprendizaje de la lectura con cierta probabilidad de éxito. Los estudios de validez predictivas son comunes a todas ellas, si bien lo que ya no es tan común son los factores madurativos que cada autor considera condicionantes de la lectura.

Así, RUDE (1973) (O.C. por NURSS 1978,p.33), después de estudiar 5 baterías de tests sobre madurez lectora, que contenían un total de 29 subtests, clasificó sólo 8 subtests como realmente medidas de la madurez lectora. Evidentemente tambien este autor poseía su propia composición de habilidades prelectoras.

Igualmente, STANDISH,(O.C. por LANDSHERE 1978,p.68), despues de analizar 8 baterias prelectoras de amplio uso en las escuelas americanas, constata que todas ellas contienen una prueba de discriminación visual, seis; de vocabulario, tres;

tests motores, dos; ordenes a ejecutar , dos; dibujos a reproducir de memoria, dos; y pruebas de percepción de relaciones, dos. Además el autor señala que muchos de aquellos subtests no difieren de los tests de aptitudes generales.

TINKER (1976,p.78), haciendo referencia a un estudio realizado por el autor conjuntamente con McCULLOUGH (1968) sobre el análisis de numerosos tests prelectores, nos informa de la amplia variedad de las capacidades medidas. En ellas se incluyen: conocimiento de los sentidos de las palabras; comprensión de ordenes orales; capacidad de copiar dibujos u otras formas visuales; capacidad de reconocer e interpretar cuadros; percepción auditiva de palabras rimadas y similitudes y diferencias en los sonidos iniciales de las palabras; percepción visual de similitudes y diferencias de dibujos geométricos, cuadros, palabras y letras; capacidad de nombrar inteligentemente letras y números, y capacidad de reconocer las palabras que se le enseñan. El autor concluye que ninguno de los tests de madurez lectora incluye todas estas capacidades; la única encontrada de todos los tests es la de percepción de similitudes y diferencias visuales.

Y como ejemplo más cercano a nosotros, basta comparar los contenidos de las pruebas mas utilizadas en nuestro pais cuando se pretende medir la madurez lectora, la prueba ABC de FILHO (1971) y la Batería Predictiva de INIZAN (1979). La primera incluye prueba sobre copia de figuras geométricas, recuerdo de dibujos inmediato de objetos familiares, memoria lógica, memoria de palabras, pronunciación, memoria visual-motriz, coordinacion visual-motora y atención. La segunda, la Batería Predictiva de INIZAN, formada por pruebas ya existentes pero que el autor ha seleccionado de un total de 13 después de estudiar su valor predictivo, incluye las siguientes medidas: además de la copia de figuras geométricas, el recuerdo inmediato de objetos familiares, memoria lógica y la de pronunciación de FILHO, el reconocimiento de diferencias perceptivas entre los dibujos de formas geométricas (de la bateria de HORTS) construcción de dibujos geométricos con los cubos de KOHS, imitación y repetición de un ritmo de percusión y copia de estructuras rítmicas presentadas en forma de sucesión de trazos, adapatadas de M. STAMBACK.

En general, los autores que se preocupan por una revisión crítica de este tipo de pruebas, TINKER (1976), NURSS(1978), LANDSHERE (1978), LAPP y FLOOD (1978) y HARRIS y MALMQUIST (1976), entre otros, nos advierten que si bien no se discute la utilidad de las mismas por la información objetiva que le proporciona al docente sobre habilidades importantes de sus alumnos, se debe ser muy cautos y precavidos a lo que a la predicción del rendimiento lector se refiere. Puesto que los factores que desempeñan un papel determinante en el aprendizaje de la lectura no son todavía conocidos de forma segura y definitiva.

Así, por ejemplo, NURSS (1978,p.42) llama la atención sobre un grupo de variables referidas al concepto sobre lectura y sobre el lenguaje que tiene el niño, no medidas en los tradicionales tests de madurez lectora. La autora basandose en las investigaciones de CARROLLO (1976), MASSON (1967) y DOWNING OLLILA y OLIVER (1975) entre otras, aporta datos sobre la relación positiva que parece existir entre el éxito en la lectura y la habilidad del alumno para segmentar el lenguaje oral y escrito en frases, palabras y sonidos o letras y la familiaridad del niño con el lenguaje instructivo utilizado en la lectura.

Además, los procedimientos de pruebas por su propia naturaleza miden algunos aspectos que pueden ser más o menos importantes en la lectura, facilmente objetivable y operativizable, pero no informe de otros comportamientos del sujeto en su relación con la lectura y que sólo pueden ser objeto de observación por parte del profesor, y que, incluso,pueden llegar a ser más decisivos en su rendimiento que aquellas funciones medidas. Una evidencia empírica nos la ofrece el propio INIZAN (1976) utilizando un minucioso procedimiento de observación, que el autor denomina ALPACLE (Actividad laboriosa personal de un Alumno en Contacto Visual con la Lengua Escrita).Según el citado autor, la observación de la conducta del alumno durante el tiempo y la situación de aprendizaje dedicada al lenguaje escrito es uno de los indicadores más claros y contendentes para poder predecir el éxito o el fra-

caso en dicho aprendizaje.

Tambien, FERNANDEZ HUERTA ya en los años 1950 escribía sobre el ambiente y la actitud del alumno, que el autor definía como "portico personal" como posiblemente uno de los factores mas decisivos en la disposición lectora.

4.2. EVALUACION DE LA CAPACIDAD LECTORA.

Para determinar el grado de desarrollo lector o nivel de la capacidad lectora del alumno, generalmente se pone en relación el nivel lector alcanzado por el sujeto en una prueba de lectura con la medida de otras variables (la edad mental, el coeficiente intelectual, la edad cronológica...)

La medida de la capacidad lectora del alumno es de gran utilidad para el profesor cuando éste posee una medida de la eficiencia lectora del sujeto y se pregunta si se encuentra leyendo a un nivel superior, correspondiente o inferior al esperado.

Las diferentes medidas sobre el desarrollo lector del alumno se fundamentan en el empleo de fórmulas basicamente desarrolladas por autores anglosajones. A continuación exponemos aquellas que con mayor frecuencia aparecen en la bibliografía por nosotrso consultada.

Reading expentancy level (REL) de BOND y CLYMER, (TINKER 1966,p.258) pone en relación el Coeficiente Intelectual y los años de escolaridad realmente realizados por el alumno:

$$REL = \left(\frac{C.I.}{100} \times A_e\right) - 1 = \text{(expresado en nivel de grado)}$$

En esta fórmula se asume que el C.I. es un índice de rapidez en el aprendizaje y que el alumno normal al final del primer grado, debería haber aprendido a leer a un nivel co-

rrespondiente al inicio del segundo grado ($\frac{100}{100} \times 1) - 1 = 2$.
expresado en nivel de grado).

Reading Expentancy level (REL) de HARRIS(1970)citado por LAAP y FLOOD (1978,p.571) a diferencia de la interior su cálculo se basa en la Edad Mental y en la Edad cronológica del sujeto, y la medida es expresada en años cronológicos.

$$REL = \frac{2.EM+EG}{3}$$ (expresados en años cronológicos.

Según esta fórmula, un alumno con una Edad Mental de 9,6 y una Edad Cronológica de 8, cabe esperar un nivel de lectura correspondiente a 9 años y 1 mes ($\frac{2x9,6 + 8}{3} = 9,1$)

El índice Lector de MONROE (1932) citado por BREUKNER (1974,p.183), está en función de la edad de instrucción lectora, la Edad Mental, la Edad cronológica y la edad de instrucción aritmética, y, según el autor, expresa el retraso en el aprendizaje de la lectura.

$$I.L. = \frac{E.L.}{1/3\ (E.C.,+E.M.+E.A.)}$$

El Coeficiente lector es una medida bastante sencilla del grado de aprovechamiento lector, se pone en relación la edad lectora del sujeto obtenida en una prueba de lectura con su Edad Mental (FERRANDEZ, FERRERES y SARRAMONA (1882)p.113)

$$C.L. = \frac{E.L.}{E.M.}$$

TINKER (1966,p.257) sugiere que este Coeficiente lector suele ser poco consistente, y considera más precisa la medida cuando se convierte la Edad Mental en Grado Mental, utilizando para ello las tablas de GATES (1947), comparandose entonces el grado de aprovechamiento lector con el grado mental que le corresponde. Así, por ejemplo, un sujeto con una Edad Mental igual a 12,5 que le correspondería un Grado mental de

6,7 siendo su puntuación en un test standarizado equivalente a 2,8 grados, el alumno se encuentra 3,9 grados retrasado (6,7-2,8=3.9).

En resumen, aunque la medida de la capacidad lectora de un sujeto es de utilidad para el profesor, el resultado de estas fórmulas debe ser utilizado con mucha cautela. En alguna de ellas interviene la medida del rendimiento lector del sujeto y ello presupone la existencia de tests de lectura con validez y fiabilidad verificadas, y baremación en grados escolares suficientemente representativas de la población escolar. En las fórmulas de BOND y CLYMER y en la de HARRIS, basandose sus cálculos en el Coeficiente Intelectual o en la Edad Mental, si bien se disponen de test válidos, los mismos autores aconsejan tratar los datos como medidas aproximativas (LAPP y FLOOD 1978).

4.3. EVALUACION DEL RENDIMIENTO LECTOR.

Cuando se utiliza un procedimiento de prueba para evaluar el rendimiento lector del alumno nos encontramos con tres tipos de tests según el objetivo que se persigue en la medida:

a) Los "survey tests" o prueba sobre el rendimiento general en la lectura, en los que se pretende medir unos o varios aspectos de la lectura que son objeto de aprendizaje.

b) Los tests diagnósticos cuyo propósito es determinar las dificultades específicas de los alumnos en el dominio de una conducta lectora general.

c) Los tests de velocidad lectora, expresada generalmente en palabras leidas por minuto.

Si bien en teoría parece quedar clara las diferencias entre los tests generales y los de tipo diagnóstico, en la práctica ambas denominaciones son confundidas por autores y

editores en el momento de catalogar una prueba. Como dice THORNDIKE (1974) cuando se refiere a la dificultad que entraña clasificar una prueba en un tipo u otro en test "dado el extensivo uso que del término "diagnóstico" se ha venido haciendo durante estos últimos años, ... en cierto sentido, cualquier test que rinda algo más que una sola puntuación general es de diagnóstico... El diagnóstico después de todo es una cuestión de grados. Podemos indagar y analizar con diversos grados de detalle y minuciosidad" (p. 285).

Posiblemente los aspectos que mejor distinguen estos dos tipos de tests, los generales y los diagnósticos, se refieren a las propiedades psicométricas de los instrumentos que caracterizan estas dos formas de medida. Factores tales como el planteamiento del contenido de la prueba, la dificultad de los ítems, las intercorrelaciones entre subtests, la confiabilidad de la diferencia de puntuaciones, las especificaciones normativas, presentan notables diferencias entre ambos tipos de pruebas. Estas diferencias serán objeto de un estudio detallado en el Capítulo I de nuestro trabajo experimental, puesto que su objetivo es la elaboración de una PRUEBA DIAGNOSTICA DE LECTURA.

Le hemos dedicado apartado específico a los tests de velocidad lectora, cuando pueden ser englobados dentro de las funciones medida en los tests "survey", por la preocupación que la medida de tal aspecto ha merecido a los investigadores y por el mismo sistema particular de medida que utiliza, tan diferente a cualquier otra forma de medición sobre conductas lectoras.

Este tipo de test basa su medida en las palabras leidas por el sujeto durante varios minutos o el tiempo invertido por el sujeto en la lectura de un texto con X palabras, ofreciendo luego los resultados en palabras por minuto. La fórmula a utilizar en este segundo caso sería:

$$V.L. = \frac{\text{número de palabras de textox60 mtos.}}{\text{tiempo invertido (en segundos)}} = \text{p.p./m.}$$

Dado que la medida de la velocidad lectora no tiene sentido si no va unido a la medida de la comprensión, las pruebas presentan, junto con la recogida del tiempo, preguntas generalmente de opción múltiples o de verdadero falso sobre el contenido del texto. (GIBSON y KELVIN, 1978,p.410).

Este planteamiento en la medida de la velocidad, entendida como "ritmo de comprensión" implica algunos problemas técnicos. Por ejemplo, en el caso de que la medida del tiempo del sujeto incluya el tiempo invertido en la lectura de un texto y en su reelectura cuando contesta a las cuestiones, se está midiendo más el rítmo y los habitos de trabajo que el ritmo de comprensión. Otro ejemplo, es el problema que se presenta en aquellas pruebas en las que el lector debe ir señalando el punto de su lectura el tiempo que le dice el examinador, cuando investigaciones como la de COOK (1957) han puesto de manifiesto que esta circunstancia afecta más a los alumnos lentos que rápidos.

Una medida de la estricta velocidad lectora e, incluso, del "rítmo de comprensión", velocidad y comprensión, tiene muy poco uso para el profesor si nos atenemos al concepto más amplio de"flexibilidad lectora" como meta del quehacer didáctico. Tal como la hemos definido en nuestro primer capítulo, se entiende por flexibilidad lectora la"habilidad del sujeto para adecuar su velocidad en la lectura a la dificul. tad y organización del material, su propósito, su inteligencia y su eficiencia en las habilidades básicas de la lectura" (SMITH y DECHANT, 1962,p.222).

La preocupación por medir la"flexibilidad lectora" del sujeto más que su"ritmo de comprensión" ha dado lugar al desarrollo de pruebas de otro género. Combinando no solamente la velocidad y la comprensión del sujeto sino, tambien, el grado de lecturabilidad, contenido temático y formas estilistas de los textos a leer por el sujeto, y los tipos de cuestiones a contestar corresponden a diferentes propósitos lectores, ya sea obtener una información general ya sea obtener una información más precisa.

Algunos modelos de este tipo de pruebas son presentados por F. BOSCH en su obra Psicología della lecttura, algunas de ellas aún sin publicar. Por el interés que representa su estructuración describiremos algunas.

La prueba de flexibilidad lectora que elaboraron SPACHE y BERG (1958) estaba formada por un único texto de 2800 palabras que, el alumno debía leer tres veces. En la primera vez, el sujeto disponía de 3 minutos para leer, después debía responder a cuestiones acerca de la idea central del texto (skimning). La segunda vez, sin límite de tiempo, leía primero las cuestiones y buscaba luego las respuestas en el texto (scamning). La tercera vez, sin limite de tiempo también, el sujeto sabía que después de su lectura debería contestar a 20 cuestiones específicas relativas al texto y que no podría ser vuelto a leer. El tiempo medido es el dedicado al objetivo de tales lecturas.

El Flexibility of reading test de BRAAN y HELDON (1959, formado por 5 pasajes de diferentes materias: narrativa, literatura, ciencias y psicología. La prueba prevee la medida del tiempo empleado para leer cada uno de los textos, al final el sujeto debe responder a cuestiones sobre lo leido.El grado de flexibilidad coincide con las diferencias entre el rítmo más rápido y aquellos más lentos adoptado por el sujeto para leer cada texto.

De parecida estructura a la prueba de BRAAN y HELDON, utilizando textos de diferentes materias, son los tests de Mc DONALD (1962), Reading Versatily test para adultos y niños, y el de RAYGOR (1970) Reading test.

Otro sistema para medir la flexibilidad es el presentado por De LEUW (1967). El sujeto debe marcar una raya en el texto cada minuto, siguiendo las instrucciones del examinador. En los lectores flexibles se observaban rayas espaciadas que correspondían a lectura rápida y rayas frecuentes que pertenecían a lectura lenta. Cuando las rayas eran monótonas era síntoma de inflexibilidad.

En resumen, estos intentos metodológicos en la medida de la flexibilidad lectora representan alternativas a considerar por el profesor cuando desea conocer el ritmo lector de sus alumnos. Es más, TINKER (1966,p.287) sugiere que tal medida puede ser bastante adsequible al profesor cuando este selecciona y organiza diferente tipo de material que el alumno debe leer con un propósito específico que debe serle explicado claramente.

5. ANALISIS DE TESTS CASTELLANOS Y EXTRANJEROS PROPUESTOS PARA LA EXPLORACION DEL ESTADIO INICIAL DEL APRENDIZAJE LECTOR .

Consideramos de interés para nuestro objetivo de investigación, llevar a cabo una revisión de pruebas elaboradas con el propósito de evaluar el rendimiento lector de los alumnos de los primeros años escolares (de 5 a 7 u 8 años). Dicho estudio nos aporta a nuestro trabajo dos aspectos importantes:

a) Proporcionarnos información sobre las habilidades y subhabilidades que se consideran importantes, o por lo menos significativas en la evaluación de los objetivos que caracterizan el aprendizaje lector de estas edades.

b) Posibles transformaciones operativas en conductas que sirvan como indicadores válidos del dominio o no de aquellas habilidades o subhabilidades.

Hemos elegido las pruebas de mayor uso actual en lengua castellana, al menos las que nos han sido asequibles, y una

selección de pruebas existentes en lengua extranjera que podemos considerar bastante significativas de los intrumentos de medida característicos en la evaluación de los resultados del aprendizaje de la lectura en el nivel escolar que nos interesa, 1º de E.G.B.

Las pruebas que han sido objeto de nuestro estudio son:

- T.A.L.E. (Test de análisis de lecto-escritura) de M. CERVERA y J.TORO. Pablo del Rio Editor. Madrid, 1980.

- Pruebas de Lecturas (Nivel 1 y Nivel 2), de Mª Victoria de la CRUZ, TEA Ediciones, S.A. Madrid, 1982.

- Batería de lectura, de A. INIZAN, Pablo del Rio Editor, Madrid, 1976.

- Test de lectura para el primer ciclo de E.G.B., de J. PEREZ GONZALES, en la Rev. Vida Escolar, nº 195-196, enero-febrero, 1978.

- En lengua extranjera.

- Standard Reading test, de J.C. DANIELS y H. DIAACK Chatto-Windus (educational) Ltd. London,1969.

- Durrell Analysis of reading difficulty, de D.D. DURRELL, Marcourt Brace Jovanich,Inc. Boston, 1955.

- Listening and Reading Tests, de D.D. DURRELL y M.T. HAYES, Harcourt Brace Jovanovich, Inc. New York, 1970.

- Edinburg Reading tests, de Gedfrey Thomson unif for Academic Assessment de la universidad de

edimburgh, Hodder and Stoughton,Londres 1978.

- GRAY ORAL READING TEST, de W. GRAY, the Bobbs- Merrill Co., Inc. New York, 1977.

- Diagnostic Reading Scales, de G.D. SPACHE, McGraw-Hill, Monterey, California (USA) 1972.

En el ANEXO I se recoge el estudio descriptivo de cada una de estas pruebas, siguiendo los apartados siguientes:

- Datos de identificación
- Descripción
- Estudio de la validez
- Estudio de la fiabilidad
- Interpretación de puntuaciones
- Comentario general.

El estudio realizado nos permiten obtener algunas conclusiones útiles para nuestros objetivos.

1. Siendo el ámbito de la lectura una parcela del aprendizaje escolar considerada de capital importancia por todos que con la educación se relaciona, resulta soprendente la escasez de pruebas, en nuestro panorama español, elaboradas en estas últimas décadas. Contrasta este hecho con fructiferos años concuentas en los que reconocidos especialistas en el campo de la psicopedagogia, FERNANDEZ HUERTA, GALI,GARCIA HOZ, VILLAREJO, cubrieron ampliamente este aspecto evaluativo.

2. Los contenidos del aprendizaje lector medido en las pruebas analizadas se presentan en el CUADRO I, cuya observación nos permite concluir:

a) Una clara diferencia entre los test de diagnóstico general y los tests de diagnostico-analítico donde se valora gradualmente las funciones lectoras, desde los más simples como la discriminación visual y la discriminación auditiva hasta la mas compleja como la comprensión lectora.

b) La comprensión oral o auditiva, en la que el alumno debe demostrar su comprensión del lenguaje oral, es incluida en las baterias de lectura en lengua extranjera como una medida del potencial lector del alumno, bajo el supuesto de que el niño que comprende el lenguaje oral tambien tiene mayor posibilidades de un buen rendimiento lector.

c) Respecto a las habilidades de Percepción de palabras destaca la valoración de las habilidades de correspondencia gráfico-fónico de letras y palabras, sobre todo la lectura oral de palabras, y las habilidades de reconocimiento semántico.

d) Llama la atención en las pruebas extranjeras en contraste con la castellana, la identificación de bastantes niveles evolutivos de conplejidad en las habilidades de percepción de palabras. Ello no es de extrañar dada la mayor complejidad fonética del idioma ingles y, sobretodo, las difíciles equivalencias entre fonemas y grafemas. Por la misma razón es frecuente ver un subtest de deletreo -spelling- en las baterias de lectura en lengua inglesa.

f) La velocidad lectora, que en pruebas de lectura para niveles escolares mayores es una de las funciones mas medidas, no se considera muy importante en los primeros niveles escolares. Es cierto que la velocidad lectora tiene sentido cuando el alumno domina y en cierta medida tiene automatizados los mecanismos más sencillos de percepción de palabras.

3. Los estudios de validación de las pruebas estudiadas se refieren fundamentalmente a la justificación de la validez de contenido. En este sentido, son mas exhaustivas las descripciones sobre los criterios de contenidos adoptados para la elaboración (objetivos de aprendizaje que cubre análisis del vocabulario utilizado, indice de lecturabilidad de los textos; criterios estadísticos en la elección de los ítems etc) en las pruebas extranjeras que en las castellanas.

Algunas pruebas presentan validez relativa al criterio

de tipo concurrente, correlacionando la prueba en cuestión con otras pruebas de lectura.

En los casos en que se presentan intercorrelaciones entre los subtests de una bateria lectora éstas son bastante elevadas. Hecho tambien explicable por la participación común de todos los subtest en un mismo ámbito de conducta.

4. El coeficiente de fiabilidad en la mayoria de las pruebas es calculado por algún método de consistencia interna. La fórmula de Kuder-Richarson es más generalmente utilizada que la división del test y luego la aplicació de la fórmula predictiva de Spearman-Brown. Los errores de medición solo se presentan en muy pocos tests.

5. En la interpretación de puntuaciones dominan las normas de grados escolares en los tests extranjeros, y la transformación en percentiles para los tests en lengua castellana. Por consiguiente, se tratan de pruebas referidas a normas donde el rendimiento del alumno en las mismas se interpreta en función de un grupo normativo de referencia.

En general, los atributos técnicos que caracterizan una situación de prueba estandarizada, se encuentran mejor estudiados en las pruebas extranjeras que en las castellanas.

FUNCIONES LECTORAS EVALUADAS POR BATERIAS DE TESTS PROPUESTAS PARA LA EXPLORACION DE PROCESOS LECTORES (EDADES DE 5 a 7 AÑOS)

FUNCIONES / TESTS	a.T.A.L.E. (Cervera-Toro)	b.Pruebas de lectura (CRUZ)	c.Batería de lectura (INIZAN)	d.Test de lectura (Lopez)	e.Standard Reading Test	f.Durrell Analysis of Reading Diffic.	g.Lictening and Reading Tests	h.Edingburh Reading Tests	i.Gray Oral Reading	j.Diagnostic Reading Scales	k.Primary Reading Profiles	l.Test Jeannot et Georges
1. Comprensión oral		X			X	X	X				X	
2. Discriminacion auditiva de sonido.					X	X					X	
3. Discriminacion visual.		X			X	X						
4. Correspondencia grafema-fonema	X	X			X	X						
5. Lectura de sílabas.	X				X							
6. Estructua fonética de palabras.					X	X				X		
7. Correspondencia auditivo gráfica de palabras		X			X						X	
8. Lectura oral de palabras.	X		X	X	X					X		
9. Comprensión vocabulario escrito.		X			X		X	X				
10. Independencia del tipo de letra impresa.		X										
11. Deletreo					X	X				X		
12. Comprensión de frases escritas.		X		X			X	X				
13. Comprensión lectura silenciosa de texto.	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X
14. Velocidad lectora				X					X			X
15. Lectura oral.	X					X			X			X
16. Word-Attack						X						
17. Escritura (palabra o frase)			X		X	X					X	
18. Sintaxis								X				
19. Ritmo de aprendizaje.						X						
20. Expericneicas lectoras.					X							

SEGUNDA PARTE

ELABORACION INICIAL BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LA LECTURA

C A P I T U L O I

NATURALEZA DE LA PRUEBA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA.

DELIMITACION DE LAS HABILIDADES LECTORAS QUE SERAN OBJETO DE EVALUACION.

1. Función diagnóstico-analítica de la evaluación. Definición del objetivo general.

2. Delimitación y estructura del dominio general en habilidades específicas.

3. Propiedades métricas de los instrumentos diagnóstico-analíticos.

   3.1. Propiedades estadísticas de los reactivos.
   3.2. Estudio de la validez.
   3.3. Estudio de la fiabilidad.
   3.4. Interpretación de puntuaciones.

1. FUNCION DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LA EVALUACION . DEFINICION DEL OBJETIVO GENERAL.

En el capítulo anterior hemos introducido la distinción entre dos tipos de pruebas de rendimiento: las pruebas de rendimiento general y las pruebas diagnósticas. Mientras el propósito de las primeras es recoger e interpretar información acerca del nivel de rendimiento en los aspectos más generales de la lectura, las segundas pretenden determinar las dificultades específicas de los alumnos en el dominio de una conducta lectora determinada.

Tambien entonces decíamos que si bien inicialmente los distintos propósitos perseguidos en estas pruebas constituían una base clara de diferenciación entre ellas, en la práctica, esta diferencia, quedó reducida al grado de especificación de las funciones medidas. Ello dió lugar a que cualquier prueba que proporciona más de una puntuación sobre una misma conducta fuese considerada como de tipo diagnóstico (THORNDIKE, 1975).

Por ello, en la actualidad, se acentúa la opinión de que

las características que parecen diferenciar a estos dos tipos de pruebas deben buscarse en la misma naturaleza de la medida que ellas nos proporcionan: en el planteamiento del contenido a medir y en las propiedades técnicas de los instrumentos que las caracterizan, que no son más que aspectos consecuentes - con la diferente preocupación o decisión que el docente o evaluador desea tomar acerca del rendimiento de los alumnos.

Es decir, si partimos de que cada prueba cubre diferentes propósitos en la recogida de información sobre el rendimiento del sujeto, aún siendo la misma área de conocimiento al que se refieren ellas, evidentemente dará lugar a características estructurales y técnicas también diferentes en los instrumentos de medida: el analisis del contenido instructivo a medir, la estructuración y operativización del mismo, las cualidades métricas de los ítems o reactívos, los estudios de validez y fiabilidad, la interpretación de las puntuaciones de los sujetos, son aspectos de los instrumentos sensibles al uso y a la función que éstos cumplen en el proceso evaluativo.

Siendo nuestro objetivo la elaboración de una prueba diagnóstico-analítica, nos corresponde pues estudiar, en primer lugar, la función de este tipo de prueba en el proceso evaluativo del aprendizaje lector, y en segundo lugar, definir y delimitar el contenido instructivo que caracteriza el estadio lector que la prueba pretende cubrir, para posteriormente analizar los atributos técnicos propios del instrumento y medida que pretendemos elaborar.

Según BLOOM (1975), la evaluación diagnóstica pretende cumplir dos funciones en el proceso educativo: la de ubicación de los alumnos en la secuencia instructiva, y la de determinar las causas subyacentes de reiteradas dificultades en el aprendizaje de un alumno.

Analizaremos la función de ubicación ya que es en este ámbito donde se situa la prueba que nos ocupa. Mientras la otra funcion diagnostica "implica la formación de hipótesis

basadas en la observación sobre las razones de estas persistentes dificultades en el aprendizaje, y luego el control sistemático de cada hipótesis, a menudo ayudando al estudiante por medio de especialistas en medicina, psicología, orientación y terapia"(BLOOM , 1975,p.138). No obstante cuando se trata de un alumno situado en una fase de proceso lector más avanzada que la medida por nuestra prueba, ésta puede ser útil para determinar el alcance de algunas anomalías en los objetivos lectores básicos que pueden estar dificultando el progreso del alumno.

Siguiendo al mismo autor, aquella función de ubicación puede cubrir tres aspectos:

a) Determinar el dominio general previo de los alumnos antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Establecer la presencia o ausencia de destrezas y habilidades previamente requeridas.

c) Determinar categorias de alumnos según modos alternativos de currículos.

Posiblemente , es el último aspecto -enumerado en el apartado c- el que proporciona a la evaluación diagnóstica las perspectivas más amplias en el momento de cumplir su función orientadora, e incluso investigadora, en el proceso didáctico. Este tipo de ubicación diferencial supone en primer lugar, establecer diferentes alternativas curriculares para el aprendizaje de una materia y, en segundo lugar, los suficientes estudios experimentales que aporten datos significativos sobre la relación entre las caracteristicas individuales de los alumnos y las técnicas y materiales de instrucción, de tal forma que el rendimiento de los sujetos en la consecución de un objetivo instructivo sea mayor que el que hubiera obtenido con cualquier otro curriculo.

No obstante nuestro interés en estos momentos se refiere a aquellos otros aspectos del diagnóstico de ubicación -determinar el nivel general previo y determinar difi-

cultades específicas previas-, pués dentro de las funciones de estos tipos de diagnóstico es donde cabe situar el instrumento de medida que pretendemos elaborar.

En el primer aspecto -apartado a- la evaluación diagnóstica tiene por objeto conocer el punto de partida más o menos general del sujeto, con el fin de iniciar su aprendizaje en el punto de la secuencia instructiva más adecuado. En el segundo aspecto -apartado b- la diagnósis tratará de ir más allá de este nivel inicial en los casos donde se ha establecido una deficiencia general, tratando de individualizar la naturaleza del retraso en el aprendizaje. Ello exigirá un diagnóstico más analítico, preocupandose por aquellos aspectos del aprendizaje anterior dominado o que aún presenta una limitación para el sujeto.

Esta doble función diagnóstica premite distinguir entre pruebas diagnósticas general y pruebas diagnóstico-analíticas. Las pruebas diagnósticas nos informan sobre el grado en que el sujeto ha dominado los objetivos instructivos correspondientes a una secuencia de aprendizaje determinada, siendo su consecuencia mediata, en el marco de un sistema ideal de enseñanza con ritmos de aprendizaje flexibles, colocar al sujeto en su nivel instructivo óptimo, y, en un sistema de aulas menos flexibles, permitir, al menos, al docente adoptar estrategias didácticas individualizadoras que atiendan los diferentes niveles de sus alumnos.

Desde estas perspectivas, las pruebas diagnosticas general a penas se diferencian de aquellas que habiamos denominado de rendimiendo general, y no es, por tanto, de extrañar que se confundan. Más que una diferencia estructural, lo que las distinguen en el momento de su aplicación y el uso que de la información obtenida hace el docente. Es decir, una misma prueba puede ser utilizada por el docente al final de un periodo instructivo con objeto de constatar o certificar el nivel adquirido por los alumnos, es el caso de una evaluación sumativa. Pero tambien la prueba es susceptible de utilizarse con anterioridad a la secuencia instructiva siguiente para deter-

minar el nivel inicial de los alumnos, es el caso de la evaluación diagnóstica.

En cambio, una prueba diagnóstico-analítica tiene como propósito identificar los aspectos particulares del contenido aún no dominado por el alumno, identificando los niveles de suficiencia o insuficiencia de éste, para cada una de las especificaciones significativas del contenido general. Por ello, una prueba diagnóstico-analítica mide un determinado contenido instructivo con mucho mas detalles que lo hace una prueba diagnóstica general cuya finalidad es recoger e interpretar información sobre aspectos mas generales.

Es esta naturaleza analítica la que permite distinguir entre prueba de rendimiento general y pruebas de tipo diagnóstico. Y será, como veremos posteriormente, la que marcará claras diferencias en las cualidades técnicas de los instrumentos de medida que ellas requieren.

Llegado a este punto, necesitamos abordar la función y el contenido que pretenderá cubrir la BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA de lectura en el proceso evaluativo del aprendizaje lector.

Referido el contenido lector que nos preocupa a las habilidades y destrezar lectoras desarrolladas en el estadio inicial de la lectura, la BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA nos proporcionará una información sobre el nivel lector alcanzado por el alumno en la etapa inicial de su aprendizaje. Esta información se caracterizará por determinar, de forma objetiva y standarizada, el nivel de ejecución de cada sujeto en los objetivos instructivos propios a este nivel lector, de modo tal que los resultados en las pruebas permitan diagnosticar:

a) Si el alumno ha superado esta etapa lectora, caracterizado su rendimiento por el dominio en las conductas propias a este estadio.

b) Dado el carácter analítico del diagnóstico, los resultados en las diferentes objetivos de instrucción que cu-

bre la Batería, identificarán los aspectos del proceso lector aún no superados por el alumno. Ello dará base al docente para establecer algunas hipótesis relativas al nivel de sus alumnos:

- la presencia de una deficiencia lectora o retraso grave en la lectura, en aquellos sujetos con una ejecución en la mayoría de las pruebas muy por debajo de lo que cabría esperarse, dado el nivel de instrucción lectora recibida.

- la presencia de un retraso moderado en lectura, en aquellos alumnos con un nivel de ejecución algo inferior a lo esperado en casi todas las tareas o en algún nucleo de ellas, fundamentalmente cuando este nucleo de contenido se refiera a objetivos alcanzables en las secuencias finales del proceso instructivo.

- la identificación de dificultades específicas, ya sea en el reconocimiento de palabras, ya sea en la comprendión o ya sea en su rítmo lector.

La identificación del carácter específico de la dificultad discente en las conductas lectoras a dominar durante el periodo escolar que corresponde a la etapa inicial de la lectura, es el aspecto más importante del diagnóstico-analítico que pretende cubrir nuestra bateria de lectura.

Queda, pues, definida la prueba DIAGNOSTICO-ANALITICA para el estadio inicial del aprendizaje lector, como un instrumento destinado a determinar el dominio del alumno de este estadio lector y, en caso negativo, identificar dificultades específicas en las conductas lectoras que subyacen en aquel dominio.

2. DELIMITACION Y ESTRUCTURACION DEL DOMINIO GENERAL EN HABILIDADES ESPECIALES.

Hemos aludido en el Capitulo anterior, a la distinción introducida por GLASER (1963) entre pruebas referidas a la norma y pruebas referidas al criterio. Las primeras se usan cuando se desea determinar el nivel del sujeto respecto al rendimiento promedio de un grupo, ya sea de edad, nivel instructivo u otra variable similar al sujeto, y su función, por tanto, es conocer el nivel de adelanto o atraso del alumno respecto a su grupo . Las segundas, las pruebas referentes al criterio, se usan cuando se desea determinar las caracteristicas específicas de la conducta del sujeto en un contenido instructivo determinado, y tienen por función conocer las dificultades particulares del discente en el dominio de una conducta más general.

De esta forma la interpretación de la ejecución del sujeto en función de criterios es automática, en el sentido que el puntaje detalla lo que el estudiante realmente puede hacer y las habilidades y contenidos que todavía tiene que dominar. Por el contrario, el uso y valoración de la informa-

ción proveniente de puntajes referidos a normas diferirán de acuerdo con la composición del grupo normativo de referencia (BLOOM, 1975).

Ello induce a pensar que una prueba diagnóstico-analítica referida al rendimiento en una secuencia instructiva determinada, debería presentar una medición con criterio referencial, si precisamente, lo que pretende este tipo de prueba, es la identificación de aquellos puntos o aspectos del aprendizaje en los que decae el nivel de rendimiento del discente. La norma, pues, con la que se compara la ejecución del sujeto es la conducta que define cada punto a lo largo del continuo del rendimiento.

En consecuencia, para establecer un diagnóstico de esa naturaleza es imprescindible un estudio cuidadoso del contenido, de tal modo que nos proporcione el nivel relativo de desenvolvimiento del discente, en cada uno de los aspectos que subyacen a amplias parcelas del aprendizaje lector.

El desarrollo de los tests diagnóstico analíticos según THORNDIKE, 1975, p.285 consta de dos pasos o momentos bien diferenciados :

a) Análisis de la ejecución compleja en sus subhabilidades o destrezas componentes.

b) Desarrollo de tests para cada una de estas destrezas implicadas, lo más excentos posibles de otra fuente de dificultad.

Por consiguiente, tenemos ante nosotros dos interrogantes que exigen sus respuestas previas a la elaboración de las pruebas.

a) ¿Cuál es el nivel lector que el discente debería presentar una vez cumplimentada el estadio inicial de su aprendizaje?

b) ¿Cuáles son las habilidades específicas que el

dominio de este objetivo final implica?.

El estudio del proceso lector que ha ocupado la Primera Parte de nuestro trabajo, nos proporciona suficiente información para permitirnos en estos momentos realizar un esbozo de respuesta a estos dos interrogantes.

Recordemos que el estudio analítico de los componentes del acto lector, nos identificaban las habilidades y subhabilidades implicadas en la conducta lectora del sujeto. El estudio sobre los objetivos instructivos que guian la relación didáctica en el estadio inicial de la lectura, nos proporcionaba el nivel de desarrollo de aquellas habilidades y subhabilidades que caracterizaban el dominio de la etapa. Y la revisión crítica de pruebas propuestas para la exploración de los niveles de lecturas referidas al estadio inicial, nos suministraban tambien un cuadro referencial de las habilidades más significativas en esta edad lectora, a la vez que nos sugerían formas posibles de transformarlas en conductas operativas objetivables y medibles.

Como respuesta a la primera cuestión, ¿cuál es el nivel lector que el alumno debe presentar una vez cumplimentado el estadio inicial de su aprendizaje?, asumimos como criterio la propuesta dè FERNANDEZ HUERTA (1950) y GRAY (1957) que, aunque formulada en los años cincuenta es aún vigente para nuestra realidad escolar. Según los autores, el objetivo final del estadio inicial del aprendizaje de la lectura, es conseguir la "independencia lectora" del discente, es decir, su habilidad para leer material sencillo con ninguna o muy poca ayuda por parte del profesor, con interés y comprensión.

He aquí, pues, nuestro primer supuesto básico en la elaboración de la BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA de lectura para el estadio inicial del aprendizaje: consideramos que esta etapa lectora ha sido superada por el alumno cuando es capaz de leer por sí sólo un material con estructura y contenido semántico sencillo, comprendiendo los hechos e ideas en el expresadas. Normalmente para el idioma castellano corresponde al primer año de instrucción lectora: FERNANDEZ

HUERTA (1950);GRAY (1957);MAILLO (1974); SANCHEZ (1972).

Respecto al segundo interrogante, ¿cuáles son las habilidades específicas que el dominio de este objetivo final implican?, los resultados del trabajo realizado en la Primera Parte, nos ayudan a analizar aquella conducta final global en contenidos parciales relativamente diferentes, que deberan ser abordados en el instrumento de medida que nos ocupa.

En el cuadro siguiente se presenta el esquema de los contenidos específicos, que subyacen en el dominio del estadio inicial del aprendizaje lector, y que seran objeto de evaluación en nuestra Bateria Diagnostico-Analítica. (CUADRO I)

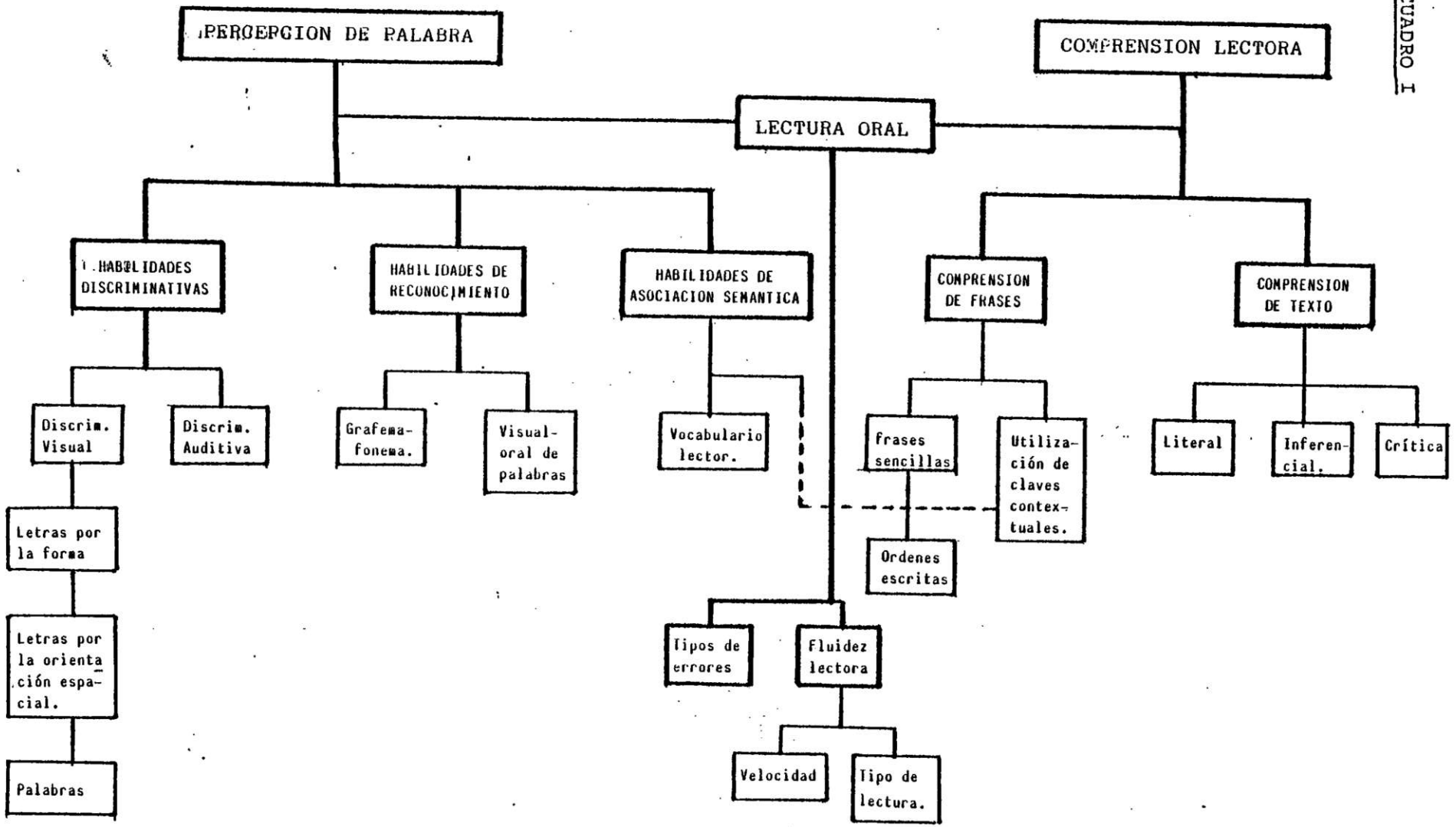
En relación con el cuadro anterior y antes de iniciar su descripción, es necesario advertir que en él no se incluyen todos los aspectos que deben ser objeto de evaluación en el estadio inicial de la lectura, solamente se explicítan aquellas habilidades que consideramos susceptibles de medir utilizando un instrumento como el que pretendemos elaborar. Aspectos tan importantes en este estadio lector como el desarrollo de hábitos y actitudes positivas hacia la lectura, no se encuentran incluidos en el cuadro, ellos deben ser objeto de otro tipo de pruebas -escalas, inventarios o cuestionarios- si se desea un procedimiento standarizado, o de una cuidadosa observación por parte del profesor, siendo muy útil ayudarse de alguna técnica de registro de datos.

Igualmente, el componente creativo que todo acto lector pleno debe poseer, aún desde sus inicios, debe ser tambien objeto de preocupación en la evaluación de la lectura de un alumno. Ello requeriria otro tipo de prueba bien diferente a la nuestra o la información la registra la misma observación del profesor.

Remitiendonos al cuadro anterior, distinguimos en el proceso del periodo lector que nos ocupa, tres conjuntos de habilidades no independientes pero sí bien diferenciadas: a) las habilidades referidas a la PERCEPCION DE PALABRAS; b) las habilidades COMPRENSIVAS; y c) conectadas con las an-

ANALISIS DE LAS CONDUCTAS LECTORAS IMPLICADAS EN EL ESTADIO INICIAL

CUADRO I



teriores, el análisis de la FLUIDEZ lectora, y dificultades específicas en los esteriotipos motores verbales de la palabra impresa.

La Percepción de la Palabra, tal como la hemos entendido y desarrollado en el capítulo correspondiente, supone la habilidad del sujeto para relacionar el símbolo visual con el sonido de la palabra y su significado. Tambien anotábamos en aquel capítulo que, así concebida la Percepción de Palabra, implicaba tres grupos de habilidades: a) las habilidades DISCRIMINATIVAS, b) las habilidades de RECONOCIMIENTO, y c) las habilidades de asociación SEMANTICA.

Las habilidades discriminativas, posibilitan al alumno identificar dos símbolos gráficos (letras o palabras) o sonidos como iguales o diferentes, de aquí que distingamos las referidas a conductas visuales y las referidas a conducta auditiva.

Las habilidades de reconocimiento, permiten al alumno establecer la correspondencia entre las formas visuales y el sonido o sonidos que ellas representan. Por tanto, se trata del reconocimiento acústico de las formas gráficas, y, en función de estas últimas, diferenciamos el reconocimiento de las letras (correspondencia grafema-fonema) y de las palabras (correspondencia visual-oral de palabras).

Las habilidades de asociación semántica, permiten al alumno atribuir significado a las correspondencias grafico-fónica establecida. En el estadio inicial de la lectura, las fuentes de significación fundamentalmente se sitúan en el vocabulario hablado del alumno, y, en un segundo plano, en el vocabulario auditivo. En este momento del aprendizaje lector el alumno debe recurrir a estos dos tipos de vocabulario para reconocer semánticamente la palabra descodificada.

Otras fuentes de significación que nosotros hemos analizado, como son la utilización de ayudas contextuales, el análisis estructural de la palabra o la utilización de diccionario, son más propias de estadios lectores más avanzados.

No obstante, algunos autores -GRAY (1957), DEBOER y DALLMAN (1966), JENKINSON (1976)- abogan por introducir, ya en el estadio inicial, la habilidad para utilizar el contexto en la identificación de una palabra relativamente poco conocida por el niño. Y ello por dos razones: una, por el efecto positivo que el desarrollo de esta habilidad tiene en el desarrollo posterior de una actitud favorable a conductas comprensivas ante el material impreso, y otra, porque tambien representa un medio idóneo para acrecentar el vocabulario del alumno, al menos el de tipo receptivo en su forma gráfica (aunque se reconoce que el enriquecimiento del vocabulario del discente, en este periodo escolar, debe situarse en la comunicación didáctica oral, tanto en su forma receptiva como expresiva).

En consecuencia, hemos incluido la medida de la habilidad del discente para utilizar claves contextuales en el contenido lector que nos ocupa. Puesto que la utilización de claves contextuales requiere que el alumno lea unidades significativas más amplias como es la frase, la hemos ubicado dentro de las habilidades comprensivas del sujeto.

Cuando hemos estudiado el componente comprensivo del acto lector ya anotabamos el amplio reconocimiento entre los autores de aceptar la COMPRENSION LECTORA como conducta claramente diferenciada -no independiente- de la Percepción de Palabras. Tambien analizábamos las diferentes teorías propuestas para explicar el proceso mental que subyace en la compresión de un material escrito. Teorías que, en algunos autores, desembocan en modelos comprensivos sobre los componentes del acto lector y las funciones que desempenan en la comprensión de una comunicación escrita.

Decíamos, en aquel capítulo, que algunos autores -THORNDIKE (1917) SPACHE (1962),STAUFER(1969) STRANG (1978) entre otros- analizan el proceso de la comprensión lectora atendiendo a las funciones de tipo cognitivo que en ella se requieren. Como resultado, se extiende el uso de identificar tres niveles de comprensión: literal, inferencial o interpretativa y valorativo o crítica; o bien elaborar propuestas taxonómicas,

en las que se encuentran jerarquizados los procesos de conocimiento que subyacen a los diferentes niveles de comprensión lectora (LAPP y FLOOD, 1978).

Otros autores, considerando la lectura como una extensión del desarrollo del lenguaje del sujeto, estudian y analizan el acto lector atendiendo a su dimensión lingüística. GOODMAN (1966,1968) SMITH(1971) y RUDDELL (1970) proponen modelos explicativos, basicamente fundamentados en la lingüistica transformacional de CHOMSKY, de los diferentes e interrelacionados sistemas lingüisticos presentes en el acto lector. Es decir, la organización funcional de los componentes lingüisticos que implican la comprensión de un mensaje codificado por un sujeto "extraño" al lector. Estos trabajos aportan aspectos sumamente significativos a la hora de interpretar habilidades de comprensión lectora, destacamos fundamentalmente dos: a) la recodificación o codificación retroactiva que el lector debe hacer al transferir a su propio sistema lingüistico el sistema del texto; y b) el concepto de "redundancia" como conocimiento antecedente que reduce la incertidumbre del lector.

Otros trabajos, estudian la comprensión lectora como un conjunto de habilidades específicas relativamente independientes: las habilidades de interpretación, las de retención, las de organización y las de valoración (FAREED,1971; SANCHEZ,1972; MAILLO, 1974) Es de destacar dentro de este enfoque sobre la comprensión lectora los estudios factoriales: TRAXLER ,1941; DAVID,1944,1968,1971; THORNDIKHE, 1971; SPEARRIT,1972; SASSENRATH, 1972, entre otros muchos.

A pesar de las divergencias que se observan entre los resultados factoriales -inherentes a la misma metodología factorial y variables que limitan sus resultados- la conclusión más aceptada es aquella que pone de manifiesto la presencia de dos factores independientes:aquél que se refiere a las funciones de reconocimiento de palabra y el que se refiere a las funciones de razonamiento lector exigido en la comprensión de un texto. Los resultados de los estudios de DAVIS, aunque no definitivos, son los mas aceptados a la hora de diferenciar funciones diferentes en el razonamiento lector:

la capacidad para responder a cuestiones sobre hechos explícitos en el texto, diferente a la capacidad para inferir, e incluso, dentro de esta última, parece distinguirse la capacidad para seguir la estructura de un texto y la capacidad para identificar el tono y propósito del autor. Aún así, todas estas funciones presentan intercorreciones, lo que hace tambien realista la hipótesis de que no son más que especificaciones, de una capacidad general de razonamiento presente en la lectura. (BOSCH, 1977).

En nuestra opinión, las perspectivas psicolingüisticas del acto lector suponen hipótesis explicativas del proceso que subyace en la lectura, que deben ser tomadas en gran consideración en el momento de establecer las estrategias didácticas de su aprendizaje. Sobre todo en el marco actual, en el que se reconoce y se insiste sobre el proceso de comunicación, lector-autor, que implica la actividad lectora. No obstante, para nuestros propósitos -la evaluacion de la comprensión lectora- resulta más asequible utilizar categorías de habilidades comprensivas más manejables y relativamente fáciles de operativizar, tal como nos las ofrece los otros dos enfoques sobre la comprensión lectora.

En la evaluación de las habilidades comprensivas del alumno distinguimos clases de conductas según se refieran: a) comprensión de una unidad de pensamiento expresado en una frase, y b) comprensión de un conjunto de ideas relacionadas que forman un pasage o historia.

a) En la <u>comprensión de frases</u> diferenciamos tres habilidades :

   1) la habilidad para identificar la idea expresada en una frase.
   2) la habilidad para comprender órdenes escritas.
   3) la habilidad para utilizar la ayuda del contexto en la significación de una palabra.

La presencia de estas tres habilidades perfectamente conectadas entre sí por nivel de dificultad, pretenden cubrir

tres exigencias básicas en la comprensión lectora del estadio inicial.

La comprensión de frases sencillas, podriamos identificarlas como el nivel mínimo de comprensión lectora: el alumno debe comprender no ya términos aislados, sino la relación contextual entre un conjunto de términos para obtener la idea que esta relación representa.

En la comprensión de órdenes escritas, al lector se le exige no sólo que comprenda lo que se le ordena en la frase, sino que posteriormente debe realizar la acción o acciones que se le pide, ello requiere una mayor atención sobre el material lector: la identificación de detalles precisos y, en cierto grado, tambien estan presentes otros factores como los perceptivos y espaciales tan frecuentes en las actividades lectoras de los primeros grados escolares.

La utilización de claves contextuales, exige un tipo de comprensión menos explícita que las anteriores, y pone de manifiesto la habilidad del lector para ayudarse del contexto inmediato en la interpretación significativa de una palabra.

b) El segundo aspecto de la comprensión lectora a evaluar se refiere a la habilidad del alumno para leer y comprender por sí solo breves pasajes o sencillas historias escritas. Seguimos la tendencia de identificar niveles de comprensión literal, inferencial y crítico- por las razones anteriormente expuestas. Estamos de acuerdo con los autores que consideran que estos tres niveles de comprensión deben ser objeto de instrucción en el estadio inicial del aprendizaje, siempre que el material lector sea el adecuado por su lecturabilidad, vocabulario y naturaleza de las ideas expresadas en el texto.

Esta última conducta de comprensión lectora cubre todos aquellas habilidades que hasta aquí hemos venido analizando. Por tanto, la actividad lectora implicada en la prueba que representa este contenido, corresponde a la "independencia lectora" que caracteriza la culminación del estadio lector. De este modo, un rendimiento satisfactorio en este contenido

permitiría comcluir que el alumno ha adquirido los objetivos instructivos propios del estadio inicial del aprendizaje y, en consecuencia, sobre este aspecto se encuentra preparado para continuar su aprendizaje, con los objetivos particulares del estadio lector siguiente: el desarrollo de sus habilidades lectoras.

Ya hemos estudiado en capítulo anterior que, en el estadio inicial del aprendizaje, el proceso lector en la lectura oral y silenciosa aunque eran muy similares, respecto a su velocidad, comprensión y movimientos oculares, la sonorización de las palabras e ideas presentes en la lectura oral, proporciona observaciones muy significativas para el diagnóstico de dificultades particulares del discente relativas a la percepción de palabras y comprensión lectora.

La lectura oral del alumno, es un medio sumamente eficaz para identificar dificultades específicas en la percepción de palabras, en el reconocimiento, gráfico-fónico y anotar los errores más frecuentes que le caracterizan: confusión rotación, inversiones de secuencia, omisión, adición, disociación o contaminación.

Aunque, posiblemente los aspectos más mecánicos de la lectura, sean los más directamente visibles en la lectura oral, tambien, cuando la prueba se trata de un pasaje o historia a leer, la observación de la fluidez lectora del alumno, su ritmo lector y su tono interpretativo, nos proporcionan cierta información sobre algunas conductas lectoras, que pueden mantener relación significativa con el nivel de comprensión obtenido en la prueba de lectura silenciosa.

Por consiguiente, preveemos la evaluación de dos aspectos de la conducta discente en la lectura oral:

1. Tipos de errores en el reconocmiento gráfico-fónico de la palabra.
2. La fluidez lectora o ritmo lector expresado por la velocidad y tipo de lectura que le caracteriza (silábica, vacilante, corriente o expresiva).

Todas estas habilidades que en estos párrafos hemos someramente descrito, las referidas a la Percepción de Palabra, a la Comprensión lectora y a la Lectura Oral, constituye nuestro primer esbozo del contenido a representar en la bateria DIAGNOSTICO-ANALITICA de lectura para el estadio inicial de la lectura. Nos sirve como plataforma inicial para, posteriormente con el estudio de los objetivos instructivos operativizados en los libros de textos, sean objeto de un análisis de contenido más pormenorizado.

3. PROPIEDADES METRICAS DE LOS INSTRUMENTOS DIAGNOSTICO-ANALITICOS.

Ya hemos señalado anteriormente que los atributos técnicos que caracterizan a los instrumentos de diagnóstico, y fundamentalmente en su sentido analítico, son bien diferentes de los que presentan otros tipos de prueba. Tal es la diferencia que THORNDIKE (1975) afirma que "los atributos psicométricos que se quieren encontrar en un test general y en un test de diagnóstico son tan contradictorios que aquel que sirva para una finalidad casi sin duda no habrá de servir para otro objetivo" (p.286).

Estas diferencias técnicas se refieren básicamente a los siguientes apartados:

a) Propiedades estadísticas de los reactivos o ítems.
b) Estudio de validez.
c) Estudio de la fiabilidad.
d) Interpretación de las puntuaciones de los sujetos.

3.1. PROPIEDADES ESTADISTICAS DE LOS REACTIVOS

Un instrumento diagnóstico mide cada habilidad identificada con un número suficiente grande de ítems de tal modo que permita determinar confiablemente la dificultad del alumno. Presentan la estructuración de una batería de subtests homogéneos.

Posiblemente el aspecto que mejor caracterizan a las pruebas diagnóstico-analíticas sea la dificultad de los ítems. Mientras los tests de rendimiento general deben procurar tener tareas de dificultad variable -algunos difíciles, otros fáciles y una mayoría de dificultad moderada- para producir una variabilidad de puntuaciones que comprenda toda la gama de alumnos, los tests diagnósticos cuyo objeto es la identificación de insuficiencias específicas, para la mayoría de sujetos que han realizado un proceso instructivo correcto los tipos de tareas medidas apenas presentan dificultad, y su poder discriminativo se sitúa en el rango inferior de los alumnos para quienes el dominio de una habilidad específica representa una dificultad.

El significado de esta relativa facilidad de las tareas diagnósticas nos lo describe muy bien BEATHY, MADDEN Y GARNER (1966) en el siguiente párrafo:

> "A fin de aumentar la confiabilidad de la medición en la determinación de las deficiencias de los alumnos y mantener todavía el tiempo de administración de la prueba dentro de límites razonables, se sacrifica en un considerable número de subpruebas la precisión en la medición para los niveles superiores del desempeño. Un alto nivel de desempeño en una subprueba diagnóstica indica que una cierta área no constituye un punto débil para el alumno o grupo, aún cuando tal vez no indique exactamente hasta dónde llega la eficacia del alumno o grupo en esa área" (p.3)

El último punto de la cita anterior es muy significativo a la hora de imterpretar los resultados de los alumnos en una prueba diagnóstica, y ello enlaza directamente con las características particulares que presentan los elementos de una prueba con referencia a un criterio.

Recordando lo que escribíamos en el capítulo anterior, la valoración de los elementos en un test referido al criterio se fundamenta en su congruencia y adecuación a la clase de conducta que se desea medir, independientemente de su contribución a la dispersión de respuesta.

3.2. ESTUDIO DE LA VALIDEZ

El estudio de la validez de un instrumento de evaluación tiene como propósito determinar el grado en que el instrumento realmente mide lo que pretende medir. Esta definición lleva implícita las tres notas que caracterizan en concepto de validez:

A) La validad pertenece a los resultados de un instrumento, a la interpretación de los datos obtenidos, y no al instrumento mismo (CROMBACH , 1971; GRONDLUND,1973).

B) La validez es una cuestión de grado, no se trata de una propiedad que se dá o no. Por consiguiente, como dice NUNNALLY (1973), es un proceso continuo, requiere investigaciones empíricas y, como añade M. BARTOLOME (1983), estudios lógicos.

C) La validez no se concibe como una propiedad general de los instrumentos, sino que la "validez es siempre validez para un objetivo determinado" (SACH ADAMS, 1970,p. 137). Hablando en propiedad -como dice NUNNALLY (1973,p.159) "no se valida un instrumento de medición sino algún empleo al que este instrumento se aplica" (p. 159).

No solamente la validez de un instrumento de evaluación se refiere al uso particular que de él se hace, sino que tambien el grado de validez de un instrumento es sensible a las características de los sujetos a los que se aplica. Ello hace afirmar a MAGNUSON (1972):

> "Un test no tiene un coeficiente de validez que sirve para cualquier fin y cualquier grupo de individuos para los cuales pudiera usarse. La validez del test varía de acuerdo con el propósito que se usa y el grupo dentro del cual discrimina" (p.154).

Dado que no se puede hablar de una validez general, sino de una validez relativa al tipo de decisión que se va a tomar con la informaciòn que nos proporciona el instrumento, tradi-

cionalmente se ha distinguido tres tipos de validez que corresponden a las tres funciones básicas que hasta ahora han cumplido los instrumentos en las evaluaciones educacionales y psicológicas. Atendiendo a la terminología propuesta en los Standars de la American Psichological Association (1966), estos tipos de validez se conocen como : a) validez relativa al criterio; b) validez de contenido; y c) validez de constructo.

Aún siendo aceptada esta terminología, cabe destacar el uso que cada vez más se hace de un tipo de validez no contemplada en los "Standars". Nos referimos a la validez de utilidad que M.BARTOLOME (1983) recoge en el siguiente cuadro, muy simplificado y que no agota la abundante terminología que han sido propuestas -como dice la misma autora- sobre los diferentes tipos de validez:

T I P O S D E V A L I D E Z : Terminología más usada

Clásicas

- . EMPIRICA o relativa al criterio
  - congruente
  - concomitante o concurrente
  - predictiva
- . validez de contenido : intrínseca.
- . Validez de constructo
  - de hipótesis de trabajo
  - factoria
  - convergente y discriminante
- . validez de utilidad

- . validez aparente = no sustituye a la validez real.

A continuación analizamos brevemente cada uno de estos conceptos y los procedimientos clásicos más frecuentemente utilizados para establecer los diferentes tipos de validez. Tambien señalaremos algunas metodologías alternativas que contempla la validación de un instrumento según la función que desempeña en el proceso evaluativo (nos referiremos fundamentalmente a algunas alternativas metodológicas desarrolladas por los autores interesados en la construcción de instrumentos referidos a criterio).

VALIDEZ DE CONTENIDO.

La validez de contenido puede definirse "como el punto hasta el cual una prueba mide un ejemplo representativo del contenido de materia y de los cambios de comportamiento que se consideran (GRONLUND, 1973).

Cuando nos cuestionamos la validez de contenido de una prueba, -según CROMBRACH, 1971- la pregunta que debemos formularnos es: ¿proporciona esta prueba una buena medida de la ejecución de cierto tipo de tarea?.

Como vemos, el énfasis de la validez de contenido se coloca en el grado en que la muestra de ítems -presupone un universo de contenido no abarcable en el test- es representativa de la materia o conducta cuyo dominio se va a inferior a partir de la ejecución del sujeto en aquellos ítems. Por ello, este tipo de validez es preocupación fundamental en los tests de rendimiento.

Mientras los otros tipos de validez se establecen una vez el instrumento ha sido elaborado -como veremos posteriormente-, la validez de contenido se debe asegurar -como dice NUNNALLY (1978,p.162)- "mediante el plan y el procedimiento de elaboracioń".

SACH ADAMS (1970,pp.147-150), resume en los siguientes pasos las etapas de trabajo que debe cubrir un proceso de

validación de contenido en un test de rendimiento educativo:

1. Definir el universo de contenido que hay que estudiar.
   a) Limitación del universo a estudiar según:
      1) Tipos de inferencias que se desea hacer a partir de las puntuaciones del test.
      2) Posibilidad de obtener datos.
   b) Limitar el universo a estudiar en términos de comportamiento que interesa.

2. Extraer una muestra del universo mediante procedimientos que puedan ser descritos sin ambigüedad.

   a) Si el universo es finito y está claramente definido, puede procederse a un muestre aleatorio.
   b) Para la mayoría de los tests de rendimiento no será posible definir tan claramente el universo de contenido y capacidades a estudiar. Por consiguiente habrá de elegir una base para la selección de un muestreo estratificado de conocimientos, capacidades...

      1) Para un test elaborado por el mismo maestro, éste podrá elaborar la materia por sí sólo, aúnque pueda estimar conveniente confrontar sus decisiones con las de sus colegas de la misma materia.

      2) En el caso de un test publicado resulta muy aconsejable contar con la opinión conjunta de maestros competentes y de supervisores especializados en la materia en cuestión.

   c) Redactadas y aplicadas las preguntas a los alumnos, el constructor del test habrá de seleccionar las preguntas de tal forma que se conserve la distribución aproximada de preguntas (según aspectos del contenido y objetivos del test) que se había pensado al elaborar el proyecto del test.

3. A menos que el test global sea muy homogeneo en cuanto a su contenido, habrá que agrupar las preguntas en

subtest homogeneos.

El punto conflictivo de este proceso de validación lo constituye el punto 2, cuyo resultado se expresa en una tabla de especificaciones. En esta tabla queda representado el número de ítems deseados para la prueba, clasificado cada uno por su contenido y tipo de conducta que exige al alumno. Una inspección a la tabla, nos revelará la importancia o ponderación que en el test tendrá cada tópico de contenido seleccionado y cada tipo de aprendizaje exigido en el test (BLOOM, 1978).

En los test referidos al criterio, cuyas puntuaciones se usan para hacer inferencias acerca de las conductas de los examinados en el dominio de los contenidos que describen el test (HAMBLENTON Y MILLS,1979), la validez de contenido representa una cuestión de capital importancia.

Así MILLMAN(1974, describe la validez en términos de "adecuación de las inferencias hechas a partir de las puntuaciones de un test" (p.360) . El autor sugiere que la inferencia característica de un test referido al dominio, se refiere al estatus de un sujeto relativo a un campo de dominio bien definido, y para este tipo de inferencia, el análisis lógico de la definición del dominio y los procedimientos para generar ítems constituyen cuestiones prioritarias.

POPHAM (1980), que prefiere utilizar el término de validez descriptiva el lugar del clásico validez de contenido, cuando hace referencia a la validez de un instrumento referido a criterio afirma:

> "En primer y fundamentalismo lugar, una prueba referida a un criterio es válida en la medida en que mide exactamente la clase de conducta descrita en la definición de campo" (p. 173).

Por consiguiente, para POPHAM la validez de un instrumento que pretende una interpretación de puntuaciones referidas a criterio suponen:

- en primer lugar, una rigurosa, clara y objetiva descripción del campo de conducta al que se va a generalizar los resultados.

- en segundo lugar, la congruencia de los elementos con aquella descripción de campo.

De esta forma, "si los elementos no apuntan al objetivo previsto o dicha descripción es imprecisa, se debe adoptar una decisión negativa sobre la validez de la prueba" (p.174).

Para el autor, un campo bien definido remite a una clase de conducta del alumno. Aunque POPHAM reconoce que no existen técnicas aún suficientemente pulidas para llevar a cabo una sistematización y explícita definición de campo, sugiere como características deseables de esta definición los dos atributos siguientes:

1. Ser suficiente breve para resultar utilizable.

2. Circunscribir suficientemente la clase de conducta que se estudia, de manera que diferentes observadores independientemente alcancen un alto grado de coincidencia el dictamen sobre si determinados elementos de la prueba miden realmente la conducta descrita en el campo.

Los elementos que deben incluirse en una definición de campo-siguiendo al mismo autor- deben describir explícitamente:

1. LOs elementos de estímulos o situación de prueba, especificando el contenido sobre el que basar los elementos y describir las instrucciones para contestar los elementos que van a recibir los sujetos sometidos a la prueba.

2. Las opciones de respuestas, fundamentalmente en los elementos de elección múltiple puesto que su influencia en la conducta medida puede ser decisiva.

3. Las normas de corrección del elemento.

HAMBLETON Y ROVINELLI (1977) -en HAMBLETON (1982)- incluso han desarrollado un indice estadístico para representar, con un valor numérico, el grado de congruencia entre el ítem y el objetivo del dominio que representa. El procedimiento que proponen los autores requieren el juicio de especialistas sobre cada ítem, y exige los pasos sigfientes:

1º. Cada especialista juzga cada ítems según reflejan o no el contenido que ha sido definido en la especificación del dominio, asignandole un valor de +1, 0, ó -1. El valor de +1 indica el total acuerdo del especialista en que aquel ítem mide un objetivo determinado. El valor 0 indica la indecisión del juez sobre si el ítem mide o no un objetivo. El valor -1 indica que aquel ítem no mide en absoluto el objetivo.

2º. Una vez obtenido para cada ítem los valores otorgados por cada especialista, se aplica en cada ítem la siguiente fórmula:

$$I_{ik} = \frac{(N-1)\sum_{j=1}^{n} X_{ijk} - \sum_{i=1}^{N}\sum_{j=1} X_{ijk} + \sum_{j=1}^{n} X_{ijk}}{2\,(N-1)\,n}$$

Donde:

I_{ik} = indice congruencia ítem-objetivo, para el ítem K en el objetivo 1.

N = número de objetivos ($i = 1,2,\ldots,n$)

n = número de especialistas ($j = 1,2,\ldots, n$)

X_{ijk} = es el valor escalar (-1,0,+1) del ítem k para el ítem i dado por el especialista j.

En el índice de congruencia ítem-objetivo obtenido aplicando la fórmula anterior, se asume:

a) La congruencia perfecta ítem-objetivo es representada por el valor +1. Sólo ocurre cuando todos los especialis-

tas asignan el valor +1 al ítem para el objetivo apropiado, y el valor -1 para todos los demás objetivos.

b) El valor más bajo del indice de congruencia lo representa el valor -1. Ello ocurre cuando el ítem es considerado apropiado para todos los objetivos, es decir, todos los jueces le asignan el valor +1 en la comparación con los objetivos.

c) El valor del índice no depende del número de jueces ni del número de objetivos.

Según los mismos autores, aunque este procedimiento para establecer la validez de contenido de cada ítem es bastante sencillo, su dificultad estriba en la gran cantidad de tiempo que consume.

HAMBLETON (1982) describe otros procedimientos que pueden utilizarse para establecer la congruencia ítem-objetivos. Tambien incluyen el uso de escalas valorativas y el juicio de expertos sobre la materia. Remitimos al lector interesado a la obra del autor recogida en nuestra bibliografía.

Otros intentos alternativos a los procedimientos lógicos para establecer la validez de contenido de un instrumento de evaluación, son resumidos por M.BARTOLOME (1983) en dos vías, ambas insuficientes según dice la misma autora:

- A nivel experimental : se aplica un test antes y después de un tratamiento ligado estrechamente al contenido o dominio del tes. Si las puntuaciones gananciales acusan un cambio significativo con respecto a un grupo control que no haya recibido este tratamiento puede considerarse el test válido.

- A nivel correlacional: buscando la consistencia interna del test a través de la correlación de los ítems entre sí y con la puntuación final. Si bien esta consistencia inyerna es válidad para los test homogéneos, no lo es para los heterogéneos.

Por último, cabe también que señalemos, tal como lo hace M.BARTOLOME (1983), que la teoría de la generalización o teoría de los errores múltiples, elaborada fundamentalmente por CROMBACH y GLASER, NANDA Y RAJARATNAM(1972), se presenta como otra posible alternativa para el estudio de la validez de contenido. Como dice M.BARTOLOME: "Si bien es cierto que las investigaciones y los escritos de divulgación de la teoría... ponen el acento en la fiabilidad, no lo es menos que la teoría de la generalización puede ayudarnos a descubrir hasta que punto puede válidamente interpretarse una medida como representativa de un cierto conjunto de ellas" (p.24).

VALIDEZ REFERIDA AL CRITERIO.

La validez referida al criterio puede definirse "como el punto hasta el cual el funcionamiento de la prueba se relaciona con alguna otra medida valuada de la actuación (GRONLUND,1973,p. 92). Se trata,pues, de comparar los resultados que se obtienen en la prueba o las predicciones derivadas de ellos con una variable externa (criterio), considerada como una medida directa de la conducta que el test que se valide pretende diagnosticar o predecir.

El procedimiento básico para establecer este tipo de validez requiere los siguientes pasos:

- 1º. Aplicar el test que se ha construido a una muestra de sujetos representativa de la población a la que se destina el instrumento.

- 2º. Tomar la mediciones del criterio: obtener información sobre este grupo de sujetos en el objetivo que persigue el test, con otro instrumento de evaluación.

- 3º . Relacionar ambas medidas, la obtenida en el primer paso y en el segundo. Tradicionalmente esta relación se expresa por un coeficiente de correlación,y generalmente la

correlación de PEARSON.

Según el tiempo transcurrido entre el primer y segundo paso, es decir, entre la aplicación del instrumento en cuya validez estamos interesados y la recogida de información sobre el criterio, y según tambien el diferente propósito que guía la interpretación de puntuaciones, bien sea estimar o diagnosticaruna actuación actual, bien sea predecir una actuación futura, generalmente se distingue en la validez referida al criterio dos tipos:

A) La validez predictiva, la cual nos informa del grado en que los resultados del instrumento nos ayuda a predecir una actuación futura. Entre el primer y segundo paso del procedimiento anteriormente descrito, existe un periodo de tiempo más o menos largos según el lapsusde tiempo que abarca la predicción.

B) La validez concurrente, nos informa del grado en que los resultados del instrumento nos ayuda estimar o diagnósticar una situación actual. Por ello los resultados del instrumento que se valida y la medida sobre la variable criterio se disponen al mismo tiempo.

Cuando estimamos la validez relativa al criterio, predictiva y concurrente, la dificultad, y problema fundamental de este tipo de validez, es la medida del criterio. Como dice MAGNUSON (1972), "rara vez tenemos acceso a los criterios que son expresiones confiables y válidas de la variable criterio. Por tanto, debemos distinguir entre los genuinos criterios "verdaderos" y los criterios intermedios disponibles o adsequibles" (p.157).

Por ello, cuando juzgamos el valor de algún coeficiente de validez relativa al criterio , debemos tomar en cuenta cuán representativo y confiable es el criterio utilizado de la variable criterio verdadera. Aún cuando la inconfiabilidad de los datos del criterio puede llegar a corregirse (cuando se conoce este grado de inconfiabilidad, es posible introducir un término de corrección y estimar el tamaño del

oeficiente de validez para una medida de criterio completamente fiable), sin embargo, la baja validez de la medida del criterio representa un problema de dificil solución.

M. BARTOLOME (1983) sugiere como una via posible al problema de la medida del criterio (la autora denuncia la ambigüedad e insuficiencia de muchos criterios utilizados en los estudios que sobre validez presenta sistemáticamente la revista "Educacional and Psychologycal Measurement"), la utilización de criterios múltiples que intenten cubrir el mayor posible del instrumento . Señala como ejemplo el proceso de validación de un inventario de personalidad realizado por PEREZ JUSTE (1977).

Mientras en los tests referidos a la norma, la validez relativa al criterio es muy frecuente, en los tests referidos al criterio algunos autores la consideran irrelevante, puesto que acentúan el caracter prioritario de la validez de contenido en los instrumentos de evaluación, siendo el instrumento de por sí ya un buen criterio.

Por ejemplo, el mismo POPHAM (1978), que prefiere denominar a este tipo de validez como validez funcional, escribe "Hablando sinceramente, es difícil imaginar muchas situaciones en la enseñanza en la que un evaluador necesite mediciones que hagan algo más que describir adecuadamente el rendimiento de los estudiantes: casi siempre basta con saber que pueden y que no pueden hacer éstos" (p.174).

No obstante, como señala CROMBACH(1971) -citado por HAMBLETON, 1982- y LINN(1979), en los tests referidos al criterios se ha utilizado la validez empírica (denominación que tambien se le da a la validez relativa a un criterio, y que utilizamos para evitar la redundancia de un término que, por demás, tiene diferente significado según el contexto), en el mismo sentido que en la metodología clásica. Sin embargo como dice LINN (p.118), dos cuestiones diferencian a los tests referidos al criterio de los procedimientos tradicionales: la existencia de puntuaciones cut-off y el estadístico utilizado para establecer la relación entre las puntuaciones del

instrumento que se valida y los datos del criterio.

Sobre la primera cuestión, la existencia de una puntuación cut-off (punto de corte de la distribución de puntuaciones que señala el nivel de eficiencia, quedan los sujetos distribuidos en situación dicotómica, o politómica en caso de identificar diferentes categorías), LIVINGTON (1972,1977) -citado por M.BARTOLOME,1983- sugiere la utilización de probabilidades condicionales, basadas en las clasificaciones observadas entre el instrumento y el criterio. Dos probabilidades condicionales especialmente útiles serán:

. Probabilidad de una frecuencia de la conducta examinada alta en el predictor, para los sujetos con una alta frecuencia en el criterio.

. Probabilidad de baja frecuencia de conducta en el predictor, para los sujetos con baja frecuencia en el criterio.

Respecto a la segunda cuestión, el estadistico utilizado recordemos que los índices de validez predictiva y concurrente clásicos se expresan generalmente por una correlación. Es reconocida la relación directa entre la dispersión de puntuaciones y el valor de la correlación calculada. En los tests referidos al criterio es provisible la existencia de distribuciones de puntuaciones con baja variabilidad. Ello hace que los autores sugieran otras técnicas de análisis de los datos y otros estadísticos, para expresar la relación entre los resultados en el test y los resultados en la variable criterio.

Pero a igual que en la metodología clásica, el problema fundamental de este tipo de validez sigue siendo establecer para la variable criterio datos válidos y fiables.

VALIDEZ DE CONSTRUCTO.

La validez de constructo puede definirse como "el punto

hasta el cual la actuación en la prueba puede interpretarse en términos de ciertos elementos psicológicos de construcción" (GRONLUND, 1973,p.102)

CROMBACH (1971,p.165) nos dice que todos los tests son, hasta cierto punto mixtos, y muy raramente miden con exactitud lo que se halla implicado en su denominación. El autor insiste en que la validez de hipótesis de trabajo -así es como denomina a este tipo de validez- consiste en un análisis de la significación de las puntuaciones del test expresado en conceptos psicológicos.

De esta menra, siguiendo al mismo autor, la validez de hipótesis de trabajo se la plantea el examinador cuando desea comprender mejor los factores o rasgos que influyen en las puntuaciones de un test. Otras veces lo hace con el deseo de encontrar un instrumento de medida para determinados rasgos.

Ahora bien, la interpretación de un test se va elaborando poco a poco de una manera gradual. A medida que estudiamos la validez de constructo de un test, llegamos a un conocimiento más completo de las influencias que afectan las puntuaciones del test y podemos ser capaces de estimar la intensidad y la morfología de cada una de estas influencias.

La validez de constructo no puede resumirse en una sola medida, como la correlación entre los puntajes del test y los puntajes del criterio, tal como hemos visto en la validez empírica. La validez se determina mostrando que las consecuencias que pueden predecirse sobre la base de la teoría con respecto a los datos de test pueden, en lo fundamental, confirmarse por una serie de prueba (MAGNUSON, 1972).

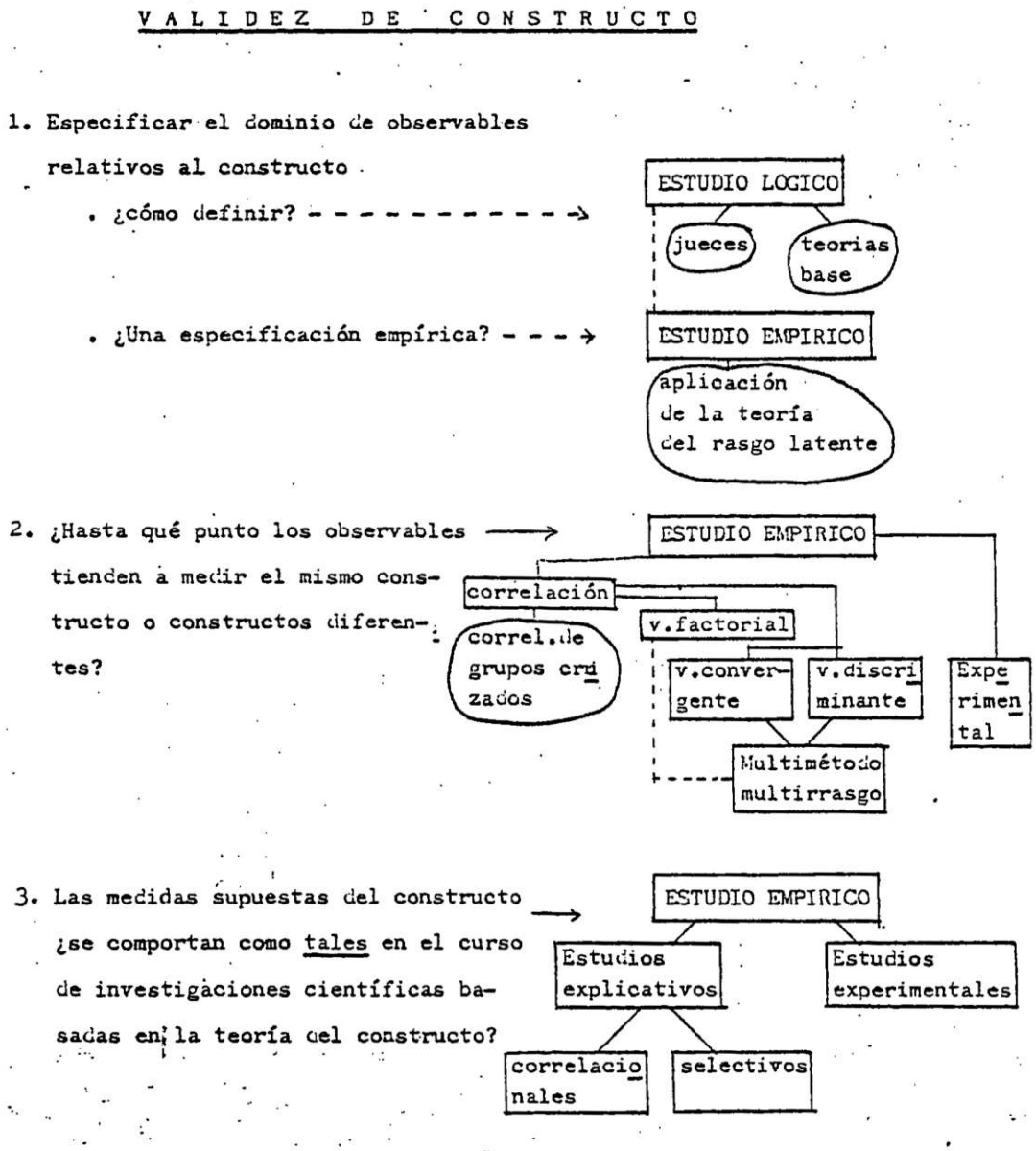
Srgún NUNNALLY (1978,p.98) tres son los aspectos más importantes a tener en cuenta en la validación de constructos:

1. Especificar el dominio de observables relativos al constructo.

2. A partir de investigaciones empíricas y análisis estadísticos determinar hasta qué punto los observables tienden a medir la misma cosa, algunas o muchas cosas diversas.

3. Llevar a cabo estudios diferenciales y/o esperimentos controlados para determinar hasta que punto las medidas supuestas del constructo producen resultados que son predecibles a partir de hipótesis teóricas altamente aceptadas concernientes al constructo

M. BARTOLOME (1983) señala en el siguiente cuadro, las correspondencias entre estos tres aspectos señalados por NUNNALLY y las diferentes técnicas de validación propuestas para el estudio de la validez de constructo de un instrumento.



Como puede observarse, según el esquema anterior, no existe tipo único de investigación para el estudio de la validez de constructo. Este tipo de validez se va elaborando a medida que se estudia y se investiga el test.

Se aparta de los límites de nuestro trabajo (la validez que estudiamos en nuestra parte experimental se refiere a la validez de contenido y validez empírica de tipo concurrente) el tratar aquí de desarrollar los diferentes procedimientos utilizados generalmente para la validación de constructos. Remitimos al lector interesado al interesante trabajo realizado por la mencionada autora M. BARTOLOME sobre la Validez de los instrumentos empleados en los procesos de medida, evaluación y assesment. Su adecuación e importancia en las diferentes situaciones de prueba. (1983).

En el marco de los tests orientados al criterio, POPHAM (1978) habla de una validez de "selección de campo" cuya función es equivalente a la validez de constructo de la psicometría clásica. Aunque el autor considera muy similares las técnicas utilizadas en la validez de selección de campo y las utilizadas en la validación de constructo, nos dice: "sin embargo para la validez de la selección de un campo referido a un criterio, lo corriente es que no nos interese establecer la existencia de un constructo hipotético... Su tarea (se refiere a un experto en medidas referidas a un criterio) es simplemente averiguar si actuamos correctamente al decidir la forma de circunscribir la clase de conductas del estudiante que constituye nuestra definición de campo" (p. 179):

Es decir, el problema que se plantea al establecer la validez de seleccion del campo, es justificar la clase de conducta elegida por el constructor de la prueba, como indicador válido del objetivo más general que se pretende medir, cuando existen otras posibles clases de conductas tan legítimas para representarlo como aquella elegida.

En relación a lo que nos dice POPHAM de la utilización de los enfoques clásicos para la validación de la selección

de campo, HAMBLETON (1982) propone el uso de métodos experimentales y el análisis factorial. Para la aplicación de este último, el autor sugiere salvar el problema que representa la baja variabilidad previsible en las puntuaciones en un test orientado al criterio, utilizando una muestra de sujetos extremos en el rendimiento del campo de dominio medido en la prueba (sujetos que pueden considerarse competentes y sujetos que no).

VALIDEZ DE UTILIDAD

Como señala M. BARTOLOME (1983), "la nueva concepción de diagnóstico pedagógico, basada por un lado en la facilitación de la orientación y por otro, en la preparación de decisiones, ha puesto de relieve la importancia de conocer si los instrumentos que utilizamos se muestran eficaces a la hora de decidir una selección o promoción de alumnos... Si se define el diagnóstico como una ayuda a la decisión, será en el ámbito de la teoría de la decisión donde deberá situarse el proceso de validación de los instrumentos"(p.39).

CROMBACH Y GLASER (1965) a la luz de la teoría de la decisión estadística, habían llamado la atención sobre sus consecuencias para la elaboración e interpretación de los instrumentos de medida. Más recientemente, la teoría de la decisión ha sido profundizar por CROMBACH y SCHAEFFER (1981).

Este tipo de validez trata de estudiar la contribución del test -su eficacia- en una situación que exiga una toma de decisiones. Es decir -siguiendo a ANASTASI (1974)- en una situación de decisión, el evaluador dispone de variada información sobre, por ejemplo, un sujeto (en esta información se encuentra incluida la puntuación obtenida por el sujeto en el test),la contribución del test -su utilidad- se ha de valorar fundamentalmente en lo que éste añade a aquellas otras fuentes de información previa, de tal forma que la decisión que se toma es más correcta utilizando la información que nos proporciona el test que si no lo hubieramos te-

nido en consideración.

Es este un aspecto de la validez de utilidad, que CROMBACH (1971) denomina "validez para seleccionar".

Otro aspecto importante de la teoría de la decisión en el campo educativo, con consecuencias importantes para la validez -para la eficacia- de los instrumentos de evaluación, se refiere a la asignación de los estudiantes a tratamientos de enseñanza diferenciales. CROMBACH (1971) la denomina como validez par asignar un lugar", y trataría de responder a la cuestión: ¿mejora la ejecución cuando el estudiante es asignado a un tratamiento de acuerdo con los resultados del test?.

Aunque existen procedimientos bastantes complejos para establecer este tipo de validez, siguiendo a M. BARTOLOME, podemos decir que el paradigma básico utilizado es que el test más efectivo -válido- es el que produce la mayor proporción de decisiones correctas". Un índice de validez del test debería ser la proporción de decisiones correctas hechas cuando las respuestas del test son usadas como base para la toma de decisiones correctas.

El procedimiento de cálculo que este paradigma requiere es bastante sencillo siguiendo a la misma autora, se clasifican las decisiones en dos categorías independientes, mutuamente exclusivas; los datos del criterio tambien se clasifican de forma similar, y los dos conjuntos de datos son comparados. En el caso más simple, cuando ambos han sido dicotomizados pueden situarse de la forma siguiente:

Ejecución del criterio / Precisión del test	Negativo	Positivo (con éxito, aceptable)
Positivo (acepta, contrata, predice éxito)	A = n sujetos con estas características fracaso	B éxito
Negativo (rechaza, no contrata, predice fracaso)	C éxito	D fracaso

$$\text{Indice de eficacia de la toma de decisión} = \frac{B + C}{A + B + C + D} = \frac{B + C}{IV}$$

Este índice tiene en cuenta lo positivo y lo negativo en todas las situaciones. Ahora bien, hay momentos en que no es conveniente dejar que los sujetos a los que se les predice un fracaso, actuen o sean asignados a un tratamiento (esto es especialmente importante en los problemas de selección profesional). En este caso el índice sería:

$$\text{Indice de eficacia en sujetos elegidos} = \frac{B}{A + B}$$

En los tests referidos a criterio, la validez de utilidad es generalmente denominada como validez de decisión. Ella se usa fundamentalmente -según HAMBLETON, 1982- para establecer la validez de la decisión que se asume cuando los sujetos son clasificados en dos (que dominan o que no dominan) o en más categorías en relación al contenido medido en el test. En esencia, el paradigma de este tipo de validez es exactamente el mismo que hemos descrito anteriormente, tal como se observa en el procedimiento que HAMBLETON sugiere para establecerla.

Según HAMBLETON (1982), un procedimiento muy sencillo para determinar la validez de decisión, consiste en identificar dos grupos extremos respecto al criterio (se refiere al criterio de puntuaciones del test); un grupo lo forma sujetos que,

de una forma u otra, conocemos que son componentes en el contenido medido por el test, y el otro grupo de sujetos que no lo son, y estudiar el comportamiento de los dos grupos extremos en relación con la puntuación criterio -puntuación cut-off- establecida en el test.

Tambien aquí, como anteriormente decíamos, el porcentaje de sujetos que son correctamente clasificados (coinciden en el test y en el criterio externo) puede usarse con una estimación de la validez de decisión, HAMBLETON sugiere la aplicación de algún tipo de correlación para variables dicotómicas (pertenencia al grupo extremo y la decisión de dominio realizada con el test) como un índice de la validez de decisión.

A modo de conclusión podemos decir que, tal como se ha venido comprobando a lo largo de estas páginas, el capítulo de la validez de los instrumentos de medida es sumamente complejo. Tambien es fundamental en la elaboración de los instrumentos, tal como lo demuestra la preocupación de los especialistas por desarrollar nuevos enfoques o metodologías (y ello tanto dentro de las perspectivas de la psicometría clásica como los estudios que se sugieren en el marco de los tests referidos a criterio), que ayuden a esclarecer preguntas tales como ¿que es lo que realmente mide el test?, ¿qué utilidad tienen sus puntuaciones?.

Ello tampoco es de extrañar si, como deciamos al principio, no se puede hablar de validez en términos generales o absolutos, sino que la validez siempre se refiere a un objetivo determinado, al uso que de los resultados de la prueba se pretende hacer y a las caracteristicas diferenciales del grupo al que se aplica el instrumento.

Para nuestro trabajo, y situado en este momento en la primera etapa de elaboración del instrumento de evaluación que nos ocupa, la planificación del campo de conducta a medir, el tipo de validez que nos preocupa es aquella que hemos denominado de contenido o descriptiva.

Hasta ahora como hemos visto, contamos con una definición y descripción del dominio general que pretendemos cubrir en la Bateria Diagnostico-Analítica de lectura. Este dominio general ha sido expuesto anteriormente cuando hemos definido la conducta discente que caracteriza al alumno que finaliza el estadio inicial del aprendizaje lector: la independencia lectora. Tambien hemos analizado este universo conductal en las habilidades y subhabilidades que él implica.

Nuestro paso siguiente, la identificación, en cada subcampo del objetivo teneral (en cada habilidad o subhabilidades) de los contenidos específicos que los representan, y la operativización de éstos en las clases de conducta que nos sirvan como indicadores de la competencia o no del alumno en aquellos contenidos, será abordado en capítulos posteriores. Para ello se recurrirá a los objetivos que, en el ámbito de la lectura, prevee la Ley General de Educación y los contenidos y clases de conductas desarrollados en los libros de texto.

Aunque el tipo de validez que fundamentalmente trabajaremos y estudiaremos en la Bateria Diagnóstico-Analítica de lectura hace referencia a la validez de contenido, tambien, en nuestra parte experimental, se aportará algún índice de validez referida al criterio de tipo concurrente.

3.3.ESTUDIO DE LA FIABILIDAD

Cuando tomamos la medida de una conducta u objeto siempre está presente una cierta cantidad de error aleatorio.Es decir, toda medida lleva inherente un error de tal forma que los conjuntos de medidas de las mismas caracteristicas tomadas sobre los mismos sujetos u objetos, nunca serán idénticos.

No obstante, la magnitud del error de medición de un instrumento de medida puede conocerse a través de determinar

la consistencia con la que mide el instrumento. En psicometría, el concepto de fiabilidad se utiliza precisamente para informar sobre la consistencia de la medición.

En un sentido amplio, la fiabilidad de un instrumento nos indica hasta que punto pueden atribuirse a errores de medida las diferencias individuales en la puntuación del test, y hasta que punto cabe atribuirlas a diferencias verdaderas en la característica que se está midiendo (ANALISIS,1974)

Cuando se elabora y luego se aplica un instrumento de medida se pretende atribuir la mayor parte de la varianza de las puntuaciones a diferencias reales entre los individuos en la característica que se pretende medir, sin embargo, hay posibles fuentes de varianzas en las puntuaciones que son ajenas a aquella pretención.

Las posibles fuentes de varianza de error de las cuales la fiabilidad nos puede informar, proceden fundamentalmente siguiendo a SACH ADAMS (1970), de :

1 - Errores del instrumento de medida o de su aplicación: resultado de la ambigüedad de las preguntas, de que el tests es sólo una muestra de un contenido, de instrucciones deficientemente estandarizada, ambiente en que se administra el test.

2 - Errores derivados de las fluctuaciones temporales del sujeto : variaciones del sujeto de un momento a otro en las actitudes, velocidad de trabajo y otrso factores.

La fiabilidad de una prueba se expresa en dos estadísticos diferentes: El coeficiente de fiabilidad y el error típico de medida. Mientras el error típico de medida describe el error de medición en término absoluto, no depende de las características de la muestra, y se expresa en las mismas unidades que el instrumento, el coeficiente de fiabilidad describe el error en términos relativos a la muestra (la varia-

bilidad de ésta influye en su magnitud), y se expresa en un coeficiente de correlación.

Existen diferentes métodos o diseños para el cálculo del coeficiente de fiabilidad. Esta diferencia de métodos conduce tambien a diferentes significados de los coeficientes de fiabilidad calculados. A continuación exponemos brevemente los diferentes métodos y el significado correspondiente del coeficiente de fiabilidad (siguiendo a NUNNALLY, 1973):

1. Método de test-retest (repetición): consiste en aplicar el test en dos ocasiones diferentes. La correlación entre las dos series de puntajes proporciona el coeficiente de fiabilidad. Este coeficiente nos informa de la estabilidad temporal de las puntuaciones, es decir, de los errores de medición debido a fluctuaciones en los sujetos y condiciones de aplicación.

2. Método de formas alternativas o paralelas: en lugar de utilizar el mismo test en dos ocasiones, se utiliza dos formas paralelas del test y luego se calcula la correlación. El coeficiente de fiabilidad así estimado pone de relieve la equivalencia de las medidas, y cuando se deja un periodo de tiempo entre las dos formas, además nos informa de la estabilidad temporal de las puntuaciones. Por consiguiente, el coeficiente de fiabilidad asi obtenido, pondrá de manifiesto las fuentes del error de medición que se encuentra en el método test retest y además dará indicación de la magnitud del error debido al muestreo del contenido.

3. Métodos que sólo exigen una aplicación del instrumento: puede utilizarse diferentes procedimientos y todos ellos ponen de relieve la consistencia interna del instrumento:

a) Subdivisión del test, siendo el más difundido el conocido método de división por mitades: consiste en asignarle al sujeto un puntaje en las preguntas pares del test y otro puntaje en las preguntas impares.

b) Estimar la fiabilidad a partir de las correlaciones

de los items sin necesidad de subdividir los puntajes del tests. El coeficiente de fiabilidad asi obtenido indicaría que si se construye una forma alternativa del instrumento, el test existente tendría una correlación con la forma alternativa hipotética del mismo valor que aquel calculado. Los procedimientos más ampliamente utilizados son las formulas 20 y 21 de KUDER-RICHARSON, para items binarios o dicotómicos, y el Coeficiente Alfa de CROMBACH, para items categorizados.

c) Utilización de las técnicas del análisis de varianza en el cálculo del coeficiente de fiabilidad. De los procedimientos mas conocido es el método desarrollado por HOYT (1941). El método parte de la consideración general de varianza verdadera y varianza de error. La varianza verdadera se desplaza en dos partes:la atribuible a los elementos, independiente del número de ellos, y la atribuible a los sujetos, independiente del número de éllos.

Una vez que se conoce la varianza total se despeja la varianza del error (residual) y se procede a determinar la fiabilidad por la relación entre la varianza verdadera y la varianza de las puntuaciones.

Un punto importante sobre el tema de la fiabilidad en los tests diagnósticos es áquel que se refiere a la confiabilidad de las diferencias de puntuaciones. Los subtests de una batería de tests de diagnóstico normalmente están relacionados con alguna área general de destreza, y es natural que los subtests muestren intercorrelaciones considerables . El alumno deficiente en un área probablemente también lo sea en otras. Por consiguiente, cabe esperar que las variaciones de un sujeto de un test a otros sean demasiado pequeñas como para interpretarlas con confianza y concluir que el sujeto es mejor en una u otra habilidad.

El cálculo de la diferencia entre dos puntuaciones y el error estandard de una diferencia (cuyas fórmulas se presentan más abajo), son dos estadísticos útiles y necesarios tanto para las comparaciones intraindividuales, tal como hemos señalado más arriba, como para las comparaciones interin

dividuales según THORNDIKE y HAGEN (1978,p.212)

$$r_{dif.} = \frac{\frac{r_{11} + r_{22}}{2} - r_{12}}{1 - r_{12}}$$

donde r_{11} es la fiabilidad de una medida

r_{22} es la fiabilidad de la otra medida

r_{12} es la correlación entre las dos medidas.

$$E.S._{dif} \sqrt{S^2_{m1} + S^2_{m2}}$$

donde:

S_{m1} es el error estandard de medición de una medida.

S_{m2} es el error estandar de medición de la otra medida.

Cuando trabajamos con diferencias intraindividuales -siguiendo a MAGNUSON (1972)- deseamos saber si es confiable la diferencia obtenida entre los puntajes del mismo individuo en diferentes subtests. En las comparaciones interindividuales, deseamos saber si las diferencias obtenidas entre los puntajes de diferentes individuos, en subtests diferentes, son suficientemente confiables como para determinar, por ejemplo, que un individuo es mejor que otro.

Actualmente, con el desarrollo de los test referidos a criterios, los métodos clásicos para el cálculo de la fiabilidad de una prueba, que anteriormente hemos expuesto, estan siendo revisados y desarrollandose propuestas alternativas para estimar la fiabilidad de un instrumento de medida.

Según MARTINEZ ARIAS (1981,p.167) a pesar de la variedad de diseños utilizados, los coeficientes de fiabilidad de la psicometría clásica presentan una serie de aspectos comunes:

1. La variabilidad se mide por medio de las puntuaciones o varianza intersujetos.

2. Las diferencias individuales son la única fuente de variación considerada.

3. El grado de acuerdo entre dos conjuntos de puntuaciones se determina mediante la utilización de un coeficiente de correlación, generalmente el coeficiente de correlación de Pearson, muy susceptible a la variabilidad de las muestras en las que se calcula.

En cambio, en los test referidos a criterio, HAMBLENTON, SWAMINATHAN, ALGINA y COULSON citados por SUBKOVIAK (1982), distingue 3 conceptos diferentes de fiabilidad:

a) La fiabilidad como medida de acuerdo en las decisiones que se hacen a partir de las puntuaciones del test.

b) La fiabilidad de las puntuaciones cutt-off

c) La fiabilidad del dominio del individuo estimado a partir de las puntuaciones sin hacer referencia a las puntuaciones cutt-off.

Sin querer adentrarnos, pues ello exigiría un estudio mas cuidadoso sobre estos tipos de fiabilidad y los diferentes procedimientos que para ello los investigadores han propuesto, veamos brevemente el significado de estos tipos de fiabilidad y algunos autores significativos en ellos.

Siguiendo a SUBKOVIAK (1982), el significado de la fiabilidad como medida de acuerdo en las decisiones que se toman a partir del test se refiere a la consistencia con que los individuos son clasificados como que "dominan" o que "no dominan" los objetivos medidos en la prueba. Autores como CARVER (1970,1974), HAMBLETON Y NOVICK (1973), SWAMINETHAN,HAMBLETON Y ALGINA (1974), POPHAM (1978,1980) MARSHALL Y HAEKTEL (1975),HUYNH (1976) Y SUBKOVIAK (1976), han desarrollado di-

ferentes procedimientos de cálculo para expresar este coeficiente de fiabilidad.

Por ejemplo, SWAMINATHAN, HAMBLETON y ALGINA (1974) utilizan el coeficiente Kappa. Según los autores, una vez aplicado el instrumento dos veces los datos pueden presentarse en una tabla de contingencia, y luego usar el coeficiente Kappa, interpretandose como la proporción decisiones correctas consistentes frente a las esperadas al azar.

$$K = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$$

donde:

P_o = proporción observada de individuos clasificados consistentemente.

P_c = proporción espera de individuos clasificados consistentemente.

El concepto de fiabilidad como fiabilidad de las puntuaciones cutt-off, se refiere a la consistencia de las desviaciones de las puntuaciones de los sujetos respecto a la puntuación cutt-off establecida.

Bajo estas perspectivas , se distingue el coeficiente de fiabilidad propuesta por LIVINGSTON (1972_a, 1972_b, 1972_c), la teoría de la generalización desarrollada por CROMBACH, GLASER ;NANDA Y RAJARATNAM (1972) y aplicada al concepto de la fiabilidad en los test referidos a criterios por BRENNAN y KANE (1977) y KANE Y BRENNAN (1978) y los métodos propuestos por WINER (1971) y LOVET (1977).

Por ejemplo, LIVINGSTON elabora un coeficiente de correlación a partir de introducir en el coeficiente de correlación clásico una modificación que considere la puntuación de dicotomización o puntuación cutt-off. De esta manera, la fiabilidad de la prueba se sitúa en determinar si la puntua-

ción verdadera del sujeto está por encima o por debajo de aquella puntuación de dicotomización establecida como criterio.

Así, la definición clásica de la fiabilidad como la razón entre la verdadera varianza , σ_T^2 , y la varianza observada, σ_X^2

$$p^2_{TX} = \frac{\sigma^2_T}{\sigma^2_X}$$

en la propuesta de LIVINGSTON es como sigue

$$K^2_{XI_x} = \frac{\sigma^2_T + (\bar{X}_x - C_x)^2}{\sigma^2_X + (\bar{X}_x - C_x)^2}$$

siendo:

C_x igual a la puntuación Cutt-off ,

Por último, la fiabilidad entendida como fiabilidad del dominio estimado del individuo a partir de las puntuaciones del instrumento, sin hacer referencia a las puntuaciones cutt-off, se relaciona con la consistencia de las puntuaciones individuales del sujeto. HAMBLETON,SWAMINATHAN,ALGINA Y COULSON (1978), sugieren varios procedimientos que pueden usarse para estimar este tipo de fiabilidad, uno de ellos es el conocido Error Standard de medida.

POPHAM (1978), sugiere un procedimiento muy sencillo que consiste en calcular para cada puntuación del test, el porcentaje de sujetos que difieren entre dos aplicaciones del mismo instrumentos.

Un desarrollo más pormenorizado, una presentación crítica de los diferentes coeficientes de fiabilidad y los respecti-

vos procedimientos de cálculo, puede el interesado encontrar en un interesante artículo de LINN (1979) y en los capitulos desarrollados por SUBKOVIAK y BRENNAN en la obra editada por BERCK, -Criterion referenced measurement: the state of the art (1982).

8.3. INTERPRETACION DE PUNTUACIONES.

El primer resultado cuantitativo que se obtiene al puntuar un test se le conoce como puntuación bruta o puntuación directa. Esta puntuación directa, no significa nada en sí misma si no se le compara con algún patrón de media, en este sentido siguiendo a CROMBACH (1972,p.103) el examinador tiene 4 alternativas.

- Puede comparar la puntuación directamente con algún patrón aceptable de ejecución. Por ejemplo, se puede considerar aceptable la ejecución de un sujeto si consigue cierta puntuación en el test.

- Puede comparar la puntuación con las restantes puntuaciones en el grupo de examinado

- Puede comparecer la puntuación con las puntuaciones en un grupo de referencia mediante una tabla de normas.

- Puede utilizar una tabla de expectación para estimar la ejecución futura mas probable en el individuo.

De estas formas de comparación, la mas corriente es comparar la puntuación del individuo con las puntuaciones obtenidas por un grupo normativo o grupo de referencia. La puntuación bruta se transforma en una puntuación normativa y nos indica la posición relativa del individuo en el grupo normativo.

La puntuación normativa permite realizar comparaciones intraindividuales, comparar el rendimiento del sujeto en diferentes tests, y comparaciones interindividuales, comparar a los sujetos entre sí.

Los tipos de puntuaciones normativas a las que pueden reducirse la puntuación bruta son:

- puntuaciones normativas de edad: se denominan asi a las

puntuaciones directas medias obtenidas por los niños en cada grupo de años dentro de la muestra de tipificación de un test.

- puntuaciones normativas de grado: a diferencia de los anteriores, aqui el grupo de referencia no es la edad sino el grado o nivel escolar.

- percentiles:expresan el porcentaje de personas, en el grupo normativo, que queden por debajo y por encima de una puntuación directa determinada.

- Puntuaciones normativas típicas o estandars: expresan la distancia del individuo a la media en función de la desviación típica de la distribución. Puede ser:

a) lineales: la puntuación transformada conserva las relaciones numéricas de las puntuaciones directas originales. Son ,pues, un tipo de puntuación normativa que no altera la distribución original. Son las llamadas puntuaciones Z.

b) Derivadas: son las puntuaciones típicas que se obtienen multiplicando a las puntuaciones Z una constante y sumando o restando del resultado otra constante con el fin de evitar los dos inconvenientes básicos que plantean las puntuaciones Z (signos negativos y decimales). Siguen siendo puntuaciones lineales que no alteran, por tanto, la forma de la distribución original.

Las puntuaciones tipicas derivadas mas conocidas son: el C.I. de desviación (15Z + 100); las estaninas (2Z+5), las AGCT (20Z-100); las CEEB (100Z+500); y las puntuaciones tipicas de WECHSLER (3Z+10).

c) Normalizadas; son aquellas que se expresan en función de la distribución normal. Estas puntuaciones pueden calcularse mediante tablas que dan el procentaje de casos que se encuentran a diferentes desviaciones típicas de la media de una distribución normal.

Los tipos de puntuaciones mas utilizadas son los per-

centiles y las puntuaciones tipicas normalizadas. En el caso de los tests de rendimiento y refiriendonos a paises extranjeros, son tambien muy frecuentes las puntuaciones de grado o nivel.

Un conjunto de tests precisamente adquieren la denominación de bateria cuando todos han sido normados sobre la misma población, con objeto de que los resultados de cada uno de los subtest sean comparables entre sí (aunque a veces este término también se aplica, en sentido lato, a cualquier grupo de tests destinados a ser administrados conjuntamente aún cuando no hayan sido tipificados sobre la misma población.

En una batería diagnóstica- analítica, como la que pretendemos elaborar, poca es la información que nos proporciona una puntuación total, de todos los subtests, sobre las dificultades específicas del discente en el dominio de una conducta general. El más significativo determinar el nivel relativo de los alumnos dentro de cada aspecto relevante del contenido, e incluso individualizar el fracaso del alumno, remitiendolo a los contenidos particulares cubierto por los ítems.

Segun THORNDIKE (1975), cuando se proporcionan puntuaciones normativas en la interpretación de un test diagnóstico, éstas tienen que ser especialmente completas en lo que respecta a la dispersión inferior de centiles para que puedan expresar con precisión el grado de un déficit.

No obstante, para este tipo de instrumentos, las pruebas diagnósticas, las normas de uso tradicional a veces resultan insuficientes, ya que no se trata tanto de establecer si un alumno es mejor o peor que otro, sino de determinar, para un sujeto en particular, si un determinado objetivo o contenido educativo constituye una dificultad o, al contrario, está ya dominado por el alumno.

Los autores interesados en el desarrollo de los tests referidos a criterios, proponen formar alternativas para interpretar el rendimiento del sujeto en estos tipos de instrumentos.

En los tests referidos a criterio se habla de puntuación criterio o puntuación de referencia para asignar a los sujetos a diferentes categorias. Es lo que en epígrafes anteriores hemos denominado como puntuación cutt-off o puntuación de dicotomización, que tambien puede ser de politomización si se identifica diferentes categorías de sujetos. Este tipo de puntuación representa un punto, o varios puntos, de la escala de puntuaciones de un test que se usa para clasificar a los sujetos en dos categorias, que reflejan diferentes niveles de eficiencia en el objetivo particular medido por el instrumento.

La necesidad de este tipo de puntuación se justifica en el uso de programas basados en objetivos, donde es relevante, para la toma de decisión poterior, establecer el estatus del sujeto respecto a los objetivos propuestos y, en cambio, es irrelevante la comparación entre sujetos (HAMBLETON,1982)

Muchos son los métodos desarrollados para establecer la puntuación o puntuaciones criterios. HAMBLETON (1982) considera que las variaciones entre ellos se deben fundamentalmente a la consideración que merecen los siguientes aspectos:

1. Contenido de los ítems.
2. Decisión y muestreo de los ítems.
3. Datos empíricos sobre los grupos de sujetos clasificados.
4. Utilización de un criterio externo.
5. Consecuencias educativas.

Siguiendo a HAMBLETON (1982,p.83) los métodos pueden ser clasificados según el proceso seguido para establecer la puntuación criterio en:

- métodos basados en jueces
- métodos empíricos
- métodos combinados.

En el siguiente cuadro el autor organiza los diferentes métodos propuestos atendiendo a estas tres categorías:

Métodos basados en jueces	Métodos empíricos	Métodos combinados
-Contenido de los ítems Nedelsky (1954) Angoff (1971 Angoff modificado (ETS,1976) Ebel, (1979) Jaeger (1978)	- Criterio externo Livingston (1975) Livingston(1976) Van der Linden y Mallenbergh(1977)	-Judicial-empirico . Grupos contrastados: Zieky y Livingston (1977) .Grupos Límites: Zieky y Livingston (1973) .Grupos de criterio Berk (1976)
-Decisión Millman (1973)	- Decisión teorética Kriwall (1972)	- Consecuencias educativas Block(1972)
		- Métodos bayesianos Hambleton y Novik (1973) Schoan, Gullion y Ferrara (1978)

Los métodos basados en jueces requieren el juicio de unos jueces para establecer la puntuación criterio. En estos métodos, los ítems son examinados en relación a la conducta que cabe esperar en ellos de un alumno considerado competente en el objetivo que mide.

Los métodos empíricos exigen una recogida de datos empíricos sobre el test que se estudia, de tal manera que ayuden a establecer la puntuación criterio.

En los métodos combinados, como su nombre indica, se combinan los dos procedimientos, la opinión de los jueces y la recogida de datos empíricos. Aunque existe variaciones entre ellos, en lineas generales el proceso consiste en establecer de un lado, una puntuación criterio provisional atendiendo al juicio de expertos,y, de otro, dividir a los sujetos en dos

categorías bien definidas sobre la base de algún criterio externo, y, una vez aplicado el test, se forma una tabla de contingencia tomando como base la puntuación 0 ó 1 de los sujetos respecto a la puntuación criterio, y su ubicación en el criterio.

Conviene acalrar, tal como lo hace el propio HAMBLETON y un estudioso del tema como MARTINEZ ARIAS (1982,p.185) que "todos los métodos son, hasta cierto punto, arbitrarios, no solamente en la determinación del modelo y los objetivos, sino incluso a lo largo del proceso de aplicación del modelo matemático".

C A P I T U L O II

FUENTES DE INFORMACION PARA EL ANALISIS DE CONTENIDOS ESPECIFICOS.

1. Análisis de contenido.
2. Objetivos lectores propuestos por la Ley General de Educación.
3. Contenidos del aprendizaje lector en los libros de texto.
   - 3.1. Contenidos de aprendizaje: textos de iniciación lectora.
     - 3.1.1. Contenidos.
     - 3.1.2. Vocabulario
     - 3.1.3. Conductas de aprendizaje
   - 3.2. Contenidos de aprendizaje: textos de lenguaje para 1º de E.G.B.
     - 3.2.1. Correspondencia gráfico-fónica de palabras.
     - 3.2.2. Vocabulario.
     - 3.2.3. Comprensión lectora.
       1. Indice de Lecturabilidad
       2. Nivel de comprension lectora exigido
     - 3.2.4. Conductas de aprendizaje.

1. ANALISIS DE CONTENIDO

Tratando en nuestro caso de elaborar una BATERIA DE LECTURA, y siendo este contenido un objetivo de la enseñanza reglada, nos encontramos ante una prueba tradicionalmente denominada como prueba de RENDIMIENTO.

En su sentido tradicional las pruebas de rendimiento son definidas como:

> "... aquellas que tienen por objeto medir los efectos de un aprendizaje realizado en condiciones parcialmente conocidas y controladas" (ANASTASI, 1974,p.403).

Para los tests de rendimiento la validez primera y fundamental es la llamada Validez de CONTENIDO, puesto que lo primero que el test debe justificar es el grado en que el contenido de sus ítems o reactivos es representativo de la materia objeto del aprendizaje que se desea medir:

> "Cabe definir la Validez de Contenido como el punto hasta el cual una prueba mide un ejemplo representativo del contenido de materia y de los cambios de comportamiento que se consideran" (GRONDLUND, 1973 ,p.88).

Esta definición lleva implícita algo sobre lo que nos hemos referido en el capitulo anterior. Es decir, el punto de referencia para establecer la validez de este tipo de - prueba se fundamenta en el contenido que sirve de criterio para intepretar el nivel de realización del sujeto, o dicho en otros términos, en la medida en que el criterio referencial no sea el idóneo para lo que pretendemos medir, la interpretación de la ejecución del sujeto no es válida.

Hasta aquí, nosotros tenemos un esquema básico sobre las áreas de contenidos que seran objeto de evaluación en nuestra BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA para el estadio inicial del aprendizaje lector fruto del estudio realizado en la Primera Parte de este trabajo y que ha sido expuesto en el capitulo anterior. Se trata ahora, de realizar un análisis de contenido de tal modo que, para cada una de aquellas subhabilidades componentes que identificabamos, obtengamos unos contenidos específicos y unas posibles transformaciones operativas, que sean representativas de aquellas subhabilidades y congruentes con nuestra realidad escolar.

De las posibles fuentes o criterios a utilizar, para llevar a término el análisis de contenido que nos preocupa en estos momentos, nos centraremos en el estudio de los objetivos de instrucción propuestos por la Ley General de Educación, y los desarrollados en el material instructivo utilizado para cubrir el aprendizaje que ocupa el estadio inicial de la lectura.

2. OBJETIVOS LECTORES PROPUESTOS POR LA LEY GENERAL DE EDUCACION.

Elaborada la bateria de lectura que estamos presentando durante el año 1980, nos remitíamos a las disposiciones legales vigentes por aquel entonces: la Ley General de la Educación en sus disposiciones normativas para la 1ª Etapa de E.G.B.

El cambio legal ocurrido durante estos últimos años, el Real decreto 69/1981 del 9 de enero en la que se ordena la E.G.B. en tres ciclos a efectos de programación, evaluación y promoción de los alumnos, y la Orden del 17 de enero del mismo año, por la que se regulan la Educación Preescolar y del ciclo inicial de E.G.B. no introduce ningún cambio sustancial en los contenidos lectores que caracterizan estos primeros grados escolares.

Los objetivos lectores a cubrir por el alumno durante la Enseñanza, siguen siendo los mismos en la Ley de 1970 como en el Real Decreto de 1981. Se refieren a desarrollar en los alumnos:

- Hábitos y destrezas apara la lectura silenciosa y comprensiva.

- Capacidad de captar las partes es que se estructuran el contenido de un texto, así como el sentido implícito que pueda tener.

- Capacidad para valorar lo leido y para diferenciar el relato objetivo de los hechos y la exposición de las opiniones.

- Capacidad de servirse de las ideas adquiridas mediante la lectura.

- Capacidad para utilizar tecnicas y métodos de estudio relacionados con material preciso.

- Capacidad de manejar diccionarios e interpretar simbolos, diagramas siglas, proverbios, refranes y sentencias.

- Actitud positiva hacia la lectura (dirigida y Personal) como pasatiempo y como medio de aprendizaje.

La graduación de estos objetivos por niveles escolares, en lo que se refiere a los primeros cursos, las dos disposiciones legales se muestran coincidentes. Esta coincidencia queda recogida en el cuadro comparativo que a continuación se presenta. No obstante, como puede observarse, algunos objetivos quedan mejor explicitados en la nueva normativa.

Por consiguiente, atendiendo a la normativa legal una prueba sobre el rendimiento lector de los alumnos que finalizan el primer curso (podemos suponer que tambien se refiere a "después de un año de instruccion lectora) debe evaluar como minimo los siguientes objetivos:

a) Conocer, identificar y diferenciar todas las letras aisladas o formando sílabas o palabras.

b) Leer palabras y comprender su significado

c) Responder adecuadamente a instrucciones escritas.

d) Lectura comprensiva de textos sencillos de hasta 12 palabras dividido en dos o tres frases.

e) Leer a una velocidad de 50 palabras por minuto.

HABILIDADES LECTORAS	LEY DE EDUCACION, 1970		REAL DECRETO, 9 de enero, 1981
	Primer Curso	Segundo Curso	Ciclo inicial
Percepcion de palabras			. Conocer, identificar y diferenciar todas las letras o formando silabas o palabras (cortas y largas) . Leer palabras y comprender su significado. . Conseguir la técnica lectora.
Comprensión lectora	.Responder adecuadamente a instrucciones escritas. . Lectura comprensiva de textos sencillos de hasta 12 palabras divididas en dos o tres frases.	. Distinguir las partes de un texto. . Interpretar refranes.	. Comprender un texto leido, explicando al menos sus partes esenciales. . Contar lo leido emitiendo su propio juicio.
Lectura oral.			. Leer en voz alta con pronunciación clara y correcta, atendiendo a los signos de puntuación, pronunciación y entonación. . Conseguir una lectura expresiva.
Velocidad lectora	. 50 palabras por minuto.	. 60 palabras por minuto	. 60 palabras por minuto.
Habitos y actitudes	. Lectura personal del alumno que ponga de manifiesto sus actividades e intereses.	. Hábito de utilizar los medios de informacion. . Resolver problemas que plantea el trabajo escolar con ayuda de la lectura-	. Dedicar voluntariamente parte del tiempo libre a la lectura. . Adquirir el hábito lector.

FUENTES: Educación Genral Básica, 1ª Etapa. Nuevas orientaciones. Ed. Magisterio Español. S.A. Madrid 1970.
Resolución de la Direccion General de Educación Básica por la que se dan normas sobre la aplicación de la Orden de 17 de enero de 1981 que regula las Enseñanzas de Educación Preescolar y edel Ciclo Inicial de la Educación Básica.

3. CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE LECTOR EN LOS LIBROS DE TEXTOS.

Antes de iniciar la exposicion del análisis de contenido realizados sobre los libros de texto, previamente dejamos constancia que el epígrafe referido al estudio de los libros de Lenguaje para 1º de E.G.B., se realiza junto con la profesora Julia Victoria Espin (del Departamento de Pedagogia Experimental, Orientacion y Terapéutica, de la universidad de Barcelona) puesto que, en esta primera fase de la investigación, coinciden en cierta medida los objetivos de nuestro trabajo y los del trabajo doctoral de la mencionada profesroa.

El estudio de los objetivos lectores incluidos en los textos de iniciación lectora (conocidos con el nombre clásico de "las cartillas") y en los libros de Lenguaje de 1º de E.G.B., nos plantea un primer problema a resolver. Nuestras limitaciones materiales y económicas nos imponen seleccionar aquellas editoriales más ampliamente utilizadas en las escuelas de Barcelona.

Para obtener este dato, se envía un cuestionario a 250 escuelas ubicadas en diferentes puntos de Barcelona, utilizando, el listado de colegios que poseen las oficinas de Inspección de

de Enseñanza Primaria. Se recibe la contestación de un total de 120 escuelas. Contabilizadas las frecuencias de uso para cada editorial elegimos las tres primeras editoriales de mayor uso en la iniciación lectora, y las 4 primeras de mayor uso en la area de lenguaje de 1º E.G.B.

- Textos de iniciación lectora.

LETRA POR LETRA, M.Mata M. Correig y J.M. Corman. Galera, Barcelona, 1979.

PALAU, Editorial Salvatella, Barcelona, 1978.

COLASIN LEE Y ESCRIBE. M. Ferrer, C.Miranda, MªC. Pérez y D.Rosillo, Salvatella, Barcelona, 1978.

- Textos de lenguaje para 1º de E.G.B.

SENDERUELA 1º, E. Gonzalez Amate. Teide, Barcelon, 1975.

LENGUAJE 1º E.G.B. A. Mendez Garcia, Anaya. Salamanca, 1978

LENGUAJE 1º E.G.B. A. Ramos y colaboradores, Santillama, Madrid 1977

DESCUBRO EL LENGUAJE , Vicens Vives, Barcelona, 1977

3.1. CONTENIDO DE APRENDIZAJE: TEXTOS DE INICIACION LECTORA.

En los tres textos analizados, la metdología adoptada se fundamenta en los elementos de la palabra, sea en el sonido o nombre de la letra, sea en la silaba. Una vez apren-

dido estos elementos, se combinan gradualmente para formar unidades lengüisticas mas complejas, palabras, frases y breves y sencillos textos. Es decir, se trata de metodologías de "marcha sintética".

No obstante, cabe señalar una importante diferencia entre ellos. Mientras uno -PALAU- la unidad básica del aprendizaje la representa la silaba (tradicionalmente denominado como método silábico), los otros dos -COLASIN Y LETRA POR LETRA- la unidad del aprendizaje es el sonido, presentando en forma psicofonética. Utilizamos este último termino en el mismo sentido que lo hace GRAY (1957) cuando describe los métodos psicofonéticos: "resultado de una adaptación especial del método silábico, los sonidos de las letras y sílabas se enseñan palabras" (p.109).

3.1.1. CONTENIDOS.

Los contenidos de las unidades de aprendizajes desarrolladas en los textos, incluyen el estudio gradual de las correspondencias grafema-fonema y correspondencias gráficas fónicas de palabras.

Los contenidos específicos de estas correspondencias, manteniendo un orden de presentación particular en cada editorial, se refieren a:

- Representacion grafica de las vocales.
- Representación gráfica de las consonantes que presentan grafia: simple y relación grafema-fonema inequívoca.
- Representación gráfica de las consonantes digráficas
- Representación gráfica de consonantes con mas de una posible grafía.
- Estudio de las combinaciones consonanticas en la sílaba.
- Estudio de sonidos especiales, como los representados por las letras "x" y "w".

A estos contenidos específicos de nuevo le dedicaremos nuestra atención, en la elaboración de los subtests, de Correspondencia Grafema-Fonema y de Correspondencia Acústico-Gráfica de palabras.

3.1.2. VOCABULARIO.

Junto con la profesora Julia V. ESPIN, se lleva a cabo el análisis de los vocablos que aparecen en los textos de iniciación lectora (Manuscrito mecanografiado, editado por el Departamento de Pedagogia Experimental, Orientacion y Terapçeutica de la Universidad de Barcelona, 1981).

Las unidades de análisis son aquellas palabras diferentes que aparecen en los textos de iniciación lectora. No se registran:

. ni artículos
. ni conjunciones
. ni preposiciones
. ni pronombres
. ni adjetivos determinativos
. ni nombres propios

Siendo registradas las palabras que representaban.

. nombres
. adjetivos
. verbos
. adverbios

El proceso de registro de palabras, exige abrir una ficha - impresa de antemano- para cada palabra objeto de análisis . Detal forma que cada ficha nos proporciona:

. El vocablo
. La categoria de la palabra:

- nombre
- acción
- cualidad

. La editorial donde aparece la palabra.
. El total de las editoriales que utilizan la palabra.

Una vez realizado el vaciado de los términos utilizados en los textos y obtenidas todas las fichas, se confecciona el listado de vocablos, ordenados alfabeticamente, señalizandose en cada uno de ellos el total de editoriales en que aparecen.

3.1.3. CONDUCTAS DE APRENDIZAJE

Los ejercicios incluidos, al menos en dos de los tres textos de iniciación lectora estudiados, exigen al discente las siguientes clases de conductas:

- Reconocer la letra que le falta a una palabra (en forma abierta; eligiendo entre las propuestas; con o sin ayuda de la representación pictórica de la palabra; presencia o no de la palabra escrita entera).

- Transcribir la forma gráfica de un dictado fónico, de letras o palabras, acompañado o no de un dibujo.

- Reconocer una letra en la estructura fónica o gráfica de las palabras propuestas.

- Reconocer entre los dibujos propuestos aquel o aquellos cuyos nombres llevan una letra o un sonido determinado.

- Identificar letras iguales dentro de un conjunto de letras.

- Clasificar palabras escritas, u orales, según contengan una u otra letra, o un u otro sonido.

- Reconocer la idea que presenta una frase escrita.

- Relacionar palabras escritas por su contenido semántico.

Los ejercicios de una unidad de aprendizaje, parecen presentar cierta graduación de dificultad atendiendo bien a la similitud fónica, bien a la similitud gráfica, bien a la amplitud de palabras.

3.2. CONTENIDOS DE APRENDIZAJE: TEXTOS DE LENGUAJE 1º DE E.G.B.

Para el estudio de estos objetivos lectores, seguimos los apartados que mejor diferenciados aparecen en la estructura del contenido desarrollados en los libros de textos.

Ellos se refieren:

- A la correspondencia gráfico-fónica de palabras
- Al vocabulario
- A la comprensión lectora.

Estudiamos en primer lugar, los contenidos específicos que estas categorias incluyen, para posteriormente describir las conductas de aprendizaje que implican los ejercicios que se proponen para su estudio.

3.2.1. CORRESPONDENCIA GRAFICO-FONICA DE PALABRAS.

Se estudia con especial énfasis aquellas dificultades gráficas mas frecuentes en el código escrito de la lengua castellana.

Señalamos a continuación aquellas que se presentan como mínimo en los libros de textos de 3 editoriales, de los cinco textos estudiados:

- Los sonidos (r) y (rr); en las diferentes posiciones silábicas.

- El sonido (K), representado por la letra "c"; el dígrafo "qu" según la vocal siguiente y la posición silábica.

- El sonido (g), representado por la letra "g" y el dígrafo "gu" según la vocal siguiente.

- El sonido (θ), representado por las letras "c" y "z" según la vocal siguiente y la posición silábica.

- El sonido (x), representado por las grafias "j" y "g"

- Combinaciones consonánticas.

- Consonantes final de sílaba.

- Discriminación acústico-grafica de la probable inversión de los sonidos (r) y (l).

A estos tipos de dificultades haremos mencion expresa en el subtests de Correspondencia acústico-grafica de palabras.

3.2.2. VOCABULARIO.

El estudio del vocabulario en los textos de lenguaje de primer curso, sigue un procedimiento similar al descrito en el mismo epigrafe para los textos de iniciación lectora. Con la única diferencia que, en este estudio, las unidades de analisis son las palabras objeto de aprendizaje específico en los textos (términos que obedecen al objetivo general de "ampliación del vocabulario" y se prevee en la programación como un contenido de enseñanza más).

Al final del proceso de análisis -se utilizan las mismas fichas de registro de palabras que las usadas en los tex-

tos de iniciación lectora- se obtiene un listado de términos ordenados alfabéticamente, que responde a los vocablos que son objeto de aprendizaje específico en los libros de texto de lenguaje de primer curso, señalizandose en cada uno de ellos el numero de editoriales que los proponen como ampliación del vocabulario del alumno. (F. CABRERA, y J.V. ESPIN, manuscrito-mecanografiado, editado por el Departamento de Pedagogia Experimental, Orientación y Terapéutica, Universidad de Barcelona, 1981).

3.2.3. COMPRENSION LECTORA.

La comprensión lectora es trabajada, en los libros de texto a partir de la lectura de una breve historia o relato, sobre el cual el alumno debe responder a cuestiones, ya sea en forma abierta o en tipo de ítem objetivo. Sobre este punto, dos aspectos son los que nos preocupan:

- el nivel de lecturabilidad de los textos que el alumno debe leer.
- el nivel de comprensión lectora exigido.

1. Indice de lecturabilidad.

Refiriendose a las posibilidades lectoras de un texto FERNANDEZ HUERTA (1964) distingue entre los conceptos la Lecturabilidad y el de legibilidad; mientras un texto considerado como lecturable se centra en la comprensión e interpretación lectora, un texto legible se vincula con la facilidad perceptiva del mismo.

La lecturabilidad hace referencia - siguiendo al mismo autor- a factores personales (nivel cultural e intelectual singularidad personal, actitudes e intenciones etc) y se estudia conforme a las caracteristicas estructurales y de contenido del libro: interes humano, dificultad, diversidad, densidad amplitud de frases, ayudas didácticas etc.

Aunque la lecturabilidad en general es definida como la mayor o menor dificultad de un texto para ser comprendido, se trata de un concepto no fácil de identificar. Depende de la interacción de dos grupos de factores: de un lado, aquellos que se derivan de la misma naturaleza del material impreso, y de otro, los vinculados con la propia naturaleza del lector (SMITH Y DECHANT, 1962, p. 344).

No obstante la dificultad que entraña determinar la lecturabilidad de un texto, mucho son los autores que lo han intentado con el uso de formulas precisas.

Fórmulas de lecturabilidad muy conocidas son las proporcionadas por LEARY (1935) LORGE (1944), DALEY CHALL (1948), FLESCH (1951), PACHE(1953),FRY(1968) GUNMING (1968) AUKERMAN (1972). Todas ellas proporcionan una medida de la lecturabilidad de un texto utilizando el menor numero posible de variables y , por ello, sus resultados deben ser considerados como meros índice aproximativos a la dificultad de un texto.

Para la lengua castellana es conocida la adaptación realizada por FERNANDEZ HUERTA (1959,1966) de la formula de - FLESH, y que a continuación se expone:

$$\text{Lecturabilidad F.H.: } 206{,}83 - 0{,}60x_{sp} - 1{,}05X_{pf}$$

Donde:

X_{sp} = numero de silabas en 100 palabras
X_{pf} = numero de palabras por frase.

Para la valoración de los resultados obtenidos, FERNANDEZ HUERTA propone la siguiente tabla:

Indice de Lecturabilidad	Valoración
- de 90 a 100	- muy fácil, niños de 9-10 años
- de 80 a 90	- fácil, 10-11 años
- de 70 a 80	- bastante fácil, 11-12 años
- de 60 a 70	- 7º y 8º de básica
- de 50 a 60	- Bachillerato
- de 30 a 50	- Dificil

- de 0 a 30 - universitario

La fórmula de FERNANDEZ HUERTA, fue la usada por A. TAMAJON en el estudio sobre los índices de lecturabilidad de los libros de lectura, de las editoriales de más uso en las escuelas de Barcelona (Manuscrito mecanografiado. Departamento de Pedagogia Experimenal, Orientación y Terapeutica de la UNiversidad de Barcelona, 1979) .Los índices obtenidos en las lecturas de 1º de E.G.B. fueron los siguientes:

- Viajemos con el circo (Ed. Casals, 1977)	92,26
- Senderuela 1º (Ed. Teide, 1975)	90,09
- Lenguaje 1º (Ed. Anaya, 1978)	90,65
- Senda 1º (Ed. Santillana, 1977)	95,35
- Descubro el lenguaje 1º (Vicens Vives, 1977)	82,81

Tratándose de una fórmula predictiva, basada en un muestreo del material, tengamos presente que los niveles de lecturabilidad hallados son aproximativos de la dificultad del material lector incluidos en aquellos libros de lectura, ya que es casi imposible que los factores considerados en su cálculo se mantengan constantes a lo largo de todo el texto.

2. Nivel de comprensión lectora exigido.

Las conductas comprensivas que el material de lectura exige al discente, se refieren a los clásicos niveles de comprensión denominados como:

a) Comprensión literal
b) Comprensión inferencial o intepretativa
c) comprensión evaluativa o critica

En general, el nivel de comprensión lectora fundamentalmente exigido en los ejercicios que acompañan las lecturas, de las cinco editoriales estudiadas, se refieren a la comprensión literal, es decir, captar el significado explícito en el texto. Las clases de conductas que lo ponen de manifiesto exigen del alumno:

- Identificación de personajes.
- Identificacion de hechos.
- Identificacion de situaciones espaciales y temporales.
- Identificacion de causa- efecto.

Ya adelantado el aprendizaje lector, se inicia, muy tímidamente en algunas editoriales, la comprensión de tipo inferencial o interpretativa, donde el discente debe obtener el sentido implícito del texto. Las clases de conducta, referidas a este nivel de comprensión, exigen del alumno:

- interpretar el contexto situacional.
- inferir caracteres emocionales de los personales
- establecer relaciones causa-efecto no manifestadas explicitamente por el autor.
- inferir la idea principal del texto.

Solamente en una editorial se ha podido constatar la presencia de un tipo de comprensión valorativa, en la que el alumno debe emitir su juicio o evaluación personal sobre el material leido. La conducta discente que la manifiesta se refiere a:

- distinguir lo real de lo imaginario.
- predecir consecuencias.

Igualmente solo en una editorial , se observa la presencia de habilidades de organización del material leido como manifestacion de la comprensión lectora del alumno. La clase de conducta exigida al discente se refiere a:

- establecer las secuencias de hechos ocurridos en la lectura.
- seguir instrucciones.

3.2.4. CONDUCTAS DE APRENDIZAJE.

Los tipos de ejercicios que caracterizan la actividad del discente en el aprendizaje de estas categorias de conte-

nidos analizadas, son los siguientes (presentes en dos o en tres editoriales como mínimo):

A) Correspondencia acústico-gráfica.

- Reconocer entre las palabras propuestas aquella que contiene la sílaba dicha por el profesor.

- Reconocer entre los dibujos propuestos aquél cuyo nombre comienza por la sílaba dicha por el profesor.

- Reconocer entre las palabras propuestas aquella que dice al profesor.

- Completar la estructura gráfica de una palabra que hace referencia a un dibujo.

- Dictados de palabra.

- Ordenar silabas o letras para formar una palabra.

- Crucigramas incompletos.

B) Vocabulario:

- Reconocer entre las palabras propuestas aquella que representa un dibujo.

- Proporcionar la respuesta a una definición dada.

- Reconocer entre las palabras propuestas aquellas que pertenecen a una misma categoria semántica.

- Completar frases con laguna.

- Cambiar la palabra señalada en una frase de tal forma que cambie tambien el sentido de la frase.

- Cambiar el dibujo en una frase por la palabra correspondiente.

- Relacionar palabras por su significado.

C) Comprensión lectora: Refiriendonos a cada uno de los niveles de comprensión lectora considerado:

. Comprensión literal:

- Reconocer entre los dibujos propuestos aquel que expresa un hecho ocurrido en la historia leida.

- Reconocer nombre de los protagonistas, hechos o situaciones, relaciones casuales manifestadas directamente por el autor (en pregunta abierta, frases con lagunas o ítems con alternativa).

- Reconocer en dos oraciones presentadas, aquella que se refiere a algún hecho ocurrido en la historia.

- Relacionar frases con personajes según el diálogo de la historia.

. Comprensión inferencial: además de algunas de las conductas anteriores refiriendose a contenido implícito en el texto:

- Reconocer entre los dibujos presentados aquel representa el estado emocional del protagonista.

- Reconocer el personaje central de la historia.

- Titular una narración.

- Reconocer el argumento fundamental.

. Comprensión evaluativa o critica:

- Reconocer hechos de la historia que no ocurren en realidad.

- Predecir acontecimientos según el desarrollo de la historia.

. Organizacion de lo leido: (solo en una editorial).

- Ordenar secuencias gráficas de la lectura.
- Ordenar oraciones según el desarrollo de la lectura.

A modo de conclusión sobre el análisis de contenido ex-

puesto en este capítulo, podemos decir que:

- Los objetivos del aprendizaje lector propuesto por la normativa legal vigente (Ley General de Educación de 1970 y Real Decreto de 1981) para 1º de E.G.B., pueden resumirse en "Desarrollar en el alumno la capacidad para leer textos sencillos, con comprensión y a una velocidad de 50 palabras por minuto.

- Los objetivos específicos programados en los libros de texto (de iniciación lectora y Lenguaje 1º E.G.B.), preveen el aprendizaje de:

- Los mecanismos motores verbales de la palabra escrita, incluyen el estudio de las correspondencias letra-sonido y sus combinaciones en la palabra.

- El desarrollo de la comprensión lectora, basicamente referida a la comprensión literal de los hechos e ideas del texto escrito.

Se constata una falta de acuerdo entre el nivel lector para 1º de E.G.B. entre la normativa legal y los libros de texto de 1º,. Mientras las disposiciones legales prevee un nivel de lectura para final de 1º que se adapta bastante bien a los objetivos lectores que corresponden al estadio inicial los contenidos lectores desarrollados en los textos de lenguaje para 1º corresponden a objetivos más propios del siguiente estadio lector, del desarrollo de la lectura.

En la elaboración de los subtests que conforman la BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA, cuando exponemos los criterios de delimitación del campo de conducta objeto de evaluación y la situación de prueba que caracteriza al subtest, de nuevo volvemos a hacer mencion expresa, y en algunos casos mas pormenorizada, del análisis de contenido efectuado sobre los libros de texto.

C A P I T U L O III

ELABORACION INICIAL DE LA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA.

1. Subtests de Discriminación visual.
   - 1.1. Objetivo general
   - 1.2. Delimitación del campo de conducta
     - 1.2.1. Subtest A: Discriminación Visual de letras por la forma.
       1. Delimitación del contenido
       2. Elaboración de ítems.
     - 1.2.2. Subtest B: Discriminación Visual de letras por la orientación espacial.
       1. Objetivo
       2. Delimitación del contenido
       3. Elaboración de ítems
     - 1.2.3. Subtest C: Discriminación Visual de palabras.
       1. Objetivo
       2. Delimitación del contenido
       3. Elaboración de ítems.

2. Subtest de Discriminación auditiva.
   - 2.1. Objetivo
   - 2.2. Delimitación del campo de conducta
   - 2.3. Elaboración de ítems.

3. Subtest de Correspondencia grafema fonema
   - 3.1. Objetivo

3.2. Delimitación del campo de conducta.
3.3. Elaboración de ítems.

4. Subtest de Correspondencia Acùstico-Gráfica de palabras.
   4.1. Objetivo
   4.2. Delimitación del campo de conducta
   4.3. Elaboración de ítems.

5. Subtest de Vocabulario
   5.1. Objetivo
   5.2. Delimitación del campo de conducta
   5.3. Elaboración de ítems.

6. Subtests de Comprensión de frases.
   6.1. Subtest A: Comprensión de frases sencillas
      6.1.1. Objetivo
      6.1.2. Delimitación del campo de conducta
      6.1.3. Elaboración de ítems.
   6.2. Subtest B: Comprensión de frases utilización de claves contextuales.
      6.2.1. Objetivo
      6.2.2. Delimitación del campo de conducta
      6.2.3. Elaboración de ítems.

7. Subtest de Comprensión lectura silenciosa de texto.
   7.1. Objetivo
   7.2. Delimitación del campo de conducta
   7.3. Situación de prueba.

8. Subtest de Lectura Oral.
   8.1. Objetivo
   8.2. Delimitación del campo de conducta
   8.3. Elaboración del texto.
   8.4. Tipos de errores en el reconocimiento gráfico-fónico de palabra.
   8.5. Fluidez lectora
   8.6. Velocidad lectora.
   8.7. Hoja registro lectura oral.

9. Resúmenes gráficos de las especificaciones del universo conductal medido en la prueba.

1. SUBTESTS DE DISCRIMINACION VISUAL.

1.1. OBJETIVO GENERAL.

Pretende medir la habilidad del niño para diferenciar letras y palabras. Especificamente esta medida incluye las habilidades siguientes:

- discriminación de letras por sus rasgos configurativos.
- " " " con igual configuración y diferente orientación espacial.
- discriminación de palabras cortas y largas.

1.2. DELIMITACION DEL CAMPO DE CONDUCTA

Nuestro interés en esta 1a elaboración, y dado su carácter preexperimental, se centra en conocer las características de los alumnos en las tareas discriminativas de letras y palabras.

Se prevee, por ello, en esta primera fase de la investigación, la elaboración de subtests específicos para cada uno de los contenidos siguientes:

1. Discriminación visual de letras:

   - Subtest A: Discriminación visual de letras por la forma.
   - Subtest B: Discriminación visual de letras por la orientación espacial.

2. Discriminación visual de palabras:

   - Subtest C: incluye la discriminación de palabras cortas y largas.

Siendo las perspectivas de nuestro trabajo, una vez aplicados los diferentes subtests, elaborar una única prueba de discriminación visual en base a los resultados obtenidos sobre la representatividad y significación de los diferentes contenidos en la medida de las habilidades discriminativas de los sujetos.

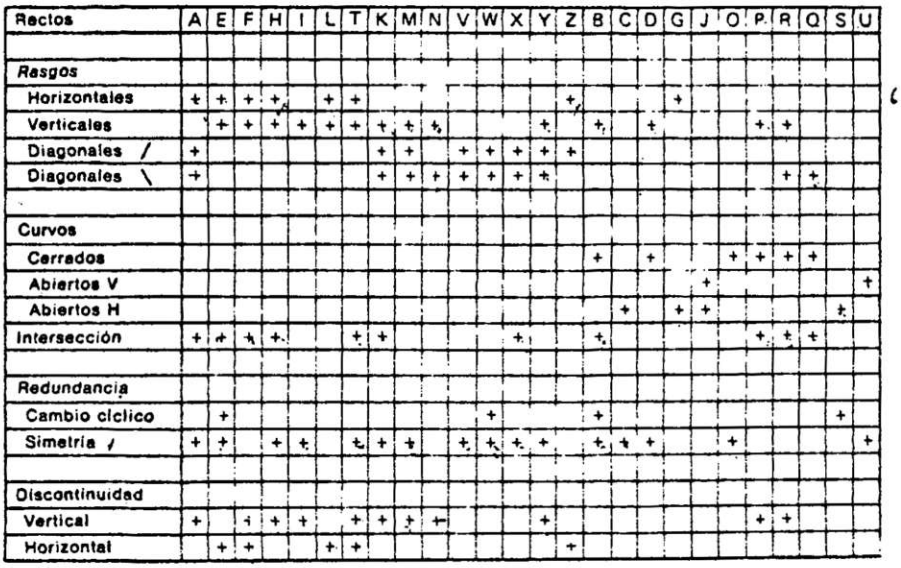
1.2.1. SUBTEST A: DISCRIMINACION VISUAL DE LETRAS POR LA FORMA.

1. OBJETIVO: pretende medir la habilidad del niño para distinguir las letras en base a sus rasgos configurativos.

2. DELIMITACION DEL CONTENIDO: Para determinar el contenido específico a representar en esta prueba tomamos en consideración la teoría de "los rasgos distintivos de las letras" según GIBSON y colaboradores (1969).

Según esta teoría las dificultades en la discriminación visual de las formas de las letras del abecedario se relacionan directamente con la clase y número de rasgos distintivos que caracterizan a cada una de ellas. En la figura 1 GIBBSON presenta el análisis de rasgos distintivos de las letras ma-

yúsculas:



Rectos	A	E	F	H	I	L	T	K	M	N	V	W	X	Y	Z	B	C	D	G	J	O	P	R	Q	S	U
Rasgos																										
Horizontales	+	+	+	+		+	+								+				+							
Verticales		+	+	+	+	+	+	+	+	+				+	+	+		+				+	+			
Diagonales /	+							+	+		+	+	+	+	+											
Diagonales \	+							+	+	+	+	+	+	+									+	+		
Curvos																										
Cerrados																+		+			+	+	+	+		
Abiertos V																				+						+
Abiertos H																	+		+	+					+	
Intersección	+	+	+	+			+	+					+			+						+	+	+		
Redundancia																										
Cambio cíclico		+										+				+									+	
Simetría /	+	+		+	+		+	+	+		+	+	+	+		+	+	+			+					+
Discontinuidad																										
Vertical	+		+	+	+		+	+	+	+				+								+	+			
Horizontal		+	+			+	+								+											

Fig.1. E.J. GIBSON : Principles of perceptual learning development, 1969,p.88. En E.J. GIBSON y H.LEVIN: The psychology of reading. The Massachusetts Institute of Technology, 1978.

La Tabla 1 se elabora a partir de los rasgos distintivos de las letras mayúsculas presentados por GIBSON. Se recoge en cada celdilla el número de rasgos comunes entre dos pares de letras.

TABLA. I

	A	E	F	H	I	L	T	K	M	N	V	W	X	Y	Z	B	C	D	G	J	O	P	R	Q	S	U
A	-	3	4	4	2	4	4	5	4	2	3	3	4	4	2	2	1	1	1	0	1	2	3	2	0	1
E	3	-	4	4	2	3	5	3	2	1	1	2	2	2	2	3	1	2	1	0	1	2	2	1	1	1
F	4	4	-	4	2	3	5	3	2	2	0	0	1	2	2	2	0	1	1	0	0	3	3	1	0	0
H	4	4	4	-	3	3	5	4	3	2	1	1	2	3	1	3	1	2	1	0	1	3	3	1	0	1
I	2	2	2	3	-	1	3	3	3	2	1	1	1	3	0	2	1	2	0	0	1	2	2	0	0	1
L	1	3	3	3	1	-	3	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
T	4	5	5	5	3	3	-	4	3	2	1	1	2	3	2	2	1	2	1	0	1	3	3	1	0	1
K	5	3	3	4	3	1	4	-	5	3	3	3	4	5	1	3	1	2	0	0	1	3	4	2	0	1
M	4	2	2	3	3	1	3	5	-	3	3	3	3	5	2	2	1	2	0	0	0	2	3	1	0	1
N	2	1	2	2	2	1	2	3	3	-	1	1	1	3	0	1	0	1	0	0	0	2	3	1	0	0
V	3	1	0	1	1	0	1	3	3	1	-	3	3	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1
W	3	2	0	1	1	0	1	3	3	1	3	-	3	3	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1
X	4	2	1	2	1	0	2	4	3	1	3	3	-	3	1	2	1	1	0	0	1	1	2	2	0	1
Y	4	2	2	3	3	1	3	5	5	3	1	3	3	-	1	2	1	2	0	0	1	2	3	1	0	1
Z	2	2	2	1	0	1	2	1	2	0	1	1	1	1	-	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
B	2	3	2	3	2	1	2	3	2	1	1	1	2	2	0	-	1	3	0	0	2	3	3	2	1	1
C	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	-	1	1	0	1	0	0	0	1	1
D	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	0	3	1	-	0	0	2	2	2	1	0	1
G	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	-	1	0	0	0	0	1	0
J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	1	1
O	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	2	1	2	0	0	-	1	1	1	0	1
P	2	2	3	3	2	1	3	3	2	2	0	0	1	2	0	3	0	2	0	0	1	-	4	2	0	0
R	3	2	3	3	2	1	3	4	3	3	1	1	2	3	0	3	0	2	0	0	1	4	-	3	0	0
Q	2	1	1	1	0	0	1	2	1	1	1	1	2	1	0	2	0	1	0	0	1	2	3	-	0	0
S	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	-	0
U	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	-
TOTAL	59	51	45	56	38	24	58	64	54	32	29	32	41	52	18	43	17	33	9	3	19	38	47	24	5	16

Los datos que nos proporciona la Tabla I nos permite conocer:

A) La relación configurativa para cada par de letras; por ejemplo, las letras A y E participan de 3 rasgos comunes, que consultando el cuadro de GIBSON son horizontal, intersección y simetría; las letras U y A participan de un sólo rasgo común:simetría.

B) La mayor similitud configurativa entre un par de letras la encontramos en la participación de 5 rasgos comunes; por ejemplo, la observamos entre las letras A y K, la E y T.

C) Los totales de cada letra nos indica para cada una de ellas, cuán particular o general es su configuración y, por consiguiente, cuán diferente o parecida es a todas las demás. Así, la letra que posee una configuración más específica, más propia, diferenciandose bien del resto es la J cuyo total es 3, presentando un solo rasgo común con la G y con la S -curvo-abierto H- y con la U -curvo abierto V-. En el otro extremo encontramos la K que con un total de 64 se presta a establecer relaciones más similares con el resto de las letras. Son previsibles estos resultados, a igual que para las otras letras, pues to que ya en el cuadro de rasgos distintivos de GIBSON se observaba que:

- hay letras que poseen una configuración que implica un mayor número de rasgos, por tanto, sus posibilidades de relación con las demás son mayores; por ejemplo, las letras A,E y T utilizan en su configuración 6 rasgos, mientras que la O, S y U sólo utilizan 2.

- Existe una diferencia acusada en la frecuencia de aparición de los distintos rasgos. Aquellas letras que participan en rasgos de mayor frecuencia tambien tendrán más posibilidades de relación configurativa con las demás. Por ejemplo, la simetría aparece en 16 letras y los rasgos vertica-

les en 14, mientras los curvos-abiertos sólo aparece en 2 letras y el cambio cíclico en 4.

En el caso anterior de las letras J y K, tenemos que la J sólo posee 2 rasgos distintivos y estos son los que en menor cuantía se presentan en las obras letras, mientras que la K posee 6 rasgos distintivos, 3 de los cuales son los de mayor frecuencia de aparición.

Como punto final de estas deducciones obtenemos para cada letra mayúscula su relación configurativa con las demás, expresada en número de rasgos comunes. Su exposición se encuentra en la TABLA II.

En base a las conclusiones precedentes delimitamos y graduamos las dificultades del contenido a incluir en esta prueba de Discriminación Visual de letras por su forma. Determinamos que:

- El contenido de la prueba hará referencia a letras mayúsculas, que sobre ellas ha versado nuestro estudio anterior.

- la graduación de las dificultades que implica la discriminación visual de letras por la forma recogeran los siguientes niveles:

  - discriminación en un conjunto de letras que no poseen ningún rasgo en común.
  - discriminación en un conjunto de letras que poseen 1 rasgo en común.
  - discriminación en un conjunto de letras que poseen 2 rasgos en común.
  - discriminación en un conjunto de letras que poseen 3 rasgos en común.
  - discriminación en un conjunto de letras que poseen 4 rasgos en común.
  - discriminación en un conjunto de letras que poseen 5 rasgos en común.

TABLA II RELACION CONFIGURATIVA ENTRE LAS LETRAS MAYUSCULAS

Letra	Total	número de rasgos comunes					
		5	4	3	2	1	ninguno
K	64	A,M,Y,	H,T,X,R,	E,F,I,N,V,W,B,P,	G,Q.	L,Z,C,O,U,	G,J,S,
A	59	K,	F,H,T,M,X,Y,	E,V,W,R,	I,N,Z,B,P,Q,	L,C,D,G,O,U,	J,S,
T	58	E,F,H,	A,K,	I,L,M,Y,P,R,	N,X,Z,B,D,	V,W,C,G,O,Q,U,	J,S,
H	56	T,	A,E,F,K,	I,L,M,Y,B,P,R,	N,X,D,	V,W,Z,C,G,O,Q,U,	J,S,
M	54	K,Y,	A,	H,I,N,V,W,X,R,T,	E,F,Z,B,D,P,	L,C,Q,U,	G,J,O,S,
Y	52	K,M,	A,	H,I,T,N,W,X,R,	E,F,B,D,P,	L,V,Z,C,O,Q,U,	G,J,S,
E	51	T,	F,H,	A,L,K,B,	I,M,W,X,Y,Z,D,P,R,	N,V,C,G,O,Q,S,U,	J,
R	47		K,P,	A,F,H,T,M,N,Y,B,Q,	E,I,X,D,	L,V,W,O,	Z,C,G,J,S,U,
F	45	T	A,E,H,	L,X,P,R,	I,M,N,Y,Z,B,	X,D,G,Q,	V,W,C,S,U,J.O,
B	43			E,H,K,D,P,R,	A,F,I,T,M,X,Y,O,Q,	L,N,V,W,C,S,U,	Z,G,J,
X	41		A,K,	M,V,W,Y,	E,H,T,B,R,Q,	F,I,N,Z,C,D,O,P,U,	L,G,J,S,
P	38		R,	F,H,T,K,B,	A,E,I,M,N,Y,D,Q,	L,X,O,	V,W,Z,C,G,J,S,U,
I	38			H,T,K,Y,M,	A,E,F,N,B,D,P,R,	L,V,W,X,C,O,U,	Z,G,J,Q,S,
D	33			B,	E,H,I,T,K,M,Y,O,P,R,	A,F,L,N,V,W,X,C,Q,U,	Z,G,J,S,
N	32			K,M,Y,R,	A,F,H,I,T,P,	E,L,V,W,X,B,D,Q,	Z,G,C,J,O,S,U,
W	32			A,K,M,V,X,Y	E,	H,I,T,N,Z,B,C,D,O,R,Q,U,	F,L,G,J,P,S,

.../...

.../...

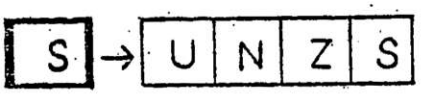
Letra	Total	5	4	3	2	1	ninguno
V	29			A,K,M,W,X,		E,H,I,T,N,Y, Z,B,C,D,O,R, Q,U,	F,L,G,J,P, S,
L	24			E,F,H,T,		A,I,K,M,N,Y, Z,B,D,G,P,R,	V,W,X,C,J, O,Q,S,U,
Q	24			R,	A,K,X,B,P,	E,F,H,T,M,N, V,W,Y,D,O,	I,L,Z,C,G, J,S,U,
O	19				B,D,	A,E,H,I,T,K, V,W,X,Z,C,P, R,Q,U,	F,L,M,N,Z, G,J,S,
Z	18				A,F,Y,M,E,	H,L,K,V,W,X, Y,G,	I,N,B,C,D, J,O,P,R,Q, S,U,
C	17					A,E,H,I,T,K, M,V,W,X,Y,B, D,G,O,S,U,	F,L,N,Z,J, P,R,Q,
U	16					A,E,H,I,T,K, M,V,W,X,Y,B, C,D,,J,O,	F,L,N,Z,G, P,R,Q,S,
G	10					A,E,F,H,L,T, Z,C,J,S,	I,K,M,N,V, W,X,Y,B,D, O,P,R,Q,U,
S	5					E,B,C,G,J,	A,F,H,I,L, T,K,M,N,V, W,X,Y,Z,D, O,P,R,Q,U,
J	2					S,U,	A,E,F,H,I, L,T,K,M,N, V,W,X,Y,Z, B,C,D,G,O, P,R,Q,

2. ELABORACION DE ITEMS.

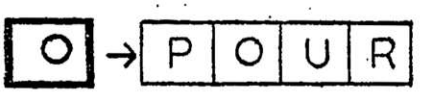
El tipo de tarea más generalizada para medir la conducta que nos ocupa es la identificación del estímulo propuesto entre un conjunto de letras. El sujeto debe primero observar el modelo y luego reconocer entre las alternativas propuestas a aquella que es igual al modelo.

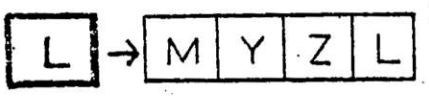
Para la elección de las letras a discriminar y los conjuntos de letras presentados en cada ítem como alternativas utilizamos los datos de la tabla presentada en el punto D, del epígrafe anterior, ajustándonos a los criterios de contenido y dificultad ya expuestos. De esta forma obtenemos los siguientes 12 ítems ordenados en dificultad creciente:

- Discriminar en un conjunto de letras con las cuales no posee ningún rasgo en común

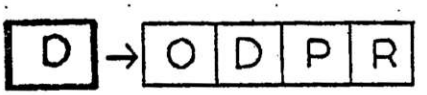
Item nº 1 

- Discriminar en un conjunto de letras con las cuales posee un rasgo en común.

Item nº 2 

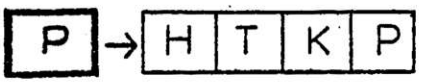
Item nº 3 

- Discriminar en un conjunto de letras con las cuales posee dos rasgos en común

Item nº 4 

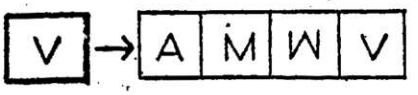
- Discriminar en un conjunto de letras con las cuales posee tres rasgos en común

Item nº 5

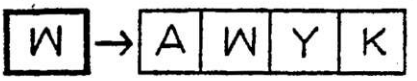


Item nº 6

Item nº 7



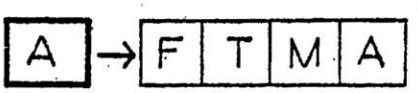
Item nº 8



- Discriminar en un conjunto de letras con las cuales posee cuatro rasgos en común

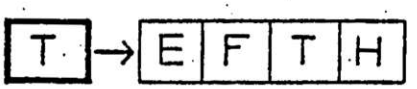
Item nº 9

Item nº 10



- Discriminar en un conjunto de letras con las cuales posee cinco rasgos en común.

Item nº 11



Item nº 12

1.2.2. SUBTEST B: DISCRIMINACION VISUAL DE LETRAS POR LA ORIENTACION ESPACIAL.

1. OBJETIVO: Pretende medir la habilidad del niño para identificar aquellas letras que teniendo igual configuración poseen diferente orientación espacial.

2. DELIMITACION DEL CONTENIDO: En el código escrito se observa la existencia de un grupo de letras que por presentar una misma forma gráfica debemos recurrir a la orientación espacial de sus trazos para poder ser identificadas . En la denominada escritura de imprenta o escritura de script las letras afectadas por esta particularidad son las siguientes:

d p q b u n

Y en la escritura ligada las exigencias de la orientación se observa en las letras

q h u n

Las diferentes relaciones espaciales que pueden estudiarse en estas letras respecto a la orientación de sus trazos, incluye los siguientes casos:

- <u>Arriba-abajo</u>:

d p

- <u>Derecha-izquierda</u>:

d b

- Arriba-abajo-derecha-izquierda:

b q

Los resultados obtenidos por GIBSON, E.J., GIBSON,J.J., PICK,A.D. y OSSER, H. (1962) en el estudio de los errores de los niños en la identificación de formas gráficas artificiales, nos manifiestan que los cambios de orientación espacial arriba-abajo son adquiridos por los niños más tempranamente que los de derecha-izquierda. Ello nos permitirá graduar la dificultad del contenido a representar en esta prueba.

En esta primera elaboración de la prueba el mismo contenido a medir se ha estructurado en dos formas diferentes, con el objeto de estudiar el valor diagnóstico de cada una de ellas con los primeros resultados experimentales. Este contenido hará referencia a la letra script puesto que la característica y el número de letras que nos preocupan en esta prueba se adaptan mejor a este tipo de letra que a la ligada.

Un aspecto que puede parecernos a primera vista carente de significado, es la presentación del contenido a discriminar en forma vertical y en forma horizontal. Si tomamos en consideración los trabajos de SEKULER y ROSEMBLIT (1964) y los de HUTTENLOCHER (1967), los tipos de errores de inversión varían según la presentación de las letras sea de una forma u otra. Dado el caracter lineal de nuestra escritura es consecuente, pues, la presentación en forma horizontal.

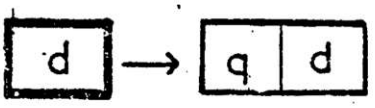
3. ELABORACION DE ITEMS

El tipo de ítem elegido, a igual que en la discriminación visual de letras por la forma, exige que el niño identifique la letra presentada como modelo entre las alternativas propuestas. Dicha tarea se ha estructurado en dos formas diferentes con el objeto, tal como se ha dicho anteriormente, de estudiar el valor diagnóstico de ambas.

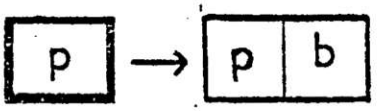
En una primera forma el contenido ha sido organizado de tal manera que permite un reconocimiento inmediato del tipo de dificultad que caracteriza la conducta errónea del sujeto. Se ha elaborado un total de 6 ítems que responden al contenido y dificultades de relación espacial siguiente:

- Ítems referentes a la orientación espacial <u>arriba-abajo</u>

Item nº 1

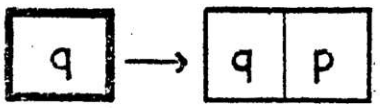


item nº 2

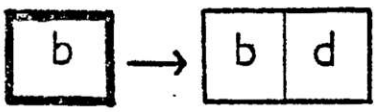


- Items referentes a la orientación espacial <u>derecha-izquierda</u>.

item nº 3

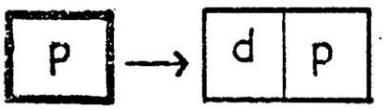


item nº 4

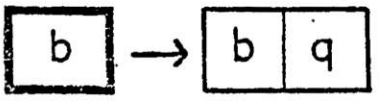


- Item referente a la orientación espacial <u>arriba-abajo-derecha-izquierda</u>

ítem nº 5

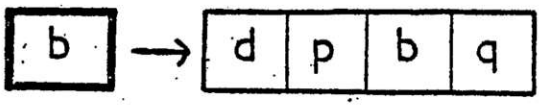


ítem nº 6

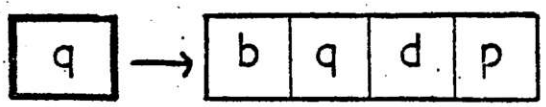


En la segunda forma, el contenido se ha estructurado en 4 ítems, y en cada uno se presentan las diferentes relaciones espaciales de las letras. Es decir, para cada letra-modelo las alternativas erroneas propuestas recogen la orientación espacial arriba-abajo, derecha izquierda y arriba-abajo-derecha-izquierda.

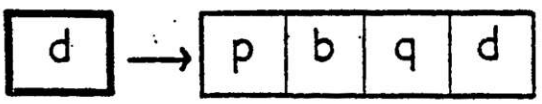
Item nº 1



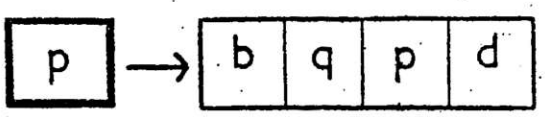
Item nº 2



Item nº 3



Item nº 4



1.2.3. SUBTEST C: DISCRIMINACION VISUAL DE PALABRAS.

1. OBJETIVO: Medir la habilidad del sujeto para identificar cuando dos palabras son iguales.

2. DELIMITACION DEL CONTENIDO: En los ya citado estudios de GATES y BOOKER, de BOWDEN, de MEKK, de HILL y los de MARCH-BANKS y LEVIN sobre la percepción de la palabra en el niño., nos informaron sus conclusiones que en la iniciación lectora el niño utiliza las letras iniciales o finales o bien algunas letras particulares -especialmente las verticales- más que la configuración total de la palabra en la tarea de identificarla. No obstante pensamos que cuando se trata de identificar palabras cortas además de las letras particulares, la estructura gráfica global juega un papel facilitador importante.

Debemos tener presente que la discriminación visual de palabras exige al niño un mínimo de atención y retención de las letras componentes y del orden en que se suceden, así como del reconocimiento de la orientación lineal izquierda-derecha de nuestra escritura. Los errores de omisión, adición e inversión en la secuencia de las letras son frecuentes en este tipo de tarea.

La experiencia del niño con las palabras escritas determinan,tambien, un mayor o menor grado de dificultad en la tarea discriminativa .

Preveemos dos niveles generales de dificultad en la prueba:

-<u>disciminación visual de palabras cortas</u> constituidas básicamente por monosílabos de tres letras, y en caso de bisílabos en sílaba directa. Términos que pertenecen al vocabulario activo del sujeto y estan presente en los textos de aprendizaje de la lectura.

-<u>discriminación visual de palabras largas,</u> con escritura silábica más compleja,sílabas inversas

y mixtas. Términos del vocabulario activo del niño y que tambien son objeto de aprendizaje la lectura.

3. ELABORACION DE ITEMS.

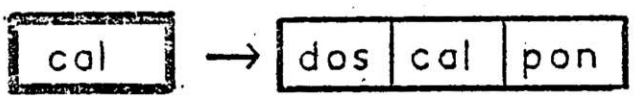
A igual que en las pruebas de discriminación visual de letras, el tipo de ítem elegido implica la tarea más generalizada en la medida de la conducta discriminativa del niño, reconocer en un conjunto de palabras la que es igual a la palabra modelo.

Se toma en consideración que la palabra modelo pertenezca al vocabulario visual del niño, para ello se recurre al listado de palabras presentes en los textos de iniciación lectora.

Los 12 primeros ítems se refieren a palabras cortas, y se presentan ordenadas en dificultad creciente en función de los siguientes criterios:

- Palabras con diferente configuración global y letras, poseen sólo en común el mismo número de letras:

Item nº 1



Item nº 2

- Palabras con diferente configuración global y algunas letras iguales:

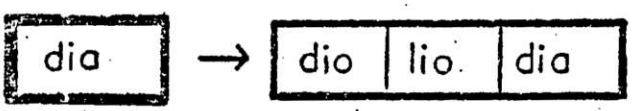
Item nº 3

Item nº 4

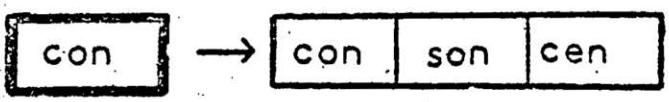
- Palabras con igual configuración pero cambio de letras relativos al principio, medio o final de palabras

Item nº 5

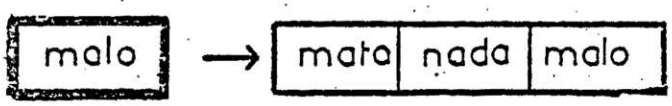
Item nº 6



Item nº 7

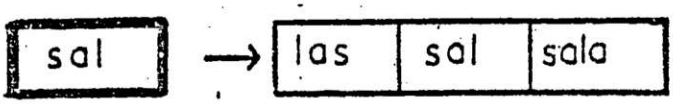


Item nº 8

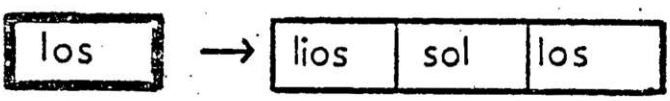


- Palabras con cambio en la secuencia de letras y adición de letras.

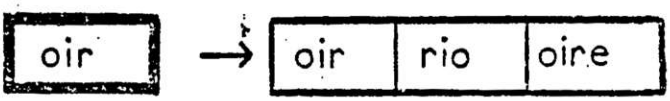
Item nº 9



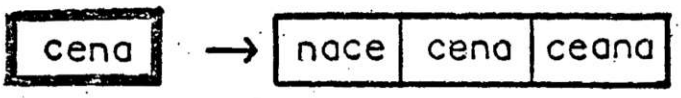
Item nº 10



Item nº 11



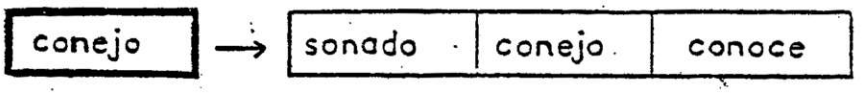
Item nº 12



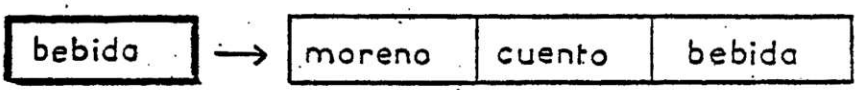
Los 10 siguientes ítems se refieren a palabras largas, presentadas en dificultad creciente en función de los criterios que se exponen:

- Palabras en sílaba directa con algunas letras iguales pero configuración global diferente:

nº 1

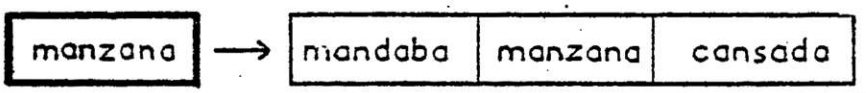


nº 2

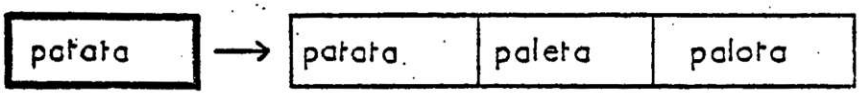


- Palabras con diferente configuracion global pero con inicio o final igual:

nº 3

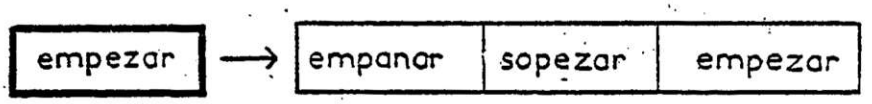


nº 4

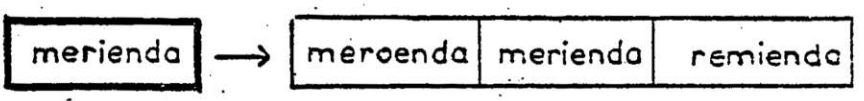


- Palabras con igual configuración global con inicio o final igual:

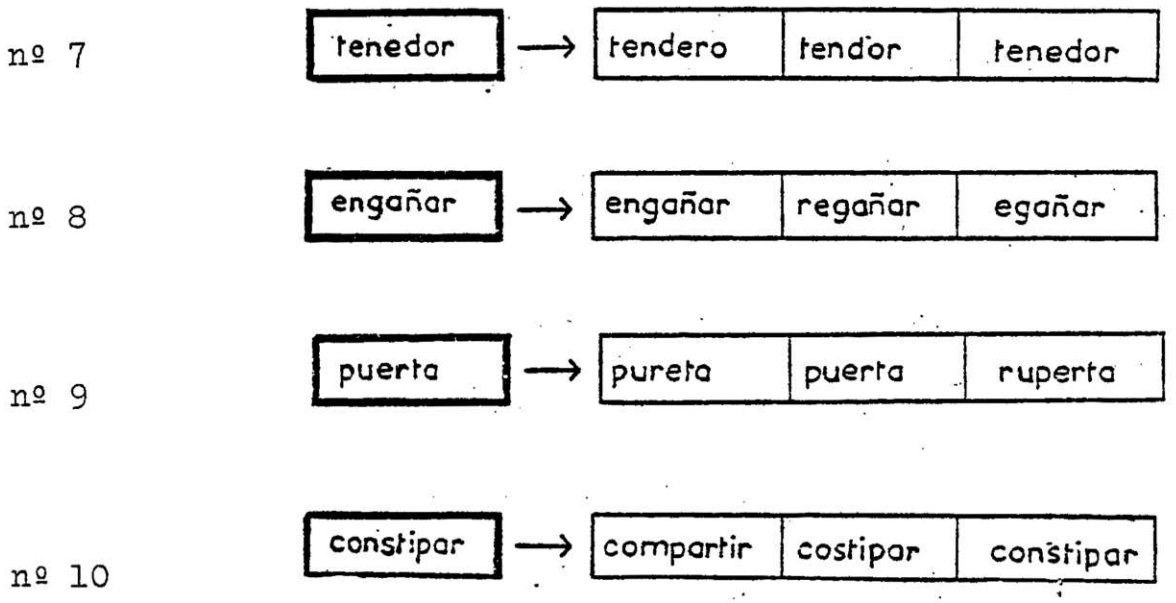
nº 5



nº 6



- Palabras con igual configuración global con cambio en la secuencia de las letras u omisión de las mismas:



La elección de tres alternativas, en lugar de las cuatro aconsejadas para reducir los efectos de la adivinación, obedece a nuestro interés de no presentar una prueba excesivamente larga y fatigosa dada las caracteristicas intelectuales y personales de los niños a los que va dirigida. Según los resultados que se obtengan en la aplicación experimental, se tendrá presente en la reelaboración de la prueba la presentación de cuatro alternativas.

2. SUBTEST DE DISCRIMINACION AUDITIVA.

2.1. OBJETIVO: Pretende medir la habilidad del niño para discriminar entre los sonidos pertinentes del castellano referidos a los sonidos iniciales de palabras. Dada las caracteristicas de la tarea implicada en la prueba, exige un mínimo de habilidad para analizar la estructura fónica de la palabra.

2.2. DELIMITACION DEL CAMPO DE CONDUCTA

A igual que en la elaboración de la prueba de Discriminación visual se ha seguido la teoría de E. GIBSON sobre los "rasgos distintivos de las letras" en la de Discriminación Auditiva de sonidos para la delimitación del contenido a representar en la prueba tomamos como base la teoría de R. JAKOBSON sobre los "rasgos distintivos de los fonemas" y su aplicación al castellano por ALARCOS LLORACH (1964)

Ya se ha hecho referencia, en la primera parte de nuestro trabajo, a la sistematización de los rasgos distintivos de los fonemas castellanos desde el punto de vista fonológico. Tratándose nuestra prueba de discriminación de sonidos , en esta ocasión tiene utilidad la clasificación de los sonidos pertinentes del habla atendiendo a sus rasgos distintivos. Es decir, la sistematización de los fonemas en terminología fonética.

M. MATA y J.M. CORMAND (1970)nos presenta el siguiente cuadro-síntesis sobre el sistema fonemático del castellano en terminología fonética:

- Sistema fonemático de las vocales

	punto de articulación		
	posterior	medio	anterior
mínima abertura	u		i
abertura media		o e	
máxima abertura		a	

- Sistema fonemático de las consonantes:

- relación entre los fonemas por su zona de articulación

Ordenes	Fonemas
- labial	/p/ /b/ /f/ /m/
- dental	/t/ /d/ /θ/ /n/ /l/ /rr/ /r/
- palatal	/c/ /y/ /s/ /n/ /λ/
- velar	/k/ /g/ /x/

- relación entre fonemas que tienen una misma forma de articulación en ordenes diferentes:

- oclusivos sordos	/p/ /t/ /k/
- " sonoros	/b/ /d/ /g/ .
- fricativos sordos	/f/ /θ/ /s/ /x/
- nasales	/m/ /n/ /n/
- laterales	/l/ /λ/

Las dificultades de Discriminación auditiva de sonido estan en función del número de rasgos diferentes entre ellos. Será por ejemplo, más dificil discriminar entre los fonemas /b/ y /p/ que entre los fonemas /b/ y /s/ , mientras el par primero sólo se distinguen foneticamente por ser uno sordo y otro sonoro, el par segundo se distinguen por ser uno sordo-labial-oclusivo y el otro sonoro-palatal y fricativo.

Según M.MATA y J.M.CORMAN (1978,p.27) los sonidos de cada lengua nos plantean dos tipos de dificultad:

1º La confusión entre sonidos que se articulan de manera parecida, pero en diferente zona del aparato fonador. Tal es el caso, por ejemplo, de la confusión entre p y t ambos oclusivos sordos por forma de articulación pero localizado el primero en la zona labial y el segundo en la zona dental.

2º.La confusión entre sonidos que se articulan en una misma zona del aparato fonador, aunque de modo diferente. Por ejemplo, la confusión entre t y d ambos localizados en la zona labial pero uno oclusivo sordo y otro oclusivo sonoro.

Además de estas dificultades propias de la discriminación de sonidos individuales, consideramos de interés incluir

en el contenido de la prueba aquellas combinaciones de sonidos consonanticos que van a ser objeto de aprendizaje especifico en la instrucción lectora. Nos referimos a las combinaciones formadas por los fonemas /g/,/c/,/d/,/f/,/p/y/t/ con los fonemas /r/ y /l/ según los casos.

Un aspecto importante a decidir en la determinación del contenido de la prueba, es aquel que hace referencia a las dificultades originadas por variantes dialectales que particularmente afectan a la pronunciación de algunos fonemas.

En resumen de los que T. NAVARRO TOMAS recoge en su Manual de pronunciación española (1972), podemos clasificar la influencia de las normas dialectales en la pronunciación de un fonema, en dos grupos:

Grupo A) Incluye aquellas normas dialectales cuya influencia en la pronunciación de un fonema dá origen a alófonos -variantes de pronunciación- diferentes para una misma posición en la cadena hablada. Dichas diferencias no afecta de forma crucial los rasgos distintivos del fonema, y por tanto, no producen cambio en el significado de la palabra. Dá lugar a matizaciones en el habla pero no cualitativamente tan diferentes como para no reconocer que se trata del mismo fonema. Por ejemplo, el fonema /c/ en la palabra "chico", es realizado en algunas zonas geográficas como (ts) y en otras como (s).

Grupo B) Incluye aquellas otras normas dialectales cuyas variantes de pronunciación alteran los rasgos internos del fonema y dá origen a que la oposición entre dos fonemas desaparezca en el habla. Dichas variaciones dialectales producen cambio en el significado de las palabras.

Los casos más estudiados dentro de este último grupo de variantes dialectales hace referencia a la desfonolización de los fonemas /s/ /θ/ y /λ/. En algunas zonas de Andalucia donde el fonema /s/, y en las Islas Canarias y parte de Andalucia donde el fonema /θ/ se han desfonolizado, la oposición /s/-/θ/ ha quedado neutralizada.

En otras zonas, como Andalucia, Murcia, Gran Canaria, Cáceres, Badajoz, Ciudad Real y Toledo, donde el fonema /λ/ se ha desfonolizado la oposición /y/-/λ/ ha quedado neutralizada.

Consciente de las dificultades particulares que originan dichas variantes dialectales pretendemos, en la medida de lo posible, no incluir en la prueba contenidos donde las normas dialectales puede afectar la respuesta de los sujetos, fundamentalmente aquellas que hacen referencia al grupo B.

2.3. ELABORACION DE ITEMS.

El tipo de tareas que generalmente se utiliza tanto en el aprendizaje como en la medida de las habilidades de discriminación auditiva, implican conductas asociativas, sea entre sonidos y palabras, sea entre palabras por sus sonidos iniciales, medios o finales. La clase de conducta exigida, en los ítems que hemos elegido para medir estas habilidades discriminativas, se ajustan a esta última forma.

El tipo de ítem responde a los denominados de elección múltiple, con tres alternativas. Dado tres dibujos, el niño debe señalar aquel cuyo nombre comienza con el mismo sonido que la palabra dicha por el profesor. Una vez el profesor dice la palabra estímulo, nombra cada dibujo con pronunciación clara y pausada.

Las razones de presentar las palabras en dibujo y que estos sean nombrados por el examinador, obedece a nuestro interés por controlar:

- una memorización excesiva de palabras que al no ir acompañada de la imagen pictórica que la representa, exigiría el esfuerzo adicional de retención.

- que los dibujos sean interpretados de acuerdo con la palabra que interesa.

- se trata de conocer las dificultades de los sujetos en la discriminación de los sonidos del castellano, independientemente de los problemas del niño en la emisión de tales sonidos.

Para la elección de los términos a utilizar en la prueba observamos las siguientes normas:

- términos incluidos en el vocabulario básico del niño de 6 a 8 años. Para ello se ha seguido el listado de palabras para estas edades elaborado por un equipo de maestras de Rosa Sensat (1978).

- palabras con fonética lo más simple posible: cortas y en sílaba directa en la medida de lo posible.

Los ítems se presentan ordenados en dificultad creciente. Dificultad determinada a priori por el contenido de los mismos siguiendo los criterios expuestos en el epígrafe anterior.

Los 24 ítems que constituyen la prueba responden a los contenidos y dificultades siguientes: (el término colocado al margen derecho de la hoja responde a la palabra que el examinador debe decir)

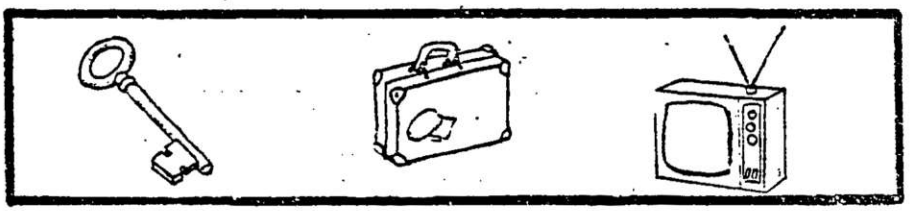
Item nº 1. Discriminación entre vocales

"uvas"

Item nos 2 y 3. Discriminación de consonantes bien diferenciadas por su zona y forma de articulación

"pala"

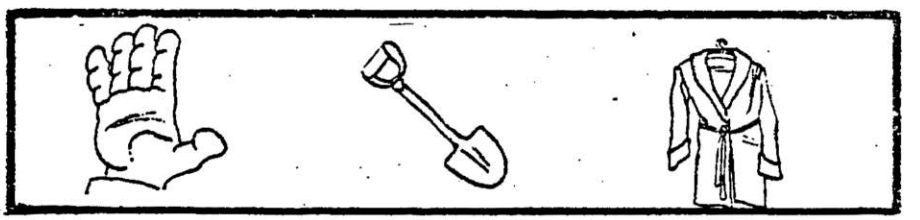
"tio"



Items nº2 4,5,6,7,8,9,10,11 y 12. Discriminacion de consonantes localizadas en la misma zona del aparato fonador con diferente forma de articulación.

-Bilabiales : ítems 4 y 5.

"mata"

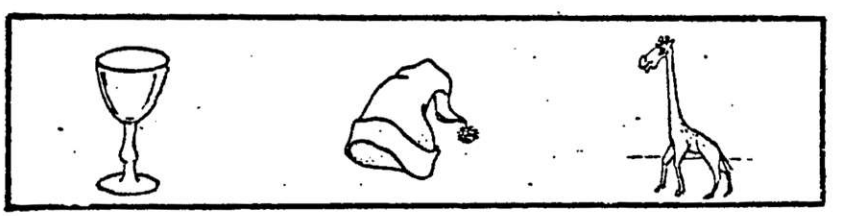


"peso"

-Velares: ítems 6 y 7

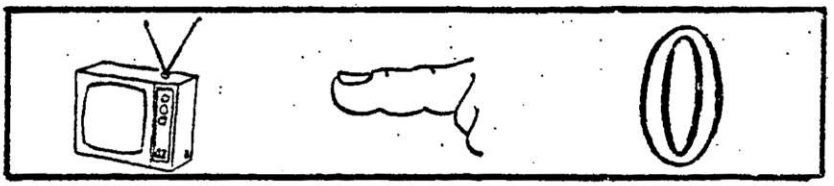
"gato"

"carro"

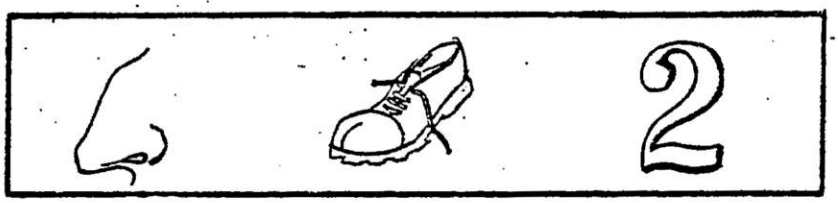


- Dentales: ítems 8,9 y 10

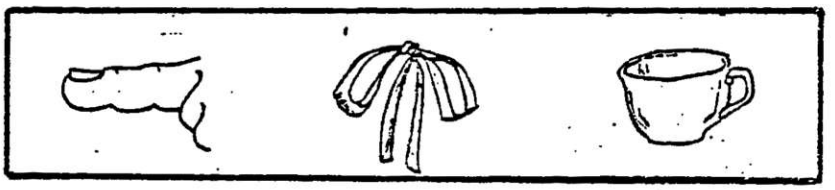
"ceja"



"niño"

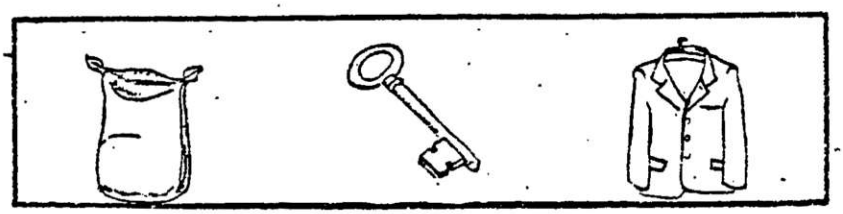


"leche"

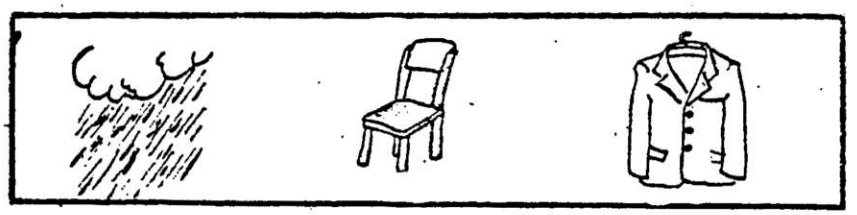


- Palatales: ítems 11 y 12

"llamar"



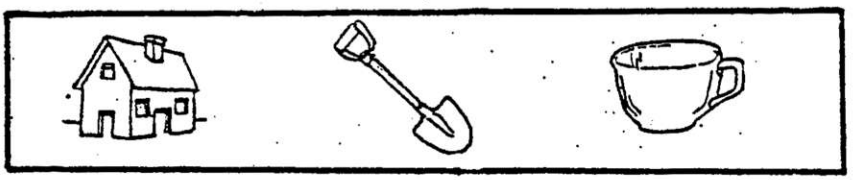
"chorizo"



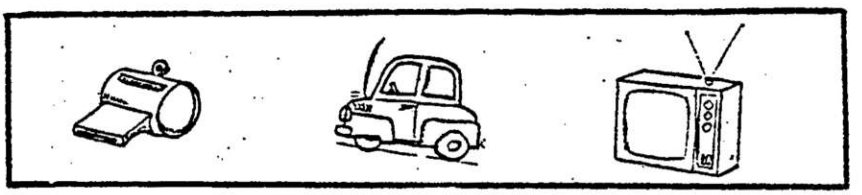
Ítems nº2 13,14,15,16,17,18,19 y 20 . Discriminación de consonantes con una misma forma de articulación y diferente localización en el aparato fonador

- Oclusivos sordos: ítems 13 y 14

"palo"

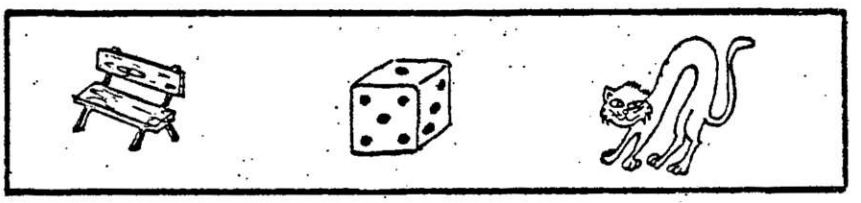


"cuello"



- Oclusivos sonoros ítems 15 y 16

" gasa"

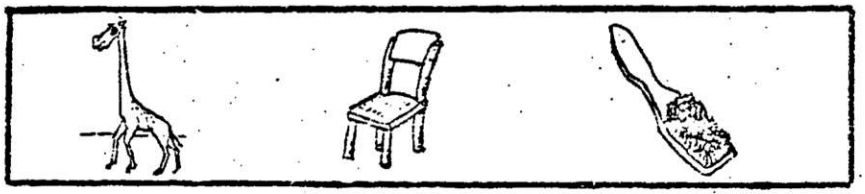


"bueno"

- Fricativos sordos . ítems 17 y 18

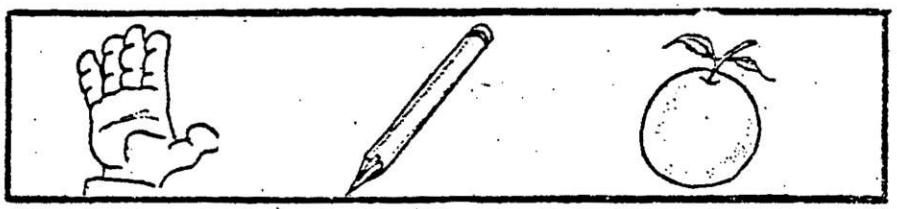
"falda"

"sal"

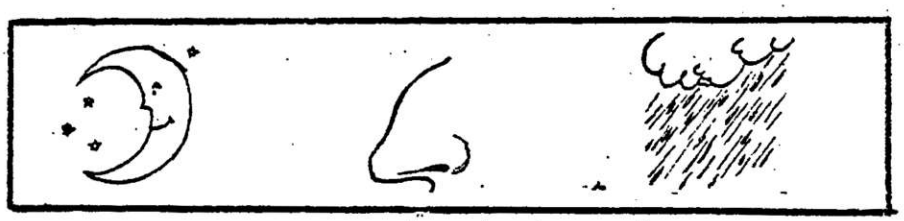


- Nasales y laterales, ítems 19 y 20

"nacer"

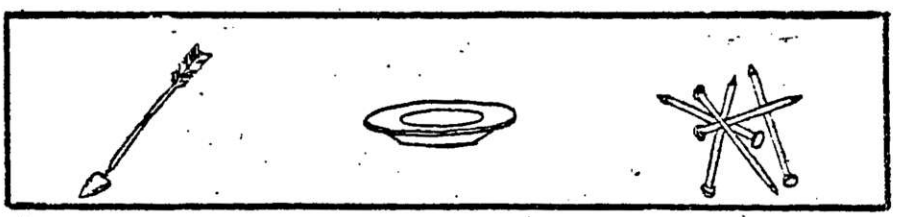


"libro"

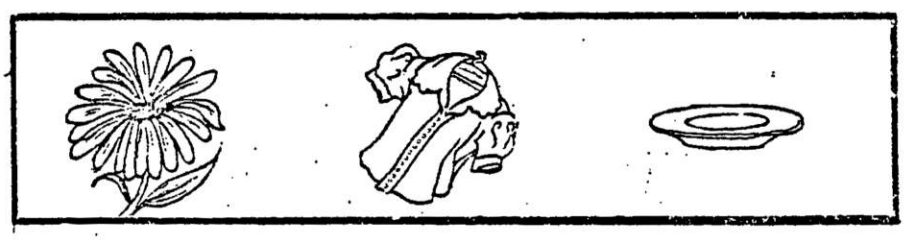


- Combinaciones consonánticas, ítems 21, 22, 23 y 24

"flojo"

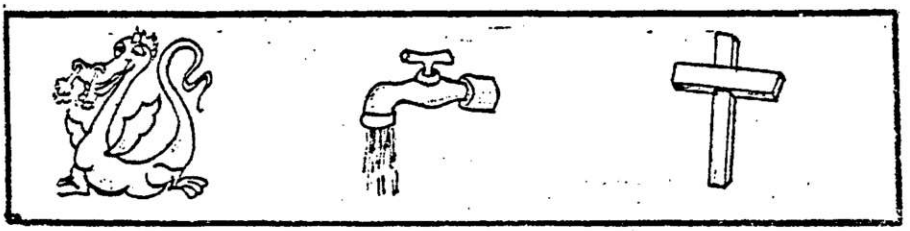


"pluma"



"trompeta"

"cromo"



3. SUBTEST DE CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA.

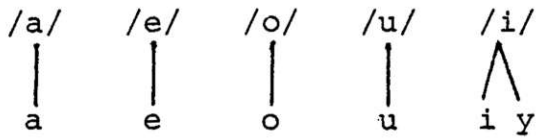
3.1 OBJETIVO.

Pretende medir la habilidad para reconocer la grafía de los sonidos pertinentes del habla, se trata pues de conocer la habilidad del niño para establecer la correspondencia entre el fonema y el grafema que lo representa.

3.2. DELIMITACION DEL CAMPO DE CONDUCTA

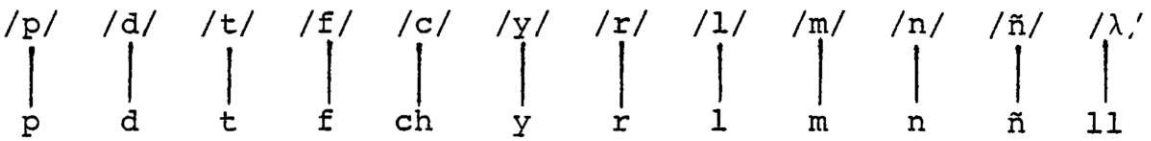
Las correspondencias fonemas-grafías trabajados en los textos de iniciación lectora se recogen en los siguientes esquemas:

- Vocales:

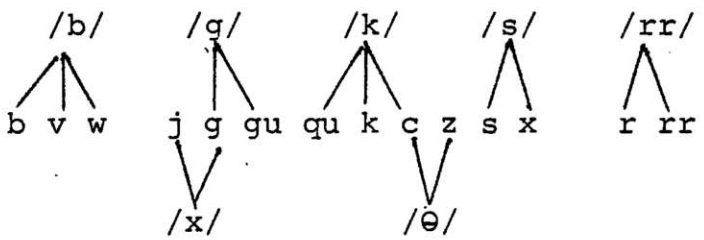


- Consonantes:

. con una sóla representación gráfica:



. con más de una representación gráfica:



. Sin valor fónico : grafía h

Si bien la presentación de las letras en los libros de iniciación lectora siguen un orden particular en cada editorial, pueden observarse algunos principios comunes, muy generales, que parecen atender a diferentes niveles de dificultad en el aprendizaje:

A.- En primer lugar se estudia la grafía de los sonidos vocálicos, a excepción de la grafía "y" para el fonema /i/ que se trabaja como consonante y vocal ya adelantado el aprendizaje lector.

B.- A continuación de las vocales se inicia el aprendizaje de las consonantes, comenzando por aquellas que presentan grafía simple y relación grafema-fonema inequívoca y en las posiciones silábicas menos conflictivas.

C.- Una vez el alumno ha trabajado una serie de consonantes del grupo anterior, no necesariamente tienen que ser todas, se continua el aprendizaje con aquellas grafías más complejas:

- cosonantes dígráficas: vgr. ch,ll.
- la misma consonante con diferentes grafías: vgr. j y g para el fonema /x/.

D.- Atención especial merece para todas las editoriales los grupos consonánticos en la misma sílaba: pl,bl,cl,fl, y pr,br,cr,fr,dr. Introduciendo su estudio ya adelantado el aprendizaje lector.

E.- El estudio de algunos sonidos especiales, como los representados por las letras "x" y "w", ocupan las últimas unidades de aprendizaje.

Tomamos como base estos aspectos comunes de los libros de texto para delimitar los objetivos específicos a representar en la prueba:

- correspondencia grafema-fonema de vocales
- " " " de consonantes simples.
- " " " " " diagráficas
- " " " " " con dos grafías
- " " " " combinaciones consonánticas en la misma sílaba.

3.3. ELABORACION DE ITEMS

Los tipos de tareas generalmente utilizados para medir la correspondencia grafema-fonema, implican alguna de las conductas siguientes:

a) Identificar el grafema correspondiente al sonido emitido por el examinador.

b) Identificación del grafema correspondiente al nombre dado por el examinador.
c) Emitir el sonido de la letra impresa.
d) Nombrar la letra impresa.
e) Identificar el grafema correspondiente al sonido inicial o final de una palabra dada por el examinador o representada pictoricamente.

Optamos por la clase de conducta señalada en el último apartado por razones fundamentalmente de tipo práctico, posibilidad de aplicación colectiva, frente a los puntos c.y d. que exigen aplicación individual; y nuestra intención de reducir al máximo posible la interferencias metodológicas del aprendizaje lector, aspecto que incidirian en los apartados a. y b. -en algunos textos de iniciación lectora las letras aisladas se identifican por su nombre y en otros, por sus sonidos por imperar metodologías más fonéticas-.

Por tanto, el tipo de conducta exigido en los ítems a elaborar requiere que el niño identifique el grafema correspondiente al sonido inicial de la palabra que representa el dibujo.

Una dificultad anexa a esta forma de ítem es la de exigir al niño el análisis fónico de la palabra con objeto de aislar el sonido que interesa. Si bien referido éste a inicial de palabra, creemos que se reduce bastante esta exigencia y, con ello, la contaminación en los resultados de las habilidades del niño para el análisis fónico de palabras.

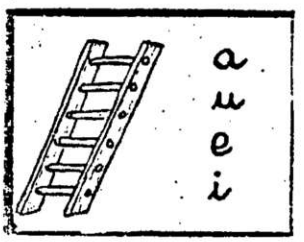
Con la imagen pictórica de la palabra se pretende evitar la memorización a la vez de una presentación más atractiva para el niño. En las instrucciones de aplicación se prevee que el examinador nombre los dibujos con el fín de que estos sean interpretados según nuestros propósitos.

Con objeto de asegurar, entre los niños una misma familiaridad con los términos utilizados en la prueba, estos se eligiran del listado de vocablos comunes en los textos de iniciación lectora.

Los 18 ítems que componen esta elaboración inicial obedecen a los siguientes objetivos específicos:

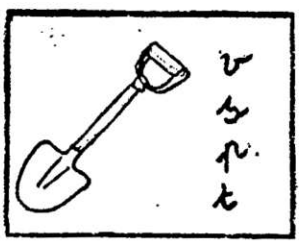
- Item nº 1 : Identificación de las grafías correspondientes a sonidos vocalicos.

nº 1

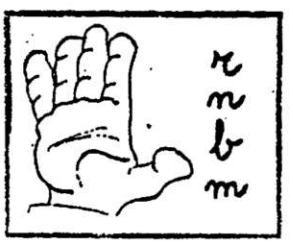


- Items numeros 2 al 7: Identificacion de las grafías correspondientes a sonidos consonánticos con una sóla representación gráfica.

nº 2

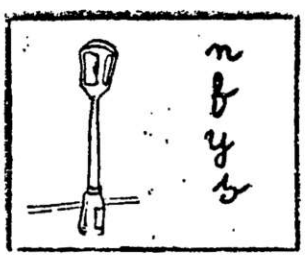


nº 3

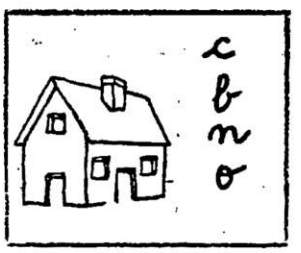


nº 4

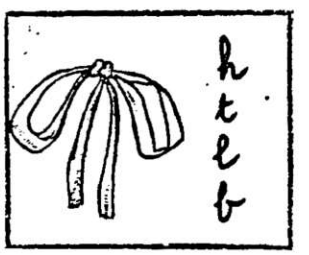
nº 5



nº 6

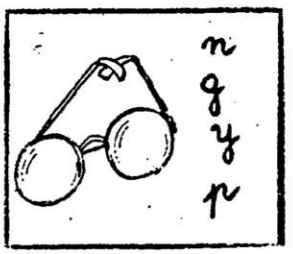


nº 7

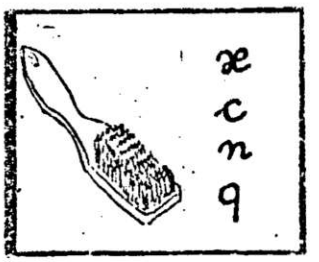


- Items 8 y 9 : identificacion de grafías correspondiente a sonidos consonánticos que poseen dos representaciones gráficas pero una sóla presente en el ítem.

nº 8



nº 9



- Items nº 10 : identificación de dígrafos correspondientes a sonidos consónánticos.

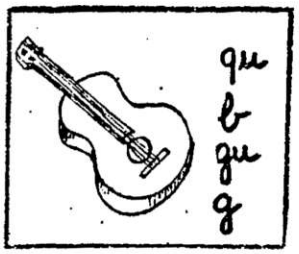
nº 10

- Items números 11 al 15 : identificación de una de las grafías correspondientes a sonidos consonanticos con dos formas gráficas:

nº 11

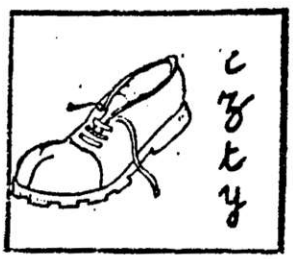
El fonema-sonido /x/ con las dos representaciones posible: g y j. El alumno debe reconocer que la grafía g seguida de la vocal a representa el fonema /g/ y no /x/.

nº 12



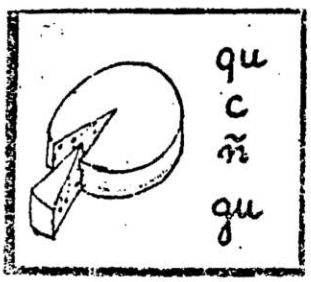
El fonema-sonido /g/ representado por las letras g y gu. El alumno debe reconocer que la grafía g seguida de la vocal i representa el foname /x/

nº 13



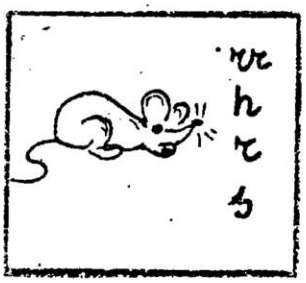
El fonema-sonido /θ/ representado por las letras Z y c. El alumno debe reconocer que la grafía c seguida de la vocal a representa el fonema /k/.

nº 14



El fonema-sonido /k/ representado por la letra c y el dígrafo qu. El alumno debe reconocer que la letra c seguida de la vocal e representa el fonema /θ/.

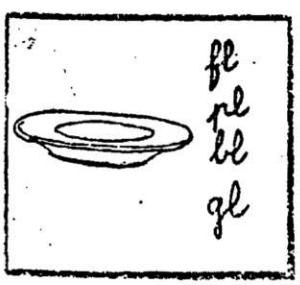
nº 15



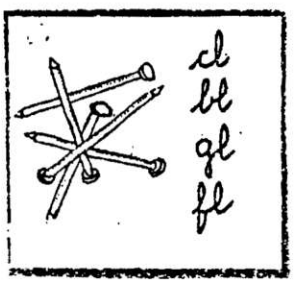
El fonema-sonido /rr/ representado por las grafías r y rr. El alumno debe reconocer que en situación inicial de palabra este sonido se identifica con la grafia r.

- Items 16 al 18 : identificación de las grafías dobles correspondientes a grupos consonánticos en la misma sílaba.

nº 16



nº 17



nº 18

Los distractores que acompañan la respuesta correcta en cada ítems fueron elegidos en función de :

- cierta similitud gráfica.
- presencia de letras no medidas directamente, vgr. ñ, y,x,s,...
- letras que no incluyeran un error ortográfico en la respuesta.

4. SUBTEST DE CORRESPONDENCIA ACUSTICO-GRAFICA DE PALABRAS.

4.1. OBJETIVO.

Pretende medir la habilidad del niño para establecer la correspondencia entre la secuencia lineal-gráfica de la palabra escrita y la secuencia temporal-fónica de la palabra oida.

4.2. DELIMITACION DEL CAMPO DE CONDUCTA.

Los contenidos legales respecto a la identificación de la secuencia fónica correspondiente a la palabra escrita, hacen referencia a la habilidad del niño para leer con exactitud: a) palabras largas y cortas y b) palabras con diferentes dificultades silábicas.

El análisis de contenido realizado sobre los libros de texto trabajados, nos permite constatar las siguientes difi-

cultades fonéticas-gráficas en la transcripción fónica de la palabra, que tal como puede observarse se presentan en estrecha relación con el comportamiento de los diferentes sonidos-letras en la palabra:

a) La grafia "r" que puede presentar diferente sonido [r] y [rr] :

- representa el sonido [rr]:
  - en posición inicial de palabra.Vgr. "rosa"
  - en algunas editoriales no setrabaja la presencia de esta grafía en medio de palabra después de las constantes "n", "l" y "s". Vgr. "enredo"

- representa el sonido[r] :
  - en sílabas dobles, inversas y mixtas. Vgr. "trabajo", "arma" "comer" .

b) Las grafías "r" y "rr" representando los diferentes sonidos [r] y [rr] en sílaba directa en medio de palabra y entre vocales "pero" y "perro".

c) La grafía "c" que puede representar diferente sonido : [K] y [Θ]

- en posición inicial de sílaba puede encontrarse las dos grafías, adoptando un sonido u otro según la vocal siguiente . Vgr. "casa", "cena"

- en posición final de sílaba inversa o mixta representa siempre el sonido k Vgr."actor".

- en posición inicial de sílaba doble, representa siempre el sonido K Vgr."clavel".

d) El sonido [K] representado por las grafías "c" y "qu" en posición inicial de sílaba según la vocal que le sigue Vgr. "paquete" "rico".

e) Las grafías "g" y "gu" representa el mismo sonido : [g] :

- en posición inicial de sílaba puede encontrarse las dos grafías, con la dificultad anexa del cambio de sonido de la "g" según la vocal siguiente. Vgr. "amigo" "seguir", "girar".

- en sílaba doble siempre se presenta la grafía "g" Vgr. "gris".

- en algunas editoriales se trabaja la diéresis en el dígrafo "gu" Vgr. "pingüino".

f) Las grafias "z" y "c" representan el mismo sonido : [θ]:

- en posición inicial de sílaba se pueden presentar las dos grafías, con la dificultad anexa de que laletra "c" cambia de sonido según la vocal siguiente . Vgr. "raza" "cesto", "casto".

- en posición final de sílaba la grafía "c" siempre representa el sonido [K], tal como se ha dicho anteriormente, y por consiguiente el sonido [θ] es representado por la grafía "z" Vgr. "nariz", "jazmín".

g) La grafía "j" y "g" representando el mismo sonido : (x)

- En posición inicial de sílaba pueden presentarse las dos grafías, la "j" seguida de cualquier consonante vocal y la "g" solo adopta este sonido seguida de las vocales "e","i" Vgr. "paja", "coger".

En relación con los tres puntos anteriores se observa en los textos la atención especial que requieren los grupos "ge-que", "gi-qui" y "ce-que".

h) Estudio especial de algunos grupos consonánticos que se prestan a inversión fonética dentro de la palabra:

- discriminación acústico-gráfica de los grupos "nf" y "nv" en medio de palabra Vrg. "invierno", "infierno".

- discriminación acústico gráfica de la "r" y "l" a final de sílaba, palabra y sílaba doble. Vgr. "cuerda", "de - lantal", "plástico".

i) La grafía "h" como sonido mudo en cualquier posición silábica Vgr. Humo, cohete.

j) La grafia "x" representando el sonido [s] en posición inicial de sílaba o seguido de consonante , vgr. "xilofon" , "sexto", y el sonido (gs) entre vocales, vgr. "taxi".

k) Estudio de los sonidos-letras consonanticos que pueden presentarse a final de sílaba: "b","f","m","n","p","s" "t" "j" y los casos ya mencionados de la "c", "r","l" y "z" Vgr. "verdad, "futbol", "campo"...

l) Lectura de palabras particularmente complejas por su amplitud y estructuración silabica. Vgr. "transatlántico, "perpicaz","desenladrillador"...

Para delimitar el contenido de la prueba tomamos como base esta relación de dificultades que el niño debe afrontar en el reconocimiento fónico de la palabra impresa que implicitamente se trabajan en los libros de iniciación lectora y explicitamente en los libros de lenguaje de 1º E.G.B..Por ello los vocablos a utilizar en la prueba deben considerarse representativos de dichas dificultades.

Además de estas dificultades propias al comportamiento de los sonidos-letras dentro de la palabra, cabe señalar aquí el conocido cuadro de errores más frecuentes que caracterizan una deficiente correspondencia gráfica-fónica de palabras. Nos referimos a los errores de confusión, omisión o adición de letras y sílabas, inversión enla secuencia de las mismas, contaminación y disociación entre ellas. Si bien, la presencia de estos errores en la lectura del niño debe ser objeto de observación directa, por ello su medida se prevee en la prueba de Lectura Oral, se tendrán presentes en la elaboración de la prueba que nos ocupa en el momento de determinar las

alternativas incorrectas de los ítems.

4.3. ELABORACION DE ITEMS.

Para conocer los esteriotipos motores-verbales del niño en la descodificación de palabras, el tipo de tarea generalmente utilizada consiste en presentar un listado de palabras con las dificultades que interesa, para ser leidas en voz alta por el niño, registrando el examinador sus aciertos o errores. Concebida así la prueba es una medida directa de la habilidad del niño para establecer la secuencia fónica correspondiente a la palabra escrita, especial atención merecen las habilidades fono-articulatorias del niño; lo que en algunas pruebas se denominan "Exactitud Lectora".

Por razones prácticas, aplicación colectiva, y por que en la Prueba de Lectura Oral se prevee la medida directa de las habilidades gráficas-fónicas del niño, el tipo de tarea elegido para representar los objetivos de la prueba, exige que el niño elija entre tres alternativas propuestas la palabra dicha por el examinador. En esta primera elaboración se utilizan tres alternativas con la perspectivas de transformarlas en cuatro, según los resultados de la aplicación experimental sobre la dificultad de la prueba.

Por esta razón nuestra prueba es titulada "CORRESPONDENCIA ACUSTICO-GRAFICA DE PALABRAS" y no como "Exactitud lectora" o "Correspondencia gráfica-fónica de palabras", denominaciones estas últimas utilizada cuando se trata de que el niño lea en alta voz un listado de palabras. Pensamos que las habilidades fónicas del niño implícitamente también estan presentes en la ejecución de nuestra prueba, si bien tal como se encuentran operativizados los reactivos, el niño debe recurrir a sus habilidades discriminativas -acústicas de palabras y poseer una mayor automatización de los mecanismo motores-verbales de la misma. El niño debe reconocer la secuencia temporal

fónica de la palabra oida y su correspondiente representación gráfica aislada de un contexto -reconocida su actuación como facilitador en esta correspondencia- y salvar las representaciones gráfica errónеas -distractores o alternativas incorrectas- que presentan similitud gráfica- fónica con la palabra estímulo.

Los 18 ítems que componen la prueba responden a los siguientes contenidos:

- Items nº 1: el sonido [θ] a final de sílaba representado por la letra "z":

  El examinador dice "nariz" : narici _ nariz _ rizan.

- Items nºs 2 y 3: El sonido [k] con las grafías "c" y qu" en sílaba directa y final de sílaba:

  El examinador dice "paquete": paquete - pagete pateque

  El examinador dice "Actor" : cator - tocar - actor.

- Items nº 4 y 5 :el sonido [g] en doble grafía "g" y "gu" en sílaba directa:

  El examinador dice "amigo" : amigo -amiguo - imago.

  El examinador dice "regué" : rege - guere- regué

- Item nº 6 : El sonido [rr] en su grafía doble en medio de vocales :

  El examinador dice "barro" : baro -roba-barro

- Item nº 7 : El sonido [r] en sílaba doble:

  El examinador dice "prado": pardo-prado-parro

- Item nº 8: La letra "x" entre vocales, pronunciada como [s]:

  El examinador dice "taxi" : tasi - tixa - taxi

- Item nº 9: la letra "h" como grafía sin sonido:

  El examinador dice "humo" : humo -omu - muo

- Items nºs 10,11 y 12: oposición de los sonidos [r] y [l] en final de sílaba y en contacto con otra consonante (sílabas dobles y mixtas)

  El examinador dice "cuerda" : cuelda -cuerda - crueda.

  El examinador dice "delantal": delantal -delantar-delatan
  " " " "plástico": práctico-plástico partido.

- Items 13 y 14: sonidos a final de sílabas poco frecuentes:

  El examinador dice "fútbol" : fubol-fumbol-fútbol
  " " " "pared" : pare-pared-padre

- Item nº 15: diferenciación acústico-gráficas de los grupos consonánticos "nf" y "nv" .

  El examinador dice "invierno": infrierno-invierno-infierno

- Items nºs 16,17 y 18 : Palabras particularmente difíciles por su longitud y dificultades silábicas :

  El examinador dice "adivinanza": adinanza-avidinanza-adivinanza
  " " " "ayuntamiento": ayutamiento-ayuntamiento-untamiento
  " " " "termómetro": termométro-tremometor-termemotre

5. SUBTEST DE VOCABULARIO LECTOR

5.1. OBJETIVO

Pretende medir la habilidad del niño para reconocer el significado de la palabra impresa aislada de un contexto.

Este reconocimiento exige que el niño establezca la asociación entre la estructura gráfica de la palabra con el significado que ella representa.

5.2. DELIMITACION DEL CAMPO DE CONDUCTA

El objetivo que se pretende cubrir esta prueba no incluye el medir la amplitud o riqueza léxica del alumno. Situada la prueba en el estadio inicial de la lectura, la finalidad que interesa es determinar si el niño es capaz de establecer la relación comprensiva entre las claves gráficas-fónicas de la palabra y la imagen semántica que ella representa y que es conocida por el niño.

Se trata, pues, de medir un objetivo lector que a nivel legal y didáctico se operativiza como "lectura comprensiva de palabras familiares. Objetivo que algunos autores situan como el "nivel mínimo de comprensión lectora" y que nosotros, en el estudio teórico del acto lector, lo incluimos dentro de las habilidades que caracterizan la eficaz percepción de palabra:

> "La percepcion de palabra incluye relacionar el símbolo visual con el sonido de la palabra hablada y el significado representado por el símbolo impreso". (TINKER, 1966).

Precisado el objetivo de la prueba, se delimita el contenido a medir al reconocimiento del significado de palabras familiares para los niños de 6 a 7 años. Para ello se utiliza el listado del Vocabulario Básico Infantil elaborado por un equipo de maestras de la institución Rosa Sensat (1978).

Para obtener los términos a incluir en la prueba se procede a elegir al azar las palabras, utilizando la tabla de números aleatorios, entre aquellas que figuraban en el listado de las edades 6-7años.

Para esta primera elaboración de la prueba se obtuvieron las siguientes 10 palabras con objeto de probar su dificultad y discriminación para el objetivo propuesto:

gorra - naranja - llave - grifo - copa - dragón - chaqueta - dos - lápiz - blusa.

En el proceso de eleccion se fueron eliminando aquellas que no poseían una clara representación pictorica, por ejemplo vivir, tio, solo ...

5.3. ELABORACION DE ITEMS

El tipo de actividad predominante en los ejercicios de iniciación lectora para desarrollar la comprensión lectora de tèrminos aislados, requiere que el niño relacione, seleccione

o complete la palabra que representa un dibujo: utilizar claves pictóricas para identificar el significado.

La formulación de los ítems de nuestra prueba tambien exige este tipo de conducta: el niño debe elegir, entre cuatro palabras presentadas, aquella que representa el dibujo.

En la construcción de los ítems, se tiene presente que las alternativas incorrectas presentaran cierta similitud gráfica con la alternativa correcta, con el objeto de que los fallos pudieran ser atribuidos a:

- tendencia a tomar la configuración global de la palabra e ignorar las letras individuales.
- tendencia aceptar un sonido similar
- tendencia a cambiar la secuencia de las letras en la palabra.
- tendencia a centrarse en los sonidos vocálicos más conocidos que los consonánticos.

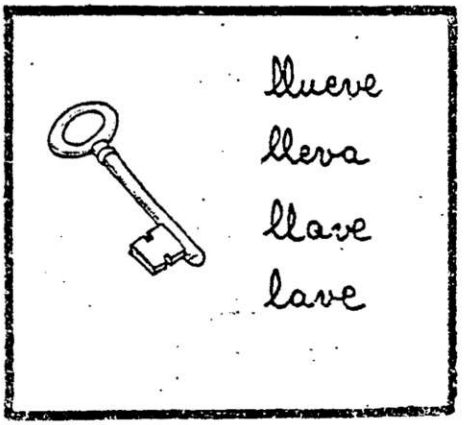
Los 10 ìtems que forman la prueba son los siguientes:

nº 1

nº 2

nº 3

nº 4



nº 5

nº 6

nº 7

nº 8

nº 9

nº 10

6. SUBTEST DE COMPRENSION DE FRASES

6.1. SUBTEST A: COMPRENSION DE FRASES SENCILLAS.

6.1.1. OBJETIVO.

Pretende medir la habilidad del niño para comprender la idea general de frases sencillas y ordenes escritas.

6.1.2. DELIMITACION DEL CAMPO DE CONDUCTA

La comprensión literal de frases podemos considerarla como el nivel minimo y más frecuente de comprensión lectora exigido en los textos de iniciación a la lectura. Ella incluye no sólo la comprensión de los términos sino, tambien, la idea que implica la relación gramatical y semántica de los mismos.

Con objeto de que el rendimiento del niño en la prueba sea atribuido a sus habilidades comprensivas . . . con independencia del conocimiento del vocabulario, se utiliza en la construcción de las frases términos familiares para cualquier niño. Para ello se recurre a los vocablos listados para las edades 6-7 años en el Vocabulario Básico Infantil (1978).

Dado el nivel mínimo de comprensión que se pretende representar en esta prueba, la comprensión exigida en ella es la denominada de tipo literal o directa: comprender la idea explicita en la frase.

Tomamos como criterio para establecer los diferentes niveles de dificultad en la tarea, la amplitud de la frase y en el caso de las ordenes escritas la complejidad de las mismas.

La inclusión de ordenes escritas en esta prueba, se ha considerado fundamental puesto que ella representa un tipo de conducta que frecuentemente se exige en los libros de texto, es, pues, una de las primeras conducta lectora a la que el niño debe enfrentarse cuando inicia el aprendizaje sistemático de las materias.

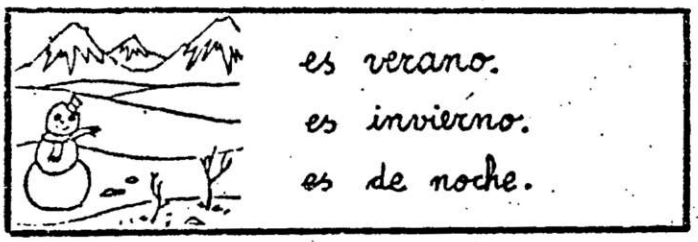
6.1.3. ELABORACION DE ITEMS.

Los reactivos que exigen comprensión de frases sencillas son los denominados de elección múltiple, donde el niño debe elegir entre las frases propuestas aquella que representa lo que acontece en el dibujo.

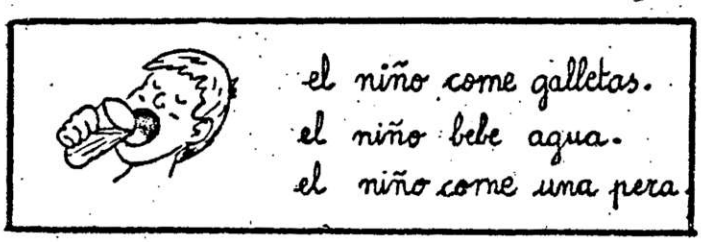
En esta primera elaboración se presentan con tres alternativas, con la perspectiva de transformarlas en cuatro en la elaboración definitiva, según los resultados sobre la dificultad de la prueba en la 1ª aplicacion experimental.

Se elaboran un total de 4 ítems , presentados en dificultad creciente según la amplitud de la frase:

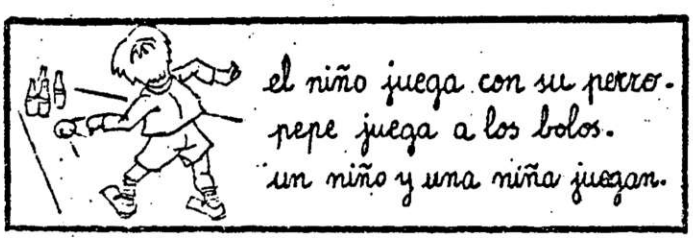
- Item nº 1



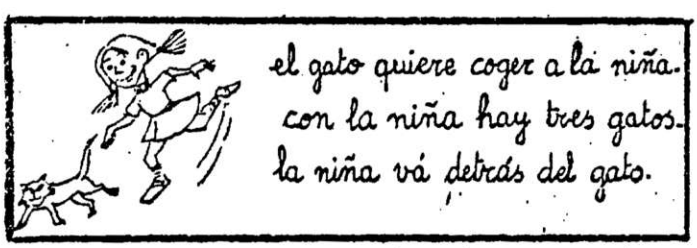
- Item nº2



- Item nº 3



- item nº 4



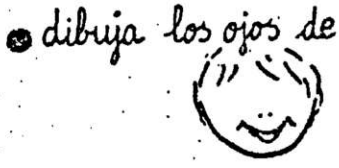
Los ítems de comprensión de órdenes escritas exigen que el alumno realice en los dibujos presentados una tarea específica que sólo puede ejecutar si comprende la frase escrita.

La dificultad creciente que presentan los cuatro ítems elaborados se determina por la complejidad de la orden a ejecutar, exigiendo una, dos o tres conductas.

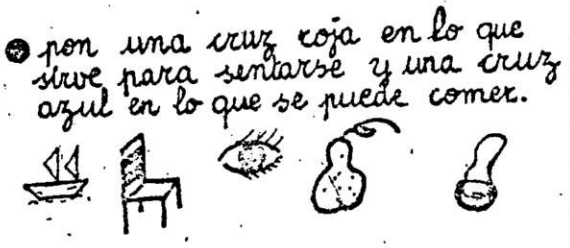
Haz lo que dicen las frases:

nº 1

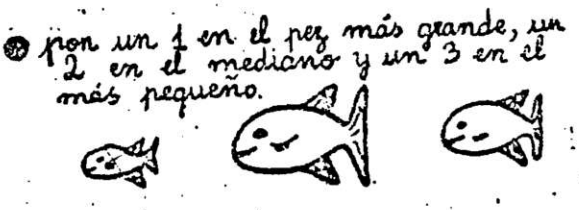
nº 2



nº 3



nº 4



6.2. SUBTEST B: COMPRENSION DE FRASES: UTILIZACION DE CLAVES CONTEXTUALES.

6.2.1. OBJETIVO.

Pretende medir la habilidad del niño para utilizar el contexto como ayuda en la identificación del significado de una palabra.

La habilidad para utilizar claves de contextuales exige, además del reconocimiento de los términos incluidos en la frase, un proceso de pensamiento inferencial que le permita comprender el sentido implicito de la misma.

6.2.2. DELIMITACION DEL CAMPO DE CONDUCTA.

La elaboración inicial de esta prueba fue realizada junto con la profesora Julia Victoria Espin, durante el curso 1979-80. Para delimitar el contenido de la prueba se adoptaron los criterios que a continuación exponemos.

Partiendo de la premisa de que la utilización del contexto como fuente de significación sólo tiene sentido cuando este contexto es conocido, el primer problema, pues, que debíamos salvar era asegurar la familiaridad, para los niños a los que iba dedicada la prueba, de los términos incluidos en las frases. Para ello se recurre al listado del vocabulario activo para las edades de 6-7 años (ROSA SENSAT 1978).

La segunda cuestión a resolver fue la de elegir y determinar la dificultad de los términos cuyo significado va a ser inferido a partir de la comprensión de la frase .

Considerando que el enriquecimiento del vocabulario del niño, si bien se prevee en el estudio de todas las materias escolares, ocupa capítulo especial y primordial en el área del lenguaje, optamos por realizar el análisis de los vocablos objeto de aprendizaje específico en los textos de lenguaje pa-

ra 1º de E.G.B. en las 5 editoriales más frecuentes en las escuelas de Barcelona.

La coincidencia de los vocablos en dos o en tres editoriales es tomada como criterio para determinar la dificultad de los términos que el niño debe inferir del contexto de la frase. De estos listados fueron eliminados previamente aquellos términos incluidos en el vocabulario activo de las edades de 6-7 años.

Se prevee, tambien, en esta 1ª elaboración de la prueba la presencia de aquellas claves contextuales que podríamos denominar basicamente semánticas y aquellas otras que podríamos identificar como gramaticales. Con ello, nos referimos en el primer caso, a que el niño debe recurrir al significado de las palabras de la frase para inferir la nueva palabra, mientras que, en el segundo caso, la nueva palabra viene determinada no sólo por el significado de la frase sino, y básicamente, por la relación gramatical que guarda con las ya incluidas en la sentencia.

6.2.3. ELABORACION DE ITEMS.

El tipo de ítem elegido, por considerarlo adecuado para medir nuestro objetivo, exige que el niño elija entre las palabras propuestas aquella que completa el significado de una sentencia. En esta 1ª elaboración se presentan con tres alternativas, con la perspectiva de transformarla a cuatro según los resultados que sobre la dificultad de la prueba se obtengan en la 1ª aplicación experimental.

Los ítems se han elaborado con la precaución de que las alternativas para la laguna de la frase, presenten aproximada relación con el concepto nuclear de la sentencia, de tal forma que es sólo el contexto el que proporciona la clave para elegir la respuesta correcta. Por ejemplo, la frase "la calle estaba tan..... que veíamos muy poco", las alternativas "pequeña", "limpia" y "oscura" mantienen una misma relación en el concepto "calle", una calle puede ser pequeña,

limpia y oscura, sólo el contexto determina que la respuesta correcta sea "oscura".

Los 10 ítems elaborados responden a los siguientes contenidos y dificultades:

- Los 5 primeros ítems requieren que el niño infiera del contexto semántico de las frases términos incluidos en el listado de 3 editoriales:

Item nº 1: La calle estaba tan ..... que veíamos muy poco.

pequeña - limpia - oscura

Item nº 2 : Subimos al tren cuando paró en la .....

plaza - estación - montaña

Item nº 3: Guardé el abrigo en el .....

armario - balcon - comedor

Item nº 4: Las calles estan mojadas después de la .....

lluvia - canción - merienda

Item nº 5 La adivinanza no la sabíamos por que es muy .....

bonita- dificil - valiente

Los siguientes 5 ítems requieren que el niño infiera del contexto términos incluidos en el listado para dos editoriales. Los ítems 6 y 7 exigen el uso de claves semánticas y los ítems 8,9 y 10 claves gramaticales.

- Ítem nº 6 : Con tantos camiones, coches y motos la calle es muy .....

pobre - fria - ruidosa

- Ítem nº 7: con la luz de las estrellas el cielo ..... mucho.

sale - brilla - toca

- Ítem nº 8 : El Domingo iré con mis padres a ..... a mis tios.

jugar - comer - visitar

- Ítem nº 9: Con los caballos del circo me ..... mucho.

divertí - subí - traje

- Ítem nº 10 : María abre la puerta y se ..... con su perro.

lleva - marcha - compra.

7. COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA DE TEXTO:

7.1. OBJETIVO.

Pretende medir la habilidad del alumno para leer por sí solo un material de estructura y contenido sencillo, comprendiendo los hechos e ideas en él expresadas.

Así definido el objetivo de la prueba representa el objetivo lector final del proceso de aprendizaje que caracteriza el estadio inicial de la lectura. Es decir, la conducta discente exigida en la prueba se refiere a lo que hemos denominado en un principio como "independencia lectora".

Mientras los subtests que hasta ahora se han elaborado permiten evaluar por separado aspectos parciales del complejo acto lector, en esta prueba de Comprensión lectora el alumno debe poner de manifiesto cuán eficazmente utiliza aquellas destrezas básicas en el proceso real de la lectura. Y concretamente, situada la prueba en el estadio inicial del aprendizaje lector, un rendimiento positivo en ella, revela la adquisición de la independencia lectora del discente.

7.2. DELIMITACION DEL CAMPO DE CONDUCTA.

La elaboración inicial de esta prueba fue realizada en colaboración con la profesora Julia V. ESPIN, del departamentp de Pedagogia Experimental, Orientación y Terapéutica de la Universidad de Barcelona.

La comprensión lectora es concebida, en términos generales, como la habilidad del lector para obtener información del texto impreso. Los determinantes de esta habilidad, no sólo cabe buscarlos en factores personales del lector -habilidad mental, riqueza de las experiencias previas, grado de dominio en las habilidades de percepción de palabra y flexibilidad lectora (TINKER, 1965)-, sino tambien son factores que afectan la comprensión lectora del sujeto la misma naturaleza del material impreso -legibilidad y lecturabilidad-, los factores instrucionales -como preguntas orientadoras de la lectura- y la actividad exigida al lector- identificar, interpretar, valorar- (GIBSON yLEVIN, 1978)

Con objeto de adecuar estos últimos factores -que podríamos denominar como extrínsecos al lector- a las caracteristicas individuales de los sujetos a los que se destina la prueba, en la elaboración del material lector que implica la prueba se estudian los siguientes aspectos:

- Indice de lecturabilidad
- Naturaleza del contenido
- Nivel de comprensión lectora exigido.

1. INDICE DE LECTURABILIDAD

Ya hemos referido -Capitulo II- que la lecturabilidad de un texto se define, en términos generales, como la mayor o menor dificultad de un texto para ser comprendido. Se trata de un concepto complejo en el que se conjugan factores personales del lector (nivel cultural e intelectual, intención etc) y factores estructurales del material (densidad, amplitud defrases etc). (FERNANDEZ HUERTA, 1959, 1966; SMITH Y DECHANT,1962; LAPP y FLOOD, 1978).

El estudio realizado por A. TAMAJON (1979) sobre los indices de lecturabilidad de los libros de lectura de 1º de E.G.B. en las cinco editoriales de mas uso en las escuelas de Barcelona, constituye nuestra base referencial en orden a establecer niveles de lecturabilidad en los textos incluidos en la prueba.

Los cinco indices de lecturabilidad hallados por la citada autora -92, 26; 90,09; 90,65; 95,35; y 82,81- presentan los siguientes valores estadisticos:

- El valor de 90,23 como indice medio de lecturabilidad
- El valor de 4,13 como desviación de las observaciones respecto a su valor medio (expresado en Desviación Tipica).

Ambos valores son tomados en consideración en el momento de establecer el nivel máximo y mínimo de lecturabilidad en la prueba.

2. NATURALEZA DEL CONTENIDO Y VOCABULARIO

La naturaleza de las ideas y hechos relatados en las historias que el alumnos debe leer, se relacionan con temática familiar y de interés para los alumnos de 1º de E.G.B.

Con objeto de reducir la interferencia que la riqueza léxica del sujeto pueda tener en su comprensión lectora, los términos que se utilizan en las historias y en las cuestiones que el alumno debe responder, corresponden a palabras listadas como básicas en el vocabulario oral de los alumnos de 6-7 años -se sigue el Vocabulario básico infantil, de ROSA SENSAT, 1978).

3. NIVEL DE COMPRENSION LECTORA.

Cuando hemos estudiado -Capitulo II de la 1ª parte- el componente comprensivo del acto lector, exponiamos las diferentes teorias que, a modo de explicación, proponian los expertos sobre el proceso mental que subyace en la comprensión

de un material escrito. Destacábamos las teorias cognitivas, las teorias psicolingüisticas y la comprensión lectora entendida como un conjunto de habilidades especificas.

Tambien decíamos en aquella ocasión que, si bien las perspectivas psicolingüisticas del acto lector posiblemente son las que más valiosa información aportan a la hora de establecer estrategias didácticas orientadoras del aprendizaje de la lectura, para nuestro propósito -la medida de la comprensión lectora- resulta más adsequible utilizar aquellas categorias de habilidades relativamente fáciles de operativizar, conocidas como comprensión literal, comprensión inferencial o interpretativa y comprensión valorativa o crítica Según la descripción de STRANG (1978),JENKINSON (1976) y N.B. SMITH (1963), estos niveles lectores quedan definidos de la siguiente manera:

- Comprensión literal como la habilidad del alumno para obtener el significado explícito, directamente manifestado por el autor, en la secuencia de palabras y de sus relaciones gramaticales y sintácticas en sentencias, párrafos o capítulos.

- Comprensión inferencial o interpretativa como la habilidad del alumno para ir más alla del sentido directo del pasaje, reconociendo hechos e ideas implícitas en él.

-Comprensión valorativa o crítica como la habilidad del alumno para emitir un juicio personal sobre las ideas leidas. Los autores incluyen bajo esta denominación habilidades tales como especular acerca de las consecuencias, obtener generalizaciones no establecidas directamente por el autor, distinguir entre lo real y lo imaginario, entre hechos y opiniones, elaborar juicios críticos sobre las fuentes, autoridad y competencia del autor y detectar los recursos utilizados por éste para presentar sus ideas. Obviamente no son todas ellas habilidades propias para un alumno de 1º de E.G.B.

La elección de estas categorias comprensivas como indicadores de la comprensión lectora de los alumnos, quedan tam-

bien justificadas si nos atenemos a los objetivos que son desarrollados en los ejercicios que acompañan las lecturas de 1º de E.G.B.; la concepción de estas tres categorías de habilidades subyace en ellos.

El análisis de contenido efectuado sobre los libros de texto nos puso de manifiesto que, según las preguntas orientadoras de la instrucción lectora, la comprensión de tipo literal era la fundamentalmente desarrollada; en menor cuantía y ya adelantado el aprendizaje lector, la comprensión inferencial; sólo en una editorial -de las cinco analizadas- se evidenciaba actividades discentes que implicaran la comprensión valorativa.

Los especialistas defienden la presencia de los tres niveles de comprensión desde los primeros inicios del aprendizaje lector (incluso postulan la necesidad de esta presencia para el desarrollo de una lectura funcional posterior) cuando se ha cuidado que el material lector sea el adecuado por su lecturabilidad, vocabulario y naturaleza de las ideas expresadas (JENKINSON, 1976, LAPP y FLOOD, 1978).

Consideramos que los criterios expuestos en los dos epígrafes anteriores sobre la lecturabilidad, naturaleza del contenido y vocabulario, avalan suficientemente la adecuación del material lector de la prueba a las caracteristicas de los alumnos a la que se destina. Ello justifica, tambien, que la actividad comprensiva exigida en la prueba implique la comprensión literal, inferencial y valorativa.

7.3. SITUACION DE PRUEBA.

En su formulación operativa, la comprensión lectora de un sujeto se manifiesta a partir de la lectura de un texto o pasaje, sobre el cual debe responder a cuestiones, ya sea en forma abierta o en tipo de ítem objetivo. Por consiguiente, la situación de prueba que caracteriza a nuestro subtest de Comprensión lectora silenciosa exige al alumno la lectura de unas breves y sencillas historias y la respuesta a cuestiones sobre hechos e ideas en ellas expresadas.

1. ELABORACION DE TEXTOS.

Se elaboran tres breves historias atendiendo a los criterios anteriormente explicitados respecto al indice de lecturabilidad y naturaleza de contenido y vocabulario.

Respecto al índice de lecturabilidad, las historias se encuentran graduadas de tal forma que:

- La primera lectura representa el nivel de lecturabilidad máximo en la prueba con un índice equivalente al índice medio obtenido en los libros de lectura de 1º de E.G.B. más 1,96 Desviación típica de la distribución de los índices calculados; es decir con un indice de lecturabilidad aproximadamente igual a 90,23 + 1,96 x 4,13= 98,32.

- La tercera lectura representa el nivel de lecturabilidad mínimo, con un índice equivalente al indice medio menos 1,96 Desviación típica; es decir, con un índice aproximadamente igual a 90,23-1,96 x 4,13= 81,97.

- La segunda lectura representa el nivel de lecturabilidad medio, con un indice equivalente al indice medio; es decir con un índice aproximadamente igual a 90,23.

A continuación se exponen las tres lecturas que constituyen los textos que el alumno debe leer, con sus respectivos indices de lecturabilidad.

Primera lectura:

Susana Sale.
Va al cine.
Se rie mucho.
Compra un helado.
Vuelve a su casa.

Indice de Lecturabilidad:

Número de frases: 5
Número de palabras: 15

Número de sílabas: 26
S.100/P: 173,3
P/F : 3
I.Lecturabilidad(F.H) = 99,79

Segunda lectura:

María tiene un perro llamado Bobi.
El perro coge la bicicleta y se vá a buscar a María al colegio.
María sale muy contenta
Ve a Bobi en la puerta moviendo el rabo.
Suben a la bicicleta y se van a casa.

Indice de Lecturabilidad:

Número de frases: 5
Número de palabras: 42
Número de sílabas: 74
S.100/P: 8,4
P/F : 180,5

I.Lecturabilidad (F.H.) = 89,98

Tercera Lectura:

Una mañana Roberto sale a pasear un rato. Había llovido mucho y las calles estaban llenas de charcos.
Roberto quiere saltar un charco. Corre y dá un gran salto pero no puede.
Cuando se levanta sus pantalones estan mojados.

Indice de Lecturabilidad:

Número de frases: 5
Número de palabras: 39
Número de sílabas: 76
S.100/P: 194,9
P/F: 7,8
I.Lecturabilidad (F.H) = 81,96

No obstante estos diferentes indices de lecturabilidad que presentan las lecturas de la prueba, pueden ser considerados todos ellos como niveles de lecturabilidad bastante fáciles (siguiendo la clasificación de FERNANDEZ HUERTA)

2. LOS ITEMS.

El alumno pone de manifiesto su comprensión lectora en las respuestas a las preguntas que se le formulan sobre el material previamente leido. Optamos por el ítem objetivo, donde sólo cabe señalar la respuesta eligiendo entre las alternativas propuestas, por razones prácticas (facilidad de corrección) y de fiabilidad (interpretación de las respuestas).

La formulación de las preguntas se considera aspecto relevante en esta prueba, puesto que de su estructuración depende, por una parte, que el alumno entienda la actividad que de él se requiere, y, de otra, el nivel de comprensión lectora exigido. Por ello, cuidamos las formulaciones de pregunta ajustandonos a los siguientes criterios:

a) El vocabulario utilizado en las cuestiones (tanto a lo que se refiere a la pregunta como a las alternativas) no representará dificultad comprensiva para los alumnos. Para ello se recurre a los vocablos listados como básicos para las edades de 6 y 7 años (ROSA SENSAT, 1978).

b) Las habilidades comprensivas implicadas en las cuestiones responderan a lo que hemos denominado como comprensión literal, inferencial y valorativa, representando las clases de conductas, para cada uno de estos tipos de comprensión, que han sido trabajadas en los libros de textos. Es decir, atendiendo el análisis de contenido efectuado, para la:

Comprensión literal; identificación de personajes, hechos o situaciones explicitamente manifestadas por el autor.

Comprensión inferencial o interpretativa:interpretar el contexto situacional, caracteres emocionales de los protagonistas, establecer relaciones causa efecto no manifestadas

directamente por el autor, inferir la idea principal del texto.

Comprensión valorativa; distinguir lo real de lo imaginario, predecir consecuencias.

c) Las preguntas se presentarán en la prueba después de cada historia tal como se observa en los libros de texto. Con la finalidad de aislar la comprensión lectora del alumno de su habilidad para memorizar o retener los hechos ocurridos en la historia, se admitirá la reelectura del texto. Es decir en el momento de responder a las cuestiones, el alumno tendrá delante el texto al que ellas se refieren, de esta forma podrá recurrir a él si así lo deseara.

d) Con objeto de reducir la complejidad de las preguntas, se formularan como ítem objetivo de elección múltiple con tres alternativas, aunque admitimos que las probabilidades de respuesta correcta al azar son mayores que si utilizamos cuatro alternativas.

f) Siendo la atención una de las dificultades con las que se tropieza el alumno en su lectura silenciosa (FERNANDEZ HUERTA, 1950) se procurará mediante el uso de dibujos en algunas preguntas, una presentación interesante de la prueba.

A continuación se exponen las cuestiones correspondientes a cada lectura, el nivel de comprensión lectora y la clase de conducta exigido en ellas.

Cuestiones 1ª lectura:

1. ¿A dónde vá Susana?

   a) al colegio.
   b) al cine
   c) a la playa.

Nivel de comprensión: literal.
Clase de conducta: identificar hechos.

2. ¿Qué compra Susana?

a) el dibujo de una tableta de chocolate.
b) " " " un caramelo
c) " " " un helado.

Nivel de comprensión: literal
Clase de conducta: identificar hechos.

3. ¿Cuál de estas niñas crees que es Susana?

a) Dibujo de una niña en la playa
b) " " " " de paseo en la ciudad.
c) " " " " esquiando.

Nivel de comprensión: inferencial
Clase de conducta: interpretar el contexto situacional.

4. ¿Cómo fué la película que vió Susana?

a) aburrida
b) divertida
c) triste.

Nivel de comprensión: inferencial
Clase de conducta: inferir relacione causa-efecto.

5. ¿A dónde vuelve Susana?

a) a casa de unas amigas.
b) a casa de sus tios.
c) a su casa.

Nivel de comprensión: literal
Clase de conducta: identificación de hechos.

Cuestiones 2a lectura:

1. ¿Qué tiene María?

a) un pájaro
b) un perro .
c) un gato.

Nivel de comprensión: literal.
Clase de conducta: identificación de personajes.

2. ¿Cómo sale María del colegio?

a) el dibujo de una niña enfadada.
b) " " " " " llorando.
c) " " " " " riendo.

Nivel de comprensión: inferencial
Clase de conducta: inferir caracteristicas emocionales de los personajes

3. Pon un 1 a lo que pasó primero en la lectura, un 2 a lo que pasó después y un 3 a lo que pasó al final.

a) el dibujo de una niña acariciando a un perro que que mueve la cola.
b) el dibujo de una niña y un perro en una bicicleta.
c) el dibujo de un perro en una bicicleta.

Nivel de comprensión lectora: inferencial-organizativa.
Clase de conducta: ordenar hechos ocurridos en la historia.

4. ¿Cuál de estas cosas pasó en la lectura?

a) Bobi fué al parque.
b) Bobi fué a buscar a María al colegio
c) Bobi fué con María a la playa.

Nivel de Comprensión: literal
Clase de conducta: Identificación de hechos.

5. ¿Qué cosa pasó en la lectura que no puede pasar de verdad?

   Escribelo : .....
   .....

Nivel de comprensión: valorativo
Clase de conducta: distinguir lo real de lo imaginario. Es el único ítem de la prueba que se presenta en forma abierta puesto que las alternativas podrían sugerir la respuesta correcta.

Cuestiones 3ª lectura.

1. ¿Cuándo sale a pasear Roberto?

   a) una noche.
   b) una tarde.
   c) una mañana.

Nivel de comprensión: literal.
Clase de conducta: identificación situación temporal.

2. ¿Qué se mojo Roberto?

   a) el dibujo de una bufanda
   b) el dibujo de un sombrero.
   c) el dibujo de unos pantalones.

Nivel de comprensión: literal
Clase de conducta: identificación de hechos.

3. ¿Qué crees que hará la mamá de Roberto?

   a) enfadarse con Roberto.
   b) dar un regalo a Roberto.
   c) ponerse muy contenta.

Nivel de comprensión: valorativa
Clase de conducta: predecir consecuencias.

4. ¿Cuál de estas cosas pasa en la lectura?

a) Roberto no se cae en el charco
b) Roberto pasa junto al charco
c) Roberto se cae en el charco.

Nivel de comprensión: inferencial
Clase de conducta: establecer relaciones causa-efecto.

Una última cuestión que nos planteamos en esta elaboración inicial de la prueba, se refiere al tipo de letra en el que se llevará a cabo su impresión. Decidimos para su primera aplicación experimental la impresión en los dos tipos de letras, en escripty en ligada, con la finalidad de estudiar la posible influencia de esta variable en el rendimiento en la misma.

En resumen, pues, la situación de prueba del subtest de Comprensión de Lectura Silenciosa de la Batería de lectura, requiere que el alumno lea tres historias y responda a preguntas objetivas sobre el contenido de aquellas. El material lector incluido en la prueba se caracteriza por:

- presentar diferentes niveles de lecturabilidad, pero todos ellos considerados como índices bastante fáciles.

- el vocabulario utilizado, tanto en las historias como en las cuestiones, se encuentran listados como básicos para las edades de 6 y 7 años.

- La prueba requiere la respuesta a un total de 14 cuestiones, de las cuales 7 (el 50%) exigen un nivel de comprensión literal, 5 (el 36%) comprensión inferencial e interpretativa -se incluye una de tipo organizativo-, y 2 (el 14%) comprensión valorativa.

Las habilidades mnemotécnicas del alumno no intervienen en el rendimiento comprensivo, el alumno puede, cuando responda a las cuestiones, releer las historias si así lo deseara.

8. SUBTEST DE LECTURA ORAL.

8.1. OBJETIVO.

Pretende determinar la fluidez lectora del alumno y el diagnóstico de dificultades específicas en el reconocimiento gráfico-fónico de palabra. Incluye la valoración de :

a) Tipo de lectura que caracteriza el rítmo lector del alumno.
b) Velocidad lectora, expresada en palabras por minuto.
c) Análisis de dificultades en el reconocimiento gráfico-fónico de palabras.

8.2. DELIMITACION DEL CAMPO DE CONDUCTA.

Cuando en la 1ª parte de nuestro trabajo estudiamos el proceso lector en la lectura oral y en la lectura silenciosa, anotábamos que la lectura oral es reconocida como un medio sumamente eficaz para valorar el proceso lector durante los

primeros estadios del aprendizaje; a pesar de las objeciones de algunos autores que incluso abogan por su eliminación en el estadio inicial; ANDERSON y DEARBON (1952,) SPACHE (1963) y FOUCAMBER (1976) entre otros.

Tambien escribíamos, que el proceso lector presente en la lectura oral efectiva implica, además de las habilidades y técnicas implicadas en la lectura silenciosa, muchas otras habilidades específicas como consecuencia de utilizar la expresión oral o sonorización del material lector.

Los resultados de las investigaciones con sujetos de los primeros grados escolares-BUSWELL (1920) GRAY (1957)- han puesto de manifiesto que el proceso lector que ocurre en la lectura oral y silenciosa no es tan diferente cuando se trata de lectores principiantes. No obstante, estamos de acuerdo con FERNANDEZ HUERTA (1950) cuando rehusa determinar simultaneamente la lectura oral y la profundidad de comprensión, éste último componente lector se determina mejor en la lectura silenciosa donde se elimina el esfuerzo de la pronunciación y el alumno concentra su atención en el significado.

Centramos, pues, el objetivo de la prueba en la calidad de la lectura del alumno. No solamente en la claridad y exactitud lectora que parece referirse más a la lectura de palabras aisladas, sino también a la habilidad del alumno para la interpretación fónica de unidades con sentido, más amplias que la palabra, así como en su velocidad lectora.

Así considera la clase de conducta que interesa, la situación de prueba exige la lectura en voz alta de un texto. En la lectura de un texto puede observarse la presición o dificultad del alumno en el reconocimiento de palabras, e incluso se puede observar sus hábitos o manera de enfrentarse a este reconocimiento, y el rítmo del alumno en la interpretación de grupos de palabras que forman unidades de pensamiento.

8.3. ELABORACION DEL TEXTO.

Texto:

Hoy es domingo.
Antonio y Margarita se levantan y corren hacia la ventana.
La calle está llena de nieve.
Deprisa toman los churros del desayuno .
Se ponen el abrigo, la bufanda y los guantes azules.
- ¡Que bien !
- ¡Ahora , a jugar un rato con la nieve!
Exclaman los pequeños.

Análisis de contenido

a) Indica la lecturabilidad

numero de frases : 18
número de palabras: 48
número de sílabas : 88
S.100/P : 183,335
P/F : 6

I.L. (F.H.) = 90,72

Los indices de Lecturabilidad encontrados en los libros de lectura de E.G.B., tal como se ha dejado constancia en el Capitulo II de esta segunda parte, presentan un valor de 90,83 con una desviación estandar de 5,12.

b) Vocabulario: Los términos incluidos en el texto se encuentran listados en el vocabulario básico para las edades de 6 a 7 años (ROSA SENSAT 1980) y tambien presentes en los libros de iniciación lectora como mínimo en tres editoriales (CABRERA Y ESPIN , 1980) . Excepto la palabra "exclaman", no incluida en los dos tipos de vocabulario mencionados, elegida por razones fonéticas.

c) Estructura fonética:

Representación de los fonemas castellanos: en el texto

se encuentran presente todos los fonemas que corresponden al castellano y sus posibles representaciones gráficas, excepto el dígrafo "gu" para el fonema /g/, y las letras "w" y "k" como representación del fonema /b/ y /k/ respectivamente.

Amplitud silábica: A excepción de los monosílabos formado por una sóla letra -el 8% del total- los términos utilizados corresponden:

- El 35% a palabras formadas exclusivamente por sílaba directa.
- El 50%a palabras que presentan en su estructura silábica una sóla dificultad, bien sílaba inversa (vgr. esta) bien sílaba mixta (vgr. domingo), bien sílaba directa compuesta (vgr. deprisa)
- El 7% a palabras con tres dificultades silábicas (vgr. levantan) y especialmente difícil (exclaman).

Rítmo y entonación: formado basicamente por frases enunciativas en las que el alumno debe observar las pausas que corresponden al punto y a la coma. Las frases exclamativas, tienen por objeto determinar con más precisión la expresividad del alumno mientras lee.

En resumen, las caracteristicas del texto elaborada quedan definidas de la siguiente manera:

- Indice de lecturabilidad aproximadamente igual al indice medio presentado en los libros de lectura para 1º de EGB

- Formado por unidades léxicas familiares para el alumno, tanto por pertenecer a su vocabulario oral, como lector.

- Con un nivel de dificultad fonética que podríamos considerar bajo (solamente el 6% de los vocablos -tres palabras- poseen en su estructura tres dificultades fonéticas)

- Presencia de los signos de puntuación, el punto y la coma, y de entonación, la exclamación.

8.4. TIPOS DE ERRORES EN EL RECONOCIMIENTO GRAFICO-FONICO DE PALABRA:

En la lectura oral el alumno debe traducir la tira gráfica-espacial de las palabras a la secuencia temporal-fónica que representan su sonorización.

Las dificultades del alumno en este reconocimiento gráfico-fónico puede ser categorizadas en los siguientes tipos de errores que ya hemos estudiado: (capítulo 1 1ª Parte).

- confusión de letras
- rotación de letra
- omisión de letra, sílaba o palabra
- adición de letra, sílaba o palabra
- inversersión de secuencia (ya sea de letra o sílaba en la palabra o de estas en la frase)
- Contaminación de sonidos.
- Sustitución de palabras.
- Disociación de palabra.

Es evidente que en la emisión de palabras se encuentran presentes las habilidades de pronunciación del alumno. Ahora bien, entendiendo por dificultades de pronunciación como la dificultad del alumno para emitir correctamente los fonemas representados por las letras como consecuencia de la falta de dominio suficiente en los movimientos articulatorios y de localización en el aparato fonador (CORMAN y MATA 1978) no las consideramos como errores relativos al reconocimiento gráfico-fónico de palabras puesto que el niño las conoce pero tiene problemas fonoarticulatorios que le dificultan una emisión clara. Estas dificultades de pronunciación deberán ser registradas por el examinador como dato de interés a tener presente en la interpretación de la calidad lectora del sujeto, pero no registrarse como un error en el reconocimiento gráfico-fónico de palabra.

8.5. FLUIDEZ LECTORA.

En la lectura oral de un pasaje no sólo se exige el reconocimiento gráfico-fónico de palabras sino tambien la habilidad del niño para interpretar la agrupación de éstas en unidades de pensamiento.

Para que el discente pueda interpretar adecuadamente un pasaje, recordando lo que el Capitulo I de la 1ª parte de nuestro trabajo escribíamos sobre el proceso lector en la lectura oral, es necesario un adelanto visual de varias palabras sobre aquella que está pronunciando, es decir cierta amplitud de "eye-voice span" que le permita obtener las claves de contexto necesarias para adecuar el rítmo y tono de voz a la significación del pasaje, a la vez que le permite una rápida y más precisa percepción de las palabras.

En los lectores maduros los ojos tienden a alejarse de la voz a una relativa distancia, de 7 a 8 palabras, lo que le posibilita adecuar su entonación y énfasis al ritmo del pasaje. En el lector inmaduro, especialmente en su iniciación lectora, los sujetos presentan una distancia mucho más pequeña, incluso pueden que no muevan sus ojos de la palabra que estan pronunciando o, en el caso del silabeo, de la sílaba que pronuncian, lo que hace que la distancia ojo-voz se encuentre reducida al minimo (BUSWELL, 1920; TINKER, 1966; DEBOER y DALLMAN, 1966).

A igual que ocurre con la "attencion span" en la lectura silenciosa, la "eye-voice span" tambien es sensible a la dificultad del material lector. Por ello, el texto que hemos elaborado según hemos visto por las caracteristicas estructurales que lo definían, pretende representar un nivel de dificultad adecuado para el estadio inicial del aprendizaje lector.

Los estudios sobre lo que se denominan "eye-voice span" permiten afrontar desde unas perspectivas más significativas la naturaleza del proceso lector que caracteriza los diferentes tipos lectores que reseñan BENJAMIN SANCHEZ (1972, p.9)

y MAILLO (1974,p.124) Como podrá observarse en la descripción que de los mismos hacemos a continuación, ellos pueden ser considerados en función de la amplitud ojo-voz que caracteriza a lectura del niño.

Según BENJAMIN SANCHEZ, la calidad de la lectura oral del discente puede diagnosticarse atendiendo a las categorías siguientes:

1. Lectura subsilábica o deletreo: el alumno une letras hasta formar sílabas, las cuales se unen a su vez para formar la palabra.

2. Lectura silábica: cuando lee por sílabas.

3. Lectura vacilante: se caracteriza por la inseguridad del lector, desatiende los signos de puntuación y acentuación, repite palabras o parte de ellas o frases ya leidas y se detiene en algunas palabras para hacer deletreo mental.

4. Corriente: caracterizada por una buena lectura por cuanto exige rapidez adecuada, buena pronunciación de palabras y una cuidadosa atención a los signos de puntuación.

5. Expresiva: reune todas las cualidades de la lectura corriente más los elementos que le dá su nombre: la expresividad. El lector imprime a la voz los matices y entonación necesaria para lograr que los oyentes perciban los sentimientos y el estado de ánimo del escritor.

El autor tambien prevee la posibilidad de que el alumno presente tipo mixto de lectura: silábica-vacilante, vacilante-corriente y corriente-expresiva.

La propuesta de MAILLO, para el análisis de la categoría lectora que caracteriza la lectura oral del discente, distingue los siguientes escalones:

1. Silábica-palábrica que incluye tanto la lectura por letras generadora como el silabeo.
2. Palábrica con omisión, adición o repetición de sílaba (vacilante).
3. Palábrica sin los defectos anteriores, pero con defectos de elocución, acentuación y/o puntuación (vacilante).
4. Palábrica sin los defectos anteriores pero con deficiencia en la melodia de la frase (corriente)
5. Palábrica correcta, con todo el complicado juego de acentos de palabras y de frases, más el acento melódico o melodía de la frase (expresiva).

Como puede observarse estas dos clasificaciones sobre los tipos de lectores son bastantes parecidas e, incluso, complementarias. La propuesta de MAILLO, estableciendo los niveles 2 y 3, permiten analizar mejor el tipo de lectura vacilante propuesta por BENJAMIN SANCHEZ, distinguiendo entre una lectura vacilante con problemas en el reconocimiento gráfico-fónico de palabras y una lectura vacilante caracterizada por la atención del sujeto centrada en la emisión de palabras y no sobre la frase, pero sin presentar errores en el reconocimiento de aquellas.

Tomando como base estas dos propuestas de clasificación, elaboramos los siguientes niveles de lectura en los que puede categorizarse la fluidez lectora que caracteriza la lectura oral del alumno en la situación de prueba.

1. Deletreo: la letra genera sílaba hasta llegar a formar la palabra, tanto para el método de deletro - "m" con la "a" "ma"...-, como para el fónico - "mmmmmaaaaa". La atención visual y fonomotriz del alumno se localizan en las letras, su "eye-voice span" se encuentra reducida el minimo.

2. Silábica: el alumno lee sílaba a sílaba hasta formar la palabra -"ma", "ma"- Su atención visual y fonomotriz se encuentra en la sílaba, su "eye-voice span"

es también muy reducida.

3. Vacilante-palábrica: el centro de atención del sujeto es la palabra. Distinguimos dos niveles:

   A) El niño presenta dificultades en la emisión de palabras, bien por presentar errores en su reconocimiento gráfico-fónico (omisión, adición, confusión de letras o sílabas, inversión...), bien por presentar continuas rectificaciones, repeticiones o vacilaciones ante la emisión de la palabra.
   B) El alumno no presenta los errores anteriores, ni inseguridad en la emisión de palabras, pero su "eye voice span" al estar reducida a una palabra, desatiende los signos de acentuación y puntuación. Lee palabra por palabra aunque estas las lee bien.

4. Corriente La atención del alumno abarca ya algunas palabras de tal forma que puede atender a los signos de acentuación y puntuación, presenta un adecuado reconocimiento de palabras, pero con deficiencia en la melodia de la frase.

5. Expresiva: caracterizada por la expresividad de la voz del alumno mientras lee, dando el ritmo y entonación adecuado al pasaje. La distancia ojo-voz es lo suficientemente amplia como para que el discente capte un número suficiente de palabras en su pensamiento que le posibilita, a medida que va leyendo, dar el tono y el rítmo que precisa las ideas expuestas en el pasaje.

8.6. VELOCIDAD LECTORA.

Cuando en el Capitulo IV de la primera parte hemos trabajado las técnicas de evaluación del proceso lector, anotabamos que la medida tradicional de la velocidad lectora, expre-

sada por palabras leidas en un tiempo determinado, ha sido objeto de severas críticas fundamentalmente por dos razones: a) los problemas técnicos de su medida aún no estan resueltos; y b) el poco significado que en sí posee esta medida puesto que no se trata simplemente que el sujeto lea rápido o no, que lea muchas palabras en poco tiempo, sino que lea con el ritmo que le exige la comprensión de las ideas impresas adaptandose a sus intenciones o propósitos y a la dificultad del material. Ello está dando lugar al desarrollo de otro género de pruebas, denominadas como pruebas de flexibilidad lectora.

Nosotros, en esta prueba de lectura oral, pretendemos medir la velocidad lectora del sujeto entendida en su sentido estricto, es decir, como palabras leidas en un tiempo, con objeto de responder al objetivo lector establecido en la normativa letal que prevee un mínimo de 50 palabras por minuto para los alumnos que finalizan 1º de E.G.B.

Si bien hemos estudiado que la velocidad lectora en la lectura silenciósa es mayor que en la lectura oral (HUEY, 1912; BUSWELL, 1920; GATES, 1950; GRAY 1957, RICHADEOU,1977) tambien es cierto que durante los primeros años escolares la velocidad es aproximadamente la misma en ambos tipos de lectura (BUSWELL, 1920; GRAY, 1957). Por tanto, aunque registramos la velocidad lectora del alumno en su manifestación oral, podemos presumir que aproximado valor encontrariamos en su lectura silenciosa.

8.7. HOJA REGISTRO LECTURA ORAL.

La situación de prueba incluye la forma impresa de texto que el alumno debe leer y la hoja de registro de las conductas lectoras que interesan a cumplimentar por el examinador mientras el alumno lee.

En esta hoja de registro se prevee los siguientes apartados:

a) El texto La impresión del texto en la hoja de registro tiene por objeto que el examinador registre en el mismo momento en que el alumno los comete los errores en el reconocimiento de palabras. Distinguiendo las categoría de errores, que en el epigrafe 2.2. de este capitulo mencionamos, utilizando para ello marcas convencionales específicas, y que las normas de aplicación deberán dejar bien explicitadas.

b) Tipo de errores. A cumpletar una vez que el alumno ha finalizado la lectura. Transcribiendo para cada tipo de error considerado la frecuencia con que aparecen en la lectura del alumno.

c) Tipo de lectura . Una vez finalizada la lectura del niño, el examinador marcará con una cruz el tipo lector que mejor caracteriza la fluidez, o la falta de fluidez lectora, del alumno. Para este apartado se seguiran los niveles lectores propuestos por nosotros en el epigrafe 2.3, proporcionando en las normas de aplicación los indicadores precisos de los mismos.

d) Velocidad lectora. Para la medida de la velocidad se utiliza el tiempo invertido por el sujeto en la lectura del texto atendiendo a la siguiente fórmula:

$$V = \frac{48 \text{ palabras} \times 60 \text{ minutos}}{\text{tiempo invertido en segundos}} = \text{palabras por minuto}$$

e) Observaciones. en este apartado el examinador anotará cualquier conducta lectora de interés para el diagnóstico de la calidad lectora del sujeto (problemas de pronunciación, saltarse de lineas, señalar con el dedo, deletreo mental antes de emitir la palabra) o que son importantes para una interpretación fiable de los resultados (actitud personal del discente, ansiedad, inhibición...)

A continuación se presenta el modelo de la hoja de registro.

PRUEBA DE LECTURA ORAL. (Hoja registro para uso del examinador.

Nombre ..... Apellidos .....
Sexo.....Fecha nacimiento .....Colegio .....
Fecha de aplicación ..... Tiempo invertido .....

TEXTO:

Hoy es domingo.
Antonio y Margarita se levantan y corren hacia la ventana. La calle está llena de nieve.
Deprisa tomán los churros del desalluno.
Se ponen el abrigo, la bufanda y los guantes azules.
-¡Qué bien!
-¡Ahora a jugar un rato con la nieve!
Exlaman los pequeños.

Tipos de errores		Tipos de lecturas		Velocidad
Confusión (escribir sobre)	___	Deletreo	___	
Rotación (escribir sobre)	___	Silábica	___	V= 48 x60 =
Omisión (redondear:)	___	Vacilante "A"	___	Tiempo invertido en segundos
Adición ( )	___	Vacilante "B"	___	
Inversión ( )	___	Corriente	___	
Sustitución (escribir sobre)	___	Expresiva	___	V= p.p.m.
Disociación (/)	___			
Contaminación (--------)	___			
TOTAL.....	___			

OBSERVACIONES:.....
.....
.....

9) GRAFICOS RESÚMENES DE LAS ESPECIFICACIONES DEL UNIVERSO CONDUCTUAL MEDIDO EN LA PRUEBA

GRAFICO I

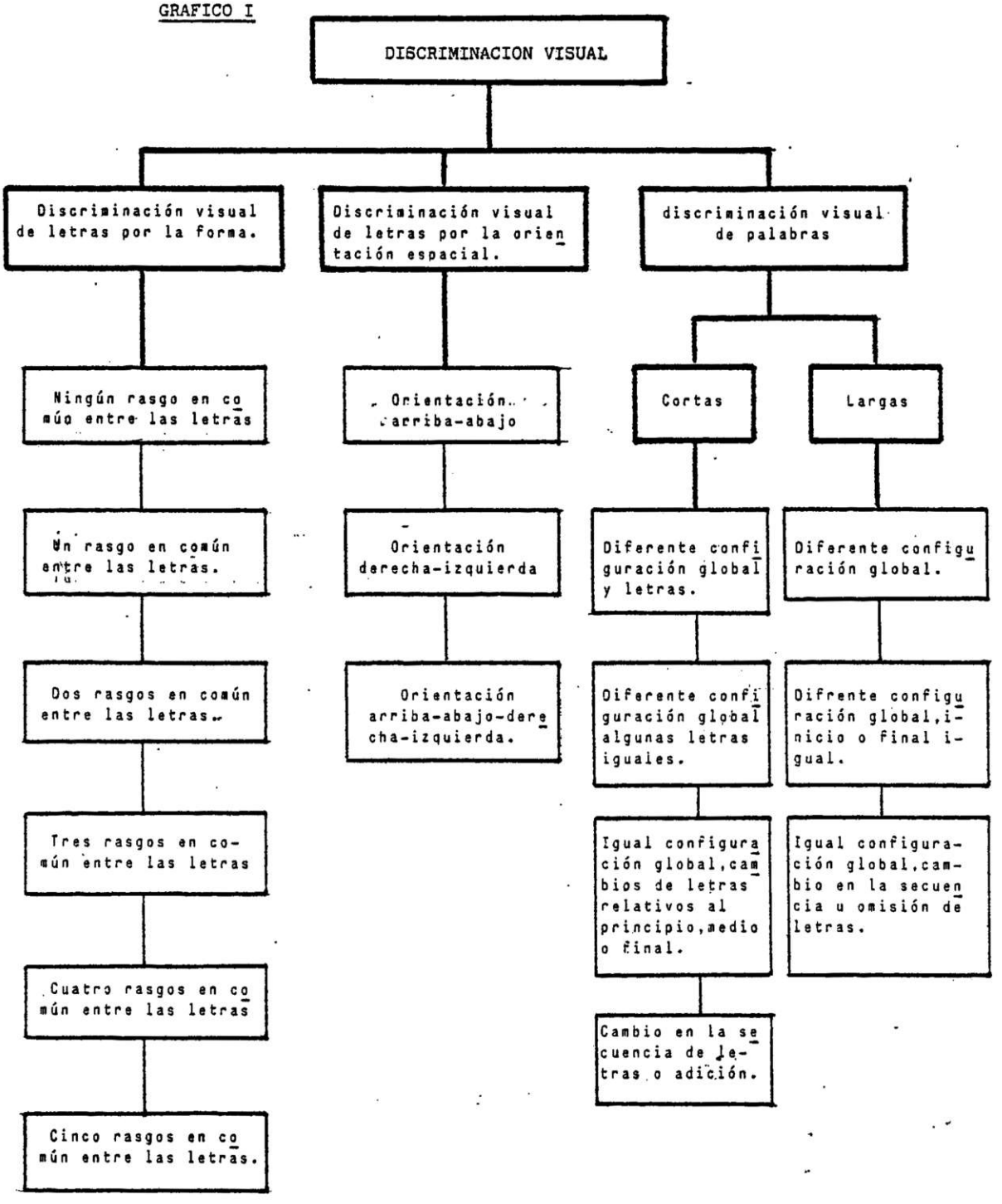
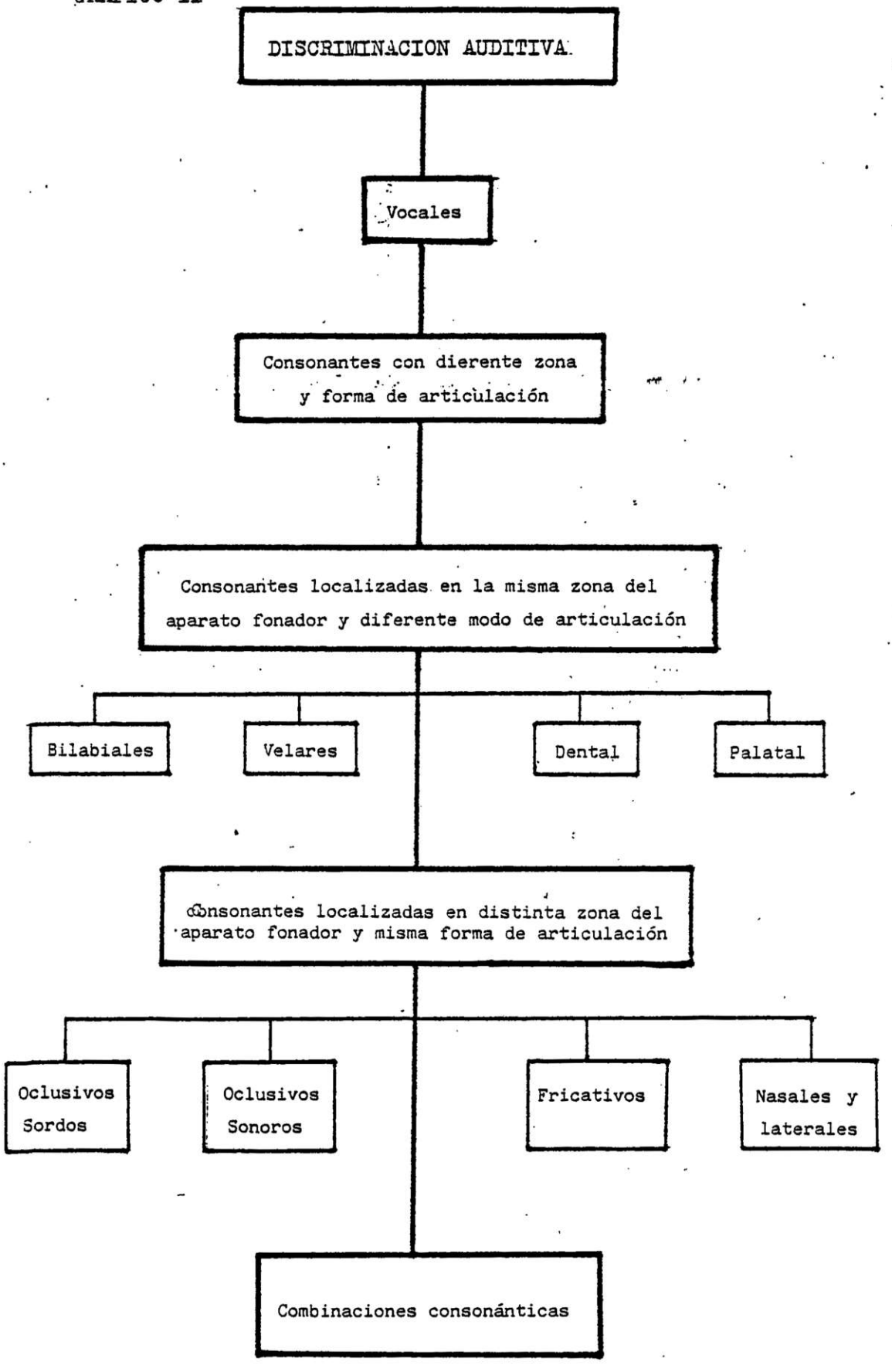

DISCRIMINACION VISUAL
Discriminación visual de letras por la forma.
Discriminación visual de letras por la orientación espacial.
discriminación visual de palabras
Ningún rasgo en común entre las letras
Un rasgo en común entre las letras.
Dos rasgos en común entre las letras.
Tres rasgos en común entre las letras
Cuatro rasgos en común entre las letras
Cinco rasgos en común entre las letras.
Orientación arriba-abajo
Orientación derecha-izquierda
Orientación arriba-abajo-derecha-izquierda.
Cortas
Largas
Diferente configuración global y letras.
Diferente configuración global.
Oiferente configuración global algunas letras iguales.
Difrente configuración global,inicio o final igual.
Igual configuración global,cambios de letras relativos al principio,medio o final.
Igual configuración global,cambio en la secuencia u omisión de letras.
Cambio en la secuencia de letras o adición.

GRAFICO II


DISCRIMINACION AUDITIVA
Vocales
Consonantes con dierente zona y forma de articulación
Consonantes localizadas en la misma zona del aparato fonador y diferente modo de articulación
Bilabiales
Velares
Dental
Palatal
Consonantes localizadas en distinta zona del aparato fonador y misma forma de articulación
Oclusivos Sordos
Oclusivos Sonoros
Fricativos
Nasales y laterales
Combinaciones consonánticas

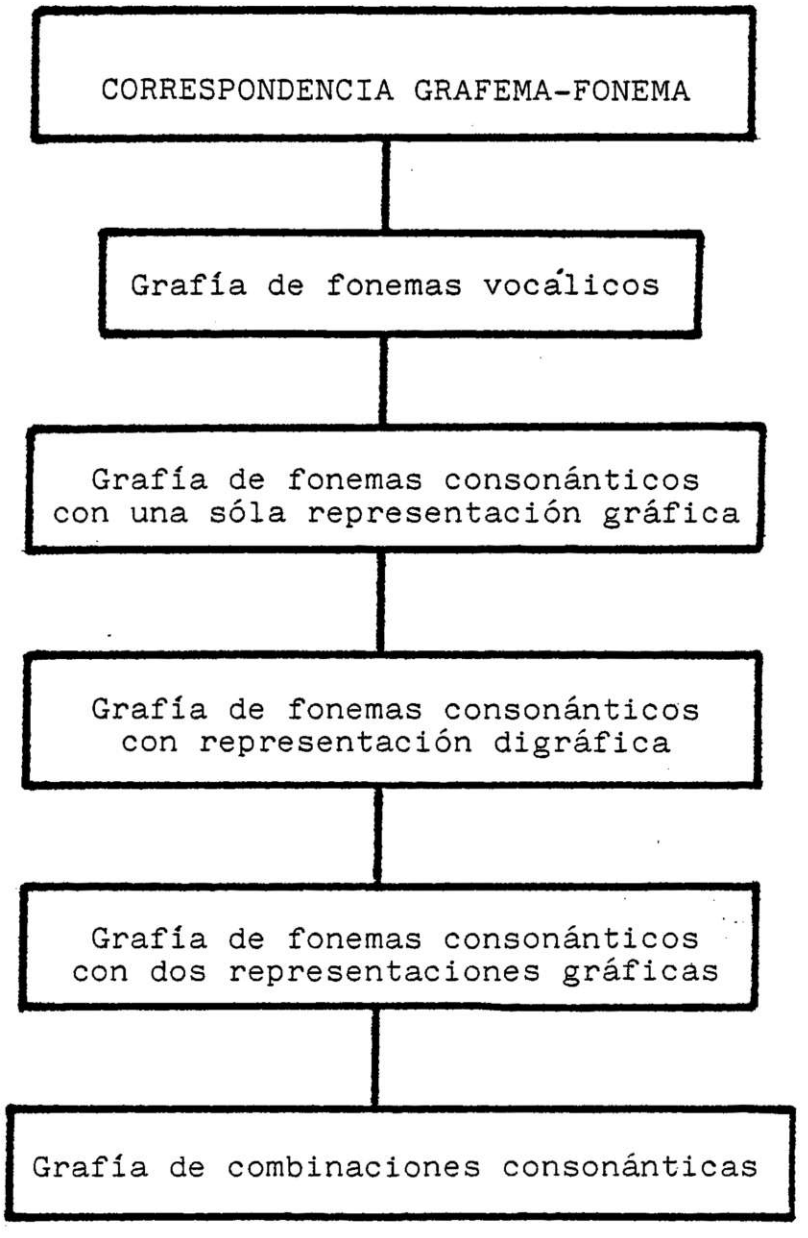

CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA
Grafía de fonemas vocálicos
Grafía de fonemas consonánticos con una sóla representación gráfica
Grafía de fonemas consonánticos con representación digráfica
Grafía de fonemas consonánticos con dos representaciones gráficas
Grafía de combinaciones consonánticas

GRAFICO IV

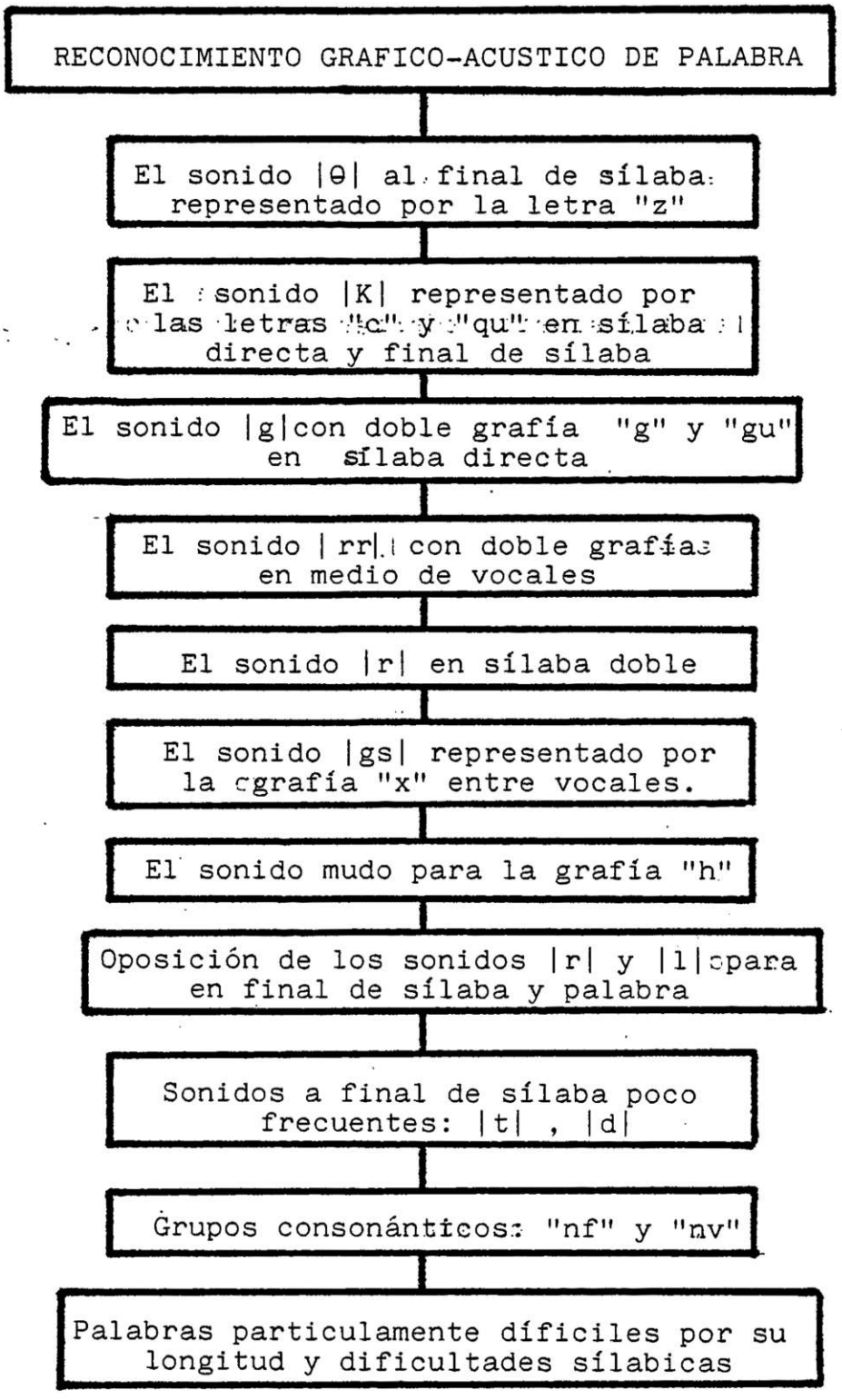

RECONOCIMIENTO GRAFICO-ACUSTICO DE PALABRA
El sonido |θ| al final de sílaba representado por la letra "z"
El sonido |K| representado por las letras "c" y "qu" en sílaba directa y final de sílaba
El sonido |g| con doble grafía "g" y "gu" en sílaba directa
El sonido |rr| con doble grafías en medio de vocales
El sonido |r| en sílaba doble
El sonido |gs| representado por la grafía "x" entre vocales.
El sonido mudo para la grafía "h"
Oposición de los sonidos |r| y |l| para en final de sílaba y palabra
Sonidos a final de sílaba poco frecuentes: |t| , |d|
Grupos consonánticos: "nf" y "nv"
Palabras particulamente díficiles por su longitud y dificultades sílabicas

GRAFICO V

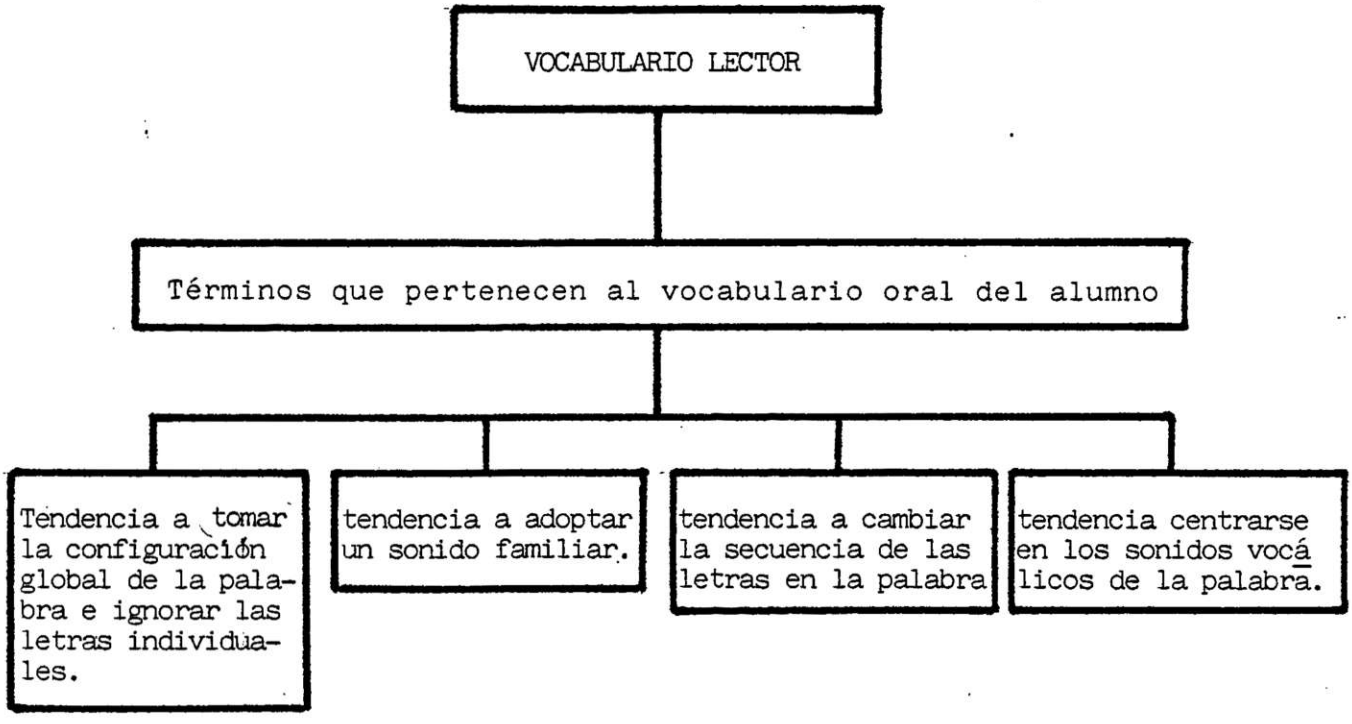

VOCABULARIO LECTOR
Términos que pertenecen al vocabulario oral del alumno
Tendencia a tomar la configuración global de la palabra e ignorar las letras individuales.
tendencia a adoptar un sonido familiar.
tendencia a cambiar la secuencia de las letras en la palabra
tendencia centrarse en los sonidos vocálicos de la palabra.

GRAFICO VI

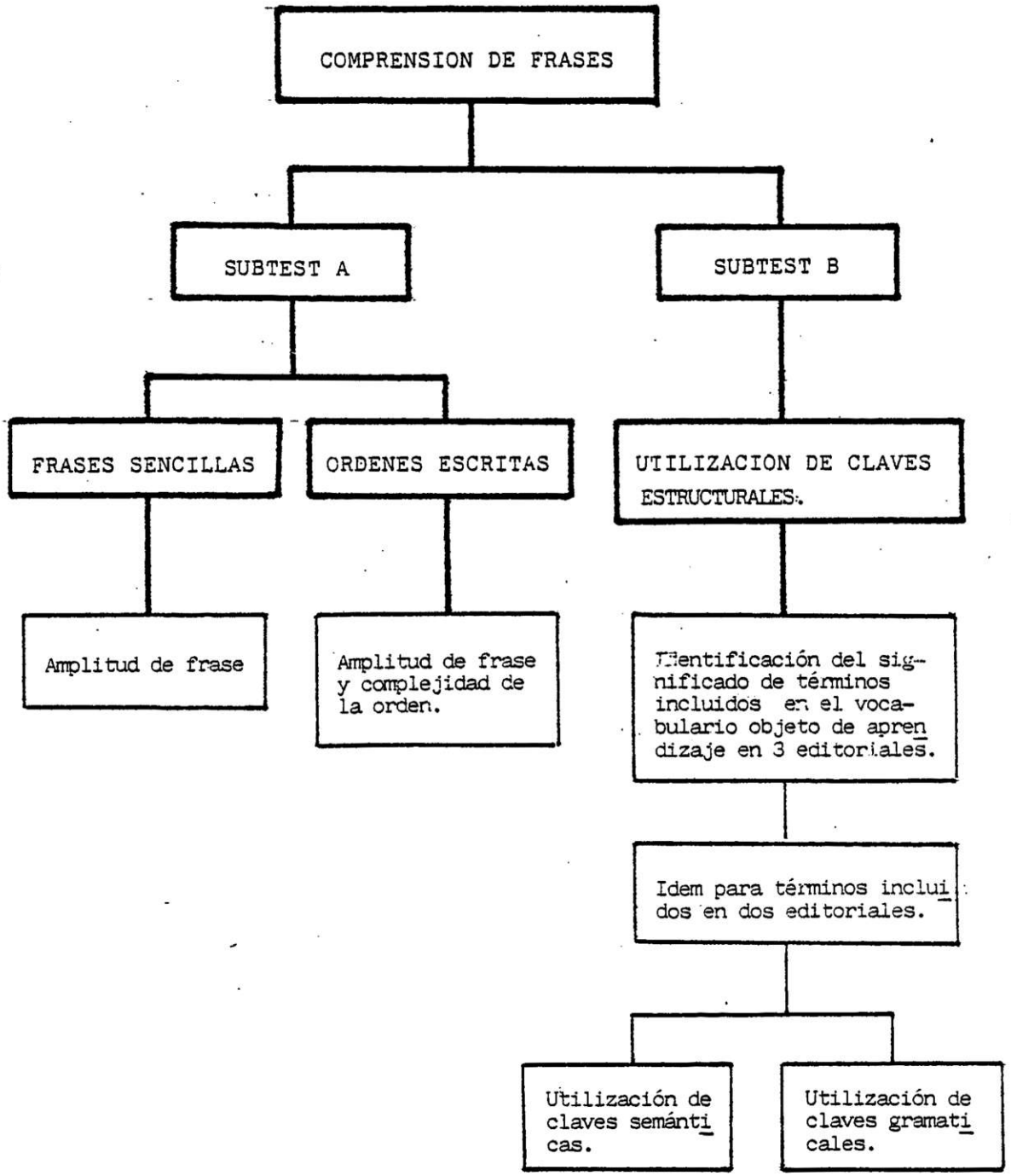

COMPRENSION DE FRASES
SUBTEST A
SUBTEST B
FRASES SENCILLAS
ORDENES ESCRITAS
UTILIZACION DE CLAVES ESTRUCTURALES.
Amplitud de frase
Amplitud de frase y complejidad de la orden.
Identificación del significado de términos incluidos en el vocabulario objeto de aprendizaje en 3 editoriales.
Idem para términos incluidos en dos editoriales.
Utilización de claves semánticas.
Utilización de claves gramaticales.

GRAFICO VII

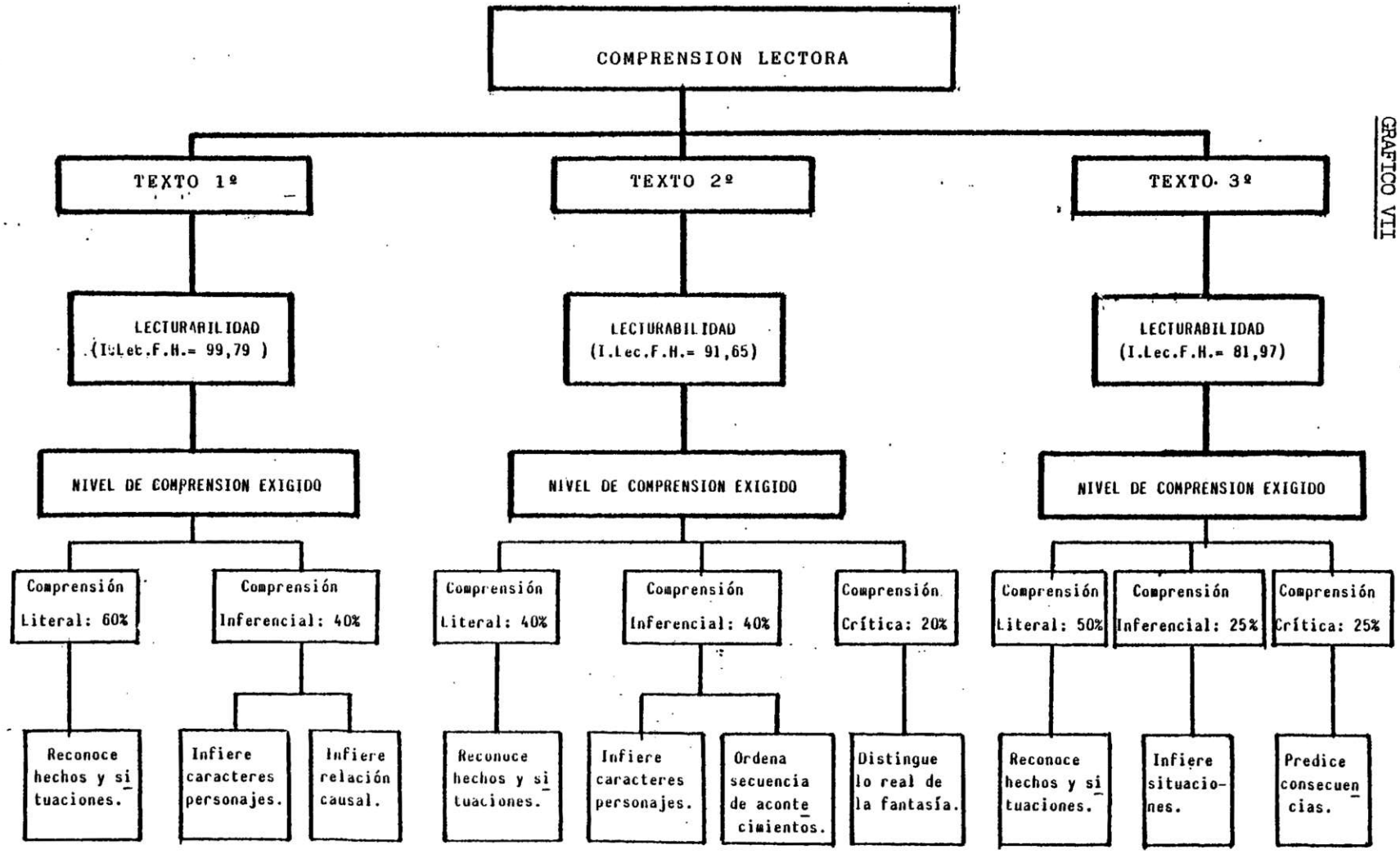
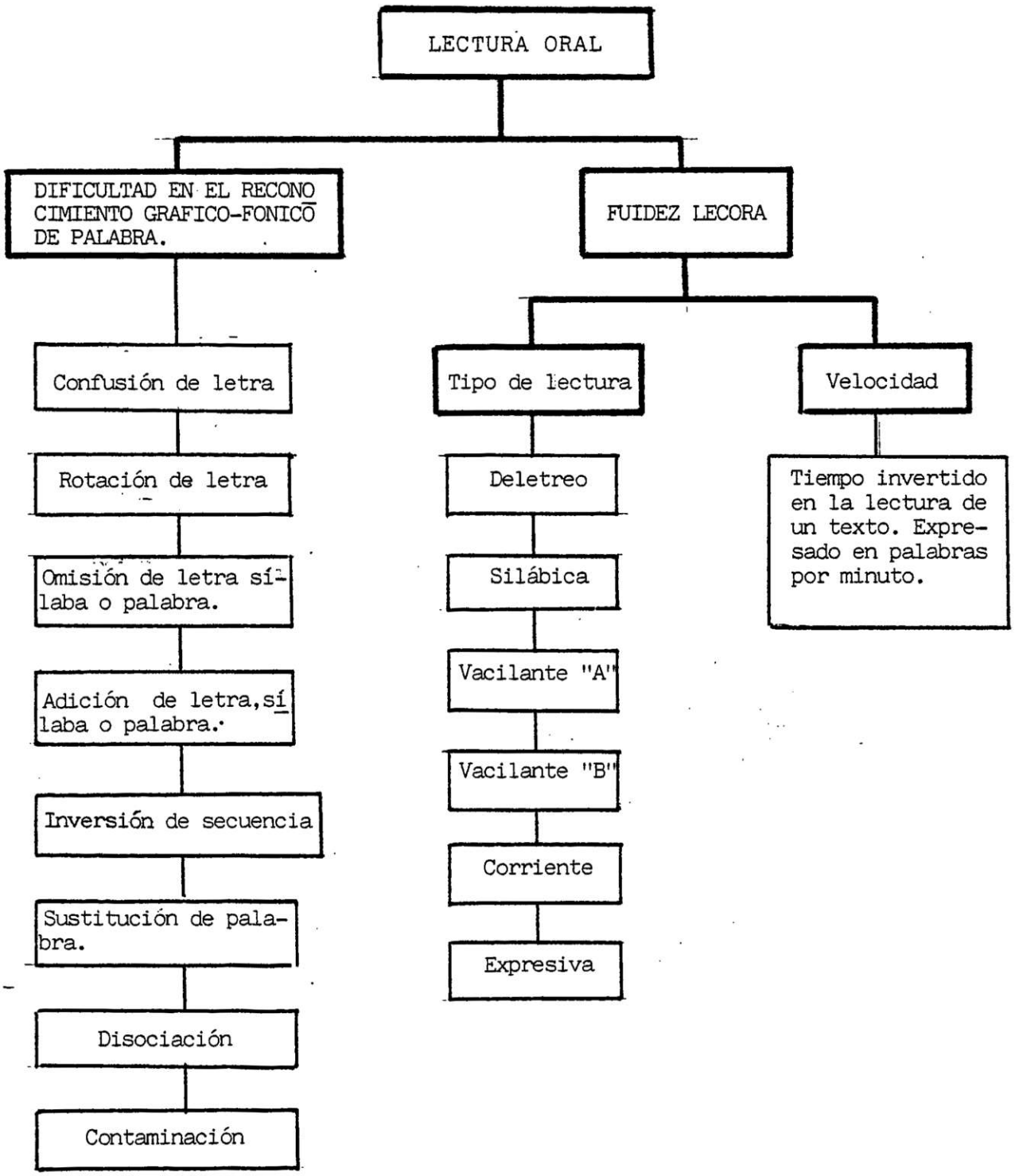

COMPRENSION LECTORA
TEXTO 1º
TEXTO 2º
TEXTO 3º
LECTURABILIDAD (I.Lec.F.H.= 99,79)
LECTURABILIDAD (I.Lec.F.H.= 91,65)
LECTURABILIDAD (I.Lec.F.H.= 81,97)
NIVEL DE COMPRENSION EXIGIDO
NIVEL DE COMPRENSION EXIGIDO
NIVEL DE COMPRENSION EXIGIDO
Comprensión Literal: 60%
Comprensión Inferencial: 40%
Comprensión Literal: 40%
Comprensión Inferencial: 40%
Comprensión Crítica: 20%
Comprensión Literal: 50%
Comprensión Inferencial: 25%
Comprensión Crítica: 25%
Reconoce hechos y situaciones.
Infiere caracteres personajes.
Infiere relación causal.
Reconoce hechos y situaciones.
Infiere caracteres personajes.
Ordena secuencia de acontecimientos.
Distingue lo real de la fantasía.
Reconoce hechos y situaciones.
Infiere situaciones.
Predice consecuencias.

GRAFICO VIII



C A P I T U L O IV

INSTRUCCIONES DE APLICACION Y CORRECCIÓN

1. Instrucciones generales.

2. Instrucciones específicas.

   2.1. Subtests de Discriminación Visual
   2.2. Subtests de Discriminación Auditiva
   2.3. Subtests de Correspondencia Grafema-Fonema
   2.4. Subtest de Correspondencia Acústico-Gráfica de palabras
   2.5. Subtest de Vocabulario lector
   2.6. Subtest de Comprensión de frases
   2.7. Subtest de Comprensión Lectura silenciosa
   2.8. Subtest de Lectura Oral

3. Normas de corrección.

1. NORMAS GENERALES

Las siguientes normas de aplicación deben ser observadas por el examinador en la administración de todos los subtests.

A) Es necesario ajustarse estrictamente a las normas de aplicación dadas para cada prueba, introducir ayudas anexas pueden afectar los resultados.

B) Antes de que el niño comience a realizar la prueba se debe asegurar que ha entendido perfectamente lo que tiene que hacer. Cualquier tipo de duda respecto a la tarea a realizar debe ser aclarada siempre respetando las normas de aplicación y siempre referidas a los ejercicios de prácticas.

C) Las normas de aplicación para cada tests se encuentra en periodo de prueba, fundamentalmente interesa que la explicación y los ejercicios de práctica propuestos para cada subtest, sirvan para que el niño comprenda claramente lo que tiene que hacer y como señalar su respuesta. Por ello, cualquier observación pertinente sobre este aspecto, interesa anotarla.

D) Que el niño señale las respuestas con una cruz o una raya depende de la experiencia que tenga con estos signos, eligiendose aquel que le sea más familiar.

F) Todos los subtests son de aplicación colectiva, excepto el de Lectura Oral. El número de alumnos por sesión de aplicación depende de las condiciones materiales y físicas que aseguran el trabajo independiente de los alumnos.

G) En cada subtest se le explica al alumno la forma de corregir sus equivocaciones sin necesidad de recurrir a la goma de borrar. Para ello, el examinador, una vez que ha dado las instrucciones específicas, les dice: "Cuando os equivoqueis no teneis que borrar. Basta redondear la cruz que habeis hecho" El examinador lo hace en la pizarra.

H) Cuando el examinador lo considere oportuno,

acompañará sus explicaciones con un protocolo de la prueba girado hacia el colectivo de alumnos.

I) Las pruebas no tienen tiempo limitado. Se anota para cada prueba la hora del comienzo (sin incluir el tiempo dedicado a las instrucciones) y la hora de finalización. En aquellos subtests donde el niño trabaja solo, se anota el tiempo invertido por el alumno que ha acabado primero y por el que ha acabado el último.

A continuación exponemos el orden de aplicación de los subtests y periodos de descanso. No obstante, a la vista del interes y cansancio de los alumnos dicho orden puede ser modificado.

Para parvulario:

Sesión de mañana: Los subtests de Discriminación Visual, con un descanso entre ellos.

Sesión de tarde: El subtests de Discriminación Auditiva. Posiblemente la prueba sea muy larga para los alumnos de parvulario. Si se observa signos de fatiga, puede dividirse por la mitad, con un descanso entre las dos partes.

Para 1º de E.G.B. : ocupa una jornada y media.

Sesión de mañana:

- Subtests de Discriminación Visual.
- Subtests de Discriminación Auditiva
- Descanso
- Subtest de Correspondencia Grafema-Fonema
- Subtest de Correspondencia Acustica-Gráfica de palabras.

Sesión de tarde:

- Subtest de Vocabulario Lector.
- Subtest de Comprensión de Frases.

Sesión de mañana:

- Subtest de Comprensión lectura silenciosa.
- Subtest de lectura oral.

2. INSTRUCCIONES ESPECIFICAS

A continuación se exponen las instrucciones expecíficas que deben ser observadas en la aplicación de los diferentes subtests que conforman la Batería Diagnóstico-Analítica de Lectura.

La exposición de estas instrucciones pueden parecer amplias y meticulosas en exceso, ello lo justifica las características de los alumnos a los que van dirigidas y nuestra preocupación por establecer unas condiciones de aplicación lo más estandarizadas posibles.

2.1. SUBTESTS DE DISCRIMINACION VISUAL.

A) Discriminación visual de letras .

Una vez repartido el protocolo de la prueba, el examinacor se dirige al colectivo de alumnos diciendo:

"Mirar la parte superior de la hoja, hay unos dibujos" (El examinador señala en su hoja dichos dibujos vueltos hacia los niños, asegurandose que el termino "superior es entendido por todos, puede ser sustituido por "arriba..." "lo primero que vemos..." según el vocabulario usual de los niños).

"Vemos que el primer dibujo es una flor, veis que está dentro de un cuadro grande y muy negro, al lado de la flor hay una flecha que señala otros dibujos. En estos dibujos hay uno que es igual que el primero que está en el cuadro más negro. Es la casa?...no, es la pelota?...no, es la Flor?... si, la flor es igual que la que está en el cuadro más negro, pués a esta flor le ponemos una cruz porque es igual que el primer dibujo".

"En los dibujos de abajo, ¿Qué hay en el cuadro más grande y más negro?... (esperar la respuesta de los alumnos)... una taza. Buscamos en los dibujos que están al lado el que es igual y le ponemos una cruz.

"Ahora vosotros solos vais hacer el ejercicio que está debajo de la misma forma que hemos hecho estos dos".

Se deja pasar un tiempo para que todos lo realicen, mientras, el examinador lo transcribe en la pizarra. Cuando se observa que los alumnos han acabado se corrige colectivamente.

"Entendeis lo que teneis que hacer? (contestar las preguntas). Bien, pues cuando yo diga !YA¡ vais a trabajar solos los ejercicios que están en la hoja siguiente "(los alumnos pasan la hoja), y cuando hayais acabado levantar el brazo.

Preparados ... "¡YA!"

El alumno trabajará los ejercicios correspondientes a la discriminación visual de letras por la forma y por la orientación espacial.

B) <u>Discriminación visual de palabras:</u>

Se explica al alumno lo que debe hacer siguiendo el mis-

mo proceso que la prueba anterior, pero utilizando los dos últimos ejercicios de práctica. El primer ejercicio lo hace el examinador conjuntamente con los alumnos, y el segundo se deja que lo realicen ellos solos, el examinador lo transcribe a la pizarra y luego lo corrige colectivamente.

2.2. SUBTEST DE DISCRIMINACION AUDITIVA.

En esta prueba el alumno debe marcar el dibujo que comience con el mismo sonido que la palabra dicha por el examinador. Los tres primeros ítems de la prueba, encuadrados en rayas negras más gruesas, constituyen los ejercicios de práctica sobre los cuales se le explicarán a los niños la tarea a realizar en la prueba. Se trata de que el niño identifique el dibujo, de los tres presentados en cada pregunta, que comienza con el mismo sonido que la palabra dicha por el profesor.

El examinador dice:

"Tenéis una hoja donde hay muchos dibujos. Veamos en la primera fila que dibujos son: Pez, Estrella y Vaso" (aunque los niños lo acompanen con el artículo, la profesora no debe hacerlo).

"Bien, ahora yo nos voy a decir una palabra: Escuela y vosotros tenéis que ver que dibujo comienza con el mismo sonido que la palabra que he dicho yo".

"Veamos, yo digo Escuela: los dibujos son: Pez,Estrella, Vaso ¿Cuál es el que comienza con el mismo sonido que la palabra Escuela.¿Pez comienza de la misma forma que Escuela... (espera la respuesta de los alumnos) no; Estrella comienza de la misma forma que Escuela ? Si, pués en Estrella ponemos una cruz porque comienza con el mismo sonido que la palabra que he dicho yo".

"Veamos ahora los dibujos que estan debajo son : Cama, Pie, y mesa. Yo digo Mono. Los dibujos son: Cama, pie y Mesa.

¿Cual de estos dibujos comienza de la misma forma que Mono?, ¿Cama?...No; ¿Pie?...no; ¿Mesa?...Si. Bien pués en Mesa ponemos una cruz porque comienza con el mismo sonido que Mono, la palabra que he dicho yo". Se corrige individualmente el ejercicio para observar si se va comprendiendo la tarea a realizar.

"Vamos a hacer los siguientes. Los dibujos son _ Arbol, escalera, ojo. Yo digo: Ala. Los dibujos son: Arbol, escalera, ojo.. Poner una cruz en el que comienza igual que Ala".

"¿Habeis comprendido? (se aclaran las dudas). Ahora vamos hacer más ejercicios igual que estos, poner mucha atención y guardar mucho silencio, cada uno pone la cruz en el dibujo que según le parece comienza igual que la palabra que he dicho yo".

"Preparados ... Comenzamos .....

Precisión de la técnica:

- Las palabras deben pronunciarse marcadamente, incluso dandole cierto énfasis en las letras iniciales, objeto de discriminación.

- Si los niños no entienden el término sonido, se puede sustituir por cualquier otro que le sea más familiar o más comprensible. De tal manera que la tarea a utilizar es comprendida por el niño.

- Dado que esta prueba puede presentar dificultad, sobre todo en los niños que no tienen experiencia en ejercicios fonéticos, la profesora puede utilizar cualquier vía para explicar esta prueba, siempre refiriéndose a los ejercicios prácticos.

- El esquema a seguir en cada pregunta es el siguiente:

1º nombrar los dibujos (sin artículos)
2º decir la palabra estímulo : "Yo digo..."
3º volver a nombrar los dibujos (sin artículos)
4º preguntar sual comienza con el mismo sonido que... (volviendo a decir la palabra estímulo), ponerle una cruz".

Las palabras que el examinador debe decir en cada ejercicio.	Los dibujos presentado en la prueba.		
1. Uvas	oreja	indio	uno
2. Pala	silla	pato	nido
3. tío	llave	maleta	tele
4. mata	mano	pala	bata
5. peso	farol	pato	bota
6. gato	casa	jarra	gafas
7. carro	copa	gorro	jirafa
8. ceja	tele	dedo	cero
9. niño	nariz	zapato	dos
10. leche	dedo	lazo	taza
11. llamar	saco	llave	chaqueta
12. chorizo	lluvia	silla	chaqueta
13. pato	casa	pala	taza
14. cuello	pito	coche	tele
15. gasa	banco	dado	gato
16. bueno	bota	dos	gafas
17. falda	farol	jamón	zapato
18. sal	jirafa	silla	cepillo
19. nacer	mano	lapiz	naranja
20. libro	luna	nariz	lluvia
21. flojo	flecha	plato	clavos
22. pluma	flor	blusa	plato
23. trompeta	brazo	tres	frutas
24. cromos	dragón	grifo	crus

2.3. SUBTEST DE CORRESPONDENCIA FONEMA-GRAFEMA.

En esta prueba el alumno debe marcar la letra por la

que comienza el dibujo. Los dos primeros ejercicios, enmarcados en lineas más gruesas, se utilizaran como ejercicio de prçactica.

El examinador dice:

"En esta hoja vemos una serie de dibujos y al lado de ellos unas letras. Veamos el primer dibujo: es un Uno, al lado hay unas letras, ¿Por cuál, de estas letras comienza Uno? "¿Comienza por la a...(esperar la respuesta de los alumnos No; por la e, ... No; por la u,... Si. Bien, pues en esta letra le ponemos una cruz por que es la letra por la que comienza Uno".

"Veamos ahora el dibuko siguiente, es un Ojo, ¿por qué letra comienza Ojo? ponerle una cruz." Se corrige individualmente con el fin de que ha sido entendida la tarea a realizar. Luego se hace la corrección de la misma forma que se ha hecho en el ejercicio anterior.

"Habeis entendido lo que teneis que hacer" (se aclaran las dudas).

"Vamos hacer los demás ejercicios. Recordar que yo iré nombrando los dibujos y vosotros debeis poner la cruz en la letra por la que comienza ".

"Preparados... Comenzamos...

Los dibujos incluidos en la prueba son los siguientes (orden de izquierda a derecha), después de los dos ejercicios: escalera, pala, mano, dedo, farol, dasa, lazo, gafas, cepillo, lluvia, jamón, guitarra, zapatos, queso, ratón, plato, clavos y tres.

2.4. SUBTEST DE CORRESPONDENCIA ACUSTICA GRAFICA DE PALABRAS

En esta prueba el alumno debe marcar la palabra nombrada por el examinador. Los ejercicios de prácticas se presentan con hoja aparte una vez repartido se le dice a los niños:

"En esta hoja teneis unas palabras escritas. Veis, donde está la pipa hay tres palabras, debajo donde está el vaso hay otras tres y donde está la jarra hay otras tres".

"Bien, vamos a ver las tres primeras, donde está la pipa. Yo os diré una palabra y teneis que ver cual de estas tres palabras es la que he dicho yo, y ponerle una cruz. Veamos, yo digo Sal, leemos las palabras que están al lado de la pipa, la primera dice ... (dejar que los alumnos respondan) con es igual a la palabra que dije yo? ...No, la otra palabra dice... pan ¿es igual a la que dije yo?...No y la otra palabra dice sal, ¿es igual a la que he dicho yo?, Si, bien pues a esta palabra le ponemos una cruz.

"Vamos hacer ahora las siguientes palabras, donde está el vaso. Yo digo Lata, Ponerle una cruz a la palabra que diga a Lata. "Se corrige individualmente, con el fin de observar si se van entendiendo la tarea a realizar. Luego se corrige de forma colectiva siguiendo la misma forma que en el ejercicio anterior.

"Vamos hacer las últimas palabras, donde está la Jarra, yo digo cena ponerle una cruz a la palabra que diga cena . Corregirlo individualmente y luego colectivamente, como en los ejercicios anteriores.

"Entendéis lo que debéis hacer? (se aclaran las dudas). Ahora vamos hacer otros ejercicios iguales que estos (se les dá el protocolo de la prueba). Primero yo os diré el dibujo para que sepais las palabras que teneis que leer, luego os diré una palabra y vosotros pondréis la cruz en la palabra que he dicho".

"Preparados ... Comenzamos...

Precisión de la técnica:

- los dibujos que acompañan cada fila de palabras, tienen por objetivo situar a los niños en el grupo de palabra que interesa. Vigilar que el niño se encuentre contestando en el grupo de palabras que corresponde a la palabra estímulo.

- la profesora no debe leer las palabras que están impresas en el test. Excepto,en el caso que considere necesario, las palabras de los ejercicios, pero nunca las palabras que constituyen la prueba.

- las palabras dichas por la profesora deben de pronunciarse claramente y puede repetirlas si algún niño se lo pide. No debe influir la memorización de la palabra dicha, no obstante, sólo la repite una vez realizadas las instrucciones de la pregunta si algún niño se lo pidiera.

El dibujo, de cada fila es:	la palabra que el profesor debe decir es:
1. flor	nariz
2. sol	paquete
3. barco	actor
4. pelòta	amigo
5. coche	regué
6. pera	barro
7. niño	prado
8. flor	taxi
9. pez	humo
10. mariposa	cuerda
11. silla	delantal
12. taza	plástico
13. árbol	futbol
14. tomate	pared
15. flores	invierno
16. cartera	adivinanza

17. botella	ayuntamiento
18. tambor	termómetro

2.5. SUBTEST DE VOCABULARIO LECTOR

En esta prueba el alumno debe marcar la palabra que representa el dibujo. Los dos primeros ejercicios, enmarcados en lineas más gruesas, constituyen los ejercicios de práctica.

El examinador dice:

"En esta hoja vemos unos dibujos y al lado unas palabras vosotros debéis poner una raya debajo de la palabra que diga lo que es el dibujo. Vamos a hacer el primero; el dibujo es una... bota, (esperar la respuesta de los alumnos) la primera palabra ¿cómo dice? ... boca, ¿le ponemos una raya debajo? no, porque la boca no es lo que está dibujado; la palabra siguiente ¿cómo dice?... bata, ¿le ponemos una cruz?...no, la siguiente palabra es bota, ¿le ponemos una raya debajo?... si, porque es lo que está dibujado.

"Veamos ahora el dibujo que está al lado, es un gato, leer vosotros las palabras y ponerle una raya a la que diga gato".

Se corrige individualmente para asegurarse que los niños han entendido la tarea a realizar, y luego colectivamente de la misma forma que el ejercicio anterior.

"Ahora vais hacer vosotros solos los ejercicios siguientes. Recordar que primero debéis ver el dibujo y luego ponerle una raya debajo a la palabra que diga lo que está en el di bujo".

Se deja trabajar a los niños solos, cuando acaban la primera hoja siguen la siguiente.

2.6. SUBTEST DE FRASES.

A) Dibujo frases y ordenes escritas.

En esta prueba el alumno debe marcar la frase que corresponde al dibujo. No tiene ejercicios prácticos, se aprovecha la experiencia que los niños ya tienen al haber realizado previamente la prueba del Vocabulario lector.

Primero se hacen los de dibujo-frases y luego los de órdenes escritas. El examinador dice:

"En esta parte de la hoja (el examinador vuelve su hoja cara a los niños señalando el lugar preciso) teneis unos dibujos y al lado de ellos unas frases. Primero veis el dibujo y luego leeis las frases en voz baja y poneis una raya debajo de la frase que diga lo que pasa (lo que es) el dibujo".

"Habéis entendido lo que debēis hacer? (Responder a las preguntas) Bien, pues ahora vosotros solos vais a ver estos dibujos y ponerle una raya a la frase que diga lo está en el dibujo".

Si algún niño pregunta sobre alguna palabra concreta de la frase por estar mal impresa y no verse clara, la profesora pueda escribirsela al lado pero no leersela.

Cuando los niños hayan realizado los cuatro ejercicios correspondientes a dibujo-frase, se pasa a los ejercicios de órdenes escritas diciendole:

"En esta parte de las hojas hay unas frases, cada una tiene un punto negro, (señalarlo en vuestra hoja de cara a los niños). Vamos a leer lo que está escrito en la parte de arriba, en letra más grande y más negra, dice ... Haz lo que dicen las frases (se lee junto con los nisños). Bien, eso es lo que tenéis que hacer, leeis las frases y hacéis lo que se os diga en ella. Recordar que cada puntito negro es una frase".

Una vez asegurado que los niños han entendido lo que deben hacer se les deja trabajar solos.

Precisión de la técnica:

- los niños deben tener algunos lápices de colores, entre ellos el rojo y azul, ya que la órden de la frase tercera exige utilizarlos.

- Sólo se le puede ayudar al niño en aquellos casos que hagan referencia a mala impresión de letras o dibujos, en caso de letras o palabras escribirselas, no leerselas.

B) Completar frases: utilización de claves de contexto.

En esta prueba el alumno debe subrayar aquella palabra, de las tres presentadas, que corresponde a la laguna de la frase. En hoja aparte estan los dos ejercicios de práctica. Se le dá a los niños esta hoja, y se les dice:

"En la hoja que teneis delante hay unas frases que estan dentro de un rectangulo negro. Veis, hay dos frases" (se vuelve la hoja del examinador de cara a los niños y se les señala los dos rectángulos.

"Vamos a leer la primera frase" (la profesora lee junto con los niños, tan lentamente como el rìtmo de los niños lo requiera)"... cuando hace frío me pongo la, luego vienen unos puntitos, pues en estos puntitos vá una palabra. Debajo vemos tres palabras, veamos cual de ellas vá en los puntitos. La primera palabra dice... toalla (leyendo junto con los niños), ¿Cuando hace mucho frío me pongo la toalla?,no; la otra palabra dice... falda, ¿cuando hace mucho frío me pongo la falda? no; y la última palabra dice... bufanda, ¿cuando hace mucho frío me pongo la bufanda? Si; pues a esta palabra le ponemos una raya debajo porque es la palabra que vá en los puntitos de la frase".

El examinador precisará: "No es necesario que escribáis la palabra sino que le coloquis una raya debajo".

"Vamos a hacer el siguiente ejercicio. Vosotros solos vais a leer la frase, ¿veis los puntitos?,bien, pués cuando hayáis leido la frase, leéis las palabras que están debajo y la poneis una raya a la palabra que vaya en los puntitos".

Dejar un momento trabajar solos a los niños y cuando se observe que ya han acabado el ejercicio. Se les corrige individualmente y luego colectivamente, de la misma forma que el ejercicio anterior.

Si algún niño se ha equivocado, se le explica la contestación correcta haciendole ver que las manzanas se pueden cortar, ganar y comprar, pero como en la frase dice entré en la tienda en la tienda no se gana ni se cortan manzanas sino se compran manzanas.

Una vez asegurado que los niños comprenden lo que deben hacer, se les dá el cuaderno de tests, abieto por la hoja correspondiente a esta prueba y se les dice:

"Aqui hay unos ejercicios iguales a los que hemos hecho. Recordar que primero leeis la frase y luego las palabras que estan debajo y le poneis una raya a la palabra que vá en los puntitos de la frase". Se les deja trabajar hasta que finalicen la prueba.

2.7. SUBTEST DE COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA.

Consta de tres lecturas y unas preguntas sobre la misma. El niño debe leer la lectura y contestar las preguntas referentes a ella subrayando la alternativa, de las tres presentadas, que considere que responde a la pregunta.

Se le dá al niño el cuaderno del test abierto por la página de la primera lectura y se le dice:

"En esta hoja teneis una lectura, ¿Veis donde dice lectura?, señalarla con el dedo, (asegurese que los niños estan donde les dice Vd) Debajo de la lectura hay unas preguntas. ¿Veis que estan señaladas con una estrella?...

"Bien, primero tenéis que leer en voz baja la historia de la lectura, y luego debéis contestar las preguntas que estan debajo".

"Cada pregunta tiene tres posibles respuestas, debéis elegir solamente una, aquella que os parezca que es correcta según la historia leida, y le ponéis una cruz o una raya debajo.

"Lo habéis entendido? (se contesta a las preguntas). Cuando yo diga ¡YA! podeis comenzar, cuando acabéis con la primera lectura pasar la hoja y hacer la segunda, y cuando acabéis con ésta pasar a la tercera lectura. Cuando hayais acabado las tres lecturas levantar el brazo".

"Preparados ...¡YA!

Precisión de la técnica:

- Posiblemente los niños tengan dificultades para entender las instrucciones. Si se le explica individualmente, sólo se puede utilizar la primera pregunta y siempre es el niño el que debe leer la pregunta y las alternativas, la profesora sólo le ayuda en la reflexión y sin señalarle la respuesta correcta, incluso si la profesora observa que el niño está entendiendo lo que se le explica aún así contesta la primera pregunta mal respeta la contestación errónea del niño.

- lo que debe quedar asegurado es que el niño entiende lo que debe hacer no que conteste acertadamente.

- Si el niño presenta dudas, cuando está realizando el ejercicio, se le puede ayudar

sólo en lo que debe hacer, no en influir su respuesta. Si la duda se refiere a falta de claridad o mala impresión de letras, palabras o dibujo, se le puede clarificar.

- Las instrucciones de cómo los niños deben realizar esta prueba, sólo se hacen con la lectura primera y cogiendo sólo la primera pregunta. Cuando el niño vaya a hacer la segunda y tercera lectura se le dice que tiene que hacer lo mismo que han hecho en la 1ª lectura.

- Sólo las preguntas 3 y 5 de la 2ª lectura pueden ser objeto de ayudas especiales. La profesora puede explicarlas en el caso de que algún alumno se lo preguntara, mas o menos en estos términos:

  - para la pregunta numero tres:
    "Aqui hay unos dibujos, todos son diferentes y en ellos hay dibujadas cosas que pasaron en la lectura. Tú los miras bien, y el dibujo que diga lo primero que pasó en la lectura le pones un 1, ¿De estos dibujos cuál fue el que ocurrió primero? " el niño contestará con uno,"bien pues le pones un 1, y luego le pones un 2 a lo que pasó después y un 3 a lo que pasó al final".

- para la pregunta número cinco:

  "En la lectura hay algo que no puede pasar nunca, nunca lo podríamos ver..."

- Aún con estas ayudas especiales, puede ser que el niño no sepa o no entiende lo que debe hacer, en ese caso se deja la pregunta en blanco.

2.8. SUBTEST DE LECTURA ORAL

Se le dá al alumno la cartulina con el texto de lectura que debe leer, Se le dice que lo lea en voz alta. El examinador tiene la hoja de respuestas del alumno, donde registrará los errores cometidos, el tipo de lectura y el tiempo invertido.

La hoja de respuesta contiene los siguientes apartados:

A. Datos personales: nombre, apellidos, colegio..., que deben ser cumplimentados por el examinador.

B. El texto de lectura: que servirá para seguir la lectura del niño e ir anotando sus errores.

C. Tipos de errores o tabla resumen de los errores contabilizados.

D. Tipo de lectura, para la categorización de la lectura del niño.

E. Tiempo invertido y velocidad lectora.

F. Observaciones, donde se anotara toda información que el examinador considere oportuna sobre la lectura del niño (señalar con el dedo, saltar la linea...) o caracteristicas emocionales del niño mientras lee (inseguridad..).

Registro de errores.-Se contabilizará como error todo fallo cometido por el niño durante la lectura y que no ha sido objeto de rectificación espontanea.

Tipos de errores.-Los errores pueden ser categorizados en los siguientes:

1. Confusión:cuando se confunde el sonido de una letra. El examinador escribirá sobre la letra confundida la pronunciada por el niño.

2. Rotación: cuando se confunde una letra por otra de igual forma pero diferente orientación espacial. Poner sobre la letra rotada la dicha por el niño.

3. Omisión: cuando se omite una letra, sílaba o palabra. Rodear con un circulo lo omitido.

4. Adición:cuando se agrega una letra, sílaba o palabra. Se escribirá en el lugar de la adición el signo V

5. Inversión: cuando se invierta la secuencia de las letras dentro de la palabra, o las palabras dentro de la frase. Se coloca sobre la secuencia invertida el signo ↶

6. Contaminación: no se entiende lo que ha dicho el niño. Se tacha la palabra contaminada.

7. Sustitución:cuando se dice una palabra por otra. Se escribe sobre la palabra sustituida la que ha dicho el niño.

8. Disociación: palabras fragmentada de forma incorrecta. Se coloca el signo / en el lugar de la disociación.

Todos los errores serán anotados en el mismo momento en que el niño los comete. A continuación se exponen algunos ejemplos sobre los tipos de errores y las respectivas anotaciones que el profesor hará en la hoja de respuestas:

Tipo de error	Texto	El niño dice	anotación
confusión	Domingo	Domirgo	Domingo
Rotación	del	pel	del
Omisión	Antonio	Atonio	Antonio
Omisión	y los	los	y los
Adición	guantes	gurantes	guantes
Inversión	abrigo	arbigo	abrigo
Inversión	se	es	se
Contaminación	exclaman	inenteligible	~~exclaman~~
Sustitución	está	vá	está
Disociación	azules	azul-es	azul/es

Total de errores.- Cada error cometido vale un punto. Una vez acabada la lectura se contabilizan los errores cometidos, contabilizando un error por palabra aunque el niño haya cometido varios en la misma palabra. El número resultante se anotará en el total de errores.

La clasificación de los errores en categoria tienen por objeto ayudar al examinados a detectar las deficiencias más importantes del niño.

Tipo de lectura.- se determina por la fluidez lectora que el niño ha presentado. El examinador marca con una cruz la categoria correspondiente, de acuerdo a los siguientes criteios:

I. Deletreo: la letra genera sílaba hasta llegar a forma la palabra; tanto para el método tradicional (m con la a ma...) como para el fónico (mmmmmaaa..)

2. Silábica: el interes del niño es la sílaba, lee sílaba a sílaba hasta formar la palabra. Por ejemplo: A-quel-do-min-go

3. Vacilante: el centro de interés es la palabra. Puede presentar dos niveles:

A.- El niño presenta algunas dificultades en la emisión de palabras, bien por presentar algunos de los errores típicos (confusión, rotación...), bien por presentar vacilación o duda ante alguna letra, o por continuas rectificaciones y repeticiones de sílabas y palabras.

B.- No presenta los errores anteriores ni inseguridad en la emisión de la palabra, pero con una entonación muy monótona, sin prestar atención a los signos de puntuación y acentuación. El centro de interés es la palabra.

4. Corriente: caracterizada por una buena pronunciación de la palabra y con atención a los signos de acentua-

ción y puntuación, pero con deficiencia en los signos de entonación y melodia de la frase.

5. Expresiva: caracterizada por la expresividad de la voz mientras lee dándo el ritmo y entonación adecuada al pasaje.

Velocidad lectora.- Se determina por el tiempo invertido en la lectura del texto.

Cuando el niño comienza a leer se pone el cronómetro en marcha y se para cuando acaba. El tiempo transcurrido se anota en el apartado correspondiente de la hoja de respuesta.

Para determinar la velocidad lectora se realiza la división indicada: numerador 60x48 y denominador el tiempo invertido expresado en segundos. El resultado de la división es el numero de palabras por minuto (pp/m).

Si el alumno mientras lee se salta una linea, el examinador debe advertirselo para que todas sean leidas.

3. NORMAS DE CORRECCION

Los elementos de todas las pruebas excepto la de Lectura Oral, son de tipo binario, es decir, el alumno acierta el ítem eligiendo la respuesta correcta o no lo acierta bien porque lo omite o elige una alternativa incorrecta. Se concede un punto por cada ítem acertado, de esta forma la puntuación máxima posible en cada subtests son las siguientes:

Subtests	Número de ítems	Puntuación máxima
1. Discriminacion visual	12+6+4+12+10	42
2. Discriminación Auditiva	24	24
3. Correspondencia Grafema-Fonema	18	18
4. Correspondencia Acústica-Gráfica de palabras	18	18
5. Vocabulario Lector	10	10
6. Comprensión de frases:	4+4+10	18
7. Comprensión lectura silenciosa	5+5+4	14
	TOTAL	144

A continuación se presentan las respuestas para cada subtests

RESPUESTAS CORRECTAS

	Discriminación Visual								Comprensión de frases		Comprensión Lectura silenciosa		
Nº de Item	Letras por la forma	Letras por la Orien. espacial	Palabras cortas	Palabras largas	Discriminación Auditiva	Correspondencia Grafema-Fonema	Corresp.Acústico Gráfica de palabras	Vocabulario lector	Frases sencillas	Utilización de claves contextuales.	1ª Lectura	2ª Lectura	3ª Lectura
1	d	b	b	b	c	c	b	a	c	c	b	b	c
2	b	a	c	c	b	c	a	d	b	b	c	c	c
3	d	a	b	b	c	d	c	b	b	a	b	2-3	a
4	b	a	c	a	a	c	a	c	c	a	b	c	c
5	d	b	b	c	b	b	c	b		b	c	abierta	
6	b	a	c	b	c	a	c	c		c			
7	d	c	a	c	a	c	b	a		b			
8	b	b	c	a	c	b	c	b		c			
9	c	d	b	b	a	b	a	c		a			
10	d	c	c	c	b	c	b	b		b			
11	c		a		b	b	a						
12	b		b		c	c	b						
13					b	b	c						
14					b	a	b						
15					c	c	b						
16					a	b	c						
17					a	a	b						
18					b	c	a						
19					c								
20					a								
21					a								
22					c								
23					b								
24					c								

U N I V E R S I D A D D E B A R C E L O N A

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA EXPERIMENTAL
TERAPEUTICA Y ORIENTACION

ELABORACION DE UNA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA

(Estadio inicial del aprendizaje lector)

VOLUMEN II

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA
Àrea de Ciències de l'Educació

Tesis doctoral de:
FLOR CABRERA RODRIGUEZ

Directora:
Dra. Dª MARGARITA BARTOLOME PINA

V° B°
M. Bartolomé

DONATIU
Dr. SANVISENS

TD - 286

BARCELONA SEPTIEMBRE 1983

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA
0700692956

Página

VOLUMEN II

TERCERA PARTE: ESTUDIO EXPERIMENTAL DE LA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA. 8

CAPITULO I: FASES DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL. 9

1. Etapas del estudio experimental. 10
   1.1. Primera Etapa. 11
      1. Elección de una muestra experimental. 11
      2. Administración de la batería disgnóstico-analítica y control de las condiciones de aplicación y protocolo de la batería. 12
      3. Análisis estadístico de los datos. 12
         3.1. Estudio descriptivo. 12
         3.2. Análisis de ítems. 14
      4. Estudio de la fiabilidad. 19
   1.2. Segunda Etapa. Reelaboración de la batería. 19
   1.3. Tercera Etapa. 20
      1. Elección de una muestra representativa. 20
      2. Administración de la batería diagnóstico-analítica y estudios del tiempo de aplicación. 20
      3. Análisis estadístico de los datos. 21
         3.1. Estudio descriptivo. 21
         3.2. Revalidación de ítems. 21
         3.3. Estudio de los subgrupos. 21
      4. Estudio de la fiabilidad. 21
      5. Estudio de la validez. 22
      6. Interpretación de puntuaciones. 22

CAPITULO II: MUESTRA 1ª APLICACION EXPERIMENTAL 24

1. Muestra 1º de E.G.B. 25
   1.1. La clase social. 26
   1.2. Aprendizaje de la lectura: nivel escolar de iniciación. 28

Página

1.3. Aprendizaje de la lectura: metodología 31
1.4. El centro escolar. 32
1.5. El alumno. 32
1.6. Ficha identificación centro. 35
1.7. Ficha identificación alumno. 36
2. Muestra 2º de parvulario. 37

CAPITULO III: 1ª ADMINISTRACION DE LA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA (Diciembre 1980). 39

1. Aplicación. 40
2. Tiempo de realización. 42
3. Entrevista con el profesorado: tipologías escolares en función del aprendizaje lector en 1º de E.G.B. 44

CAPITULO IV: LOS DATOS. DESCRIPCION DE LA MUESTRA EN FUNCION DE LAS VARIABLES. 51

1. La muestra total. 52
2. Descripción de la muestra en función de las variables consideradas. 54
2.1. Los centros escolares. 54
2.2. Las unidades de observación 60
1. Alumnos 1º de E.G.B. 60
2. Alumnos 2º de Parvulario. 62

CAPITULO V: ESTUDIO DESCRIPTIVO Y ANALISIS DE ITEMS. 65

1. Subtest 1: Discriminación visual. 67
1.1. Subtest 1.A: Discriminación visual de letras por la forma. 67
1.1.1. Resultados alumnos 1º de E.G.B. 68
1.1.2. Resultados alumnos 2º Parvulario. 68
1.1.3. Conclusiones. 70

Página

1.2. Subtest 1 B: Discriminación visual de letras por la orientación espacial. 70
1.2.1. Estudio descriptivo. 71
1.2.2. Significación estadística de las diferencias entre 1º de E.G.B. y 2º de Parvulario. 73
1.2.3. Estudio del rendimiento de 1º de E.G.B. en la parte A y B de la prueba. 75
1.2.4. Análisis de ítems. 77
1.2.5. Conclusiones. 80
1.3. Subtest 1.C: Discriminación visual de palabras 81
1.3.1. Estudio descriptivo. 81
1.3.2. Análisis de ítems. 83
1.3.3. Conclusiones. 88
2. Subtest 2: Discriminación auditiva. 89
2.1. Estudio descriptivo. 90
2.2. Análisis de ítems. 91
2.3. Conclusiones. 97
3. Subtest 3: Correspondencia grafema-fonema. 99
3.1. Estudio descriptivo 100
3.2. Análisis de ítems. 100
3.3. Conclusiones. 104
4. Subtest 4: Correspondencia acústico-gráfica de palabra 105
4.1. Estudio descriptivo. 106
4.2. Análisis de ítems. 106
4.3. Conslusiones. 109
5. Subtest 5: Vocabulario lector. 110
5.1. Estudio descriptivo. 111
5.2. Análisis de ítems. 111
5.3. Conclusiones. 114
6. Subtest 6: Comprensión de frases. 115
6.1. Subtest 6.A: Comprensión de frases sencillas y órdenes escritas. 115
6.1.1. Estudio descriptivo. 116
6.1.2. Análisis de ítems. 116
6.1.3. Conclusiones. 119
6.2. Subtest 6.B: Comprensión de frases :Utilización de claves contextuales 121
6.2.2. Análisis de ítems 121
6.2.3. Conclusiones 124

Página

7. Subtest 7: Comprensión lectura silenciosa. 125
   7.1. Estudio descriptivo. 126
   7.2. Análisis de ítems. 128
   7.3. Conclusiones. 132

CAPITULO VI: ESTUDIO DE LA FIABILIDAD: METODO HOYT. 134

1. Análisis de Varianza. 135
2. Coeficientes de Fiabilidad. 138

CAPITULO VII: REELABORACION BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA. 141

1. Subtest 1: Discriminación visual. 143
   1.1. Criterios de reelaboración. 144
   1.2. Items definitivos. 144
2. Subtest 2: Discriminación auditiva. 147
   2.1. Criterios de reelabroación. 147
   2.2. Items definitivos. 148
3. Subtest 3: Correspondencia grafema-fonema. 152
   3.1. Criterios de reelaboración. 152
   3.2. Items definitivos. 153
4. Subtest 4: Correspondencia acústico-gráfica de palabra. 156
   4.1. Criterios de reelaboración. 156
   4.2. Los ítems definitivos. 157
5. Subtest 5: Vocabulario lector. 160
   5.1. Criterios de reelaboración. 160
   5.2. Los ítems definitivos. 161
6. Subtest 6: Comprensión de frase. 163
   6.1. Criterios de reelaboración. 164
   6.2. Los ítems definitivos. 164
7. Subtest 7: Comprensión lectura silenciosa. 169
   7.1. Criterios de reelaboración. 170
   7.2. Los ítems definitivos. 171

Página

CAPITULO VIII: 2ª APLICACION EXPERIMENTAL 177

1. Descripción muestra de 1º de E.G.B. 178
2. Categorización de los centros escolares incluidos en la muestra. 183
3. Descripción muestra 2º de Parvulario. 187

CAPITULO IX: TIEMPO DE REALIZACION. LOS DATOS. 190

1. Tiempo de realización. 1º E.G.B. 191
2. Los datos. Codificación y tabulación. 1º E.G.B. 197
   2.1. Codificación. 198
   2.2. Tabulación. 201
3. Las unidades de observación en función de las variables consideradas. 202
   3.1. Alumnos 1º de E.G.B. 202
      1. El medio social cultural. 202
      2. Aprendizaje de la lectura. 203
      3. Centro escolar. 204
      4. Caracteres individuales. 205
   3.2. Alumnos 2º de Parvulario. 208

CAPITULO X: ESTUDIO DESCRIPTIVO Y ANALISIS DE ITEMS. 210

1. Estudio descriptivo. 211
   1.1. Comparación entre niveles escolares. 214
   1.2. Descripción resultados 1º de E.G.B. 216
2. Análisis de ítems. 220
   2.1. Subtest 1. Discriminación visual. 222
   2.2. Subtest 2. Discriminación auditiva. 223
   2.3. Subtest 3. Correspondencia grafema-fonema. 225
   2.4. Subtest 4. Correspondencia acústico-gráfica de palabras. 226
   2.5. Subtest 5. Vocabulario lector. 227
   2.6. Subtest 6. Comprensión de frases. 229
   2.7. Subtest 7. Comprensión lectura silenciosa. 230
3. Comparación entre subgrupos de alumnos. 234

Página

CAPITULO XI: ESTUDIO DE LA FIABILIDAD 256

1. Análisis de Varianza. 257
2. Coeficiente de Fiabilidad 259

CAPITULO XII: ESTUDIO DE LA VALIDEZ 262

1. Estudio de la validez. 263
   1.1. Validez de contenido. 263
   1.2. Validez de construcción. 264
   1.3. Validez concurrente. 265

CAPITULO XIII: INTERPRETACION DE PUNTUACIONES 269

CONLUSIONES 286
BIBLIOGRAFIA 296

TERCERA PARTE

ESTUDIO EXPERIMENTAL DE LA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA

C A P I T U L O I

FASES DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL.

1. Etapas del estudio experimental.
   1.1. Primera Etapa.
      1. Elección de una muestra experimental.
      2. Administración de la batería diagnóstico-analítica y control de las condiciones de aplicación y protocolo de la batería.
      3. Análisis estadístico de los datos.
         3.1. Estudio descriptivo.
         3.2. Análisis de ítems.
      4. Estudio de la fiabilidad.

   1.2. Segunda Etapa. Reelaboración de la batería.

   1.3. Tercera Etapa.
      1. Elección una muestra representativa.
      2. Administración de la batería diagnóstico-analítica y estudio del tiempo de aplicación.
      3. Análisis estadístico de los datos.
         3.1. Estudio descriptivo.
         3.2. Revalidación de items.
         3.3. Estudio de los subgrupos.
      4. Estudio de la fiabilidad.
      5. Estudio de la validez.
      6. Interpretación de puntuaciones.

1. ETAPAS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL.

Una vez elaborados los diferentes subtest, en base a los criterios de contenido ampliamente expuestos en los capítulos precedentes, en estos momentos nos corresponden proseguir con el estudio experimental de los subtests. Es la finalidad general, de esta 3ª parte de nuestra investigación, determinar la eficacia y la adecuación de las pruebas para los objetivos propuestos.

En este estudio experimental se distingue 3 momentos o fases claramente diferenciadas:

La 1ª Etapa, que coincide con la primera aplicación de la Batería Diagnóstico-Analítica, tiene por objeto fundamental el estudio crítico de los ítems o reactivos que conforman a cada subtests.

La 2ª Etapa, tiene como finalidad reelaborar cada uno de los subtests en función de los resultados obtenidos en la primera fase.

La 3ª Etapa, la representa la 2ª aplicación de los nuevos subtests con objeto de establecer sus cualidades o atributos técnicos; validez interna y externa, fiabilidad e interpretación de puntuaciones.

A continuación exponemos, por cada una de las fases o etapas, los pasos específicos a cumplimentar en ellas.

1.1. PRIMERA ETAPA

En esta primera fase de nuestro trabajo experimental, el centro interés es el estudio del comportamiento de los ítems en relación a los objetivos que ellos cubren, aunque también es importante el estudio de los valores estadísticos que nos informan sobre las características generales de las pruebas.

Los objetivos específicos a cumplimentar en esta fase incluye los siguientes estudios:

1. Elección de una muestra experimental. cuyas características cualitativas recojan las variables significativas de la población, 1º de E.G.B., a la que vá dirigida la batería. En nuestro caso incluye:

Como variables primarias.

- Clase social
- Tipología escolares, según el nivel escolar, parvulario o 1º de E.G.B. en el que inicia la enseñanza sistemática de la lectura.

Como variables secundarias.

- Respecto al centro escolar: la tipología administrativa (público y privado) y sexual (mixto o unisexual).

- Respecto a las características individuales de los sujetos: sexo, nivel lector cuando inicia 1º de E.G.B. (sabia leer, sabia algo, no sabia), lengua dominante en el ámbito familiar.

2. Administración de la Batería Diagnostíco-Analítica, y control de las condiciones de aplicación y protocolo de la batería tiene por objeto determinar:

- La adecuación de las instrucciones elaboradas en su forma preliminar para aplicar los subtests.

- La adecuación de la forma impresa que adopta el protocolo de la batería.

3. Análisis estadístico de los datos, incluye:

3.1. Estudio descriptivo, comprende el cálculo de los siguientes valores estadisticos.

1.- Medidas de la tendencia central: proporciona una descripción concisa del rendimiento del grupo y permite comparar dos o más grupos en sus rendimientos típicos. Incluye el cálculo de los estadísticos siguientes.

- Media aritmética: definida como la suma de todas las observaciones dividida por el número de ella. Símbolo a utilizar: $\bar{X}$

- Mediana: punto medio de una distribución de puntajes ordenados o bien el punto que corresponde al 50% de una distribución de observaciones. Dimbolo a utilizar: Mdn.

- Moda o modo: medida o puntaje individual que se presenta con mayor frecuencia. Símbolo a utilizar: Mo.

- Medidas de variabilidad: nos indican la dispersión de los puntajes en derredor de su tendencia central. Utili-

zaremos la Desviación estandar -media de las desviaciones de los puntajes individuales- por ser el estadístico, entre las posibles medidas de variabilidad, con mayor estabilidad y fiabilidad. Símbolo utilizado : D.S.

3.- Estabilidad de los estadísticos: El cálculo de los erros Error Standar de los estadísticos nos permiten determinar la estabilidad de los valores encontrados respecto a los respectivos parámetros de la población. Se utilizará:

. Error estandar de la media aritmética:

$$ES_{\bar{X}} = \frac{DS.}{\sqrt{N}}$$

. Error estandar de la desviación estandar:

$$ES_{S} = \frac{0,71\ DS.}{\sqrt{N}}$$

Con la distribución de t obtendremos la amplitud de los intérvalos de confianza para los niveles de sugnificación 0,05 y 0,01.

4.- Medidas de divergencia respecto a la Curva Normal: Para determinar la forma que adquiere la distribución de puntajes obtenido calcularemos: por criterios intrinsecos.

- Asimetría: Medida de desplazamiento de la distribución de puntajes, hacia la izquierda o derecha. Es de preveer dado el caracter diagnóstico de las pruebas, distribuciones sesgadas negativamente con una mayor acumulación de sujetos en los puntajes altos de los subtests.

- Kurtosis: como medida de apuntamiento o aplastamiento de la distribución de frecuencias comparada con la distribución Normal.

Y por criterios extrínsecos.

- Prueba de Kolmogorof, donde la diferencia máxima

sobre la distribución observada y la teoría de la Curva Normal es contrastada con los valores de la tabla de Lillietord.

3.2. Análisis de items, que tiene por objetivo obtener indicaciones cuantitativas valiosas para determinar la adecuación y validez de los reactivos en relación a los objetivos de contenido y de conducta que pretenden representar.

Dado el carácter binario (con puntuación dicotómica, un punto si se contesta correctamente y 0 puntos si no se acierta) este análisis de items comprende el cálculo de :

A. Estadísticos del ítem:

p = proporción de sujetos que contestan correctamente el ítem.

q = 1-p = proporcion de sujetos que omiten o no aciertan el ítem.

$\sqrt{p.q}$= varianza del ítem.

p.q = Desviación standar del ítem.

B. Indice de dificultad, como expresión del nivel de dificultad del ítem para ser contestado correctamente. Se indica simplemente a través del porcentaje de sujetos que no contestan (por omitirlo o por hacerlo incorrectamente) el ítem. Tambien el índice de dificultad adopta la denominación de índice de facilidad cuando se expresa en la forma complementaria del índice anterior, es decir, como el porcentaje de sujeto que responden correctamente un ítem.

Nosotros utilizaremos el indice de Dificultad, bajo el signo de I.Df., siendo la fórmula utilizada pra su cálculo la siguiente:

$$I.df. = \frac{E}{N} = 100$$

siendo:

E = errores en el ítem (respuestas no correctas y omisiones).

N = número total de sujetos que han pasado la prueba.

De esta forma, siguiendo la clasificación de TAVELLA (1978), los valores de dificultad de un ítem se interpretan de la siguiente manera:

Un I.Df. = 0 : se trata de un ítem carente de dificultad, es contestado correctamente por todos los sujetos examinados.

Un I.Df. = 100: se trata de un ítem muy difícil que no ha sido contestado por ningún sujeto.

Un I.Df.= 50 : se trata de un ítem de dificultad media no ha sido contestado correctamente por el 50% de los sujetos.

Por consiguiente, cualquier índice de dificultad que presente valores más altos de 50, son ítems que tienden a ser de dificultad media alta (con valores de 55 a 70), difíciles (con valores de 70 a 85) o muy difíciles (con valores mayores de 85). Por el contrario, los índices de dificultad con valores más bajos de 50 se refieren a ítems que tienden a ser de dificultad media baja (con valores de 30 a 45), fáciles (con valores de 25 a 30) y muy fáciles (con valores menores de 25).

La decisión de aceptar o rechazar un ítem en base a su índice de dificultad depende de los objetivos del test. Así, por ejemplo si se trata de una prueba de poder, cuyo objetivo es la identificación de los alumnos que mejor dominan unos determinados contenidos, al investigador le interesan items de dificultad elevada. En nuestro caso, tratándose de una prueba diagnóstico-analítica, donde se valoran aspectos básicos del aprendizaje lector, es previsible indice de dificultad bajos o muy bajos, puesto que los alumnos que han

realizado un adecuado aprendizaje superaran facilmente muchos de los contenidos y conductas representados en los ítems.

C. Indice de validez, nos informa de la coherencia existente entre la destreza global que se pretende evaluar a través del tests y el ítem analizado. Para el tipo de batería que nos ocupa, donde los subtests se presentan en forma homogénea e independiente, lo máximo posible, de otra fuente de varianza, los indices de validez de los ítems nos proporcionan una medida de esta homogeneidad del contenido medido.

El procedimiento mas generalizado para cálculo, de este indice es la aplicación de la fórmula de la correlación biserial puntual:

$$r_{pb} = \frac{\bar{X}p - \bar{X}q}{\sigma} \times \sqrt{p.q}$$

Siendo:

$\bar{X}p$ = La media de las puntuaciones de los sujetos que han contestado correctamente el ítem

$\bar{X}q$ = media de las puntuaciones de los sujetos que no aciertan el ítem (por contestarlo erroneamente o por haberlo omitido).

σ = desviación standar de la distribución de observaciones de toda la prueba.

p = proporción de sujetos que aprueban el ítem.

q = proporción de sujetos que no aprueban el item.

Los valores de validez son interpretados como indices de correlación cuyos valores van de +1. a -1. a medida que

la media de las puntuaciones de los sujetos que aciertan el ítem se separa de la media de los sujetos que no lo aciertan el indice de validez es positivo y elevado. Al contrario ocurre cuando la media de las puntuaciones de los sujetos que no aciertan el ítem es mayor que la media de los que lo aciertan.

D. Análisis de los distractores. En los tests con elementos de elección múltiple interesa conocer la eficacia de los distractores o alternativas incorrectas presentadas conjuntamente con la verdadera. El conocer las frecuencias de respuesta que recoge cada distractor proporciona información valiosa para determinar:

a) cuán equilibrados se presentan, cuando se han elaborado pretendiendo que tengan el mismo poder de atracción para los sujetos que no conocen la respuesta correcta.

c) la dirección de las respuestas erroneas, cuando en los distractores se representan diferentes dificultades.

El proceso a seguir para llevar a cabo el análisis de ítem implica los siguientes pasos:

a) Calificación de la prueba, reseñando en el protocolo los ítems con acierto y los ítems con error, y ordenación de los protocolos de mayor a menor en función de la puntuación obtenida.

b) Elaboración de un cuadro de doble entrada, denominado normalmente cementerio o matriz de vaciado de los ítems. En este cuadro figuran, en cada una de las filas los alumnos sometidos a la prueba, y en las columnas figuran los ítems que constituyen la prueba. Cada columna de los ítems, a su vez se subdivide en subcolumnas que corresponden a los distractores del reactivo. En el cuerpo de la tabla solo se indican los fallos de cada sujeto, la dirección del fallo, en cada ítem. El modelo de matriz utilizado para cada prueba se presenta en el ANEXO.

c) Cumplimentación de la matríz de vaciado de ítem, señalando para cada alumno: en el ítem con error, un signo negativo en el distractor elegido; en el ítem omitido una raya para todas la columna del item, y en el ítem acertado, ninguna marca en la columna del ítem.

d) Una vez realizada la matríz de vaciado, se lleva a cabo el recuento de los totales de las columnas. Estos totales nos proporciona:

- el número de errores cometido en cada ítem.
- Las frecuencias de elección para cada distractor, de las respuestas erróneas.
- El número de omiciones.

e) Paralelamente a la realización de la matriz, se anota en hoja aparte, para cada ítem, la calificación global obtenida en la prueba por los sujetos con error en el ítem. La suma de estas puntuaciones dividida por el número total de sujetos con error en el ítem nos proporciona.

Dispuesto los datos de esta forma, facilmente calculamos los estadisticos de los ítems que interesan para el cálculo del indice de dificultad e indice de validez de cada ítem.

Se obtiene:

$$q = \frac{E}{N}$$ (nº de sujetos con error en el item) / (nº total de sujetos)

$$p = 1-q$$

$$\bar{X}q = \frac{\Sigma xq}{n_q}$$

siendo:

Σxq = suma de las calificaciones globales obtenida por los alumnos con error en el item.

nq = número de sujetos con error en el ítem.

$$\bar{X}q = \frac{\Sigma xi - \Sigma xq}{n_q}$$

siendo:

Σxi = suma de las puntuaciones globales de todos los sujetos que han pasado la prueba.

np = número de sujetos que han acertado el ítem.

4. Estudio de la fiabilidad. De los diferentes métodos existentes para el cálculo de la fiabilidad de una prueba aplicamos uno de consistencia interna, concretamente el método propuesto por HOYT (1941) fundamentado en el análisos de varianza. En él se desglosa la varianza verdadera en sus partes integrantes: la varianza atribuible a los sujetos con independencia del número de ellos, y la varianza atribuible a las preguntas independientes del número de las mismas. Conseguida la varianza total y la atribuible a los sujetos y a los ítems, se despeja la varianza del error.

Finalmente se determina la fiabilidad de los subtests diagnósticos de la batería por la relación entre la verdadera varianza y la varianza de las puntuaciones.

1.2. SEGUNDA ETAPA. REELABORACION DE LA BATERIA.

En la base de la información obtenidos en la 1ª fase, tanto a lo que se refiere a las normas de aplicación, a la forma impresa y , sobre todo, a la formulación y objetivos de los ítems, sufren una revisión crítica.

En esta segunda fase se reelaboran los subtests eligiendo o, en su caso, elaborando nuevos items. El resultado de esta fase nos proporciona los protocolos definitivos de los sub-

tests de la batería, los ítems definitivos y los contenidos específicos y las clases de conductas lectoras representadas en ellos. Igualmente las normas de aplicación se pulen y se reelaboraron ya adaptadas a la presentación final de los subtests.

1.3. TERCERA ETAPA.

En esta última fase de nuestro trabajo experimental pretendemos, con una muestra de sujetos mas representativa cualitativa y cuantitativamente, realizar el estudio de los atributos técnicos de los subtests.

Los pasos a seguir en esta etapa son los siguientes.

1. Elección de una muestra representativa. El número de sujetos elegida para esta segunda aplicación de la batería representa una muestra cualitativa y cuantitativamente mas significativa que la elegida en la 1ª aplicación, además de la representatividad de las variables que en aquella ocasión se contemplaron, ahora tendremos en cuenta también la presencia en la muestra de la variable medio socio-cultural, distinguiendo, entre el medio urbano y el medio suburbial.

2. Administración de la batería diagnóstico-auditiva y estudio del tiempo de aplicación. En esta segunda administración de la batería, ademas del control definitivo sobre las normas de aplicación, el centro de interés es el estudiado de los tiempos de aplicación. Aunque ningún subtests presentan tiempo limitado, se deja al alumno trabajar hasta que finaliza la prueba es importante determinar los tiempos máximos, mínimos y medios, como indicador importante para el examinador del ritmo y seguridad del alumno en el contenido de los subtests.

3. Análisis estadístico de los datos.

3.1. Estudio descriptivo. El análisis descriptivo del comportamiento de la muestra total, nos proporcionará los valores estadísticos básicos que describen las características y la naturaleza de los subtests de la batería para los alumnos que finalizan 1º de E.G.B.

3.2. Revalidación de items. Los ítems son analizados y computados el indice de dificultad e indice de validez para cada ítem aplicando el mismo proceso seguido en el anterior análisis. Además en esta fase pretendemos validar los ítems en función de un criterio externo (la utilización de la correlación biserial puntual para el cómputo de la validez del ítem, el criterio utilizado es la puntuación total de la prueba, por tanto se trata de un criterio interno).

La utilización de un criterio externo a la prueba para la validación de items, aporta un dato muy significativo para determinar la congruencia entre el contenido medido en los ítems y la realidad práctica de este contenido. En nuestro caso, intentaremos validar los ítems: en función del criterio externo del nivel lector de los alumnos cuando iniciaron 1º de E.G.B., bajo el supuesto de que los alumnos que "sabian leer" al principio de curso deben presentar menos fracaso en los ítems que aquellos que no sabían leer.

3.3. Estudio de los subgrupos. En este apartado analizaremos el comportamiento en los subtests de las diferentes categorías de sujetos en función de las variables que se han considerado importantes por su incidencia en los indices estadísticos básicos. Las diferencias significativas que pudieran establecerse a partir de este estudio, serán las que originaran posibles baremos diferenciales a la hora de interpretar las puntuaciones de los sujetos.

4. Estudio de la Fiabilidad. A igual que se realiza en la 1ª aplicación experimental, el método aplicado para el cálculo de la fiabilidad de los subtests es el propuesto por HOYT, fun-

damentado en el análisis de varianza.

5. Estudio de la validez. Aunque la validez fundamental en la que se fundamenta los subtests es la llamada validez de contenido, en este epígrafe estudiaremos la validez ligada al criterio externo de tipo concurrente. Elegimos como criterio la calificación de la profesora, utilizando una escala de 1 a 5, sobre el nivel lector de sus alumnos.

6. Interpretación de puntuaciones. En este capítulo se pretende presentar la clásica interpretación de la calificación global del sujeto en función del grupo normativo, y una posible interpretación del rendimiento del sujeto en función de criterio. En esta última interpretación, tal como lo hacen los tests referidos a criterios, la ejecución del sujeto se interpreta como que "dominan" o no "dominan" cada una de las especificaciones del campo de conducta medido.

Son, pues, estas las 3 etapas y los pasos específicos a cumplimentar en el estudio experimental de la batería diagnóstico-analítico de lectura que nos ocupa.

Sólo nos queda informar de que, si bien este estudio experimental se realiza con las muestras de alumnos de 1º E.G.B., pues a este nivel escolar es al que se destina la batería diagnóstica, también es elegida una muestra de alumnos de 2º de parvulario.

La aplicación de la batería a una muestra experimental, no estrictiamente representativa, de alumnos de 2º de parvulario tiene por finalidad conocer la importancia significativa de algunas funciones básicas del proceso lector, cuya adquisición es característica del comportamiento de los alumnos de 1º de E.G.B., por presentar un rendimiento significativamente mayor al que presentan los alumnos de 2º de parvulario. Es decir, la existencia de un jalonamiento significativo entre los dos niveles escolares, tanto a nivel de puntuacion total en el subtests como en el índice de dificultad de los ítems

nos permiten determinar con mayor validez los contenidos que deben ser objeto de evaluación en una batería destinada para los alumnos de 1º de E.G.B.

C A P I T U L O II

MUESTRA 1ª APLICACION EXPERIMENTAL

1. Muestra 1º de E.G.B.
   - 1.1. La clase social.
   - 1.2. Aprendizaje de la lectura: nivel escolar de iniciación.
   - 1.3. Aprendizaje de la Lectura: metodología.
   - 1.4. El centro escolar.
   - 1.5. El alumno.
   - 1.6. Ficha identificación centro.
   - 1.7. Ficha identificación alumno.

2. Muestra 2º de parvulario.

MUESTRA EXPERIMENTAL.

Delimitamos la población a la que va dirigida nuestra BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA a los alumnos de 1º de E.G.B., que utilizan el castellano como lengua en el aprendizaje lector y como lengua instrumental de la enseñanza en general.

En esta fase de la investigación nos planteamos la elección de una muestra de sujetos en la que esten presentes las diversas variables, que de una forma más o menos directa, pueden influir en los resultados y análisis que realizamos.

1. MUESTRA DE 1º de E.G.B.

Diferentes son los métodos a utilizar para obtener una muestra representativa de la población . Utilizamos en nuestro trabajo el denominado método "estratificado". Este, se usa en

los casos en que la población está compuesta por subgrupos o estratos, y es preciso que la muestra contenga individuos de acuerdo a cada categoría.

Las variables que por su posible influencia en los indices básicos, las catalogamos en los siguientes grupos:

1. Clase social: ubicación
2. Aprendizaje de la lectura: a) nivel escolar de iniciación.
3. " " b) metodologia
4. Centro: organización.
5. Alumno: individualización.

De ellos, los dos primeros son tomados en consideración en el momento de realizar la muestra, para el segundo punto el apartado a). Dentro de los cuales, las unidades de observación fueron elegidas utilizando el procedimiento de "conglomerados", término que en investigación educativa puede casi considerarse sinónimo de CENTROS ESCOLARES.

Pasamos, a continuación a exponer las características de cada uno de estos 5 grupos, su elección y el control a posteriori efectuado sobre las mismas.

1.1. LA CLASE SOCIAL.

En este apartado distinguimos los siguientes estratos sociales:

- Clase social alta y media alta.
- " " media baja
- " " baja

A priori se utiliza la ubicación de las escuelas como criterio selectivo de los diferentes estratos sociales considerados. A posteriori, una vez aplicadas las pruebas y ob-

tenidos los datos individuales, el apartado correspondiente a la profesión paterna controlará definitivamente esta variable.

La validez de la "localización" como indicador eficiente en la estratificación social de una población, es en la actualidad ampliamente aceptado por los sociologos. Así, en el estudio sobre los indicadores sociales efectuado por la Fundación FOESA (1967) leemos refiriendose a este criterio:

> "... tendríamos, con las naturales excepciones, uno de los criterios más definitorios de la posición social de la familia" (p.326).

En un sentido muy general, este criterio incluye la localización ecológica (urbana y rural), y en un sentido más reducido el ámbito urbano, admite la distinción de 5 zonas urbanas, constituidas por: urbana de lujo, media, intermedia, inferior e industrial.

Nuestra muestra limitada al ámbito urbano, utilizamos los estudios de distrito y barrios realizado por HUERTAS CLAVERIAS Y FABRE (1978)en la identificación de las zonas urbanas acorde con nuestros objetivos.

Así, obtenemos los siguientes distritos caracterizados por:

- Distrito III, cuyos barrios se caracterizan por representar zonas de lujo y media.
- Distrito IV,VI y IX: con barrios de zona media e intermedia.
- Distritos I,V, y II: con barrios de zona intermedia y baja.

Una vez determinado estos distritos, se recurre a los señores Inspectores de E.G.B., responsables de aquellas zonas, con objeto de obtener un listado de escuelas donde la lengua dominante del aprendizaje sea el castellano. Este listado de escuelas, ya no sólo por su ubicación, sino por el propio criterio del Sr. Inspector, lo consideramos represen-

tativo de las diferentes categorias sociales consideradas.

La obtención de este listado es el resultado de esta primera fase de muestreo . La segunda fase, donde se determina la elección definitiva de las escuelas, la constituye la entrevista con la dirección escolar que categoriza la escuela según el nivel escolar en el que se inicia de forma sistemática el aprendizaje de la lectura.

1.2. APRENDIZAJE DE LA LECTURA: NIVEL ESCOLAR DE INICIACION.

Una vez obtenido un listado de centros catalogados por clase social considerada, su inclusión definitiva en la muestra la determina la entrevista con la dirección escolar que nos clasifica la escuela según el nivel escolar en el que se comienza el aprendizaje lector.

De esta manera, para cada estrato socioeconómico considerado, se eligen los siguientes tipos de escuelas:

1.- Inician el aprendizaje de la lectura en 2º de Parvulario con caracter prioritario frente a otras actividades docentes. Los alumnos cuando comienzan primero de E.G.B. lo hacen con cierto nivel de lectura.

2.- Inician el aprendizaje sistematico de la lectura en 1º de E.G.B., la actividad docente-discente en 2º de Parvulario la ocupa fundamentalmente los llamados ejercicios prelectores, y si acaso, algunas correspondencia grafemæs-fonemas.

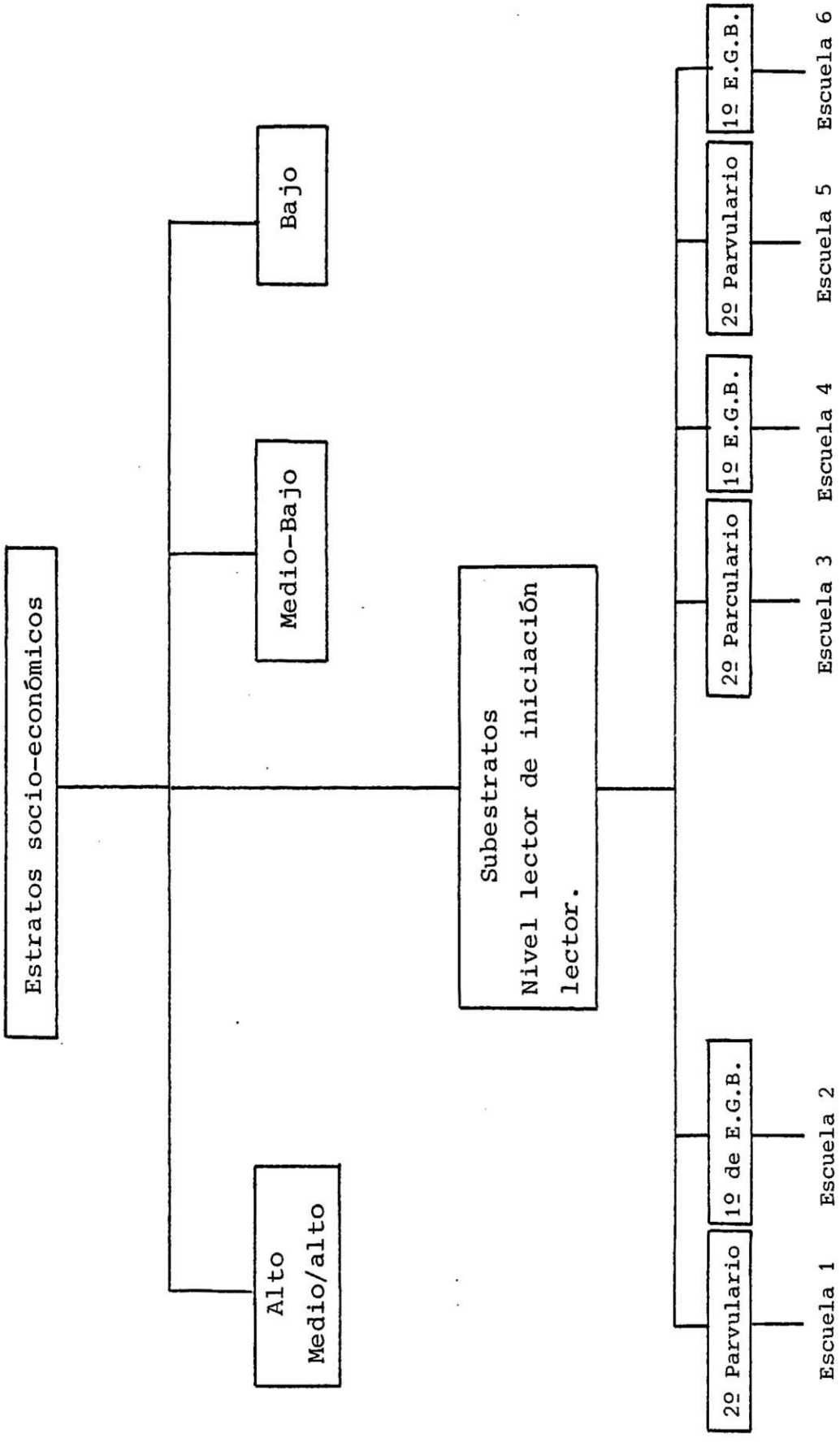
A posteriori, el control de esta doble categoria queda mejor clarificada y matizada cuando, una vez en contacto directo con el profesorado en las sesiones de aplicación, se lleva a cabo:

- el estudio de los libros de textos y material utilizado en el aprendizaje de la lectura en Parvulario y 1º. La utilización de un tipo u otro indican, en cierta medida, el

ritmo de aprendizaje lector realizado en 2º de Parvulario y previsto para 1º de E.G.B; así como la metodología que caracteriza dicho aprendizaje.

- la entrevista con el profesorado, en la cual, se una forma directa y precisa, quedan reflejados los indicadores que mejor caracterizan a las escuelas respecto al aprendizaje lector.

Un total de 6 escuelas fueron elegidas en función de estas dos variables. En el gráfico siguiente resume sus categorías.



1.3. APRENDIZAJE DE LA LECTURA: METODOLOGIA.

Para determinar la metodología que caracteriza el aprendizaje lector de las diferentes escuelas, la clasificación que proponemos, aunque tradicional, la creemos suficiente clara y conocida con miras a entendermos con el profesorado.

Nos interesa determinar a groso modo la metodología que parece mejor caracterizar el aprendizaje de la lectura en los diferentes colegios. Por ello solo distinguimos entre:

- El Método de marcha sintética: parte del elemento de la palabra, ya sea la correspondencia fonema grafema, ya sea la sílaba, para después llegar a la palabra y por último a la frase. Incluimos aquí, tambien, aquellas otras formas que mantienen como proceso básico del aprendizaje la metodología sintética, aunque la presentación de la letra se realiza desde un punto de partida global, generalmente dentro de una palabra, pero una vez hecha esta presentación pasa casi inmediatamente (bien el mismo dia, bien a dia siguiente o al cabo de 2 o 3 sesiones) al estudio propiamente dicho del grafema y fonema correspondiente. No existe ni una percepción global ni una mera memorización de palabras por parte del niño.

- El Método de marcha analítica: Situado al otro extremo del anterior, parte del conjunto de la frase, la hace percibir y memorizar globalmente al niño, para luego pasar al análisis en palabras, en sílabas y después fonemas-grafemas, para finalmente acabar con el proceso inverso de síntesis. Como indicador importante de esta metodología es el hecho de iniciar el análisis de palabra ya avanzado el curso escolar.

Las fuentes de información a utilizar para determinar la metodología que caracteriza a cada escuela son:

- Textos, cartillas y material utilizado en el aprendizaje lector.
- Entrevista con el profesorado.

1.4. CENTRO ESCOLAR.

Interea que en la muestra estuvieran presente aquellas características de tipo organizativo que hacen referencia a :

- tipología administrativa:
  1 - Público
  2 - Privado

- tipología sexual :
  1 - Mixto
  2 - niños
  3 - niñas

1.5. ALUMNOS.

Las caracteristicas individuales de los sujetos para nuestro interés eran:

- Escolarización previa:
  0 - Sin escolaridad previa.
  1 - Escolarizado en 2º de Parvulario.
    1.1. en el mismo colegio
    1.2. en colegio diferente

- Sexo:
  1.- Masculino
  2.- Femenino

- Edad : Se distinguen los siguientes grupos de edad:

1- Nacidos en enero, Febrero o marzo.
2- " " abril, mayo o junio
3- " " julio, agosto o septiembre
4- " " octubre, noviembre o diciembre.

- Profesion paterna: Este dato tiene por objeto controlar la clase social predominante en el centro escolar. En general, y sin poder ser exhaustivo, catalogamos las categorias profesionales en los siguientes estatus socio-económico:

- Clase social alta y media alta: altos ejecutivos de la empresa y administración, profesiones liberales universitarias.

- Clase social media baja: subalternos de la administración, servicio y comercio. pequeños comerciantes, trabajador cualificados por cuenta propia.

- Clase social baja obreros sin cualificar y cualificados por cuenta ajena.

- Lengua dominante en el ámbito familiar del niño:

1- castellano
2- catalán
3- bilingue

- Nivel lector inicio curso:

Por criterio de la profesora cada alumno es clasificado en uno de los siguientes niveles atendiendo a los criterios expuestos en ellos:

1- Sabía leer: el niño inicia 1º de E.G.B. conociendo bien las correspondencias grafemas-fonemas, es capaz de leer frases y textos muy sencillos. Puede que el niño no lea rápido pero no comete errores, salvo en palabras con cierta complejidad fonética. En terminología docente el alumno ha cumplimentado las cartillas de iniciación lectora en 2º de Parvulario. Sus dificultades lectoras son más de tipo

comprensivosque de mecanismos lectores

2- Sabía leer algo: el niño inicia 1º de E.G.B. conociendo la mayoría de las correspondencias grafemas-fonemas. Lee sin dificultad palabras de estructura silábica sencilla. Su lectura es bastante lenta y aún con bastantes errores en la locución de sílabas y palabras. En terminología docente el alumno cuando finalizó 2º de Parbulario había cumplimentado la 2ª o 3ª cartilla de iniciación lectora.

3- No sabía leer: El niño inicia 1º de E.G.B. sin conocer las correspondencias grafemas-fonemas, o bien, sólo conoce las vocales y algunas consonantes sencillas. En terminología docente, si el niño había recibido instrucción lectora en 2º de Parvulario, no había superado la 1ª cartilla de iniciación lectora.

La recogida de los datos sobre las variables expuestas, quedan registradas en las FICHAS DE IDENTIFICACION de colegio y alumno que a continuación exponemos.

1.6. FICHA IDENTIFICACION CENTRO

Nombre .....

Distrito ..... Barrio ..... Teléfono .....

TIPOLOGIA ADMINISTRATIVA

nacional diputacion privado Subvencionado Sin subvención

TIPOLOGIA SEXUAL

niños niñas mixto

APRENDIZAJE DE LA LECTURA

- nivel escolar de iniciación:

2º de parvulario 1º de E.G.B.

- metodología:

sintética analítica

- Material (Título e editorial)

2º de parvulario .....

.....

1º de E.G.B. .....

.....

ENTREVISTA PROFESORA (metodología del aprendizaje lector en parvulario y en 1º de E.G.B., nº de alumnos en el aula, experiencia docente en el nivel).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.7. FICHA IDENTIFICACION ALULMNO.

Nombre .... Apellidos .....
Sexo ..... Fecha nacimiento ..... Colegio .....
Profesión paterna .....

Lengua dominante en el ámbito familiar:

castellano ☐ catalan ☐ bilingue ☐

Escolarización previa:

SI ☐ NO ☐

mismo colegio ☐ diferente colegio ☐

Nivel lector cuando inicia 1º de E.g.B.:

Nada ☐ sabía ☐ sabía algo ☐

En el parvulario al que asistió no se abordaba la enseñanza de la lectura ☐
Si se abordaba, pero este niño en particular no aprendió a leer ☐

Opinión de la profesora respecto al nivel lector del alumno:

muy bueno ☐ bueno ☐ normal ☐ flojo ☐ muy flojo ☐

OBSERVACIONES:

.....
.....

PUNTUACION BATERIA DIAGNOSTICA-ANALITICA DE LECTURA.

	P.D.
Discriminacion Visual:	
+letras por la Forma (0-22)	.....
+letras por la O.Espacial -A.(0-6)	.....
-B.(0-4)	.....
-total (0-10)....	.....
+palabras -cortas (0-12).....	.....
-largas (0-10).....	.....
-total (0-22) ...	.....
Discriminación Auditiva (0-24)	.....
Correspondencia Grafema-Fonema (0-18)	.....
Correspondennia Acústico-Gráfica de palabras (0-18)	.....
Vocabulario Lector (0-10).....	.....
Comprensión Frases:	
+frases-dibujo y ordenes escritas (0-8)	.....
+frases: utilización claves dontextuales(0-10)	.....
Comprensión lectura silenciosa de texto (0-14).....	.....

2. MUESTRA 2º DE PARVULARIO

La muestra de parvulario es representada por los alumnos de 2º de parvulario de los 6 centros escolares que serán elegidos atendiendo a los criterios anteriormente expuestos.

De esta forma, las variables primarias que categorizan la muestra de parvulario son:

- Clase social:
    1. Alta y media alta.
    2. Media baja
    3. Baja

- Aprendizaje sistemático de la lectura: nivel escolar;
    1. En 2º de parvulario
    2. En 1º de E.G.B.

Las variables secundarias que describen las características cualitativas predominantes en la muestra son:

- Metodología del aprendizaje lector (en aquellos centros donde se inicie la lectura en 2º de parvulario.

1. De marcha sintética
2. De marcha analítica

- Centro escolar: organización:
  1. Tipologia administrativa:
     1.1. Público
     1.2. Privado

  2. Tipologia sexual:
     2.1. mixto
     2.2. niños
     2.3. niñas

- Alumnos : caracteristicas individuales:
  1. Sexo:
     1.1. masculino
     1.2. femenino

  2. Edad:
     1. Nacidos en enero, febrero o marzo
     2. " " abril, mayo o junio
     3. " " julio, agosto y septiembre
     4. " " actubre, noviembre y diciembre

  3. Lengua dominante en el ámbito familiar:
     1. castellano
     2. catalán
     3. bilingue

C A P I T U L O III

1ª ADMINISTRACION DE LA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA (Diciembre 1980).

1. Aplicación.

2. Tiempo de realización.

3. Entrevista con el profesorado: tipologías escolares en función del aprendizaje lector en 1º de E.G.B.

1. APLICACION.

La Bateria es administrada a los 6 centros elegidos siendo realizada por un total de 168 alumnos de 1º de E.G.B. -excepto la prueba de Lectura Oral- y 130 de 2º de parvulario -solamente tenían que realizar los dos primeros subtest: Discriminación Visual y Discriminación Auditiva-.

Fué aplicada por la autora del presente trabajo, asistida por el profesor de clase. En general, la Batería fue muy bien aceptada por profesores y alumnos, hecho que es de anotar puesto que la administración de la misma ocupaba toda una jornada escolar con la consiguiente interrupción del trabajo diario del doscente-discente.

El periodo de aplicación transcurrido entre la administración y la última fue de 17 dias lectivos. Comenzando el dia 21 de noviembre de 1979 (colegio Luis Vives- y finalizando el día 13 de diciembre de 1979 (Colegio Mestre Esteves)

Hecho que consideramos de interés señalar puesto que

se trata de unas pruebas cuyos contenidos se encuentran muy relacionados bien con el aprendizaje, bien con aspectos madurativos del alumno. Una amplia diferencia entre la 1ª y última administración tendría efectos notables en los resultados.

La prueba de Lectura Oral no se administró por condiciones materiales de tiempo incompatibles con el aumento de sesiones de aplicación en los colegios. Aspecto que se relaciona con lo dicho en los dos epígrafes anteriores.

2. TIEMPO DE REALIZACION (1º de E.G.B.)

El tiempo de realización de todos los subtests que forman la Bateria de lectura ocupó 3 sesiones de trabajo, distribuidos en una jornada escolar mañana y tarde. Entre la 1ª y 2ª sesión los alumnos tenían el recreo de mañanas. La 3ª sesión se realizaba en el primer tiempo de la tarde. Los tiempos máximos y mínimos, expresados en minutos, registrados para cada prueba y la distribución de las mismas por sesiones, se recogen en el siguiente cuadro: (tiempo efectivo de realización exceptuando tiempo invertido en las instrucciones de aplicación).

La variedad del contenido y la facilidad que presentaron los primeros subtests explican la actitud positiva que mostraron los alumnos. En general, con esta distribución de sesiones los alumnos no mostraron signos de fatiga. Téngase presente que los alumnos que aún no poseían cierto dominio en la lectura no pudieron realizar los subtests más difíciles, por ello las sesiones que podrían considerarse más fatigosas tambien son las realizadas por los alumnos más aventajados.

Las pruebas últimas de la 1ª y 2ª sesión pasaban a la siguiente en caso de considerarse que la fatiga del grupo así lo aconsejaba.

	Subtests	Tmpo.Máximo (Minutos)	Tmpo.Mínimo (Minutos)
1ª Sesión	1. Discriminación Visual de letras	9	5
	2. " " " palabras	9	5
	3. " Auditiva	10	9
	4. Correspondencia Fonema-Grafema	5	4,5
	5. Correspondencia Acústica-Gráfica de palabras	15	11,5
	6. Vocabulario lector	10	3
2ª Sesión	7. Comprensión de frases sencillas y ordenes escritas.	15	8
	8. Comprensión de frases utilización de claves de contexto.	25	15
3ª S.	9. Comprensión lectora de texto	45	20

3. ENTREVISTA CON EL PROFESORADO: Tipologias escolares en función del aprendizaje lector en 1º de E.G.B.

Las entrevistas realizadas con el profesorado nos permite un conocimiento y, por ende, una clasificación más precisa de las tipologías escolares respecto a la iniciación y desarrollo del aprendizaje lector.

Las Tipologias escolares en función de la iniciación y desarrollo del aprendizaje lector.

Como resultados de las entrevistas efectuadas observamos 3 indicadores básicos en el momento de abordar la clasificación de los centros respecto a la iniciación y desarrollo de la lectura. Ellos se refieren a la:

- consideración y alcance que se otorga al aprendizaje lector en 2º de parvulario.

- posición docente cuando inicia 1º de E.G.B. referen-

te a ritmo y contenido del aprendizaje lector durante el primer trimestre escolar.

- espectativas docentes sobre el desarrollo de la lectura durante el curso escolar de 1º de E.G.B.

A continuación se describe los contenidos operativos que estos indicadores implican.

A) El aprendizaje lector en 2º de parvulario: se advierte 3 niveles diferentes:

Nivel 1) La lectura(y escritura) representa el objetivo fundamental y básico de la enseñanza en parvulario. Las actividades lectoras y escribanas ocupan un lugar prioritario en las actividades y tiempo de la jornada escolar. Según frases textuales del profesorado "el alumno debe acabar párvulos sabiendo leer". Este "saber leer" se identifica con la superación de las "cartillas" de lectura.

Nivel 2) La enseñanza de la lectura (y escritura) se aborda en parvulario como una actividad sistemática e importante de la jornada escolar, pero no con caracter fundamental y prioritario respecto a las otras actividades. En general, se pretende que los alumnos finalicen su etapa preescolar conociendo "los mecanismos lectores más sencillos". Este conocimiento en terminología del profesorado significa "saber leer algo", que para algunos profesores se identifica con el "haber cumplimentado las dos primeras cartillas de lectura" y, para otros, con el conocimiento de las letras y la lectura de palabras con sílabas sencillas. Incluso los alumnos más aventajados pueden finalizar el curso con un nivel lector aceptable.

Nivel 3) Las actividades de parvulario basicamente tienen las características de los llamados ejercicios prelectores: discriminación visual,auditiva, orientacion espacial, atención... La enseñanza de la

lectura se limita al aprendizaje de algunos mecanismos lectores: comocimiento de las vocales y algunas consonantes sencillas: p - m - s - l.

B) Enseñanza de la lectura durante el primer trimestre escolar : se distingue 2 posiciones docentes respecto al ritmo y contenido del aprendizaje lector durante este trimestre escolar:

Tipo A: La profesora inicia 1º con un alto porcentaje de alumnos que ya conocen los automatismos básicos de la lectura, o bien estan algo adelantados en este conocimiento. Con este nivel de partida, aproximadamente los dos primeros meses de curso, la enseñanza de la lectura tiene por objeto conseguir un mejor asentamiento de los automatismos lectores básicos: letras, sìlabas, palabras y frases. Es decir, se trata de "repasar las 4 cartillas de lectura que estos niños han hecho en parvulario", citando la frase realista de las profesoras.

Durante estos primeros meses la actividad y el tiempo escolar se centra en la lectura (y escritura). Desde estas perspectivas de "repaso", el ritmo de aprendizaje de estos contenidos es bastante rápido, en general cada jornada representa un contenido diferente. Durante este periodo, la lectura oral individual con el profesor es la tarea diaria y primordial. Tiene una finalidad más de tipo perceptivo y de correspondencia entre la tira fónica y la tira gráfica del texto escrito que la comprensión de lo leido.

Al final de este periodo, la mayoria de los alumnos, según criterio de la profesora, acaban practicamente sabiendo leer y comprendiendo, a su nivel, lo que leen; quedaran unos pocos alumnos, de 4 a 6 , que necesitan una enseñanza más individualizada a lo largo del curso.

Tipo B: La profesora de 1º de E.G.B. inicia el curso con un grupo de alumnos con un nivel lector muy heterogeneo, desde alumnos que sólo conocen las vocales a aquellos que ya leen, pasando por aquellos otros que ya conocen algunas correspondencias grafema fonema y pueden leer algunas palabras y/o frases sencillas.

De entrada la posición que adopta la profesora favorece al nivel lector mínimo, inicia el aprendizaje de la lectura sobre la base de que ningún niño sabe leer, prescindiendo casi, podríamos decir, del conocimiento que algunos niños ya poseen sobre este contenido.

El ritmo de aprendizaje varía entre escuelas, parece mantener una relación directa con el número de niños que ya sabian leer algo cuando se comenzó el curso, lo que, en cierta medida, determina el periodo de tiempo previsto para este aprendizaje inicial de la lectura, para algunas escuelas se prevee una duración de 5-6 meses y para otras todo el curso.

C) Expectativas docentes sobre el desarrollo del aprendizaje lector: puesto que las entrevistas fueron realizadas en diciembre, el profesorado, además de hacer referencia explícita a las tareas lectoras del primer trimestre, tambien nos informaban sobre sus espectativas de aprendizaje prevista para el resto del curso escolar. Sobre este punto se distingue tres actitudes del profesorado:

Tipo A: La etapa de iniciación lectora, es decir el estudio de los automatismos básicos lectores, concluye aproximadamente en el 1º trimestre. Una vez finalizada esta etapa se comienza el libro de texto de lenguaje y su correspondiente libro de lectura (y, en general, los demás libros de texto).

La lectura oral con el profesor queda relegada a aquellos alumnos que aún presentan dificultades en la etapa inicial. Basicamente la lectura será oral colectiva y lectura silenciosa (cuentos de la biblioteca escolar y libro de lectura del área de lenguaje. La enseñanza de la lectura se centra en la fluidez y expresividad lectora y la comprensión.

Los dos colegios de nuestra muestra que pertenecen a este tipo de expectativa, a finales de noviembre cuando se le pasó la Bateria, iniciaban el libro de lenguaje.

Tipo B: El estudio de los automatismos básicos de la lectura se prolongará hasta mediados o finales de 2º trimestre escolar, dependerá del rítmo colectivo de la clase. En general, según criterio de la profesora en base a experiencia, en febrero o marzo la mayoría de los niños poseen un nivel lector aproximadamente igual, destacandose un pequeño grupo que leen "bastante bien" "sin cometer errores y entendiendo lo que leen" y otro grupo que aún presentan problemas u errores de mecánica lectora.

Sobre estas fechas se prevee iniciar el libro de Texto de lenguaje, sin que exista preocupación por acabarlo.

En general, el material utilizado durante estos 5 ó 6 primeros meses no responden a una editorial determinada, la profesora adopta material de una u otra editorial según las conveniencias de los objetivos y rítmos de aprendizaje. Para los grafemas y combinaciones consonánticas que presentan mayor dificultad utilizan material y fichas de trabajo característico de textos sobre iniciacion al aprendizaje lector (vgr. "Letra por Letra" Ed. La Galera), mientras que para aquellas unidades más sencillas utilizan textos de repaso de los mecanismos lectores (vgr. "Senderuela" ed. Santillana).

La lectura oral individual con el profesor se mantendrá casi todo el curso, si bien posiblemente con algunos niños con mayor frecuencia que con otros. La lectura silenciosa como actividad sistemática se prevee para finales del 2º trimestres escolar.

Tipo C: El aprendizaje inicial de la lectura (y escritura) constituye el objetivo fundamental de 1º de E.G.B. Por ello, la etapa inicial del aprendizaje lector ocupa todo el curso escolar.

Desde estas perspectivas, el rítmo del aprendizaje de la lectura previsto es más lento y menos amplio que los tipos de expectativas docentes expuestos anteriormente, por lo que se refiere al estudio de los automatismos lectores y a la comprensión lectora.

No se plantea un libro de texto de lenguaje para los niños, puesto que no se prevee su estudio como trabajo colectivo de clase. Si algún niño en particular está preparado para iniciar el libro de lenguaje, se le elaborarán fichas individualizadas sobre los contenidos de lenguaje que se consideren más fundamentales; se prevee, excepto para 2 o 3 niños, un rítmo de aprendizaje bastante colectivo.

El mismo material sobre el que se fundamentan las actividades lectoras , confirman este ritmo de enseñanza previsto, utilizan los textos de iniciación lectora que en su unidad se denominan "Letra por Letra" , de la editorial Galera, cuyo desarrollo exige un año escolar.

La lectura oral individual con el profesor se prevee como actividad fundamental durante todo el curso.

A modo de conclusión y como sintesis de lo anteriormente expuesto, la clasificación de los centros a posteriori, una vez realizada la entrevista con el profesora, respecto a la

iniciación y desarrollo de la lectura, responde a las siguientes tipologías:

Enseñanza de la lectura en 2º de parvulario:

Tipo 1 : como objetivo prioritario

Tipo 2 : como objetivo importante pero no prioritario

Tipo 3 : no se realiza.

Enseñanza de la lectura en 1º de E.G.B.

Tipo 1: En Diciembre los alumnos han finalizado el repaso de los mecanismos lectores e inician el Libro de texto de lenguaje con su correspondiente libro de lectura y material de trabajo. Podríamos decir que inician el estadio de desarrollo lector.

Tipo 2: Aproximadamente en Marzo los alumnos finalizan la etapa de iniciación lectora, comienzan el texto de lenguaje con su libro de lectura y material correspondiente.

Tipo 3: La etapa de iniciación lectora no finaliza hasta Junio, ocupa todo el año escolar. No se prevee el estudio sistemático de la lengua.

C A P I T U L O IV

LOS DATOS . DESCRIPCION DE LA MUESTRA EN FUNCION DE LAS VARIABLES.

1. La muestra total.

2. Descripción de la muestra en función de las variables consideradas.

   2.1. Los centros escolares.
   2.2. Las unidades de observación.

      1. Alumnos 1º de E.G.B.
      2. Alumnos 2º de Parvulario.

1. MUESTRA TOTAL

Una vez administradas las pruebas, corregidas y cumplimentadas las fichas de identificación de centros y alumnos, se procede a la tabulación de los datos obtenidos.

Para 1º de E.G.B. del total de 168 protocolos se han rechazado 24 por las razones siguientes:

- 13 alumnos considerados atípicos: deficiencia mental, repetidores o frecuente ausencia escolar.

- 11 alumnos por protocolos incompletos (falta de asistencia algunas de las sesiones de aplicación).

Para 2º de parvulario, del total de 130 se han rechazado 4 alumnos (2 por deficiencia física y 2 por acusada falta de asistencia).

Por consiguiente , los 144 alumnos de 1º de E.G.B. y los 126 de 2º de parvulario a quienes se les aplican la Ba-

teria Diagnóstica- Analítica de Lectura se distribuyen en los 6 colegios de la siguiente forma:

	Colegios						
	Luis Vives	S.S.C.C.	M.Pidal	Frausa	M.S.del Sgdo.Czon.	M.Esteves	TOTAL
1º de E.G.B.	33	19	31	16	26	19	144
2º de parvulario	26	21	32	--	22	25	126

Razones ajenas a nuestra voluntad impidieron aplicar los subtests en el 2º de Parvulario del Colegio Fraussa.

2. DESCRIPCION DE LA MUESTRA EN FUNCION DE LAS VARIABLES CONSIDERADAS.

Antes de iniciar el estudio de los tests, es prioritario analizar las caracteristicas cualitativas y cuantitativas de la muestra, tanto a lo que se refiere a los centros incluidos como al escolar que realiza la prueba.

2.1. LOS CENTROS ESCOLARES.

En el cuadro siguiente se analiza para cada uno de los colegios la presencia y la cuantía en su caso, de las variables consideradas.

	Luis Vives	S.S. C.C.	Menendez Pidal	Frausa	Ntra. Sra. del Sgdo. Corazón	Mestre Esteve
1. Tipología social (a priori)	Media M.alta	Media M.Alta	Media Baja	Media Baja	Baja	Baja
- Directivos de administración y empresa.	15%	12%	-	-	-	-
- Profesiones liberales univer.	60%	55%	9%	6%	-	-
- Mandos medio, servicios,adción,empre-	25%	33%	-	-	10%	9%
- Pequeños comerciantes.	-	-	20%	15%	24%	6&
- Trabajador por cuenta propia	-	-	22%	24%	10%	18%
- Dependientes de la administración servicio o comercio.	2%	3%	22%	35%	15%	9%
- Obreros sin cualificar.	-	-	15%	18%	35%	52%
- Otros	-	2%	9%	2%	6%	6%
2. Tipología administrativa.						
- Nacional			X			X
- Privado	X	X		X	X	
3. Tipologia sexual						
- Mixto	X	X	X	X		X
- Niñas					X	
- Niños						
3. Tipologia aprendizaje lector:						
- metodología: mtdo.sintetico	X	X	X	X	X	X
mtdo.analitico						

	Luis Vives	S.S. C.C.	Menendez Pidal	Frausa	Nrta.Sra. del Sgdo. Corazón	Mestre Esteve
- Lectura en parvulario:						
-Tipo 1 (prioritario.)	X		X			
-Tipo 2 (importante pero no prioritario)		X			X	X
-Tipo 3 (no se realiza.)				X		
- Lectura en 1º EGB						
-Tipo 1 (Diciembre)	X		X			
-Tipo 2 (Marzo)		X			X	X
-Tipo 3 (Junio)				X		

La observación de los valores registrados en el cuadro anterior, nos permite deducir respecto a las caracteristicas de los centros incluidos en la muestra, lo siguiente:

- La tipologia social: prevista en los criterios de elección de la muestra (ubicación de los centros y entrevista con directores), se ajusta bastante a la realidad que demuestran las categorias profesionales paternas dominante en cada colegio.

No obstante, los colegios Luis Vives y SS.CC., considerados a priori característicos de la clase Social Alta y Media-Alta, el análisis de las profesiones paternas revelan un porcentaje considerable de profesiones de tipo medio, y un porcentaje poco significativo de profesiones de élite social. Los colegios de Ntras. Sra. del Sagrado Corazón y , considerados a priori de clase social baja, aunque se observa un elevado porcentaje de categoria "obrero", tambien se encuentran pesentes profesiones propias de la clase social Media-Baja.

Tomando en consideración estas observaciones y no limitando por ello los objetivos de nuestra investigación, reducimos a 2 las 3 tipologías sociales que en un principio fueron consideradas, reajustando la clasificación de los centros a las categorías siguientes:

- Clase social Media, Media-Alta:
  + C. Luis Vives
  + C.S.S.C.C.

- Clase social Baja, Media-Baja:
  + C.Menendez Pidal
  + C.Frausa
  + C.Ntra.Sra. del Sagrado Corazón
  + C.Mestre Esteves

- Las tipologias administrativas previstas se ecuentran presentes por desigual en la muestra: Dominan los colegios de

tipo privado.

- En la tipología sexual dominan los centros con agrupación de alumnos mixta. No está presente la categoria de "niños" por razones ajenas a nuestra voluntad (uno de los centros clasificados en principio como de niños, en la realidad habían comenzado la agrupación mixta para parvulario y 1º de E.G.B. durante este curso).

- La Metodología de la lectura en todos los centros se caracteriza por el uso del método sintético. Si bien podrían establecerse diferencias entre ellas en el momento de hacer uso de este método -material, presentación de los grafema-fonemas, motivación, ejercicios...-, tal como pudo constatarse en la entrevista con el profesorado, no las consideramos pertinentes para el objetivo de nuestro trabajo de investigación.

- En el ritmo de enseñanza de la lectura en parvulario y en 1º de E.G.B. domina (3 centros) la categoría que hemos denominado "Tipo 2" para ambas variables: la enseñanza de la lectura en 2º de parvulario se aborda como objetivo importante pero no prioritario, finalizan el curso -con la obvia dispersión individual- conociendo los mecanismos lectores más sencillos; en 1º de E.G.B. aproximadamente hasta marzo dura las actividades didácticas características del estadio inicial de lalectura, luego se inicia el libro de texto de lenguaje, su correspondiente libro de lectura, y podemos decir que el "grupo-clase" entra en el estadio de desarrollo lector.

Le sigue la categoria denominada "Tipo 1", en 2 centros, para ambas variables: la enseñanza de la lectura en 2º de parvulario se aborda como objetivo prioritario, los alumnos finalizan el parvulario -con la obvia dispersión individual- habiendo cumplimentado las cartillas lectoras; en 1º de E.G.B. durante el primer trimestre escolar, la actividad didáctica se centra en superar el estadio inicial de la lectura, a finales del trimestre o principios del 2º trimestre se inicia el libro de texto de lenguaje y el "grupo-clase" entra en el estadio de desarrollo lector.

La categoria denominada "Tipo 2" sólo está presente en un colegio : la enseñanza de la lectura en 2º de parvulario no se aborda ni como objetivo prioritario ni importante, podemos decir que al alumno se le inicia en una "toma de conciencia" de la existencia del código escrito como representación del código hablado, y ello a través del conocimiento de algunas correspondencias grafemas-donemas; en 1º de E.G.B. las actividades didácticas características del estadio inicial de la lectura duran todo el curso escolar.

2.2. LAS UNIDADES DE OBSERVACION.

1. ALUMNOS 1º de E.G.B.

La distribución de los 144 alumnos, que constituyen las unidades de observación de la muestra, en las diferentes variables consideradas, se analizan en el siguiente cuadro:

Variables	Alumnos Número	%
Clase social:		
- Media-Alta,Media	52	36%
- Media baja	47	33%
- Baja	45	31%
Escolarización previa:		
- Sin escolarizar	2	1%
- Escolarizado en 2º de parvulario.	142	99%
- mismo colegio	132	93%
- diferente colegio	10	7%
Sexo:		
- Masculinos	65	45%
- Femeninos	79	55%
Edad :nacidos en:		
-Ero.Fro.Marzo	32	22%
-Aril.Myo.Jnio.	42	29%
-Jlio.Agto.Stbre.	42	29%
-Ocbre.Nvbre.Dcbre.	28	20%
Lengua dominante ámbito familiar:		
- Castellana	110	76%
- Catalana	17	12%
- Bilingue	17	12%

Alumnos

Variables	Número	%
Nivel lector inicio curso 1º E.G.B.		
- Sabían leer	53	37%
- Sabían algo	35	24%
- No sabían	56	39%
Tipo de instrucción lectora en 1º E.G.B.		
- Tipo 1 (diciembre)	64	44%
- Tipo 2 (Marzo)	64	44%
- Tipo 3 (Junio)	16	12%

Por los datos registrados en el cuadro anterior deducimos con relación a los alumnos que constituyen el cojunto de la muestra que:

- Respecto a la escolarización previa todos los alumnos, excepto 2, poseen como mínimo un año de escolarización anterior. De éstos, la mayoria proceden del pārvulario del mismo colegio, sólo una minoría -10 alumnos- proceden de otros parvularios.

- Presencia aproximadamente igual de los dos sexos, ligera dominancia del sexo femenino ..

- Respecto a la edad de los alumnos en el momento en que se aplicó la batería diagnóstica, las diferentes categorías se encuentran aproximadamente equilibradas. Destaca ligeramente los alumnos con edades entre los 6,3 y 6,8 años, el 58% frente a los alumnos que podríamos considerar "mayores" (nacidos en los tres primeros meses del año) de 6,9 a 6,11 años, el 22% y frente a los alumnos "pequeños" (nacidos en los últimos meses de año) de 6 a 6,2 años, el 20%.

- Se constata en la variable lengua familiar la primacía de los niños castellanos en la muestra, el 76% del total.

- Referente al nivel lector inicio curso 1º de E.G.B. las categorias dominantes son la de los alumnos que sabían leer y, algo superior, la de no sabían nada.

- Según el tipo de instrucción lectora recibida en 1º de E.G.B., domina por igual el tipo 1 y 2. En diciembre o en marzo, respectivamente, los alumnos finalizan la etapa de iniciación lectora, iniciando el texto de lenguaje con su material y libro de lectura correspondiente, inician una dinámica de clase más propia al estadio del desarrollo lector.

2. ALUMNOS 2º DE PARVULARIO.

Los 126 alumnos que constituyen la muestra de 2º de parvulario se distribuyen en las variables consideradas de la siguiente manera:

Variables	Alumnos Número	%
Clase social:		
- Media, Media-Baja	47	37%
- Media-Baja, Baja	79	63%
Sexo:		
- Masculinos	57	45%
- Femeninos	69	55%
Edad: nacidos en:		
-Ero.Fro.Marzo	39	31%
-Abril. Myo Jnio	35	28%
-Jlio.Agto.Stbre.	29	23%
-Ocbre.Nvbre.Dcbre	23	18%

Variables	Alumnos Número	%
Lengua dominante ambito familiar:		
-Castellana	100	79%
-Catalana	21	17%
-bilingue	5	4%
Iniciación lectora en 2º de parvulario.		
- Tipo 1: objetivo prioritario	58	46%
- Tipo 2: obejtivo importante pero no prioritario	68	54%
- Tipo 3: no se inicia	-(1)	-

(1) No se pudieron aplicar los subtests, por razones ajenas a nuestra voluntad, en el colegio previsto para representar esta categoria.

Los datos registrados en el cuadro anterior, permiten concluir respecto a las caracteristicas de los alumnos que constituyen la muestra de 2º de parvulario que:

- Dominan los alumnos pertenecientes a la Clase Social media-baja y baja, el 63% de los alumnos.

- Presencia aproximadamente igual de los dos sexos; ligera dominancia del sexo femenino, 55% frente al 45% del sexo masculino.

- Respecto a la edad de los alumnos en el momento en que fueron aplicados los subtests, destaca el número de alumnos que podriamos considerar como "mayores, nacidos en los primeros meses del año, frente a los alumnos más "pequeños", nacidos en los últimos meses del año: 31% y 18% respectivamente.

- En la variable lengua familiar domina en la muestra los alumnos castellanos, con una presencia notablemente superior, el 79% a la de los alumnos catalanes, el 17% y alumnos con situación lingüistica familiar bilingüe, el 4%.

- Todos los alumnos inician el parendizaje lector en 2º de parvulario, si bien el 46% lo realizan como objetivo prioritario frente a otras actividades preescolares (la meta docente es que los alumnos finalicen parvulario "sabiendo leer").

C A P I T U L O V

ESTUDIO DESCRIPTIVO Y ANALISIS DE ITEMS

1. Subtests 1: Discriminación Visual
   - 1.1. Subtest 1.A: Discriminación visual de letras por la forma.
     - 1.1.1. Resultados alumnos 1º de E.G.B.
     - 1.1.2. Resultados alumnos 2º Parvulario
     - 1.1.3. Conclusiones.
   - 1.2. Subtest 1.b: Discriminación visual de letras por la orientacion espacial.
     - 1.2.1. Estudio descriptivo.
     - 1.2.2. Significación estadistica de las diferencias entre 1º de E.G.B. y 2º de Parvulario.
     - 1.2.3. Estudio del rendimiento de 1º de E.G.B. en la parte A y B de la prueba.
     - 1.2.4. Análisis de items
     - 1.2.5. Conclusiones.
   - 1.3. Subtest 1.C: Discriminación visual de palabras
     - 1.3.1. Estudio descriptivo.

1.3.2.Análisis de ítems.
1.3.3. Conclusiones.

2. Subtests 2: Discriminación auditiva.
   2.1. Estudio descriptivo
   2.2. Análisis de ítems
   2.3. Conclusiones.

3. Subtest 3: Correspondencia grafema-fonema
   3.1. Estudio descriptivo
   3.2. Análisis de ítems
   3.3. Conclusiones

4. Subtest 4: Correspondencia acústico-gráfica de palabra
   4.1. Estudio descriptivo
   4.2. Análisis de ítems
   4.3. Conclusiones

5. Subtest 5: Vocabulario lector
   5.1. Estudio descriptivo
   5.2. Análisis de ítems
   5.3. Conclusiones

6. Subtest 6: Comprensión de frases.
   6.1. Subtests 6.A: Comprensión de frases sencillas y órdenes escritas.
      6.1.1. Estudio descriptivo
      6.1.2. Análisis de ítems
      6.1.3. Conclusiones
   6.2. Subtest 6.B: Comprensión de frases: utilización de claves contextuales.
      6.2.1. Estudio descriptivo
      6.2.2. Análisis de ítems
      6.2.3. Conclusiones

7. Subtest 7: Comprensión lectura silenciosa
   7.1. Estudio descriptivo
   7.2. Análisis de ítems
   7.3. Conclusiones.

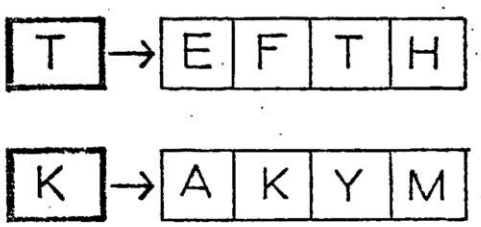
1. SUBTESTS 1: DISCRIMINACION VISUAL

1.1. SUBTESTS 1.A: DISCRIMINACION VISUAL DE LAS LETRAS POR LA FORMA.

Objetivo : pretende medir la habilidad del niño para distinguir las letras en base a sus rasgos configurativos.

Situación de prueba: El alumno debe identificar la palabra estímulo entre las alternativas propuestas .

Ejemplo de ítems:



1.1.1. RESULTADOS ALUMNOS DE 1º DE E.G.B.

De los 144 alumnos de 1º de E.G.B. a los que se le aplicó la prueba , 142 realizaron correctamente los 12 ítems que la representan. Los dos niños que presenta algún fallo obtienen una puntuación total en la prueba de 11, siendo el error la omisión de un ítem. Posiblemente no nos equivocamos al considerar estas omisiones más como fruto de errores de medición -descuido en la ejecución de la prueba- que debidas a una deficiencia real en la discriminación de letras; corrobora esta apreciación la ejecución normal de estos niños, de 27 uno y otro con una puntuación de 29, frente al promedio de 28,43 para la muestra total.

Datos estadisticos

$$\bar{X} = 11,98$$
$$S^2 = 0,02$$
$$S = 0,14$$

La distribución de puntuaciones y su representación gráfica se recogen en el ANEXO.

1.1.2. RESULTADOS ALUMNOS DE 2º de PARVULARIO.

Si bien la mayoria de los alumnos resuelven correctamente los 12 ítems de la prueba, nos encontramos con 13 niños, de los 126 alumnos de parvulario que constituyen la muestra total, que presentan errores graves en su ejecución y que no pueden ser atribuibles a errores de medición tal como hicimos en 1º de E.G.B. Por el posible valor significativo en la interpretación de este fracaso, analizamos a continuación el comportamiento de estos 13 alumnos en las otras pruebas de discriminación visual (TABLA I)

La distribución de puntuaciones y su proyección en histogramas de frecuencias se recogen en el ANEXO II

TABLA 1

DISCRIMINACION VISUAL

Sujetos	Letras por la forma	Orientación espacial 2 alternativas	Orientación espacial 4 alternativas	Palabras cortas	Palabras largas	COLEGIOS	SEXO
1	11	6	4	11	4	L.V.	F
2	1	3	1	7	5	L.V.	M
3	1	3	0	3	0	L.V.	M
4	10	5	1	8	6	L.V.	F
5	1	2	0	1	1	M.E.	M
6	0	4	0	0	0	M.E.	F
7	0	0	0	0	0	M.E.	M
8	9	0	0	9	5	M.P.	F
9	4	3	1	7	5	M.P.	M
10	6	5	0	9	6	Ntra.Sra.	F
11	10	4	0	11	6	Ntra.Sra	F
12	8	1	0	8	0	Ntra.Sra.	M
13	6	0	0	0	0	Ntra.Sra.	F
$\bar{X}$ en la muestra.	11,34	7,75		15,64			

Como puede observarse por los datos de la tabla, excepto en los tres casos con puntuaciones entre 10 y 11, las bajas puntuaciones obtenidas por los niños en la prueba de discriminación visual de letras por la forma acusan una deficiencia notable en la realización de tareas discriminativas, deficiencia que reafirma la pobreza que igualmente se observa en el rendimiento de estos niños en las demás pruebas de discriminación visual . La presencia de estos alumnos en los diferentes colegios no nos dá razon para establecer una hipotética relación entre el fracaso y tal o cual tipología escolar o clase social, igualmente tampoco parece tener relación con la categoria sexual. Nos encontramos ante una deficiencia individual del niño en la habilidad para discriminar letras.

Datos estadisticos:

$\bar{X} = 11,34$
$S^2 = 1,46$
$S = 1,21$

1.1.3. CONCLUSIONES.

Los resultados de esta 1ª aplicación experimental, nos ha puesto en evidencia que la habilidad de discriminación de letras por la forma, tal como las medimos en las taresas implicada en la prueba, está totalmente adquirida por los niños de 1º de E.G.B. que como mínimo han tenido un año de escolaridad previo (recuerdese de las caracteristicas de nuestra muestra experimental).

La carencia de dificultad en la ejecución de la prueba no nos aporta ninguna información diferencial, ni de caracter diagnóstico, sobre las habilidades lectoras del niño de 1º de E.G.B.

La habilidad discriminativa implicada en la prueba parecen tener algún valor diagnóstico para los alumnos que inician 2º de parvulario y, posiblemente, adquiera pleno significado en los alumnos de 1º de parvulario. Consideraciones que deben someterse a las opórtunas investigaciones experimentales -donde los estudios predictivos ocuparian lugar preferente-, y que nosotros no abordaremos por encontrarse fuera de nuestro objetivo.

1.2. SUBTEST 1.B: DISCRIMINACION VISUAL DE LETRAS POR LA ORIENTACION ESPACIAL.

Objetivo: pretende medir la habilidad del niño para identificar aquellas letras que teniendo igual configuración poseen diferente orientacion espacial.

Situación de prueba: el contenido a medir se encuentra estructurado en dos formas diferentes:

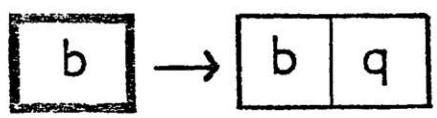
Parte A: el alumno debe identificar la letra propuesta como modelo entre 2 alternativas.

Parte B: el alumno debe identificar la letra modelo entre 4 alternativas

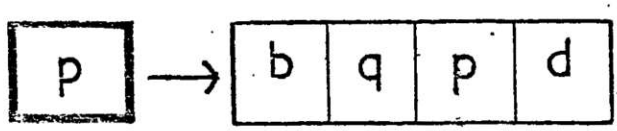
Esta diferente estructuración obedece a nuestro interés por determinar empiricamente el nivel de dificultad más eficaz para el diagnostico de esta habilidad en los alumnos de 1º de E.G.B.

Ejemplo de ítems:

Parte A



Parte B



1.2.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO:

En la Tabla II se exponen los datos estadisticos obtenidos en esta 1ª aplicación experimental en alumnos de 2º de parvulario y 1º de E.G.B.

De la observación de los valores de la tabla se deduce:

- Una diferencia, a favor de los alumnos de 1º de E.G.B. en el rendimiento promedio de ambos grupos, en cada parte de la prueba y, consecuentemente, en el total. Esta diferencia se presenta de forma más acusada en la parte B de la prueba.

- En la parte A de la prueba los alumnos de 2º de parvu-

lario y de 1º de E.G.B. muestran rendimientos medios muy parecidos- su significación estadistica la veremos posteriormente- sin embargo las desviaciones estandars de ambos grupos nos indican un comportamiento mas homogéneo para los alumnos de primero. Hecho que ocurre a la inversa en la parte B de la prueba, sin ser tam amplia la diferencia entre las desviaciones estandars.

- Los valores de asimetría y curtosis nos muestran curvas segadas negativamente y leptocurticas para ambos grupos. En primero los puntajes se concentraran mas en derredor de su media,

TABLA II

	2º de Parvulario			1º de E.G.B.		
	Parte A	Parte B	Total	Parte A	Parte B	Total
P. minima	0	0	0	1	1	2
P. Maxima	6,00	4,00	10,00	6,00	4,00	10,00
$\bar{X}$	5,35	2,38	7,74	5,82	3,47	9,44
Mdn			7,81			10,00
Mo.			10,00			10,00
D.S.	1,43	1,41	2,44	0,52	1,66	1,54
Asimetria						-2,50
Curtosis			1,74			6,85

1.2.2. SIGNIFICACION DE LAS DIFERENCIAS 1º de E.G.B. y 2º DE PARVULARIO.

A) Diferencias entre varianzas:

Hipótesis estadística: : $H_o : S_1^2 = S_2^2$

$H_1 : S_1^2 \neq S_2^2$

Estadistico:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$$

Valores críticos de F:

$V_1 = 125$ y $V_2 = 143$

$F\alpha: 0,05 = 1,22$

$F\alpha: 0,01 = 1,32$

Cálculo : Parte A: $F = 7,55$

Parte B: $F = 2,00$

Total : $F = 2,52$

Conclusión: Comparando los valores obtenidos con los valores críticos de F para los niveles de significación de 0,05 y 0,01 aceptamos la hipótesis alternativas y concluimos que la dispersión de los puntajes es significativamente mayor en los alumnos de 2º de parvulario que en 1º de E.G.B.

B) Diferencias entre medias:

Hipótesis estadística: $H_o : \bar{X}_1 = \bar{X}_2$

$H_1 : \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$

Estadistico contraste t de Student:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\frac{S_2^2(n_1-1)+S_2^2(n_2-1)}{(n_1+n_2)-2} \cdot \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}$$

Las condiciones de aplicación de esta prueba requiere normalidad de las distribuciones y homogeneidad de varianzas. GLASS y STANLEY (1974,p. 296) nos advierten que si la suposición de normalidad es falsa, la significación y el poder del contraste se altera en grado despreciable y, por tanto, no constituye motivo alguno de preocupación. Si bien, la diferencia significativa entre varianzas puede tener efectos graves en los resultados, ello depende de la magnitud de n_1 y n_2; si $n_1=n_2$ la falsa suposición de varianzas homogeneas no es importante mientras que si $n_1 \neq n_2$ la probabilidad de error I y II puede ser mucho mayor de lo que ordinariamente se espera.

Dada las diferencias significativas entre las varianzas de nuestras muestras, igualamos el numero de sujetos de cada muestra eliminando al azar 13 alumnos de primero. Los nuevos valores estadísticos para 1º de E.G.B. con:

	Parte A	Parte B	Total
$\bar{X}$	5,77	3,64	9,19
D.S.	0,73	1,76	1,49

Cálculo: los valores t para cada contraste se recogen en la tabla III

TABLA III

		$\bar{X}$	S^2	t	Valores criticos de tα 0,05	0,01
Parte A	2º Parvulario	5,35	2,04	2,80	>1,96	>2,56
	1º E.G.B.	5,77	0,54			
Parte B	2º parvulario	2,38	1,98	6,30	>1,96	>2,56
	1º E.G.B.	3,64	3,11			
TOTAL	2º parvulario	7,74	6,05	4,17	>1,96	>2,56
	1º E.G.B.	9,19	2.23			

Conclusión: La superioridad de los valotes t calculados respecto a los valores críticos, nos permite rechazar la hipotesis nula y aceptar una diferencia significativa entre cada par de contraste.

Inferimos, pues, que los alumnos de 1º de E.G.B. muestran un rendimiento promedio, en cada una de las partes de la prueba y en el total, significativamente superior al de los alumnos de 2º de parvulario.

1.2.3. ESTUDIO DEL RENDIMIENTO DE 1º DE E.G.B. EN LA PARTE A Y B DE LA PRUEBA.

Las medias de los alumnos de 1º de E.G.B. muestran rendimientos medios aproximadamente igual para cada una de las partes, caracterizado en ambas por una superación de la prueba -5,82 para 6 ítems y 3,47 para 4 ítems-.No obstante, la diferencia que se observa en la dispersión de los puntajes para cada una de las partes -0,52 y 2.78- nos induce a pensar en la superioridad diagnóstica de la parte B de la prueba.

Con el objeto de contatar la significación de la diferencia entre la parte A y B de la prueba en la identificación de alumnos con errores en la discriminación visual de letras por la orientación espacial, utilizamos una prueba de comparación de dos proporciones con datos apareados (DOMENECH 1977, p.101)

Hipótesis estadistica: $H_o : P_{Ao} = P_{Bo} = 0,50$

$H_1 : P_{Ao} \neq P_{Bo} \neq o,50$

Estadístico: $Z = /P_{Ao} - 0,50/ \ 4.n_o$

Cálculo:

Parte A

Parte B	fallan	N.fallan
Fallan	12	32
N.Fallan	7	93

$Z_{\alpha:0,001} = 3,29$

$Z = 3,99 \quad 3,29$

Conclusión: La superioridad del valor Z_α calculado respecto a Z nos lleva a rechazar la hipótesis nula, y afirmar que las dos partes de la prueba no detectan la misma cantidad de sujetos con errores en la discriminación visual de letras por la orientación espacial. Por tanto, la forma B de la prueba, donde los ítems se presentan en 4 alternativas, diagnostican una mayor cantidad de sujetos con dificultades en este tipo de tarea, con diferencia altamente significativa, que la parte A de la prueba.

1.2.4. ANALISIS DE ITEMS.

Las tablas IV y V referidas a 2º de parvulario y 1º de E.G.B. respectivamente, recogen los estadísticos de cada ítem y sus correspondientes Indice de Dificultad e Indice de validez interna utilizando para su cálculo los procedimientos citados en el Capítulo I de esta 3ª Parte de nuestro trabajo.

A la vista de los datos expuestos se obtienen las siguientes conclusiones:

1. . Indice de Dificultad (I.Df.) : Expresado en % de errores en el ítem

Los valores medios de dificultad para cada parte son:

. parte A:	0,19	2º de parvulario
	0,04	1º de E.G.B.
. parte B:	0,43	2º de parvulario
	0,14	1º de E.G.B.

Excepto la parte B de la prueba que para 2º de parvulario representa una dificultad media, los demás indices muestran una baja dificultad para la ejecución correcta de la prueba.

- Todos los ítems presentan mayor dificultad para los alumnos de parvulario, fundamentalmente los de la parte B de la prueba.

- Para 1º de E.G.B. la formulación del ítem en dos alternativas a penas presentan dificultad.

- Tal como se observa en los 6 primeros ítems, en un grupo y otro de alumnos, los errores de inversión izquierda-derecha -items 3 y 4- son más frecuentes que los de arriba-abajo -ítems 1 y 2- y los de derecha-izquierda-arriba-abajo -ítems 5 y 6.

- La amplia diferencia que se observa entre las medias de los puntajes totales obtenidos por los alumnos que aciertan el ítem y los que no lo aciertan, revela el poder diagnóstico de la prueba cuya fundamentación estadística nos la aporta el Indice de Validez interna

2. Indice de Validez interna: expresado en correlación biserial puntual.

- Los indices de validez para cata ítem son bastante altos y los coeficientes de correlación calculados significativos a los niveles de confianza de 0,05 y 0,01.

- Los ítems de la parte B de la prueba presentan indices discriminativos más alto que la parte A. Hecho explicable a también una mayor varianza de ítem.

TABLA IV: Análisis items 2º de Parvulario.

	A	E	estadísticos p	q	$\bar{X}q$	$\bar{X}q$	p.q.	I.Df. %de E.	T.V. rpb.
1	115	11	0,91	0,09	8,23	2,64	0,28	9,0%	.64
2	116	10	0,92	0,08	8,21	2,40	0,26	7,9%	.62
3	106	20	0,84	0,16	8,51	3,70	0,36	15,8%	.71
4	107	19	0,85	0,15	8,50	3,50	0,36	15,0%	.73
5	115	11	0,91	0,09	8,21	2,40	0,28	8,7%	.66
6	114	12	0,90	0,10	8,32	2,25	0,30	9,6%	.74
7	58	68	0,46	0,54	9,63	6,13	0,49	53,9%	.70
8	101	25	0,80	0,20	8,87	4,00	0,37	19,8%	.73
9	54	62	0,51	0,49	9,06	6,76	0,50	49,2%	.86
10	72	54	0,57	0,43	9,31	5,67	0,49	42,8%	.86

TABLA V: Análisis ítems 1º de E.G.B.

	A	E	estadísticos p	q	Xp	Xq	p.q	I.df. %de E.	T.V. rpb
1	141	3	0,98	0,02	9,53	5,33	0,14	2,0%	.38
2	143	1	0,99	0,01	9,45	2,00	0,10	1,0%	.48
3	139	5	0,97	0,03	9,56	6,20	0,14	3,4%	.31
4	134	10	0,93	0,07	9,65	6,70	0,26	6,9%	.50
5	139	5	0,97	0,03	9,60	5,00	0,14	3,4%	.42
6	140	4	0,97	0,03	9,51	7,00	0,14	2,7%	.23
7	121	23	0,84	0,16	9,90	7,04	0,36	15,9%	.67
8	135	9	0,93	0,07	9,67	6,11	0,26	6,5%	.60
9	118	26	0.82	0.18	9,92	7,25	0,38	18,0%	.66
10	126	18	0,88	0,12	9,87	6,50	0,33	12,4%	.72

3. Análisis de los distractores.

El estudio de la dirección de las respuestas incorrectas nos aportan un valioso conocimiento sobre la naturaleza de los errores en la prueba. En la tabla VI se muestran las frecuencias brutas y en porcentaje para cada uno de los distractores de los ítems.

TABLA VI Análisis de los distractores.

	alternativas			
ítem nº 7	d	p	d	q
fallos 23	20	2	c	1
Omisiones 0	87%	9%		4%
ítem nº 8	b	q	d	p
fallos 9	3	c	1	5
Omisiones 0	33%		11%	56%
Item nº 9	p	b	q	d
fallos 22	2	20	0	c
Omisiones 2	9%	91%	-	
Item nº 10	b	q	p	d
fallos 17	2	15	c	0
Omisiones 1	12%	88%		-

De los valores expuestos en la tabla IV se deduce:

- La rotación derecha-izquierda de letra, es el tipo de error que más caracteriza la actuación incorrecta del sujeto . Observese el alto % de atracción de respuestas falladas que recoge el distractor que representa esta dificultad. Estos resultados confirman los obtenidos en la parte A de la prueba.

- Parece existir una relación directa entre el Indice de Dificultad del ítem y el lugar que ocupa este tipo de distractor. En aquellos ítems donde el distractor que representa la inversión derecha-izquierda de la letra modelo, se encuentra situado antes de la alternativa correcta, los sujetos presentan un numero mayor de fracaso. Ello explicaria la proporción de respuestas correctas del ítem 8 comparativamente más alta que la de los ítems 7,9 y 10.

1.2.5. CONCLUSIONES.

Los estudios precedentes nos ha permitido constatar:

- La habilidad del niño para discriminar letras por la orientación espacial de sus trazos se encuentra ya adquirida por una gran mayoria de alumnos de 1º de E.G.B. en el 1er trimestre escolar, presentando un rendimiento medio significativamente superior a los alumnos de 2º de parvulario.

- La superioridad diagnóstica de la presentación del contenido a discriminar en ítems de opción multiple con 4 alternativas.

- Si bien los ítems muestran dificultades bajas, los altos valores de validez -de .60 a .62 para la parte B de la prueba en primero- revelan el caracter diagnóstico de los mismos, en tanto que permiten detectar a aquellos alumnos que presentan deficiencia notable en esta habilidad discriminativa, con un rendimiento en la prueba significativamente inferior al resto.

- En la formulación de los ítems, el tipo de error que representan los distractores que preceden a la alternativa correcta influye en el índice de dificultad del ítem.

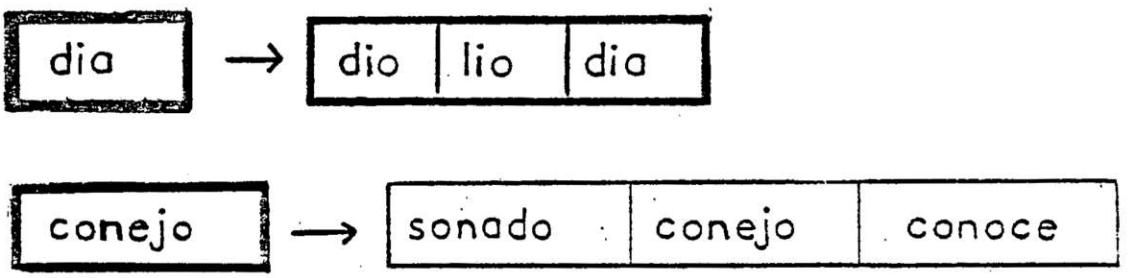
Conclusiones que serán tomadas en consideración en la reelaboración definitiva de la prueba de Discriminacion Visual.

1.3. SUBTEST 1C: DISCRIMINACION VISUAL DE PALABRAS.

Objetivo: Pretende medir la habilidad del niño para identificar cuando dos palabras sin iguales.

Situación de prueba: el alumno debe identificar en palabra estimulo entre tres palabras propuestas como respuestas.

Ejemplo de ítems: los 12 primeros representan palabras cortas y los 10 restantes palabras largas:



1.3.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO.

De la observación de los valores estadisticos expuestos en la Tabla VII se deduce:

- Una clara diferencia, a favor de los alumnos de 1º de E.G.B., en el rendimiento promedio de los dos grupos. Para una amplia mayoria de alumnos de primero, la prueba carece de dificultad.

- Los alumnos de parvulario presentan una mayor dispersión en sus puntajes. Aplicando la prueba F, obtenemos un valor F= 1,64 que contrastado con los valores de la tabla nos confirma una diferencia significativa a los niveles de confianza de 0,01 y 0,05 (1,64> 1,32 y>1,22).

- Los valores de asimetría y curtosis, para ambos grupos, comparados con el valor 0 de la Curva Normal para estos estadísticos, nos muestran curvas sesgadas negativamente y leptocurticas y una distribución de observaciones no adaptada a una distribución normal.

La distribucion de puntuaciones y representacion gráfica en ANEXO.

TABLA VII Valores descriptivos en los dos niveles escolares estudiados.

	2º de Parvulario	1º de E.G.B.
N	126	144
Máximo	22	22
Mínimo	0	7
$\bar{X}$	15,64	19,14
Mdn.	15,80	20,00
Mo.	15,00	21,00
D.S.	4,40	2,68
Asimetría	-1,38	-1,49
Kurtosis	3,15	2,78

1.3.2. ANALISIS DE ITEMS.

De los 22 ítems que constituyen el total de la prueba, los 12 primeros representan palabras cortas y los 10 restantes palabras largas.

En las Tablas VIII y IX se exponen para 2º de Parvulario y 1º de E.G.B. respectivamente, los Aciertos, Errores, estadísticos, Indice de Dificultad -expresado en % de errores- e Indice de Validez interna correlación biserial puntual- para cada ítem.

TABLA VIII : Análisis de ítems 2º de Parvulario.

Items	A	E	estadísticos					I.Df. %de E.	I.V. r_{pb}
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	pq		
1	121	5	0,96	0,04	16,18	2,60	0,20	3,9%	0,62
2	119	7	0,94	0,06	16,31	4,14	0,24	5,5%	0,66
3	117	9	0,93	0,07	16,35	6,44	0,25	7,1%	0,56
4	119	7	0,94	0,06	16,31	4,14	0,24	5,5%	0,66
5	67	59	0,53	0,47	17,40	13,64	0,50	46,8%	0,43
6	59	67	0,47	0,53	18,05	13,52	0,50	53,1%	0,51
7	118	8	0,94	0,06	16,27	6,37	0,24	6,3%	0,54
8	98	28	0,78	0,22	16,82	11,50	0,41	22,2%	0,50
9	93	33	0,74	0,26	17,86	9,36	0,44	26,1%	0,85
10	92	34	0,73	0,27	16,86	12,26	0,44	26,9%	0,46
11	115	11	0,91	0,09	16,36	8,09	0,29	8,7%	0,55
12	89	37	0,71	0,29	16,80	12,86	0,45	29,3%	0,40
13	121	5	0,96	0,04	16,25	1,00	0,20	3,9%	0,66
14	116	10	0,92	0,08	16,29	8,10	0,27	7,9%	0,50
15	104	22	0,83	0,17	16,65	10,85	0,38	17,4%	0,50
16	101	25	0,80	0,20	16,73	11,24	0,40	19,8%	0,50
17	47	79	0,37	0,63	18,40	14,00	0,48	62,6%	0,48
18	76	50	0,60	0,40	17,13	13,38	0,49	39,6%	0,42
19	42	84	0,33	0,67	19,21	13,85	0,47	66,6%	0,57
20	99	27	0,78	0,22	16,66	11,92	0,41	21,5%	0,44
21	53	73	0,42	0,58	18,75	13,38	0,49	57,5%	0,60
22	46	80	0,37	0,63	18,76	13,85	0,48	63,4%	0,54

TABLA IX. Análisis de ítems 1º de E.G.B.

Items	A	E	estadísticos					I.Df.	I.D.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$	%de E.	r_{pb}
1	143	1	0,99	0,01	-	-	-	0,8%	-
2	143	1	0,99	0,01	-	-	-	0,8%	-
3	143	1	0,99	0,01	-	-	-	0,8%	-
4	143	1	0,99	0,01	-	-	-	0,8%	-
5	109	35	0,76	0,24	19,62	16,97	0,42	24,3%	0,42
6	110	34	0,76	0,24	20,01	16,18	0,42	23,6%	0,58
7	140	4	0,97	0,03	19,29	12,25	0,20	27,-%	0,38
8	131	13	0,91	0,09	19,57	14,41	0,29	9,0%	0,53
9	130	14	0,90	0,10	19,43	16,30	0,28	9,7%	0,33
10	117	27	0,81	0,19	19,63	17,00	0,40	18,7%	0,38
11	139	5	0,96	0,04	19,61	14,00	0,20	3,7%	0,41
12	128	16	0,88	0,12	19,40	16,86	0,32	11,5%	0,29
13	142	2	0,99	0,01	-	-	-	1,3%	-
14	142	2	0,99	0,01	-	-	-	1,3%	-
15	136	8	0,94	0,06	19,46	13,75	0,24	5,5%	0,51
16	135	9	0,94	0,06	19,30	13,90	0,24	6,2%	0,48
17	104	40	0,71	0,29	20,13	16,76	0,45	28,7%	0,56
18	115	29	0,80	0,20	19,94	15,96	0,40	20,1%	0,59
19	96	48	0,67	0,33	20,34	16,68	0,47	33,3%	0,64
20	127	17	0,89	0,11	19,45	16,62	0,33	11,3%	0,33
21	81	63	0,57	0,43	20,32	17,61	0,49	43,4%	0,50
22	87	57	0,61	0,39	20,25	17,41	0,48	39,4%	0,51

De los datos expuestos en las Tablas VI y VII deducimos respecto al:

1. Indice de Dificultad.

- Siendo las dificultades medias para cada una de las partes de la prueba:

	Palabras cortas (12 primeros ítems)	palabras largas (10 últimos ítems)
2º de parvulario	18,9	36,6
1º de E.G.B.	11,5	19,1

Se afirma la superioridad de los alumnos de 1º en la ejecución de la prueba, constatandose ésta tanto en la discriminación visual de palabras cortas como largas.

La discriminación visual de palabras cortas para los alumnos de 1º apenas presentan dificultad.

- Los ítems que se refieren a discriminación de palabras ya sean cortas o largas, con diferente configuración global, presentan los Indices de Dificultad más bajos. Hecho que se presenta tanto en los alumnos de parvulario como en los de 1º, siendo superados claramente con éxito por estos últimos tal como puede observarse por los valores de dificultad de los ítems numeros 1,2,3,4,13,14 y 15.

- El lugar que ocupa la alternativa correcta entre las alternativas, parece mantener cierta relación con la dificultad del ítem. Observamos como los ítems 7,11,16 y 20, que presentan la alternativa correcta en primer lugar, poseen indices de Dificultad más bajos que aquellos ítems elaborados con los mismos criterios de dificultad.

2. Indice de Validez interna

Todos los ítems presentan Indice de Validez bastánte altos y coeficientes de correlación significativos al 0,05 y 0,01.

Análisis de los distractores.-

En la Tabla X se expone el total de los errores para cada ítem, y su frecuencia bruta y en % para cada una de las alternativas incorrectas u omisiones. Analizamos las respuestas de los alumnos de 1º de E.G.B.,eliminandose aquellos items que por presentar 1 ó 2 fallos no nos aportan ninguna Información relevante.

De la observación de los datos expuestos en la Tabla X deducimos:

- Excepto para los ítems 7,16,17 y 19, los distractores que acompañan a la alternativa correcta presentan diferente capacidad para atraer las respuestas incorrectas.

En los ítems 5,6 y 8 distractor A, que recoge casi todas las elecciones falladas, es tambien el que presenta mayor similitud gráfica con la palabra modelo.

En los ítems, 9,10,11,12 y 21 los distractores que presentan una inversión en la secuencia de las letras de la palabra modelo, son los que tambien mayor porcentaje de respuestas erroneas.

- El bajo porcentaje que recoge el capítulo de las omisiones es indicativo de una cierta confianza del alumno en el tipo de conducta exigido en la prueba.

TABLA X Análisis de los distractores 1º de E.G.B.

Items	Total de Errores	Alternativas			Omisión
		A	B	C	
5	35	33	-	0	2
6	34	28	0	-	1
7	4	-	2 50%	2 50%	0
8	13	10 77%	3 33%	-	0
9	14	10	-	3	1
10	27	3	21	-	3
11	5	-	4 80%	1 20%	0
12	16	10	-	5	1
15	8	5	-	1	2
16	9	-	4	3	2
17	40	21	18	-	1
18	29	18	-	9	2
19	48	22	25	-	3
20	17	-	12	3	2
21	63	59	-	2	2
22	57	14	42	-	1

1.3.3. CONCLUSIONES.

Los estudios precedentes nos permite concluir respecto a la prueba de Discriminación Visual de Palabras que:

- El rendimiento medio de los alumnos de 1º de E.G.B. es significativamente superior al de los alumnos de 2º de par. vulario.

- Los valores de tendencia central obtenidos informan de una clara superación de la prueba por una gran mayoría de los alumnos de 1º.

- Los resultados del analisis de ítems nos pone de manifiesto la carencia total de dificultad de algunos items, la mayor dificultad que presentan los ítems de palabras largas frente a los de cortas.

- Los altos valores de validez interna que presentan los ítems ponen de manifiesto el poder diagnóstico de la prueba en la identificación de sujetos con una pobreza notable en la habilidad para discriminar visualmente palabras.

- En la reelaboración definitiva de la prueba se tendrá presente aumentar la dificultad de la misma con objeto de obtener una mayor información diferencial de los alumnos en esta habilidad.

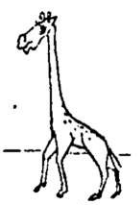
2. SUBTEST 2: DISCRIMINACION AUDITIVA

Objetivo: pretende medir la habilidad del niño para discriminar ante los sonidos pertinentes del castellano referidos a los sonidos iniciales de palabras.

Situación de prueba: el alumno debe señalar aquel dibujo de los presentados que comienza con el mismo sonido que la palabra dicha por el examinador.

Ejemplo de ítems: El examinador dice: " gato"

El examinador dice: "carro"



2.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO

En la Tabla XI se recogen los valores estadisticos obtenidos por los alumnos de 2º de Parvulario y 1º de E.G.B. En el ANEXO [illegible] se presentan las distribuciones de frecuencias y representación gráfica de las mismas en histogramas.

TABLA XI: Valores descriptivos en los dos niveles escolares estudiados.

	2º Parvulario	1º E.G.B.
N	123	144
Mínimo	0	8
Máximo	24	24
$\bar{X}$	11,52	19,99
$ES_{\bar{X}}$	0,47	0,33
Mdn.	11,50	21,00
Mo.	12,00	24,00
DS	5,39	4,04
ES_{DS}	0,34	0,24
Asimetría	- 0,036	- 1,098
Kurtosis	- 0,129	0,159
H_o de Normalidad		
. Dmax.	0,06	0,19
. Lilliefors		
α 0,05	0,08	0,07
α 0,01	0,09	0,08

De los valores expuestos deducimos que :

- Las puntuaciones medias muestran una clara diferencia en el rendimiento promedio de los dos grupos de alumnos. Para los alumnos de 1º de E.G.B. la prueba a penas presenta di-

ficultad mientras que para los alumnos de 2º de Parvulario los valores centrales de su distribución se sitúan en puntuaciones medias respectos al total de la prueba.

- Los alumnos de 1º presentan un rendimiento algo más homogénea que los alumnos de parvulario. Con objeto de determinar la significación estadistica de esta diferencia, aplicamos la prueba F de contraste de Varianzas, obteniendo un valor F = 1,79, mayor que los encontramos en la tabla de SNEDECOR para un riego alfa de 0,05 y 0,01 -1,22 y 1,32 respectivamente-, concluimos que los alumnos de 2º de parvulario presentan una dispersión de respuestas significativamente mayor que los alumnos de 1º de E.G.B.

- Los valores de Asimetría y Kurtosis nos indican para 2º de parvulario distribuciones de puntajes levemente negativa y levemente platicúrtica, mientras que para 1º de E.G.B. las observaciones se proyectan en curvas con acusada asimetría negativa y apuntamiento algo leptocurtico.

- La diferencia máxima (Dmax) encontrada entre la distribución de puntajes obtenidos y la distribución teórica (Curva Normal), contrastados con los valores de la tabla de LILLIEDORS para riegos alfa de 0,05 y 0,01 nos permite aceptar la hipótesis nula (H_o) de normalidad de la distribución, a los niveles de confianza citados, para el rendimiento de los alumnos de 2º de Parvulario y rechazarla para los de 1º d de E.G.B.

2.2. ANALISIS DE ITEMS

En las Tablas XII y XIII se exponen, para 2º de parvulario y 1º de E.G.B. respectivamente, los valores estadisticos para cada ítem y sus correspondientes índices de Dificultad -expresado en % de errores- y de consistencia interna -expresado en correlación biserial puntual-.

De los datos expuestos en las tablas mencionadas se observa:

1. Indice de Dificultad.

- Todos los ítems poseen mayor dificultad para los alumnos de 2º de Parvulario. El ítem numero 1, discriminación auditiva de vocales, a penas presenta dificultad para primero -solo 5 alumnos no lo han acertado-, es igualmente el de menor dificultad para parvulario.

- Los ítems donde el sonido inicial a discriminar lo forman dos unidades acústicas -consonante+vocal- presentan indices de dificultad más bajos, que aquellos ítems donde la discriminación auditiva se centra sólo en la consonante inicial, hecho que se observa tanto en 1º de E.G.B. como en 2º de Parvulario. Así la dificultad media de los ítems numeros 2,4,6,8 11,13,15,17 y 19, que para parvulario es de 37,25 y para primero es de 10, contrasta con la dificultad media de los ítems 3,5,7,9,10,12,14,16,18 y 20, que para parvulario es de 59,14 y para primero es de 18,78.

- No parecen observarse diferencias apreciables en la dificultad entre discriminar consonantes localizadas en la misma zona del aparato fonados y discriminar consonantes con igual forma de articulación. Para primero de E.G.B. la media de dificultad de los ítems 4 al 12, ambos inclusives miden discriminación de consonantes localizadas en la misma zona del aparato fonador, es igual a 14,9 y la media de dificultad para los ítems 13 al 20, ambos inclusives miden discriminación de consonantes que se articulan de igual forma, es de 16,1. Diferencia en la misma dirección, una mayor dificultad en la discriminación de consonantes con igual forma de articulación y localización en distinta parte del aparato fonador, se observa en el rendimiento de los alumnos de 2º de Parvulario, siendo, no obstante, más amplia la diferencia entre las dos categorias consonánticas, de 52,61 a 12,97 respectivamente.

- Se observa, igualmente que en los puntos anteriores, la coincidencia en el rendimiento de los alumnos de pri-

TABLA XII : Analisis de ítems 2º de parvulario

Items	A	E	Estadísticos					I.Df.	I.V.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$	%deE.	r_{pb}.
1	110	13	0.89	0.11	12,44	3,79	0,31	10,5%	0,50
2	99	24	0,80	0,20.	12,62	7,04	0,40	19,5%	0,41
3	54	69	0,44	0,56	13,72	9,81	0,49	56,1%	0,36
4	47	76	0,38	0,62	15,17	9,27	0,48	61,7%	0,53
5	53	70	0,43	0,57	14,20	9,50	0,50	56,9%	0,44
6	67	56	0,54	0,46	14,8	9,29	0,50	45,5%	0,45
7	38	85	0,31	0,69	14,71	10,10	0,46	69,1%	0,39
8	93	30	0,76	0,24	13,00	6,97	0,42	24,3%	0,47
9	59	64	0,48	0,52	13,45	9,75	0,50	52,0%	0,34
10	31	92	0,25	0,75	16,06	10,00	0,43	74,7%	0,48
11	81	42	0,66	0,34	13,48	7,76	0,47	34,1%	0,50
12	55	68	0,45	0,55	14,63	9,01	0,49	55,2%	0,51
13	85	38	0,69	0,31	12,85	8,58	0,46	30,8%	0,36
14	59	64	0,48	0,52	13,64	9,58	0,50	52,0%	0,38
15	82	41	0,67	0,33	13,21	8,15	0,47	33,3%	0,44
16	47	76	0,38	0,62	13,80	10,11	0,48	61,7%	0,33
17	53	70	0,43	0,57	15,00	8,90	0,49	56,9%	0,55
18	47	76	0,38	0,62	14,57	9,63	0,48	61,7%	0,44
19	87	36	0,71	0,29	12,66	8,80	0,45	29,2%	0,32
20	59	64	0,48	0,52	13,93	9,31	0,50	52,0%	0,43
21	41	82	0,33	0,67	13,85	10,36	0,48	66,6%	0,31
22	34	89	0,28	0,72	14,52	10,38	0,45	72,3%	0,35
23	49	74	0,40	0,60	14,18	9,77	0,48	60,1%	0,39
24	44	79	0,36	0,64	15,77	9,19	0,48	64,2	0,59

TABLA XIII: Análisis de ítems 1º de E.G.B.

Items	A	E	Estadísticos					I.Df.	I.V.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$	%deE.	r_{pb}
1	139	5	0,97	0,03	20,23	14,80	0,17	3,4%	0,23
2	134	10	0,93	0,07	20,45	14,55	0,26	6,9%	0,38
3	128	16	0,89	0,11	20,87	13,00	0,31	15,1%	0,60
4	123	21	0,85	0,15	20,65	16,30	0,36	14,6%	0,39
5	123	21	0,85	0,15	20,92	14,70	0,36	14,6%	0,54
6	128	16	0,88	0,12	20,57	15,53	0, 32	11,1%	0,40
7	97	47	0,67	0,33	21,49	17,02	0,47	32,6%	0,52
8	137	7	0,95	0,05	20,15	17,50	0,22	4,8%	0,14
9	123	21	0,85	0,15	20,83	15,20	0,36	14,5%	0,50
10	127	17	0,88	0,12	21,09	14,60	0,32	11,8%	0,51
11	128	16	0,88	0,12	20.57	15,60	0,32	11,1%	0,39
12	121	23	0,84	0,16	21,13	14,14	0,37	15,9%	0,64
13	12.	15	0,90	0,10	20,53	15,67	0,30	10,4%	0,38
14	120	24	0,83	0,17	21,02	14,69	0,38	16,6%	0,61
15	139	5	0,97	0,03	20,27	13,80	0,17	3,4%	0,30
16	112	32	0,78	0,22	21,26	15,46	0,41	22,2%	0,59
17	118	26	0,82	0,18	20,01	17,00	0,38	18,0%	0,28
18	102	42	0,71	0,29	21,18	17,24	0,41	29,1%	0,44
19	130	14	0,90	0,10	20,66	14,35	0,30	9,7%	0,46
20	116	28	0,81	0,19	21,00	15,76	0,39	19,4%	0,51
21	110	24	0,76	0,24	21,28	15,78	0,43	23,6%	0,59
22	81	63	0,56	0,44	22,08	17,41	0,49	43,7%	0,57
23	107	37	0,74	0,26	21,41	15,71	0,44	25,6%	0,63
24	106	38	0,74	0,36	21,26	16,44	0,44	26,3%	0,52

mero y parvulario respecto a las consonantes que presentan mayor dificultad de discriminación. Para ambos grupos estas consonantes con las que hacen referencia al orden velar -items 6 y 7- y a los sonidos fricativos -ítems 17 y 18-.

- El contenido que representaba la discriminación de combinaciones consonánticas -ítems 21 al 24- tambien para ambos grupos de alumnos, se sitúa con indices de dificultad mayor que el resto.

2. Indice de Validez Interna.

Los indices de validez obtenidos son bastante elevados y los coeficientes de correlación significativos a los niveles de confianza de 0,05 y 0,01.

3. Análisis de los distractores.

En la Tabla XIV se exponen para cada elemento los errores absolutos y los correspondientes % de respuestas incorrectas que recogen cada distractor u omisiones que presenta el ítem.

Por los datos expuestos en la tabla podemos deducir:

- En general los ítems presentan distractores relativamente equilibrados en su poder para atraer las respuestas erroneas.

- Analizando los ítems 4,11,12,18 12 que presentan distractores en cierta medida desequilibrados, observamos que:

En los ítems 2 y 22 el distractor que atrae las respuestas erroneas es aquel dibujo que representa una palabra de mayor similitud acústica con la palabra estímulo.

En los ítems 11 y 12, el distractor que recoge mayor cantidad de respuestas incorrectas es aquel que representa la confusión entre los fonemas /c/ y /λ/

TABLA XIV : Análisis de los disctractores

Items	Total de Errores	Alternativas A	B	C	Omisión
1	5	3 60%	1 40%	0	0
2	10	6 60%	0	3 30%	1 10%
3	16	3 19%	5 31%	0	8 50%
4	21		3 15%	17 80%	1 5%
5	21	5 24%	0	4 19%	12 57%
6	16	5 31%	8 50%	0	3 19%
7	47	0	21 45%	16 34%	10 21%
8	7	5 57%	3 43%	0	0
9	21	0	7 33%	5 24%	9 57%
10	17	8 47%	0	5 29%	4 24%
11	16	2 12%	0	11 69%	3 19%
12	23	13 56%	2 9%	0	3 35%
13	15	4 27%	0	6 40%	5 33%
14	24	7 30%	0	8 33%	9 37%
15	5	2 40%	1 20%	0	2 40%
16	32	0	12 38%	11 34%	9 28%
17	26	0	9 35%	15 57%	2 8%
18	42	9 21%	0	25 60%	8 19%
19	14	6 43%	7 50%	0	1 7%
20	28	0	7 25%	10 36%	11 39%
21	24	0	11 46%	10 42%	3 12%
22	63	8 13%	48 76%	0	7 11%
23	37	11 30%	0	16 43%	10 27%
24	38	18 47%	14 37%	0	6 16%

- En el ítem 18 el distractor que atrae más las respuestas incorrectas representa la confusión entre los fonemas /s/ y /θ/, hecho que puede ocurrir por interferencias dialectales.

2.3. CONCLUSIONES.

En base a los resultados precedentes, en general podemos concluir que la habilidad de discriminación auditiva, tal como se mide en esta prueba, presenta una distribución con caracteristicas de normalidad en el rendimiento de los alumnos de 2º de parvulario. Mientras que las puntuaciones alcanzadas por los alumnos de primero proporcionan altos valores medios, indicativos todos ellos de una clara superación de la prueba para una amplia mayoria de alumnos.

Si bien la prueba en general no presenta gran dificultad para los alumnos de 1º de E.G.B., el análisis de ítems efectuado, constata la existencia de dos contenidos relativamente bien diferenciados por su nivel de dificultad: uno formado por los ítems numeros 1,2,3,4,6,8,11,13,15,17, y 19 con una casi carencia de dificultad, donde el contenido a discriminar lo forma la sílaba inicial; y otro con mayor dificultad, aunque esta continua siendo baja, formado por los ítems numeros 5,7,9,10,12,14,16,18 y 20, donde el contenido a discriminar exige al alumno una discriminación acústica más fina, puesto que debe analizar la sílaba para identificar el sonido consonántico inicial.

Es de anotar la coincidencia en el orden de dificultad y validez que presenta los ítems en el grupo de alumnos de 2º de parvulario y 1º de E.G.B. Ello nos proporciona información positiva sobre la consistencia del contenido medio y su estructuración en la prueba. Como así mismo, los elevados indices de validez interna, nos informan sobre la coherencia existente entre la destreza global que se pretende medir en la prueba y las conductas especificas de los elementos , de tal modo que podemos afirmar el valor diagnóstico de la prueba, en

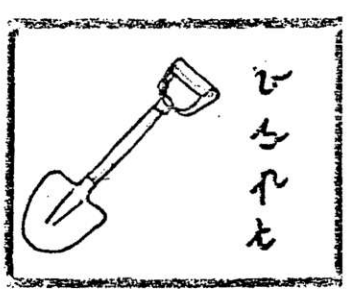
la identificación de sujetos con una notable deficiencia en la discriminación auditiva tal como la mide la prueba.

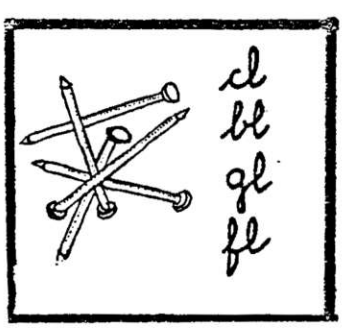
3. SUBTEST 3: CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA.

Objetivo: Pretende medir la habilidad del alumno para establecer la correspondencia entre el fonema y la letra que lo representa.

Situación de la prueba: el alumno debe reconocer el grafema correspondiente al sonido inicial de la palabra que representa el dibujo.

Ejemplo de ítem:





3.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO

Los valores obtenidos en la 1ª aplicación experimental de la prueba a los alumnos de 1º de E.G.B. en el mes de Diciembre fueron los siguientes:

Estadísticos

	Mínimo	Máximo	$\bar{X}$	Mdn.	Mo.	D.S.	$ES_{\bar{X}}$	ES_S	Asim.	Kurt.
Valor	0	18	14,46	15,0	16,0	3,22	0,268	0,190	-1,816	4,731

De los datos expuestos se deduce:

- Los altos valores que presentan las medidas de tendencia central informan de una clara superación de la prueba por una gran mayoría de alumnos.

- Los valores de asimetria y Kurtosis indican distribuciones de puntajes leptocurticas, con una alta concentración de puntajes en los valores medios, y curvas sesgadas negativamente. La amplia diferencia que se observa entre dichos valores y el correspondiente valor 0 de la curva de GAUSS nos permite inferir, por criterios íntrisecos, que la distribución no sigue el modelo de la denominada Curva Normal. Hecho ratificado por la diferencia maxima observada entre la distribución de la muestra y la teorica (prueba de KOLMOGOROF) significativamente mayor que el valor de la tabla de LLILIEFORD, para riesgos alfas de 0,05 y 0,01 (0,206 > 0,08 > 0,07)

La distribución de puntuaciones e histogramas de frecuencias se recogen en el ANEXO II.

2. ANALISIS DE ITEMS

En la TABLA XV se recogen los estadisticos de cada ítem y sus respectivos índices de Dificultad, expresado en % de sujetos que no aciertan el ìtem, e indices de Validez interna,

expresados en coeficientes de correlación biserial puntual.

TABLA XV Análisis de ítems

Items	A	B	Estadísticos					I.Df.	I.V.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$		
1	142	2	0,99	0,01	14,60	0,00	0,10	1,40%	0,45
2	142	2	0,99	0,01	14,60	0,00	0,10	1,40%	0,45
3	138	6	0,96	0,04	14,76	6,16	0,19	4,20%	0,51
4	140	4	0,97	0,03	14,65	5,75	0,17	2,77%	0,47
5	118	26	0,82	0,18	14,87	11,34	0,38	18,05%	0,42
6	138	6	0,96	0,04	14,74	5,83	0,19	4,20%	0,53
7	134	10	0,93	0,07	15,68	6,30	0,26	6,90%	0,76
8	137	7	0,95	0,05	14,77	6,00	0,22	4,80%	0,60
9	110	34	0,76	0,24	15,52	10,71	0,43	23,61%	0,64
10	115	29	0,80	0,20	15,50	9,89	0,40	20,13%	0,70
11	109	35	0,76	0,24	15,62	10,34	0,43	24,30%	0,71
12	44	100	0,31	0,69	16,74	13,52	0,46	69,44%	0,46
13	116	28	0,81	0,19	15,33	10,40	0,39	19,44%	0,60
14	101	43	0,70	0,30	16,02	10,30	0,46	29,86%	0,82
15	56	88	0,39	0,61	15,42	13,89	0,49	61,11%	0,23
16	109	35	0,76	0,24	15,52	10,38	0,43	24,31%	0,69
17	106	38	0,74	0,26	15,43	11,36	0,44	26,38%	0,56
18	109	35	0,76	0,24	15,56	10,34	0,43	24,30%	0,67

De los datos expuestos podemos deducir respecto:

1. Indice de Dificultad:

- Excepto dos ítems, los números 12 y 15, el resto se distribuyen en dificultades bajas y muy bajas, oscilando de 1,40% a 29,89% sus indices de dificultad.

- Se constata la dificultad creciente del contenido de los ítems prevista en los criterios de elaboración de la

pruebas.Observamos que los ítems que hacen referencia a consonantes dígraficas, consonantes con dos formas gráficas y grupos consonánticos en la misma sílaba, presentan indices de dificultad comparativa más alto que el resto.

- Los elevados índices de dificultad que muestran los ítems 12 y 15 pueden ser explicados a un posible nivel superior en la respuesta exigida: dadas las alternativas de estos ítems el sujeto debe elegir la mejor respuesta.

2. Indice de Validez interna.

Todos los índices de validez , a excepción del ítem 15, son bastante altos y los coeficientes de correlación ampliamente significativos al nivel 0,05 y 0,01-

El bajo valor discriminativo del ítem 15 aconseja el estudio de su contenido. Posiblemente los buenos sujetos en la prueba establecen la correspondencia estricta entre el sonido inicial que oyen en la palabra "ratón" con el grafema "rr" como efectivamente es, prescidiendo de la regla que fija el grafema "r" para este sonido en posición inicial de sílaba.

3. Analisis de los distractores:

En la TABLA XVI se exponen las frecuencias brutas y relativas que recogen los distractores de cada ítem contestando erroneamente y las omisiones

Para los ítems 1 al 9 y 16 al 18, en general, los distractores que acompañan la respuesta correcta en cada ítem atraen de forma equilibrada las respuestas erroneas.

En los ítems 9 y 13 las respuestas incorrectas se concentran en el distractor A, posiblemente fruto de ambos ítems de una deficiencia en la impresión del grafismo; en el casi de ítem 9 puede dar lugar a la confusión con la sílaba "se" y en el 13 a otra forma gráfica de la letra "z".

TABLA XVI. Análisis de los distractores

Items	Total	alternativas A	B	C	D	Omisión
1	2	1 50%	1 50%	-	0	0
2	2	2 100%	0	-	0	0
3	6	1 17%	3 50%	2 33%	-	0
4	4	1 25%	3 75%	-	0	0
5	26	3 12%	-	6 23%	13 56%	4 15%
6	6	-	1 17%	2 33%	1 17%	2 33%
7	10	4 40%	3 30%	-	3 30%	1 10%
8	7	1 14%	-	2 29%	3 43%	1 14%
9	34	19 56%	-	2 6%	10 29%	3 9%
10	29	5 17%	4 14%	-	16 55%	4 14%
11	35	24 69%	-	4 11%	3 9%	4 11%
12	100	13 13%	12 12%	-	69 69%	6 6%
13	28	14 50%	-	7 25%	2 7%	5 18%
14	43	-	24 56%	8 19%	6 14%	5 11%
15	88	-	82 93%	1 1%	1 1%	4 5%
16	35	10 29%	-	13 37%	5 14%	7 20%
17	38	-	12 32%	15 39%	2 5%	9 24%
18	35	12 34%	9 26%	-	7 20%	7 20%

En los ítems 11,12,14 y 15 la direcciçon de las elecciones muestran la confusión del alumno entre las dos distintas grafías para un mismo fonema, tal como se pretendia medir en estos ítems.

3.3. CONCLUSIONES.

A partir de los resultados obtenidos en la primera aplicación experimental de la prueba concluimos que :

- Para una gran mayoría de alumnos al final del primer trimestre escolar, establecer la correspondencia fonema-grafema constituye un objetivo lector superado o casi adquirido.

- Los altos valores de Validez de los ítems manifiestan el poder diagnóstico de la prueba en la identificación de alumnos con un nivel muy bajo en esta habilidad.

- Los indices de dificultad tan bajo que presentan bastante ítems disminuyen el poder diferenciador entre los sujetos de la prueba. Por ello, se tendrá presente en la reelaboración de la prueba la sustitución de alguno de estos reactivos por otros que hagan referencia a contenidos que han mostrado mayor dificultad, a la vez que poder discriminativo:consonantes dígraficas, consonantes con dos representaciones gráficas y combinaciones consonánticas en la misma sílaba.

- Respecto a los dos únicos ítems que presentan dificultades altas, ítems 12 y 15 el primero se revela como valioso y eficaz mientras el segundo debe ser reestructurado o eliminado de la prueba.

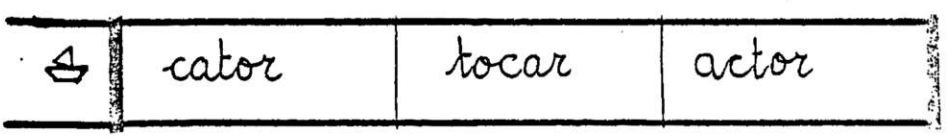
- Mejorar la impresión de la prueba que puede dar lugar a respuestas erroneas en sentido diferente al objetivo de la misma.

4. SUBTEST 4: CORRESPONDENCIA ACUSTICA-GRAFICA DE PALABRAS.

Objetivo: pretende medir la habilidad del alumno para establecer la correspondencia entre la secuencia lineal gráfica de la palabra escrita y la secuencia temporal-fónica de la palabra oida.

Situación de prueba: el alumno debe elegir entre las palabras propuestas aquella que ha sido nombrada por el examinador.

Ejemplo de ítems: El examinador dice "actor"



4.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO.

En la Tabla siguiente se exponen los estadísticos con sus valores correspondientes, obtenidos en la 1ª aplicación experimental de la prueba en alumnos de 1º de E.G.B. al final del primer trimestre escolar

	Mín.	Máx.	$\bar{X}$	Mdn.	Mo.	DS	$ES_{\bar{X}}$	ES_{DS}	Asim.	Kurt.
Valor	0	18	11,25	11,75	16,00	4,38	0,366	0,259	-0,259	-0,189

De los valores expuestos se deduce:

- Los valores máximo y mínimo obtenidos indican que la distribución de los puntajes abarcan el rango teórico de la prueba.

- Los estadísticos de tendencia central muestran valores relativamente altos en el caso de la Media aritmética y la Mediana, y claramente elevado en el valor modal, lo que indica cierta facilidad en la ejecución de la prueba.

- Los valores de Asimetría y Kurtosis comparados con el valor 0 correspondiente a la Curva Normal, nos indican que los puntajes observados se distribuyen en curvas ligeramente asimétricas (negativa) y platicurticas.

La distribución de puntuaciones e histogramas de frecuencias se recogen en el ANEXO II

4.2. ANALISIS DE ITEMS.

En la TABLA XVII se recogen los estadísticos de cada ítem y sus respectivos indices de Dificultad, expresados en % de sujetos que no aciertan el ítem, e indice de Discriminación

expresados en coeficientes de correlación biserial puntual.

De los datos expuestos podemos deducir respecto al:

1. Indice de Dificultad:

Excepto dos ítems que presentan dificultades altas, el resto se distribuyen en dificultades medias y medias bajas características de las pruebas diagnóstico.

2. Indice de Discriminación.

Todos los ítems, excepto el numero 8, presentan índices de Discriminación bastante elevados y coeficientes de correlación ampliamente significativos a los niveles de 0,01 y 0,05.

TABLA XVII Análisis de ítems

Item	A.	B	Estadísticos					I.Df.	I.V.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$	%de B	r_{pb}
1	94	50	0,65	0,35	12,95	8,10	0,48	43,72%	0,53
2	108	36	0,75	0,25	12,91	6,28	0,43	25,00%	0,65
3	124	20	0,86	0,14	11,99	6,63	0,35	13,38	0,43
4	123	21	0,85	0,15	12,10	6,70	0,36	14,38%	0,44
5	26	118	0,18	0,82	14,95	10,58	0,31	81,94%	0,31
6	68	76	0,47	0,53	13,54	9,29	0,49	52,77%	0,48
7	77	67	0,53	0,47	13,19	9,12	0,49	46,52%	0,46
8	36	108	0,25	0,75	13,11	10,66	0,43	75,00%	0,24
9	125	19	0,87	0,13	12,26	4,89	0,34	13,19%	0,57
10	104	40	0,72	0,28	13,26	6,13	0,45	27,77%	0,73
11	118	26	0,82	0,18	12,49	6,07	0,31	18,06%	0,45
12	105	39	0,73	0,27	13,14	6,35	0,44	27,08%	0,68
13	78	66	0,54	0,46	13,97	8,06	0,49	45,83%	0,66
14	88	56	0,61	0,39	13,29	8,06	0,48	38,88%	0,57
15	73	71	0,51	0,49	13,68	8,68	0,50	49,30%	0,57
16	71	73	0,49	0,51	13,39	8,63	0,50	50,06%	0,60
17	94	50	0,65	0,35	13,13	7,53	0,48	34,70%	0,63
18	101	43	0,70	0,30	13,00	7,02	0,46	29,86%	0,63

3. Análisis de los distractores:

En la TABLA XVIII se exponen las frecuencias brutas y en % para cada uno de los distractores de las emisiones incorrectas y las omisiones que recogen cada ítem.

TABLA XVIII Análisis de los distractores

Itmes	Total de errores	Alternativas			omisión
		A	B	C	
1	50	43 86%	-	1 2%	6 12%
2	36	-	19 53%	9 25%	8 22%
3	20	11 55%	3 15%	-	6 30%
4	21	-	13 62%	2 9%	6 29%
5	118	104 88%	6 5%	-	8 7%
6	76	62 82%	8 10%	-	6 8%
7	67	39 58%	-	19 28%	9 12%
8	108	88 81%	13 12%	-	7 7%
9	19	-	6 32%	3 16%	10 52%
10	40	24 60%	-	8 20%	8 20%
11	26	-	11 42%	6 23%	9 35%
12	39	22 56%	-	7 18%	10 26%
13	66	45 68%	11 17%	-	10 15%
14	56	36 64%	-	12 21%	8 15%
15	71	48 68%	- -	12 17%	11 15%
16	73	34 47%	27 37%	-	12 16%
17	50	34 68%	-	7 14%	9 18%
18	43	-	19 44%	11 26%	13 30%

Los datos de la TABLA XVIII indican un interesante aspecto en el comportamiento de los alumnos con dificultades en la ejecución de la prueba. Se observa en los alumnos que fallan el ìtem, una acusada tendencia a elegir la primera alternativa ello hace pensar que no leen todas las alternativas correctas antes de emitir su respuesta. Posiblemente las habilidades para establecer la correspondencia acústica-gráfica de la palabra no estan suficientemente automatizadas e interiorizadas como para salvar las representaciones erroneas que se encuentran antes de la alternativa correcta.

En conexión con este hecho, observamos como los ítems que obtienen Indices de dificultad más bajo poseen la respuesta correcta en primera posición.

4.3. CONCLUSIONES.

De los estudios precedentes se ha podido constar que, en general, los alumnos de 1º de E.G.B. presentan un rendimiento medio alto en la prueba, para un grupo de alumnos la prueba tiende a ser fácil.

Los indices de Dificultad medio y medios-bajos que presentan la mayoría de los ítems se corresponden a las caracteristicas de dificultad de una prueba diagnostica.

Los elevados Indices de Validez interna muestran que la información diferencial que proporcionan los ítems sobre el rendimiento de los sujetos es muy significativa y en el sentido que interesa al objetivo de la prueba.

El ítem 8 debe reestructurarse o eliminarse en la prueba definitiva. Para el ítem 5 debe elegirse un término más familiar para el niño.

En la reelaboración de la prueba tener presente la relación entre la dificultad del ìtem y el lugar que ocupa la alternativa correcta.

5. SUBTEST 5: VOCABULARIO LECTOR.

Objetivo: Pretende medir la habiliad del alumno para reconocer el significado de la palabra impresa aislada de un contexto.

Situación de prueba: El alumno debe elegir entre las palabras presentadas aquella que representa el dibujo.

Ejemplo de ítem:

5.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO.

Los datos en la 1ª aplicación de la prueba en alumnos de 1º de E.G.B. final del primer trimestre escolar, se recogen en el siguiente cuadro:

	Min.	Máx.	$\bar{X}$	Mdn.	Mo.	DS	$ES_{\bar{X}}$	ES_{DS}	Asime.	Kurto.
Valor	0	10	7,76	8,4	10	2,69	0,224		-1,484	1,540

De los datos expuestos deducimos:

- Los valores máximo y minimo obtenidos nos indican que el rango de los puntajes observados coinciden con el teórico de la prueba.

- Los altos valores de los estadísticos de tendencia central, Media, mediana y Moda, nos informan de una clara superación de la prueba para una gran mayoría de los alumnos. En general, la prueba se revela como bastante fácil.

- Los valores de Asimetria y Kurtosis, comparados con el valor 0 que estos estadisticos poseen en la Curva Normal, muestran distribuciones de puntajes ampliamente sesgadas negativamente y elptocurticas.

La distribución de puntuaciones e histogramas de frecuencias se recogen en el ANEXO II.

5.2. ANALISIS DE ITEMS.

En la Tabla XIX se exponen los aciertos, errores y estadísticos para cada items, con sus respectivos Indices de Dificultad, expresados en % de errores, e Indice de Validez interna , expresados en coeficientes de correlación biserial puntual.

De la observación de los datos expuestos deducimos respecto al:

1. Indice de Dificultad .

- Los ítems se distribuyen en dificultades bajas, excepto dos ítems -numeros 2 y 9, que presentan dificultad media-baja-, confirmando la facilidad de ejecución de la prueba.

- Los ítems que presentan mayor dificultad hacen referencia a palabras con estructuración silábica más compleja. Es el caso de los ítems, 8,9 y 10 donde el sujeto debe leer palabras con silabas dobles.

2. Indice de Validez Interna.

- Todos los ítems poseen índices de Validez bastante altos y coeficientes de correlación ampliamente significativos a los niveles de confianza de 0,05 y 0,01.

- Puede pensarse que los altos valores discriminativos, en cierta medida, se encuentran sobrevalorados por la presencia de 6 sujetos que obtienen 0 en la puntuacion total de la prueba. Las puntuaciones ceros bajan el estadistico $\bar{X}q$ (media de los sujetos que no superan el ítem) y el correspondiente efecto en el cálculo de la correlación.

Se procede a calcular los nuevos índices de Validez prescindiendo de estos 6 sujetos, siendo la Desviación Standar 2,29, se obtuvieron los valores siguientes para los ítems 1 al 10 respectivamente: 0,47; 0,48; 0,37; 0,63; 0,59; 0,60; 0,55; 0,58; 0,64; 0,74. Se observa que el poder discriminativo de todos los ítems se mantienen bastante alto y significativos a los niveles 0,05 y 0,01. La mayor influencia de este hecho se manifiesta en los ítems que presentan menor numero de errores, por la obvia diferencia que en el cálculo de $\bar{X}q$ marcan la presencia o no de las puntuaciones ceros.

TABLA XIX: Análisis de ítems

Items	A	E	Estadísticos					I.Df.	I.V.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$	%de Σ	r_{pb}
1	133	11	0,92	0,08	8,40	1,2	0,27	8,33%	0,72
2	98	46	0,67	0,33	8,71	5,43	0,47	33,33%	0,57
3	129	16	0,89	0,11	8,10	3,20	0,31	11,11%	0,56
4	119	25	0,83	0,17	8,58	3,28	0,38	17,36%	0,75
5	116	28	0,81	0,19	8,57	3,39	0,39	19,44%	0,68
6	120	24	0,82	0,18	8,54	3,48	0,36	16,16%	0,68
7	113	31	0,78	0,22	8,64	4,09	0,41	21,52	0,69
8	101	43	0,70	0,30	8,34	5,01	0,46	29,86%	0,66
9	76	68	0,53	0,47	9,38	5,88	0,50	47,22%	0,65
10	111	33	0,77	0,23	8,83	3,79	0,42	22,91%	0,79

3. Análisis de los distractores.

En la TABLA XXII se exponen las frecuencias brutas y en % para cada distractor, de las emisiones incorrectas y las omisiones de cada ítem.

TABLA XX : Análisis de los distractores

Items	Total de errores	Alternativas				Omisión
		A	B	C	D	
1	11	-	5 45%	0	0	6 55%
2	46	3 6%	24 52%	4 9%	-	15 33%
3	16	3 19%	-	3 19%	2 12%	8 50%
4	25	5 20%	6 24%	-	3 12%	11 44%
5	28	11 39%	-	2 7%	0	15 54%
6	24	19 38%	3 12%	-	2 8%	10 42%
7	31	-	6 19%	14 45%	1 3%	10 33%
8	43	11 25%	-	11 25%	5 12%	16 38%
9	68	45 66%	6 9%	-	2 3%	15 22%
10	33	11 33%	-	4 12%	2 6%	16 49%

De los datos expuestos en la tabla, llama la atención el amplio porcentaje para cada ítem que recoge el apartado de las omisiones. Ello indica la tendencia del niño con dificultades en la prueba de omitir su respuesta; conducta que tambien puede ser considerada como indicio del bajo nivel lector independiente del niño.

Las respuestas incorrectas parecen concentrarse en los distractores que presentan mayor similitud gráfica y fónica con la respuesta correcta, con cierta indespendencia del lugar que ocupa en la formulación del item .

5.3. CONCLUSIONES.

De los estudios precedentes podemos concluir respecto a la prueba de vocabulario Lector que:

- Para una gran mayoria de sujetos la prueba posee muy poca dificultad. Hecho que revela tanto las medidas del rendimiento promedio, mediano y modal, como los Indices de Dificultad que presenta los ítems.

- Los altos valores de consistencia interna que presentan los indices de validez de los ítems manifiestan el poder diagnóstico de la prueba en la identificación de los alumnos con un nivel muy bajo en esta habilidad.

- Con objeto de aumentar la información diferencial de la prueba sobre el rendimiento de los alumnos, se prevee su elaboración definitiva la sustitución de algunos ítems con Indices de dificultad muy bajos y aumentar el numero de ellos con términos foneticamente mas complejos.

6. SUBTESTS 6: COMPRENSION DE FRASES.

6.1. SUBTEST 6A: COMPRENSION DE FRASES SENCILLAS Y ORDENES ESCRITAS.

Objetivo: pretende medir la habilidad del alumno para comprender la idea general de una frase sencilla y órdenes escritas.

Situación de prueba: dos tipos de actividad según el objetivo de la prueba: a) el alumno debe elegir entre las frases propuestas aquella que dice lo que representa un dibujo; b) el alumno debe realizar alguna actividad acerca de un dibujo según le ordene la frase.

Ejemplos de ítems:

el niño come galletas.
el niño bebe agua.
el niño come una pera

o dibuja los ojos de esta cara.

6.1.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO.

Los valores estadisticos obtenidos en la 1ª aplicación experimental de la prueba a alumnos de 1º de E.G.B. final del primer trimestre escolar, se exponen el siguiente cuadro:

	Min.	Max.	$\bar{X}$	Mdn.	Mo.	DS	$ES_{\bar{X}}$	ES_{DS}	Asimet.	Kurto.
Valor	0	8	5,16	5,98	8	2,63	0,213	0,116	-0,086	-1,440

De los datos expuestos constatamos que:

- Las puntuaciones limites, máxima y minima obtenidas en la prueba, presentan una amplitud de rango en la distribución de puntajes coincidentes con el rango teórico de la prueba.

- Los elevados valores de los estadísticos de posición central, media, mediana y moda nos informan de la cierta facilidad que la prueba representa para los alumnos. El valor modal situado en la puntuación máxima teórica de la prueba, y representa del 28% de los alumnos la muestra total, 48 de 144, nos indican de la clara superación de la prueba para un grupo considerable de sujetos.

- Los valores de asimetria y Kurtosis, comparado con el valor 0 que estos estadisticos poseen en la Curva Normal, indican distribuciones de puntajes con una ligera asimetria negativa y claramente curva platicurtica .

La distribución de puntuaciones e histograma de frecuencias se recogen en el ANEXO II.

6.1.2. ANALISIS DE ITEMS.

El contenido de la prueba presenta ya una dificultad lectora no adsequible para un grupo de alumnos, 16 en total, que

no pudieron realizarla por aún no encontrarse en el nivel mínimo del aprendizaje lector exigido en ella. En este sentido, podemos hablar del poder discriminativo del contenido de la prueba entre los sujetos que se encuentran en nivel inferior o superior en el desarrollo de su aprendizaje lector.

En el análisis de ítems se ha eliminado estos 16 sujetos del numero total de la muestra, ya que sus puntuaciones 0 sobrevaloraria los indices de dificultad y, basicamente, los de validez. Obtenemos así un conocimiento mas preciso y real del comportamiento de los reactivos.

En la Tabla XXI se recogen aciertos, errores, estadisticos e Indices de Dificultad -expresados en % de errores- e Indice de Validez interna -o relación biserial puntual- para cada ítem. Siendo N= 128 y la D:S: 2,16.

TABLA XXI: Análisis de ítems

Items	A	E	Estadísticos					I.Df. %de E	I.V. r_{pb}
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$		
1	116	10	0,91	0,09	5,99	3,99	0,27	8,56%	0,26
2	117	11	0,92	0,08	6,16	2,09	0,27	8,59%	0,51
3	101	27	0,79	0,21	6,67	2,59	0,41	21,09%	0,77
4	78	50	0,61	0,39	6,77	4,32	0,48	39,06%	0,56
5	105	21	0,84	0,16	6,42	2,36	0,37	16,40%	0,62
6	109	19	0,85	0,15	6,35	2,73	0,36	14,84%	0,60
7	61	66	0,48	0,52	7,93	4,15	0,50	51,56%	0,88
8	57	69	0,46	0,54	7,69	4,26	0,50	53,90%	0,80

De los datos expuestos en la tabla anterior podemos deducir respecto al:

1. Indice de Dificultad:

- Los ítems se distribuyen en un continuo de dificultad media y baja.

- se confirman los niveles de dificultad previstos en el contenido de los ítems en la elaboración de la prueba. Las frases más largas y ordenes mas complejas -ítems 3,4 y 7,8- presentan indices de dificultad mayores.

2. Indice de Validez interna.

- Todos los ítems, excepto el 1, presentan altos valores de validez y coeficientes de correlación biserial puntual ampliamente significativos a los niveles de 0,05 y 0,01. Lo que denota la consistencia y homogeneidad del contenido medido en los items.

- El bajo indice de validez del ítem 1, puede ser atribuido a la poca claridad del dibujo o a la carga cultural del mismo que da lugar a errores de interpretación incluso en los sujetos con un buen rendimiento en la prueba.

3. Análisis de los distractores.

En la TABLA XXII se presenta las omisiones, las frecuencias brutas y su expresión en porcentajes de las respuestas erroneas, que recoge cada distractor en los 4 primeros ítems.

TABLA XXII. Análisis de los distractores.

Items	Total de errores.	Alternativas			Omisión
		A	B	C	
1	10 %	7 70%	3 30%	-	0
2	11 %	6 55%	-	3 27%	2 18%
3	27 %	13 48%	-	5 19%	9 33%
4	50 %	18 36%	14 28%	---	18 36%

En general, por los datos expuestos en la tabla anterior, se observa cierta tendencia en los alumnos con dificultades en la prueba a no contestar los ítems mas dificiles.

Respecto a las respuestas erroneas a los ítems de ordenes escritas señalamos:

- En el 1er ítem -numero 5 de la prueba- de los 21 errores, 10 es por omisión y 11 ponen la cruz en el niño más pequeño. Posiblemente los niños con dificultades en el ítem entienden algo la orden, ello hace pensar en ciertas probabilidades de adivinar al azar la respuesta correctamente tal como se presenta los dibujos del ítem. En la reestructuración de la prueba el dibujo de la casa se cambiará por otro niño.

- Los errores en el ìtem 2 corresponden todos a omisiones. Los niños que no comprenden las instrucciones no realiza nada sobre el dibujo.

- Los errores en el ítem 3 responden en el 95% de los casos -63 de 66- a omisión de respuesta. Si bien debemos tener presente en la reestructuración de la prueba que 3 alumnos además de realizar las dos cruces correctar que exigia el ítem "una cruz roja en lo que sirve para sentarse y una cruz azul en lo que se puede comer"- dibuja una cruz roja en el dibujo del barco; dibujo que debe ser sustituido por otro por prestarse a una confusión innecesaria: "tambien en un barco se puede sentar" diría un niño.

- Respecto al ítem cuatro, la mayoría de los errores tambien son atribuibles a la abstención de respuesta, excepto en el caso de tres sujetos que se dedican a pintar los dibujos o enmarcarlos en un circulo.

6.1.3. CONCLUSIONES.

De los estudios precedentes podemos concluir respecto a la Prueba de Comprensión de Frases:

- El 11% de la muestra total -16 alumnos- no pudieron realizar la prueba por no poseer el nivel lector mínimo exigido en ella, es comprensible si recordamos que nuestra muestra experimental incluye diferentes tipologías escolares

respecto a la temporalización del aprendizaje de la lectura en 1º de E.G.B. Mientras en algunos colegios en el momento de aplicar la prueba -final del trimestres escolar- habian superado la etapa de iniciación lectora, en otros colegios el aprendizaje de la lectura ocupa todo el curso escolar y, por ello, cuando realizaron nuestras pruebas aún se encontraban trabajando las correspondencias grafemas y fonemas y su comprensión lectora se limita a palabras y frases muy sencillas que incluyeran las correspondencias ya conocidas.

Desde el punto de vista de nuestro objetivo, la importancia de este hecho se sitúa en constatar cierto nivel de independencia lectora que esta prueba exige.

- Los resultados obtenidos con los alumnos que pudieron realizar la prueba, evidencia en general rendimientos altos, presentandose la prueba bastante fácil, lo que puede ser considerado como indicador del nivel mínimo de comprensión lectora que se ha previsto en su elaboración.

- Los índices de Dificultad de los ìtems confirman los criterios de dificultad previstos en ellos.

- Las dificultades medias y bajas y los elevados Indices Discriminativos que presentan los índices nos informan de las caracteristicas diagnósticas de la prueba y de su poder en la identificación de sujetos con un nivel muy bajo en la habilidad medida.

- El ítem nº 1 debe ser revisado o eliminado por su posible carga cultural.

6.2. SUBTEST 6.B: COMPRENSION DE FRASES: UTILIZACION DE CLAVES CONTEXTUALES.

Objetivo: pretende medir la habilidad del alumno para utilizar el contexto como ayuda en la identificación del significado de una palabra.

Situación de prueba: el alumno debe elegir entre las palabras propuestas aquella que completa el significado de una frase.

Ejemplo de ítems:

> La calle estaba tan ..... que veíamos muy poco.
> -pequeña — limpia — oscura —

6.2.2. ANALISIS DE ITEMS.

En la TABLA XXIII se exponen los aciertos, errores, estadísticos, Indice de dificultad -expresados en porcentaje de errores- e Indices de validez interna en correlación biserial puntual- para cada ítem.

TABLA XXIII Análisis de items

Items	A	E	Estadísticos					I.Df. Ítem	I.V. r_{pb}
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$		
1	38	67	0,63	0,64	3,32	3,29	0,48	53,30%	0,31
2	82	23	0,78	0,22	7,18	3,91	0,41	21,30%	0,32
3	30	25	0,76	0,24	7,22	4,04	0,43	23,30%	0,37
4	87	18	0,33	0,17	7,12	3,38	0,38	17,14%	0,35
5	61	44	0,58	0,42	7,77	4,65	0,49	41,90%	0,60
6	33	22	0,79	0,21	7,22	3,63	0,41	20,35%	0,36
7	78	27	0,74	0,26	7,33	3,96	0,44	25,71%	0,33
8	63	42	0,60	0,40	7,63	4,71	0,49	40,00%	0,36
9	72	33	0,69	0,31	7,45	4,30	0,46	31,40%	0,36
10	35	70	0,33	0,67	8,38	5,27	0,47	66,66%	0,66

De los datos expuestos podemos deducir respecto al:

1. Indice de Dificultad:

- En general los ítems se distribuyen en dificultades medias y bajas, siendo el ìtem más fácil el numero 4, con un Indice de Dificultad de 17,14 , y el más dificil el numero 10 con un 66,66% de errores.

- Los ítems que exigen utilizar claves gramaticales para identificar la palabra que completa la frase presentan mayor dificultad que los que los que exigen claves semánticas. La dificultad media de los tres últimos ítems es de 46,02 mientras que la de los siste restantes es de 36,94. No obstante estos resultados, el índice de dificultad parece mantener cierta relación con el lugar que ocupa la laguna en la frase e incluso con la amplitud de esta última; ello explicaría la elevada dificultad del ítem 1 respecto a los ítems con criterio de dificultad de contenido parecidos, y la baja dificultad del ítem 9 respecto al 8 y 10.

- No se constata la dificultad previa en los términos implicado en la laguna de frase. Recuerde que los 5 primeros hacen referencia a vocabulario objeto de aprendizaje en tres editoriales y los 5 últimos a términos incluidos en 2 editoriales.

2. Indice de Validez Interna:

Todos los ítems presentan Indice de Validez bastante elevados y coeficientes de correlación ampliamente significativos a los niveles 0,05 y 0,01.

3. Análisis de los distractores:

En la TABLA XXIV se expone el total de errores para cada ítem y su distribución bruta y en porcentaje en los distrac-

tores y omisión de respuesta.

TABLA XXIV. Análisis de los distractores

Items	Total de errores	Alternativas			Omisión
		A	B	C	
1	67 %	33 49%	30 45%	-	4 6%
2	23 %	10 43%	-	9 40%	4 17%
3	25 %	-	15 60%	8 32%	2 8%
4	18 %	-	7 39%	7 39%	4 22%
5	44 %	29 66%	-	11 22%	4 9%
6	22 %	12 54%	-	7 32%	3 14%
7	27 %	-	13 48%	9 34%	5 18%
8	42 %	18 43%	20 48%	-	4 9%
9	33 %	-	17 52%	8 24%	8 24%
10	70 %	36 51%	-	28 40%	6 9%

De los datos expuestos en la Tabla anterior podemos deducir que:

- A excepción de los ítems 5 y 9, los demás presentan distractores bastantes equilibrados en su poder para atraer las respuestas erroneas.

- Los bajos porcentajes de respuestas incorrectas indican cierto equilibrio entre el nivel de dificultad de la prueba y la confianza de los sujetos en sus habilidades lectoras, una vez de que, de la muestra total, fueron eliminados aquellos alumnos que por su bajo nivel lector le era inadsequible la realización de la prueba.

6.2.3. CONCLUSIONES.

De los estudios precedentes podemos concluir que:

- El 27% de la muestra total - 39 alumnos- no pudieron realizar la prueba por no poseer el nivel mínimo en ella. Hecho explicable atendiendo a las mismas razones expuestas en la prueba anterior -diferentes tipologías escolares respecto al ritmo lector en 1º de E.G.B.- Si bien para nuestro interes este 27% frente al 11% de la prueba anterior nos informa de la mayor dificultad lectora y,por ende, el mayor nivel lector exigido en ella, donde el sujeto debe mostrar una comprensión inferencial de frases frente al tipo de comprensión literal que exige la prueba de frases anterior.

- Los valores estadísticos obtenidos por los alumnos que pudieron realizar la prueba muestran valores centrales altos, lo que indica cierta facilidad en la ejecución de la prueba.

- Los índices de dificultad de los items confirman los criterios de dificultad previstos en su elaboración respecto a la utilización de claves semánticas y claves gramaticales, pero no así respecto a los términos incluidos en las lagunas de frase.

- Las dificultades medias y medias bajas, y los elevados Indices de Validez que presentan los items, nos informan de las caracteristicas diagnostica de la prueba y de su poder para identificar a los alumnos con dificultades en la habilidad medida en ella.

7. SUBTEST DE COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA.

Objetivo: pretende medir la habilidad del alumno para leer por si solo un material con estructura y contenido sencillo, comprendiendo los hechos e ideas en él expresados.

Situación de prueba: el alumno debe leer una breve historia y luego contestar a unas cuestiones sobre lo leido, eligiendo entre las alternativas propuestas las correctas.(Un total de 3 historias y 14 cuestiones).

Ejemplo de item:

✡ ¿Qué se mojó Roberto ?

7.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO.

De los 144 alumnos que representan la muestra global, 46 no pudieron realizar la prueba por no encontrarse en el aprendizaje lector al nivel minimo exigido en ella.

De los 98 alumnos, por tanto, que realizaron la prueba y recordando que el protocolo de la misma se encontraban impresos en letras escripto de imprenta y en letra ligada, siendo repartidos al azar entre los alumnos, obtenemos los siguientes valores para cada uno de estos dos subgrupos:

		Tipo de letra		
		Ligada	Escrip	
	N	51	47	
	Mínimo	1	1	
	Máximo	14	14	
	$\bar{X}$	7,37	7,76	
	$ES_{\bar{X}}$	0,59	0,60	
t=2,01	0,05	6,19-8,55	6,55-8,97	Intervalos de confianza
t=2,68	0,01	5,79-8,95	6,15-9,37	
	DS	4,19	4,17	
	ES_{DS}	0,42	0,43	
t=2,02	0,05	3,33-5,03	3,31-5,04	Intervalos de confianza
t=2.69	0,01	3,07-5,32	3,01-5,33	

De los datos expuestos observamos respecto al rendimiento de los dos subgrupos en la prueba que:

- El rasgo o amplitud entre la puntuación máxima y minima obtenida por los dos grupos es el mismo, coincidente ambos con el rango teórico.

- La poca diferencia que presentan los valores medios de ambos grupos, informan de un rendimiento promedio en la ejecución de la prueba muy igualado en los dos grupos.

- A igual que las medias, las Desviaciones Standar son también casi idénticas, por tanto, en ambos grupos la dispersión de las puntuaciones respecto a su Media presentan la misma magnitud.

- Los Errores Standar igualmente para ambos grupos presentan valores aproximadamente iguales, obteniendose limites de confianza para la Media y Desviación Standar dentro de limites de normalidad.

En resumen, por la comparación efectuada entre el rendimiento obtenido por los alumnos que realizaron la prueba impresa con letra escripty los alumnos que la realizaron con letra ligada, y no necesitando utilizar prueba de significación estadistica por la gran similitud de los valores obtenidos, podemos concluir que no se constata diferencia significativa entre ambos grupos, y por consiguiente, el rendimiento en esta prueba es idependiente del tipo de letra utilizado en su protocolo.

Constado este hecho se procede analizar los resultados obtenidos en la prueba por el total de los 98 alumnos que la realizaron. Resultados que se exponen a continuación.

	Min.	Max.	$\bar{X}$	Mdn.	Mo.	DS	$ES_{\bar{X}}$	ES_{DC}	Asimt.	Kurto.
Valor	0	14	7,56	8,25	9,00	4,14	0,418	0,297	-0,045	-1,394

De los datos expuestos deducimos que:

- El rendimiento promedio de los alumnos, representado por el valor de la Media Aritmetica, indican una dificultad media de la prueba, si bien, el valor mediano y modal dá una cierta facilidad de ejecución para un grupo de alumnos.

- Los valores de Asimetria y Kurtosis comparados con el valor 0 que estos estadisticos poseen en la Curva Normal, nos informa de curvas ligeramente asimétricas (negativa) y claramente platicurticas.

La distribución de puntuaciones e histograma de frecuencias se recogen en el ANEXO II.

7.2. ANALISIS DE ITEMS.

En la TABLA XXV se exponen para cada item los Aciertos, Errores, estadísticos, Indice de Dificultad -expresado en % de errores- e Indice de Validez Interna -correlación- biserial puntual-

TABLA XXV. Análisis de items.

Items	A	E	estadísticos					I.Df. %de E.	I.V. r_{pb}
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$		
1	63	35	0,64	0,36	8,63	5,62	0,48	35,71%	0,36
2	75	23	0,77	0,23	8,81	3,47	0,42	23,47%	0,54
3	26	72	0,27	0,73	11,78	6,04	0,44	73,47%	0,61
4	57	41	0,58	0,42	9,60	4,74	0,49	41,33%	0,58
5	63	35	0,64	0,36	9,14	4,71	0,48	35,71%	0,51
6	69	29	0,70	0,30	9,70	2,48	0,46	29,59%	0,30
7	62	36	0,63	0,37	10,14	3,09	0,48	36,73%	0,32
8	23	75	0,23	0,77	11,37	6,23	0,42	76,53%	0,37
9	56	42	0,57	0,43	10,41	3,76	0,49	42,86%	0,79
10	16	82	0,16	0,84	11,37	6,71	0,37	83,67%	0,46
11	63	35	0,64	0,36	9,83	3,46	0,48	35,71	0,74
12	68	30	0,70	0,30	8,63	2,37	0,46	30,61	0,71
13	50	48	0,51	0,49	10,38	4,62	0,50	48,99%	0,70
14	50	48	0,51	0,49	10,10	4,91	0,50	48,29%	0,63

De los datos expuestos deducimos respecto al:

1. Indice de Dificultad:

- Para 11 ítems los indices se distribuyen en difi. cultades medias y medias bajas, presentando dificultad alta los 3 ítems restantes: numeros 3,8 y 10.

- La elevada dificultad del item 3 no solo debe ser

atribuida al proceso de pensamiento inferencial que requiere su respuesta correcta, sino tambien, y posiblemente muy afectado, por la falta de claridad de los dibujos que ilustran las alternativas al ítem, tal como se pudo observar en el momento de aplicación.

- Se constata la progresiva dificultad de las cuestiones según exigan comprensión literal, inferencial, valorativa o secuencial del texto leido:

. Items que exigen comprensión literal

Numero :	1	2	5	6	9	11	12
I. Dificultad:	35,71	23,47	35,71	29,59	42,86	35,71	30,61

Indice de Dificultad Medio = 33,38

. Items que exigen comprensión inferencial:

Numeros:	3	4	7	14
I. Dificultad:	73,47	41,83	36,73	48,99

Indice de Dificultad Medio= 50,26

. Ítems que exigen valoracion de lo leido:

Números:	10	13
I. Dificultad;	83,63	48,99

Indice de Dificultad Medio= 66,31

. Item que exige ordenar secuencias de la historia:

numeros:	8
I. Dificultad	76,53

- La dificultad Media de las lecturas la representa los siguientes índices:

. Lectura 1ª : 42,04 %
. Lectura 2ª : 53,48 %
. Lectura 3ª : 41,06 %

La mayor dificultad de la Lectura 2ª es explicable consi-

derando que las 5 cuestiones exigidas en ella, incluye las dos preguntas mas dificiles de toda la prueba, requieren proceso de comprensión valorativa y organización de lo leido.

La similitud de dificultad que presentan las lecturas 1ª y 2ª no se corresponden a los criterios de elaboración, los cuales pretendían para la 1ª lectura un nivel mínimo de comprensión lectora de texto en base un nivel de lecturabilidad bajo, amplitud menor de texto y preguntas más de tipo literal. El hecho puede ser explicado a la influencia de factores ajenos a nuestros propósitos y no previstos en esta primera elaboración. Aspectos que pudieron ser observados en el momento de aplicar la prueba, como fueron los siguientes:

- Influencia de la práctica; cuando se aplicó la prueba se pudo constatar la falta de práctica general de los alumnos en el tipo de conducta que ella exige. Esta falta de experiencia evidentemente influye más en los resultados de la 1ª lectura que en los de la 3ª.

- La lectura 1ª contiene una pregunta -la numero 3- que posee un elevado índice de Dificultad como consecuencia más de la poca claridad de los dibujos que presentan sus alternativas que del nivel de comprensión exigido en ella. Prescindiendo de este ítem la dificultad media de la lectura pasa a ser de 34,18.

- En general,la lectura 3ª se presenta en el protocolo con una impresión más clara para el niño que la lectura 1ª.

2. Indice de Validez interna:

Para todos los ítems los indices de Validez presentan valores muy elevados y correlaciones biserial puntual altamente significativas para los niveles de 0,05 y 0,01.

3. Analisis de los distractores.

En la TABLA XXVI se expone para cada ítem el total de errores y su distribución bruta y en porcentajes de sus frecuencias en cada distractor y omisiones.

TABLA XXVI Análisis de los distractores

Items	Total de errores	A	B	C	Omisión
1	35	20 57%	-	7 20%	8 23%
2	23	9 39%	6 26%	-	8 35%
3	72	23 32%	-	19 26%	30 42%
4	41	13 32%	-	16 39%	12 29%
5	35	9 26%	7 20%	-	19 54%
6	29	5 17%	-	2 7%	22 76%
7	36	3 8%	2 6%	-	31 86%
9	42	5 12%	-	4 10%	33 78%
11	35	6 17%	6 17%	-	23 66%
12	30	1 3%	5 17%	-	24 80%
13	48	-	9 195	11 23%	28 58%
14	48	12 25%	9 19%	-	27 56%

Respecto a los ítems 8 y 10 no indicados en la tabla (su forma no se ajusta al tipo de elección multiple) con un total de errores de 75 y 82 respectivamente, señalamos que aproximadamente el 87% de los casos corresponden a omisiones de respuesta; solo 12 niños intentaron resolver sin éxito el ítem 8 y 9 niños el ítem 10.

De los datos expuestos en la tabla XXVI podemos deducir:

- El elevado porcentaje que presenta el apartado de las omisiones en cada ítem indica la tendencia de alumnos con dificultades en la prueba de omitir la respuesta. Ello mani - fiesta la acusada inseguridad de los alumnos en este tipo de tarea y, por ende, en su lectura silenciosa. Es lógica esta conducta si consideramos que la mayoria de los alumnos, cuando se aplicó la prueba, poseían muy poca experiencia no sólo en la lectura silenciosa sino también en ejercicios comprensivos que requieren cierto nivel de independencia lectora.

Todos los ítems, excepto el nº 1 presentan distractores bastantes equilibrados en el poder de atracción de respuestas incorrectas.

7.3. CONCLUSIONES.

De los resultados obtenidos en los estudios precedentes podemos concluir respecto a la prueba de Lectura silenciosa:

- La similitud en los valores medios y de variabilidad que presentaron los dos grupos de alumnos, elegidos aleatoriamente, diferenciados por el tipo de letra que caracterizaban la impresión de los protocolos, nos permite deducir que la independencia lectora del alumno supone una habilidad independizada del tipo de letra del material lector. Es decir, cuando el alumno consigue lo que hemos denominado como independencia lectora -capacidad para leer por si solo un material de estructura y contenido sencillo, comprendiendo los hechos e ideas en él expresadas- el tipo de letra no afecta a su rendimiento lector.

- El 32% del total de alumnos no pudieron realizar la prueba por no poseer el nivel minimo exigido en ella. Este dato frente al 27% de alumnos que no pudieron realizar, por la misma razon, la prueba de Comprensión de Frases que exige

la utilización de claves contextuales, y frente al 11% que no pudieron realizar la de Comprensión de Frases sencillas y ordenes escritas, nos pone de manifiesto la mayor dificultad y nivel de complejidad que supone la clase conducta media en esta prueba de Comprensión Lectora que las conductas lectoras medidas en las dos pruebas anteriores.

- Para los alumnos que realizaron la prueba, el rendimiento promedio es indicativo de una dificultad media de la prueba. No obstante, los valores mediano y modal reflejan la relativa facilidad de la misma para el rango superior de los alumnos.

- La falta de práctica de los alumnos en el tipo de tarea exigido en la prueba, representa una variable distorsionadora del objetivo de la misma. Ello sobrevalora el nivel de dificultad de la primera lectura. En su reelaboración debemos preveer un ejercicio previo de práctica.

- Los tipos de comprensión exigido en las cuestiones -literal, inferencial, valorativo y secuencial- se ordenan en niveles de dificultad progresiva.

- No se constata la dificultad progresiva de las lectura tal como se preveía en los criterios de elaboración -amplitud de los textos e índices de lecturabilidad-. El éxito en cada lectura se relaciona con el tipo de cuestiones que las acompañan y que el alumno debe responder.

- Los elevados valores de Validez que presentan los reactivos ponen de manifiesto la consistencia y homogeneidad del contenido medido en la prueba.

- El análisis de los distractores de cada ítem revelan el poder equilibrado de los mismos en la atracción de las respuestas incorrectas.

C A P I T U L O VI

ESTUDIO DE LA FIABILIDAD: METODO HOYT.

1. Análisis de Varianza.

2. Coeficientes de Fiabilidad.

1.1. ANALISIS DE VARIANZA

La fiabilidad de un instrumento de medida se refiere a la exactitud, a la consistencia con que el instrumento mide la conducta que interesa. Por tanto, conociendo la fiabilidad de una prueba podemos interpretar los datos obtenidos con un grado conocido de confianza.

En el Capítulo I de esta 3ª Parte de nuestro trabajo ya señalabamos que de los diferentes métodos que pueden utilizarse para hallar el coeficiente de fiabilidad de una prueba, emplearíamos el metodo HOYT que, fundamentado en el anaÏisis de varianza, analiza la varianza verdadera en sus partes integrantes: la varianza atribuible a las preguntas independientes del número de ellas, y la varianza atribuible a los sujetos independientemente del numero de ellos.

Obtenida la varianza total y la atribuible a los sujetos y preguntas, se despeja la varianza del error. Determinando la fiabilidad de la prueba por la relación entre la varianza verdadera y la varianza de las puntuaciones.

Las TABLAS de análisis de varianza para los diferentes subtests de la Bateria Diagnóstica-Analítica de Lectura se recoge en ANEXO IV (excepto el subtests de Discriminación Visual por la estructuración de su contenido en esta elaboración inicial).En los dos subtests de Comprensión de Frases y en el de Comprensión lectora, se ha eliminado los sujetos que no pudieron realizar la prueba por no poseer el nivel mínimo exigido en ella.

Obtenido en cada subtest el valor F, debemos contrastarlo con las tablas de distribución F al nivel de significación del 5% y del 1% con el objeto de aceptar o rechazar las hipotesis nulas de: "no diferenciación entre los sujetos" y "no diferenciación entre los elementos".

En la TABLA 1 se exponen los mencionados contrastes.

SUBTESTS		F	TABLAS F (1) Nivel de significación 0,05	0,01	Hipótesis H_o
Discriminacion Auditiva.	Sujetos	4,25	1.03	1.04	Rechazada
	Elementos	10,00	1.51	1.79	Rechazada
Correspondencia Fonema-Grafema	Sujetos	6,90	1,03	1,04	Rechazada
	Elementos	4,50	1,63	1,69	Rechazada
Correspondencia Acústica-Gráfica de palabra.	Sujetos	12,92	1,03	1,04	Rechazada
	Elementos	42,08	1,63	1,69	Rechazada
Vocabulario Lector.	Sujetos	7,20	1,03	1,04	Rechazada
	Elementos	17,30	1,94	2,51	Rechazada
Comprensión de Frases sencillas y órdenes escritas.	Sujetos	5,27	1,04	1,05	Rechazada
	Elementos	41,72	1,96	2.55	Rechazada
Comprensión de Frases: utilización de claves contextuales.	Sujetos	4,83	1,03	1,04	Rechazada
	Elementos	21,37	1,94	2,51	Rechazada
Comprensión lectura silenciosa.	Sujetos	8,86	1,03	1,04	Rechazada
	Elementos	21.87	1,75	2,78	Rechazada.

(1) HENRY E.GARRET:Estadística en psicología y educación. Paidos,Buenos Aires, 1968.

De los resultados obtenidos en los análisis de varianza efectuados y siendo rechazada la hipótesis nula de "no diferenciación" a riesgos del 1% y 5% para los sujetos y elementos, tal como se expone para cada subtests en la TABLA 1, podemos concluir que los subtests analizados discrimina a los sujetos (establece diferencias individuales) y entre los elementos (diferencias de dificultad entre los reactivos) .

2. COEFICIENTE DE FIABILIDAD.

La fiabilidad para cada subtests la obtenemos mediante la fórmula:

$$r_{tt} = \frac{s_t^2 - s_r^2}{s_t^2}$$

Siendo:

s_t^2 = cuadrado medio o varianza de los sujetos

s_r^2 = varianza residual

Considerando que la longitud de una prueba influye en la precisión de la medida y por ende en la fiabilidad de la misma, con objeto de poder establecer comparaciones entre los diferentes subtests y siendo esto posible en el caso de igual número de elementos, realizamos las correspondientes conversiones utilizando la ecuación de SPEARMAN-BROWN siguiente ;(MAGNUSON, 1972).

$$r_{TT} = \frac{K.r_{tt}}{1+ (K-1(r_{tt}}$$

Siendo:

K= la razón entre el número de ítems nuevos y el número de ítems antiguos.

r_{tt}= el coeficiente de fiabilidad primitivo

El la TABLA II se exponen los coeficientes de fiabilidad correspondientes a cada subtests y el coeficiente de fiabilidad computado en el caso de que todos los subtests estuvieran formando por 24 ítems que es el número máximo que se presenta, el que corresponde al subtest de Discriminacion Auditiva.

TABLA II Coeficientes de fiabilidad.

SUBTESTS	$r_{tt}= \frac{s_t^2 - s_r^2}{s_t}$	$r_{tt}= \frac{K .r_{tt}}{1+(K-t)r_{tt}}$
Discriminación Auditiva	$\frac{0,68-0,16}{0,68} = 0,76$	
Correspondencia grafema-fonema	$\frac{0,69-0,10}{0,69} = 0,86$	$\frac{1,33x0,86}{1+(1,33-1)0,86}=0,89$
Correspondencia Acústico-gráfica de palabras	$\frac{1.55-0,12}{1,55} = 0,92$	$\frac{1,33x0,92}{1+(1,33-1)0,92}=0,94$
Vocabulario Lector	$\frac{0,72-0,10}{0,72} = 0,86$	$\frac{2,4 \times 0,86}{1+(2,4-1)0,86}=0,94$
Comprensión frases y ordenes escritas	$\frac{0,58-0,11}{0,58} = 0,81$	$\frac{3 \times 0,81}{1+(3-1)0,81}=0,93$
Comprensión frases: utilización de contexto	$\frac{0,65-0,15}{0,65} = 0,77$	$\frac{2,4x0,77}{1+(2,4-1)0,77}=0,89$
Comprensión Lectura silenciosa	$\frac{1,24-0,14}{1,24}=0,89$	$\frac{1,71x0,89}{1+(1,71-1)0,89}=0,93$

La observación de los datos computados en la TABLA II nos permiten concluir respecto a la fiabilidad de los subtests diagnósticos que:

- La fiabilidad de los subtests es elevada, oscilan los coeficientes entre 0,76 para la prueba de Discriminación Auditiva y 0,92 para la de Correspondencia Acústica-Gráfica de palabras.

- Bajo el supuesto de alargar las pruebas con ítems paralelos hasta un total de 24, los coeficientes de fiabilidad se elevan notablemente para algunas de ellas (Vocabulario lector, y los dos subtests de comprensión de frases), quedando muy igualados los indices de fiabilidad.

En general, podemos considerar que los subtests que conforman la Bateria diagnóstica-analítica de lectura en esta primera aplicación se han mostrado altamente fiables.

C A P I T U L O VII

REELABORACION BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA.

1. Subtest 1: Discriminacion Visual
   1.1. Criterios de reelaboración
   1.2. Items definitivos.

2. Subtest 2: Discriminacion Auditiva
   2.1. Criterios de reelaboración
   2.2. Items definitivos

3. Subtest 3: Correspondencia Grafema.Fonema.
   3.1. Criterios de reelaboración
   3.2. Items definitivos

4. Subtest 4: Correspondencia Acústico-Gráfica de palabra.
   4.1. Criterios de reelaboración
   4.2. Los Ítems definitivos

5. Subtest 5: Vocabulario Lector.
   5.1. Criterios de reelaboración

5.2. Los Items definitivos.

6. Subtest 6: Comprensión de frase.
   6.1. Criterios de reelaboración .
   6.2. Los ítems definitivos .

7. Subtest 7: Comprensión Lectura silenciosa.
   7.1. Criterios de reelaboración
   7.2. Los Items definitivos.

1. SUBTEST 1: DISCRIMINACION VISUAL

En su forma original, la habilidad de Discriminación Visual se represento en la Bateria con las siguientes pruebas:

- Prueba de discriminación visual de letras por la forma: 22 ítems.
- Prueba de discriminación visual de letras por la Orientación Espacial:
  - . parta A: 6 ítems
  - . " B: 4 "
- Prueba de Discriminación de palabras cortas: 12 ítems
- Prueba de " " " largas : 10 ítems

En la estructuración definitiva de la Bateria de Lectura, se reelaboran las pruebas anteriores de tal forma que, los contenidos -reactivos- constatados estadísticamente como más representativos por su dificultad y validez, se unifican en una sola prueba -se añaden dos ítems de mayor dificultad-. Dicha prueba será denominada de ahora en adelante SUBTEST 1: DISCRIMINACION VISUAL.

1.1. CRITERIOS DE REELABORACION. Los criterios que se adoptan en la elaboración definitiva del subtests de Discriminación Visual, se explicitan en los siguientes puntos:

- Eliminar aquellos ítems que por su total o casi carencia de dificultad no nos aportan ninguna información diferencial significativa entre los alumnos, puesto que representan un contenido que podriamos considerar totalmente superado por los alumnos de 1º de E.G.B. Ello hace referencia a los ítems números, 1,2,3,4,5,6,7, y 11 de la prueba de Discriminación Visual de palabras cortas y los numeros 13,14,15 y 20 de la de palabras largas.

- Eliminar el cuadriculado que separan las diferentes alternativas.

- Presentación de los reactivos con 4 alternativas, en lugar de los 3 de la forma original, disminuyendo así las probabilidades de puntuar al azar la respuesta correcta al ítem.

- La cuarta alternativa a elaborar presentará igual configuración global que la palabra modelo.

- En la presentación de las alternativas del ítem, la respuesta correcta no ocupará el primer lugar.

- Elaboración de 2 nuevos ítems con palabras largas y no incluidas en el vocabulario básico para niños de 6-7 años.

1.2. LOS ITEMS DEFINITIVOS. La estructuración final de la prueba incluye los siguientes 16 ítems, de los cuales 13 recogen las caracteristicas cualitativas y técnicas más significativas representadas por los 40 ítems iniciales, y 2 son de elaboración nueva.

Items nº 1 y 2 : correspondientes a los dos ultimos ítems de la prueba original de Discriminación Visual de letras por la forma. Se consideran en es-

ta reelaboración como indicativos del nivel minimo en las habilidades discriminativas visuales del niño.

- Discriminar en un conjunto de letras con las cuales posee 4 rasgos en común:

T → E F H T

K → A K Y M

- Items nº 3,4 y 5: recogen la discriminación visual de letras por la orientación espacial de sus trazos, en la forma de presentación más eficaz para nuestro objetivo según se constató en la 1ª aplicación de la prueba.

b → d p b q

p → q b d p

d → b p d q

- Items nº 6,7 y 9: corresponden a los ítems de la prueba original de palabras cortas a los números 9,10 y 12 respectivamente. El nuevo distractor elaborado para cada reactivo responde a palabras con la misma configuración global que la palabra modelo y cambio en una sola letra.

sal → las cal sal sel

los → tos sol lios los

cena → nace ceama cena nena

- Item nº 8: corresponde al número 8 tambien de la prueba inicial de palabras cortas, con el cambio del distractor b., estando situado antes de la alternativa correcta no atrajo ninguna respuesta erronea, por otro que presenta mayor similitud con la palabra modelo.

malo → loma malo mato nalo

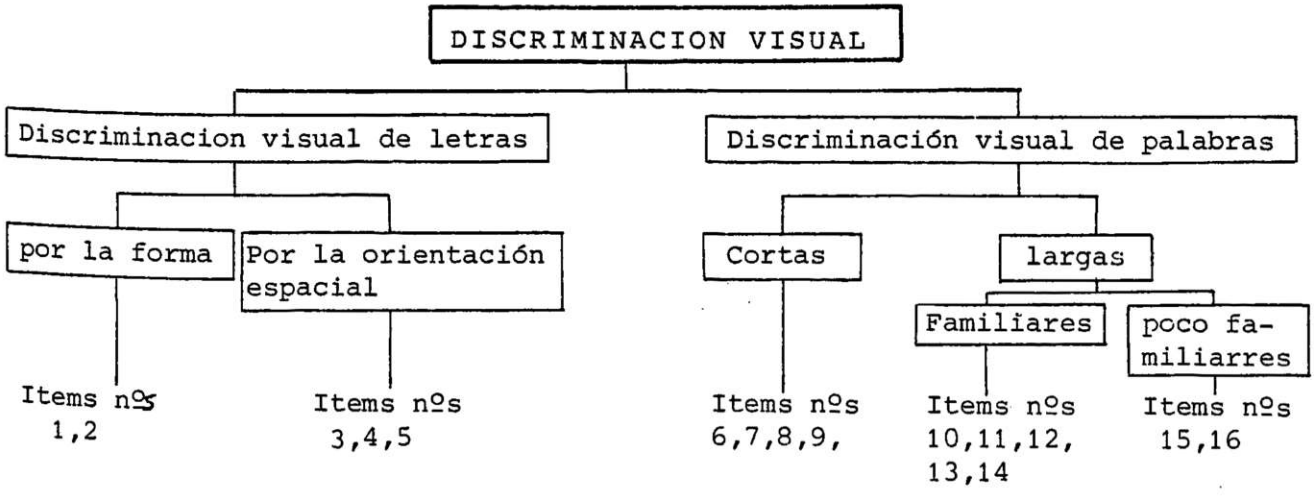
- Item nº 10,11,12,13 y 14: corresponden a los items 7,6,8,9 y 10 respectivamente de la parte de discriminación visual de palabras largas, elaborandose la 4a alternativa con tipo de errores no incluido en los ítems originales: la adición de letras para los ítems 10,12 y 14, de secuencia para el 11 y omisión para el 13.

merienda → mereienda meroenda remienda merienda
empezar → empanar sopezar empezar mepezar
tenedor → tendero tendor teniedor tenedor
puerta → pureta puerta prueta peurta
constipar → compitar costipar constipar conistipar

- Items nº 15 y 16: de elaboración nuevas, palabras más largas y complejas. No presentes en el vocabulario básico del niño de 6 y 7 años.

problema → probelma porblema problema probloma
espléndido → sepléndido espéindido epléndido espléndido

En el siguiente esquema se relacionan los items referidos a cada clase de contenidos medidos en la prueba :



2. SUBTEST 2: DISCRIMINACION AUDITIVA

En su forma original la prueba está formada por 24 ítems que recogían las dificultades de discriminación auditivas siguientes:

a.- discriminación de vocales : 1 ítem
b.- " de consonantes bien diferenciadas por orden fonológico y punto de articulación: 2 ítems
c.- Discriminación de consonantes de igual orden fonológico: 9 ítems.
d.- Discriminación de consonantes de igual punto de articulación : 8 items
e.- Discriminación de combinaciones consonánticas: 4 ítems.

2.1. CRITERIOS DE REELABORACION. En las conclusiones al estudio y análisis de los datos experimentales se puso de manifiesto la existencia de un grupo de ítems que presentaron una carencia total de dificultad, mientras otro grupo, aún

manteniendose en dificultades bajas, mostraron elevados valores de consistencia interna.

El primer grupo de ítems hace referencia a aquellos reactivos presentes en los niveles de dificultades mencionadas anteriormente, en los cuáles al alumno se le exige la discriminación auditiva de la sílaba inicial. Este grupo de ítems es eliminado por representar una habilidad superada en 1º de E.G.B. Nos referimos a los ítems de la prueba original 4,6,8,9,11,13, 15,17 y 19.

Por la misma razón también es eliminado el ítem 1 de la prueba original, referente a discriminación auditiva de vocales.

Se mantienen los ítems 2 y 3 de la prueba inicial como representativos del nivel mínimo de dificultad: discriminación de consonantes bien diferenciadas por el orden y punto de articulación.

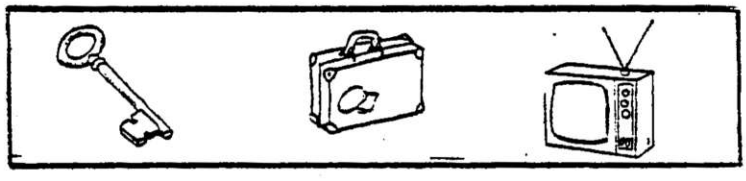
2.2. LOS ITEMS DEFINITIVOS: Los 14 items que definitivamente formarán el Subtest 2: Discriminación auditiva de la Batería Diagnóstica-Analítica de lectura corresponden a los ítems 2, 3,5,7,10,12,14,16,18,20,21,22,23, y 24 de la prueba original y que a continuación se exponen:

Item nº 1 y 2: Discriminación de consonantes bien diferenciadas por el orden y punto de articulación

El examinador dice:

"pala"

"tío"



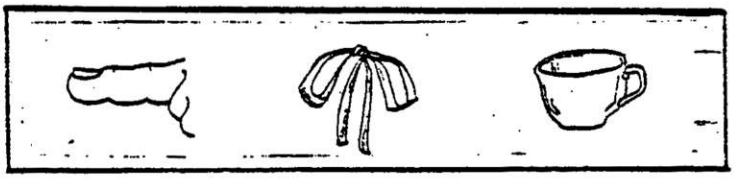
- Items nos 3,4,5, y 6: Discriminación de sonidos que se articulan en una misma zona de aparato fonador -igual orden fonológico-, con Forma de articulación diferente. Los números se refieren respectivamente al orden labial, velar, dental y palatal.

El examinador dice:

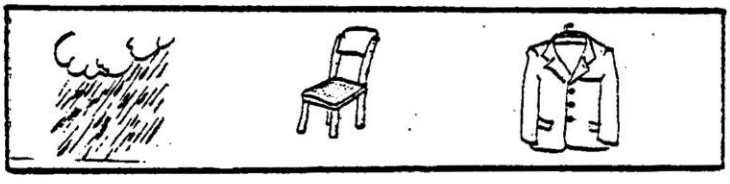
"peso"

"gafas"

"leche"



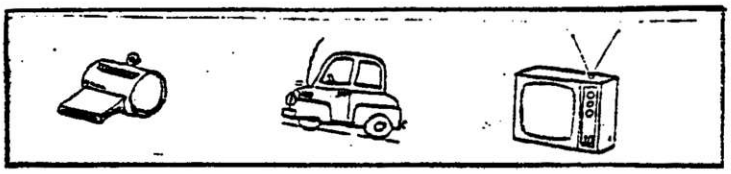
"llave"



-Items nos 7,8,9 y 10: Discriminación de sonidos cuya forma de articulación es parecida aunque diferente localización en el aparato fonador. Los números hacen referencia respectivamente a sonidos oclusivos sordos, oclusivos sonoros, fricativos y nasales-laterales

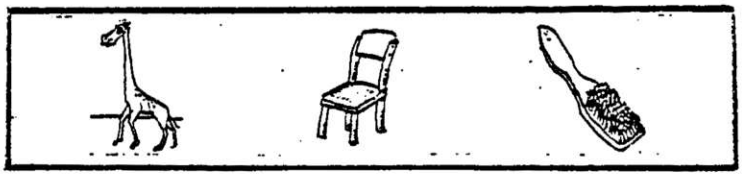
El examinador dice:

"Cuello"

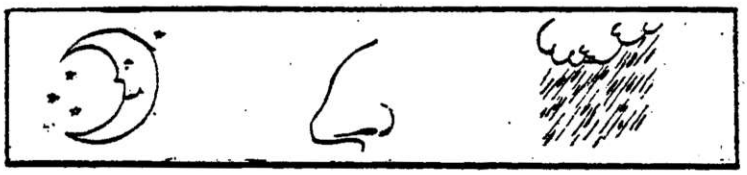


"bueno"

"sal"



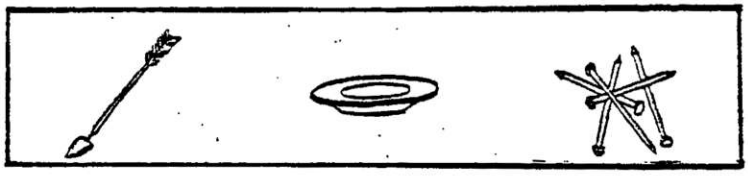
"niño"



-Items nos 11,12,13 y 14 discriminación auditiva de combinaciones consonánticas.

El examinador dice:

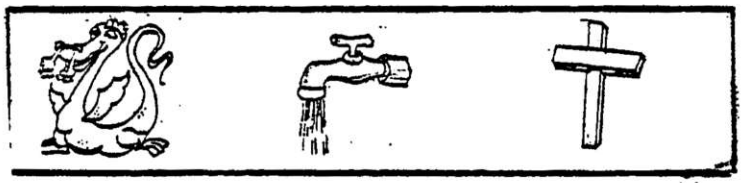
"flojo"



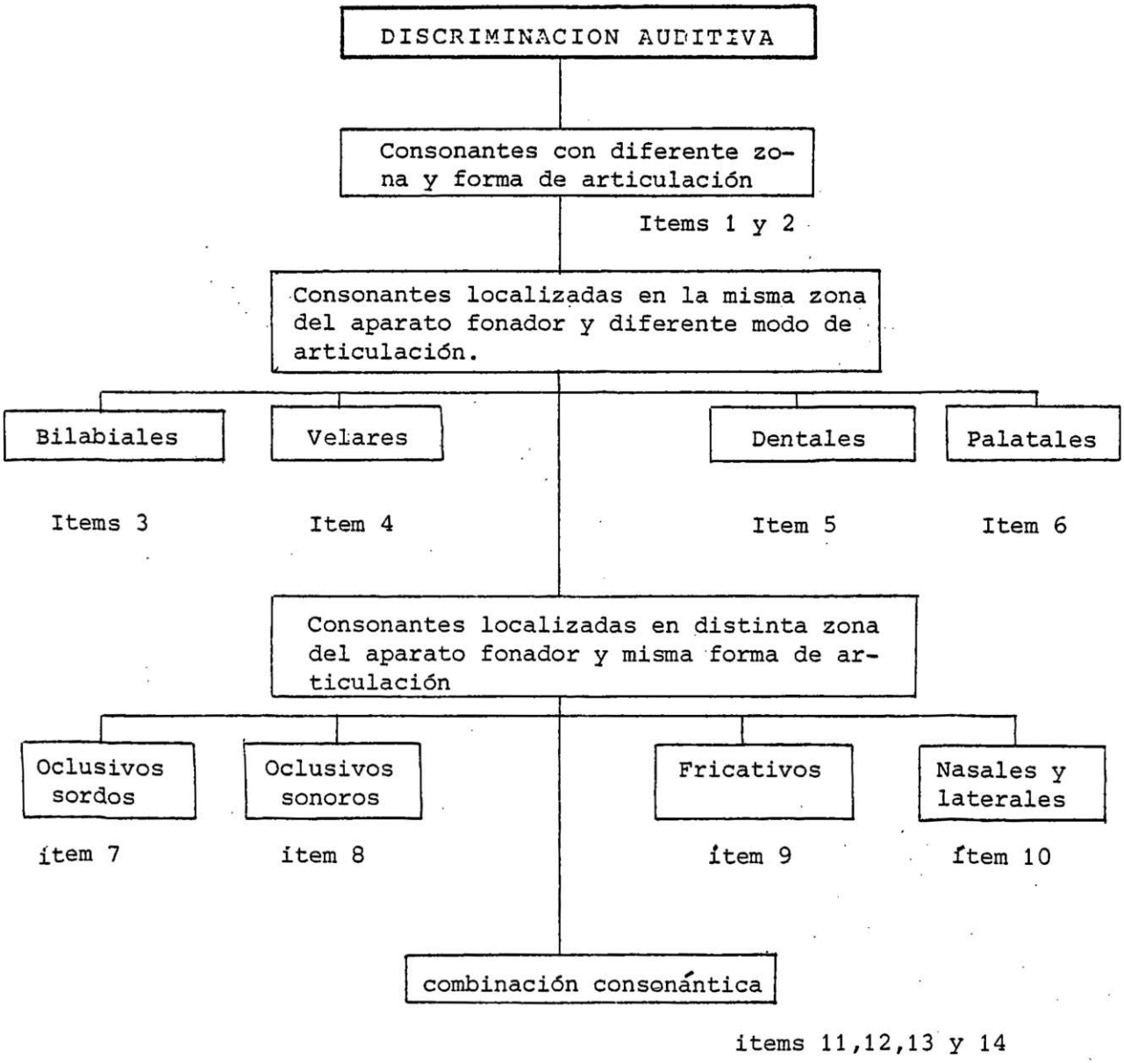
"pluma"

"trompeta"

"cromo"



En el siguiente esquema se relaciona los ítems con la clase de contenidos medidos en la prueba.



3. SUBTEST 3: CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA.

La prueba original formada por 18 ítems representaban los contenidos específicos siguientes:

a) correspondencia grafema-fonema de vocales: 1 ítem
b) " " " de consonantes simples:8 items
c) " " " " " digráficas: 1 ítem
d) " " " " " con dos representación gráfica, ambas incluidas en el ítem : 5 ítems.

3.1. CRITERIOS DE REELABORACION. Los resultados de la 1ª aplicación experimental aconsejaron el aumento de la dificultad de la prueba, y con ello su poder diferenciador, en base a la eliminación o sustitución de algunos ítems por su casi carencia de dificultad por otros reactivos que implicaran contenidos específicos que revelaron mayor dificultad.

Por ello, se eliminan los ítems iniciales numeros 1,2,4 y 8 y se elabora un nuevo ítem que hace referencia a consonantes

digráficas, y dos ítems sobre combinaciones consonánticas.

Se elimina el ítem 15 por su baja consistencia interna con el resto del contenido medio de la prueba.

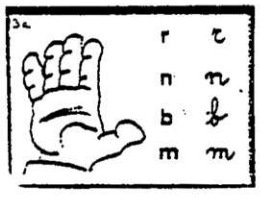
Así, pues, los contenidos específicos representados en la prueba definitiva hacen referencia a:

a) Correspondencia grafema-fonema de consonantes simples: 5 items
b) " " " " " digráfica:2 items
c) " " " " " con dos representaciones gráficas, ambas incluidas en el mismo item: 4 items.
d) correspondencia grafías-sonidos de combinaciones consonánticas : 5 ítems.

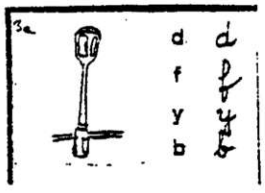
3.2. LOS ITEMS DEFINITIVOS. Los 16 ítems que definitivamente formaran el substes 3. Correspondencia grafema-fonema de la Bateria de lectura son los siguientes:

- Items nos 1,2,3,4, y 5 : Correspondencia grafema-fonema consonánticos con una sola representación gráfica.

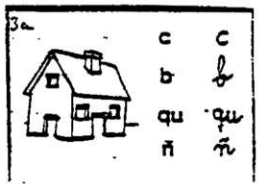
1



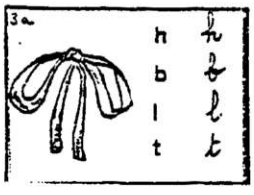
2



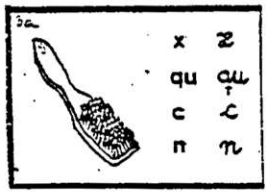
3



4

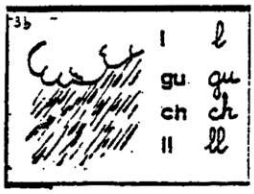


5

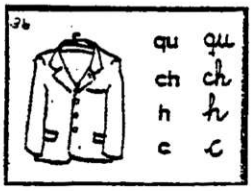


- Items 6 y 7: correspondencia grafema-fonema de consonantes digráficas.

6

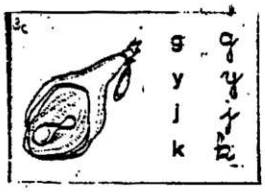


7

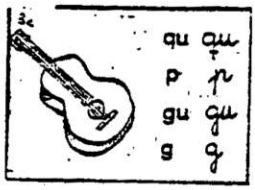


- Items 8,9,10 y 11 : Correspondencia grafema-fonema de consonantes con dos posibles representaciones gráficas, ambas incluidas en el ítem.

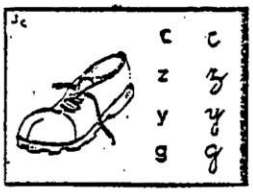
8



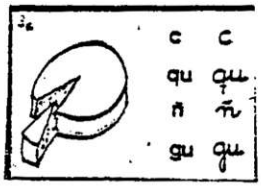
9



10

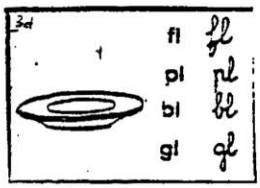


11

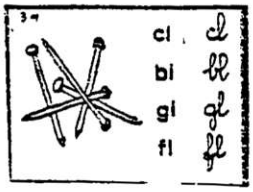


Items nos 12,13,14,15 y 16 : Correspondencia grafemas.fonemas de combinaciones consonánticas.

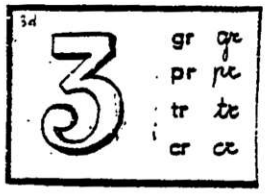
12



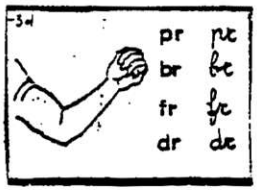
13



14



15



16

En el siguiente esquema se relacionan los ítems referidos a cada clase de contenidos medidos en la prueba

CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA

Items:1,2,3,4,5	Grafía de fonemas consonánticos con una sola representación gráfica
Items: 6,7	Grafía de fonemas consonánticos con representación digráfica.
Items: 8,9,10,11	Grafía de fonemas consonánticos con dos representaciones gráficas.
Items: 12,13,14,15 16	Grafía de combinaciones consonánticas

4. SUBTEST 4: CORRESPONDENCIA ACUSTICO-GRAFICA DE PALABRA

En su forma original la prueba esta formada por 18 ítems que pretende medir la habilidad del alumno para establecer la correspondencia entre la sencuencia lineal gráfica de la palabra escrita y la secuencia temporal-fónica de la palabra oida.

El contenido de los ítems hacían referencia a las diferentes dificultades que presentan el comportamiento de las letras en la sílaba y el de ésta en la palabra, y que son objeto de aprendizaje en los textos de iniciación lectora y 1º de E.G.B.

4.1. CRITERIOS DE REELABORACION. Como resultado la 1ª aplicación de la prueba se toma en consideración para su reelaboración definitiva los siguientes aspectos:

- Para el ítem numero 5, elegir una palabra estimulo más adecuada.

- Eliminar el ìtem 8 por su baja consistencia interna.
- Eliminar el ìtem 9 por su casi carencia de dificultad
- Pasar del tipo de ítem de elección múltiple de 3 alternatuvas a 4 alternativas.
- Enumerar los items y eliminar las cuadrículas verticales.
- Que la alternativa correcta no ocupe el primer lugar en la formulación de las mismas.

4.2. LOS ITEMS DEFINITIVOS. Los 16 ítems que forman la prueba definitiva se exponen a continuación.

Items numeros 1,2,3,4 y 5: representan palabras que incluyen sonidos con dos posibles representaciones gráficas.

- El sonido g con sus posibles dos grafias : "g" y "gu" según la vocal que le sigue.

El examinador dice:

"amigo"

amiguo	imago	amijo	amigo

"guitarra"

guirrata	gitarra	guitarra	jitarra

- El sonido K con sus posibles grafías "c" y "qu"
El examinador dice:

"paquete"

pateque	pagete	paquete	pacete

- El sonido rr con sus dos posibles grafías: "r" y "rr"
El examinador dice:

"prado"

pardo	podar	prado	padro

"barro"

baro	borra	bráro	barro

Items numeros 6,7 y 8 . La oposición de los sonidos r y l en sílabas doble y final de sílaba y palabra.

El examinador dice:

"delantal"

delatan	delantar	delantal	dalental

"cuerda"

cuelda	crueda	culeda	cuerda

"plástico"

prástico	plástico	pálstico	plático

Items numeros 9,10,11 y 12 : sonidos finales de silaba

El examinador dice:

"nariz"

narici	rina	noriz	nariz

"actor"	ator	àctor	actro	cator
"fútbol"	fubol	fumbol	futbol	fubolt
"pared"	padre	parel	pared	parer

Items 13,14,15 y 16: Palabras particularmente difíciles por su amplitud y dificultades silábicas.

El examinador dice:

"invierno"

infierno	invrierno	inveirno	invierno

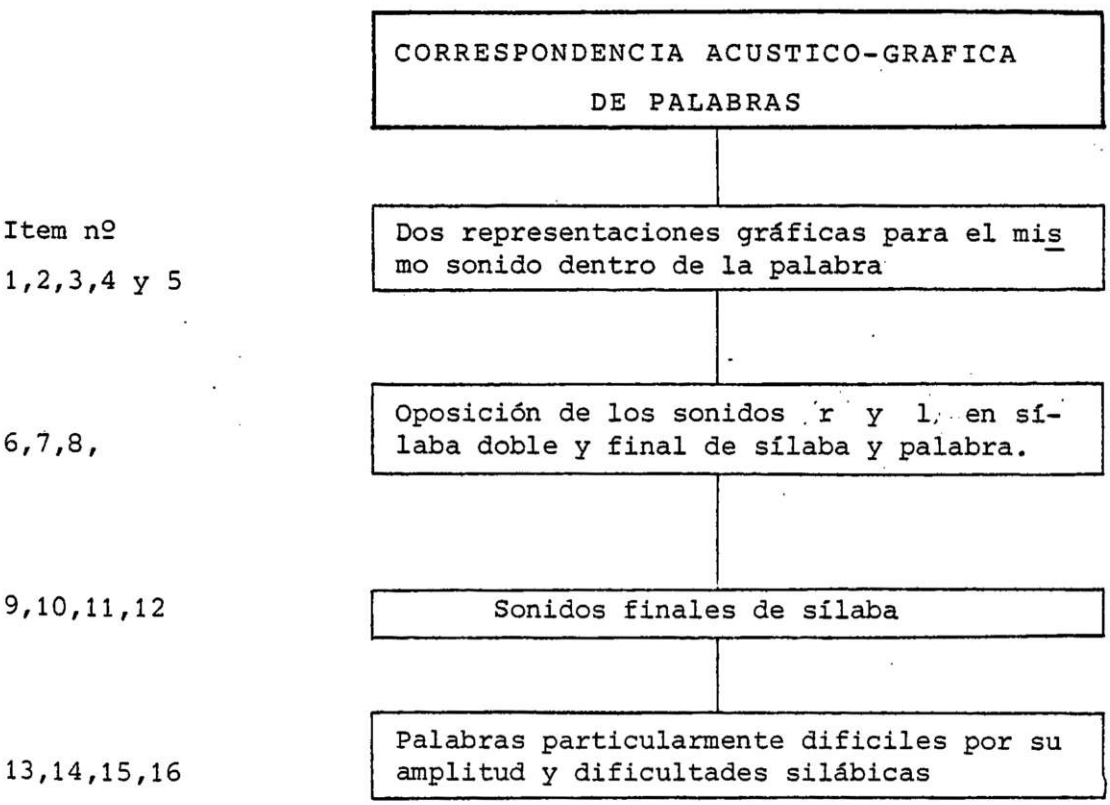
"adivinanza"

adinanza	avidinanza	divinanza	adivinanza

"ayuntamiento" | ayutamento | ayuntamiento | untamiento | ayuntameto |

"termómetro" | tremómetro | termómetro | termómtro | termómetor |

En el siguiente esquema se relaciona el número de ítem para cada clase contenidos medidos en la prueba.



5. SUBTEST 5: VOCABULARIO LECTOR.

En su forma original la prueba consta de 10 ítems cuyo contenido pretende medir la habilidad del alumno para reconocer el significado de una palabra impresa, aislada de un contexto, y cuyo contenido semántico le es familiar.

5.1. CRITERIOS DE REELABORACION.

En las conclusiones sobre los resultados obtenidos en la primera aplicación de la prueba, se hizo referencia a la baja dificultad que la misma presentó para los sujetos. Dado que el contenido al que hace referencia permite una mayor graduación de dificultad, en su reelaboración se atiende a los siguientes criterios:

- Eliminar el ítem 3 por su baja dificultad, además ya representada en otros ítems.

- Aumentar el numero de ítems hasta 16 -mantiene así una

igualdad numérica con el resto de los subtest- en vase a:

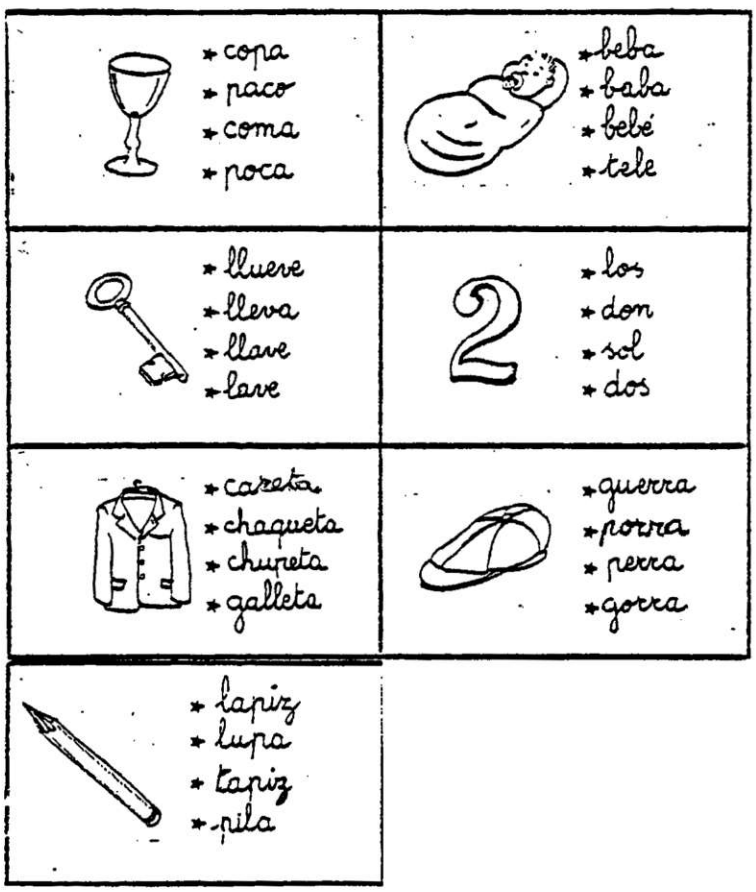
. presencia de términos con estructura silábica más compleja.

. las alternativas incorrectas o distractores presentaran similitud gráfica y silábica a la alternativa correcta.

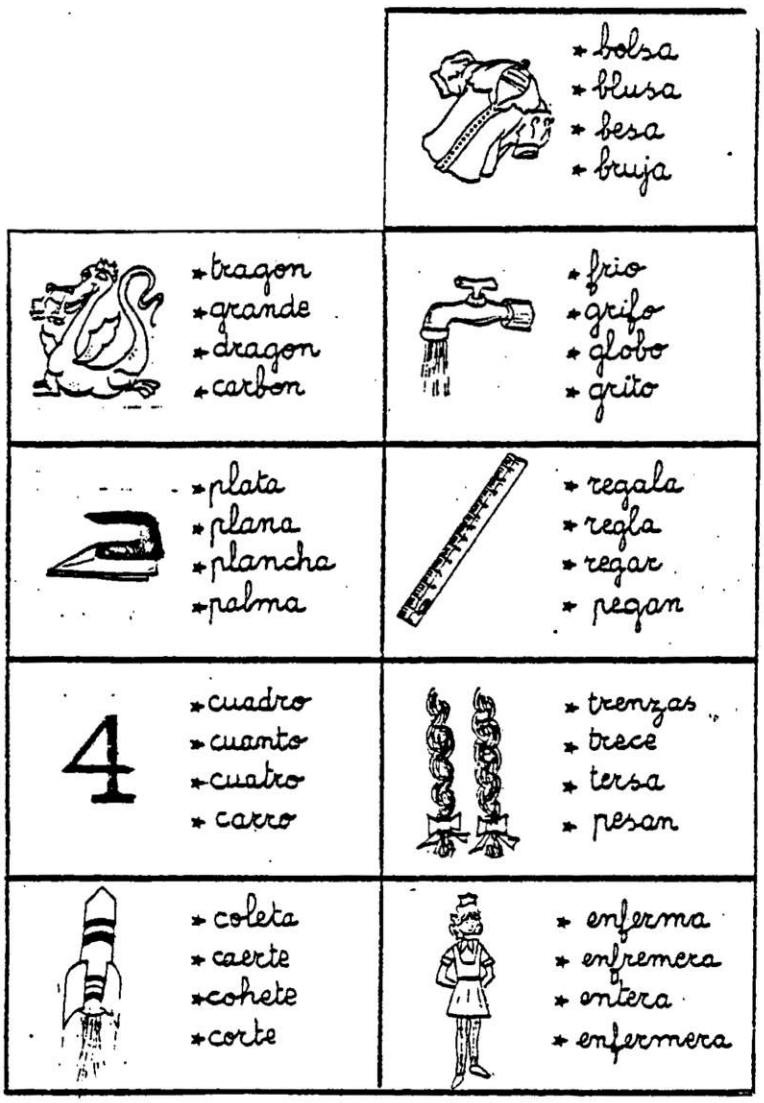
5.2. LOS ITEMS DEFINITIVOS.

Los 16 ítems que constituyen la prueba definitiva se exponen a continuación.

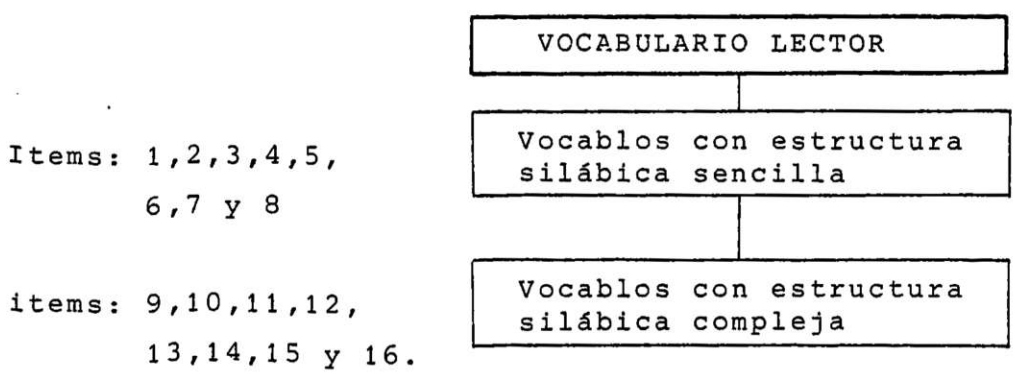
- Los ítems 1,2,3,4,5,6, y 7 corresponden a vocablos cortos y estructura silábica sencilla.



- Los ítems 8,9,10,11,12,13,14,15 y 16 corresponden a vocablos con estructura silábica más compleja.



La relación entre items y contenidos específicos de la prueba de Vocabulario lector se recogen en el siguiente esquema.



6. SUBTEST 6: COMPRENSION DE FRASES

En su forma original, la habilidad del alumno para comprender el significado de una frase escrita era medida por las dos pruebas siguientes:

A) Comprensión de frases sencillas y ordenes escritas, pretendiendo medir la habilidad del alumno para comprender la idea general de frases sencillas, estableciendo la correspondencia entre dibujo y frase (4 items) y comprensión de órdenes escritas, realizando la actividad ordenada en la frase (4 ítems).

B) Comprensión de frases: utilización de claves de contexto, pretendiendo medir la habilidad del niño para utilizar el contexto como ayuda en la identificación del significado de una palabra, eligiendo la palabra que completa la idea de una frase.

6.1. CRITERIOS DE REELABORACION

Los criterios que se toman en consideración para reelaborar el subtest se derivan de las conclusiones obtenidas sobre el comportamiento de los ítems en la 1ª aplicación de la prueba.

Respecto a la prueba de comprensión de frases y órdenes escritas:

- eliminar el ìtem 1 por su relativamente bajo indice de validez, posiblemente por la carga cultural de su contenido.

- Presentar los ítems del tipo de elección múltiple con 4 alternativas.

- cambiar el contenido del item 6 (el segundo de órdenes escritas) por otro dondo la presentación del dibujo no facilite la respuesta correcta.

- Cambiar en el ìtem 7 (tercero de órdenes escritas) el distractor que presenta el dibujo de un barco, por su posible interpretación como respuesta correcta.

Respecto a la prueba de comprensión de frases: utilización de claves de contexto se eliminan los ítems 2,4 y 9 que presentaron índices de dificultad muy bajos. Con objeto de conseguir una mayor graduación de dificultad en los closter de contenidos representados en los mismos, se elaboran 3 nuevos ítems.

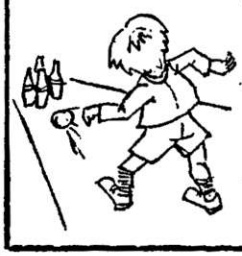
6.2. LOS ITEMS DEFINITIVOS

Los 17 items definitivos que constituyen la prueba, así como el contenido representado en ellos, se expone a continuación.

- Items 1,2, y 3: comprensión de frases sencillas; el alumno

debe identificar entre las alternativas propuestas, la frase que representa el dibujo.

- el niño come galletas
- este niño llora
- el niño bebe agua
- el niño come una pera



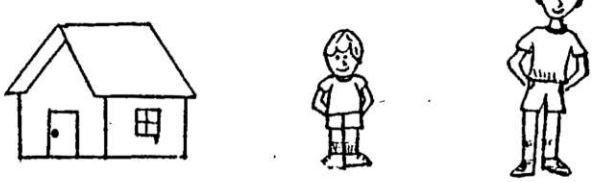
- el niño juega a saltar
- Pepe juega a los bolos
- él niño juega con su perro
- un niño y una niña juegan

- el gato quiere coger a la niña
- con la niña hay tres gatos
- la niña quiere salir
- la niña vá detras del gato

- Items 4,5,6, y 7 : comprensión de órdenes escritas: el alumno debe realizar en los dibujos presentados la tarea específica que le ordena la frase.

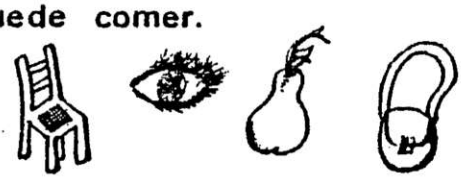
Haz lo que dicen las frases.

- Pon una cruz en el niño más grande.

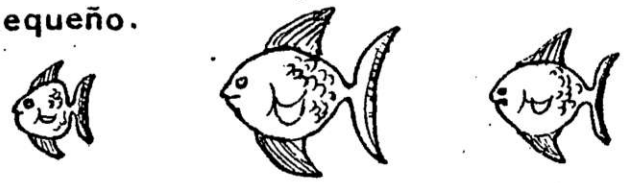


★Dibuja la cola de este perro.

★Pon una cruz roja en lo que sirve para sentarse y una cruz azul en lo que se puede comer.



★Pon un 1 en el pez más grande, un 2 en el mediano y un 3 en el más pequeño.



- - Items 8,9,10,11,12,13,14, Comprensión de frases: utilización de claves contextuales semánticas: el alumno debe señalar la palabra que completa la idea de la frase.

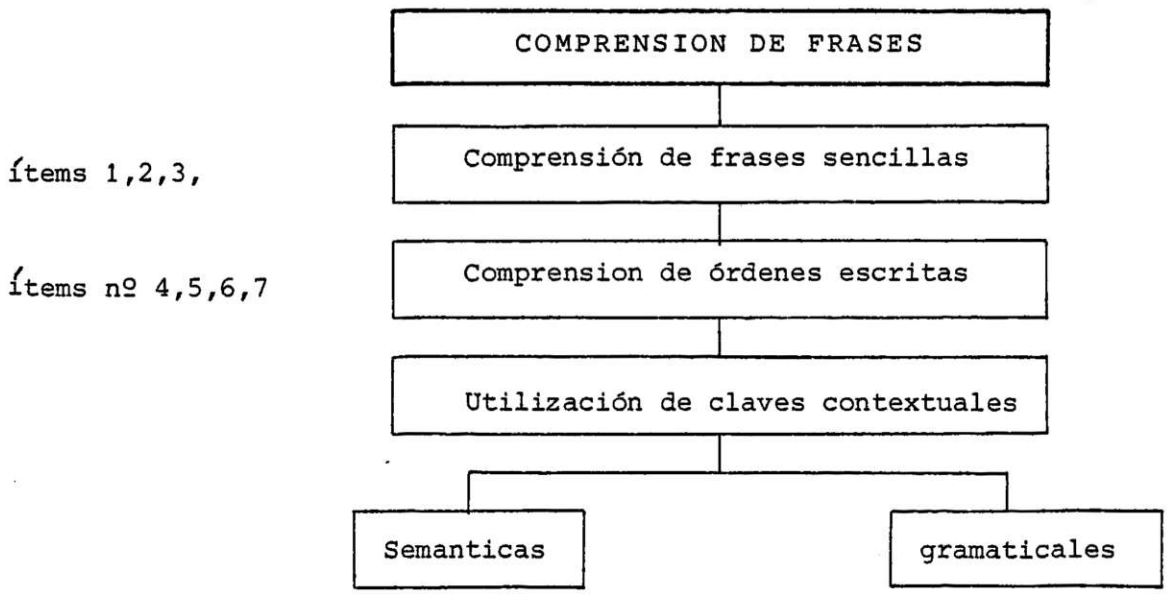
Las calles están mojadas después de la .....   canción - merienda - lluvia - actividad
Guardé el abrigo en el .....   balcón - armario - escalón - almacén
La adivinanza no la sabíamos porque era muy .....   alegre - simpática - valiente - difícil

Con tantos camiones, coches y motos la calle es muy ..... iluminada - segura - ruidosa - alta
El leñador estaba cansado de cortar ..... muebles - árboles - ladrillos - cristales
La calle estaba tan ..... que veíamos muy poco. triste - agradable - sola - oscura
Eva y yo subimos a la barca y ..... un rato. quedamos - remamos - doblamos - atamos

- Items 15,16 y 17 : Comprensión de frases: utilización de claves del contexto gramatical.

El domingo iré con mis padres a ..... a mis tíos. discutir - visitar - anunciar - estar
María abre la puerta y se ..... con su perro. lleva - levanta - marcha - manda
Voy a ir con mi hermana al aeropuerto a ..... a nuestra mamá. llegar - pasear - regalar - recibir

En el siguiente esquema se presentan los contenidos incluidos en la prueba y los respectivos números de elementos.



7. SUBTEST DE COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA:

En su forma original la prueba que pretende medir la habilidad del alumno para comprender breves y sencillas historias leídas en baja voz, se estructura en tres textos con sus correspondientes cuestiones que el alumno debe contestar una vez leído los textos.

Las notas que caracterizaban el material lector de la prueba era las siguientes:

- Los tres textos se presentaban con índices de lectura bilidad decrecientes. Todos ellos considerados como índices bastante fáciles.

- El vocabulario utilizado, tanto en la historia como en las cuestiones, se encuentran listados como básicos para la edad de 6 y 7 años.

- La prueba requiere respuesta a un total de 14 cuestiones de las cuales 7 (el 50%) exigen un nivel de comprensión literal; 5 (el 36%) comprensión inferencial, y 2 (el 14%) comprensión valorativa.

7.1. CRITERIOS DE REELABORACION.

En la primera aplicación se observó la falta de práctica que en general presentaron los alumnos en la clase de tarea que la prueba requiere (basicamente a lo que respuesta de cuestiones de refiere). A causa de ello, tanto en las instrucciones de aplicación como en la realización de la 1ª lectura se presentaron situaciones de incompetencia por parte de los alumnos ajenas a los propósitos de la prueba.

Otro aspecto observado durante la aplicación de la prueba se refiere a algunos términos utilizados en las cuestiones, que deben ser modificados con objeto de mejorar la comprensión de las preguntas formuladas sobre las lecturas.

Para los alumnos que realizaron la prueba (recuérdese que 71 alumnos de la muestra total, 11 14% , no pudieron realizarla por carecer del nivel minimo exigido en ella), el rendimiento promedio indica una dificultad media de la prueba, y los valores mediano y modal reflejan la relativa facilidad que la prueba presenta para los alumnos mejores.

En el contraste de medidas efectuado sobre el rendimiento de los alumnos en la prueba según el tipo de letra en que fué impresa, se puso de manifiesto la no influencia de esta variable en la comprensión lectora del alumno una vez que este ha adquirido la independencia lectora.

Por consiguiente, los criterios que adoptamos en la reelaboración de la prueba se refiere a los puntos siguientea:

- Introducir una lectura con sus respectivas cuestiones como ejercicio práctico previo a la realización de la prueba.

- Elaboración de un nuevo texto con un nivel de dificultad mayor, con objeto de aumentar el rango discriminativo de la prueba en los alumnos mejores.

- El cambio de algunos términos de las cuestiones por otros más usuales en la práctica escolar. El término "lectura"

empleado en algunas cuestiones se cambia por el de "cuento". El tiempo verbal que en algunas preguntas se presenta en pasado se formulará en presente.

- Comprobada la no diferenciación en el rendimiento de los alumnos entre los dos tipos de letras ey que fue impresa la prueba, en su forma definitiva se imprime en letra escrip. Además es el tipo letra mas usual en las tareas escolares futuras, que el alumno debe afrontar.

7.2. LOS ITEMS DEFINITIVOS.

En su forma definitiva el subtest de Comprensión lectura silenciosa se estructura en un ejercicio previo de práctica y en tres textos que constituyen la situación de prueba.

Como ejercicio de práctica se adopta el texto numero 1 de la prueba original, por sus caracteristicas de dificultad minimas con las siguientes modificaciones:

- eliminar el ítem numero 3-¿Cuál de estas niñas es María?- por su excesiva dificultad para incluirlo como ejercicio de práctica.

- cambiar la alternativa 3 del ìtem 1, por su posible interferencia con la lectura posterior.

Los tres textos representativos de la situación de prueba, los formarán el texto numero 2 y 3 de la prueba original y un nuevo texto que se elabora.

La elaboración del nuevo texto se ajusta a los siguientes criterios:

- Mayor amplitud por el numero de frases que implica. Ello comporta, tambien, cierta habilidad por parte del alumno en la búsqueda de información, en cuanto que, a igual que

e- la primera aplicación, el sujeto puede releer el texto en el momento de responder a las cuestiones.

- Un indice de lecturabilidad menor que los otros textos de la prueba.

- Mientras el vocabulario utilizado en la elaboración de los textos que formaban la prueba original, respondia al listado de vocablos básicos para las edades de 6 y 7 años, en este nuevo texto se introducen términos no incluidos en aquel listado, pero con suficientes claves contextuales para ser reconocidos.

El nuevo texto:

Ayer fuimos toda la familia al bosque.
¡Cuántos árboles!
Papá y Angela cogían plantas mientras mamá y yo buscábamos animalitos.
Después de comer, Angela y yo jugamos a escondernos entre los árboles.
Al rato mi hermana gritó
– ¡Juan!, ¡Mira que gusano tan largo!
Fuí corriendo a ver.
– ¡Es una serpiente! Algunas son peligrosas porque pueden hacer daño. Vámonos Angela.
Papá ya nos llamaba para marcharnos.

Infice de lecturabilidad:

Número de frases: 11
Número de palabras: 65
Número de sílabas: 132
Sx100/P : 203
P/F : 5,91

Los vocablos no listados como básicos para las edades de 6 y 7 años se refieren a los términos "bosque", "serpiente" y "peligrosa".

Las cuestiones:

Para la formulación de las cuestiones correspondientes a este nuevo texto, se adoptan los mismos criterios utilizados en la primera elaboración de la prueba. Es decir:

- Vocabulario incluido en el listado de vocablos básicos para las edades de 6 y 7 años (ROSA SENSAT, 1978).

- Diferentes niveles de comprensión lectora: literal e inferencial.

- Se presentan después del texto, pudiendo el alumno releerlo si así lo deseara (con ello se evita la influencia de las habilidades de memoria del alumno).

- Se formulan en ítem objetivo de elección múltiple con tres alternativas.

El alumno debe responder a un total de 6 cuestiones, que a continuación presentamos señalando el nivel de comprensión lectora exigida y la clase de conducta correspondiente.

1.

1. ¿Qué vé la familia al llegar al bosque?

a) muchas casas
b) muchos árboles
c) muchos coches

Nivel de comprensión; literal
Clase conducta: identificar relaciones

2a ¿Qué hace Juan y su mamá?

a) cogen plantas
b) hacen la comida
c) buscan animalitos.

Nivel de comprensión: inferencial
Clase de conducta: inferir personaje.

3ª ¿A qué juegan Angela y Juan después de comer?

a) al escondite
b) a la pelota
c) a correr

Nivel de comprensión: inferencial.
Clase de conducta: inferir una relación.

4ª ¿Qué son Angela y Juan?

a) amigos
b) hermanos
c) vecinos

Nivel de comprensión: literal
Clase de conducta: identificación característica de los personajes.

5ª ¿Qué encuentran los niños en el bosque?

a) un nido
b) una fuente
c) una serpiente

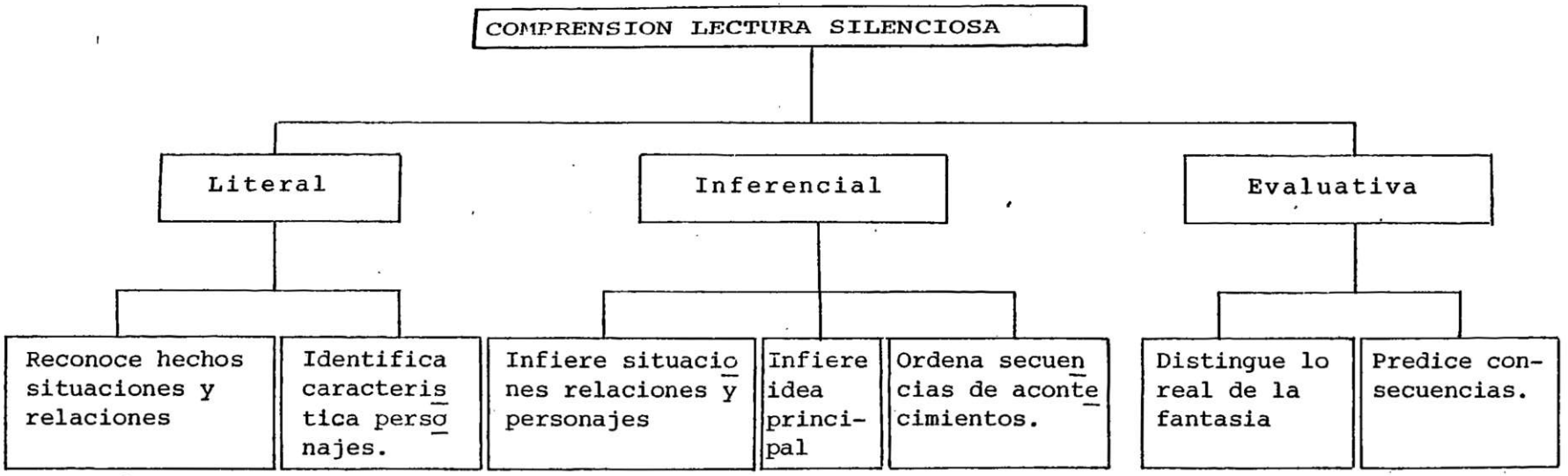
Nivel de comprensión: literal
Clase de conducta: identificar hechos.

6ª Qué nombre le pondrias a este cuento?

a) las plantas de Angela
b) una sorpresa en el bosque
c) papá y mamá

Nivel de comprensión: inferencial
Clase de conducta: inferir la idea principal.

En el esquema siguiente se presentan los cluster de contenidos que pueden identificarse en la prueba, y la correspondiente representación de los mismos en las tres lecturas que forman la prueba.



1ª Lectura item nºs 1,2,3		4				5
2ª Lectura item nºs: 1,4	2			3	5	
3ª Lectura item nºs: 1,5	4	2,3	6			

C A P I T U L O VIII

2ª APLICACION EXPERIMENTAL

1. Descripcion muestra de 1º de E.G.B.

2. Categorización de los centros escolares incluidos en la muestra

3. Descripción muestra 2º de Parvulario.

1. DESCRIPCION MUESTRA DE 1º de E.G.B.

A igual que en la 1ª aplicación experimental, consideramos la población dividida en estratos socio-culturales -aunque ahora distinguimos también, además de las clases sociales, el medio urbano y suburbano-, y estos a su vez subestratificados en tipologías escolares de acuerdo al nivel escolar en que se inicia la lectura y rítmo de aprendizaje lector en 1º de E.G.B.

La elección de la muestra se realiza en función de estos estratos considerados, en los cuales las unidades de observación fueron elegidas por el procedimiento de conglomerados (centros escolares).

El procedimiento de elección de la muestra se efectúa atendiendo a los mismos criterios seguidos en la 1º aplicación experimental.

Primero Identificamos zonas urbanas y zonas suburbiales y luego, en las zonas urbanas, los distritos o/y barrios caracteristicos de las diferentes clases sociales consideradas.

En un segundo paso, se recurre a los Srs. Inspectores de Enseñanza Primaria responsables de las zonas delimitadas, los cuales nos proporcionan un listado de posibles escuelas a incluir en la muestra.

El tercer momento, el que determina la elección definitiva del centro, es la entrevista con la dirección escolar que nos proporciona la tipología del colegio que nos interesa respecto al rítmo del aprendizaje lector en 1º de E.G.B., así como confirma la clase social predominante en el alumnado.

Las variables que se toman en consideración por su posible influencia en los resultados y estudios que realizamos, las agrupamos en los diferentes grupos.

1.- El medio socio-cultural: localización urbana / clase social.

2.- Aprendizaje de la lectura : rítmo del aprendizaje en 1º de E.G.B./Metodología.

3.- Centro escolar: organización/administración

4.- Alumno: caracteres individuales.

Los aspectos que implican cada uno de estos grupos de variables son:

A. <u>El medio sociocultural</u>:

- Localización ..... . urbana
  . suburbial

- clase social .....
  - . media . media alta
  - . Baja. Media Baja.

B. Aprendizaje de la lectura:

-- Rítmo del aprendizaje lector en 1º de EGB (vease descripción en **C.III**, pág. 44)

- . Tipo 1: aproximadamente en Diciembre el grupo-clase finaliza lo que llamamos el estadio inicial de la lectura, comienzan el libro de texto lenguaje con su material y libro de lextura correspondiente. Inician el estadio de desarrollo lector.
- . Tipo 2: Aproximadamente en marzo el grupo clase finaliza el estadio inicial de la lectura, con el consiguiente inicio del libro de texto de lenguaje.
- . Tipo 3: La etapa de iniciación lectora no finaliza hasta Junio, ocupa todo el año escolar. No prevee el estudio sistemático de la lengua.

--Metodología .....
(véase descripción C,II,pág. 31)

- . Sintético
- . Analítico

C. Centro escolar:

- Administración ...
  - . Nacional
  - . Privado
- Agrupación alumnos
  - . Mixto
  - . Niños
  - . Niñas

D. Alumnos:

- Escolarización previa .....
  - . Sin escolarizar
  - . Escolarizado en 2º de parvulario — mismo centro / diferente centro

- Sexo .....
  - . Masculino
  - . Femenino

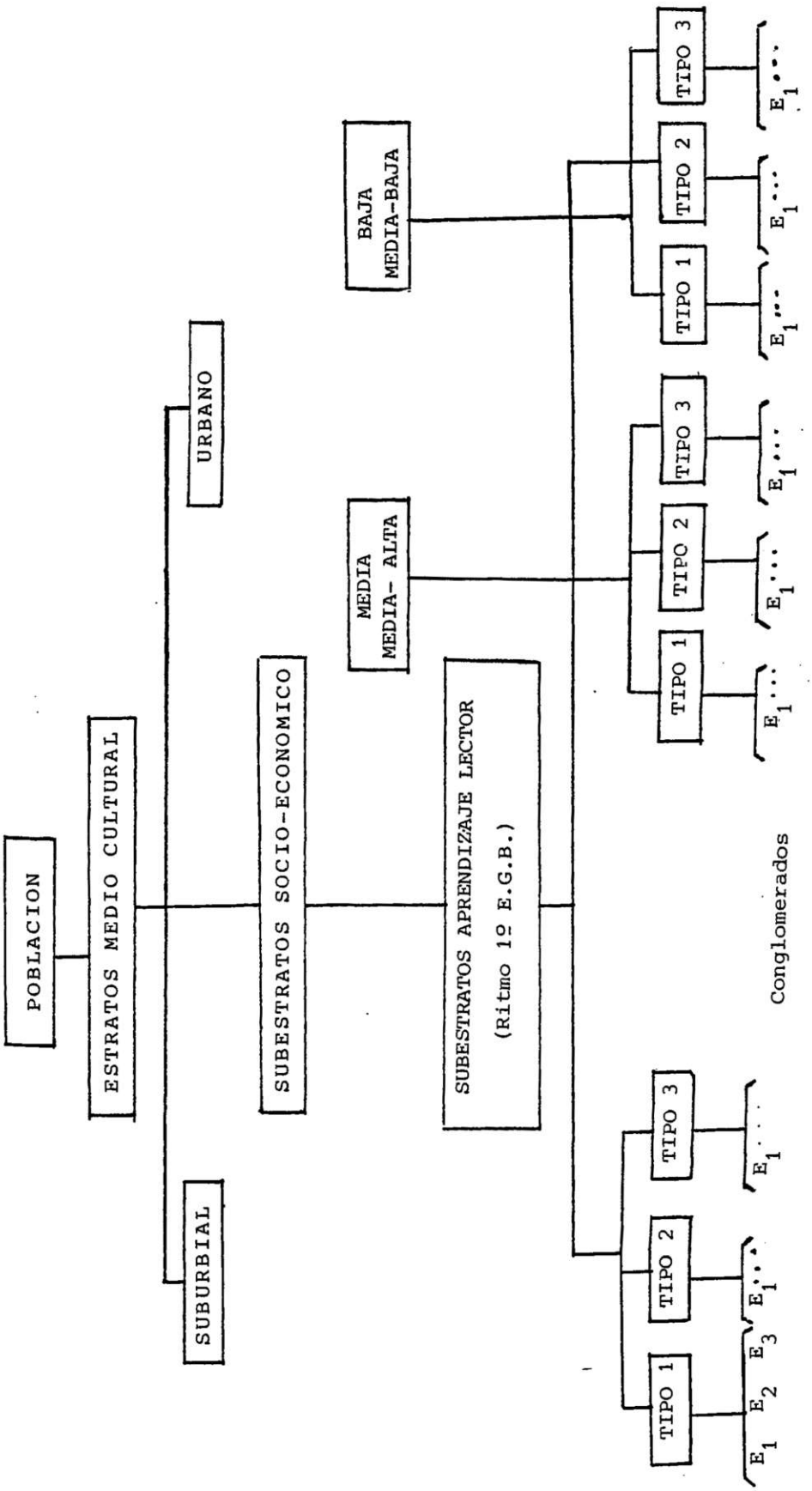
- Edad .....
  - . Nacidos en enero, febrero o marzo
  - . " en abril, mayo o junio
  - . " en julio, agosto y septiembre
  - . " en octubre, noviembre o diciembre

- Profesión paterna .....
  - . Altos ejecutivos de la empresa y administración, profesiones liberales universitarios.
  - . Profesiones que requieren titulación universitaria media. Mandos medios de la administración y empresa.
  - . Subalternos de la administración, servicio y comercio. Trabajador cualificado por cuenta propia. Pequeño comerciante (tienda, bar...) obrero especializado.
  - . Obrero sin cualificar

Lengua dominante en el ámbito familiar .....
  - . Castellano o bilingue
  - . Catalán

- Nivel lector inicio curso.... (descripción véase pgs.33,C.II.)
  - . Sabía leer
  - . Sabía leer algo
  - . No sabia leer.

La elección de la muestra se realiza en función de las dos variables primeras atendiendo al siguiente esquema.



Los datos sobre las variables que interesan son recogidos y registrados en las Fichas de Identificación de Centro y alumnos. La ficha de identificación de centro presenta el mismo formato que la utilizada en la primera aplicación del instrumento.

2. CATEGORIZACION DE LOS CENTROS ESCOLARES INCLUIDOS EN LA MUESTRA (1º E.G.B.)

A continuación se exponen los CENTROS ESCOLARES que han quedado incluidos en la muestra y sus correspondientes categorías respectos a las variables consideradas. Un total de 19 centros.

CENTROS	MEDIO		TIPO SOCIAL		APRENDIZAJE LECTURA 1º			TIPO ADMINIS.		AGRUPACION NIÑOS		
	urbano	suburbano	media	media-alta / baja	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Nacional	Privado	Mixto	Niños	Niñas
1. C.Sagrado Corazón Bo.Pedralbes Dto III	X		X		X				X		X	
2. C Luis Vives Bo.S.V.de Sarriá Dto. III	X		X		X				X	X		
3. C.S.S.C.C. Bo.Sagrado Corazon Dto. III	X		X			X			X	X		
4. C.Sgdo.Czon de J. Bo. Jesuitas Dto.III	X		X	X					X			X
5. C. Paterna Bo.S.Gervasio Dto. III	X		X			X			X	X		
6. C.N.Menendez Pidal Bo.S.Martín de P. Dto.IX	X			X	X			X		X		
7. Academia Alvarez Bo.Sta.Catalina Dto.IV.			X				X		X	X		
8. C.N.Plaza España Bo.Cruz Cubierta Dto.VII	X			X	X			X				X
9. C.N.Perù Bo.Sants Dto.VII.	X				X			X		X		

CENTROS	MEDIO		TIPO SOCIAL			APRENDIZAJE LECTURA			TIPO ADMINIS.		AGRUPACION ALUMNOS		
	urbano	suburbano	Media	Media-Alta	Baja Media-Baja	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Nacional	Privado	Mixto	Niños	Niñas
10.C.Ntra.Sra.del S.C. Bo.Vallcarca Dto. VIII	X			X			X			X	X		
11. C.N.Pablo Freire Bo. El Carmelo Dto.XII	X			X			X		X		X		
12.C.Frausa Bo. U.Industrial Dto. XI	X			X				X		X	X		
13.C.N.R.Nonato Bo.Santa Mónica Dto.V.	X			X			X		X		X		
14.C.N.Pau Esteve Bco.Colblanc Dto.VII	X							X	X		X		
15.C.N.Cnal.Cisneros Bo.9 Barrios		X						X	X		X		
16.C.N.Elisenda de M. Bo.Torre Baró		X					X		X		X		
17 C.N.Polvorin Bo. El Polvorin		X						X	X		X		
18.C.N.Isaac Peralt Bo.Zona Franca		X						X	X		X		
19.C.N.Font de los E. Bo.Torre Baró		X						X	X		X		

En resumen los centros representados en la muestra se distribuyen de la siguiente manera:

		URBANO						SUBURBIAL			TOTALES	
		Media-alta Media			Media Baja Baja							
		T.1	T.2	T.3	T.1	T.2	T.3	T.1	T.2	T.3		
NACIONAL	Mixto				1	2	3		1	4	11 58%	
	Niños											12
	Niñas				1						1 5%	63%
PRIVADO	Mixto	1	2			1	1				5 27%	
	Niños	1									1 5%	7
	Niñas	1									1 5%	37%
TOTALES		3 16%	2 11%		2 11%	3 16%	4 25%	1 11%	4 25%			
		5 27%			7 36%			5 27%				

3. DESCRIPCION MUESTRA 2º de PARVULARIO

Los conglomerados que constituyen la muestra de 2º de parvulario corresponden a los mismos centros escolares donde fueron administrados los subtests diagnóstico en la primera aplicación experimental de la Batería de lectura.

Por consiguiente, recordando las características de aquellos centros, los conglomerados se categorizan, en las variables consideradas, de la siguiente manera :

CENTROS

VARIABLES	Luis Vives	S.S.C.C.	Menendez Pidal	Ntra.Sra. del Sgrdo. Corazón	Mestre Esteve
Tipologia social:					
-Medio-alta/Media	X	X			
-Media-baja/baja			X	X	X
Tipologia administrativa:					
-público	X	X		X	
-privado			X		X
Tipologia sexual					
-Mixto	X	X	X		X
-Niños				X	
-Niñas					
Iniciación lectora en párvulos					
-Tipo 1 (objetivo prioritario)	X		X		
-Tipo 2 (importante pero no prioritario)		X		X	X
-No se inicia					
Metodologia del aprendizaje					
-Métodos de marcha sintética	X	X	X	X	X
-Método de marcha analçitica					

Atendiendo a los datos del cuadro anterior, podemos concluir respecto a las variables que mejor definen los centros escolares incluidos en la muestra de 2º de parculario que:

- Dominan los centros que corresponden a categoria sociales media baja y baja.

- En todos los centeos se inicia el aprendizaje lector en parvulario. Si bien en dos centros lo hacen como objetivo prioritario, es decir, la meta docente es que el alumno finalice el parvulario "sabiendo leer" ; y en tres colegios el aprendizaje lector se concibe como actividad importante pero no con caracter prioritario frente a las otras actividades preescolares, se pretende que el alumno termine parvulario "conociendo los mecanismos lectores más sencillos".

- En todos los centros de metodologia del aprendizaje lector se caracteriza por ser de marcha sintetica, es decir, partir de los elementos de las palabras, ya sean las correspondencia grafema-fonema, ya sea la sílaba, para formar palabras y luego frases.

C A P I T U L O IX

TIEMPO DE REALIZACION. LOS DATOS

1. Tiempo de realización. 1º E.G.B.

2. Los Datos. Codificación y tabulación . 1º E.G.B.
   2.1. Codificación
   2.2. Tabulación.

3. Las unidades de observación en función de las variables consideradas .
   3.1. Alumnos 1º de E.G.B.
      1. El medio social cultural
      2. Aprendizaje de la lectura
      3. Centro escolar
      4. Caracteres individuales
   3.2. Alumnos 2º de Parvulario.

La reelaborada Bateria de lectura es administrada a los 19 centros elegidos, siendo realizada por un total de 539 alumnos de 1º de E.G.B. -excepto la prueba de Lectura Oral-, y por un total de 136 alumnos de 2º de Parvulario.

Con objeto de que el tiempo transcurrido entre la 1ª recogida de datos y la última no fuera mayor de 20 dia lectivos, se contrata los servicios de una profesional para la aplicación . Así, la Batería es aplicada por la autora de esta investigación y la mencionada profesional, asistidas por la profesora del aula, comenzando el día 26 de mayo de 1981 (colegios Sagrado Corazon de Jesús y Luis Vives) y finalizando el dìa 20 de Junio (Colegios Isaac Peralt y Font de los Eucaliptus).

La Prueba de Lectura Oral no se administró por condicionamientos materiales económicos y de tiempo.

1. TIEMPO DE REALIZACION. 1º E.G.B.

Tal como se preveía en las instrucciones de aplicación, la administración de todos los subtests que forman la Batería Diagnóstica-Analítica de lectura, ocupó 3 sesiones de trabajo, distribuidos en una jornada escolar de mañana y tarde. Si bien es de anotar que en algunos colegios el rítmo de trabajo de la clase hubiera permitido administrarlo en dos sesiones por rigor experimental se ha preferido mantener por igual en todos los centros la distribución de los subtests en 3 sesiones. Sólo en 2 colegios y estos de la zona suburbial, los alumnos mostraron cierto cansancio en los últimos momentos de cada sesión.

El esquema seguido en la aplicación fue:

- 1ª Sesión: (jornada mañana)

Subtest 1. Discriminación Visual
" 2. " Auditiva

Subtest 3. Correspondencia Grafema-Fonema
" 4. " Acústica-Gráfica de palabras
" 5. Vocabulario Lector.

- Descanso: coincidente con el recreo de la mañana

- 2ª Sesión: (jornada mañana)

Subtest 6a. comprensión de frases y ordenes escritas.
" 6b. " " : claves de contexto.

- Descanso: coincidente con el mediodia.

- 3ª Sesión: (jornada tarde)

Subtest 7. Comprensión lectora texto.

Las pruebas últimas de la 1ª y 2ª sesión se consideraban movibles en caso de que así lo aconsejara la observación de muestras de fatiga por parte del alumno.

En los subtest que presentan rítmo colectivo de ejecución, por ser el examinador el que vá presentando las palabras estímulos para cada ítem, el tiempo efectivo de trabajo del alumno -se exceptua, pues, el tiempo de instrucción- fue recogido para cada centro anotandose la hora de comienzo y final del mismo. Ello hace referencia a las pruebas de Discriminación Auditiva. Correspondencia Grafema-Fonema y Correspondencia Acústica-Gráfica de palabras.

Los tiempos máximos y mínimos registrados para estas pruebas fueron:

Subtests	Tiempos	
	Máximo	Mínimo
2. Discriminación Auditiva	8,0 m.	5,0 m.
3. Correspondencia Grafema-Fonema	5,5 m.	3,5 m.
4. Correspondencia Acustico-grafica de palabras.	9,5 m.	6,0 m.

En los demás subtests, dada la dificultad de tomar los tiempos individuales -algunos sólo duran unos minutos- se registra para cada centro escolar los siguientes tiempos:

- El tiempo mínimo representado por el tiempo invertido por el alumno que acaba primero la prueba.

- El tiempo medio de ejecución representado por el tiempo en el cual las tres cuartas partes de la clase ha acabado.

- El tiempo máximo representado por el tiempo invertido por el alumno que finaliza el último.

TABLA I

SUBTESTS / CENTROS n°de Orden	1 DISCRIMINACION VISUAL			5 VOCABULARIO LECTOR			6a. COMPRENSION FRASES SIMPLES Y ORDENES ESCRITAS			6b. COMPRENSION FRASES UTILIZACION DEL CONTEXTO:			7. COMPRENSION DEL TEXTO		
	Primer Alumno	Aproximadamente 3/4 partes del grupo	Ultimo Alumno	Primer Alumno	Aproximadamente 3/4 partes del grupo	Ultimo Alumno	Primer Alumno	Aproximadamente 3/4 partes del grupo	Ultimo alumno	Primer alumno	Aproximadamente 3/4 partes del grupo	Ultimo Alumno	Primer Alumno	Aproximadamente 3/4 partes del grupo	Ultimo Alumno
1	1,5	3	5	2,5	3,5	5,5	2,5	4	6,5	3,15	5	9,5	10	16	22,5
2	1,5	3	4,5	2,15	4	5,5	2,15	4	7,15	4,15	5	10	11,5	15	26,5
3	1,75	3,5	5	2,5	3,5	6	3	4	6,5	3,75	7	9,15	12,15	17	25,75
4	1,5	3	5,5	3	4	5,15	3	4,5	9,15	4	6	10	11	15	25,5
5	2	3,5	5,5	3	3,5	5,75	3,15	5	8,5	4,25	5	9,5	13,15	17	28,5
6	1,5	3	4,5	3	4	6,5	2	4	6	3,15	5	8,75	10,5	15	24,15
7	2	9	12,5	5,5	8	20	3,25	9	15,5	3,75	10	19,5	12,75	20	35,5
8	2,5	3	5,5	2	3	5,5	4	5	6	2,5	5	7,75	13,5	21	28,5
9	3	4	9,75	3,15	8	12,5	4	7,5	13,75	4	8	15,5	14,5	19	30,5
10	2,5	4	5,5	3	5	7,5	3,5	5,5	8,75	4	6	10,5	12,15	17	26,15
11	2,5	4	9	3,25	5	8	3	6	10,25	4,25	9	10,5	11,5	17	29,5
12	2,5	4,5	7,5	3,15	8	13,5	3,5	10	15,5	4	11	16	10,5	27	37,5
13	2,5	4	5,5	2	4	5,5	3	6	8,75	2,5	5	10,5	11	20	34,5
14	3	4	5,5	2,5	5,75	8,5	3,15	7	10,5	4	7	12,5	13,5	24	36,15
15	6	11	14,5	8,5	16	20	8,5	17	20,5	10	19	25,5	20	32	39,75
16	3	6	10	5,15	6,5	10	3,5	12	13,5	10	16	20	18,5	29	34,75
17	1,5	7	10,5	3,15	7	8,75	3,5	8	10,5	4,25	10	15	15,75	28	30,5
18	2,5	4,5	11	4,75	8,5	12,5	4	10	14,5	4,5	13	19,5	13,5	30,5	37,75
19	4	12	19,75	15,15	18	20,5	15,25	20	29,5	15	23	29,5	23,5	36	41,5

De los datos expuestos en la TABLA I podemos deducir los siguientes valores estadísticos:

	Primeros Alumnos				3/4 partes del grupo				Ultimos alumnos			
	Mxmo.	Mnmo.	$\bar{X}$	DS	Mxmo.	Mnmo.	$\bar{X}$	DS	Mxmo.	Mnmo.	$\bar{X}$	DS
1. Dcion.Visual	6	1,5	2,49	1,08	12	3	5,05	2,74	19,75	4,5	8,23	4,10
5. Vocabulario Lector	15,15	2	4,08	3,09	18	3	6,59	4,10	20	5,15	9,85	5,27
6a. Csión Frases y ordenes escritas.	15,25	2	4,10	3,01	20	4	7,81	4,46	29,5	6	11,65	5,85
6b.Csión.Frases: Claves de contexto.	15.	2,5	5,01	3,16	23	5	9,21	5,21	29,5	8,75	14,19	6,13
7. Comprensión de texto.	23,5	10	13,62	3,75	36	15	24,86	6,59	41,5	22,5	31,33	5,68

Observese como los valores máximos corresponden todos ellos a centros ubicados en el medio suburbial.

El tiempo empleado en las instrucciones de aplicación y realización de ejercicio de práctica, osciló entre 3 minutos para la prueba de Correspondencia Grafema-Fonema a 12 minutos para la Comprensión Lectora.

A modo de conclusión sobre el tiempo de realización de la Batería Diagnostico-Analitica de lectura, elaboramos el siguiente cuadro de sesiones y tiempos aproximados, para cada una de las pruebas, que una aplicación de la Batería exigiría:

	Instrucciones de aplicación y ejercicios de práctica	Trabajo efectivo del alumno.
Subtest 1. Discriminación Visual	3,5 a 4 minutos	6 a 9 minutos
Subtest 2. Discriminación Auditiva	4 a 5 "	5 a 7 "
Subtest 3. Correspondencia Grafema - Fonema	3 a 3,5 "	4 a 6 "
Subtest 4. Correspondencia Acústica Gráfica de palabra	3 a 4 "	7 a 9 "
Subtest 5. Vocabulario Lector.	3 a 3,5 "	7 a 10 "
TOTAL	16,5 a 20 minutos	29 a 41 minutos
TOTAL 1a SESION	de 44,5 minutos a 70 minutos.	
Subtest 6a. Comprensión de Frases y ordenes escritas	3 a 4 minutos	8 a 12 minutos
Subtest 6b. Comprensión de frases: claves de contexto	5 a 6 "	10 a 15 "
TOTAL PARCIAL	8 a 10 minutos	18 a 27 minutos
TOTAL 2a SESION	de 26 minutos a 37 minutos.	
Subtest 7. Comprensión de texto	8 a 12 minutos	22 a 32 minutos
TOTAL 3a SESION	de 30 a 42 minutos.	

Esta propuesta de aplicación puede considerarse bastante factible de realizar en escuelas de zona urbana con un rítmo de clase normal. En zonas suburbiales el tiempo invertido, tanto en las instrucciones de aplicación como en la realización de las pruebas, tiende a ser mayor. Puede ser positivo preveer para estas zonas 4 sesiones de aplicación si asi lo aconsejara la dinamica de trabajo del grupo-clase.

2. LOS DATOS. CODIFICACION Y TABULACION. 1º E.G.B.

Obtenidas las respuestas de todos los alumnos de los diferentes centros que constituyen la muestra, se procede a la corrección y codificación de datos.

Del conjunto de 539 protocolos, hubieron de ser rechazados 42 por alguna de las razones siguientes:

- 23 alumnos atípicos: deficiencia mental, retraso escolar, falta de asistencia acusada durante el curso.

- 19 alumnos con protocolos incompletos (no se encontraron presentes en alguna de las sesiones de aplicación).

Por consiguiente nuestro estudio se apoya en 497 alumnos de 1ª de E.G.B.

2.1. CODIFICACION

Los datos sobre cada alumno, registrados en su correspondiente ficha de identificación son codificados de la siguiente manera:

		Col.
- nombre del alumno: un número de identificación..	1 -	1-3
- Colegio: numero identificación colegio	1 - 19	4-5
- Medio sociocultural		6
Urbano . Clase social Media-Alta,Media	1	
Urbano . Clase social Media baja, baja	2	
Suburbial	3	
- Sexo		7
. Masculino	1	
. Femenino	2	
- Fecha nacimiento		8
. Nacidos Enero,Febrero o Marzo	1	
. Nacidos Abril, Mayo, Junio	2	
. Nacidos Julio Agosto Sepbre.	3	
. Nacidos Octubre, Noviembre,Diciembre	4	
- Profesion paterna		9
. Altos ejecutivos de la empresa y administración. Profesiones liberales universitarias.	1	
. Profesiones que requieren titulacion universitaria Media. Mandos medios de la administración o empresa	2	
. Subalternos de la administración, servicio y comercio. Trabajador cualificado por cuenta propia. Pequeño comerciante (tienda,bar.. obrero especializado	3	
. Obrero sin cualificar	4	
. Ocupaciones sin especificar	5	

Col.

- Lengua dominante en el ámbito familiar del niño 10

  . Castellano o bilingue 1

  . Catalan 1

- Escolarización previa 11

  - Escolarizado en 2º de parvulario .Mismo centro. 1 / .Diferente otro 2

  - sin escolarizar 3

- Nivel Lector inicio 1º de E.G.B. 12

  . Sabía leer 1
  . Sabía algo 2
  . No sabia 3

- Ritmo y enseñanza de la lectura en 1º de E.G.B. 13

  . Tipo 1 (diciembre) 1
  . Tipo 2 (marzo) 2
  . Tipo 3 (junio) 3

- Opinión de la profesora respecto al nivel lector del alumno: 14

  . Muy bueno 5
  . Bueno 4
  . Normal 3
  . Flojo 4
  . Muy flojo 5

- Puntuación Pruebas 15-28

  . Se expresan el resultado cuantitativo alcanzado por el alumno.

. Discriminación Visual	o-16	15-16
. Discriminación Auditiva	0-14	17-18
. Correspondencia Grafema-Fonema	0-16	19-20
. Correspondencia Acustico-Grafica de palabras	0-16	21-22

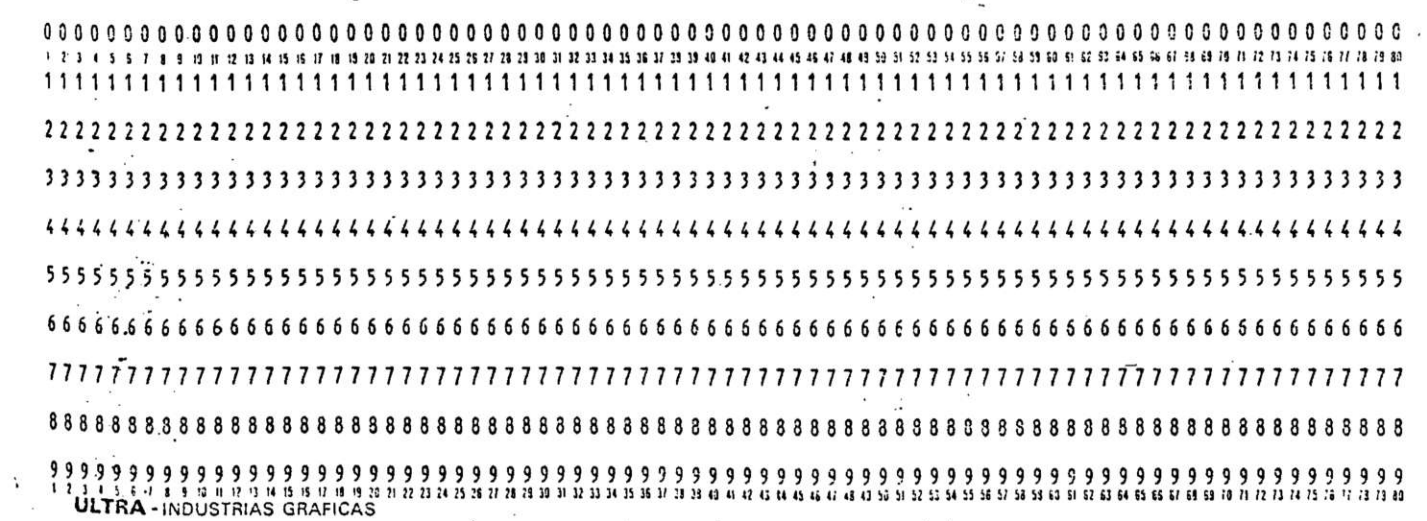
		Col.
. Vocabulario lector	0-17	23-24
. Comprensión de frases	0-17	25-26
. Comprension de texto	0-16	27-28

2.2. TABULACION

Los datos de cada alumno ya codificados se pasan a la hoja de registro de programación para posteriormente ser transferidos a "ficha perforada".

A cada alumno le corresponde una ficha perforada. A continuación se expone un ejemplo de la misma.

nº de orden identificación del alumno
nº de orden -identificacion del centro
medio social cultural
sexo
fecha nacimiento
Profesión paterna
lengua dominante familia
escolarizacion previa
nivel lector inicio curso
ritmo enseñanza lectura 1º de E.G.B.
opinión profesora
Discriminación visual
" auditiva
correspondencia grafema-fonema
" acústica-gráfica palabras
vocabulario lector
comprensión de frases
comprensión de texto
- reservado para los datos de la 1º aplicación experimental en diciembre.



FICHA PERFORADA

3. LAS UNIDADES DE OBSERVACION EN FUNCION DE LAS VARIABLES CONSIDERADAS.

Antes de realizar los estudios estadísticos de la Batería de lectura, consideramos positivo analizar la muestra total en los diferentes subgrupos que atienden a las variables consideradas.

3.1. ALUMNOS 1º de E.G.B.

1. EL MEDIO SOCIO CULTURAL.

El "medio socio-cultural" ha sido contemplado desde dos aspectos diferentes: la "localizacion", urbana o suburbana, y en la urbana la distinción entre clase social Media-Alta, Media y clase social Media-Baja, Baja.

La agrupación de los alumnos en este ámbito se muestra en la siguiente tabla

	Suburbial	Urbano		
		Media-Alta Media	Media-Baja Baja	
	101	168	228	
	20%	34%	46%	
TOTAL	101	396		497

Como se puede observar por los datos de esta tabla, domina en la muestra los alumnos pertenecientes a estratos sociales inferiores.

2. APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Bajo este ámbito distinguimos dos aspectos diferentes: metodologia y rítmo del aprendizaje lector en 1º de E.G.B.

Recordamos que para el conocimiento de este apartado se utiliza como fuente de entrevista con el profesorado. Nos ajustamos para la clasificación en las categorias que se consideran, a los criterios de contenidos que fueron ya constatados en la 1ª aplicación experimental de la Bateria como relevantes. La descripción de las mismas puede observarse en las páginas .....

En la tablá siguiente se muestra la agrupación de los alumnos en las diferentes categorías de estos dos aspectos.

	Ritmo aprendizaje lector 1º E.G.B.			TOTAL
	Tipo 1 (Diciembre)	Tipo 2 (Marzo)	Tipo 3 (Junio)	
Sintético	155	191	132	478 96%
Global	--	--	17	17 4%
Mixto	--	--	--	
TOTAL	155 31%	191 38%	149 31%	497 100%

Por los datos de la tabla precedente se deduce;

- Excepto 17 alumnos -un colegio- los demás han realizado su aprendizaje lector siguiendo la metodología sintética: partiendo de los elementos para después llegar a la palabra y después a la frase.

- Aproximados porcentajes de alumnos para cada tipo de rítmo de aprendizaje lector en 1º de E.G.B. Dominan ligeramente los alumnos con un ritmo 2 (marzo):en marzo aproximadamente estos alumnos han finalizado, considerados como grupo-clase, su etapa de iniciación lectora.

3. CENTRO ESCOLAR.

La clasificación de los centros se apoya en dos variables, siendo la distribución de los alumnos en las mismas de la siguiente forma:

	Nacional	Privado	TOTAL
Mixto	236	173	409 82%
Niños	--	29	29 6%
Niñas	23	36	59 12%
TOTAL	259 52%	238 48%	

Por los datos de esta tabla constatamos:

- en la muestra domina los alumnos que asisten a escuelas mixtas.

- Los porcentajes de alumnos con asistencia a escuela nacional o privada son aproximadamente los mismos, una ligera mayoría de alumnos de escuela nacional.

4. CARACTERES INDIVIDUALES.

En las tablas siguientes se exponen la distribución de los alumnos de nuestra muestra en las diferentes variables consideradas sobre este punto.

ESCOLARIZACION PREVIA

Sin escolarizar	Escolarizacion en 2º parvulario		
	mismo centro	diferente centro	
16	436	45	497
3%	88%	9%	100%

SEXO

Niños	Niñas	TOTAL
245	250	497
49%	51%	100%

EDAD

nacidos en los meses ...

Ero.	Aril.	jlio.	obre.	
Fro.	Myo.	Asto.	Nbre.	
Mzo.	Jnio.	Sbre.	Dbre.	
117	127	142	111	497
24%	26%	28%	22%	100%

El análisis de las categorias profesionales paternas de los alumnos lo establecemos en relación con las categorias socio-culturales consideradas.

PROFESION PATERNA

categorias

	1	2	3	4	5	
Media-Alta,Media	86	79	3	-	3	
Media-Baja, Baja	2	37	111	68	19	
Suburbial	-	-	15	63	23	
TOTAL	88	116	129	131	45	497
	18%	22%	25%	26%	9%	100%

LENGUA FAMILIAR		TOTAL
Castellana Bilingue	Catalana	
471	26	497
95%	5%	100%

NIVEL LECTOR INICIO CURSO 1º EGB			TOTAL
Sabía Leer	Sabía algo	No Sabía	
175	118	204	497
35%	24%	45%	100%

OPINION PROFESORA					TOTAL
M.Bueno	Bueno	Normal	Flojo	M.Flojo	
123	105	135	59	75	497
25%	21%	27%	12%	15%	100%

De los valores expuesto en las tablas precedentes podemos deducir sobre las caracteristicas que definen a los alumnos de nuestra muestra que:

- La mayoría de los alumnos ha estado escolarizado como mínimo en 2º de Parvulario, sólo un 3% -16 alumnos- inician su escolarización en 1º de E.G.B. De aquellos alumnos, excepto el 9%, han asistido al parvulario del mismo centro. (Todos los centros de la muestra poseen los 2 cursos de parvulario).

- La frecuencia de niños y niñas es aproximadamente igual, ligera mayor presencia de niñas: 51% sobre 49% de niños.

- En el momento en que se aplicó la Bateria de Lectura, la edad modal la representa el grupo de edad comprendido entre los 6 años 11 meses a 6 años 9 meses, le sigue el grupo de 7 años 2 meses a 7 años, y con menor frecuencia los alumnos entre 7 años 5 meses a 7 años 3 meses y los alumnos de 6 años 8 meses a 6 años 6 meses.

- En el análisis de las profesiones paternas se constata, a "grosso modo", la adecuación de las categorias profesionales a los medios socio-culturales tipificado para cada escuela. Y, a igual que en aquella ocasión -descripción del medio socio-cultural- decíamos que dominan en la muestra los alumnos de estratos sociales inferiores, aqui se corresponde con un dominio de las categorias 3 y 4.

- La lengua dominante de los alumnos de la muestra es el castellano o la situación bilingue. La representación de los alumnos catalanes es minima, sólo un 5% del total.

- Dominan en la muestra los alumnos que cuando inician 1º de E.G.B. no sabian leer -un 45% del total-. Podemos considerar bien representadas las otras dos categorias, los que ya "sabian leer" y los que "sabían algo", con un 35% y un 24% respectivamente.

Según la calificacion de la profesora respecto al aprendizaje lector individual del alumno, la frecuencia modal se encuentra en el grupo de alumnos considerados con un ritmo "normal". La distribución tiende a mayor presencia de alumnos con ritmo "bueno" y "muy bueno" más que "flojo" o "muy flojo".

3.2. ALUMNOS 2º DE PARVULARIO

Los 136 alumnos que constituyen las unidades de observación muestral de 2º de parvulario se distribuyen en las variables consideradas de la siguiente manera:

VARIABLES	Alumnos Número	%
Clase social:		
- Media y Media alta	62	46%
- Media baja y baja	74	54%
Sexo:		
-Masculino	63	46%
- Femenino	73	54%
Edad: nacidos en		
-Enero,Fro.Marzo.	35	26%
-Abril, Myo.Jnio.	41	30%
-Jlio.Agto.Stbre.	35	26%
-Ocbre.Nvbre.Dcbre.	25	18%
Lengua familiar:		
- Castellana	101	74%
- Catalana	26	19%
- Bilingüe	9	7%

VARIABLES	Alumnos Número	%
Iniciación lectora en 2º de parvulario:		
- Tipo 1: objetivo prioritario	62	46%
- Tipo 2: importante pero no prioritario	74	54%
- Tipo 3: no se inicia	-	-

Los datos del cuadro anterior, permiten concluir respecto a las caracteristicas de los alumnos que constituyen la muestra de 2º de parvulario que:

- Las dos categorías sociales consideradas se hayan presentes en la muestra de forma aproximadamente equilibrada, 46% para la clase social media y media alta y el 54% para media baja y baja.

- Presencia aproximadamente igual de los dos anexos.

- Respecto a la edad de los alumnos en el momento en que fueron aplicados los subtests diagnósticos, sólo cabe destacar la ligera inferioridad del grupo de alumnos que podríamos considerar "pequeños" (nacidos en los tres últimos meses del año) en relación a los otros grupos de edad considerados; el 18% de alumnos con edades comprendidas entre 6,6 y 6,8 años frente al 26% o 30% de alumnos de edades entre 6,9 y 7,3 años.

- En la variable lengua familiar domina en la muestra los alumnos castellanos, con una presencia notablemente superior (el 74%) a la de los alumnos catalanes (el 19%) y a la de los alumnos con situación lingustica biligüe (el 7%).

- Todo los alumnos inician el aprendizaje lector en 2º de parvulario, si bien el 46% lo realizan como objetivo propirtario frente a otras actividades preescolares (el alumno "debe"finalizar parvulario "sabiendo leer").

C A P I T U L O X

ESTUDIO DESCRIPTIVO Y ANALISIS DE ITEMS

1. Estudio descriptivo.
   1.1. Comparación entre niveles escolares.
   1.2. Descripción resultados 1º de E.G.B.

2. Análisis de ítems.
   2.1. Subtest 1. Discriminación visual.
   2.2. Subtest 2. Discriminación auditiva.
   2.3. Subtest 3. Correspondencia grafema-fonema
   2.4. Subtest 4. Correspondencia acústico-gráfica de palabras.
   2.5. Subtest 5. Vocabulario lector.
   2.6. Subtest 6. Comprensión de frases.
   2.7. Subtest 7. Comprensión lectura silenciosa.

3. Comparación entre subgrupos de alumnos.

1. ESTUDIO DESCRIPTIVO.

A igual que en la 1ª aplicación experimental de la Batería de lectura, una vez obtenidos los datos de la muestra de alumnos, se procede al estudio descriptivo de la misma y al correspondiente análisis de ítems en orden al Indice de Dificultad e Indice de validez.

La Bateria se aplicó a 497 alumnos de 1º de E.G.B. y a 136 de 2º de parvulario. La aplicación en parvulario tiene por finalidad el constatar la existencia de un jalonamiento significativo en las dificultades de los contenidos que abarca la Bateria de un año escolar a otro.

En las Tablas I y II se exponen los valores estadisticos obtenidos para 2º de parvulario y 1º de E.G.B., respectivamente . La distribución de las puntuaciones y representaciones graficas pueden verse en el ANEXO.

TABLA I: Estadísticos descriptivos. Rendimiento alumnos 2º de Parvulario.

2º de Parvulario

SUBTESTS	nº de Ítem	Puntuación Min.	Máx.	$\bar{X}$	ES $\bar{X}$	Mo	Ndn	D.S.	ES DS	Q_1	Q_3	Asimetria *	Kurtosis *
1. Discriminación Visual.	16	0	16	10,5	0,36	13	4,2	4,2	0,25	7	14,0	-0,736	-0,559
2. Discriminación Auditiva.	24	3	24	16,1	0,46	21	15,9	5,4	0,32	11,2	20,3	-0,375	-0,812
3. Correspondencia Grafema-Fonema	16	1	16	9,9	0,37	14	10,0	4,4	0,26	6,5	14,0	-0,367	-0,951
4. Correspondencia Acústico-Gráfica de palabras.	16	0	16	4,9	0,43	0 5 12	4,0	4,9	0,29	0,0	8,0	-0,577	-0,915
5. Vocabulario Lector.	16	0	16	8,5	0,46	0 15	9,0	5,7	0,34	3,0	13,5	-0,271	-1,433 -1,433
6. Comprensión de Frases	17	0	17	3,4	0,41	0 14	0,0	4,8	0,29	0,0	5,0	1,373	0,687
7. Comprensión Lectura silenciosa	16	Sólo 5 alumnos de la muestra total pudieron realizarla por poseer un nivel lector suficiente siendo sus puntuaciones: 14,12,10,7 y 6.											

Q_1=Cuartil 1: puntuación por debajo de la cual se encuentra el 25% de las observaciones.
Q_2=Cuartil 2: puntuación por encima de la cual se encuentra el 25% de las observaciones.

* = Significación estadística de estos coeficientes: entre los valores + 0,5 y -0,5 se considera una distribución conforme al modelo teórico de la curva Normal (Bisquerra,Echeverria y Rodriguez,1982).

TABLA II: Estadísticos descriptivos. Rendimiento alumnos 1º de E.G.B.

SUBTESTS	Nº Item	Puntuación Min	Puntuación Max.	$\bar{X}$	$ES_{\bar{X}}$	Mo	Mdn	D.S.	ES_{DS}	Q_1	Q_3	Asimetria *	Kurtosis *
1. Discriminacion Visual	16	1	16	12,9	0,14	15	13,8	3,11	0,09	11,5	15,0	-1,666	2,865
2. Discriminación Auditiva	14	1	14	12,2	0,11	14	12,8	2,50	0,08	11,0	14,0	-1,902	3,488
3. Correspondencia Grafema-Fonema	16	0	16	14,0	0,13	16	14,7	2,98	0,09	13,3	16,0	-2,778	8,919
4. Correspondencia Acustico-Gráfica de palabras	16	0	16	11,7	0,20	16	12,8	4,77	0,15	9,8	15,7	-1,257	0,620
5. Vocabulario Lector	16	0	16	13,6	0,15	16	14,3	3,43	0,11	12,5	16,0	-2,325	5,630
6. Comprensión de frases	17	0	17	12,4	0,23	15	13,9	5,13	0,16	10,9	16,3	-1,364	0,612
7. Comprensión Lectura silenciosa de texto.	16	0	16	10,4	0,23	14	11,8	5,09	0,16	8,0	14,4	-1,092	-0,087

Q_1= Quartil 1: puntuación por debajo de la cual se encuentra el 25% de las observaciones.
Q_3= Quartil 3: puntuación por encima de la cual se encuentra el 25% de las observaciones.

* = Significación estadística de estos coeficientes: entre los valores + 0,5 y -0,5 se considera una distribución conforme al modelo teórico de la curva Normal (Bisquerra,Echevarria y Rodriguez,1982)

1.1. COMPARACION ENTRE NIVELES ESCOLARES

El estudio comparativo de los datos reflejados en las dos tablas precedentes, permiten deducir diferencias importantes entre la muestra de alumnos de 1º de E.G.B. y 2º de parvulario:

- En todos los subtests- se exceptúa el de Discriminación Auditiva que se analiza en punto aparte-, se observa una clara diferencia entre los valores promedios obtenidos por los alumnos de 2º de parvulario y 1º de E.G.B.,diferencias a favor de estos últimos.

Dichas diferencias se manifiestan de forma más clara a medida que las pruebas aumentan de dificultad. En 2º de parvulario, a partir del subtest 4, el valor modal está representado por alumnos que no pudieron ni siquiera alcanzar el valor mínimo de la prueba por no poseer los conocimientos lectores precisos. Así, consultando la distribución de frecuencias (Anexo) en la prueba de Correspondencia Acústica-gráfica de palabras el valor modal 0 representa a 48 sujetos-el 35% de la muestra total-, en la prueba de Vocabulario Lector el valor modal 0 representa a 23 sujetos -el 17%- y en la de Comprensión de Frases a 68 sujetos- el 50%.Y ya se deja constancia en la tabla que solo 5 alumnos pudieron realizar la prueba de Comprensión Lectura silenciosa de texto.

- A pesar de estas diferencias entre los promedios de ambos grupos, las puntuaciones máximas y minimas registradas para ambos son aproximadamente las mismas. Ello significa que algun alumno de 2º de parvulario iguala en su ejecución a los mejores -respecto a las pruebas- de 1º de E.G.B.

- Respecto al estadístico Dispersión Standar, se observa en los primeros subtest -tambien los más faciles- un comportamiento más homogeneo en los alumnos de 1º de E.G.B. No parece ser así en los subtests 4 y 7 -los más dificiles- en que ambos grupos muestran parecidas dispersión de puntajes.

- Los valores de los cuartiles 1 y 3 corroboran a la vez que añaden precisión a las diferencias promedios de los dos grupos. Observese la diferencia de puntuaciones, en las distintas pruebas, que alcanzan el 25% inferior $-Q_1-$ en ambos grupos, y las puntuaciones minimas que alcanzan el 25% superior de los alumnos $-Q_3-$.

- El tipo de asimetria en todos los subtests para ambos grupos, excepto pruebas 4 y 6 para 2º de parvulario, es de signo negativo, si bien, las distribuciones de puntajes de los alumnos de 1º de E.G.B. se proyectan en curvas acusadamente asimétricas negativas.

- Mientras en 2º de parvulario, los valores de las Kurtosis revelan curvas ligeramente platicurticas (excepto el test 6), en 1º de E.G.B. la concentración de los puntajes en los valores centrales proporcionan curvas de acusadas formas leptocurticas para los subtests de Discriminación Visual, Discriminación Auditiva, Correspondencia Grafema-Fonema y Vocabulario Lector, ligero apuntamiento para las pruebas de correspondencia acústico-gráfica de palabras y comprensión de frases, y aproximadamente mesocurticas para la Comprensión lectura silenciosa de texto.

- Respecto al subtest 2. Discriminación Auditiva, debe tomarse en consideración que en 2º de parvulario, esta segunda aplicación se realiza con la versión original de la prueba, es decir, la prueba en su forma primera de 24 ítems. Y es administrada en su forma original a los alumnos de parvulario, por considerar que la reestructuración definitiva de la prueba se realizó en función de los resultados obtenidos con los alumnos de 1º de E.G.B. (se eliminaron los 10 ítems que por su casi carencia de dificultad no nos aportaban información diferencial entre los sujetos de 1º) mientras que los resultados en 2º de parvulario obtenidos en la primera aplicación experimental-primer trimestre escolar- aconsejaban no modificar la prueba.

Por ello, el significado de los valores obtenidos en el subtest de discriminación Auditiva, por los alumnos de 2º de parvulario, lo encontramos en la comparación con los obteni-

dos por estos mismos alumnos en la 1ª aplicacion experimental realizada en Diciembre, y con los obtenidos por los alumnos de 1º de E.G.B. tambien en la 1ª aplicación experimental en Diciembre.

	$\bar{X}$	DS
2º de parvulario (diciembre, 1980)...	11,52 ...	5,39
" " (junio, 1981) ...	16,14 ...	5,36
1º de E.G.B. (Diciembre,1980) ...	19,99 ...	4,04

Se observa un claro jalonamiento en la ejecución promedio desde el principio de curso en 2º de parvulario al final de curso y al principio de 1º de E.G.B.

1.2. DESCRIPCION RESULTADOS 1º DE E.G.B.

El estudio de la Tabla II revela respecto a la ejecución de los alumnos de 1º de E.G.B. que:

- Las puntuaciones de los sujetos oscilan entre los valores máximos y mínimos a obtener en cada uno de los subtest.

- Los elevados valores que muestran las medidas de posición central -Media aritmética, Moda y mediana- indican para los subtests:

1. Discriminación Visual
2. " Auditiva
3. Correspondencia grafema-fonema
5. Vocabulario lector.

que las habilidades lectoras implicadas en el contenido de estos se encuentran ya superadas por una mayoría de sujetos de 1º de E.G.B.

- Mientras que los valores de tendencia central de los subtests:

4. Correspondencia Acustica-Gráfica de palabra.
6. Comprension de frases.
7. " lectura silenciosa de texto.

siendo tambien elevados permiten una mayor diferenciacion entre los sujetos.

- La mediana que indica la oscilación entre el 50% de valores inferiores y el 50% superior, indican para todos los subtests una mayor oscilación en el 50% inferior, de lo que se deduce el valor diagnóstico de los mismos, de su capacidad para diferenciar mejor a los sujetos que en su aprendizaje lector muestran acusadas deficiencias .

	50% inferior		50% superior
	Valor min.	Mediana	Valor max.
1. Discriminacion Visual	1	13,8	16
2. " Auditiva	1	12,8	14
3. Corres.Grafema-Fonema	o	14,7	16
4. " Acustica Gráfica de palabra	0	12,8	16
5. Vocabulario lector	0	14,3	16
6. Comprension de frases	0	13,9	17
7. Comprensión lectura silenciosa de texto.	0	11,8	16

Los valores registrados en el cuadro precedente nos permiten constatar que el 50% de las observaciones inferiores se distribuyen en un rango de puntuaciones considerablemente más amplio que el 50% de las observaciones superiores. De esta forma, la mayor dispersión de los puntajes inferiores permiten, también, una mayor diferenciación de los mismos, mientras que en los alumnos superiores sus puntuaciones quedan aglutinadas en rangos mínimos, como en los subtests Discriminación Auditiva y Correspondencia Grafema-Fonema, con una amplitud de sólo 2 puntos , o con rangos maximos en la prueba de Comprensión lectura silenciosa de texto, con una amplitud de 5 .

- El Cuartil 1(Q_1), puntuación por debajo de la cual cae el 25% inferior de las observaciones, y el Cuartil 3 (Q_3), puntuación por encima de la cual se encuentra el 25% superior de los puntajes, comparados con el valor mediano, nos aporta un conocimiento más preciso de la distribución del 50% de los sujetos superiores e inferiores en los subtests:

	25% inf. Q_1	50%central Mediana	25% supe. Q_3
1. Discriminación Visual	11,5	13,8	15
2. Discriminacion Auditiva	11	12,8	14
3. Correspondencia Grafema Fonema	13,3	14,7	16
4. Correspondencia Acustica Gráfica de palabra	9,8	12,8	15,7
5. Vocabulario Ldctor.	12,5	14,3	16
6. Comprensión de frases	10,9	13,9	16,3
7. Comprensión lectura silenciosa de texto.	8	11,3	14,4

- Por los datos anteriores se deduce que la amplitud del rango correspondiente al 50% de los puntajes inferiores es ocupada en su mayor recorrido por el 25% de las observaciones para las pruebas de Discriminación Visual, Discriminación Auditiva, Correspondencia Grafema-Fonema y Vocabulario Lector.

Los subtests Correspondencia Acústica-Grafíca de palabras , Comprensión de frases y Comprensión Lectura silenciosa de texto, fundamentalmente este último, son los que nos proporcionan alguna información diferencial sobre los sujetos superiores en las pruebas.

- En todos los subtests la distribución de puntajes se proyectan en curvas asimétricas negativas, cumpliendose para todos: Moda>Mediana>Media. Ello es característica de las prue-

bas diagnósticas que miden habilidades básicas en las cuales la mayoria de sujetos las superan con relativa facilidad, distribuyendose en la cola izquierda de la curva, con puntuaciones bajas, los alumnos que presentan dificultades en aquellas habilidades.

- Excepto en el último subtest, los demás presentan distribuciones claramente leptocurticas. Los elevados valores del apartado Kurtosis indican para los subtests de Discriminación Visual, Discriminación Auditiva, Correspondencia Grafema y Vocabulario Lector, una amplia concentración de puntuaciones en los valores centrales de la distribución. Mientras que este apuntamiento no es tan significativo en los subtests de Correspondencia Acústico-Gráfica de palabra y de Comprensión de Frases, siendo incluso ligeramente platicurtico en la prueba de comprensión lectura silenciósa de texto. Conclusiones que ratifican las obtenidas en los puntos anteriores.

2. ANALISIS DE ITEMS

En el ANEXO IX se exponen las correspondientes tablas de análisis de ítems para los subtests de la batería diagnóstica. En ellas se expresan, para cada ítem, las frecuencias brutas de aciertos y errores (respuestas erroneas y omisiones), los estadísticos y los respectivos índices de dificultad -expresados en % de errores- e índices de validez interna -expresados en coeficientes de correlación biserial puntual-.

En los cuadros siguientes se exponen los índices de dificultad e índices de consistencia interna máximos y mínimos para cada subtests.

A) Indices de dificultad máximos y mínimos

	I.Df.mínimo		I.Df.máximo	
	nº item	% de E.	nº item	%de E.
Subtests				
Discriminación visual	1	1,00%	16	49,89%
Discriminación Auditiva	1	1,81%	12	26,96%
Correspondencia Grafema-Fonema	1	3,01%	9	48,89%
Correspondencia Acústica-Gráf. de palabras.	9	12,08%	2	51,04%
Vocabulario Lector	1		16	47,52%
Comprensión de frases	4	6,04%	17	50,97%
Comprensión lectura silenciosa	1	0,03%	5	75,35%

B) Indices de consistencia interna máximos y mínimos

	I.Df.Mínimo		I.Df.máximo	
	nº item	%de E.	nº item	% de E.
Subtests				
Discriminación visual	1	0,27	5	0,68
Discriminación Auditiva	1	0,32	10	0,73
Correspondencia grafema-fonema	3	0,39	12	0,69
Correspondencia acústica-gráfica de palabras.	1	0,40	7	0,67
Vocabulario Lector	2	0,26	13	0,73
Comprensión de frases	1	0,31	13	0,75
Comprensión lectura silenciosa	1	0,31	7	0,61

A continuación se exponen las conclusiones mas significativas que del análisis de ítems se pueden inferir sobre la dificultad y consistencia interna de los reactivos que conforman cada subtest, asi como de la dificultad de los diferentes contenidos que ellos implican.

2.1. SUBTEST 1: DISCRIMINACION VISUAL

Los índices de dificultad se distribuyen en valores bajos y muy bajos, todos ellos indicativos de la amplia superación del contenido de los mismos por los alumnos de 1º de E.G.B. al final de este nivel escolar, excepto los dos ultimos items que representaban palabras poco familiares para el niño, que muestran dificultades medias.

Los elevados valores que presentan los indices de validez interna muestran la consistencia y homogeneidad del contenido medido en la prueba, y su poder diagnóstico en la identificación de sujetos con una notable pobreza en la habilidad medida.

En el siguiente esquema se recogen los indices de dificultad presentados por los ítems que se refieren a cada cluster de contenido determinados en la elaboración de la prueba, asi como sus correspondientes dificultades medias.

DISCRIMINACION VISUAL

Discriminación visual de letras

Por la forma

Item	I.D.
1	1,00%
2	3,01%

IDf.Medio:2,01%

Por la orientacion espacial

Item	I.D.
3	13,07%
4	12,87%
5	12,07%

I.Df.Medio:12,67%

Discriminación visual de palabras

Cortas

Item	I.Df.
6	7,84%
7	7,44%
8	8,24%
9	14,08%

IDf.Medio:9,4%

Largas

Familiares

Items	I.Df.
10	28,77%
11	14,28%
12	21,12%
13	23,54%
14	36,01%

I.Df.Medio:24,74%

Poco Familiares

Item	I.Df.
15	49,49%
16	50,01%

I.Df. Medio: 49,75%

Atendiendo a los datos del esquema, observamos que se evidencian diferentes niveles de dificultad para los cluster de contenidos determinados en la elaboración del subtest. La discriminación visual de letras por la forma de sus trazos representa el nivel mínimo de dificultad (superado por la mayoría de los alumnos) y la discriminación visual de palabras poco familiares para el niño el nivel máximo de dificultad (con un nivel de dificultad media).

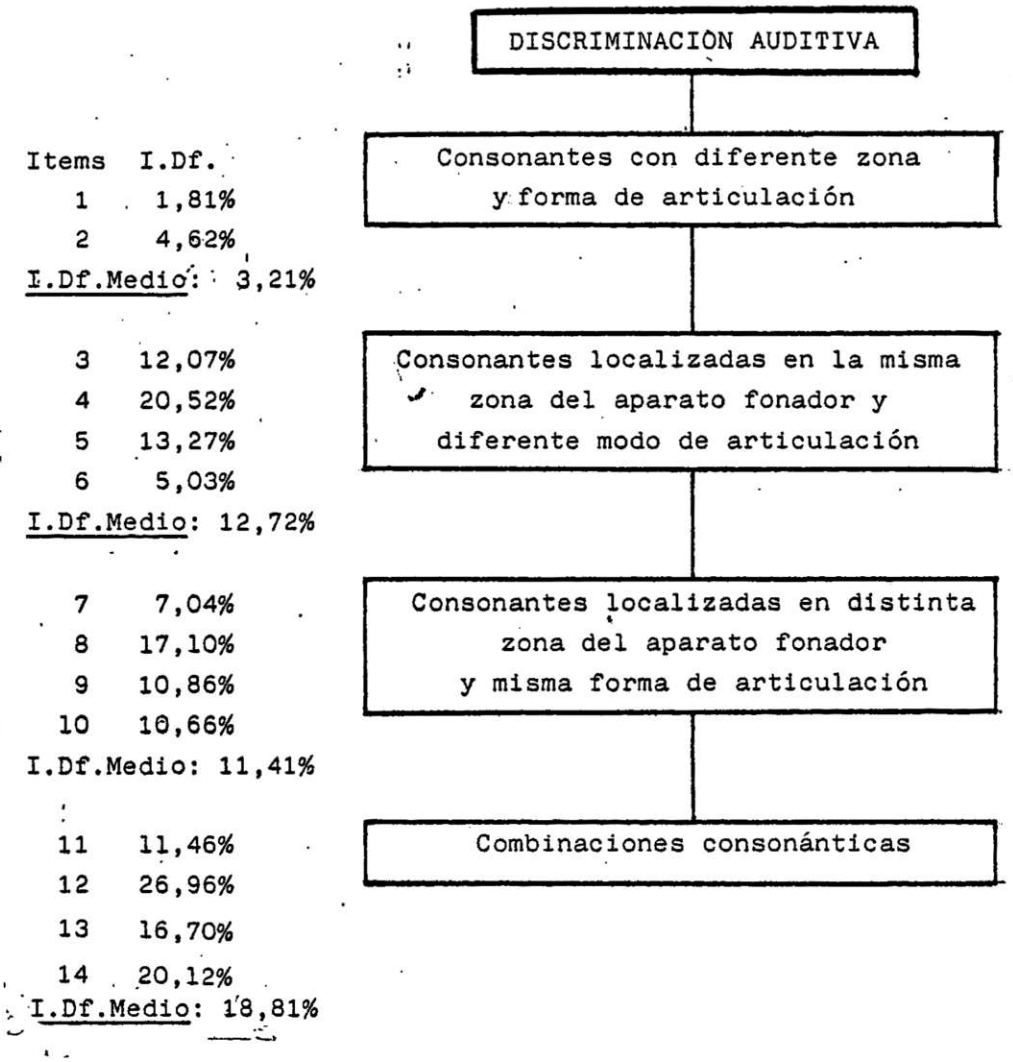
Los tres contenidos especificos en los que se subdivide la discriminación visual de palabras presentan niveles de dificultad bien diferenciados.

2.2. SUBTEST 2: DISCRIMINACION AUDITIVA.

Los bajos valores que presentan la dificultad de los items nos ponen de manifiesto que la habilidad para discriminar sonidos consonánticos iniciales de palabra, sea cual fuera la dificultad consonántica, se encuentra adquirida al final de 1º de E.G.B.

Los elevados valores de validez interna que presentan los coeficientes de correlación biserial puntual computado para cada ítem, indican la homogeneidad y consistencia del contenido representado en los reactivos, así como el poder diagnóstico de éstos para identificar a los alumnos con una notable deficiencia en la habilidad medida en la prueba.

En el esquema siguiente se recogen los indices de dificultad presentados por los items para cada closter de contenido determinados en la elaboración de la prueba, asi como las dificultades medias correspondientes.



Por los datos expuestos en el esquema, observamos la presencia de 3 niveles de dificultad, relativamente diferenciados, en los contenidos específicos medidos en este subtest, y además coincidentes con los niveles de dificultad constatados en la primera aplicación de la prueba. Un nivel mínimo, ampliamente superado por los alumnos, referido a la discriminación de consonantes bien diferenciadas por la forma y zona de articulación. Un nivel máximo, con muy baja tambien dificultad, representado por la discriminación de combinaciones consonánticas. Entre ambos niveles, encontramos con aproximado grado de dificultad la discriminación auditiva de consonantes, bien se refieran a consonantes localizadas en la misma zona del aparato fonador y distinta forma de articulación (bilabiales, velares, dentales y palatales), o bien se refieran a consonantes con igual forma de articulación pero localizadas en distinta zona (oclusivos-sordos, oclusivos-sonoros, fricativos, nasales y laterales).

Los niveles de dificultad identificado se presentan en la

prueba ordenados en dificultad creciente.

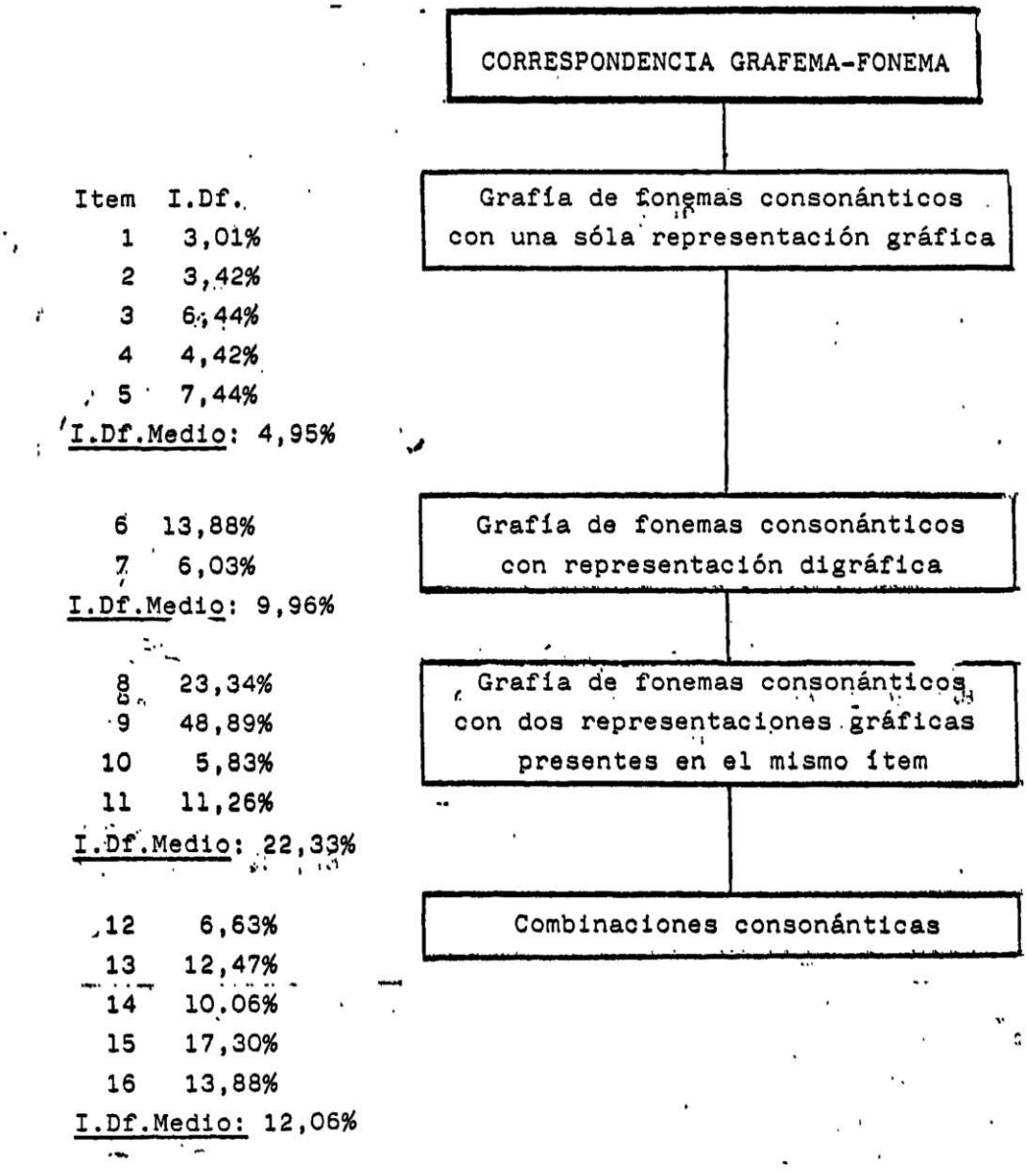
2.3. SUBTESTS 3: CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA.

Los bajos valores de dificultad que presentan los ítems revelan el dominio de los alumnos al final de 1º de E.G.B. en la habilidad para establecer la correspondiente relación entre el sonido y la letra que lo representa. Cabe solamente destacar la dificultad media que presenta el ìtem 9 refiriendose al sonido /g/ representado por el dígrafo "gu".

Los elevados valores que presentan los indices de validez interna de cada ítem, computados en correlación biserial puntual, ponen de manifiesto la consistencia interna y la homogeneidad del contenido medio en los reactivos, a la vez que el poder diagnóstico de los mismos en la identificación de alumnos con un bajo nivel en esta habilidad.

En el esquema siguiente se expresan los indices de dificultad presentados por los items para cada cluster de contenido determinados en la elaboración de la prueba, así como las dificultades medias correspondientes.

Los valores numéricos presentados en el esquema constatan ciertas diferencias de dificultad entre los contenido. Siendo el contenido más fácil el correspondiente a los 5 primeros ítems, que representan correspondencia grafema-fonemas de consonantes simples y con una sóla posible representación gráfica, y el de mayor dificultad, el relativo a los ítems 8,9,10 y 11, donde se representan fonemas consonánticos con dos posibles representaciones gráficas.

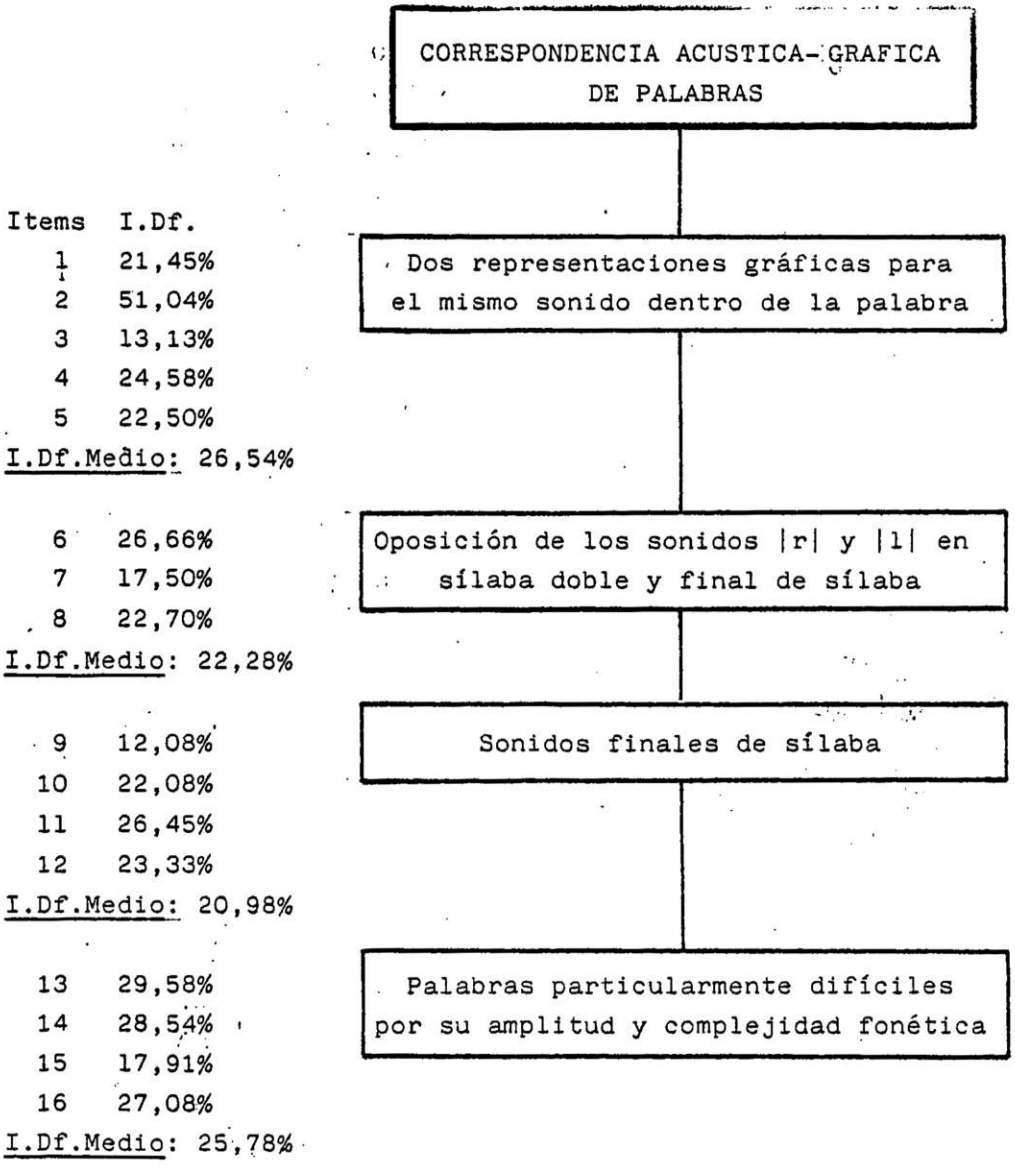


2.4. SUBTEST 4: CORRESPONDENCIA ACUSTICO-GRAFICA DE PALABRAS.

Los bajos valores que presentan los índices de dificultad de los ítems, nos ponen de manifiesto el elevado nivel de eficiencia alcanzado por los alumnos, al final de 1º de E.G.B en el tipo de conducta medido en la prueba, es decir, en la habilidad para establecer la correcta correspondencia entre la palabra escrita y la palabra oida.

Los elevados valores que presentan los índices de validez, expresados en coeficientes de correlación biserial puntual, evidencian la consistencia y homogeneidad del contenido representado en los ítems, a la vez que el poder diagnóstico de la prueba en la identificación de alumnos con deficiencia en la habilidad medida.

En el esquema siguiente se expresan los índices de dificultad presentados por los ítems para cada cluster de contenido determinados en la elaboración de la prueba, así como las dificultades medias correspondientes.



Los datos numéricos del esquema no revelan apreciables diferencias entre las dificultades medias que caracterizan a cada closter de contenido.

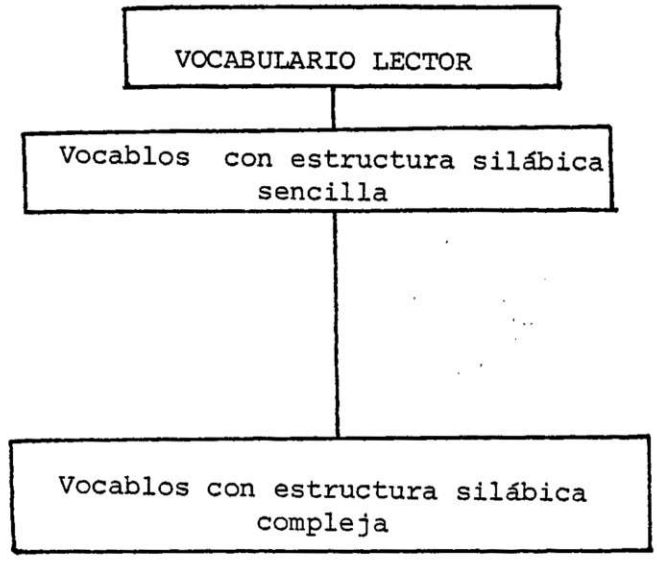
2.5. SUBTEST 5: VOCABULARIO LECTOR

Los bajos valores que presentan los índices de dificultad de los ítems, ponen de manifiesto el dominio alcanzado por los alumnos, al final de 1º de E.G.B. en la habilidad para reconocer el significado de una palabra impresa, aislada de un contexto,

y cuyo significado semántico le es familiar. Cabe solamente destacar las dificultades medias que presentan los ítems 6 y 16.

Los elevados coeficientes de correlación biserial puntual, computados para el cálculo de la validez de los elementos, evidencian la consistencia y homogeneidad del contenido representado en los mismos, y la capacidad diagnóstica de la prueba en la identificación de alumnos con una notable pobreza en esta habilidad.

En el esquema siguiente se representa los cluster de contenidos incluidos en las pruebas y sus respectivos niveles de dificultad:



Items	I.DF.
1	0,82%
2	2,89%
3	4,54%
4	10,74%
5	6,40%
6	37,60%
7	3,51%
8	5,16%

I.Df.Medio: 8,96%

9	21,69%
10	6,19%
11	4,49%
12	12,60%
13	18,59%
14	7,43%
15	15,49%
16	47,58%

I.Df.Medio: 16,75%

Si bien se constata según los datos numéricos del esquema, ciertas diferencias en las dificultades medias que caracterizan a cada cluster de contenido, es significativa la dispersión de dificultad que representa el ìtem 6 en el primer cluster (con una dificultad excesiva en relación a los índices dominantes en el cluster), y las dificultades de los ítems 10,12 y 14 en el segundo closter (con dificultades muy bajas en re-

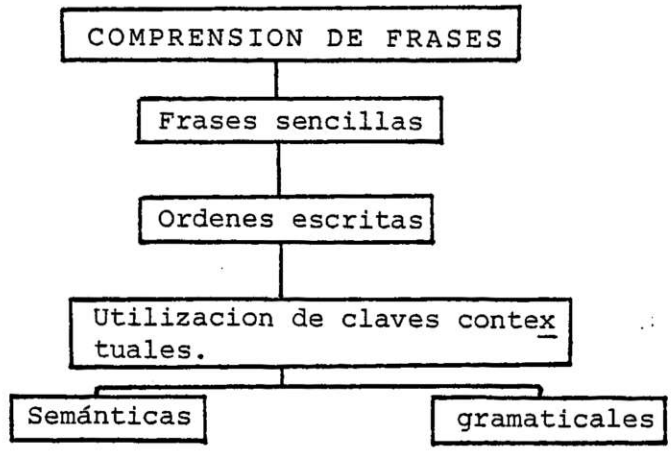
lación a las dominantes en el grupo). Hecho posiblemente explicable al papel que desempeñan los distractores en los ítems.

2.6. SUBTEST 6: COMPRENSION DE FRASES.

Los índices de dificultad de la prueba oscilan entre valores medios y muy bajos, lo que es indicativo de que el subtest en general no presenta gran dificultad para los alumnos, la prueba incluye conductas ampliamente dominadas por los alumnos.

Los altos valores que presenta los coeficientes de correlación biserial puntual computado para cada item, nos ponen de relieve la elevada consistencia y homogeneidad del contenido medido en ellos, asi como la capacidad diagnóstica de la prueba en la identificación de alumnos con un déficit en las clases de conductas representadas en el subtest.

En el siguiente esquema, observamos los cluster de contenido incluidos en la prueba y sus respectivos niveles de dificultad.



Items	I.Df.
1	9,50%
2	4,31%
3	14,90%
I.Df.Medio: 9,57%	
4	6,04%
5	6,69%
6	18,14%
7	23,54%
I.Df.Medio: 13,60%	

Items	I.Df.
8	11,87%
9	13,60%
10	17,07%
11	25,26%
12	17,06%
13	40,38%
14	42,98%
I.Df.Medio: 24,03%	

Items	I.Df.
15	22,03%
16	41,68%
17	50,97%
I.Df.Medio: 38,23%	

Los datos numéricos del esquema revelan que las clases de conductas medidas en el subtest de Comprension de frases, presentan dos niveles de dificultad sensiblemente diferentes. Uno representado por la comprensión de frases sencillas y órdenes escritas y otra, de mayor dificultad, que representa la habilidad del discente para utilizar el contexto como ayuda en la identificación del significado de una palabra.

En cada uno de estos dos niveles, incluso pueden observarse diferentes índices de dificultad en los contenidos que les caracterizan. Así, en la comprensión de frases sencillas y órdenes escritas se presenta con menor dificultad la conducta que exige el alumno relacionar una frase con el dibujo que la representa, frente a la conducta que exige la comprensión de órdenes escritas. Igualmente, en la habilidad del alumno para utilizar el contexto, se revelan más fáciles la utilización de claves semánticas que gramaticales.

2.7. SUBTEST 7: COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA.

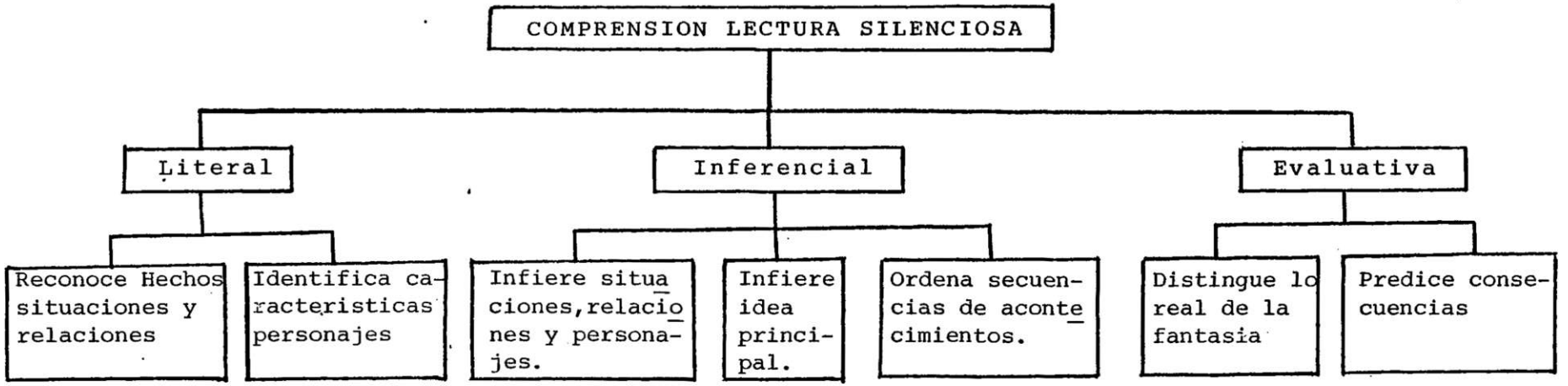
A diferencia de los demás subtests se observa en esta prueba una amplia variación en los valores de dificultad entre los reactivos que la forman. Los índices de dificultad oscilan entre indices muy fáciles, elementos superados por una amplia mayoría de alumnos (con % de errores de 0,03 para el ítem número 6, de 3,28 para el numero 7 o de 5,39 para el numero 1), e índices indicativos de cierta dificultad con % de errores elevados (como el 75,35 para el ítem 10 y el 63,38 para el ítem 8).

Respecto a la dificultad media de las tres lecturas, en su conjunto se presentan fáciles para los alumnos. Cabe solamente señalar que la 1ª lectura con un índice de dificultad medio de 15,49 frente al 31,24 y 24,34 computados para la 2ª y 3ª Lectura respectivamente, confirma su adecuación como primer ejercicio de la prueba.

Los elevados coeficientes de correlación biserial puntual calculados para cada ítem, ponen de manifiesto la validez de los mismos, de la coherencia existente entre el contenido ge-

neral de la prueba y el individual representado en los elementos.

En el siguiente esquema se presentan los niveles de comprensión lectora objeto de medición en el subtest y sus respectivos indices de dificultad.



Item nº	I.Df.	Item nº	I.Df.	Item nº	I.Df.	Item nº	I.Df.	Item nº	I.Df.	Item nº	I.Df.	Item nº	I.Df.
1	5,39	7	3,28	4	35,56	16	53,75	8	63,38	10	75,35	5	15,29
2	14,08	14	13,14	12	40,61								
3	9,50			13	15,02								
6	0,03												
9	21,12												
11	2,34												
15	13,14												

I.Df. Medio = 9,21

I.Df. Medio= 42,26

I. Df. Medio = 45,32

La observación del esquema nos permiten concluir que:

- La comprensión literal, concebida como la obtención de las ideas y hechos manifestados explícitamente por el autor, se revela como el tipo de conducta comprensiva más dominada por el alumno al final de 1º de E.G.B.

- La comprensión inferencial e interpretativa, entendida como la habilidad del alumno para obtener el sentido implícito de un texto, y la comprensión evaluativa, con habilidad para valorar los hechos e ideas expresadas en el texto, representan conductas comprensivas de mayor dificultad para los alumnos.

- La habilidad para inferir la idea principal de un pasaje la habilidad para ordenar las secuencias de acontecimientos según se desarrollan en la lectura y la habilidad para distinguir lo real de la fantasía, se manifiestan como las conductas comprensivas menos dominadas por los alumnos. No obstante, la dificultad del ítem 10 cabe atribuirla no solo al contenido representado en el elemento (distinguir lo real de la fantasía), sino tambien a la forma en que es medido (el alumno debe elaborar la respuesta, con la indudable influencia de su habilidad para la expresión escrita).

3. COMPARACION ENTRE SUBGRUPOS DE ALUMNOS 1º E.G.B.

Cuando en el Capítulo IX de esta Tercera Parte de nuestro trabajo describíamos las características de la muestra identificabamos diferentes subgrupos de alumnos en función de algunas variables que considerábamos importantes por la posible incidencia en los índices estadísticos básicos.

En nuestro trabajo teórico del proceso lector, dedicamos un capítulo al estudio de factores asociados al rendimiento lector (factores sensoriales, lingüísticos, cognitivos, emocionales ambientales y escolares). Dado que en nuestra muestra total, por lo que hemos dicho en el primer párrafo, podemos aislar categorías de alumnos que responden, si no a todos, sí a algunos de aquellos factores, conviene ahora realizar el estudio estadístico pertinente que nos permitan obtener algunas importantes conclusiones sobre rendimientos diferenciales en los subtest diagnósticos.

Dos variables que en principio se considerearon de interés estudiar, la metodología del aprendizaje de la lectura y la lengua dominante en el ámbito familiar, no constan en nues

tro estudio por las siguientes razones:

- Respecto a la metodología de aprendizaje, dado que la muestra no fue elegida en función de este aspecto, nos encontramos que sólo un colegio de los diecinueve que constituyen la muestra, realizaba el aprendizaje lector siguiendo una metodología global o de marcha analítica. Por tanto, la carencia de datos impiden realizar una comparación entre metodologías.

-Respecto a la lengua dominante en el ámbito familiar del alumno, distiguíamos dos categorías: a) castellanos y bilingües,y b) catalanes; el 95% de la muestra total pertenece a la primera categroría, por la misma causa anteriormente expuesta. Los 26 alumnos de lengua catalana, ni pertenecen a una misma categoría social, ni tipología escolar, ni rítmo de aprendizaje lector, es decir, en ellos confluyen una serie de factores, posiblemente más importante que la misma característica lingüística, que hacen imposible establecer comparaciones con los alumnos castellanos o bilingües.

Por consiguiente, las variables que originan categorías diferentes de alumnos y que serán objeto de estudio son las siguientes:

1. Medio socio-cultural
   A. Urbano
      A.1. Clase social Alta y Media-Alta.
      A.2. Clase social Baja y Media-Baja.
   B. Suburbial

2. Rítmo aprendizaje de la lectura en 1º E.G.B.

Los alumnos son clasificados según su pertenencia a estas tres categorías escolares:

Tipo A: Los alumnos básicamente pertenecen a unidades escolares en las que en 2º de parvulario el aprendizaje de la lectura ha sido prioritario frente a cualquier otra actividad didáctica. La mayoría de estos alumnos inician primero de E.G.B. con cierto nivel de lectura, de

tal forma que durante el primer trimestre escolar la relación enseñanza-aprendizaje se centra en repasar y fundamentar los mecanismos lectores básicos y los alumnos alcancen cierta independencia lectora. En diciembre, aproximadamente, los alumnos inician el libro de texto de lenguaje, igual que en las otras materias, y el libro de lectura correspondiente. Podríamos decir que, para la mayoría de los alumnos, su estado inicial lector se ha cumplimentado, e inician el siguiente estadio, la etapa del desarrollo lector.

Tipo B: Los alumnos que inician primero de E.G.B. presentan un nivel lector muy heterogéneo, desde aquellos que apenas conocen algunas correspondencias fonemas-grafemas, a aquellos otros que ya poseen cierto nivel de lectura. El docente de estas unidades escolares adopta una actitud que favorece al nivel mínimo. Aproximadamente en marzo, los alumnos, considerados como grupo-clase, finalizan la etapa de iniciación lectora, comienzan el texto de lenguaje con su libro de lectura correspondiente.

Tipo C: Los alumnos pertenecen a centros escolares, en los que la enseñanza de la lectura, en 2º de parvulario no es abordado de forma sistemática. Inician primero sin saber leer, y durante todo este curso la relación didáctica pretende cubrir los objetivos lectores que caracterizan la etapa inicial de la lectura.

3. Nivel lector inicio curso: por criterio de la profesora cada alumno es clasificado en uno de los siguientes niveles:

A. Sabía leer: el alumno inicia 1º de E.G.B. conociendo bien las correspondencias grafema-fonema, es capaz de leer frases y textos sencillos.

B. Sabía leer: el alumno inicia 1º de E.G.B. conociendo la mayoría de las corrrespondencias grafemas-fonemas. Lee sin dificultad palabras de estructura silábica sencilla.

C. No sabía leer: el alumno inicia 1º de E.G.B. sin conocer las correspondencias grafemas-fonemas, puede que conozca las vocales y algunas consonantes sencillas.

4. Sexo.

A. Masculino
B. Femenino

5. Edad: Los alumnos fueron clasificados en 4 categorías:

A. Alumnos nacidos en enero, febrero o marzo.
B. Alumnos nacidos en abril, mayo o junio.
C. Alumnos nacidos en julio, agosto o septiembre.
D. Alumnos nacidos en octubre, noviembre o diciembre.

En la TABLA III, se expresan los valores descriptivos, la media aritmética, $\overline{X}$, y la desviación estandar, DS, para cada una de las categorías de alumnos consideradas. La observación de los datos de la tabla nos permiten concluir para:

a) El medio socio-cultural: una clara diferencia en los rendimientos promedios entre loas alumnos perteneciente al ámbito del nucleo urbano y suburbial, diferencias, a favor de los primeros, y que se acentúan a medida que aumenta la dificultad de las conductas lectoras exigidas en los subtests.

Incluso en los alumnos del núcleo urbano, si bien presentan rendimientos promedios muy similares en los subtests más fáciles, miden habilidades lectoras muy básicas, no ocurre así en los subtests más difíciles, donde las diferencias de promedios se hacen más claras entre la clase social media-alta y la clase media baja y baja.

b) El rítmo del aprendizaje lector de 1º de E.G.B.: se observa un decrecimiento en los promedios, cuyas direfencias también se hacen más acusadas a medida que aumenta la dificultad de los subtests, desde los alumnos con un rítmo de aprendizaje ñtipo A a los alumnos con un rítmo tipo C.

TABLA III. VALORES DESCRIPTIVOS DE LOS SUBGRUPOS EN LOS SUBTESTS

S U B T E S T S

VARIABLES	Discriminación visual		Discriminación auditiva		Correspondencia grafema fonema		Correspond. acúst.-gráf. de palabras		Vocabulario lector		Comprensión de frases		Comprensión de lectura silenciosa	
	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS
Medio Socio-Cultural														
-Urbano:C.Social														
.Alta - Media-Alta	14,40	3,03	12,90	1,82	14,95	1,55	13,39	3,45	14,75	1,89	14,02	3,06	12,61	3,43
.Baja - Media-Baja	12,75	3,06	12,23	2,45	14,16	2,56	11,72	4,26	13,70	3,06	12,29	4,84	10,30	4,79
-Suburbial	11,52	3,39	11,16	3,20	12,24	4,5	8,88	5,23	11,45	4,09	8,99	6,47	7,16	6,12
Rítmo Aprendizaje lector en 1º E.G.B.														
-Tipo A	13,97	2,23	13,00	1,74	15,12	1,37	13,50	2,94	14,95	1,44	14,76	2,45	12,92	2,75
-Tipo B	13,80	3,27	12,04	2,80	13,98	2,81	11,53	4,45	13,63	3,29	12,31	5,05	10,42	4,92
-Tipo C	12,01	3,42	11,71	2,61	12,99	3,89	10,09	5,05	12,14	4,36	10,08	6,14	7,90	5,86
Nivel lector inicio curso 1º														
-Sabían leer	14,20	1,84	13,54	0,90	15,43	0,78	14,35	1,95	15,37	0,89	15,61	1,41	13,59	1,99
-Sabían algo	13,49	2,32	12,45	2,16	14,74	1,36	12,17	3,16	14,24	1,62	13,29	3,46	11,11	3,70
-No sabían	11,62	3,80	11,00	3,00	12,42	3,94	9,16	5,17	11,69	4,48	9,13	5,98	7,33	5,78
Edad.Nacidos en:														
-Enero,febrero,marzo.	13,33	2,96	12,56	2,24	14,52	2,53	12,75	4,00	14,16	2,93	13,57	4,42	11,66	4,56
-Abril,mayo,junio.	13,80	1,83	12,53	2,11	14,52	2,05	12,16	3,77	14,10	2,45	13,06	4,35	11,14	4,59
-Julio,agosto,septiemb.	12,78	3,37	12,19	2,63	13,87	3,44	11,60	4,61	13,31	3,92	12,23	5,19	10,28	4,92
-Octubre,nbre.diciembre	11,88	3,37	11,63	2,93	13,18	3,46	12,24	5,00	12,74	3,98	10,64	6,07	8,55	5,79
Sexo														
-Masculino	12,87	3,23	13,30	2,68	13,67	3,41	11,28	4,83	13,12	3,98	12,10	5,53	9,68	5,39
-Femenino	13,06	2,95	12,35	2,44	14,39	2,43	12,13	3,99	14,04	2,71	12,70	4,71	11,17	4,66

c) Nivel inicio curso: a igual que en las variables anteriores pero con diferencias más netas, los promedios de rendimiento más elevados en todos los subtests corresponden a los sujetos que al principio de curso sabían leer, luego los que sabían algo, y los valores promedios menores corresponden a los alumnos que iniciaron el curso sin saber leer. También las diferencias se acentúan entre los tres subgrupos cuanto mayor es la dificultad de los subtests.

d) Edad de los alumnos: mientras entre los alumnos nacidos en los seis primeros meses del año natural no se observan apreciables diferencias en sus rendimientos,(considerados como subgrupos de edad) si se constata que a medida que la edad del alumno disminuye, también disminuye el rendimiento en las pruebas (considerados como subgrupos de edad) y, de igual forma que hemos visto en los puntos anteriores, las diferencias en los promedios de los subgrupos de edad extremos se acentúan cuanto más compleja es la conducta lectora que se representan en los subtests.

Para todas estas variables estudiadas, es interesante también observar como la desviación estandar aumenta, para cada categoría de alumnos consideradas, en sentido inverso a lo que ocurre con sus promedios. Es decir, los alumnos con bajo valor promedio en la prueba presentan un comportamiento en la misma más heterogéneo que aquellos alumnos con un elevado valor promedio.

f) Sexo: en esta variable el comportamiento de los alumnos y alumnas ha sido bastante igualado tanto a lo que se refiere a los rendimientos promedios en los subtests, como a la dispersión de las observaciones. Sólo cabe destacar la diferencia de promedio que se constata en el subtest de comprensión lectura silenciosa, con una media aritmética de 9,86 para el grupode alumnos y 11,17 para el grupo de alumnas. No obstante, dicha diferencia contrastada con la prueba "t", no representa una diferencia significativa (el valor "t" calculado 1,32, es inferior al presentado en la tabla para un riesgo α = 0,05 y 0,01.

Con objeto de estudiar la independencia de estas variables estudiadas, aunque a priori nosotros consideramos que los 3 primeras son carácteres muy relacionados, utilizaremos la prueba de chi cuadrado.

De un modo muy general podemos decir que X^2 es un estadístico que mide diferencias entre las frecuencias empíricas y las teóricas, correspondiendo estas últimas a las frecuencias que deberíamos tener si no hubiese relación entre las variables. Por consiguiente, a mayor valor chi cuadrado mayor relación, siendo esta relación nula cuando chi cuadrado es igual a 0.

Siendo el estadístico utilizado:

$$X^2 = \frac{(F_e - F_t)^2}{F_t}$$

y las hipótesis que se ponen a prueba son:

Ho: entre las dos variables que se estudian no existe ningún tipo de rrelación. Ambas son independientes.

H_1: existe asociación o dependencia entre las dos variables.

Si chi cuadrado es menor o igual que el dado en las tablas para "v" grados de libertad y a un nivel de significación α determinado, nada se opone a aceptar Ho, y poder concluir que no existe relación entre las variables estudiadas.

Si chi calculado es mayor por el dado en las tablas, se rechaza Ho y la H_1 queda aceptada.

Para estudiar la significación de la relación o independencia de las variables que estudiamos hemos utilizado el subprograma "CROSSTANBS" del S.P.S.S. (Statistical package for the Social Sciencies). En el ANEXO pueden observarse las tablas correspondientes a las variables que estudiamos.

En la TABLA IV se exponen, para cada subtest, los valores de chi cuadrado obtenidos, los correspondientes grados de libertad y la decisión sobre la Ho para un nivel de significación de 0,05.

Los datos de la TABLA IV nos ponen de manifiesto la estrecha relación entre las variables rítmo del aprendizaje lector en 1º de E.G.B., la clase social y el nivel lector del alumno cuando inicia primero. Relación que no es extraña si recordamos los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas con el profesorado, que en su momento oportuno ya expusimos (capítulo de esta tercera parte).

La característica edad, donde la Ho es aceptada, se mantiene independiente de las otras variables, mientras guarda relación con el nivel de lectura inicial en 1º de E.G.B. Es decir, los alumnos "mayores", los nacidos en los primeros meses del año natural, son también los que inican primero con cierto nivel lector.

La variable sexo se presenta independiente de las demás, excepto para el carácter medio socio-cultural, posiblemente por la mayor participación del sexo femenino en el subgrupo de alumnos de la clase social media-baja y baja, tal como puede observarse en la tabla del CROSSTABS correspondiente.

TABLA IV. RELACION ENTRE VARIABLES: PRUEBA X^2

		Medio socio cultural	Ritmo aprendiz.lector 1º E.G.B.	Nivel lector inicio curso.	Edad	Sexo
MEDIO SOCIOCULTURAL	X^2		200,97	68,39	14,209	12,19
	gl.		4	4	6	2
	Ho		Rechazada $\alpha = 0,05$	Rechazada $\alpha = 0,05$	Aceptada $\alpha = 0,01$	Rechazada $\alpha = 0,05$
RITMO DEL APRENDIZAJE LECTOR EN 1º E.G.B.	X^2			135,90	9,49	2,13
	gl.			4	6	2
	Ho			Rechazada $\alpha = 0,05$	Aceptada $\alpha = 0,05$	Rechazada $\alpha = 0,05$
NIVEL LECTOR INICIO CURSO	X^2				27,68	5,33
	gl.				6	2
	Ho				Rechazada $\alpha = 0,05$	Aceptada $\alpha = 0,05$
EDAD	X^2					2,45
	gl.					3
	Ho					Aceptada $\alpha = 0,05$

Dada la naturaleza no paramétricas de la distribución de puntuaciones que caracteriza el rendimiento de los sujetos en los diferentes subtests, aplicamos la prueba de KRUSKAL-WALLIS con objeto, en un primer momento, de estudiar la existencia o no de diferencias significativas entre los diferentes subgrupos de alumnos.

Según Siegel (1975):"la técnica de KRUSKAL-WALLIS examina la hipótesis de nulidad que supone que las k muestras proceden de la misma población o de poblaciones idénticas con respecto a los promedios".Por consiguiente, en este estadístico las hipótesis que se ponen a prueba por cada subtest, son:

Ho: no existe diferencia significativa en el rendimiento promedio presentado entre los diferentes subgrupos.

H_1: existe diferencia entre los subgrupos.

Considerando -siguiendo al mismo autor- que el estadístico de la prueba: H, está distribuido aproximadamente igual como chi cuadrado, para tamaños muestrales suficientemente grandes como en nuestro caso, la significación del valor H obtenido nos las proporcionará la distribución chi cuadrado para "v" grados de libertad.

En la TABALA V se expresan los resultados obtenidos y en el ANEXO X se recoge el proceso de análisis de la prueba estadística que el subprograma NON PAR del S.P.S.S.

VARIABLES / SUBTESTS	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia grafema-fonema	Correspondencia acústico-gráfica de la palabra	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectura silenciosa
	Ho. α=0,05	Ho. α=0,05	Ho. α=0,05	Ho. α=0,05	Ho. α=0,05	Ho. α=0,05	Ho. α=0,05
Medio socio-cultural	R	R	R	R	R	R	R
Ritmo aprendizaje lector en 1º de E.G.B.	R	R	R	R	R	R	R
Nivel lector inicio curso	R	R	R	R	R	R	R
Edad	R	A	R	R	R	R	R

TABLA V: Prueba de KRUSKAL-WALLIS

La observación de estos resultados permiten concluir que la hipótesis de nulidad o de no diferenciación entre los sujetos es rechazada en todos los subtests y para todas las variables excepto en el subtest de Discriminación auditiva para la variable edad.

Con la finalidad no solamente de conocer la existencia de diferencias entre las categorías de alumnos que ya la prueba de KRUSKAL-WALLIS nos ha puesto de manifiesto, sino de determinar la magnitud y la dirección de las mismas, se realiza un análisis de varianza y el posterior contrastes de medias aritméticas con la prueba de SCHEFFE.

Las condiciones de aplicación del análisis de varianza suponen la normalidad de las distribuciones y la homogeneidad de varianza. Recordemos que tales requisitos no se cumplen en nuestras submuestras, pero, no obstante, según GLASS y STANTLEY (1974, p.374), /los efectos fijos del análisis de varianza parecen ser en extremo insensibles a la anormalidad de las distribuciones, y caso de que los "n" sean iguales, tampoco se afectan por varianzas heterogéneas". El autor asume el término utili

zado por BOX (1954) de "fortaleza", en relación con dicha insensibilidad estadística a las violaciones de las suposiciones básicas por parte de los contrastes estadísticos.

Por esta razón, antes de aplicar los oportunos análisis de varianza el número de sujetos en cada submuestra es igualada: se toma como "n" definitiva la correspondiente el grupo de sujetos con menor número, eliminándose aleatoriamente en las otras categorías los sujetos sobrantes.

Las hipótesis que se ponen a prueba en el análisis son:

Ho: No existe diferencias significativas entre los subgrupos.

H_1: Existe diferencia significativa entre los subgrupos.

Si la razón F calculada es menor o igual que la dada en las tablas para "v" grados de libertad y a un nivel de significación α determinado, nada se opone en aceptar Ho, por consiguiente se acepta la no diferenciación entre los subgrupos.

En caso de que la Ho sea rechazada se procede aplicar la prueba de contrastes de medias de SCHEFFE cuyos resultados nos proporciona los pares de medias en los que se cumple la significación estadística.

Para el cálculo de estas pruebas estadísticas, se ha utilizado el subprograma ONEWAY del S.P.S.S.;en el ANEXO X puede observarse de forma detallada el proceso estadístico de los datos.

En las TABLAS VI,VII,VIII y IX, se exponen para cada una de las variables consideradas, los nuevos valores estadísticos en los subtests de las categorías de alumnos una vez igualados el número de sujetos en cada subgrupo.Y en las TABLAS X,XI,XII y XIII se presentan los resultados del análisis de varianza y los resultados de la prueba SCHEFFE.

TABLA VI. Nuevos valores estadísticos para la variable Medio-sociocultural, una vez itualadas las n de los subgrupos (n para cada grupo= 101).

	MEDIO URBANO				Suburbial	
	Alta y Media-Alta		Baja y Media-Baja			
SUBTESTS	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS
Discriminación visual	14,05	2,16	13,01	2,77	11,52	3,92
Discriminación auditiva	12,98	1,78	12,33	2,17	11,16	3,20
Corresp. grafema-fonema	14,92	1,43	14,23	2,43	12,23	4,50
Corresp.acústico-gráfica de palabra	13,59	2,98	11,97	4,26	8,88	5,22
Vocabulario lector	14,95	1,38	13,73	2,99	11,41	4,89
Comprensión de frases	14,65	3,12	12,52	5,04	8,99	6,47
Comprensión lectura silenciosa	12,42	3,52	10,59	4,70	7,15	6,12

TABLA VII: Nuevos valores estadísticos para la variable Rítmo aprendizaje lector en 1º de E.G.B., una vez igualadas las n de los subgrupos (n para cada subgrupo = 151).

	Ritmo de aprendizaje lector					
	TIPO A		TIPO B		TIPO C	
S U B T E S T S	$\overline{X}$	DS	$\overline{X}$	DS	$\overline{X}$	DS
Discriminación visual	13,87	2,17	13,07	3,13	12,01	3,42
Discriminación auditiva	13,02	1,73	12,09	2,78	11,71	2,61
Correspondencia grafema-fonema	15,11	1,39	14,00	2,64	12,99	3,88
Correspondencia acústico-gráfica de palabras	13,59	2,79	11,74	4,48	10,29	5,05
Vocabulario lector	14,97	1,40	13,53	3,25	12,14	4,36
Comprensión de frases	14,85	2,37	12,02	5,17	10,00	6,13
Comprensión lectura silenciosa	12,96	2,70	10,12	5,00	7,9	5,86

TABLA VIII: Nuevos valores estadísticos para la variable Nivel lector inicio curso de 1º de E.G.B., una vez igualadas las n de los subgrupos (n para cada subgrupo = 118)

	NIVEL LECTOR INICIO CURSO					
	Sabían leer		Sabían algo		No sabían	
S U B T E S T S	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS
Discriminacion visual	14,18	1,86	13,46	2,31	11,38	3,84
Discriminación auditiva	13,56	0,72	12,45	2,16	11,04	2,95
Correspondencia grafema-fonema	15,46	0,80	14,73	1,35	12,48	3,96
Correspondencia acústico-gráfica de palabras	14,30	2,11	12,16	3,16	9,33	5,34
Vocabulario lector	15,35	0,90	14,23	1,62	11,83	4,41
Comprensión de frases	15,48	1,45	13,28	3,46	9,37	5,94
Comprensión lectura silenciosa	13,47	2,13	11,11	3,70	7,66	5,83

TABLA IX: Nuevos valores estadísticos para la variable Edad de los alumnos, una vez igualadas las n de los subgrupos.(para los 4 grupos n= 111).

	E D A D, nacidos en							
	ENO.FRO.MZO.		ABR.MAY.JUN		JUL.AGO.SBRE		OBRE.NOV.DIC	
S U B T E S T S	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS
Discriminación visual	13,31	3,00	13,75	1,84	12,63	3,43	11,88	3,72
Discriminación auditiva	12,50	2,28	12,50	2,19	12,32	2,32	11,63	2,93
Correspondencia grafema-fonema	14,49	2,57	14,52	2,07	14,09	3,18	13,18	3,45
Correspondencia acústico gráfica de palabra	12,70	4,08	12,06	3,90	11,68	4,52	10,24	5,00
Vocabulario lector	14,13	2,98	14,03	2,56	13,51	9,65	12,73	3,98
Comprensión de frases	13,51	4,52	12,80	4,52	12,61	5,07	10,63	6,07
Comprensión lectura silenciosa	11,49	4,61	11,00	4,72	10,71	4,73	8,54	5,78

TABLA X. Significación de la razón F y diferencias significativas entre los subgrupos en función del Medio socio-cultural

		Discrimin. visual		Discrimin. auditiva		Correspon. graf-fonema		Corr.acúst-graf.de palabras		Vocabulario Lector		Comprensión de frases		Comprensión lec.silenc.	
F		17,760		14,081		20,882		32,099		28,148		32,893		30,091	
Ho $\alpha = 0,05$		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada	
SCHEFFE	Diferencias $\alpha = 0,05$	MB-B	Sbial	MB-B	Sbial	MB-B	Sbial	MB-B	Sbial	MB-B	Sbial	MB-B	Sbial	MB-B	Sbial
	MA - A	NO	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	MB - B		SI		SI		SI		SI		SI		SI		SI

TABLA XI: Significación de la razón F y diferencias significativas entre los subgrupos de sujetos en función del Rítmo aprendizaje lector en 1º E.G.B.

		Discrimin. visual		Discrimin. auditiva		Correspon. graf-fonema		Corr.acúst-gráf.de palabras		Vocabulario lector		Comprensión de frases		Comprensión lec.silenc	
F		15,012		11,474		20,929		26,429		28,512		37,775		43,328	
Ho α= 0,05		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada	
SCHEFFE	Diferencias α=0,05	Tipo B	Tipo C	Tipo B	Tipo C	Tipo B	Tipo C	Tipo B	Tipo C	Tipo B	Tipo C	Tipo B	Tipo C	Tipo B	Tipo C
	Tipo A	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Tipo B	\	SI	\	NO	\	SI	\	SI	\	SI	\	SI	\	SI

TABLA XII: Significación de la razón F y diferencias significativas entre los subgrupos de sujetos en función del Nivel lector inicio curso 1º de E.G.B.

		Discrimin. visual		Discrimin. auditiva		Correspond. graf-fonema		Corr.acúst-gráf.de palabras		Vocabulario lector		Comprensión de frases		Comprensión lec.silenc.	
F		31,53		40,63		47,08		51,11		49,89		68,51		57,87	
Ho $\alpha = 0,05$		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada		Rechazada	
SCHEFFE	Diferencias $\alpha = 0,05$	Algo	Nada	Algc	Nada	Algo	Nada	Algo	Nada	Algo	Nada	Algo	Nada	Algo	Nada
	Sabían	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Algo	\	SI	\	SI	\	SI	\	SI	\	SI	\	SI	\	SI

TABLA XIII: Significación de la razón F y diferencias significativas entre los subgrupos de sujetos en función de la Edad.

		Discriminación visual			Discriminación auditiva			Correspondencia grafema-fonema			Correspondencia acús-gráfica de palabras			Vocabulario lector			Comprensión de frases			Comprensión lectura silen		
F		7,79			3,04			5,27			6,21			4,04			6,50			7,56		
Ho α = 0,05		Rechazada			Aceptada α = 0,01			Rechazada			Rechazada			Rechazada			Rechazada			Rechazada		
SCHEFFE	Diferencias α=0,05	Abril My.Jn	Julio Ag.Sp	Oct. Nv.Dc	Abril My.Jr	Julio Ag.Sp	Obre. Nv.Dc	Abril My.Jn	Julio Ag.Sp	Oct. Nv.Dc	Abril My.Jn	Julio Ag.Sp	Obre. Nv.Dc	Abril My.Jn	Julio Ag.Sp	Oct. Nv.Dc	Abril My.Jn	Julio Ag.Sp.	Obre Nv.Dic	Abril My.Jn	Julio Ag.Sp.	Obre Nv.Dc
	Ero.Fro.Mzo.	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO	SI	NO	NO	SI	NO	NO	SI	NO	NO	SI
	Abril.My.Jun.		NO	SI		NO	NO		NO	SI		NO	SI		NO	SI		NO	SI		NO	SI
	Jul.Agt. Spbre			NO			NO			NO			NO			NO			SI			SI

Los análisis de varianza efectuados confirmaron los resultados obtenidos con la prueba de KRUSKAL-WALLIS, y los resultados de la prueba SCHEFFE respecto a la significación de las diferencias observadas en el comportamiento de los diferentes subgrupos de alumnos en la batería, permiten concluir que:

a) El medio socio-cultural de los alumnos representa como una variable que produce diferencias significativas entre los sujetos. En todos los subtests, los sujetos del medio suburbial reflejan un rendimiento significativamente inferior al medio urbano. En el medio urbano, en los subtests que exigen conductas lectoras más complejas, tales como el de Correspondencia acústico-gráfica de palabras, Vocabulario lector, Comprensión de frases y Comprensión lectura silenciosa, las diferentes clases sociales consideradas también presentan diferencias significativas en sus rendimientos promedios; diferencias a favor de la clase social Alta y Media-Alta.

b) Se acusa también diferencias significativas según las tipologías escolares identificadas en función del rítmo del aprendizaje lector en 1º de E.G.B. En esta variable, el rendimiento de los alumnos se presentan significativamente diferentes para las 3 categorías consideradas, en prácticamente en todos los subtests. Sólo se revelan como subgrupos con rendimiento promedio parecido, los alumnos de la tipología A y B en el subtest de Discriminación visual, y la tipología B y C en el de Discriminación auditiva. Diferencias significativas a favor de la tipología A, en primer lugar, y de la B, en segundo lugar.

c) El nivel lector del alumno cuando inicia 1º de E.G.B., constituye otra variable influyente en los resultados de los alumnos. Prácticamente en todos los subtests, los rendimientos promedios de los alumnos que "sabían leer" son significativamente más altos que los que "sabían algo" y los que "no sabían"; los alumnos que "sabían algo" presentan también promedios significativamente más altos que los que "no sabían". Estas condicio

nes se exceptúan para el subtests de Discriminación visual, en el cual el grupo de alumnos que "sabían leer" y el de los que "sabían algo" no presentan diferencias significativamente, y en el subtest de Discriminación auditiva entre el grupo de los que "sabían algo" y el de los que "no sabían".

d) La edad de los alumnos constituye otra variable significativa en el rendimiento de éstos. No obstante, de los cuatro grupos de edad que nosotros hemos considerado, las diferencias signficativas más notables se reflejan cuando se compara el rendimiento promedio de los alumnos "más pequeños", los nacidos en los meses de octubre, noviembre y diciembre, con los alumnos nacidos en los seis primeros meses del año. Excepto, en el subtest de Discriminación auditiva, donde no existe diferencias significativas entre los cuatro gurpos de edad, en todos los demás subtests, el rendimiento de los alumnos nacidos en los tres últimos meses del año es significativamente inferior al de los alumnos nacidos en los seis primeros meses. Incluso, en los subtests más complejos, como el de Comprensión de frases y Compresnión lectura silenciosa, se establece una diferencia signficativa entre los nacidos en los tres últimos meses y los nueve primeros meses del año.

Las conslusiones anteriormente expuestas, ponen de manifiesto la sensibilidad y poder discriminativo de los subtests que forman la batería y, en particular, las conductas lectoras medidas en ellos. Aquellas conclusiones podemos considerarlas también, con indiciación significativa que avalan la representatividad del contenido instructivo que se incluye en la batería de lectura.

C A P I T U L O XI

ESTUDIO DE LA FIABILIDAD

1. Analisis de varianza

2. Coeficiente de Fiabilidad .

1. ANALISIS DE VARIANZA

De igual manera que se realizó en la 1ª aplicación de la prueba -Capitulo VI- se procede a obtener el coeficiente de Fiabilidad para cada uno de los subtests de la bateria diagnóstica por medio del método propuesto por HOYT.

Las tablas de análisis de varianza se recogen en el ANEXO X (en el análisis del subtest 4: Correspondencia Acus. tico-gráfica de palabras, del subtest 5: Vocabulario lector, del subtest 6: Comprensión de frases y del subtest 7: Com - prensión lectura silenciosa, fueron eliminados los alumnos que no pudieron realizar las pruebas por no presentar el nivel mínimo exigido en ellas).

Obtenido el valor F para cada subtest, es contrastado con los valores de la distribución F para los niveles de significación del 5% y del 1% al objeto de aceptar o rechazar la hipótesis nula de "no diferenciación entre los sujetos" y "no diferenciación entre los elementos". En la TABLA 1 se exponen los mencionados contrastes.

TABLA I. CONTRASTES F.

		T A B L A S F (1)			
		F	Nivel de significación		Hipótesis
SUBTEST			0,05	0,01	
Discriminación Visual	Sujetos	6,20	1,03	1,04	Rechazada
	Elementos	110,87	1,67	2,05	Rechazada
Discriminación Auditiva	Sujetos	5,87	1,03	1,04	Rechazada
	Elementos	30,62	1,71	2,11	Rechazada
Correspondencia Fonema-Grafema	Sujetos	7,41	1,00	1,04	Rechazada
	Elementos	89,71	1,67	2,05	Rechazada
Correspondencia Acústica-Gráfica de palabra.	Sujetos	8,00	1,03	1,04	Rechazada
	Elementos	30,75	1,67	2,05	Rechazada
Vocabulario Lector	Sujetos	6,19	1,03	1,04	Rechazada
	Elementos	116,20	1,67	2,05	Rechazada
Comprensión de frases	Sujetos	9,50	1,03	1,04	Rechazada
	Elementos	9,82	1,65	2,02	Rechazada
Comprensión Lectura silenciosa	Sujetos	5,50	1,03	1,04	Rechazada
	Elementos	225,00	1,67	2,05	Rechazada

(1) HENRY F. GARRET: Estadistica en psicologia y eduación .Paidos. Buenos Aires, 1961.

De los resultados obtenidos en los análisis de varianza efectuados, y siendo rechazada la hipótesis nula de "no diferenciación" a riesgos del 1% y 5% para los sujetos y elementos, tal como se expone para cada subtest de la bateria diagnóstica en la TABLA I, podemos concluir que los subtests discrimina a los sujetos (establece diferencias individuales) y entre los elementos.

2. COEFICIENTE DE FIABILIDAD

La fiabilidad para cada subtests la obtenemos, de la misma forma que lo hicimos en la 1ª aplicación mediante la fórmula:

$$r_{tt} = \frac{S_t^2 - S_r^2}{S_t^2}$$

Siendo:

S_t^2 = cuadrado medio o varianza de los sujetos

S_r^2 = varianza residual

En la 1ª aplicación, cuando estudiamos la fiabilidad de los subtests, realizamos las oportunas transformaciones de los coeficientes de fiablidad para establecer comparaciones entre ellos, bajo el supuesto de igual numero de elementos. En la estructuración definitiva de la batería se ha procurado formular los subtests con el mismo numero de elemen-

tos, se apartan de esta norma el subtest de Discriminación Auditiva con 14 ítems y el de Comprensión de frases con 17, frente a los 16 ítems de los demás subtests. No considerando estas diferencias en el número de elementos lo suficientemente importantes como para afectar de manera apreciable los coeficientes de fiabilidad, no realizaremos en esta ocasión las conversiones de los coeficientes en el momento de establecer comparaciones entre ellos.

TABLA II. COEFICIENTES DE FIABILIDAD.

SUBTEST	$r_{tt} = \frac{s_r^2 - s_r^2}{s_r^2}$
1. Discriminacion Visual	$r_{tt} = \frac{0,62-0,10}{0,62} = 0,84$
2. Discriminación Auditiva	$r_{tt} = \frac{0,47-0,08}{0,47} = 0,82$
3. Correspondencia Fonema-Grafema.	$r_{tt} = \frac{0,52-0,07}{0,52} = 0,87$
4. Correspondencia Acustica-Grafica de palabras	$r_{tt} = \frac{0,96-0,12}{0,96} = 0,88$
5. Vocabulario Lector	$r_{tt} = \frac{0,43-0,07}{0,43} = 0,84$
6. Comprensión de frases	$r_{tt} = \frac{0,95-0,10}{0,95} = 0,89$
7. Comprensión Lectura silenciosa	$r_{tt} = \frac{0,55-0,10}{0,95} = 0,82$

La observación de los datos expuestos en la TABLA II nos permiten concluir respecto a la fiabilidad de los subtests diagnosticos que:

- La fiabilidad de los subtests es elevada, oscilan los coeficientes entre 0,82 para la prueba de Discriminación Auditiva y 0,89 para la de Comprensión de lectura silenciosa.

- Considerando que los subtests incluyen aproximado número de ítems, la fiabilidad de los mismos se presenta muy igualada.

En general, podemos considerar que los subtests que conforman la Bateria Diagnóstica-Analítica de Lectura se presenta como altamente fiables.

C A P I T U L O XII

ESTUDIO DE LA VALIDEZ

1. Estudio de la validez

   1.1. Validez de contenido.
   1.2. validez de construcción.
   1.3. Validez concurrente.

1. ESTUDIO DE LA VALIDEZ

Los estudios de validez de un instrumento tiene por objeto determinar el grado en que el instrumento realmente mide lo que pretende medir.

En nuestro caso, los 7 subtests que conforman la batería diagnóstico-analítica (en realidad son 8 subtests, pero el de lectura oral se presenta en su primera elaboración sin haber sido sometido a su estudio experimental), pueden considerarse válidos siempre y cuando sea unos intrumentos eficaces para el docente para diagnosticar las dificultades de aprendizaje y el nivel alcanzado por los alumnos en los objetivos lectores que guían la relación didáctica durante el primer año de la instrucción lectora.

1.1. VALIDEZ DE CONTENIDO

El tipo de validez fundamentalmente trabajado en nuestra batería es aquél que se refiere a la validez de contenido. La primera y segunda parte de nuestro trabajo han tenido por objetivo, precisamente, justificar la validez de contenido de los subtests. Para ello, según hemos visto:

a) Se han estudiado los componentes perceptivos, comprensivo y creativo que el acto lector implica. Los resultados de este estudio nos proporcionan las habilidades y subhabilidades que subyacen en la lectura.

b) Se han estudiado los objetivos lectores que caracterizan el aprendizaje lector del estadio inicial de la lectura. Ello nos informa del nivel de desarrollo que, en un alumno con un adecuado aprendizaje, presentan aquellas habilidades una vez cumplimentado este estadio lector.

c) El análisis de pruebas en lengua castellana y extranjera, igualmente nos informaban de habilidades significativas en la exploración del nivel lector de los alumnos en los primeros grados escolares (además de ponernos en evidencia la falta de

instrumentos de evaluación como el que nosotros presentamos en nuestro pais).

d) El estudio de los objetivos lectores propuestos por la normativa legal vigente, nos acercaban a nuestra realidad educativa.

e) Y finalmente, el estudio y el análisis de contenido efectuado sobre los libros de textos utilizados en las escuelas para el aprendizaje lector en el estadio que nos ocupa, delimitaron los campos de objetivos específicos sobre los que debería verser los subtests diagnósticos y la operativización de las mismas en ítems congruentes con las clases de conductas que nos interesan.

Consideramos que fundamentada la elaboración de los subtests en los resultados de aquellos estudios realizados, avalan suficientemente la validez de contenido de la batería diagnóstica-analítica, es decir, la representatividad del contenido cubierto en cada ítem del universo lector que deseamos valorar (Ver capítulo 2 y 3 de la 2ª parte de este trabajo).

1.2. VALIDEZ DE CONSTRUCCION.

El análisis de ítems efectuado en la 1ª aplicación y 2ª aplicación de la batería nos proporciona indicios de su validez de construcción.

Los diferentes niveles de dificultad que presentan los ítems cuando son aplicados a 2º de Parvulario y 1º de E.G.B. nos informan de un jalonamiento significativo en los contenidos medidos.

Los diferentes niveles de dificultad que presenta cada subgrupo de contenidos específicos de los subtests, manifiestan el equilibrio y el orden adecuado que mantienen estos objetivos en cada subtests

Los elevados índices de validez, expresados en valores de correlación biserial puntual, muestran la alta consistencia y homogeneidad del contenido medido en cada subtest. Característica importante en los subtests de una batería diagnóstico-analítica donde los subtests deben medir cada subhabilidad libre de otra fuente de varianza.

Los resultados obtenidos en el capítulo anterior, cuando analizabamos las diferencias significativas de los diversos subgrupos o categorías de alumnos en cada uno de los subtests, también pueden ser considerados como datos relevantes en la validez de contructo de la prueba.

1.3. VALIDEZ CONCURRENTE

En este capítulo presentamos específicamente un estudio de validez relativa al criterio de tipo concurrente. Este tipo de validez se calcula al correlacionar los resultados de las pruebas a validar con factores extrínsecos a ella y con los que se considera ha de existir una estrecha relación.

A esta variable externa a la prueba y con la que se compara los resultados de ésta, se la denomina criterio. En nuestro caso el criterio utilizado en la calificación del docente del nivel lector de los alumnos, utilizando una escala de 1 a 5 puntos. Así, el docente otorga al alumno:

5 - con nivel lector muy bueno
4 - con nivel lector bueno
3 - con nivel lector normal
2 - con nivel lector flojo
1 - con nivel lector muy flojo

Al docente se le manifiesta que clasifique a los alumnos en una de estas cinco categorías atendiendo el nivel lector del alumno y no respecto a su rendimiento lector. Esta distinción de términos era importante en cuanto un alumno puede presentar un rendimiento bueno, si se toma en consideración algunas variables extrínsecas al proceso lector (dificultades es-

pecíficas del niño, ambiente familiar, ausentimo escolar, etc.), pero no por ello presentar un buen nivel lector.

En la TABLA I siguiente se presentan los valores más descriptivos, la media aritmética, $\bar{X}$, y la desviación típica, DS, para cada una de las categorías del criterio en cada uno de los subtests diagnósticos que conforman la batería de lectura.

TABLA I. Valores descriptivos

SUBTESTS		PUNTUACION EN EL CRITERIO 5	4	3	2	1
1.Discriminación visual (p.máxima 16)	$\bar{X}$	14,58	13,97	13,24	11,21	9,51
	DS.	1,58	1,88	2,37	3,17	4,29
2.Discriminación auditiva. (p.máxima 14)	$\bar{X}$	13,65	13,03	12,65	9,79	9,17
	DS.	0,78	1,56	1,58	2,90	3,35
3.Corresponencia grafema-fonema (p.Máxima 16)	$\bar{X}$	15,51	14,94	14,80	13,02	9,72
	DS.	0,74	1,20	1,39	2,79	4,65
4.Correspondencia acustico-gráfica de palabras(p.máx. 16)	$\bar{X}$	14,76	13,18	12,47	9,34	5,04
	DS.	1,50	2,40	2,77	4,71	4,55
5.Vocabulario lector (p. máxima 16)	$\bar{X}$	15,39	14,92	14,36	12,20	8,39
	DS.	0,91	1,26	1,74	3,19	4,93
6.Comprensión de frases (p.máxima 17)	$\bar{X}$	15,77	14,56	13,38	9,46	4,39
	DS.	1,39	2,45	3,16	5,17	5,31
7.Comprensión lectura silenciosa (p.máxima 16)	$\bar{X}$	13,82	12,53	11,28	7,32	2,79
	DS.	1,68	2,72	3,68	5,27	4,36

Los resultados estadísticos expresados en la TABLA I, evidencian algunas observaciones importantes, aunque sea meramente a nivel descriptivo, relativa a la validez de los subtests:

a) Una disminución gradual de los rendimientos promedios de los alumnos, en todas las pruebas, a medida que también baja la calificación recibida por la profesora sobre su nivel lector.

b) El aumento de dificultad de los subtests hacen más notables las diferencias promedios entre las diferentes categorías de sujetos según el criterio. Por ejemplo, en el subtest de Discriminación visual, la media artimética del grupo de sujetos clasificados con un 5 por la profesora es igual a 14,58, y la media de los clasificados con un 1 es igual a 9,51; en el subtest de Comprensión de lectura silenciosa, la media de los alumnos calificado con un 5 es igual a 13,82, y la de los alumnos calificados con un 1 es igual a 2,79.

Este hecho pone también de manifiesto la dificultad progresiva de las subhabilidades valoradas en los subtests (con la salvedad de la prueba de Correspondencia acústico-gráfica de palabras, a la que ya se ha hecho alusión en el estudio descriptico de los subtests para la muestra total).

Una medida de la relación entre los dos tipos de variables que nos ocupan, los subtests y la puntuación criterio, nos la proporciona un coeficiente de correlación. En nuestro caso, dado la falta de normalidad en la distribución de las observaciones en los subtests y la evidente falta de homogeneidad de varianza entre las diferentes categorías del criterio, elegimos la correlación de SPEARMAN por el cómputo de aquella relación.

En la TABLA II se expresan los coeficientes de correlación que se han obtenido.

TABLA II Coeficiente de correlación de SPEARMAN

	Correlación con el criterio	
S U B T E S T S	r_{12}	Nivel de significación
1. Discriminación visual	.49	.001
2. Discriminación auditiva	.57	.001
3. Correspondencia grafema-fonema	.57	.001
4. Correspondencia acústico-gráfica de la palabra	.63	.001
5. Vocabulario	.61	.001
6. Comprensión de frases	.66	.001
7. Comprensión lectura silenciosa	.63	.001

Los coeficientes de correlación obtenidos entre las puntuaciones de la prueba y las puntuaciones en el criterio podemos considerarlos suficientes, e incluso elevados, si tenemos presente la influencia de la variabilidad de las puntuaciones en el cálculo de la correlación. Como dice M.Bartolomé (1983), cuando el índice de validez está representado por un coeficiente de correlación, ésta aumenta cuando las puntuaciones se distribuyen más a lo largo de una escala; en el caso contrario, dicha correlación es baja aún cuando la naturaleza de la relación entre ambas variables nos esté indicando una fuerte asociación.

INTERPRETACION DE PUNTUACIONES

La interpretación del rendimiento de los alumnos en la Batería la afrontamos desde dos dimensiones, ambas útiles para el evaluador: una situada dentro de los tests referidos a la norma, para la puntuación total de cada subtest, y otra que ofrece las perspectivas diagnóstico-analíticas de los instrumentos referidos a criterio.

En la interpretación normativa la valoración del rendimiento del alumno se establece respecto a un grupo normativo de referencia. Ello representa un valor para el docente de las conductas lectoras de los sujetos de una determinada edad, nivel socioeconómico... o cualquier otro caracter relacionado con sus alumnos, indicándole la posición relativa de éstos con respecto a aquel grupo de referencia. En nuestro caso hemos utilizado la transformación percentílica. De esta forma, el percentil alcanzado por el alumno en la puntuación total del subtest expresa el porcentaje de sujetos, en el grupo normativo, que quedan por debajo y por encima de una puntuación directa alcanzada.

Se presentan baremos dieferenciales atendiendo a las diferencias significativas que nos proporcinó el estudio de los diferentes subgrupos de alumnos que se identificaron en la muestra experimental. El docente o evaluador debe elegir el baremo que mejor se adecue a las características cualitativas de sus alumnos.

Los baremos se presentan en función de:

I -el medio sociocultural
- Medio urbano
  . clase social Alta y Media-Alta
  . clase social Media-baja y Baja
- Medio suburbial

II-Tipología escolar según ritmo del aprendizaje lector realizado en 1º de E.G.B.

-Tipo A: en el centro escolar, los alumnos realizan en 2º de parvulario el aprendizaje lector como objetivo prioritario, de tal forma que muchos alumnos inician 1º de E.G.B. con cierto nivel lector, y aproximadamente al final del primer trimestre escolar finalizan el estadio inicial del aprendizaje lector.

-Tipo B: en el centro escolar, los alumnos si inician en 2º de parvulario el aprendizaje lector como objetivo importante pero no prioritario, el nivel lector de los alumnos cuando comienzan 1º de E.G.B. es bastante heterogéneo, y aproximadamente al final del 2º trimestre escolar de este curso finalizan el estadio inicial de la lectura.

-Tipo C: en el centro escolar no se inicia de forma sistemática el aprendizaje lector en parculario, de tal forma que la gran mayoría de alumnos comienzan 1º de E.G.B. sin saber leer. La enseñanza correspondiente al estadio inicial de la lectura ocupa prácticamente todo el curso de primero.

III - Edad. En este baremo distinguimos 4 categorías diferentes de alumnos.

a) los nacidos en los meses de enero, febrero y marzo.
b) los nacidos en los meses de abril, mayo y junio.
c) los nacidos en julio, agosto y septiembre.
d) los nacidos en octubre, noviembre y diciembre.

Por último cabe señalar sobre esta interpretación normativa, que los baremos fueron realizados con los datos obtenidos en la segunda aplicación experimental de la Batería, es decir, corresponden,pues,a la ejecución normativa de alumnos, sea la categoría que fuere, que finalizan 1º de E.G.B.(el período de recogida de los datos se realizó en el mes de junio).

A continuación se presentan los baremos a los que hemos aludido:

BAREMOS: MEDIO SOCIO-CULTURAL: Clase social Alta y Media-Alta

Percentiles	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia grafema-fonema	Corresp. acúst.-gráf. de palabras.	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectura silen.
100	16	14	16	16	16	17	16
89							15
77				15			
74						16	
71	15						
69							14
58					15		
54			15				
52			14				
51						15	
50	14						
48							13
44		13					
35				13			12
33						14	
30					14		
27	13		14				
26				12			
25		12					
23							11
21						13	
17	12						
16				11			10
15		11					
13							9
12			13	10	13	12	8
10	11						
9		10		9			7
8	10				12		
7				8		10	6
6			12	7	11		
5		8		5		7	5
4	9	7		4	10	4	3
3			10	3		3	0
2	8			2	8	1	
1	6	5	6	0	0	0	

BAREMOS: MEDIO URBANO: Clase social Media-Baja y Baja

Percentiles	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia grafema-fonema	Corresp.acúst.-gráf.de palabras	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectrua silen.
100	16	14	16	16	16	17	16
97							15
89	15						
87						16	
83				15			14
80						15	
71							13
70	14			14			
67					15		
63			15				
60		13					
57				13		14	
56							12
46	13						
45				12	14		11
43						13	
41			14				
38							10
37				11			
35		12					
32	12					12	9
30					13		
28						11	
27				10			8
25	11	11				10	
23			13				
22				9			7
21					12		
20						9	
19				8			6
18		10				8	
17	10					7	
16			12		11		5
15				7		6	
14							3
13				6			2
12	9	9		5	10	5	0
11						4	
10	8		11	4			
9		8	10		9	2	
8			9	3			
7	7			2	8	1	
6	6				7	0	
5		7			6		
4	5	5	8	1	5		
3	3		7	0	4		
2	2	4	5		3		
1	1	3	3		2		

BAREMOS: MEDIO SOCIO-CULTURAL: Suburbial

Percentiles	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia grafema-fonema	Corresp.acúst-gráf.de palabras	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectura silen.
100	16	14	16	16	16	17	100
96							15
93				15			
91	15					16	14
84				14			
82			15			15	13
79					15		
76				13			
72							12
71	14						
69						14	
67				12	14		
66		13					
62							11
61				11			
60			14				
58	13					13	
57						12	
56							10
55							9
53		12			13		
52				10			
51						11	
50						10	8
47	12					9	
46				9			
45					12		7
44						8	
43	11		13	8			6
42		11				7	
41							4
39					11		2
38				7		5	0
36			12				
34	10			6		4	
33						3	
32		10					
30				6	10		
27						2	
26		9	11	4			
25					9		
24	9						
23	8					1	
22				3			
21			10		8		
20		8				0	
19				2			
17			9		7		
16		7	8		6		
15	7				5		
14				1			
13			6				
12	6						
11		6			2		
10	5				0		
9		5	3	0			
8			0				
6	3	4					
5	2						
3	1	3					
1		2					

BAREMOS: RITMOS APRENDIZAJE LECTOR EN 1º E.G.B.:Tipología A

Percentiles	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia agrafema-fonema	Corresp.acúst-gráf.de palabras	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectura silen.
100	16	14	16	16	16	16	16
87							15
74	15			15			
65							14
55	14						
54					13	15	
50			15	14			
48							13
43		13					
35							12
34				13			
33						14	
32							11
26				12			
25					14		
21	12	12					
20				11			
19			14			13	
16	11						
15							10
14					13		
13							9
12		11				12	
11	10						
10			13	9			8
8		10					
7		9		8	12	10	
5	9	8			11	9	7
4				7			
3	8	7		3		7	6
2			11	2	10		
1	6	4	10	1	8	5	0

BAREMOS: RITMO APRENDIZALE LECTOR EN 1º E.G.B.: Tipología B

Percentiles	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia grafema-fonema	Corresp.acúst-gráf.de palabras	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectura silen.
100	16	14	16	16	16	16	16
87							14
86				15			
85						15	
83	15						
73				14			
71					15		
70						15	13
69			15				
57	14			13			
56						14	
55		13					
52							12
45					14		
44				12			
41			14			13	
40							11
39	13						
38		12					
36				11			
34							10
33						12	
28	12				13	11	9
27		11		10			
24						10	
23			13		12		8
21				9			
20	11					9	
19		10					
18				8			
17			12	7		7	5
16	10	9			11		
15				6		6	2
14						4	0
13			11	5			
12	9	8		4	10	3	
11	8		10				
10				3		2	
9		7		2		1	
8	7		9		9		
7	6	6			8	0	
6		5	8	1	7		
5	5			0	6		
4	4		7		5		
3	3	4	6		2		
2	2	3	5		0		
1		2	2				

BAREMOS: RITMO APRENDIZAJE LECTOR EN 1º E.G.B.: Tipología C

Percentiles	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia grafema-fonema	Corresp.acúst-graf.de palabras	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectura silen.
100	16	14	16	16	16	17	16
93	15						
90						16	
87				15			
86							14
80						15	
78					15		
77				14			13
76	14						
73			15				
70		13					12
65				13		14	
63					14		11
59				12			
56	13						10
55			14			13	
51							9
49				11			
47		12				12	
46					13		
45							8
42						11	
41	12					10	7
40				10			
38			13			9	
37				9	12	8	6
35		11		8		7	5
34	11						
33							3
31				7	11	6	2
29			12			5	0
27				6			
26	10	10				4	
25					10	3	
23				5			
21					9	2	
20			11				
19	9			4			
17	8	9			8	1	
15			10	3		0	
14					7		
13			9		6		
12		8					
11				2	5		
10	7						
9	6		7	1			
8			6		4		
7	5	7			3		
6			3		2		
5		6	0	0	0		
4	4	5					
3	2	4					
2		3					
1	1	2					

BAREMOS: EDAD: Alumnos nacidos en los meses enero, febrero o marzo

Percentiles	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia grafema-fonema	Corresp.acúst-gráf.de palabras	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectura silen.
100	16	14	16	16	16	17	16
98							15
89						16	
88							14
78	15						
73				15			
72						15	
71							13
59					15		
56	14						
55				14			12
54						14	
53			15				
50		13					
41				13			
40							11
39						13	
37	13						
35					14		
33			14	12			
32							10
30	12	12				12	
26				11			9
23					13		
22		11					
21						11	
20	11						8
19			13	10			
16						10	
15				9	12		
14		10					7
12	10		12	8		12	
10				7	12		6
9				5	10	8	5
8	9	9				7	
7	8	8		4	9		
6			11			5	
5		7	10	2	8		0
4	7		9				
3	1		8	0	5	3	
2		4	0		0	1	
1		1				0	

BAREMOS: EDAD: Alumnos nacidos en los meses de abril, mayo o junio.

Percentiles	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia grafema-fonema	Corresp.acúst.-gráf.de palabras	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectura silen.
100	16	14	16	16	16	17	16
93							15
86	15						
85				13		16	
75							14
69				14	15		
66						15	
65							13
64			14				
59	14						
55		13					
53				13			
50						14	
46							12
43					14		
39				12			
35	13		14			13	11
33				11			
31							10
27							9
24					13	12	
23				10			8
22		1				11	
20						10	
17	12		13			9	7
15		10				8	
14					12		6
13				7			
12						7	5
11			12	6	11		3
9		9				5	0
8			11	4			
6		8			9		
5						1	
4			10	3	8		
3	9	7		1	7		
2	8	4	9		6	0	
1	6	2	0	0	0		

BAREMOS:EDAD: Alumnos nacidos en los meses julio, agosto o septiembre.

Percentiles	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia grafema-fonema	Corresp.acúst.-gráf.de palabras	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectura silen.
100	16	14	16	16	16	17	16
96							15
85						16	14
82				15			
81	15						
71					15		
70				14			13
69						15	
67			15				
63	14						
55		13					12
53				13			
51						14	
45				12	14		11
44	13						
43						13	
38			14				
37							10
35				11		12	
34		12					
30							9
29	12				13		
28						11	
26				10		10	
25	11						8
24		11					
23				9	12		
22			13				
21							7
20	10					9	6
18		10		8	11	7	
16	9			7		6	5
15			12	6		5	2
13		8					
12				3			
11			11	2	9	3	
10						2	
9	6		9		8	0	
8		7	7		6		
7				1	4		
6		6	6		2		
5	5		5	0	0		
4		5	4				
3		4	0				
2	4						
1	1	3					

BAREMOS: EDAD: Alumnos nacidos en los meses octubre,noviembre o diciembre

Percentiles	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia grafema-fonema	Corresp.acúst.-gráf.de palabras	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectura silen.
100	16	14	100	16	16	17	16
96							15
93				15			
91						16	
88							14
87	15						
78						15	
77							13
74				14			
72			15				
71	14						
70					15		
66							12
63		13		13			
62						14	
57							11
55				12	14		
54	13						
49						13	
47		12	14	11			10
44	12						
42						12	9
41				10	13		
39	11						
38							8
36			13				
35						11	
34				9	12		7
33						10	
32		11		8		7	6
31	10						5
30			12				
29				7		6	4
28							2
27					11	5	
26							0
24		10				4	
23		9	11	4		3	
22	9					2	
20				4	10		
19			10				
18	8						
15			9		9	1	
14		8			8		
13			8				
12	7	7			7	0	
11				2			
10	6				5		
9			9				
8	5	5					
7	4			1			
6			6		4		
5	3			0	3		
4	2		5		2		
3		4	3		0		
2		3	2				
1		2	0				

En la evaluación por criterio el rendimiento del alumno es considerado en términos de los objetivos logrados o dominados por éste.

De esta forma, el docente o evaluador, establece el estatus del alumno respecto a los objetivos lectores que implica el dominio del estadio inicial de la lectura, siendo irrelevante la comparación con otros alumnos.

En la interpretación referida al criterio se habla de puntuación criterio o puntuación de referencia para asignar a los sujetos a diferentes categorías. Esta puntuación recibe el nombre de puntuación de dicotomización (cutt-off), o bien puede ser de politomización si se identifica diferentes niveles de dominio en los objetivos. De esta manera, los alumnos son clasificados como que "dominan" o "no dominan" determinado objetivo medido por el instrumento, cuando se establece una puntuación dicotómica, o son clasificados en diferentes categorías que reflejan diferentes niveles de eficiencia en el objetivo, cuando se utiliza una interpretación politomizada.

En el capítulo I de la seguna parte se han mencionado los diferentes métodos y procedimientos que los especialistas han desarrollado para establecer este tipo de puntuación criterio; siguiendo a HAMBIENTON(1982) estos pueden ser clasificados como métodos basados en jueces, los métodos empíricos y los métodos combinados en los que se conjugan los dos procedimientos anteriores.

En nuestro caso, el procedimiento seguido para establecer esta interpretación referida al criterio se ubica dentro de los métodos basados en jueces. En estos métodos, los ítems son examinados en relación a la conducta que cabe esperar en ellos de un alumno considerado competente en el objetivo de instrucción que mide. Si bien el procedimiento estándar requiere el juicio de varios jueces para establecer la puntuación criterio, la que nosotros presentamos se basa en nuestro propio juicio. Juicio personal evaluado por el profundo conocimiento de

los objetivos que se persiguen en los subtests, los criterios de su elaboración y la experiencia evaluativa realizada.

Hemos optado por una puntuación politomizada en la que se distinguen tres categorías de alumnos:

a) los que dominan el objetivo.
b) los que no lo dominan.
c) los que se sitúan en una zona intermedia o zona de inseguridad como la denominamos nosotros. Es decir, se trata de alumnos que pueden que efectivamente sin estatus real respecto al objetivo en cuestión no representa eun total dominio del mismo, pero tampoco una carencia total de él; también puede tratarse de un alumno que por errores de medición quede ubicado en esta zona cuando en realidad domina el objetivo o no lo domina.

Se ha elegido esta interpretación politomizada frente a la dicotomizada por las siguientes razones:

- El contemplar la situación real de aquellos alumnos que se encuentran en vías de dominar un objetivo, y que no pueden ser clasificados simplemente como que lo domina o no lo domina.

- Los errores de medición son inevitables en cualquier recogida de información, y sobre todo en algunos de los objetivos que nuestro instrumento mide donde elnúmero de ítems es relativamente pequeño.

Para establecer las tres categorías de alumnos que anteriormente hemos expuesto hemos adoptado como criterio el porcentaje de ítem resultos correctamente por el sujeto para cada objetivo medido. De esta forma:

- Los sujetos que resuelven del 50% al 79% los ítems que corresponden al objetivo, son clasificados como sujetos intermedios que precisan un estudio más detallado para determinar si realmente es su estatus evolutivo hacia la adquisición del objetivo o su clasificación es resultado de errores de medición.

- Los sujetos que resuelven sólo hasta el 49% de los ítems que corresponden al objetivo son clasificados como que no dominan aquel objetivo.

Somos conscientes que asumir estos porcentajes para establecer los tres niveles de eficiencia, no deja de ser una decisión arbitraria. Estos porcentajes adoptados se fundamentan en el carácter diagnóstico-analítico del instrumento que se ha elaborado, en el cual los objetivos medidos corresponden a destrezas y habilidades básicas implicados en el estadio inicial de la lectura. Recuérdese que los criterios del contenidos adoptados en la elaboración de los subtests, en la delimitación de los objetivos a medir, representan conductas y habilidades lectoras básicas que un alumno que tenga dominado el estadio inicial del aprendizaje lector debería presentar.

Con la finalidad de estudiar empíricamente la idoneidad de los niveles de porcentajes que hemos asumido, se realiza un estudio con 40 sujetos, 20 clasificados por el docente como muy buenos en lectura y otros 20 clasificados como muy flojos.

Estos porcentajes que presentamos para establecer las diferentes categorías de alumnos es nuestra propuesta, avalada por las razones anteriormente expuestas, para interpretar el rendimiento del sujeto en los diferentes objetivos medidos en el instrumento. No obstante, como dice MILLS y HAMBLENTON (1982) cada profesor en su aula puede y debe establecerlos adaptándolos a los objetivos de instrucción que caracterizan su situación particular de aprendizaje.

Los resultados del rendimiento del alumno en la Batería Diagnóstico-Analítica de lectura, se expresan en una hoja registro en la que el profesor, una vez analizadas las respuestas del sujeto obtiene:

- La interpretación referida al grupo normativo. Para ello basta transformar la puntuación total obtenida por el sujeto en cada subtest en su correspondiente percentil. Luego, se señala el punto de la gráfica de percentiles que le corresponde.

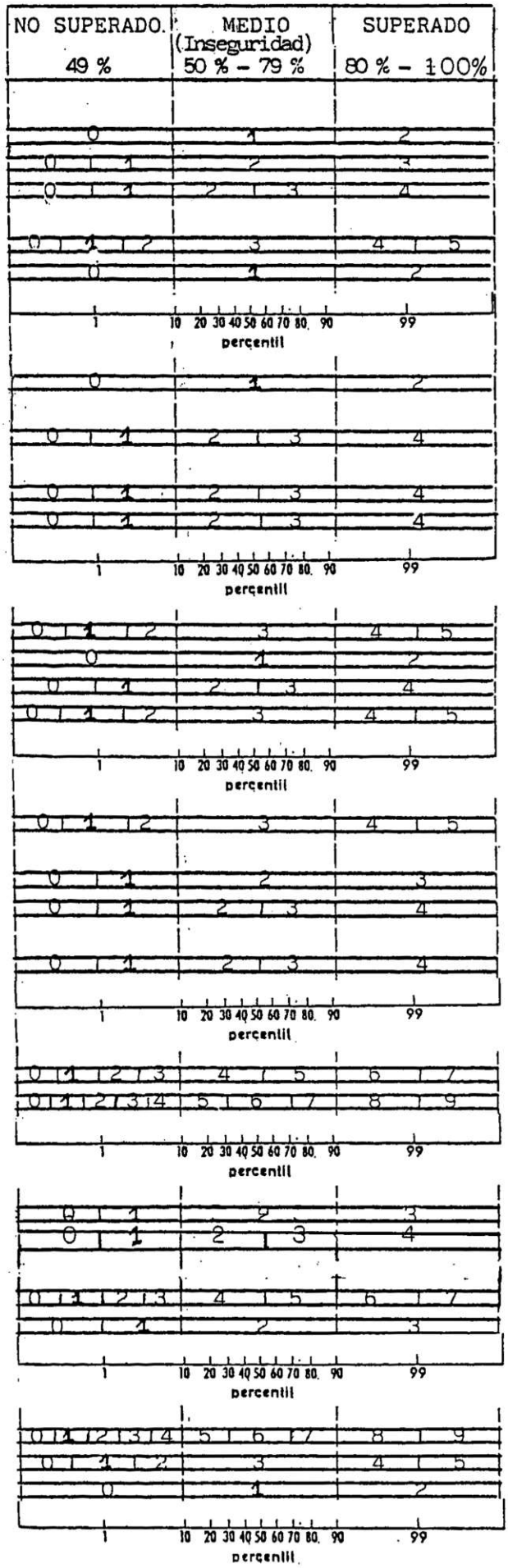
Midiendo estos puntos para cada subtest se obtiene el perfil en vertical del rendimiento del sujeto en la batería.

- La interpretación referida al criterio. Para ello el profesor debe analizar las respuestas del sujeto en cada ítem y para cada objetivo. Sirviéndose de las correspondencias entre las letras que acompañan a cada objetivo de la hoja de registro y las letras impresas al lado de los ítems del protocolo de los subtests, el profesor señala horizontalmente el total de los ítems resueltos correctamente por el alumno en cada objetivo. De esta manera, las barras horizontales le indicarán gráficamente la situación del sujeto respecto a cada objetivo.

A continuación presentamos la hoja de registro confeccionada.

BATERIA DIAGNOSTICA ANALITICA DE LECTURA

Nombre .....
Fecha Nacimiento ..... Sexo ..... Fecha aplicación.....



1.Discriminación visual
1a.Letras por la forma
1b.Letras por orient.espacial
1c.Palabras cortas
Palabras largas
1d.Familiares
1e.Poco familiares

TOTAL: Pd.☐ Pc.☐

2.Discriminación auditiva:consonantes
2a.Bien diferen.por zona y modo artc.
2b.Localizad.en misma zona y diferente modo de articulación.
2c.Localizad.en distinta zona y mismo modo de articulación.
2d.Combinaciónes consonánticas

TOTAL: Pd.☐ Pc.☐

3.Corresp. grafema-fonema:consonantes
3a.Con una sola represent.gráfica
3b.Disgráficas
3c.Con dos posib.represent.gráficas
3d.Combinaciones consonánticas

TOTAL: Pd.☐ Pc.☐

4.Corresp.acústico-gráfico de palabras
4a.Dos repres.gráf, para el mismo sonido
4b.Oposición de los son.r/l en sílaba doble y final de sílaba.
4c.Sonidos finales de sílaba o palabra.
4d.Palabras difíc.por su amplitud y dificultad silábica

TOTAL: Pd.☐ Pc.☐

5.Vocabulario lector
5a.Vocablos con estruct.siláb.sencilla.
5b.Vocablos con estruct.siláb.compleja.

TOTAL: Pd.☐ Pc.☐

6.Comprensión de frases
6a.Frases sencillas
6b.Ordenes escritas
Utilización de claves contextuales:
6c.Semántica
6d.Gramaticales

TOTAL: Pd.☐ Pc.☐

7.Comprensión lectura silenciosa
7a.Comprensión literal
7b.Comprensión inferencial
7c.Comprensión evaluativa

TOTAL: Pd.☐ Pc.☐

C O N C L U S I O N E S

CONCLUSIONES

Recordando, de nuevo, el objetivo inicial de nuestro trabajo: la elaboración de una batería diagnóstico-analítica de lectura para el estadio inicial del aprendizaje lector , cabe en estos momentos preguntarnos, por una parte, en qué medida hemos cumplido este objetivo, y en segundo término que prespectivas futuras de trabajo se abren al finalizar esta investigación.

Hemos difundido la batería como un instrumento de evaluación que se caracteriza por determinar de forma objetiva y estandarizada el nivel de eficacia de cada sujeto en los objetivos instructivos propios del estadio lector a que se refiere. Dado su carácter diagnóstico analítico, no sólo se ha tratado de ofrecer un material que permitirá conocer al docente el dominio o superación del alumno de este estadio lector, sino además, en los casos de no superación, identificar las dificultades específicas en las conductas lectoras que subyacen en este dominio.

La revisión bibliográfica realizada sobre la naturaleza del acto lector, de las habilidades y subhabilidades que implica, los objetivos instructivos correspondietnes al estadio inicial del aprendizaje lector, la dimensión evaluativa del proceso lector acompañada de una revisión crítica de pruebas en lengua castellana y extranjera, nos proporcionaron la respuesta a dos cuestiones fundamentales como punto de partida de nuestro trabajo:¿cuál es el nivel lector que el alumno debe presentar una vez cumplimentado el estadio inicial de su aprendizaje? ¿Cuáles son las habilidades específicas que el dominio de este objetivo general implia? Como respuesta al primer interrogante asumimos como criterio la propuesta de FERNANDEZ HUERTA (1950) y SUAREZ (1957) que el objetivo final del estudio inicial del aprendizaje de la lectura es conseguir"la independencia lectora del discente", es decir, su habilidad para leer material sencillo con ninguna o/y poca ayuda por parte del profesor, con interés y comprensión.

La respuesta a la segunda cuestión se recoge en el cuadro 1 de la pág. 212 de esta memoria, en el cual aquella conducta final global de independencia lectora se analiza, en contenidos parciales relativos y diferentes que habían de estar presente en el instrumento que se iba a contruir. La batería debería comprender: las habilidades que hacía referencia a la percepción de palabras, las de comprensión lectora, y conectada con ambas la lectura oral del alumno.

La fase siguiente del trabajo consistió en el análisis de contenido de objetivos y conductas incluidas en la normativa legal vigente y los libros de texto utilizados con mayor frecuencia en las escuelas para este estadio del aprendizaje. Ello proporcionaría los contenidos específicos de las habilidades que se detallan y sus posibles transformaciones operativas.

A partir de todos estos datos se procedió a la elaboración de los diferentes subtests que componen la batería inicial. Una vez aplicada esta batería a una muestra de 168 alumnos de 1º de E.G.B. y 130 de 2º de parvulario, se procedió al estudio descriptivo, análisis de ítems y fiabilidad de los diferentes subtests, excepto la prueba de lectura oral. En función de los resultados obtenidos se procedió a la elaboración de la batería inicial que quedó configurada de la siguiente forma:

Subtest 1: Discriminación visual. Pretende medir la habilidad del niño para diferenciar letras y palabras.

Subtest 2: Discriminación auditiva. Pretende medir la habilidad del alumno para discriminar sonidos pertinentes del castellano y referidos a los sonidos iniciales de la palabra.

Subtest 3: Correspondencia grafema-fonema. Pretende medir la habilidad para reconocer la grafía de los sonidos pertinentes del habla.

Subtest 4: Correspondencia acústico-gráfica de palabras. Pretende medir la habilidad del niño para establecer la correspondencia entre la secuencia lineal de la palabra escrita y la secuencia temporal fónica de la palabra oída.

Subtest 5: Vocabulario lector. Pretende medir la habilidad del niño para reconocer la palabra impresa escrita aislada de un contexto.

Subtest 6: Comprensión de frases. Pretende medir la habilidad del niño para comprender la idea general de frases sencillas, órdenes escritas,y su habilidad para utilizar el contexto como ayuda en la identificación del significado de una palabra.

Subtest 7: Comprensión lectura silenciosa. Pretende medir la habilidad del alumno para leer por sí sólo en material de estructura y contenido sencillo, comprendiendo los hechos e ideas en el expresadas.

La batería con esta estructuración se aplicó a una muestra de 497 sujetos de 1º de E.G.B. pertenecientes a 19 centros escclares, y 136 de 2º de parvulario de 5 centros.

Las variables primarias, en función de las que se eligió la muestra de 1º de E.G.B. son: medio socio-cultural, que comprende el área urbana (clase social alta, media-alta, y clase social baja y media-baja), y el área suburbial; tipologías escolares (en función del ritmo lector utilizado en 1º de E.G.B.)

Las variables secundarias que fueron objeto de estudio se refieren: nivel lector del alumno al inicio de 1º de E.G.B. (sabía leer, sabían algo, no sabían); edad (cuatro grupos en función del mes de nacimiento); sexo.

Otras variables consideradas de interés en este trabajo como son la metodología de enseñanza de la lectura y la lengua familiar de origen del alumno, no pudieron analizarse por fal

ta de un número de sujetos suficientemente significativo para llevar a cabo el análisis.

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación definitiva de la batería, se pueden presentar dos tipos de conclusiones: unas referentes a la sensibilidad de la batería para discriminar las conductas lectoras, entre las diferentes categorías de alumnos; otras, muy relacionadas con las anteriores, que hace referencia a los atributos técnicos de la nueva batería.

Con respecto a la potencia de la prueba para identificar diferentes niveles lectores en los diversos subgrupos en función de las variables escogidas se constatan :

- Diferentes niveles de ejecución en todos los subtests, entre los alumnos pertenecientes a distintos medios socio-culturales. Incluso en el medio urbano se detecta diferencias en las diferentes clases sociales consideradas.

- Diferentes niveles de ejecución entre los alumno que pertenecen a las diversas tipologías escolares consideradas. Las mayores diferencias se observaron entre aquellos alumnos que habían iniciado el aprendizaje lector como objeto prioritario en 2º de parvulario, y que al finalizar el 1º trimestre de 1º de E.G.B. Se puede considerar que en su conjunto han acabado el estudio inicial de aprendizaje lector, y aquellos otros a los que el estadio inicial del aprendizaje lector ocupa el curso de 1º de E.G.B. integramente.

La capacidad discriminativa de la prueba se puso más aún de relieve al proporcionar diferencias no sólo entre los dos niveles extremos señalados, sino con la otra tipología considerada en la que se considera finalizado el estadio inicial del aprendizaje lector en el mes de marzo.

- Diferentes niveles de ejecución según el nivel lector en que el alumno inicia el 1º de E.G.B.. Las diferencias más notables se aprecian entre aquellos alumnos que comienzan el curso con un cierto conocimiento de la lectura y aquellos que no sabían leer.

Las diferencias observadas en los tres casos citados anteriormente, se hacen más acusadas conforme aumenta la dificultad de las conductas lectoras exigidas en los subgrupos.

Estas tres variables analizadas están estrechamente relacionadas según se ha puesto de manifiesto en la prueba de independencia efectuada.

- Diferentes niveles de ejecución en los subtests en los alumnos en función de los grupos de edades estudiadas. Al igual que ocurría en las variables anteriores estas diferencias se hacen más netas en el rendimiento de los grupos de edad extremos y progresivamente se va acusando conforme aumenta la dificultad en los diferentes subgrupos.

- No se observa diferencias en los niveles de ejecución en función del sexo.

Por lo que respecta a los atributos técnicos de la batería se pudo observar que:

- Los índices de dificultad de los ítems oscilan entre muy bajos y medios, lo que pone de manifiesto el carácter diagnóstico de los subtests para identificar dificultades notables en los alumnos, como corresponde a lo que se ha definido que debe ser una batería diagnóstico-analítica de las habilidades básicas implicadas en el estadio inicial de la lectura.

- Los índices de validez de los ítems computados a través de la correlación biserial-puntual, fueron muy elevados, ello indica el poder discriminativo de los mismos para identificar a los sujetos que han superado o no una conducta lectora.

- Los estudios de fiabilidad por el método HOYT revelaron que los subtests discriminan tanto a los sujetos (establece diferencias individuales) como a los reactivos. Los coeficientes de fiabilidad calculados oscila entre .89 y .82, que se puede considerar muy elevados dado el número de ítems que integra cada subtest.

-La validez de contenido (proceso de elaboración de los subtest) y recogido en la 1º y 2ª parte del trabajo, constituye la característica más fundamental y relevante de la presente investigación.

- La validez concurrente establecida correlacionando las puntuaciones de los diferentes subtests con la calificación del docente sobre el nivel lector de los alumnos, proporcionó unos coeficientes que oscilan entre 0,49 y 0,66. Valores que se pueden considerar aceptables e incluso elevados dado la influencia que la variabilidad de las puntuaciones tiene sobre el cálculo de la correlación.

- La validez de constructo ya ha quedado reflejada en las conclusiones anteriores sobre el poder discriminativo de la batería, en los diferentes subgrupos de alumnos.

- La interpretación del rendimiento del sujeto en los diferentes subtests, se plantea desde una doble perspectiva. Una dimensión tradicional en la que las puntuaciones de los sujetos se interpreta en función de grupos normativos que en este caso se ofrece en percentiles. Y otra donde el rendimiento del sujeto se interpreta en función de la superación o no de las diferentes conductas lectoras específicas representadas, es decir, se trata de una interpretación referida al criterio de contenido, por tanto, permite un diagnóstico individualizado, de la situación en que se encuentra el alumno con respecto al estadio inicial de la lectura.

En resumen, creemos que se puede afirmar que el objetivo inicial del trabajo ha quedado suficientemente cubierto. Los

resultados obtenidos en la capacidad discriminativa de la prueba en sus atributos técnicos cualifica a esta batería como un instrumento muy valioso para el docente que se enfrenta con alumnos en el estadio inicial del aprendizaje lector, puesto que le proporciona un material para evaluar las conductas lectoras de sus alumnos y ayudar a los que presentan dificultades específicas en alguna de las habilidades implicadas en el dominio de este estadio inicial del aprendizaje lector. Esta cualidad de la prueba que permite el análisis de la situación de cada sujeto supone un avance con respecto a todos aquellos que proporcionan unas puntuacioens globales y normativas. Supone para el maestro el contar con una información suficientemente detallada sobre el alumno para poder dedicarle un seguimiento y orientación más individualizada ante los problemas en el aprendizaje lector que este presenta.

La aportación que supone esta prueba podría ser todavía mayor, si en futuras investigaciones:

- Se estudia experimentalmente la prueba de lectura oral, cuyo proceso de elaboración está presentado en el presente trabajo.

- Se efectúa la revalidación de ítems en función de criterios externos a la prueba. Un estudio de la dificultad y discriminación de los ítems atendiendo a algunas conductas lectoras de los alumnos.

- Se realiza el estudio de la fiabilidad por el método test-retest para los subtests de discriminación auditiva y discriminación acústico-gráfica donde las fuentes de varianza de error procedentes de las condiciones de aplicación pueden ser importantes.

- Se lleva a cado dentro de la interpretación normativa de los sujetos, los baremos correspondientes a cada tipología escolar(según el ritmo de aprendizaje lector en 1º de E.G.B.) no sólo tal y como se presenta en este trabajo al finalizar el curso, sino efectuándolos en los diferentes periodos del cur-

so escolar que finaliza el aprendizaje del estadio inicial del aprendizaje lector.

Además de estos aspectos y otros que al lector se le pueden ocurrir, las perspectivas futuras de trabajo más interesantes de este instrumento se enmarcan dentro de los nuevos modelos de procesos de análisis técnico desarrollados unos, y en vías de desarrollo otros, de intrumentos referidos al criterio. Por ejemplo, un cluster análisis, que identificaba la relación e independencia entre todos los objetivos que comprende la mencionada batería; el estudio de la validez de los contenidos específicos medidos en cada subtest la aplicación de los nuevos procedimientos para el cálculo de fiabilidad de las pruebas que, como la muestra, presentén baja variabilidad de puntuaciones y muchas otras posibilidades que los autores interesados en el desarrollo de los tests referidos al criterio están vislumbrando y que aún no se encuentran suficientemente avalados experimentalmente.

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I A

ADAMS,G.S., Medición y evaluación en educación, psicología y "guidance". Herder, Barcelona, 1970.

ANASTASI,A., Tests psicológicos. Aguilar, Madrid, 1975.

ANDERSON,D.C., Evaluating Curriculum Proposals.John Wiley and Sons, New York, 1981.

AJURIAGUERRA,J. de, y otros, La dislexia en cuestión. Pablo del Río ed. Madrid, 1970.

AHMANN,J.S., GLOOK,M.D. y WARDEBERG,H.L., Evaluación de los alumnos en la escuela primaria.Aguilar, Madrid,1972.

ALAIN,R., Propos sur l'education. Rieder, París, 1938.

ALARCOS LLORACH.E., Fonología española.Gredos, Madrid, 1976.

AUSTIN,M.C., DUSH,C.L. y HUEBNER,M., Reading Evaluation. The Ronald Press, New York, 1961.

AZCOAGA,J.E. y otros, Alteraciones del lenguaje en el niño. Ed. Biblioteca, República Argentina,1973.

AZCOAGA,J.E., ¿Qué es la dislexia escolar?, Ed. Biblioteca, República Argentina, 1974.

BALLANTINE,F.A.,"Age Changes in measures of eye-movements in silent reading", Psychology of teaching reading. 19 1952, 117-122.

BAYO FERNANDEZ,P. y otros, Trastornos del lenguaje.Diagnóstico y tratamiento. Informe realizado por el equipo de especialistas del centro de rehabilitación del lenguaje. Instituto Nacional de Servicios Sociales, nº 9,Madrid, 1979.

BECK,I.L., "A longitudinal study of the reading Achievement Effects of Formal Reading instruction in the Kinder garten: A sumative and Formative Evaluation". Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh, 1973.

BEREITER,C.E.y ENGELMANN,S., Teching Disadventaged children in the preschool, Englewood cliffs, New Yersey, Prentice-Hall, 1966.

BERK,R.A., Criterion-referenced Measurement the state of the art. The Johns hopkin University Press, Baltimore and London, 1982.

BEST,F., "Los métodos de aprendizaje de la escritura en Francia". en La Dislexia en cuestión, Ajuriaguerra y otros, Pablo del Río editor, Madrid, 1970.

BETTS,E.A., Foundations of reading instructions.American Book Company, New York, 1954.

BISQUERRA,R., Desarrollo diadáctico de la eficiencia lectora. Tesis Doctoral inédita, Dtor. J.Fernandez Huerta. Universidad de Barcelona, 1980.

BLOOM,B.S.,HASTINGS,J.T. y MADAUS,G.F., Evaluación del aprendizaje, 4 v. Troquel, Buenos Aires, 1975.

BOND,G.L. y WAGNER,E.B., Teaching the child to read.McMillan Co. New York, 1950.

BORDAS,I., Diagnosis Matemática en E.G.B.Tesis Doctoralinédita. Dtor. J.Fernandez Huerta, Universidad de B arcelona, 1979.

BORMUTH,J.R.,MANNING,J.,CARR,J. y PEARSON,D., "Childrens comprension of betwen and within-sentence syntectic structure",en Journal of educational Psychology. 61,1970, 349-357.

BOSCH,F., Psicologia della lettura. Studi e ricerche nulle capacità del lettore abile e creativo.Ginnte Barbera, Firenze, 1977.

BRENNAN,R.L. y KANE,M.T., "Generalizability theory:a Review". New Directions for testing and measurement,4, 1979, 33-55.

BRESON,F., "Lenguaje oral,lenguaje escrito", en La Dislexia en cuestión, Ajuriaguerra y otros, Pablo del Río editor, Madrid, 1970.

BRUECKNER,L.J. y BOND,G.L., Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Ediciones RIALP,S.A. Madrid, 1974.

BROWN,F.G., Principles of Educational and Psychologial Testing, The Druyden Press Inc. Hinsdale, Illinois, 1970.

BUISAN,C. y MARIN,Mª A., Bases teóricas y prácticas para el Diagnóstico Pedagógico, PPU. Barcelona, 1982.

BURKART,K.H., "And Analysis of Reading Abilities", Journal of Education Research,38, Febrero, 1945,430-439.

BUSWELL,G.T., "An experimental study of the eye-voice spen in reading", Supplementary educational monographs,17, Dto. of Educ. University of Chicago, 1920.

"Fundamental reading habits" Suplementary educational monographs,21, Dto. of Educ. University of Chicago. 1922.

CAHN,L., "Un enfoque psicoanalítico de los transtornos de la lengua escrita" en La dislexia en cuestión, de Ajuriaguerra y otros. Pablo del Río editor, Madrid, 1970.

CARBONELL,G.M., "Colonialismo y Dislexia", en El lenguaje lecto escrito y sus problemas. Quiros,J.B. y otros. Panamericana, Buenos Aires, 1977.

CARVER,R.P.,"Two dimensions of test: Psychometric and edumetric". American Psychologist,29, 1974,37-46.

CARRENO,A.F., Enfoques y principios técnicos de la evaluación. Trillas, México, 1977.

CASTRO ALONSO,C.A., Didáctica de la lengua española. Anaya, Salamanca, 1971.

CHAL,J.S., Learning to read: the great debate.McGraw-Hill, New York, 1967.

CHILAND,C., "Condiciones reales del aprendizaje de la lengua escrita en la escuela elemental", en La Dislexia en cuestión, de Ajuriaguerra y otros, Pablo del Río editos, Madrid, 1970.

COHEN,R., L'apprentissage précoce de la lecture.PUF, París 1978. (Cincel, Madrid, 1980).

COLLINS,J.E., The effects of remedial education. Oliver and Boyd, Edimburgo, 1961.

COLTHEART,M., "When can children learn to read and when should they be taught?" en Reading Research.Advences in theory and practice. Gary, W.T. t McKinnon Eds., Academinc Press, Inc.London, 1979.

COOK,D.J.,"A comparesion of reading comprehension scores obtained before and after a time announcement", Journal of Educational Psychology, 48, 1957,440-446.

CRONBACH,L.J., Fundamentos de la exploración psicológica.Biblioteca Nueva, Madrid, 1972.

CRONBACH,L.J. y SCHAEFER,G.A., Extensions of personnel selection theory to aspects of minority hiring. Institute for Research on Educational Finance and Gōvernance,Stanford, University, California, 1981.

CRONBACH,L.J. y GLESER,G.L., Psychological Tests and personnel decisions. University of Illinois Pres Urbana III, 1965.

DAVIDSON,H.P., "An experimental study of bright, average and dull children at the four year mental level",Genetic Psychology monograph,9, 1931, 112-289.

DEBOER,J.J. y DALLMANN,M., The teaching of reading. Holt,Rinehart and Winston, Inc. New York, 1966.

DEBOER,D.L., "Reading diagnosis and evaluation en Proceeding of the thirteenth", Annual Convention, (1968)of the International Reading Association,v.13, Newark,Del. Asociación Internacional de Lectura. 1970.

DE GRUIJTER,D.N.M. y VAN DER KAMP,L.J.Th.(Eds),Advances in Psychological and Educational Measurement, John Wiley and Sons, London, 1976.

DEHANT,A., Etude experimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture. Librairie Universitaire, Louvain, 1968.

DETTIRCH,K.J., JANSKY,J. y LANGOFORD,W.S., Predicting Reading Foilure. Harper and Row, Publishess,New York,1966.

DELLA-PIANA,G.M. y ENDO,G.T., "Reading research" en Second Handbook of research on teaching.R.Travers,editor Chicago, 1973.

DEVAUD,E., La lecture intelligente à l'école primaire.Blond et Gay, París, 1914.

DIATKINE,R., "Condiciones psicológicas necesarias para el aprendizaje de la lengua escrita". en La dislexia en cuestión, de Ajuriaguerra y otros, Pablo del Río editor, Madrid,1970.

DIXON,W.R.,"Studies of the eye movements in reaching of university professors and graduate students", en Studies in the psychology of reading.University of Michigan,Monog. in Ed.nº 4. 1951,115-178.

DODGE,R., "Visual perception during eye movements", Psychology Review,7,1900,454-465.

DOMENECH,J.M., Bioestadística y métodos estadísticos para investigadores. Herder, Barcelona, 1977.

DOWNING,J., Comparative reading. MacMillan, New York,1973.

DOWNING,J. y THACKRAY,T.V., Madurez para la lectura. Kapeluz, Buenos Aires, 1974.

DURKIN,D., "A study of children who learned tovead prior to first grade", California Journal el educational Research, 1959,10,109-113

"A study of children who learned to read at home." Elementary School Journal,1961,62, 14-18

"Children who read defore grade 1: a second study". Elementary school journal,1963,64,143-148.

"Early readers-reflexions aftes six years of research". Reading teacher, 1964,18,3-7.

"Children who read early:two longitudinal sutdies". Bureau of publications, teachers colleges.Columbia University, 1966.

EBEL,R.L., Fundamentos de medición educacional, Guadalupe,Buenos Aires, 1977.

EBEL,R.L. y LIVINGSTON,S.A., "Issues in testing for competency" Measurement in Education, 12,2, Summer, 1981, 1-6

EQUIPO DE MAESTROS DE "ROSA SENSAT", Vocabulario básico infantil. Equipo de maestros de "Rosa Sensat", Biblio graf, Barcelona, 1978.

ESTONE,E.(comp.), Psicología de la educación didáctica especial de sus textos. Morata, Madrid,1972.

FEITELSON,D., "Aprender a Leer", en STAIGER,R.C., en La enseñanza de la lectura, Huemil, Buenos Aires, 1976.

FERMIN,M., La evaluación, los exámenes y las calificaciones, Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

FERNANDEZ BALLESTEROS,R. y CARROBLES,J.A., Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones, Pirámide,S.A., Madrid, 1981.

FERNANDEZ HUERTA,J., "Maduración, disposición y preparación lectoras". Revista Española de Pedagogía, 30, abril-junio,1950(a),217-245.

"Comprensión lectora: determinación y perfeccionamiento". Revista Española de Pedagogía,31,Julio-septiembre,1950 (b).

"Una prueba diagnóstica de lectura oral", en Bordón 14, octubre,1950 (c) 15-23.

"Formas de exámen del rendimiento escolar".Revista Española de Pedagogía, 39,1952,378-392.

"Enfoque didáctico de la lectura". Bordón,33,enero 1953 (a), 219-236.

"El vocabulario usual como prueba léxica en escuela primaria". Revista Española de Pedagogía,42,abril-junio, 1953(b),157-172.

"Cuantificación del vocabulario del párvulo y su cualidad léxica del adulto". Revista Española de Pedagogía, 49, enero-marzo, 1955(a),3-14

"Prueba de lectura silenciosa por la interpretación de imágenes". Revista Española de Pedagogía,49,1955(b) 56-70.

"Medidas sencillas de lecturabilidad", en Consigna, 1959,enero, 29-32

FERRANDEZ,A.,,FERRERES,V. y SARRAMONA,J., Didáctica del lenguaje. CEAC, Barcelona, 1982.

FERT,M., "Dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita en Ginebra", en La dislexia en cuestión, de Ajuriaguerra y otros, Pablo del Río editor, Madrid, 1970.

FRANCESCATO,G., El lenguaje infantil. Península, Barcelona,1914

GAINSBURG,J.C.,"Critical readins is creative reading and reeds creative teaching", The reading teacher,XV,Dic.1961. 185-192.

GARCIA HOZ, M.B., Diagnóstico de la madurez lectora. Anaya,Madrid,1981.

GARCIA HOZ,V., Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental. CSIC. Madrid,1953.

"Escala de lectura oral" en Manual de tests para la escuela, Escuela española, Madrid, 1971.

GARY WALLER,T. y McKINNON,G.E., Readings Research.Advences in therory and practice. 1, Academic press, Inc.London. 1979.

GATES,A.I., "The necessary mental age for heginning reading" Elementary school journal,37, 1937,497-508.

"The role of personaliy maladjustment in reading disability". Journal of genetic psychology,59,1941,77-83

GIBSON,E.J., Principles of perceptual learning and development, Prentice Hall, New York, 1969

GIBSON,E.J.,GIBSON,J.J.,PICK,A.D. y OSSER,H.A., "A developmental study of the discrimination of letter like forms" Journal of comparative and Psycological Psycology, 55, 1962, 897-906.

GIBSON,E.J., OSSER,H. y PICK,A.D., "A study in the development of grapheme-phoneme correspondence". Journal of verbal learning and verbal behavior,10, 1971,182-189.

GIBSON,E.J. y LEVIN,H., The psycology of reading,The Massachusetts, Institute of technology, 1978.

GIFFORD,J.A. y HAMBLETON,K.K., Construction an Use of Criterion-Referenced tests in Program Evaluation Studies. Laboratory of Psychometric and Evaluative research, Report, 102, School of Education, University of Massachussets, Amherst, 1980.

GLASER,R., "Instructional technology and the measurement of learning aut comes: somes questions". American Psychologist, 18, 1963, 519-521.

"A Criterion-Referenced test" Journal of Educational Measurement,6,169,41-51:

GLASS,G.V., "Standars and criteria", Journal of Educational Measurement,15,1978,237-261.

GLASS,G.V., y STANLEY,C.J., Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales. Prentice Hall Internacional, Madrid, 1974.

GOMEZ DACAL,G., "Evaluación formativa" en Vida escolar, 177-178, 1976,6-11.

GOODMAN,K.S., "A psycholinguistic view of readin comprehension". en G.B. Schick y M.M.May, New frontiers in college adult readins.Milwankee, Wisc, 1966.

The Psycholinguistic Nature of reading process. Wayne State University Press, Detroit, 1968.

"The 13th eary vay to make learning to read difficult. A reaction to Gleitman and Rolin".Reading Research Guartely,8,1973,484-501.

GRAY,W.S., "The anticipation of meaning as factor in reading". Elementary school journal, 22,1922,614-626.

"Sumary of investigations relating to reading".Supplementary Educational Monographs, 28, Dto. of Education. Universtiy of Chicago, 1925.

La enseñanza de la lectura y escritura. Unesco, París, 1957.

"The major aspects of reading". en Recent development of reading, de H.M. Robinson, 1960.

GRAY,W.S. y KLAUS,R.A., "The early training project:A sewnth-yeard report". Child Development, 41,1970,909-924.

GRONLUND,N.E., Medición y evaluación en la enseñanza, Pax, México, 1973.

HALLAHAN,P.D. y KAUFFMAN,J.M., Las dificultades en el aprendizaje, Anaya, Salamanca, 1978.

HAMBLETON, R.K. y NOVICK,M.R., "Tovard an integration of theory and Method for criterions-referenced tests". Journal of Educational Measurement, 10, 1973,159-170.

HAMBLETON,R.K., SWAMINATHAN,H.,ALGINA,J. y COULSON,D., Criterion-Referenced testing and Measurement. A Review of Technical Issues and Development. Texto polic. University of Massachussetts.Massachussetts. 1975.

HAMBLETON,R.K. y SIMON,R.A., Steps for Constructing Criterion. referenced tests. Laboratory of Psychometirc and Evaluative Research, repor 104. School of Education, University of Massachussetts. Amhert, 1980.

HAMILTON,D., Curriculum evaluation. Open Bood. London, 1976.

HARRIS,A.J. y MALMQUIST,E.Y.,"Investigaciones sobre la lectura." en La enseñanza de la lectura, de Staiger,R.C., edit. Huemul, Buenos Aires, 1976.

HERMABESSIERE,G. y SAX,H., Épreuve de lecture "Jeannot et Georges". Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée. París, 1972.

HILGARD.E.R., Introducción a la psicología.Morata, Madrid,1966.

HORMAN,H.,Psicología del lenguaje. Gredos, Madrid, 1973.

HUERTAS,C.J.M. y FABRE,J.L., Tots el barris de Barcelona,Edición 62, Barcelona, 1977.

HUYANH,H., "Reability of multiple classifications" Psychometrika,43, 1978, 317-325.

HUEY,E.B., The psychology and pedagogy of reading. MacMillan Company, New York, 1912.

INIZAN,A., La revolución en la lectura. Pablo del Rio editor, Madrid, 1980.

JAVAL,E., "Essai su la psysiologie de la lecture" Annales d'oculistique,82, 1979,242-253.

JEANS,G., "La lectura,lo real y lo imaginario" en El poder leer por Groupe Français d'Education nouvelle. Dirigido por Jolibert, J., Gedisa Barcelona, 1978,62-69

JENKINSON,M.D., "Modos de enseñar". en La enseñanza de la lectura, Staiger, R.C. compilador. Huemul,S.A. Buenos Aires, 1976.

JIMENEZ,J.B., Lenguaje: vocabulario en composición escrita. Tesina inédita. Dtor. J.Fernandez Huerta, Universidad de Tarragona, 1978.

JOHNSON,M.S. y KRESS,R.A., "Reading difficulties:classrom and clinic". Reading Institute at temple University Proceedings of the 1968 Annual. Filadelfia, 1970.

JOLIBERT,J. y GLOTON,R. (Dtores), El poder leer. Gedisa, Barcelona, 1978.

JUKK,A.Ch. y BUSWELL,G.T., "Silent reading: A Study of the various types". Suplementary Educational Monographs.23, Departamet of Education, University of Chicago, 1922.

KANE,M.T. y BRENNAN,R.L., "The generalizability of class means" Review of Educational Research, 47, 1, 1977, 267-292.

LALAU,M.H., Didáctica de la lectura creadora. Kapelusz, Buenos Aires, 1966.

LAPP,D.y FIOOD,Y., Teaching reading to every child,MacMillan Publ. New York 1978.

LAFORUCADE,P.D., Evaluación de los aprendizajes. Cincel, Madrid, 1972.

LANDBOLT,S., "Nouvelles regearches sur la psysiologie des mouvements des yeux", en Archives d'ophtalmology,11, 1891, 385-395.

LANDSHERE,G.de., Los textos de instrucción. Oikos-Tau, Barcelona, 1978.

LAZARO MARTINEZ.A.J., Prueba de comprensión lectora. Miñon, Valladolid, 1980.

LENER,W.J., Children with learning disabilities. Houghton Mifflin,Co. Boston, 1976.

LINN,R.L., "Issues of validity in Measurement for Competency-Based Programs" en BUNDA,M.A. y SANDERS.J.R., Practices and Problems in Competency Based Measurement. National Council in Measurement in education.Washington.D.C. 1979,108-123.

"Issues of Reliability in Measurement for Competency-Based Programs". in BUNDA,M.A. y SANDERS,J.r. Practices and Problems in Competency-Bases Measurement.National Council in Measurement in Education. Washington, DC. 1979,90-107.

LIVINGSTON,S.A.,. "Thee reability of Criterion-Referenced Measures". Report nº 73. The Center for the Huly of Social Organization of Schools. Johns Hopkins University. Baltimore, 1970.

"a criterion-referenced applications of clasicel tests theory". Journal of educational Measurement,9, 1972, 13-26.

LOBROT,M.L., Alteraciones de la lengua escrita y sus remedios. Fontanella, Barcelona, 1974.

LOVETT, "The effect of violating of gual item means in estimating the Livingston coefficient". Educational and Psycholigical Measurement, 38, 1978, 239-251.

MAGNUSSON,D., Teoría de los tests. Trillas, México, 1972.

MAILLO.A., "Lengua Nacional". Enciclopedia de Didáctica aplicada, Tomo 3. Labor, Barcelona, 1974.

MALMGUIST,J.E., "Retardo", en La enseñanza de la lectura, R.C. Staiger (comp) Huemul, Buenos Aires, 1976.

MATA,M., y CORMAN,M.J., Cuadros de fonología castellana para la enseñanza de la lectura y escritura.Bibliograf. Barcelona, 1978.

MEDNICK,A y MERRITT,J., "Reading today and tomorrow". en Children and languaje, Varios autores, Bottey Printers Limited. London, 1978.

MEHRENS,W.A. y EBEL,R.L. (eds), Principles of educational and psychological measurement. A book of selected readings. Rand McNally, Chicago, 1967, 219-232.

MERRIT,J., "Nuevo exámen de la capacidad lectora". en Psicología de la educación didáctica especial de sus textos. Estone, E., Morata, Madrid, 1972.

MIALARET,G., L'aprentissage de la lecture. Press Univertisaires. París, 1968.

MILL,C.N. y HAMBLETON,R.K., Guindelines for reporting Criterion. Referenced test Score information. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Asocistion. Texto polic. Boston,1980.

MOLINA,S., Enseñanza y aprendizaje de la lectura. CEPE,Madrid. 1981.

NAVARRO,T., Manual de pronunciación española. CSIS. Madrid,1972

NEWMAN,E., Pedagogía Experimental, Losada, Buenos Aires, 1966.

NUNNALLY,J.C., Psychometric theory.McGraw-Hill. New York,1978.

Introducción a la medición psicológica. Paidos, Buenos Aires, 1973.

NURSS,R.J., "Assessment of readiness". en Reading Research.Advences in theory and practice.I. Gary,T. y Mac.Kinnann,G.E. Academic Press. Inc. London, 1979.

"What readiness tests do measure?". en Reading Researchs Advence in theory and practice. I,Gary,T. y Mac.Kinnann,G.E.,Academic Press Inc. London, 1979.

OSGOOD,F.Ch. SEBEOK,A.T. y DIEBOLD,A.R., Psicolingüística. Planeta, Barcelona, 1974.

OSTERRIETH,P., Psicología infantil, Morata, Madrid, 1974.

PEREZ GONZALEZ,J., "Test de lectura para el primer ciclo de la E.G.B.". Vida Escolar, 195-196, 1978, 50-58.

PIAGET,J., Seis estudios de Psicología. Seis Barral, Barcelona. 1967.

POPHAM,W.J., Criterion-referenced measurement.Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.1978.

POPHAN.W.J. y LINDHEIM,E., "The practical side of criterion-referenced test development". Measurement in Education, 10,4,1980, 1-7.

Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Anaya 2, Madrid, 1980.

PRESTON,R.C., "Reading achievement of serman and american childen" en School and society, New York York XL, octubre,350-354.

QUIROS,J.B. y otros, El lenguaje lecto escrito y sus problemas. Panamericana, Buenos Aires, 1977.

QUIROS;D. y SHRAGER,D.L., "Dificultades para la adquisición del lenguaje lecto-escrito". en El lenguaje lecto escrito y sus problemas, de Quirós,B y otros. Panamericana, Buenos Aires, 1979.

RICHAUDEAU,F., Le processus de lectura. CEPL, París, 1967.

REED,H.B., Psicología de las materias de enseñanza primaria. Uteha. México, 1962.

ROBINSON,H.M., Recent development in reading. The Univ. of Chicago, Press Chicago, 1960.

RODIGUEZ DIEGUEZ,J.L., Didáctica general. 1. Objetivos y evaluación, Cincel-Kapelusz. Madrid,1980

ROUGHTON,E.L., Creative as a factor in reading achievement. University of south Caroline, 1963.

RUDDELL,R.D. y SINGER,H., Theórical Models and processes of reading. J.R.A., Newark, Delaware,1970.

SAEZ,A., La lectura. Editorial universitaria, Puerto Rico, 1975.

SANCHEZ,B., Lectura,diagnóstico, enseñanza y recuperación. Kapelusz, Buenos Aires, 1972.

SAUSSURE,F. de, Curso lingüístico general. Losada, Buenos Aires, 1975.

SHICK,G.B. y MAY,M.M., New Front_ers in college Adult-reading. Milwankee,Wisc,1966.

SCHMIDT,W.A., "An experimental study in the Psychology of reading", en Suplementary Educational Monographs.2, Departamet of Education, University of Chicago, 1917.

SECO,R., Manual de gramática española, Aguilar, Barcelona,1968.

SEGERS. Les mesurations psychopédagogiques. La lecture silencieuse a l'école secondaire et a l'université. beatrice-Nauwelaerts.París, 1962.

SIEGEL,S., Estadística no paramétrica. Trillas, México, 1975.

SILVER,L.D., "Familiar Patterns in children with Neurologically Based Learning Disabilities". Journal of learning Disabilities.4, 1971, 349-358.

SINGER,h., "Theorical models of reading". en Journal of Communication, 19,59,2, junio, 1969.

SMITH,F., Understanding Reading. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1971.

Creative teaching of reading in the elementary school Allyn-Bacon, Boston, 1973.

SMITH,H.P. y DEHCANT,E.V., Psychology in teaching reading. Prentice Hall. Inc. Englewood Cliffs,1963.

SMITH,N.D., Reading instructions for today's children. Prentice Hill, Inc. New York, 1963.

SPACHE,G.D. y BERG,P.C., Faster reading for Business. Crowell, New York, 1958.

SPACHE,D.G. y SPACHE,E., Reading in the elementary school. Allyn and bacon, Boston, 1973.

STAMBAK,M,VIAL,M, DIATKINE,R, PLAISANCE,E y DEUVAIS,J., "Síntesis del coloquio sobre las dificultades y los fracasos en el aprendizaje de la lectura escrita", en La dislexia en cuestión, Ajuriaquerra y otros. Pablo del Río editor. Madrid. 1970

STAUFFER,G.R., Directing Reading Mcturity as a cognitive Process. Harper y Row, New York, 1968.

STRANG,R.,Diagnostic teaching of reading.McGraw-Hill, Inc. New York, 1964.

STRANG;G.R.,"The nature of reading" en L.J. Chapman y P.Czerniewska,(Eds). Reading:From Process to practice, Routledge and Kegan Paul, Ltd. Londres, 1978.

SUBKOVIAK,M.J., "Decision-Consistency Approaches" en Berk,R.A. ed. Criterion-referenced Measurement, The state of the art. The Johns Hopkins University Press, baltimore and London, 1982.

TAMAJON VARO,A., Vocabulario básico de Ciencias Sociales para primera etapa de E.G.B. Prueba de vocabulario. Tesina de Licenciatura, inédita, Dtor. M.Bartolomé. Universidad de Barcelona, 1978.

TAVELLA,M.N., Los tests en la escuela. EUDEBA, Buenos Aires,1964.

Análisis de los ítems en la construcción de instrumentos psicométricos.Trillas, México, 1978.

TERRY,W.P., "How numeral are read". Suplementary educational monographs, 18. Departamet of Education. University of Chicago. 1922.

TINKER,M.A., "The relative legibility of the letters, the digits an of certain mathematical singns". in Journal General Psychology,1, 1928, 472-496

TINKER,M.A., "Numeral nerons nord for efficiency in reading". Journal Appli. Psychology,12, 1928,444-467.

"The relative legibility of modern and old style nurerls" en Journal Experimental Psychology, 13, 1930 453-461.

TINKER,M.A. y McCULLOUGHT,C.M., Teaching elementary reading. Appleton-Century-Crofts, New York, 1962.

TINKER,M.A., Bases for effective reading. University of Minesota Press, Inc. Minneapolis, 1966.

"Evaluación del progreso" en La enseñanza de la lectura, de Staiger,R.L., Huemul, Buenos Aires, 1976.

THORNDIKE,L.E., "Reading as rasoning:A study of mistkes in paragrah reading." en Journal of Educational Psycology VIII,1917, 323-332.

THORNDIKE,R.L. y HAGEN,E., Tests y técnicas de medición en psicología y educación. Trillas, México, 1975.

THORNDIKE,R.L. (ed), Educational Measurement, American Council on Education. Washington. 1971.

THURSTONE y otros, Cultural bockground study in relation to reading ability. Convention (1968) of the International reading Association. 13,772-779.

TRAVERS,R. (Editor), Second handbook of research on teaching. Round MacNally, Chicago, 1973.

VERNON,M.D., The experimental study of reading. Cambridge University Press, 1931.

"The perceptual process in reading" en Reading teacher,13, 1959.

VARIOS, Children an language. Bottey Printers Limited. London. 1978.

WILSON,J.A., MILDRE,R.C.,y MICHEL,W.B., Fundamentos biológicos del aprendizaje y la enseñanza. Anaya, Madrid, 1978.

TESTS REFERIDOS AL ESTADIO INICIAL DEL APRENDIZAJE LECTOR QUE HAN SIDO ANALIZADOS.

CERVERA,M. y TORO,J., T.A.L.E.; Test de análisis de lecto-escritura. Pablo del Río, ed. Madrid, 1980.

CRUZ,MªV. de la, Pruebas de lectura (Niveles 1 y 2) TEA Madrid, 1982.

DANIELS,Y.C. y BLACK H., The standar reading tests. Chatto-Windus, London, 1969.

DURRELL,D.D., Durrell Analysis of Reading Difficulty.Harcourt Brace Jovanovich, New York 1955[2].

DURRELL,D.D. y HAYES, M.T., Durrell Listening - Reading Series Harcourt Brace Jovanovich, Inc. New York, 1970.

GODFREY THOMSON UNIT, Edinburgh Readin Tests, Hodder and Stoughton, Londres, 1978[3].

GRAY,W.S., Gray Oral Reading Tests.The Bobbs-Merril Co. Inc. New York, 1977.

INIZIAN,A., Cuándo enseñar a leer. Batería predictiva. Pablo del Río, Ed. Madrid, 1976.

SPACHE,G.D., Diagnostic Reading Scales McGraw Hill, Monterrey,1972[2].

STROUD,J.B. y HIERONYMUS,A.N., Primary Reading Profiles.Houghton Mifflin Company, Boston, 1968.

U N I V E R S I D A D D E B A R C E L O N A

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA EXPERIMENTAL
TERAPEUTICA Y ORIENTACION

ELABORACION DE UNA BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA

(Estadio inicial del aprendizaje lector)

VOLUMEN III

A N E X O

Tesis doctoral de:
FLOR CABRERA RODRIGUEZ

Directora:
Dra. Dª MARGARITA BARTOLOME PINA

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA
Àrea de Ciències de l'Educació

V° B°
M. Bartolomé

DONATIU
Dr. SANVISENS

TD-385

BARCELONA SEPTIEMBRE 1983

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA
0700692957

A N E X O S

INDICE DEL ANEXO

		Página
I	ANEXO. Descripción tests españoles y extranjeros.	4
II	ANEXO. Elaboración inicial Batería Diagnóstico-Analítica de Lectura. Procolos subtests.	43
III	ANEXO. 1ª Aplicación batería. Distribución de puntuaciones y representación gráfica.	73
IV	ANEXO. Modelos cuadros analíticos de ítems para el vaciado de los protocolos.	81
V	ANEXO. 1ª Aplicación batería. Estudio de la fiabilidad. Tablas análisis de varianza.	88
VI	ANEXO. Reelaboración batería diagnóstico-analítica. Protocolos definitivos.	94
VII	ANEXO. Normas de aplicación definitivas.	113
VIII	ANEXO. 2ª Aplicación batería. Distribución de puntuaciones y representación gráfica.	133
IX	ANEXO. 2ª Aplicación batería. Tablas análisis de ítems.	141
X	ANEXO. Comparación entre subgrupos de alumnos.	150
XI	ANEXO. 2ª Aplicación batería. Estudio de la fiabilidad. Tablas análisis de varianza.	230

A N E X O I

RECENSION Y COMENTARIO DE TESTS PROPUESTOS PARA LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO LECTOR EN LOS PRIMEROS GRADOS ESCOLARES.

T E S T S EN LENGUA CASTELLANA *

1. T.A.L.E., de M. Cervera y J. Toro

2. PRUEBAS DE LECTURA (nivles 1 y 2) de M.V. de la cruz.

3. BATERIA DE LECTURA, de A. Inizan.

4. MOLINA

* En los tests en lengua extranjera, mostramos ejemplos de items que consideramos interesantes, por su forma, para nuestro estudio. En éstos, de lengua castellana, asequibles para todos en el mercado, creemos superflua su explicitación.

T.A.L.E., TEST de análisis de lectoescritura.

Autor : M. Cervera y J. Toro
Editor: Pablo del Rio, Editor, Madrid
Fecha : 1980
Nivel: Niveles de edad coincidentes con los cuatro primeros cursos de la Enseñanza General Básica (6-10 años).
Aplicación: Individual
Objetivo: (Sólo para el subtest de lectura):

Subtest destinado a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura de cualquier niño en un momento dado del proceso adquisitivo de esa conducta.

Descripción: El test de lectura está formado por cinco subtests:

a) Lectura de letras (en mayúsculas y en minísculas)
b) Lectura de sílabas.
c) Lectura de palabras
d) Lectura de textos (lectura oral)
e) Comprensión Lectora (Lectura silenciosa): el niño debe responder a cuestiones de tipo abierto.

Estudio de la validez

Antes de llegar a la redacción definitiva, de esta prueba se solicitó aesoria y colaboración de un equipo de profesores y de equipos piloto de alumnos, lo cual permitió a los investigadores determinar los criterios de contenido y la graduación de dificultad en cada subtest.

Estudio de la fiabilidad: No se presenta.

Interpretación de las puntuaciones: Fundamentada en el número de errores que comete el alumno, en cada subtest. En el manual se xplicita cada uno de los tipos de errores susceptibles de ser cometidos por el examinado. Contabilizado el total de erro-

resres para cada subtest se compara con los promedios característicos de la población para los cuatro niveles escolares contemplados en la prueba. No existe puntuación total.

Comentario general. Instrumento de medida eminentemente analítico-clínico. El proceso de su elaboración garantiza su validez de contenido. Requiere bastante tiempo para su aplicación. La interpretación de los errores del alumno no queda suficientemente clara para el examinador. Posiblemente, el valor de esta prueba se situó más en un estudio cualitativo de la conducta lectora, del sujeto, que en una interpretación referido grupo normativo.

PRUEBAS DE LECTURA (nivel 1 y 2)

Autor: Ma. Victoria de la Cruz
Editor: TEA Ediciones, S.A., Madrid
Fecha: 1982
Nivel: Nivel 1: 5 a 6 años, preescolar y primer año de ciclo incial, nivel 2: 7-8 años, segundo años ciclo inicial.
Descripción: El nivel 1, consta de tres partes, cada una con sus pruebas respectivas, las cuales se presentan sín títulos.

La primera parte la forman dos pruebas:

1) Vocabulario en dibujo: el alumno debe identifica un dibujo con la palabra que dice el examinador.

2) Vocabulario escrito: el alumno tiene que identificar las letras o palabras que dice el examinador.

La segunda parte, formada por dos pruebas:

1) Los alumnos deben identificar el dibujo que corresponde a una palabra o frase escritas.

2) Localizar entre varias letras o palabras una que sea igual a la primera del grupo.

La tercera parte solo tiene una prueba que exige que el alumno identifique letras o palabras iguales a una que se presenta al principio, entre grupos de letras o palabras con caracteres de distinto tipo.

El nivel 2, mantiene esa misma estructura aunque varía los estímulos, pues en este nivel se supone que todos los niños saben leer.

La primera parte consta de dos pruebas:

1) El alumno debe identificar, entre varias palabras escritas, una que el examinador lee en voz alta.

2) El alumno tiene que señalar la palabra escrita que cumple unas condiciones que el examinador dice.

La segunda parte, está formada por dos pruebas:

1) El alumno tiene que buscar la palabra que completa o responde a la frase que previamente ha leido .

2) Lectura de un texto y luego responder a una serie de preguntas relativas al mismo.

La tercera parte consta de una sola prueba que consiste en identificar palabras con el mismo significado que otras dadas, escritas en distintos tipos de letras.

Estudio de la validez : La validez ha utilizado correlaciones de esta prueba con otras que miden factores refluyentes sobre el aprendizaje de la lectura (por ejemplo con tests de Aptitudes Cognoscitivas, test de Percepción de Diferencias, Memoria Elemental, T.E.I. Ballard y algunas pruebas de dislexia y psicomotricidad).

El nivel 1, presenta correlaciones que oscilan entre 0.29 y 0.70; El nivel 2, correlaciones que oscilan entre 0.54 y 0.70.

Tambien se han calculado las intercorrelaciones de las pruebas en ambos niveles.

Estudio de la fiabilidad. Ha sido hecho por el método de dos mitades (pares-impares) corregido con la fórmula de Spearman-Brown. Los índices oscilan entre 0.73 y 0.98, para el primer nivel, y entre 0.78 y 0.94, para el segundo.

Interpretación de las puntuaciones. Se presentan baremos para las tres partes de la prueba, aunque la puntuación total es la que debe ser tenida en consideración. Se recomienda que los baremos se utilicen con carácter informativo comparándo los

resultados con la muestra de tipificación, porque siempre es mejor usar normas comparativas referidas c riterios (o sea referidos al contenido del propio test).

De esta manera se puede estimar, con ciertas garantías, el progreso de los sujetos iniciando una clasificación de los alumnos de una clase y aplicando luego, a cada grupo, las medidas adecuadas al progreso restructivo y lector.

Comentario general. Es un instrumento muy cercano a la diagnósis y pretende valorar aspectos importantes de las conductas lectoras en los primeros años del aprendizaje. La falta de validez de contenido, limita muchisimo su aplicación.

BATERIA DE LECTURA

Autor: A. Inizan, en Cuándo enseñar a leer; Batería Predictiva.
Editor: Pablo del Rio. Ed. Madrid
Fecha: 1976
Nivel: de 6 a 7 años
Aplicación: Individual y colectiva, según los tests.
Tiempo: Sin limite
Objetivo: Determinar el nivel lector del alumno después de un año de instrucción lectora.
Descripción: Comprende cuatro subtests, como a continuación se describen:

1) Lectura de palabras que pertenecen al vocabulario familiar del niño. Un total de 16 palabras que el alumno debe leer en voz alta.

2) Dictado de palabras familiares. El alumno no ha de escribirlas.

3) Lectura de palabras extrañas al vocabulario familiar del niño. El alumno debe leer un texto que incluye las palabras que interesan.

4). Comprensión de lectura silenciosa. El alumno lee órdenes escritas y ejecuta la acción -en el dibujo respectivo- que en ellas se pide.

Estudio de la validez . En el manual se indican algunos aspectos del contenido que se tuvieron en cuenta en el proceso de elaboración de la batería.

Estudio de la fiabilidad. No lo presenta.

Interpretación de puntuaciones. Dado el número desigual de ítems en los subtests, se ponderan las diferentes puntuaciones con objeto de averiguar una puntuación total. Para ello se realiza la transformación lineal derivada (escala de Wechs-

ler, media 10 y desviación típica 3.) de las puntuaciones brutas.

Comentario general: Los estudios estadisticos de la batería no nos permiten afirmar que nos encontremos ante un buen instrumento de medida.

TESTS EN LENGUA EXTRANJERA

1. The standard reading test, de J.C. Daniels y H. Diack.

2. Durrell analysis of reading difficulty, de D.D. Durrell.

3. Durrell listening -reading series de D.D. Durell y M.T. Hayes.

4. Edinburgh reading tests, del Godfrey Thomson Unit for Academic Assessment de la Universidad de Edinburgh

5. Gray oral reading tests, de W.S. Gray

6. E'preuve de lecture "Jeannot et georges", de G. Hermabessière y H. Sax.

7. Diagnostic reading scales, de G.D. Spache

8. Primary reading profiles, de J.B. Stroud y A.N. Hieronymus.

DURRELL ANALYSIS OF READING DIFFICULTY.

Autor: Donald D. Durrell
Editor: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. Boston
Fecha: 1955
Ambito de aplicación: Desde los primeros momentos de la lectura hasta el 6º grado. Presenta 3 niveles.
Tipo de aplicación: individual.
Objetivo: Descubrir dificultades específicas y malos hábitos en la lectura.
Descripción: La información sobre el comportamiento lector del alumno, se obtiene a través de las puntuaciones conseguidas en cada subtest y las observaciones registradas por el examinador en las listas de control que se especifican en algunos subtest.

Consiste en 13 subtests que a conitnuación brevemente describimos:

Test de Lectura oral-

Formado por 8 párrafos en dificultad creciente. Primero se determina el texto base, en el cual el alumno comienza la prueba, y luego contínua leyendo los textos de mayor dificultad hasta que cometa 7 faltas o que la lectura dure más de dos minutos.

Después de la lectura, el alumno debe responder a una serie de cuestiones orales sobre lo leido.

Se registra:

. el tiempo invertido en la lectura de cada texto
. el número de cuestiones contestada correctamente.
. los tipos de errores cometidos por el alumno.
. Los desplazamientos oculares: el autor propone un método muy sencillo para determinar la amplitud ojo-voz, consistente en deslizar una cartulina blanca a lo largo de las lineas.

. La comprensión lectora, clasificada como buena, regular o floja, según las respuestas del alumno.

Además de estas anotaciones, el examinador debe registrar en una lista de control, donde se especifican las conductad lectoras que deben ser observadas, las dificultades presentes en la lectura del alumno respecto : a) lectura de frases; b) voz, articulación y expresión ; c) habilidades en el reconocimiento de palabras; y d) hábitos lectores generales.

-Test de Lectura silenciosa.

Consiste en 8 párrafos de dificultad creciente y lista de control para el registro de las observaciones sobre los mecanismos de la lectura silenciosa.

Una vez leido cada texto, el alumno en un primer momento debe relatar todo lo que recuerda sobre lalectura, y luego responder a cuestiones que le formula el examinador.

Se anota para cada alumno:
. el tiempo invertido en la lectura.
. nivel de memoria espontánea y nivel de memoria dirigida.
. los hábitos y movimientos oculares que caracterizan su lectura silenciosa.

- Test de Comprensión auditiva de textos.

Consiste en 6 párrafos de dificultad creciente, que el examinados lee en voz alta y el alumno contesta a cuestiones orales sobre los mismos.

- Test de Reconocimiento de análisis de palabras.

Consiste en 4 listas de palabras, de diferentes niveles de dificultad que el alumno debe leer, y una lista de control para registrar las observaciones del examinador respecto : a) las habilidades del alumno en el reconocimiento de palabras (cuando son presentadas con taquitoscopio), y b) habilidades en el análisis de palabras.

Las palabras de cada lista, son presentadas al alumno primero con el uso de un taquitoscopio, anotando fonéticamente la palabra dicha por el alumno, luego las palabras que no fueron reconocidas se presentan sin el taquitoscopio, y se anotan de igual forma que la primera vez.

- Test de Conocimiento de las letras (para los no lectores y primero).

Consiste en 7 series de letras en forma mayúscula y minúscula, donde el alumno debe:

a. nombrarlas
b. identificarlas cuando se les nombra el examinador.
c. en caso de no tener éxito en las anteriores conductas debe identificarlas después de que previamente haya sido instruido por el examinador. Lo que mide tambien la capacidad de aprendizaje del alumno para este contenido.

- Test de Memorial visual de la forma de las palabras.

Presenta dos niveles de dificultad. El primer nivel (para los grados 1,5 a 3,5 grado), consiste que el alumno reconozca entre cuatro palabras que contiene cada ítem, aquella que le fué presentada por el examinador usando la técnica del taquitoscopio. El segundo nivel (para el 4º al 6º grado) el procedimiento es el mismo pero el alumno debe escribir la palabra en lugar de reconocerla.

- Test de Reconocimiento de los sonidos de la palabra. (para el 1º y 3er grado).

Consiste que el alumno reconozca entre las alternativas propuesta , aquella palabra que comienza con el mismo sonido que la palabra dicha por el examinador (7 ítems) con los dos mismos sonidos iniciales (8 ítems) , con el mismo sonido final (5 ítems), y con el mismo sonido inicial y final (9 ítems).

- Test de Aprender a oir sonidos en las palabras. (para los alumnos que fracasan en el test anterior).

Primero se le explica al alumno como identificar sonidos iniciales de palabras con ejemplos concretos, luego se le pide que los identifique él con otras palabras nuevas. Si tiene éxito con los sonidos iniciales, se hace lo mismo con los finales.

- Subtest 9. Sonidos de las letras. (para los alumnos con dificultades en el test 7).

Consiste que el alumno emita los sonidos de las letras presentadas por el examinador, en una primera parte, y el nombre de 16 dígitos en una segunda parte.

- Subtests 10. Rítmo de aprendizaje (no lectores y 1er grado).

Pretende valorar el grado de dificultad del alumno para recordar palabras que previamente el examinador le ha enseñado su forma escrita, pronunciación y significado.

- Subtest 11. Deletreo fónico de palabra (para el 4º a 6º grado).

Valora la habilidad del alumno para deletrear los sonidos de una palabra. Palabras desconocidas que el alumno debe escribir tal como le suenan.

- Subtest 12. Deletreo (para el 2º al 6º grado).

Dos listas de palabras (nivel de dificul.ad diferente) que el alumno, primero debe deletrear, y luego escribir después de que el examinador las haya dicho incluidas en una sentencia.

- Subtest 13. Escritura. (para el 2º al 5º grado).

Consiste que el alumno escriba algunas palabras, las que el desee, y que copie algunos párrafos de los textos de lectura oral. Se puntua el número de palabras por minuto a la vez que se observa el comportamiento escribano del sujeto.

Interpretación de puntuaciones.

En cada subtest la puntuación se traduce a una escala ordinal con las categorias de ALTO,MEDIO Y BAJO considerando el grado en que se encuentra escolarizado el alumno. Pero, como dice el mismo autor, la clasificación del sujeto en esta escala es lo menos importante en el test. Son las observaciones del examinador sobre las diferentes conductas que los subtests exigen al alumno, lo más importante y significativo de esta evaluación. El resultado de estas observaciones es lo que hace posible identificar dificultades lectoras en el alumno, y sugieren el tipo de trabajo correctivo más apropiado.

4. Comentario General.

En Durrell Analysis of reading difficulty es considerado como una de las pruebas más utilizadas en los paises anglosajones. De él no conocemos datos empíricos sobre sus características técnicas (el manual por nosotros utilizado para sus estudios no proporcionaba información sobre las propiedades de los reactivos, la validez y la fiabilidad).

No obstante nuestra laguna, el valor indiscutible de esta batería de tests, reside: a) en proporcionar un análisis detallado de las conductas lectoras consideradas importantes en el aprendizaje lector; b) en combinar unas situaciones de prueba, objetivas y standarizadas, con la observación del examinador, ayudado por las pautas de unas listas de control; c) en dirigir la observación hacia, los tipos de dificultades e inadecuado hábitos más frecuentes en la lectura de los alumnos, de tal manera que es más importante para el diagnóstico de las

dificultades lectoras, la observación que el examinador puede hacer durante la ejecución de la prueba que la puntuación obtenida.

THE STANDARD READING +TEST:

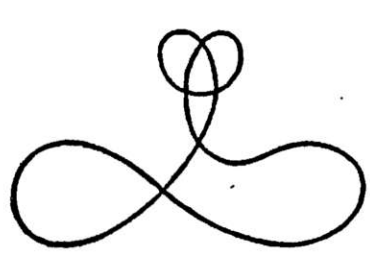
Autor: J.C. Daniels y H. Diack
Editor: Chatto-Windus (educational) Ltd. London.
Fecha: 1969
Nivel: Estadio inicial del aprendizaje lector. Para las edades de 5 a 7 años.
Aplicación: Individual.
Tiempo: Sin límite.
Objetivo: Determinar la edad lectora de los alumnos y el diagnóstico-analítico de sus habilidades lectoras.

Descripción: Se trata de una bateria de 12 tests, siendo el test 1, The standard test of reading skiw, la clave de toda la bateria.

-Test 1: The standard test of reading skill: es un tests de reconocimiento de palabras pero con una estructura bien diferente a los clásicos tests de este tipo. Se trata de que el alumno lea una frase en forma de pregunta que luego contesta; ello significa que el alumno puede utilizar ayudas del contexto en el reconocimiento de las palabras, que centren su atención en el significado de la frase para responder adecuadamente. Se puntua la lectura correcta, o no de las frases, no se toma en consideración la respuesta del sujeto a la pregunta que la frase escrita implica.

Test 2: Copia de figuras abstractas. pretende valorar el desarrollo de la percepción del niño y la coordinación ojo-voz.

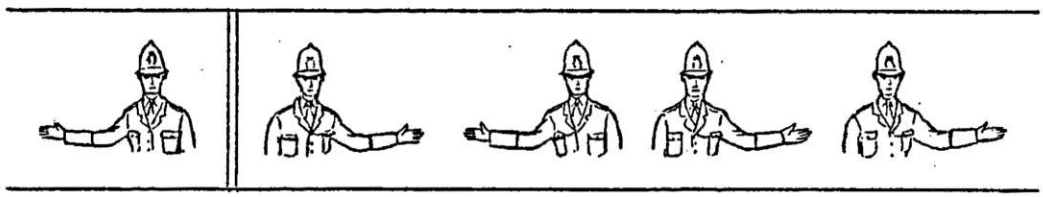
Ejemplo: el alumno debe copiar.

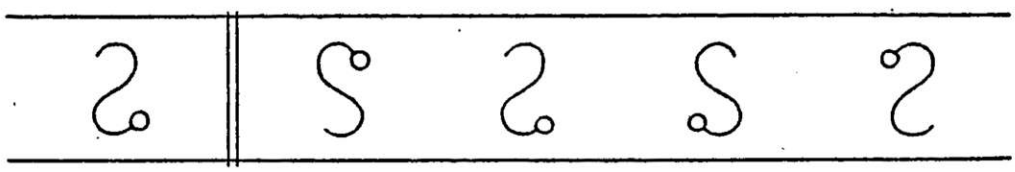


Test 3: Copia de frases: pretende lo mismo que el anterior pero a un nivel de dificultad mayor.

Test 4: Discriminación y orientación espacial. El alumno debe identificar el modelo propuesto entre varias alternativas.

Ejemplos





Test 5: Reconocimiento de letras: Dado un listado de letra, el alumno los reconoce por su nombre, o sonido.

Test 6: Discriminación auditiva: dado unos dibujos el alumno identifica aquel que comienza con el sonido que pronuncia el examinador.

Ejemplo: a cual de estas cosas comienza con s-s-s-?

Tests 7: Reconocimiento de palabras: Consta de 8 pruebas diferentes; en todas el alumno debe leer en alta voz la serie de palabras que se le presenta. Los subtests valoran el reconocimiento de palabras.

A) Consonántes simple, 2 ó 3 letras por palabras.
B) Dobles consonantes, el comienzo de palabras de simple fonética.
C) Dobles consonantes de final de palabra.
D) Palabras polisílabas de fonética simple.
E) Graduación fonética de palabras complejas
F) Palabras familiares con deletreo irregular.
G) Palabras reversibles
H) Silabas sin sentido.

Test 8: Correspondencia acústico-gráfica de palabras: el niño debe reconocer la palabra dicha por el examinador dentro de un grupo.

Ejemplo: el examinador dice "on"

in	on	no	an
at	if	it	to

Test 9: Reconocimiento del significado de una palabra: el niño debe reconocer la palabra escrita que corresponde a un dibujo.

Ejemplo:

	but	puss	bun	bus

Test 10: Comprensión Lectura silenciosa de texto: el niño lee en silencio un texto y luego responde a cuestiones relativas al mismo.

Test 11: Deletrear: el niño debe deletrear una lista de palabras.

Test 12: Experiencias lectoras: consiste en una serie de frases de dificultad creciente, que implican una pregunta el alumno debe elegir su respuesta entre las alternativas presentadas.

Estudio de la validez. La validez de esta batería se fundamenta básicamente en los criterios de contenidos que se observaron en la elaboración de los diferentes subtests. La elección de las palabras incluídas en la prueba, asi como su graduación de dificultad, se realiza en función de criterios estadísticos /mayor o menor dificultad) y fundamentalmente en base a la dificultad fonética.

- Estudio de la fiabilidad: No consta.

Interpretación de puntuaciones: No presenta un mismo modelo en todos los tests. La interpretación fundamental está en el test 1, The standard, test of reading skill: la puntuación bruta se convierte, utilizando la tabla correspondiente, en Edad Lectora, y apartir de ésta se determina el cociente lector utilizando la fórmula.

$$R.Q. = \frac{R.A}{C.A.} \times 100$$

siendo

R.Q. = Cociente lector (Media = 100 y Desciación típica = 12,1)

Tambien la puntuación bruta del test 1 se transforma en niveles lectores (6 niveles) que a su vez se corresponden a Edades lectoras determinadas. La ubicación del alumno en uno u otro nivel lector, aconseja la aplicación de unos u otros subtests de la batería.

Excepto los subtests de deletrear y de Experiencia que presentan baremos con normas de edad, los demás tienen una interpretación referida a criterio.

Comentario general. Esta prueba se nos ofrece como una típica prueba diagnóstico-analítica, referida más a criterio de contenido que a los clásicos criterios normativos, tanto y por lo que se refiere a la elaboración como a la interpretación de la ejecución del sujeto.

LISTENING AND READING TESTS

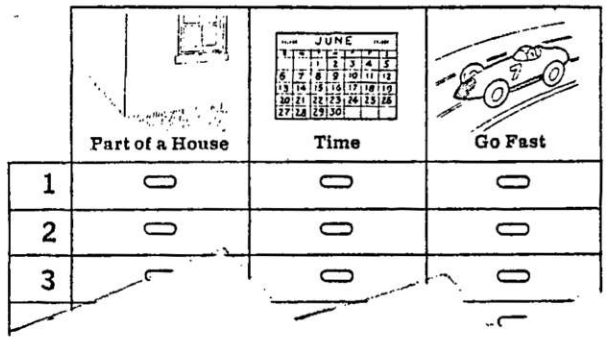
Autor: D.D. Durrell y M.T. Hayes
Editor: Harcourt Brace Jovanovich. Inc., New York
Fecha: 1970
Nivel: Tres niveles : 1º (grado 1 a 3'5); intermedio (grado 3'5-6); y avanzado (grado 7-9).
Aplicación: colectiva.
Tiempo de aplicación: limitado pero suficientemente amplio.
Objetivo: Medida del grado de retraso en lectura comparándolo con la comprensión auditiva.

Descripción: Consiste en un test de comprensión de vocabulario (comprensión auditiva y comprensión escrita) para cada nivel; un test de comprensión de frases(comprensión auditiva y comprensión escrita) para el primer nivel; y un test de comprensión de párrafos para los niveles intermedio y avanzado.

1.Test de comprensión auditiva. El alumno debe clasificar la palabra dicha por el examinador en una de las tres categorías dadas.

Ejemplo: El examinador dice "door"
"year"

Y el alumno debe marcar su respuesta en la casilla correspondiente



2.Test de comprensión auditiva de frases: presenta la misma estructura que el anterior. El alumno debe clasificar la frase dicha por el examinador en una de las categorías dadas.

Ejemplo: El examinador dice: "The water main runs under the city streets"

El alumno debe señalar la respuesta escogida.

	In Space	Imaginary	Inside the Earth
1	⬭	⬭	⬭
2	⬭	⬭	⬭
3		⬭	⬭

3. Test de comprensión de vocabulario escrito: Misma estructura que los anteriores, aunque en éste el alumno debe leer la palabra y clasificarla en la categoría que le corresponda.

Ejemplo:

	Part of a Head	Ways to Ride	Time
1 yesterday	⬭	⬭	⬭
2 minute	⬭	⬭	⬭
3 bus	⬭	⬭	⬭
4 second	⬭	⬭	⬭
5 train		⬭	
6 horse			
7			

4. Test de comprensión de frases escritas: Misma estructura que el anterior. En este caso el alumno debe leer frases:

Ejemplo:

	In the Sky	All Gone	To Make Something
1 Janet ate the last cookie on the plate.	⬭	⬭	⬭
2 Men and machines worked to build the new road.	⬭	⬭	⬭
3 The sun is the star nearest to the earth.	⬭	⬭	⬭
4 All the water had evaporated from the pan.	⬭	⬭	⬭
5 A new moon can be seen for only a short time.		⬭	
6 A bricklayer bui[illegible]			
7 The			

Estudio de la validez: La validez de contenido de las pruebas se encuentra ampliamente justificada en el manual tanto por lo que respecta en la elección de las categorías incluidas en los ítems (según el thesaurus de Roget), como a los términos y frases utilizados. La forma experimental contiene el doble de ítems, eligiéndose para la definitiva aquellos que discriminaban mejor entre los diferentes niveles escolares considerados en el test.

Los criterios de elaboración de contenido y de dificultad para los tests de comprensión auditiva y de comprensión lectora fueron los mismos, precisamente para poder realizar luego la comparación del rendimiento del sujeto en las dos pruebas.

Presentan tablas de intercorrelaciones entre los subtests para algunos grados escolares, siendo las correlaciones bastante altas.

Presentan correlaciones con tests de madurez lectora oscilando éstas entre 0.47 y 0.61

Estudio de la fiabilidad. El cálculo de la fiabilidad de las pruebas se basa en métodos de consistencia interna; el método de mitades (corrección de Spearman-Brown) y la fórmula 21 de Kunder.Richardson.

Impterpretación de puntuaciones; presentan normas de grados escolares para ambos subtests (en el mismo baremo). La puntuación total directa en el test de Comprensión Auditiva proporciona el potencial lector, mientras que la penetración directa en el test de lectura proporciona el nivel actual de lectura. Pueden usarse también normas de edad, percentiles y estaninas.

Comentario General:

Es un test cuidadosamente elaborado, cuyo valor fundamental es proporcionarnos una medida de dos habilidades tan relacionadas como son la comprensión auditiva y lectora. Des-

tacamos la forma de presentación de los ítems, por la relativa facilidad para la respuesta, y, por consiguiente, la amplitud de items que pueden recluirse (aspecto importante por el muestreo del contenido que ello representa).

EDINBURG READING TESTS

Autor: The Gedfrey Thomson Unit for Academic Assessment de la Universidad de Edinburgh.

Editor: Hodder and Stoughton, Londres

Fecha: 1978[3]

Nivle: De 7 a 9 años. El estadio 1

Aplicación: Colectiva.

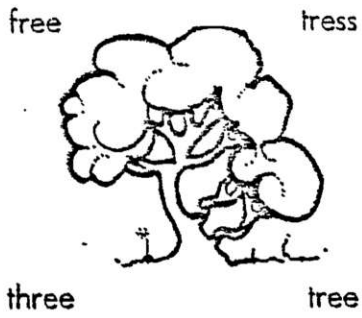
Tiempo de aplicación: Sin control de tiempo.

Objetivo: Determinar el progreso en lectura. Trata de proporcionar a los maestros un instrumento que les ayuda a agrupar a los alumnos en función de sus necesidades individuales.

Descripción: El estadio 1, hay dos formas paralelas, A y B, con cuatro subtests;

A) Test de Vocabulario: el alumno debe elegir entre cuatro palabras aquella que representa un dibujo (las alternativas guardan entre sí parecido fonético)

Ejemplo:



B) Test de sintaxis: el alumno debe reconocer una palabra que es innecesaria en una frase.

Ejemplo: Why are you ~~been~~ late?

1. Granny bought she me an ice-cream.
2. Janet often reads a story chair.
3. An elephant eats has a large trunk.
4. I lik 'ching te-

C) Test de secuencias: El alumno debe reordenar las palabras de una frase.

D) Test de comprensión lectora: El alumno debe responder a una serie de cuestiones referidos a un grabado; Otras referidas a la lectura previa de un texto.

Estudio de la validez: La validez de contenido de los diferentes subtests no queda justificada en el manual, aunque se dice que este tipo de validez está asegurada por la participación de un equipo de profesores y expertos en Lectura en el proceso de su elaboración. Igualmente señalan que un Anexo Estadistico del test, en preparación, suministrará la correlación del test con otros, los resultados del análisis de ítems y un análisis factorial.

Estudio de la fiabilidad: Se calculó siguiendo el método de Kuder Richardson obteniéndose un coeficiente de fiabilidad de .946.

Interpretación de las puntuaciones: Los subtests fueron estandarizados simplificando las puntuaciones a cocientes de desviación con sus equivalencias basadas en una distribución normal de 100 de media y 15 de desviación típica. El manual presenta las tablas de correspondencia.

Comentario general: A pesar de no poder juzgar las características técnicas de la prueba (pues se anuncia en preparación el apéndice estadistico), nos encontramos ante una prueba bien estructurasa que cubre una gama significativa de conductas lectoras fundamentales.

Es muy interesante, la forma de evaluar la comprensión lectora (que no nos es posible detallar exhaustivamente en este trabajo).

GRAY ORAL READING TEST

Autor: W.S. Gray
Editor: The Bobbs-Merrill Co., Inc. New York
Fecha: 1977
Nivel: Del 1º al 12º grado.
Tipo de aplicación: individual.
Objetivo: proporcionar una medida objetiva del desarrollo de la lectura oral en el escolar y ayudar al diagnóstico de dificultades específicas en este tipo de lectura, señalamos los tipos de errores más frecuentes y el tiempo de lectura.

Descripción: Está formado por doce textos de dificultad que el alumno debe leer en voz alta y luego contestar a lo leido. Los textos se corresponden a los niveles escolares. El alumno comienza a leer en el texto que corresponde a dos grados escolares por debajo del suyo, y finaliza cuando comete siete errores en dos textos sucesivos. El examinador registra:

- el tiempo invertido en la lectura de cada tests.
- los tipos de errores cometidos, que posteriormente se contabilizarán.
- la respuesta del alumno a las cuestiones.
- las observaciones sobre la conducta lectora del sujeto siguiendo una lista de control (lectura de palabra por palabra, tono monótono, seguimiento con el dedo, pérdida de linea, etc).

Los tipos de errores que se registran son los siguientes:

- ayuda del examinador
- mala pronunciación de palabra.
- mala pronunciación parcial de palabra (confusión de sonidos, omisión o adición de algún elemento, inversión, acento incorrecto).
- Omisiones de una palabra o grupos de palabras.
- Substitución del significado de una palabra o varias por otros.

- inversión o cambio en el orden de palabras.

Para cada uno de estos tipos de errores, en el manual se ofrecen signos convencionales para registrarlos.

Estudio de la validez: La dificultad creciente de los textos se realiza en función de la dificultad del vocabulario; amplitud y densidad de los vocablos; amplitud y complejidad de la estructura de las frases, y madurez de los conceptos. Para todos estos aspectos, el autor se ha servido de listados de vocabularios existentes (Lorge-Thorudike, Edgar Dale) y de juicios valorativos y examen crítico de expertos. Los textos fueron analizados siguiendo las fórmulas de lecturabilidad de Spache y de Dale-Chall.

Estudio de la fiabilidad: La fiabilidad ha sido calculada por el método de equivalencia interna (catro formas paralelas para cada subtest, obteniéndose altos coeficientes (oscilan de 0.96 a 0.98). También presenta los errores de medición para cada subtest; en general a los errores se les puede dar un margen de 4.00 puntos en el 68% de los casos.

Interpretación de puntuaciones: La interpretación del rendimiento del sujeto en la prueba, comprende dos aspectos: 1) determinar el nivel de lectural oral del alumno y 2) una interpretación diagnóstica que analiza la conducta lectora del sujeto y las características de sus dificultades.

Para la primera, cada texto leído por el alumno tiene una puntuación que es el resultado del número de errores que ha cometido, combinada con el tiempo invertido. Asi, la puntuación total del sujeto será la suma de las puntuaciones de cada texto. Finalmente, éste se transforma a normas de grado.

Para la segunda, se toman en consideración los tipos de errores más frecuentes del sujeto asi como las observaciones por el examinador.

Comentario general: Es un test de alta calidad, y muy interesante dado su margen de amplitud, ya que permite el seguimiento del desarrollo de la lectura oral desde el primer al doceavo grado.

EPREUVE DE LECTURE "JEANNOT ET GEORGES"

Autor: G. Hermabessière - H. Sax
Editor: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.
Fecha: 1972
Nivel: de 7 a 14 años.
Aplicación: individual.

Objetivo: Medir el nivel de adquisición de la lectura del escolar, desde el punto de vista de tres rasgos o dimensiones: a) tiempo que el alumno dedica a leer el texto b) corrección formal de la lectura oral; y c) comprensión del texto que se ha leído.

Descripción: El test consta de dos pruebas, A y B, son dos historias breves de fácil comprensión, impresas en sendas fichas plastificadas. Cada una de ellas va acompañada de un conjunto de fichas con grabados que ilustran la historia. Al niño se le invita a leer esa historia en voz alta; mientras tanto el examinador anotará los errores según las indicaciones de los autores; una vez leída, el alumno habrá de contar lo que leyó, y el examinador anotará toda la disertación . Finalmente se le presentan las fichas con los grabados para que el sujeto escoja la que mejor exprese el sentido de la historia.

Estudio de la validez y de la fiabilidad: No se comentan en el manual. Sin embargo se apuntan algunas investigaciones realizadas . Por ejemplo: se halló un coeficiente de correlación (según Bravais-Pearson) alto -entre .68 y .78- entre la rapidez lectora y la puntuación total de errores. Por otra parte la correlación entre las puntuaciones de calidad de lectura formal y comprensión del texto son muy débiles e incluso negativas.

Interpretación de las puntuaciones: Los autores de esta prueba proponen tres curvas (basadas en la representación gráfica

de medianas y cuartiles), una para cada aspecto medido, en las cuales comparar las puntuaciones del alumno sujeto de la medición, en relación al nivel escolar pertinente.

Comentario general: Test muy adecuado a estas edades. Fácil , ameno y de sencilla interpretación: no obstante, la falta de estudios sobre validez y fiabilidad, restan categoría técnica a la prueba.

DIAGNOSTIC READING SCALES

Autor: G.D. Spache
Editor: McGraw-Hill, Monterey, California (USA)
Fecha: 1972[2]
Nivel: Para alumnos normales y retrasados de niveles escolares primarios y secundarios.
Aplicación: Individual.
Objetivo: Determinar la eficacia lectora de alumnos normales y retrasados.

Descripción: La prueba contiene tres listados de palabras (Word Recognition Lists); veintidós textos de lectura (Reading Passages), y ocho tests fonéticos (Phonics Tests).

La escala cubre tres niveles lectores para cada estudiante : a) nivel de restructuración, determinado por los errores orales y por la comprensión; b) nivel independiente, determinado por la comprensión a través de la lectura silenciosa; y c) nivel de potencial, que se mide a través de la comprensión auditiva.

Estudio de la validez: Se estableció a lo largo de una investigación de ocho años . La validez de contenido queda ampliamente justificada en el manual por el proceso seguido en su elaboración: Presenta datos de validez de constructo y concurrente, comparando : a) Las diferentes subpruebas entre si; b) los diferentes niveles lectores entre si y c) comparándolos con otros tests.

Estudio de la fiabilidad: Se realizó por el método del test retest y por la fórmula 21 de Kuder. Richardson presentando elevados coeficientes (que oscilaban entre .87 y .96).

Comentario general: Es una prueba muy detallada, hecha con todas las garnatías de muestreo, validez y fiabilidad. Expuesta

al investigador con todo lujo de detalle y exhaustividad, puede considerarse paradigmática. Los contenidos que componen los subtests son muy completos y de gran riqueza para investigadores que deseen crear tests parecidos para alumnos españoles.

PRIMARY READING PROFILES

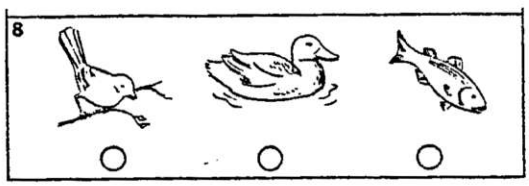
Autor: PRIMARY READING PROFILES.
Editor: J.B. Stroud y A.N. Hieroymus
Editor: Houghton Mifflin Co., Boston
Fecha: 1968.
Nivel de aplicación: El nivel 1 para final del primer año esolar, El nivel 2 para final del segundo año escolar.
Tipo de aplicación: colectiva.
Tiempo de aplicación: Limitado para cada subtest.
Objetivo: Formado por 5 subtests destinados a evaluar el rendimiento lrctor al final del 1er y 2º años escolar.

Descripción:

Nivel 1:
Subtest 1. Amtitud para la lectura.

Pretende valorar la madurez mental del alumno. El autor intenta representar las conductas mentales que implican la lectura con una prueba de comprensión de instrucciones orales. Un total de 32 ítems.

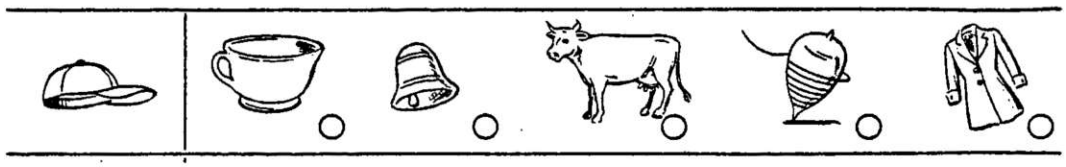
Ejemplo de ítem: El examinador dice "Mira los dibujos de la columna A. Uno de ellos puede nadar, otro correr y otro volar. Uno puede hacer todas estas acciones. Pon una cruz en el círculo debajo del dibujo que representa el que puede hacerlo todo.



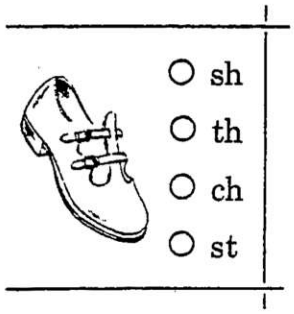
Subtest 2. Asociacion auditiva.

Pretende valorar la habilidad del alumno para distinguir diferentes sonidos consonánticos y asociación de sonidos con los simbolos de las letras. Dividido en dos partes:

Parte A: reconocer el dibujo que comienza con el mismo sonido que el nombre de un objeto (18 ítems) Ejemplo:



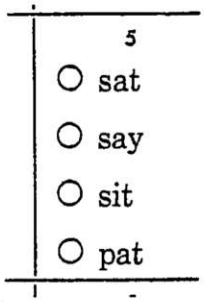
Parte B: reconocer la letra por la que comienza el nombre de un objeto representativo. Ejemplo de ítem:



Subtest 3. Reconocimiento de palabras.

Valora la habilidad del alumno para reconocer la forma impresa de una palabra pronunciada por el examinador. Un total de 25 ítems.

Ejemplo de ítem: El examinador dice : "sat" (se conserva la forma original del ítem por su valor significativo)



Subtest 4. Word-attack.

Valora la habilidad del alumno para determinar el significado de palabras relativamente nuevas, utilizando claves auditivas y de contexto. Un total de 19 ítems.

El alumno debe leer breves textos en silencio, formando por términos que generalmente se encuentran en los materiales de lectura de primer grado, excepto la última palabra. Debe mar

car el dibujo de los propuesto que corresponde al significado de esta última palabra. Dos dibujos completan adecuadamente el significado de la historia y otros dos comienzan con el mismo sonido que la palabra nueva. (19 ítems)

Ejemplo de ítem

Penny laughed and laughed.
"I did something funny.
I put on my shoe
before I put on my stocking."

O O O O

Subtest 5. Lectura comprensiva.

Valora la habilidad del alumno para comprender e interpretar lo leido en silencio. Tiene dos partes:

Parte A: Comprensión de frases: el alumno debe contestar un "si" o un "no" de cuestiones sobre una escena.

Ejemplo

Is the dog helping the girl? O Yes O No
Does the girl like what the dog did? O Yes O No
Can the girl use the dish now? O Yes O No

Parte B: Comprensión de texto: después de haber leído una historia, el alumno responde a cuestiones sobre ella. Un total de 6 textos en dificultad creciente.

Estudio de la validez:

- Análisis de ítems: de un total de 357 ítems ensayados se eligieron 252, en función de los contenidos y criterios estadísticos (índice de dificultad e índice de discriminación). El manual presenta los índices dificultad de cada ítem.

Validez de contenido: el manual proporciona suficiente información sobre los criterios adoptados para elegir los contenidos específicos representados en cada subtests, sus correspondencias con los objetivos del aprendizaje lector del primer grado. Proporciona las fuentes de obtención del vocabulario incluido en los ítems.

Validez concurrente: a) correlación a la batería con otras pruebas de lectura ya existente en el mercado. Las correlaciones presentadas muestran valores moderadamente altos, de .41 a .65; b) intercorrelaciones entre los subtests.

Estudio de fiabilidad: el coeficiente de fiabilidad es hallado con el método de división en mitades y posterior aplicación de la fórmula de Spearman-Brow. Equiparando cada mitad en función de la dificultad de los ítems.

Proporciona el error Standar para el total de cada subtests y para diferentes niveles de puntuación.

Interpretación de puntuaciones. Proporciona una detallada información sobre las características cualitativas y cuantitativas de los grupos normativos (un total de 2438 alumnos de primer grado). Suministra tres tipos de normas: percentiles, estaninas y grados equivalentes (apliada la batería en marzo y mayo). Perfil analítico del alumno en cada subtest y para la puntuación compuesta por el total de los subtests 3,4 y 5 como evaluación del progreso lector total.

Comentario general: El Primary Reading Profiles destaca por el cuidado y rigor que parece haber sido observado en la elaboración de los subtests, sobre todo a lo que a la justificación de su validez de contenido se refiere.

Una perspectiva interesante que puede ofrecernos esta prueba, es el estudio experimental del subtest 1, denominado Aptitud para la lectura.

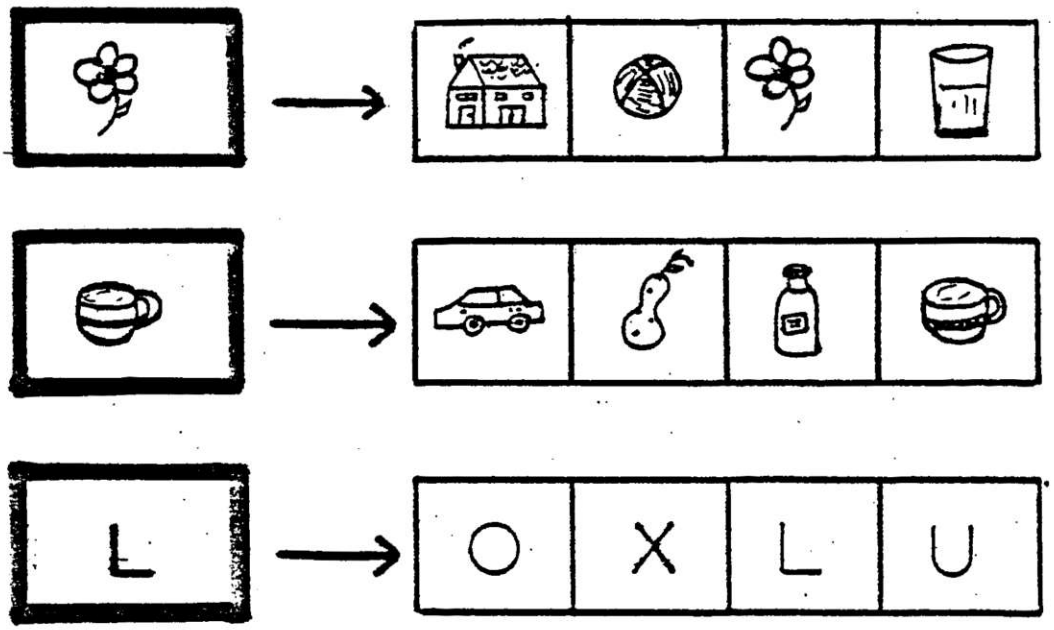
A N E X O II

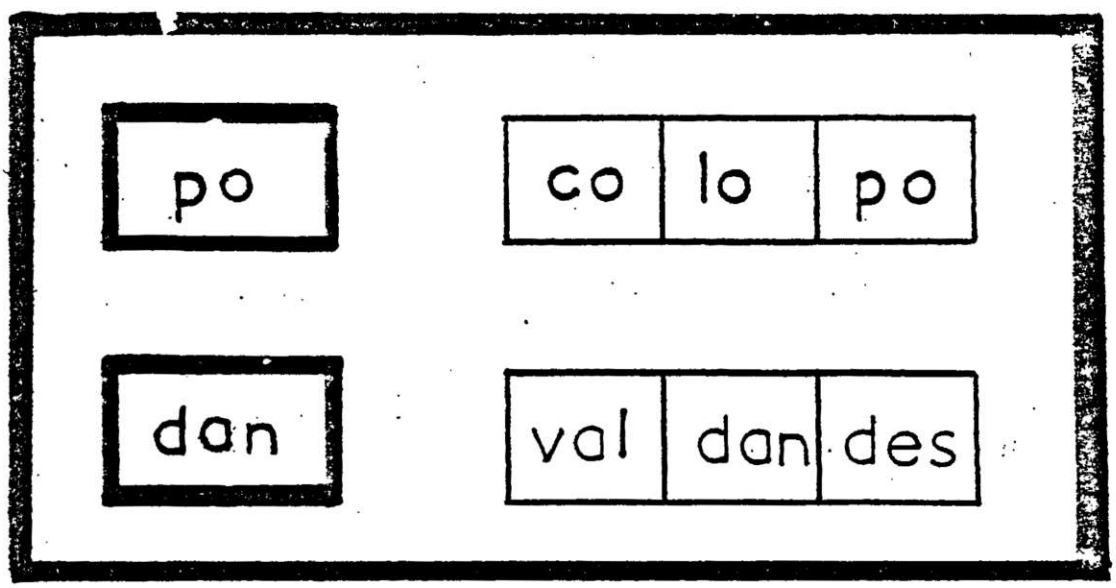
ELABORACION INICIAL BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA DE LECTURA. PROTOCOLOS SUBTESTS

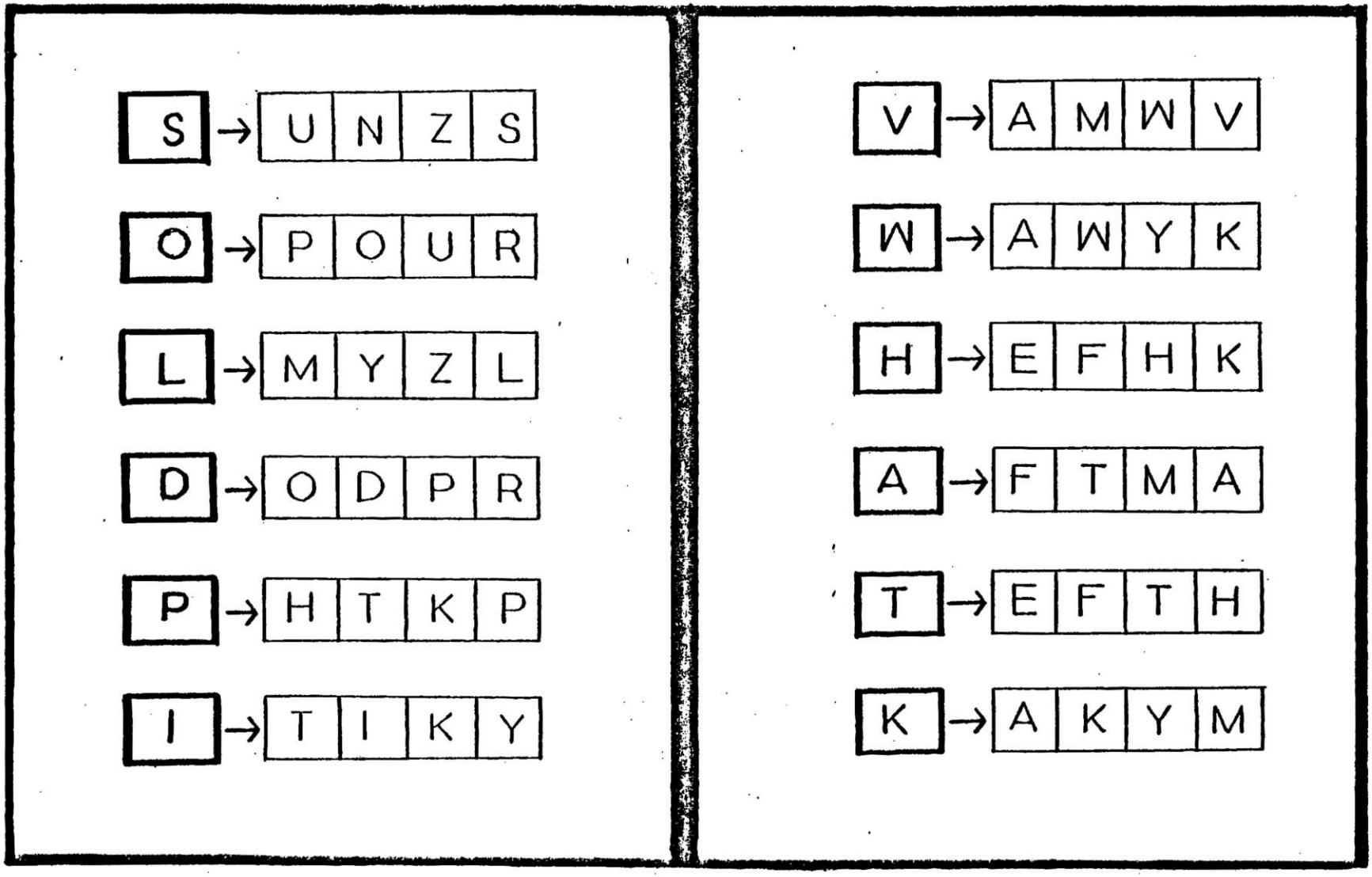
SUBTEST DE DISCRIMINACION VISUAL

DISCRIMINACION VISUAL

Ejercicios de prácticas

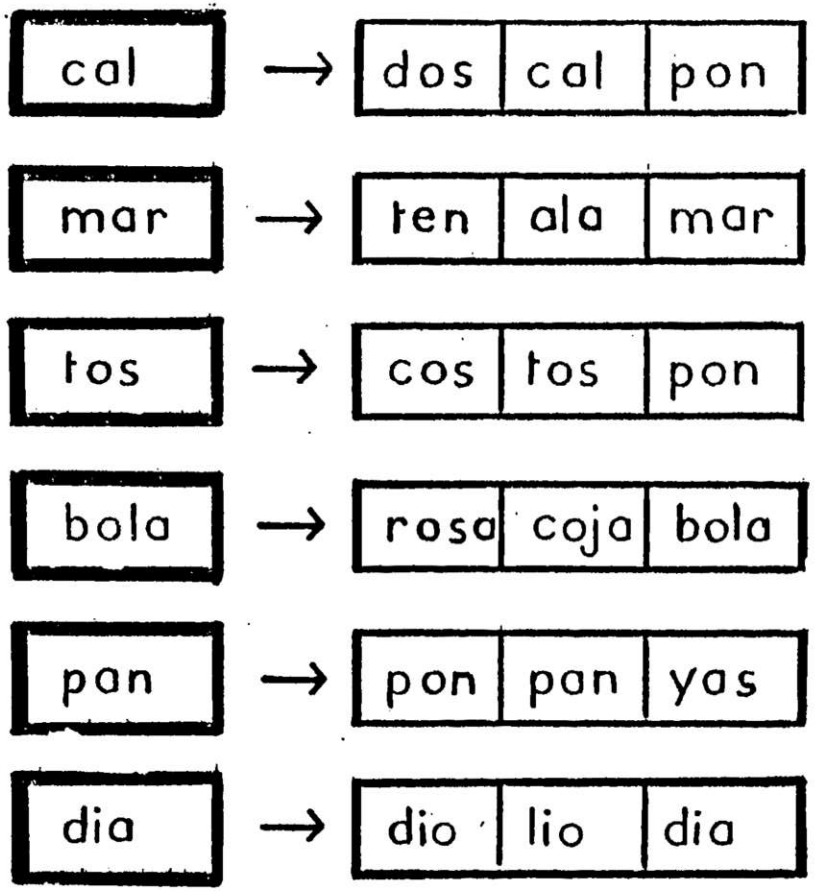


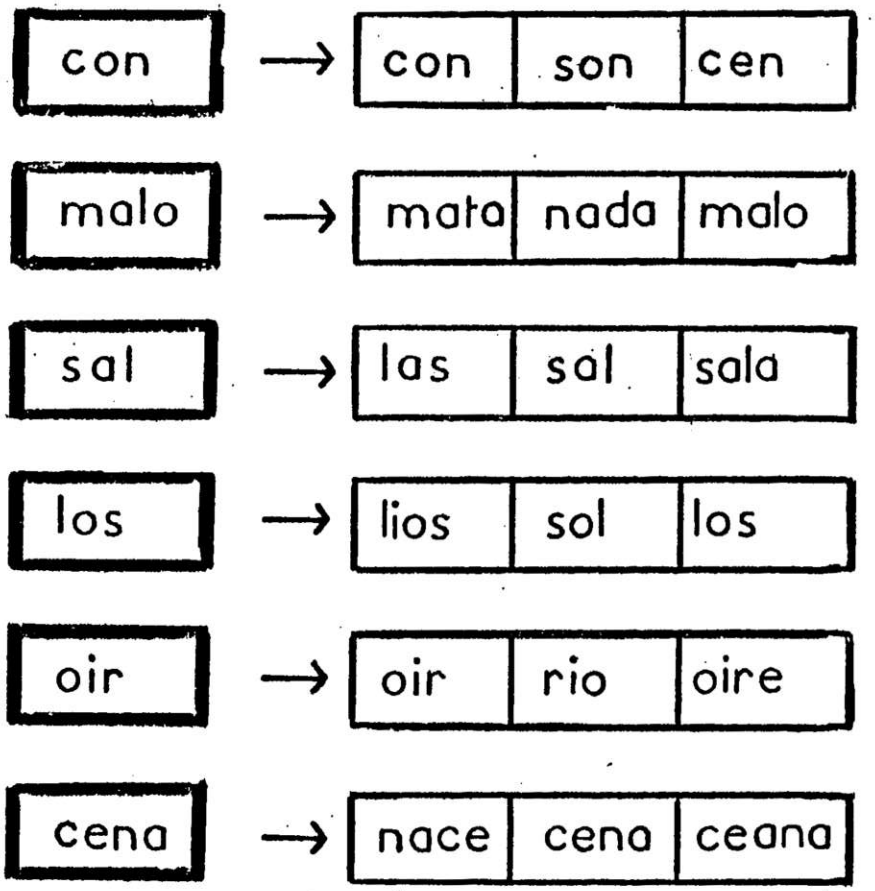



S → U N Z S
O → P O U R
L → M Y Z L
D → O D P R
P → H T K P
I → T I K Y
V → A M W V
W → A W Y K
H → E F H K
A → F T M A
T → E F T H
K → A K Y M

b
d b b b
b
b d b b
b
b b d b
b
b b b d
d
d b b b
d
d d b b
d
d b d b
d
d b b d

d
b d
d
d b
d
b d
b
b d
b
d d
b
b b

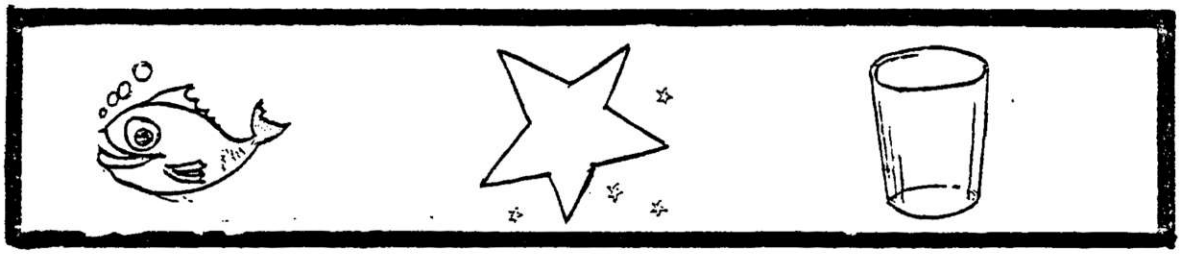

cal → dos cal pon
mar → ten ala mar
tos → cos tos pon
bola → rosa coja bola
pan → pon pan yas
dia → dio lio dia

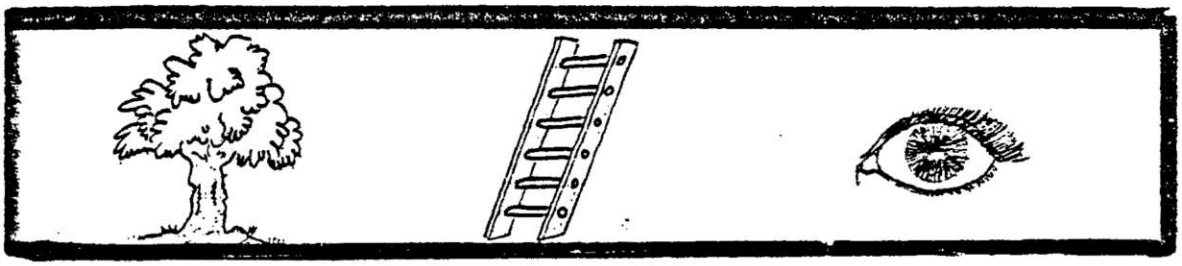

con → con son cen
malo → mata nada malo
sal → las sal sala
los → lios sol los
oir → oir rio oire
cena → nace cena ceana

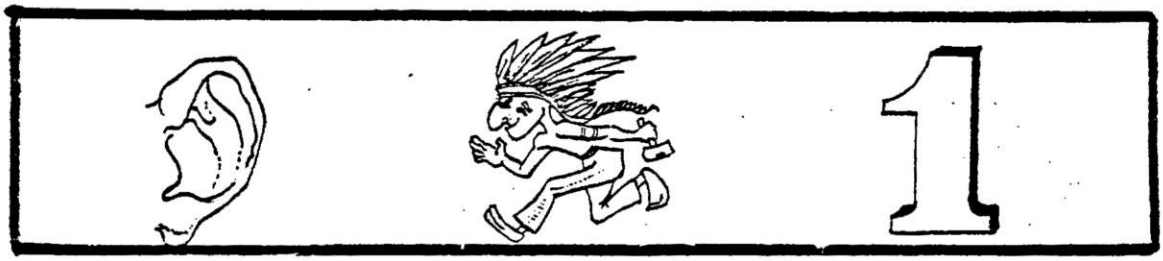
bebida
moreno
cuento
bebida
conejo
sonado
conejo
conoce
manzana
mandaba
manzana
cansada
patata
patata
paleta
palota
empezar
empanar
sopezar
empezar
merienda
meroenda
merienda
remienda
tenedor
tendero
tendor
tenedor
engañar
engañar
regañar
egañar
puerta
pureta
puerta
ruperta
constipar
compartir
costipar
constipar

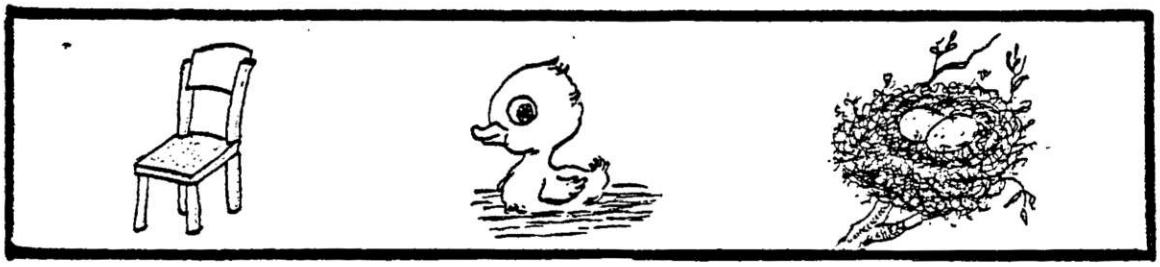
SUBTEST DE DISCRIMINACION AUDITIVA

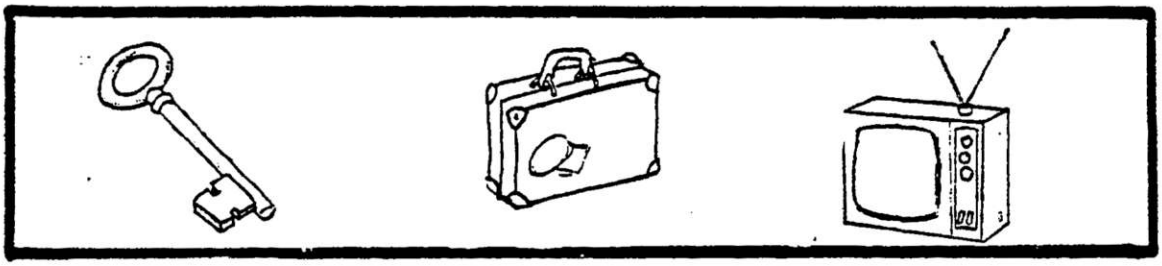
Los tres primeros elementos representan los ejercicios de práctica.

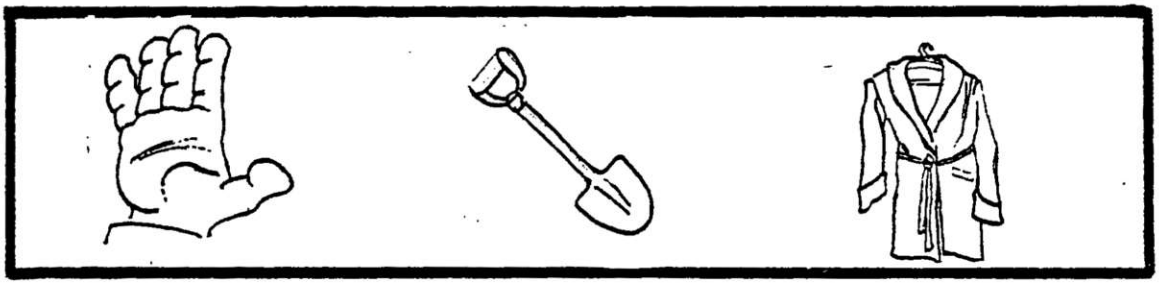


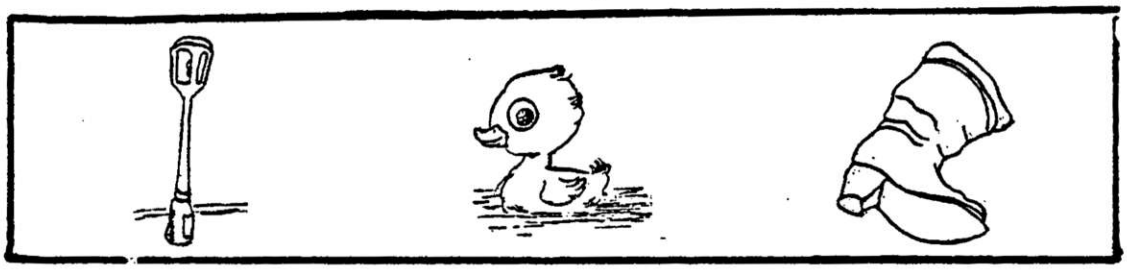


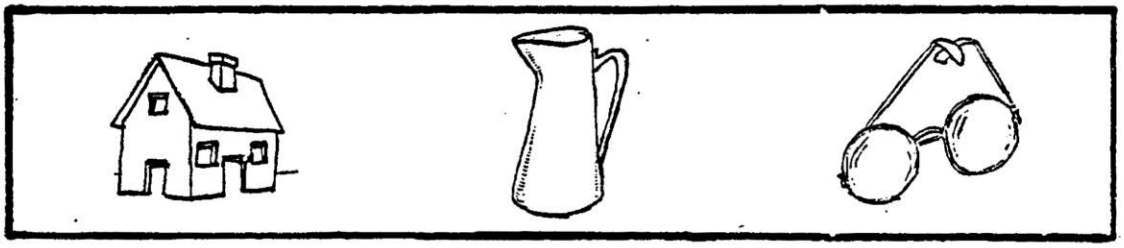

1

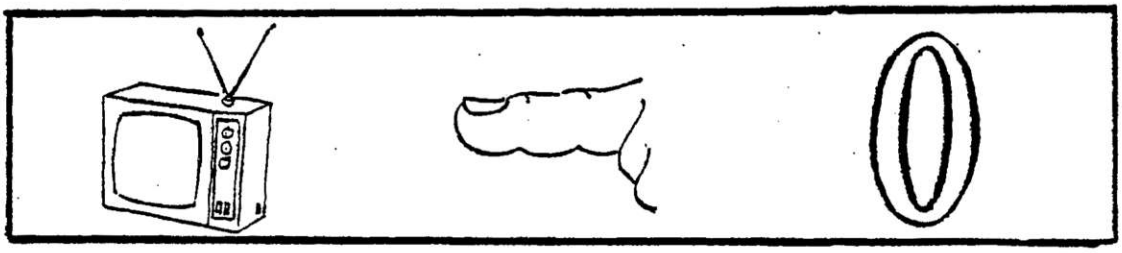


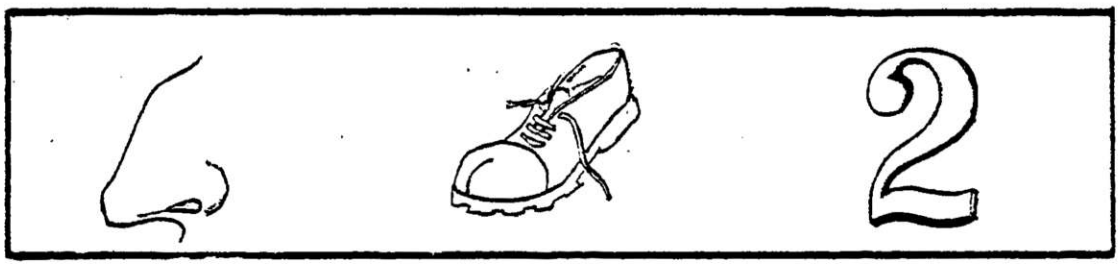


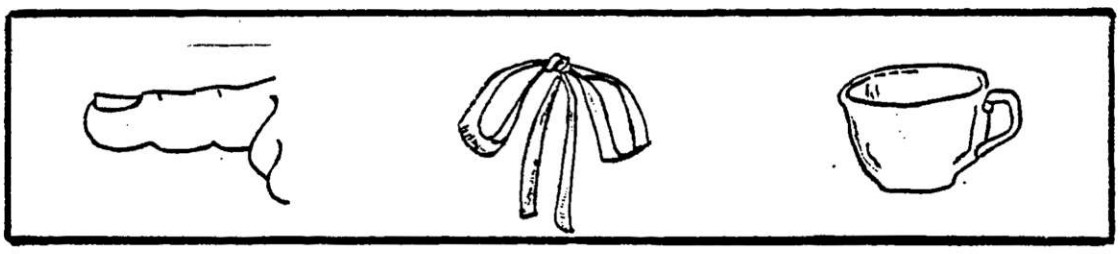


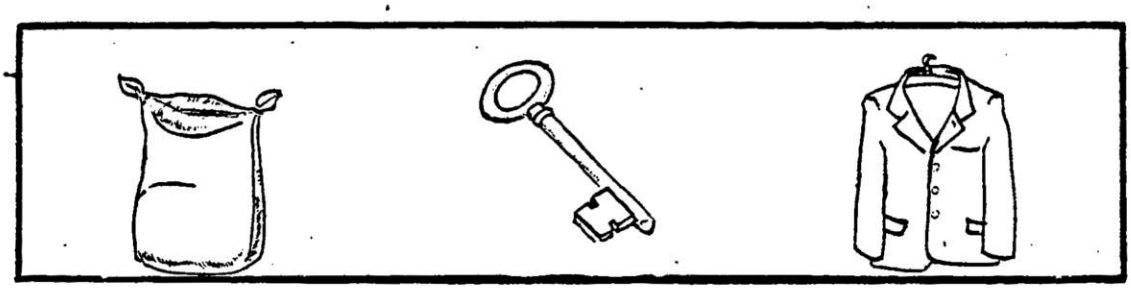


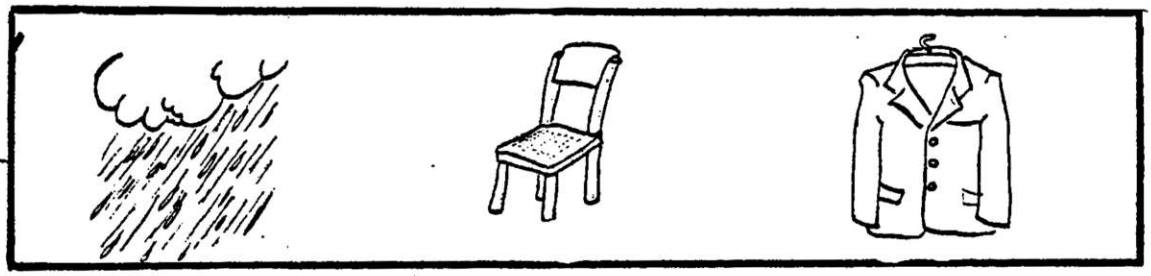


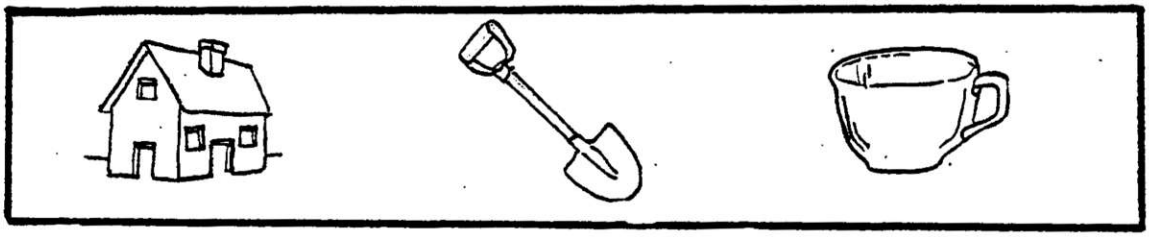


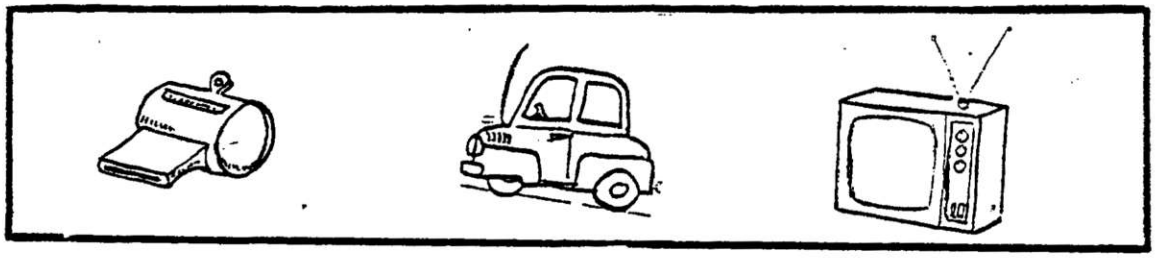


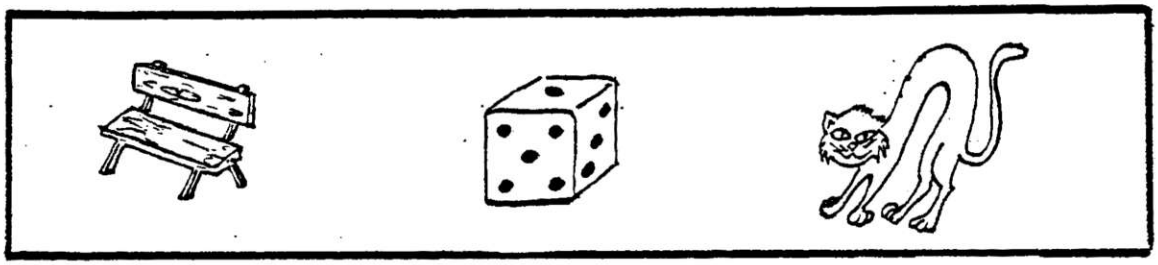


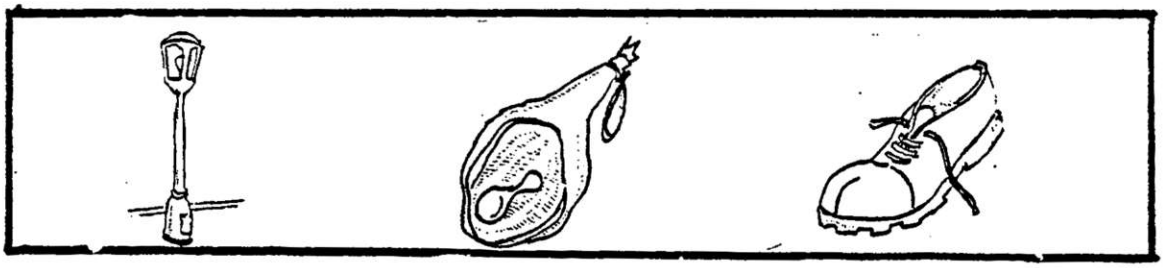


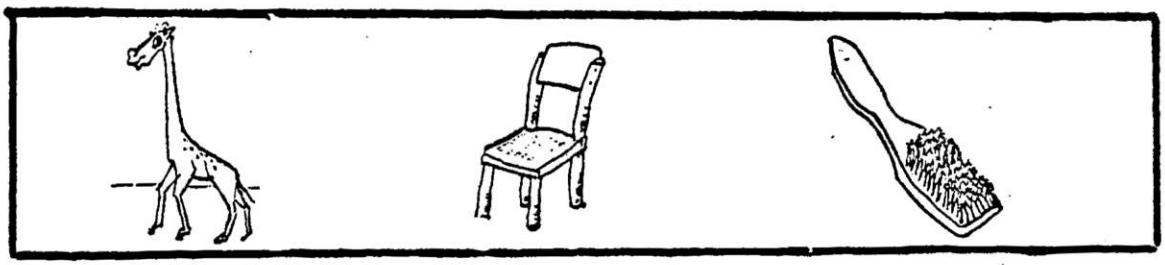


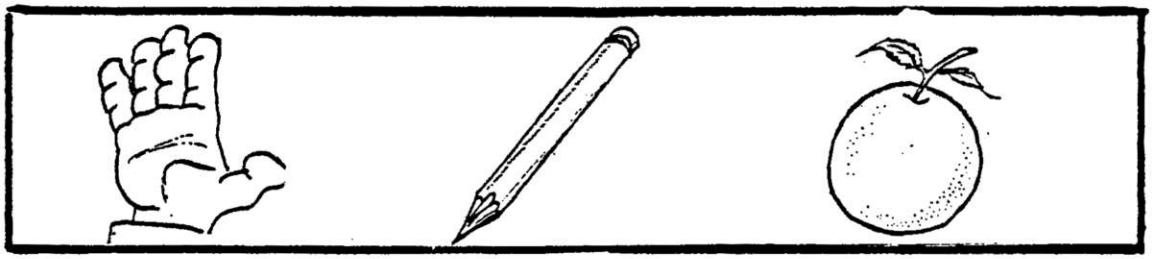


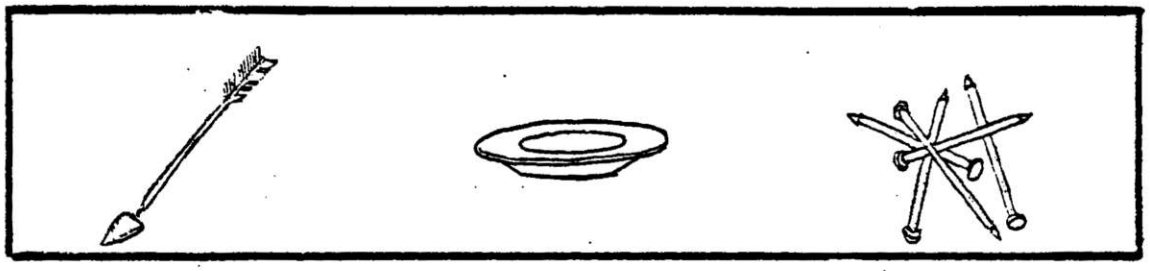


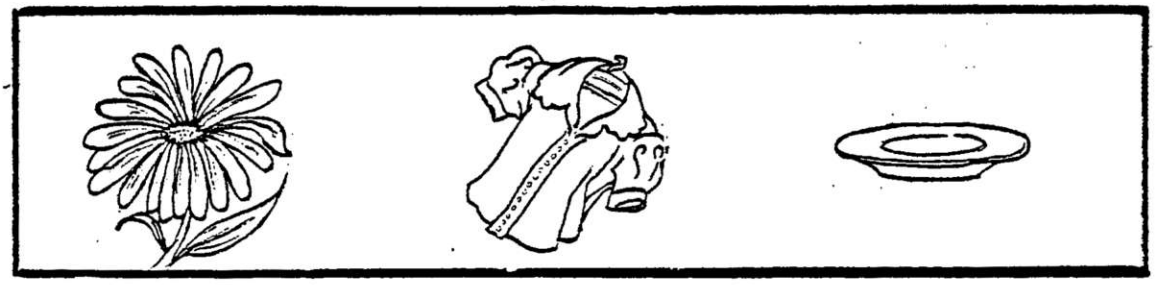


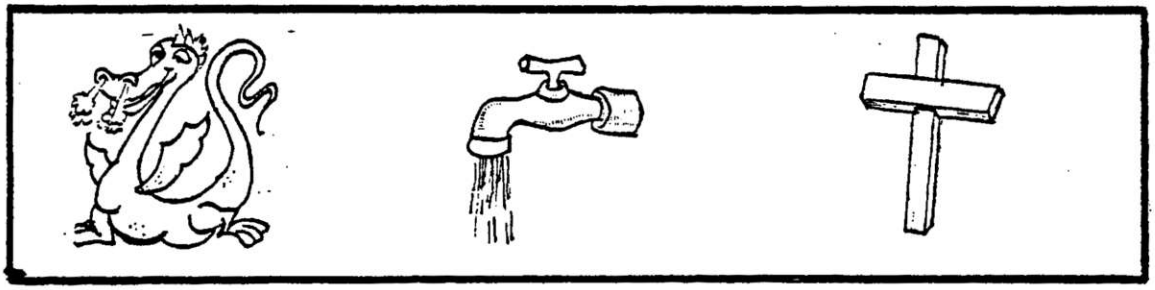






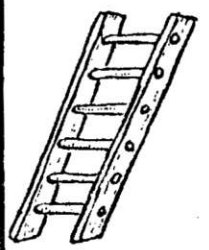
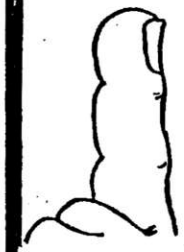
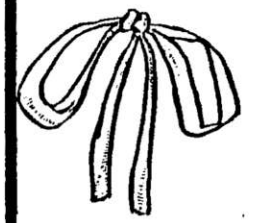
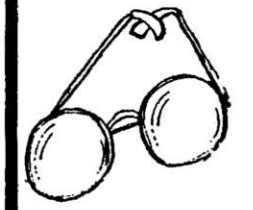
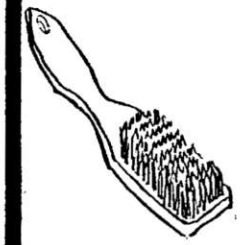
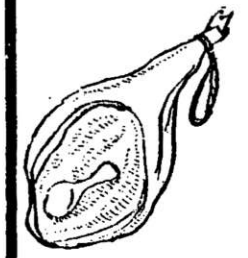
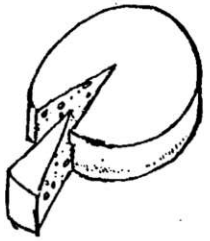
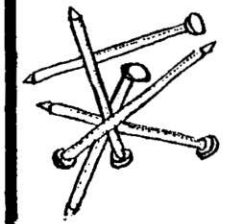






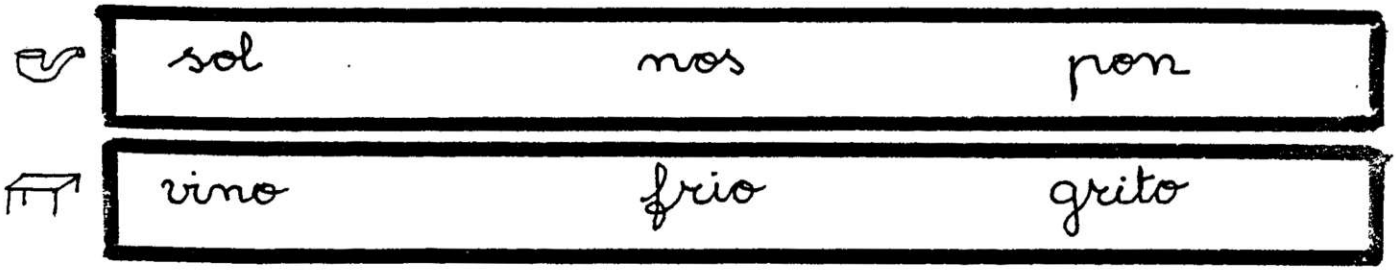
SUBTEST DE CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA

Los dos primeros elementos representan
los ejercicios de práctica.

1 a e u i	 e o a i	 a u e i	 v s p t	 r n b m
 t c d ñ	 n f y s	 c b n o	 h t l b	 n g y p
 x c n q	 l ch ll gu	 g j v y	 qu b gu g	 c z t y
 qu c ñ gu	 rr h r s	 fl pl bl gl	 cl bl gl fl	3 gr pr tr cr

SUBTEST DE CORRESPONDENCIA ACUSTICO-GRAFICA
DE PALABRAS

Ejercicios de práctica



	narici	nariz	rizan
	paquete	pagete	pate que
	cator	tocar	actor
	amigo	amigue	imago
	rege	quere	requé
	baro	roba	barro
	pardo	prado	parro
	tasi	tisea	tasei
	humo	omu	muo
	cuelda	cuerda	crueda
	delantal	delantar	delatan
	práctico	plástico	partido
	fubol	fumbol	fútbol
	pare	pared	padre
	infrierno	invierno	infierno
	adinanza	avidinanza	adivinanza
	ayutamento	ayuntamiento	untamiento
	termómetro	tremometor	termemotre

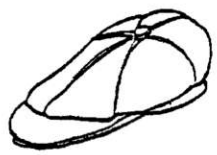
SUBTEST DE VOCABULARIO LECTOR

Los dos primeros elementos representan los ejercicios de práctica.

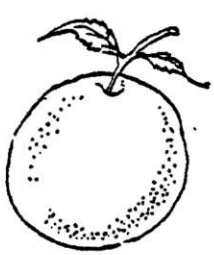
boca
bata
bota
rota

rata
gato
gota
dado

copa
paco
coma
roba



guerra
porra
perra
gorra



número
naranja
araña
acaba

llueve
lleva
llave
lave

cacheta
chaqueta
chupete
paquete

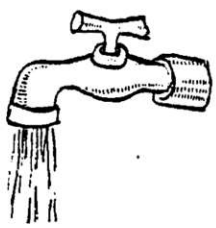
2

los
son
dos
das

lapiz
lupa
tapiz
pila

bolsa
blusa
besa
bruja

tragon
grande
dragon
carbon



frio
grifo
globo
greito

SUBTEST DE COMPRENSION DE FRASES

es verano.
es de noche.
es invierno.

el niño come galletas.
el niño bebe agua.
el niño come una pera.

el niño juega con su perro.
pepe juega a los bolos.
un niño y una niña juegan.

el gato quiere coger a la niña.
con la niña hay tres gatos.
la niña vá detrás del gato.

Haz lo que dicen las frases

- pon una cruz en el niño más grande.

- dibuja los ojos de esta cara.

- pon una cruz roja en lo que sirve para sentarse y una cruz azul en lo que se puede comer.

- pon un 1 en el pez más grande, un 2 en el mediano y un 3 en el más pequeño.

La calle estaba tan ..... que veíamos muy poco.

-pequeña — limpia —oscura —

Subimos al tren cuando paró en la .....

-plaza — estacion — montaña —

Guardé el abrigo en el .....

-armario — balcon — comedor —

Las calles estan mojadas después de la .....

-lluvia — canción — merienda

La adivinanza no la sabíamos porque era muy .....

-bonita — difícil — valiente-

Con tantos camiones, coches y motos la calle es muy .....

— pobre — fria — ruidosa —

Con la luz de las estrellas el cielo ..... mucho.

— sale — brilla — toca —

El domingo iré con mis padres a ..... a mis tios.

-jugar — comer — visitar —

Con los caballos del circo me ..... mucho.

—divertí — subí — traje —

María abre la puerta y se ..... con su perro.

— lleva — marcha — compra —

SUBTEST DE COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA
(Impreso en letra ligada)

Lectura:

Susana sale.
Va al cine.
Se rie mucho.
Compra un helado.
Vuelve a su casa.

Contesta:

* ¿A dónde va Susana?
  - al colegio.
  - al cine.
  - a la playa.

* ¿Qué compra Susana?

* ¿Cual de estas niñas crees que es Susana?

* ¿Cómo fué la película que vió Susana?
  - aburrida.
  - divertida.
  - triste.

* ¿A dónde vuelve Susana?
  - a casa de unas amigas.
  - a casa de sus tios.
  - a su casa.

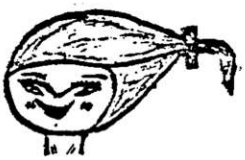
Lectura:

María tiene un perro llamado Bobi.
El perro coge la bicicleta y se va a buscar a María al colegio.
María sale muy contenta.
Vé a Bobi en la puerta moviendo el rabo.
Suben a la bicicleta y se van a casa.

Contesta:

* ¿Qué tiene María?
  - un pájaro.
  - un perro.
  - un gato.

* ¿Cómo sale María del colegio?



* Pon un 1 a lo que pasó primero en la lectura, un 2 a lo que pasó después y un 3 a lo que pasó al final.

* ¿Cual de estas cosa pasó en la lectura?
  - Bobi fué al parque.
  - Bobi fué a buscar a María al colegio.
  - Bobi fué con María a la playa.

* ¿Que cosa pasó en la lectura que no puede pasar de verdad? escribelo:.....

Lectura:

Una mañana Roberto sale a pasear un rato. Había llovido mucho y las calles estaban llenas de charcos.
Roberto quiere saltar un charco. Corre y dá un gran salto pero no puede.
Cuando se levanta sus pantalones están mojados.

Contesta:

✲ ¿Cuando sale a pasear Roberto?

● una noche ● una tarde ● una mañana

✲ ¿Qué se mojó Roberto?

✲ ¿Qué crees que hará la mamá de Roberto?

● enfadarse con Roberto.
● dar un regalo a Roberto.
● ponerse muy contenta.

✲ ¿Cual de estas cosas pasa en la lectura?

● Roberto no se cae en el charco.
● Roberto pasa junto al charco.
● Roberto se cae en el charco.

SUBTEST DE COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA

(Impreso en letra script)

Lectura:

Susana sale.
Va al cine.
Se rie mucho.
Compra un helado.
Vuelve a su casa.

Contesta:

* ¿A dónde va Susana?
  - al colegio.
  - al cine.
  - a la playa.

* ¿Qué compra Susana?

* ¿Qual de estas niñas crees que es Susana?

* ¿Cómo fué la película que vió Susana?
  - aburrida
  - divertida
  - triste

* ¿A dónde vuelve Susana?
  - a casa de unas amigas
  - a casa de sus tios
  - a su casa

176.

Lectura:

María tiene un perro llamado Bobi.
El perro coge la bicicleta y se va a buscar a María al colegio.
María sale muy contenta.
Vé a boby en la puerta moviendo el rabo.
Suben a la bicicleta y se van a casa.

Contesta:

✲ ¿Que tiene María?

- un pájaro.
- un perro.
- un gato.

✲ ¿Cómo sale María del colegio?

✲ Pon un 1 a lo que pasó primero en la lectura, un 2 a lo que pasó después y un 3 a lo que pasó al final.

✲ ¿Cual de estas cosas pasó en la lectura?

- Bobi fué al parque.
- Bobi fué a buscar a María al colegio.
- Bobi fué con María a la playa.

✲ ¿Que cosa pasó en la lectura que no puede pasar de verdad? escribelo.....

Lectura:

Una mañana Roberto sale a pasear un rato. Había llovido mucho y las calles estaban llenas de charcos.
Roberto quiere saltar un charco. Corre y dá un gran salto pero no puede.
Cuando se levanta sus pantalones estan mojados.

Contesta:

✲ ¿Cuándo sale a pasear Roberto?
- una noche
- una tarde
- una mañana

✲ ¿Qué se mojo Roberto?

✲ ¿Qué crees que hará la mamá de Roberto?
- enfadarse con Roberto.
- dar un regalo a Roberto.
- ponerse muy contenta.

✲ ¿Cual de estas cosas pasa en la lectura?
- Roberto no se cae en el charco.
- Roberto pasa junto al charco.
- Roberto se cae en el charco.

A N E X O III

1ª APLICACION (DICIEMBRE) BATERIA DIAGNOSTICO-ANALITICA

DISTRIBUCIONES DE FRECUENCIAS Y REPRESENTACIONES GRAFICAS

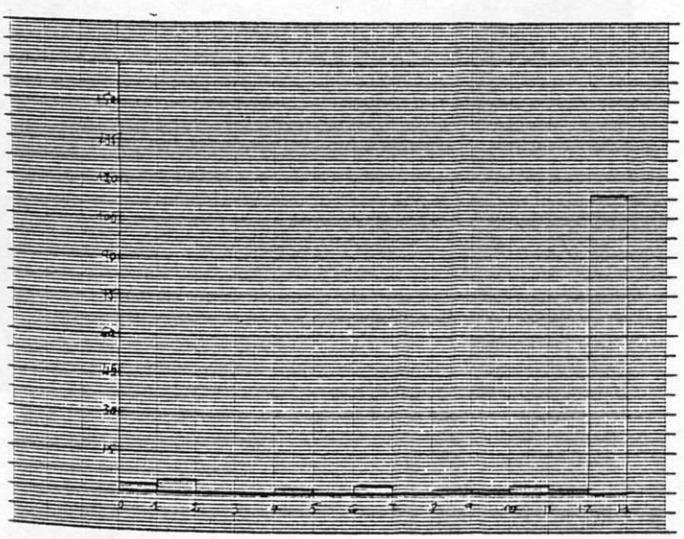
1. SUBTESTS DE DISCRIMINACION VISUAL

1.1. Discriminación visual de letras por la forma

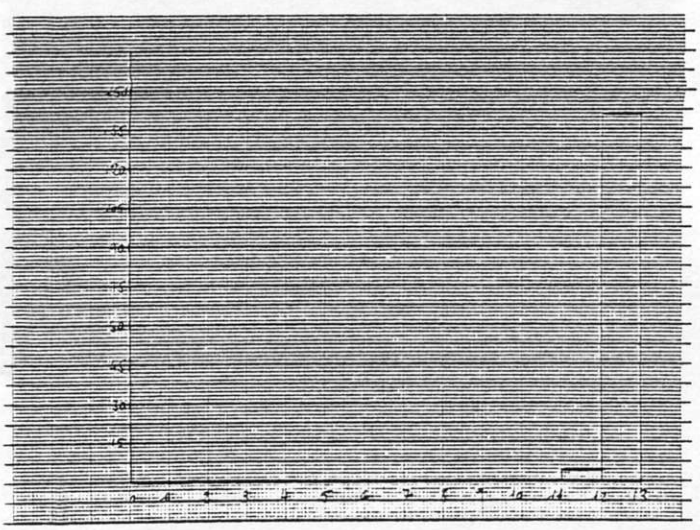
Puntuaciones	Frecuencias 2º Prio.	1º E.G.B.
0	2	-
1	3	-
2	-	-
3	-	-
4	1	-
5	-	-
6	2	-
7	-	-
8	1	-
9	1	-
10	2	-
11	1	3
12	113	141

R E P R E S E N T A C I O N G R A F I C A

2º Parvulario



1º E.G.B.

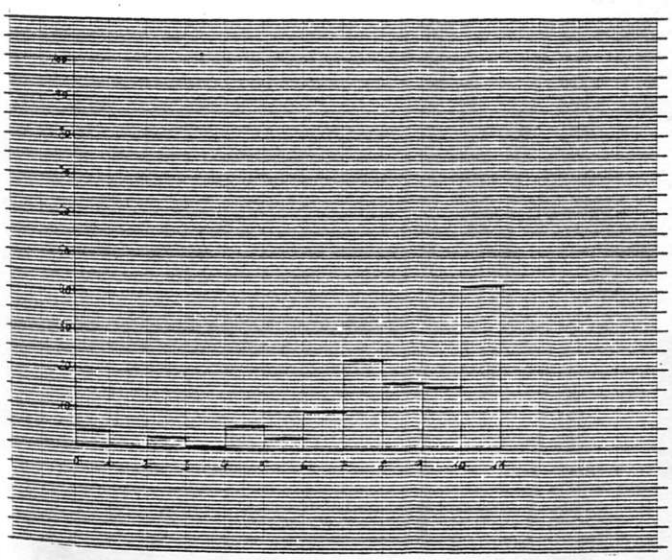


1.2. Discriminación Visual de letras por la Orientacion Espacial.

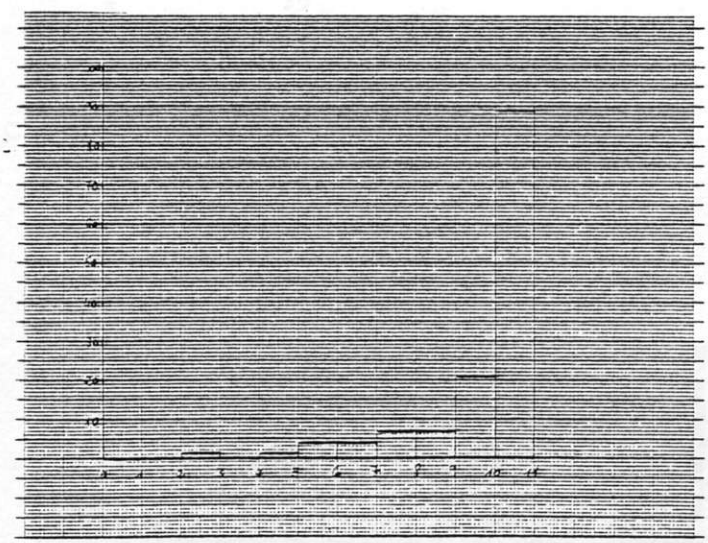
Puntuaciones	Frecuencias 2º Prio.	1º E.G.B.
0	4	-
1	-	-
2	3	1
3	1	-
4	6	1
5	3	4
6	10	4
7	24	7
8	17	7
9	16	26
10	42	94

R E P R E S E N T A C I O N G R A F I C A

2º Parvulario



1º E.G.B.

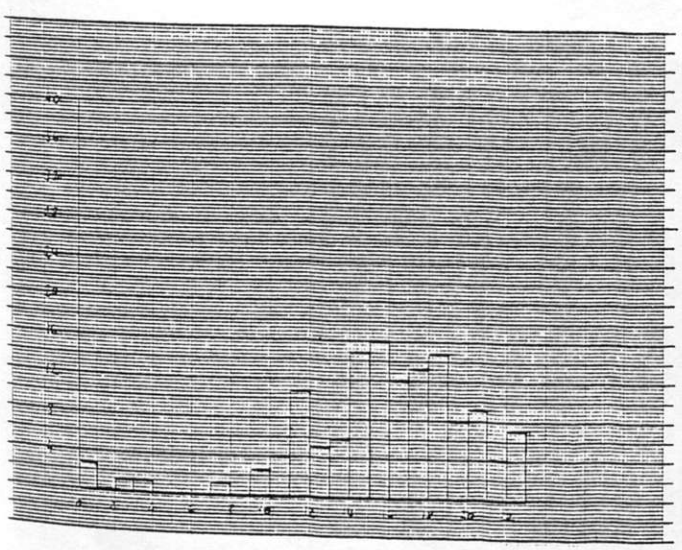


1.3. DISCRIMINACION VISUAL DE PALABRAS

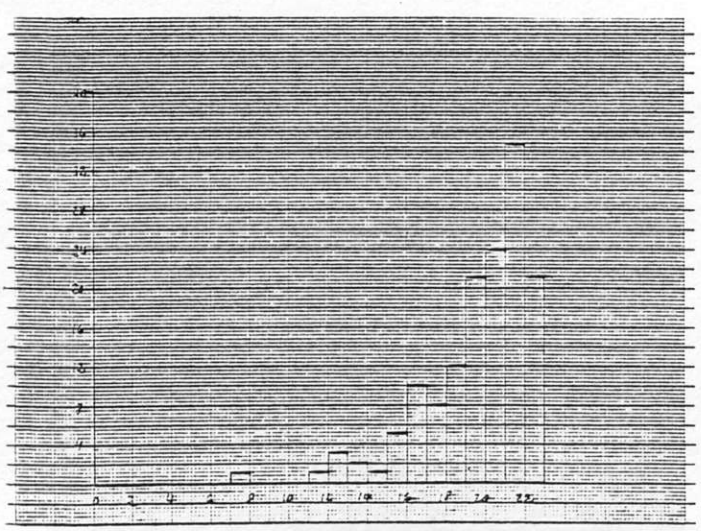
Puntuación	Frecuencias 2º Prio.	1º E.G.B.
0	3	-
1	-	-
2	1	-
3	1	-
4	-	-
5	-	-
6	-	-
7	1	1
8	-	-
9	2	-
10	4	-
11	11	1
12	5	3
13	8	2
14	14	1
15	16	5
16	12	10
17	13	8
18	14	12
19	8	21
20	9	24
21	4	35
22	9	21

R E P R E S E N T A C I O N G R A F I C A

2º Parvulario



1º E.G.B.

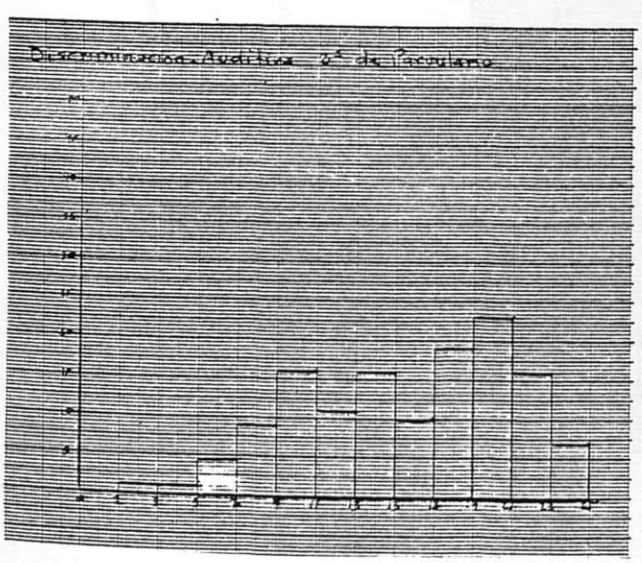


2. SUBTEST DE DISCRIMINACION AUDITIVA

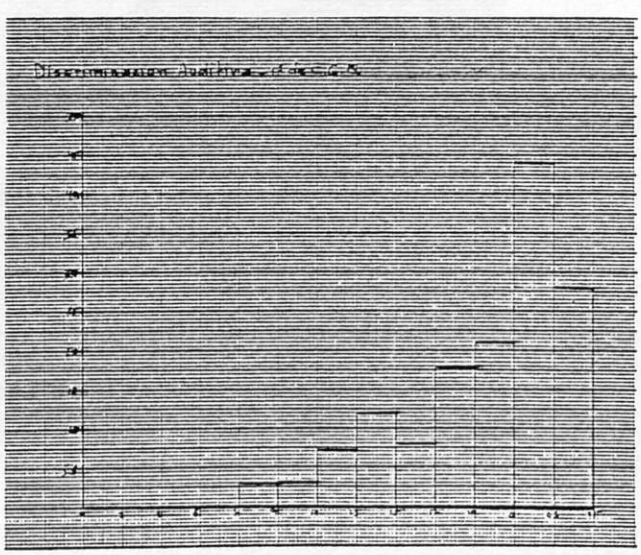
Puntuatciones	Frecuencias 2º Prio.	1º E.G.B.
0	5	-
1	2	-
2	2	-
3	2	-
4	1	-
5	4	-
6	6	-
7	8	-
8	3	2
9	9	1
10	11	1
11	6	2
12	13	4
13	15	3
14	5	8
15	8	4
16	8	3
17	5	5
18	4	8
19	2	10
20	2	8
21	1	13
22	2	22
23	3	22
24	-	28

R E P R E S E N T A C I O N G R A F I C A

2º Parvulario



1º E.G.B.

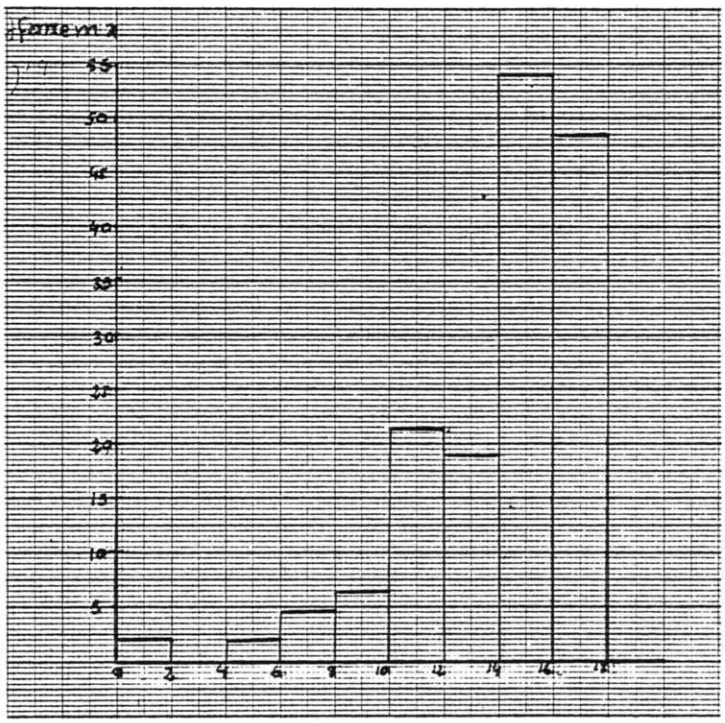


3. SUBTEST DE CORRESPONDENCIA GRAFEMA- FONEMA.

1º E.G.B.

Pción.	Fcias
0	2
1	-
2	-
3	-
4	-
5	-
6	2
7	2
8	2
9	1
10	3
11	11
12	10
13	11
14	18
15	19
16	35
17	24
18	14

REPRESENTACION GRAFICA

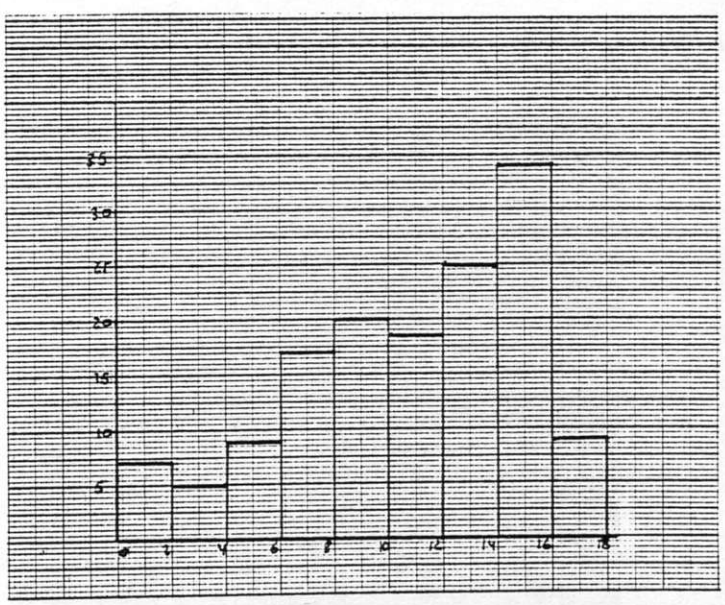


4. SUBTEST DE CORRESPONDENCIA ACUSTICO-GRAFICA DE PALABRAS

1º E.G.B.

Pcion.	Fcias.
0	4
1	1
2	2
3	2
4	3
5	5
6	4
7	6
8	11
9	8
10	12
11	10
12	8
13	13
14	12
15	16
16	18
17	7
18	2

REPRESENTACION GRAFICA

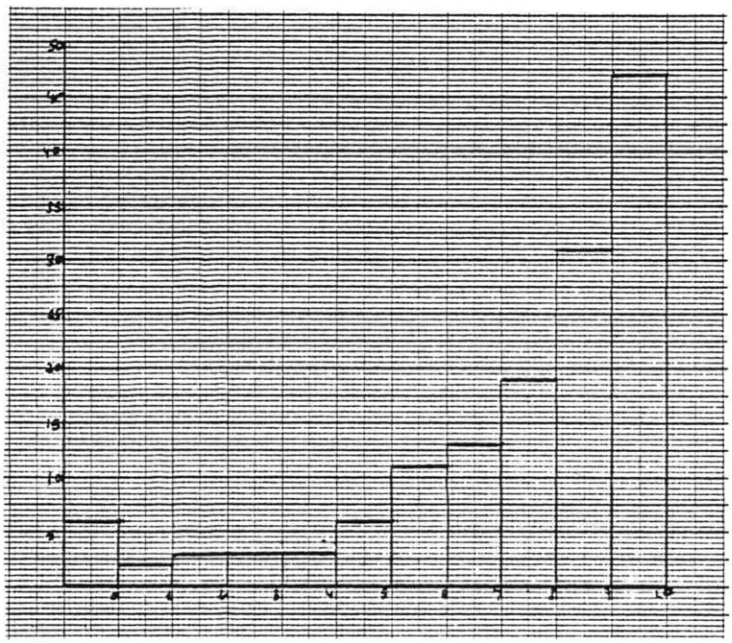


5. SUBTEST DE VOCABULARIO LECTOR

1º E.G.B.

Pcion.	Fcias.
0	6
1	2
2	3
3	3
4	3
5	6
6	11
7	13
8	19
9	31
10	47

REPRESENTACION GRAFICA



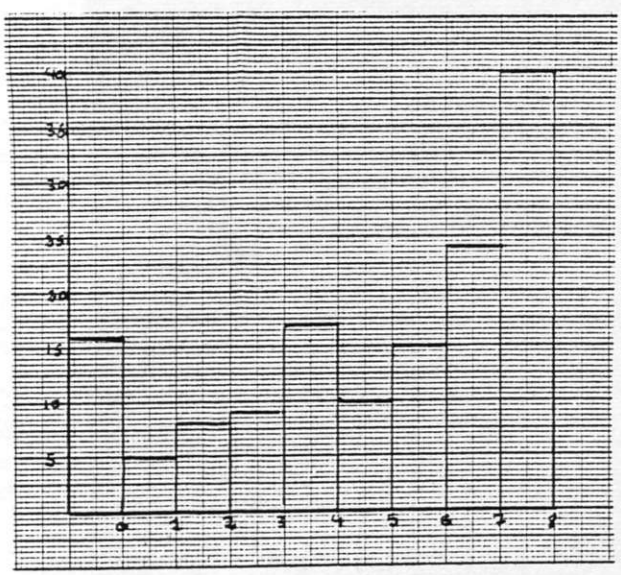
6. SUBTEST DE COMPRENSION DE GRASES

6.1. Comprensión de frases y ordenes escritas

1º E.G.B.

Pcion.	Fcias.
1	16
2	5
3	7
4	11
5	17
6	9
7	14
8	25
	40

REPRESENTACION GRAFICA

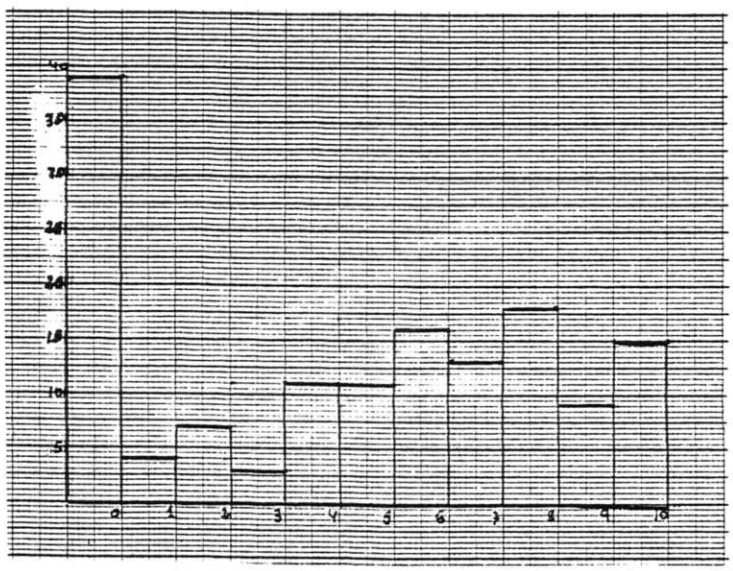


6.2. UTILIZACION DE CLAVES CONTEXTUALES

1º E.G.B.

Pcion.	Fcias.
0	39
1	4
2	7
3	3
4	10
5	10
6	15
7	12
8	18
9	9
10	15

REPRESENTACION GRAFICA

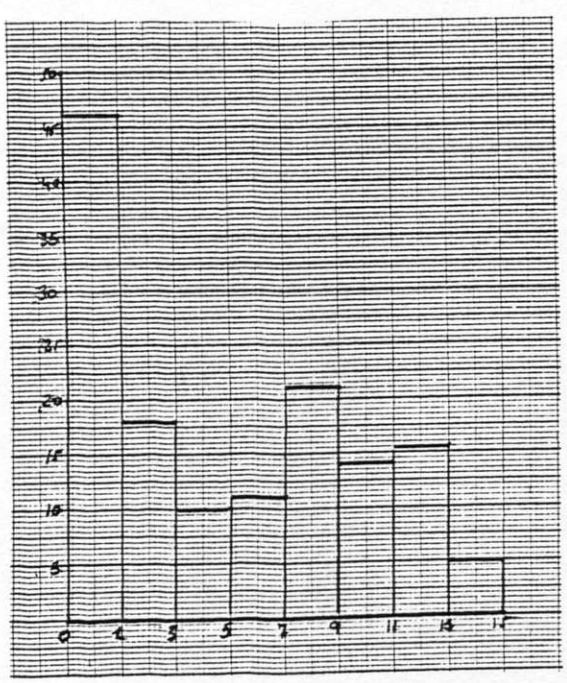


7. SUBTEST DE COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA

1º E.G.B.

Pcion.	Fcias
0	46
1	7
2	13
3	5
4	5
5	5
6	3
7	4
8	4
9	17
10	9
11	5
12	6
13	10
14	5

REPRESENTACION GRAFICA



A N E X O IV

MODELO CUADRO ANALITICO DE ITEM PARA EL VACIADO DE LOS PROTOCOLOS

Orientación Espacial

Colegio:

Curso:

ÍTEMS

ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	total
	Abajo	Arriba	Der. Izda.	Der. Izda.	Der-Izq. Arriba Abajo	Der. Izq Arriba Abajo	6
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							

1			2			3			4			total	Total 10
1	2	3	1	3	4	1	2	3	1	2	4	8	

2 Discrim. Visual de Palabras Colegio: _____ Curso: _____

ITEMS

ALUMNOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		t
	1	3	1	2	1	3	1	2	1	3	1	2	2	3	1	2	1	3	1	2	2	3	1	3	12
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									
11																									
12																									
13																									
14																									
15																									
16																									
17																									
18																									
19																									
20																									
21																									
22																									
23																									
24																									
25																									
26																									
27																									
28																									
29																									
30																									

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		t.	total
1	3	1	2	1	3	2	3	1	2	1	3	1	2	2	3	1	3	1	2	10	22

Discriminación Auditiva

Colegio: _____ Curso: _____

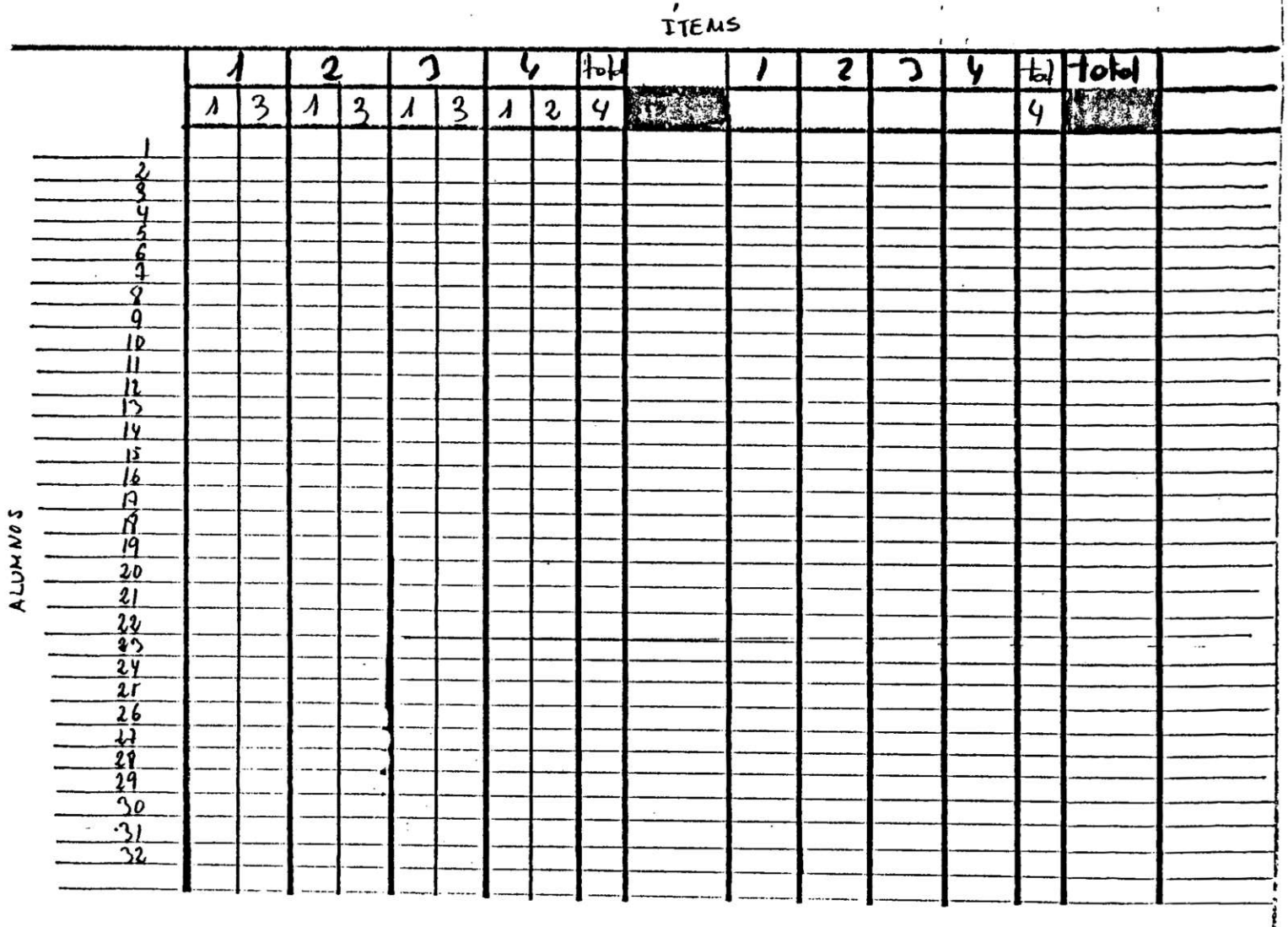
	Vocal																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	total
	1 2	1 3	1 2	2 3	1 3	1 2	2 3	1 2	2 3	1 3	1 3	1 2	1 3	1 3	1 2	2 3	2 3	1 3	1 2	2 3	2 2	1 2	1 3	1 2	24
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									
11																									
12																									
13																									
14																									
15																									
16																									
17																									
18																									
19																									
20																									
21																									
22																									
23																									
24																									
25																									
26																									
27																									
28																									
29																									
30																									
31																									
32																									

Correspon. GRAFEMA-FONEMA

Colegio: _____ Curso: _____

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18.	To.
1	1 2 4	1 2 4	1 2 3	1 2 4	1 3 4	2 3 4	1 2 4	1 3 4	1 3 4	1 2 4	1 3 4	1 2 3	1 3 4	2 3 4	1 2 4	1 3 4	2 3 4	1 2 4	18
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			
31																			
32																			

Comprensión Frases Colegio: Curso:



Comprensión Lectora

Colegio

Curso:

ÍTEMS

ALUMNOS	1		2		3		4		5		T.	1		2		3	4		5	T.	1		2		3		4		T	total
	1	3	1	2	1	3	1	3	1	2	5	1	3	1	2		1	3		5	1	2	1	2	2	3	1	2	4	14
1																													
2																													
3																													
4																													
5																													
6																													
7																													
8																													
9																													
10																													
11																													
12																													
13																													
14																													
15																													
16																													
17																													
18																													
19																													
20																													
21																													
22																													
23																													
24																													
25																													
26																													
27																													
29																													
29																													
30																													
31																													
32																													

A N E X O V

1ª APLICACION: ESTUDIO DE LA FIABILIDAD.

TABLAS ANALISIS DE VARIANZA.

En las tablas siguientes se recogen los analisis de varianza efectuados. Los valores incluidos corresponden al cálculo de las siguientes fórmulas

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos (t)	N - 1	$\frac{\Sigma t^2}{n} - \frac{(\Sigma t)^2}{Nn}$	$\frac{\Sigma x_t^2}{N-1}$	$\frac{s_s^2}{s_r^2}$
Elementos (p)	n - 1	$\frac{\Sigma p^2}{n} - \frac{(\Sigma p)^2}{Nn}$	$\frac{\Sigma x^2_p}{n-1}$	$\frac{s^2_p}{s_r^2}$
Residual	(n+1)(N-1)	$\Sigma x^2_T - (\Sigma x_t^2 + \Sigma x_p^2)$	$\frac{\Sigma x_r^2}{(n-1)(N-1)}$	
Total		$\Sigma t - \frac{(\Sigma t)^2}{nN}$		

Siendo:

N = nº de sujetos

n = nº de elementos

t = puntuaciones de los sujetos

p = puntuaciones de los elementos

Σx^2 = Suma de cuadrados (t: sujetos, p:elementos; r:residual; t: total)

TABLA I. DISCRIMINACION AUDITIVA

TABLA I

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	144 - 1 = 143	$\frac{59,864}{24} - \frac{(2878)^2}{3456} = 97,67$	$\frac{97,67}{143} = 0,68$	$\frac{0,68}{0,16} = 4,25$
Elementos	24 - 1 = 23	$\frac{350.431}{144} - \frac{(2878)^2}{3456} = 36,89$	$\frac{36,89}{23} = 1,60$	$\frac{1,60}{0,16} = 10$
Residual	23 x 143=3289	482- (97,67+36,89) = = 347,44	$\frac{347,44}{3.289} = 0,16$	
Total		$2878 - \frac{(2878)^2}{3456} = 482$		

TABLA II. CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA

TABLA II

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	144 - 1 = 143	$\frac{31,594}{18} - \frac{(2072)^2}{2592} = 98,35$	$\frac{98,35}{143} = 0,69$	$\frac{0,69}{0,10} = 6,9$
Elementos	18 - 1 = 17	$\frac{249,598}{144} - \frac{(2072)^2}{2592} = 76,99$	$\frac{76,99}{17} = 4,53$	$\frac{4,53}{0,10} = 4,5$
Residual	143 x 17 =2431	415,68 - (98,35+76,99) = = 240,34	$\frac{240,34}{2431} = 0,10$	
Total		$2072 - \frac{(2072)^2}{2592} = 415,68$		

TABLA III

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	144 - 1 = 143	$\frac{20,989}{17} - \frac{(1620)^2}{2592} = 222,15$	$\frac{222,15}{143} = 1,55$	$\frac{1,55}{0,12} = 12,92$
Elementos	18 - 1 = 17	$\frac{158,55}{144} - \frac{(1620)^2}{2592} = 85,80$	$\frac{85,80}{17} = 5,05$	$\frac{5,05}{0,12} = 42,08$
Residual	17,143=2431	607,5- (222,15+85,80) = = 299,55	$\frac{299,55}{2431} = 0,12$	
Total		$1620 - \frac{(1620)^2}{2592} = 607,5$		

TABLA IV. VOCABULARIO LECTOR

TABLA IV

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	144 - 1 = 143	$\frac{9699}{10} - \frac{(1117)^2}{1440} = 103,45$	$\frac{103,45}{143} = 0,72$	$\frac{0,72}{0,10} = 7,2$
Elementos	10 - 1 = 9	$\frac{127\,018}{144} - \frac{(1117)^2}{1440} = 15,62$	$\frac{15,62}{9} = 1,73$	$\frac{1,73}{0,10} = 17,3$
Residual	143 x 9 =1287	250,55 - (103,45-15,62) = 131,48	$\frac{131,48}{1287} = 0,10$	
Total		$1117 - \frac{(1117)^2}{1440} = 250,55$		

TABLA V. FRASES SENCILLAS Y ORDENES ESCRITAS

TABLA V

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	128 - 1 = 127	$\frac{4918}{8} - \frac{(744)^2}{1024} = 74,22$	$\frac{74,22}{127} = 0,58$	$\frac{0,58}{0,11} = 5,27$
Elementos	8 - 1 = 7	$\frac{73.306}{128} - \frac{(744)^2}{1024} = 32,17$	$\frac{32,17}{7} = 4,59$	$\frac{4,59}{0,11} = 41,72$
Residual	127 x 7 = 889	203,47 - (74.22+32,18) = 97,08	$\frac{97,08}{889} = 0,11$	
Total		$744 - \frac{(744)^2}{1024} = 203,47$		

TABLA VI. FRASES: CLAVES DE CONTEXTO

TABLA VI

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	105 - 1 = 104	$\frac{5063}{10} - \frac{(679)^2}{1050} = 67,22$	$\frac{67,2}{104} = 0,65$	$\frac{0,65}{0,15} = 4,33$
Elementos	10 - 1 = 9	$\frac{49209}{105} - \frac{(679)^2}{1050} = 29,50$	$\frac{29,50}{9} = 3,28$	$\frac{3,28}{0,15} = 21,87$
Residual	104 x 9 = 936	239,91 - (67,22+29,52) = 143,17	$\frac{143,17}{936} = 0,15$	
Total		$679 - \frac{(679)^2}{1050} = 239,91$		

TABLA VII. COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	98 - 1 = 97	$\frac{7.285}{14} - \frac{(741)^2}{1372} = 120,16$	$\frac{120,16}{97} = 1,24$	$\frac{1,24}{0,14} = 8,86$
Elementos	14 - 1 = 13	$\frac{43607}{98} - \frac{(741)^2}{1372} = 44,78$	$\frac{44,78}{13} = 3,44$	$\frac{3,44}{0,14} = 24,57$
Residual	97 x 13 = 1261	340,8 - (120,16+44,78) = 175,86	$\frac{175,86}{1261} = 0,14$	
Total		$741 - \frac{(741)^2}{1372} = 340,8$		

A N E X O VI

REELABORACION BATERIAS DIAGNOSTICO-ANALITICAS

PROTOCOLOS DEFINITIVOS

DISCRIMINACION VISUAL

Ejercicio 1

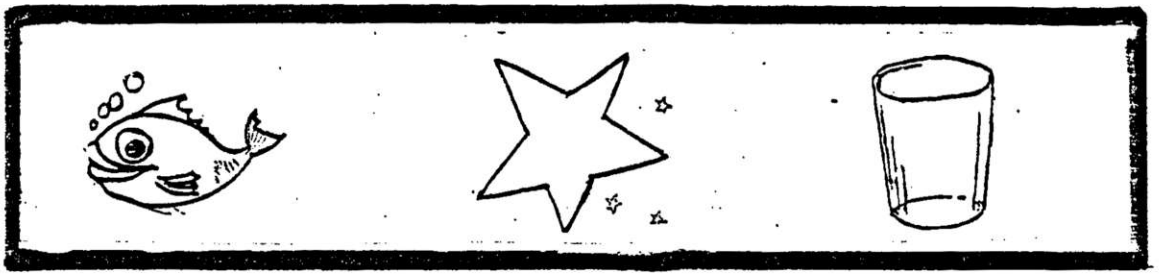
Ejercicio 2

co →	po lo co bo
dan →	val dan san des

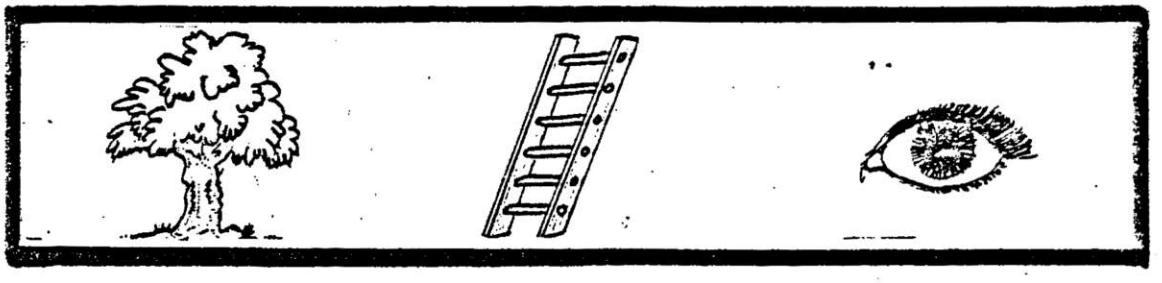
1a	T →	E F T H
1a	K →	A K Y M
1b	b →	d p b q
1b	p →	q b d p
1b	d →	b p d q
1c	sal →	las cal sal sel
1c	los →	tos sol lios los
1c	malo →	loma malo mato nalo
1c	cena →	nace ceana cena nena
1d	merienda →	mereienda meroenda remienda merienda
1d	empezar →	empanar sopezar empezar mepezar
1d	tenedor →	tendero tendor teniedor tenedor
1d	puerta →	pureta puerta prueta peurta
1d	constipar →	compitar costipar constipar conistipar
1e	problema →	probelma porblema problema probloma
1e	espléndido →	sepléndido espélndido epléndido espléndido

DISCRIMINACION AUDITIVA

Ej 1

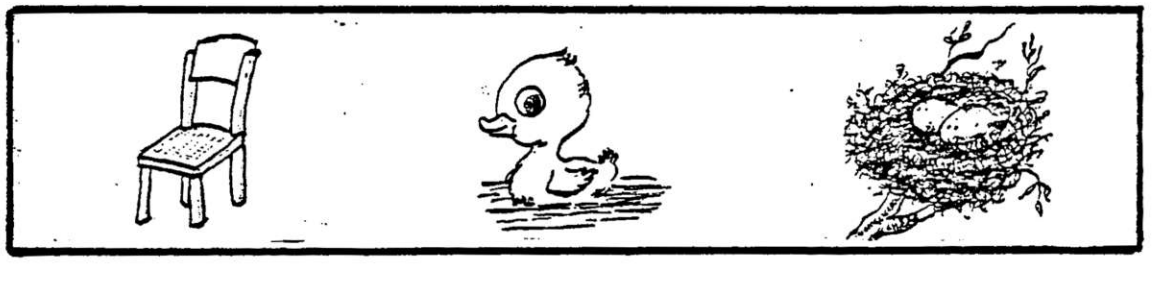


Ej 2

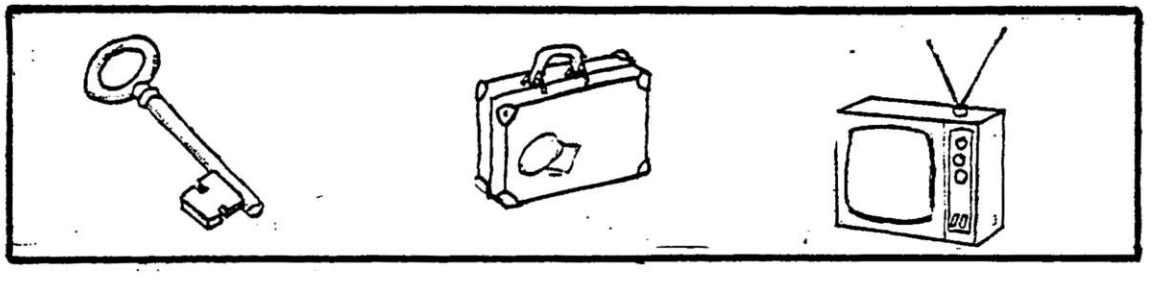


Ej 3

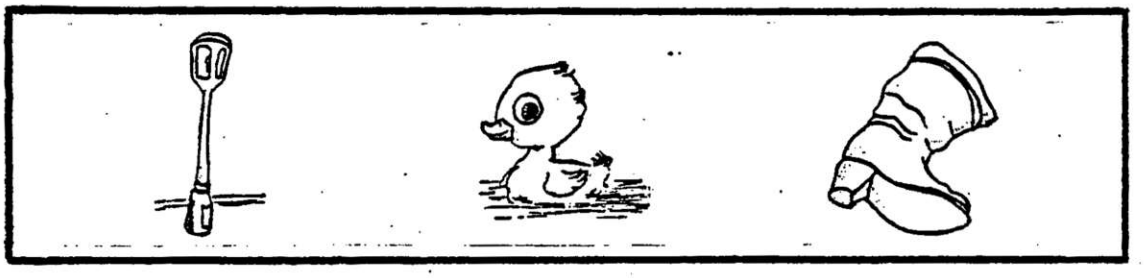
2a



2a

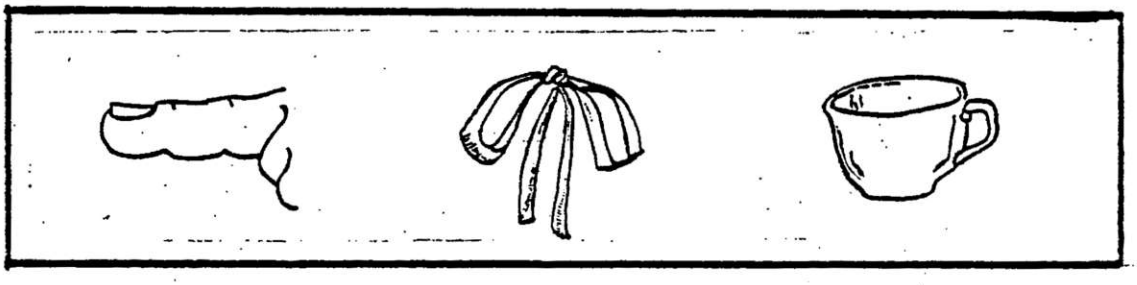


2b

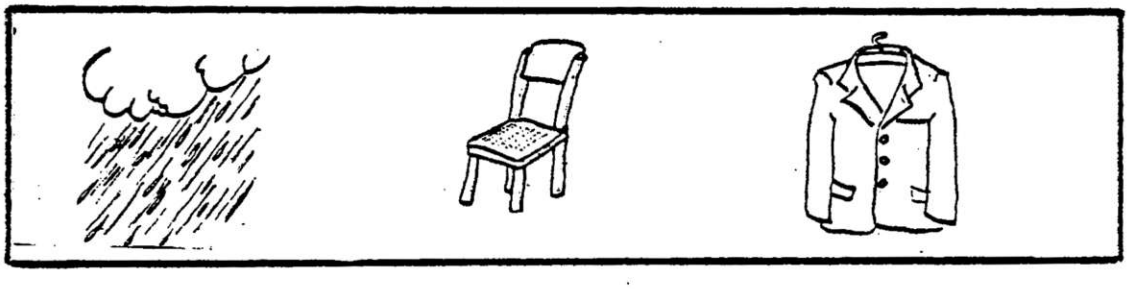


2b

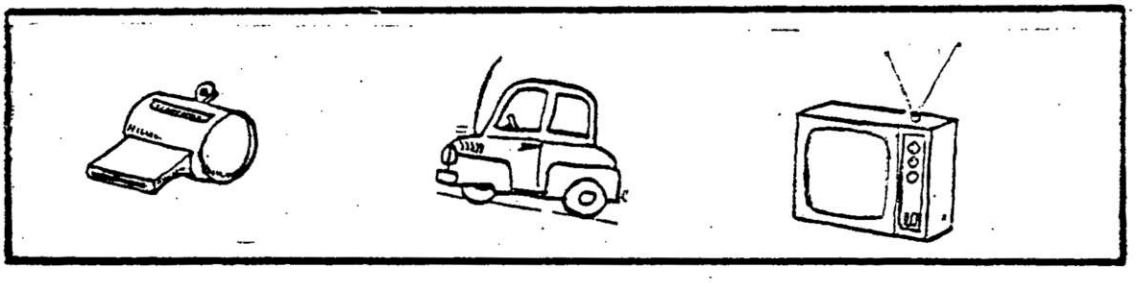
2b



2b

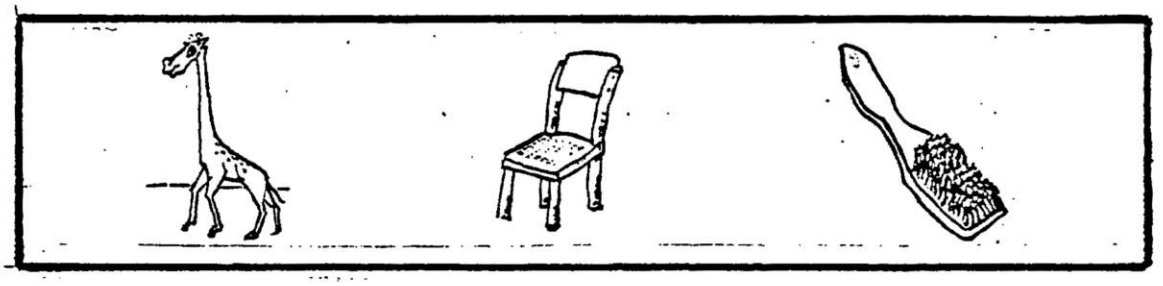


2c



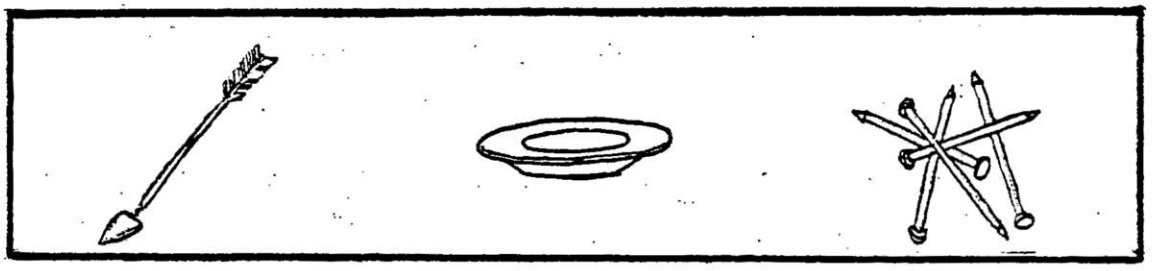
2c

2c



2e

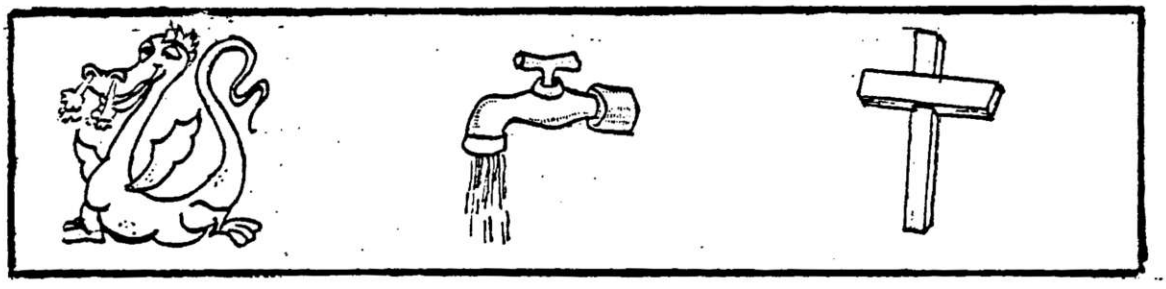
2d



2d

2d

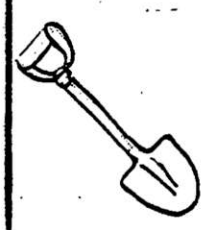
2d



C. GRAFEMA - FONEMA

Ejercicio 1 Ejercicio 2

e	*e*
o	*o*
a	*a*
i	*i*



v	*v*
s	*s*
p	*p*
t	*t*

3a

r	*r*
n	*n*
b	*b*
m	*m*

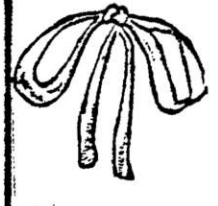
3a

d	*d*
f	*f*
y	*y*
b	*b*

3a

c	*c*
b	*b*
qu	*qu*
ñ	*ñ*

3a



h	*h*
b	*b*
l	*l*
t	*t*

3a

x	*x*
qu	*qu*
c	*c*
n	*n*

3b

l	*l*
gu	*gu*
ch	*ch*
ll	*ll*

3b

qu	*qu*
ch	*ch*
h	*h*
c	*c*

3c

g	*g*
y	*y*
j	*j*
k	*k*

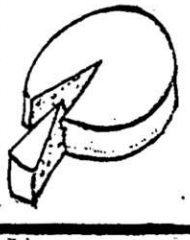
3c

qu	*qu*
p	*p*
gu	*gu*
g	*g*

3c

c	*c*
z	*z*
y	*y*
g	*g*

3c

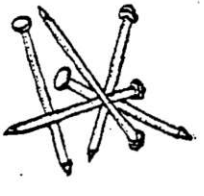


c	*c*
qu	*qu*
ñ	*ñ*
gu	*gu*

3d

fl	*fl*
pl	*pl*
bl	*bl*
gl	*gl*

3d



cl	*cl*
bl	*bl*
gl	*gl*
fl	*fl*

3d

gr	*gr*
pr	*pr*
tr	*tr*
cr	*cr*

3d

pr	*pr*
br	*br*
fr	*fr*
dr	*dr*

3d

gl	*gl*
pl	*pl*
cl	*cl*
fl	*fl*

C ACUSTICO - GRAFICA

Ejercicio 1	con	sol	nos	pon
Ejercicio 2	vino	niño	frio	grito

4a	1	amiguo	imago	amijo	amigo
4a	2	guirrata	gitarra	guitarra	jitarra
4a	3	pateque	pagete	paquete	pacete
4a	4	pardo	podar	prado	padro
4a	5	baro	borra	bráro	barro
4b	6	delatan	delantar	delantal	dalental
4b	7	cuelda	crueda	culeda	cuerda
4b	8	prástico	plástico	pálstico	plático
4c	9	narici	rina	noriz	nariz
4c	10	ator	àctor	actro	cator
4c	11	fubol	fumbol	futbol	fubolt
4c	12	padre	parel	pared	parer
4d	13	infiérno	invrierno	inveirno	invierno
4d	14	adinanza	avidinanza	divinanza	adivinanzá
4d	15	ayutamento	ayuntamiento	untamiento	ayuntameto
4d	16	tremómetro	termómetro	termómtro	termómetor

VOCABULARIO LECTOR

Ejercicio 1

* boca
* bata
* bota
* rota

Ejercicio 2

* rata
* gato
* gota
* dado

5a

* copa
* paco
* coma
* poca

5a

* beba
* baba
* bebé
* tele

5a

* llueve
* lleva
* llave
* lave

5a

* los
* don
* sol
* dos

5a

* careta
* chaqueta
* chupeta
* galleta

5a

* guerra
* porra
* perra
* gorra

5a

* lapiz
* lupa
* tapiz
* pila

5b

* bolsa
* blusa
* besa
* bruja

5b

* tragon
* grande
* dragon
* carbon

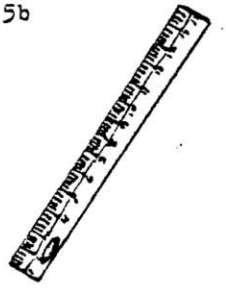
5b

* frio
* grifo
* globo
* grito

5b

* plata
* plana
* plancha
* palma

5b



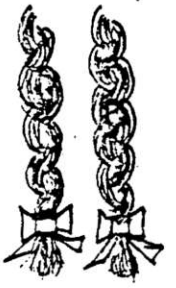
* regala
* regla
* regar
* pegan

5b

4

* cuadro
* cuanto
* cuatro
* carro

5b



* trenzas
* trece
* tersa
* pesan

5b

* coleta
* caerte
* cohete
* corte

5b

* enferma
* enfremera
* entera
* enfermera

C. FRASES

6a

- el niño come galletas
- este niño llora
- el niño bebe agua
- el niño come una pera

6a

- el niño juega a saltar
- Pepe juega a los bolos
- él niño juega con su perro
- un niño y una niña juegan

6a

- el gato quiere coger a la niña
- con la niña hay tres gatos
- la niña quiere salir
- la niña vá detras del gato

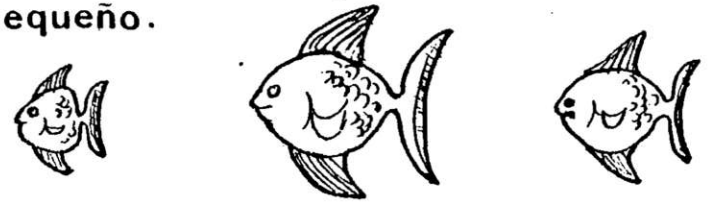
Haz lo que dicen las frases.

★ 6b Pon una cruz en el niño más grande.

★ 6b Dibuja la cola de este perro.

★ 6b Pon una cruz roja en lo que sirve para sentarse y una cruz azul en lo que se puede comer.

★ 6b Pon un 1 en el pez más grande, un 2 èn el mediano y un 3 en el más pequeño.



C. FRASES: CLAVES DE CONTEXTO

Ej. 1 Cuando hace mucho frío me pongo la .....

bata - toalla - bufanda - falda

Ej. 2 Entré en la tienda para..... manzanas.

cenar - ganar - cortar - comprar

6c Las calles están mojadas después de la .....

canción - merienda - lluvia - actividad

6c Guardé el abrigo en el .....

balcón - armario - escalón - almacén

6c La adivinanza no la sabíamos porque era muy .....

alegre - simpática - valiente - difícil

6c Con tantos camiones, coches y motos la calle es muy .....

iluminada - segura - ruidosa - alta

6c El leñador estaba cansado de cortar .....

muebles - árboles - ladrillos - cristales

6c La calle estaba tan ..... que veíamos muy poco.

triste - agradable - sola - oscura

6c Eva y yo subimos a la barca y ..... un rato.

quedamos - remamos - doblamos - atamos

6d El domingo iré con mis padres a ..... a mis tíos.

discutir - visitar - anunciar - estar

6d María abre la puerta y se ..... con su perro.

lleva - levanta - marcha - manda

6d Voy a ir con mi hermana al aeropuerto a..... a nuestra mamá.

llegar - pasear - regalar - recibir

Ejercicio de práctica

¿A dónde va Susana?	★ al colegio ★ al cine ★ al parque
¿Qué compra Susana?	★ ★ ★
¿Cómo es la película que ve Susana?	★ aburrida ★ divertida ★ triste
¿A dónde vuelve Susana?	★ a casa de unas amigas ★ a casa de sus tios ★ a su casa

1ª LECTURA

7a	¿Cuándo sale a pasear Roberto?	➧	★ una noche ★ una tarde ★ una mañana
7a	¿Cómo están las calles?	➧	★ llenas de nieve ★ con muchos charcos ★ con pocos charcos
7a	¿Qué se moja Roberto?	➧	★ ★ ★
7b	¿Cuál de estas cosas pasa en el cuento?	➧	★ Roberto no se cae en el charco ★ Roberto se cae al charco ★ Roberto pasa junto al charco
7c	¿Qué crees que hará la mamá de Roberto?	➧	★ enfadarse con Roberto ★ dar un regalo a Roberto ★ ponerse muy contenta

2ª LECTURA

7a ¿Qué tiene María ?

- ★ un pájaro
- ★ un gato
- ★ un perro

7a ¿Cómo sale María del colegio ?

7b Pon un 1 a lo que pasa primero en el cuento, un 2 a lo que pasa después y un 3 a lo que pasa al final.

7a ¿Cuál de éstas cosas pasa en el cuento ?

- ★ Bobi va al parque
- ★ Bobi va a buscar a María al colegio
- ★ Bobi va con María a la playa

7c ¿Qué cosa pasa en el cuento que no puede ser verdad ? escríbelo

_____

_____

3ª LECTURA

7a	¿Qué ve la familia al llegar al bosque ?	★ muchas casas ★ muchos árboles ★ muchos coches
7b	¿Qué hacen Juan y su mamá ?	★ cogen plantas ★ hacen la comida ★ buscaban animalito
7b	¿A qué juegan Angela y Juan después de comer ?	★ al escondite ★ a la pelota ★ a correr
7a	¿ Qué son Angela y Juan ?	★ son amigos ★ son hermanos ★ son vecinos
7a	¿Qué encuentran los niños en el bosque ?	★ un nido ★ una fuente ★ una serpiente
7b	¿Qué nombre le pondrías a este cuento ?	★ las plantas de Angela ★ una sorpresa en el bosque ★ papá y mamá

LECTURA (ejercicio de práctica)

Susana sale.
Va al cine.
Se ríe mucho.
Compra un helado.
Vuelve a su casa.

1ª LECTURA

Una mañana Roberto sale a pasear un rato. Había llovido mucho y las calles estaban llenas de charcos.

Roberto quiere saltar un charco. Corre y da un gran salto pero no puede.

Cuando se levanta sus pantalones están mojados.

2ª LECTURA

María tiene un perro llamado Bobi.
El perro coge la bicicleta y se va a buscar a María al colegio.
María sale muy contenta.
Ve a Bobi en la puerta moviendo el rabo.
Suben a la bicicleta y se van a casa.

3ª LECTURA

Ayer fuimos toda la familia al bosque.
¡Cuántos árboles!
Papá y Angela cogían plantas mientras mamá y yo buscábamos animalitos.
Después de comer, Angela y yo jugamos a escondernos entre los árboles.
Al rato mi hermana gritó

– ¡Juan !, ¡Mira que gusano tan largo !

Fuí corriendo a ver.

– ¡Es una serpiente ! Algunas son peligrosas porque pueden hacer daño. Vámonos Angela.

Papá ya nos llamaba para marcharnos.

A N E X O VII

NORMAS DE APLICACION DEFINITIVAS

1. NORMAS GENERALES PARA TODAS LAS PRUEBAS.

A. Es necesario ajustarse estrictamente a las normas de aplicación dadas para cada prueba.

B. Antes de que el niño comience a realizar la prueba debe asegurarse que ha entendido perfectamente lo que tiene que hacer. Por ello, cualquier tipo de duda en el niño respecto a la tarea a realizar debe ser aclarada, siempre respetando las normas de aplicación específicas de la prueba y siempre referidad a los ejercicios de práctica.

C. El signo para señalar la respuesta -raya,cruz- no es pertinente, pudiéndose elegir aquel que le sea más familiar al grupo de los niños. Es suficiente una consulta previa con la profesora.

D. En cada test se le explica al niño que cuando se equivoque, no necesita utilizar la goma, basta con rodear lo marcado y hacer la nueva marca en la otra alternativa. Realizarlo en la pizarra.

Vg: co → po lo

2. TIEMPO DE APLICACION

Ninguna prueba tiene tiempo limitado. Todas las pruebas se inician con la explicación del examinador sobre la tarea a realizar -utilizando los ejercicios de práctica-, continua con la ejecución del sujeto a los ítems de la prueba y finaliza cuando el niño contesta el último ítem.

La Bateria se aplica en tres sesiones, distribuidas en la jornada escolar de la siguiente forma:

M A Ñ A N A

1ª Sesión : de 9h. a 10h. 30 min. aproximadamente.
- pruebas de Discriminación Visual
- " " " Auditiva
- " " Grafema-fonema
- " " Correspondencia Visual-Auditiva de Palabras.

Descanso: suele coincidir con el recreo de los niños.

2ª Sesión: de 11h. a 12h. aproximadamente

- Vocàbulario lector
- Pruebas de frases: simples y de contexto.

T A R D E

1ª Sesión: de 4h. a 4h.45 min. aproximadamente
- Comprensión lectora de texto.

El test de lectural oral, dado su carácter individual puede ir aplicándose en los períodos de descanso y terminar su aplicación en el resto de jornada de tarde que queda libre de pruebas.

3. ORDEN DE APLICACION DE LOS SUBTESTS

El orden en que se aplica los diferentes subtests de la Batería viene determinado por la misma secuencia de presentación en el protocolo.

4. TIPO DE APLICACION

Excepto el test de Lectura Oral, las demás pruebas son de aplicación colectiva. Por ello, se requieren condiciones físico-ambientales que aseguren un trabajo individual por parte del niño y audición clara de las explicaciones dadas por el examinador. Si el grupo pasa de diez sujetos, debe acompañar al examinador un ayudante que ayude básicamente a asegurar que las normas para resolver las pruebas han sido entendidas por los niños.

5. MATERIAL

- Protocolo de la Batería
- Lápiz.
- Lápices de colores para la realización de la prueba de comprensión lectora de frases.

6. NORMAS DE APLICACION ESPECIFICAS

6.1. SUBTEST 1: DISCRIMINACION VISUAL.

Los dos ítems colocados en la parte superior de la prueba y enmarcados en trazo negro, constituyen los ejercicios de prácticas, y tienen por objetivo que el niño entienda lo que debe hacer en la prueba y cómo debe señalar sus respuestas.

Estos ejercicios deben ser escritos por el profesor en la pizarra de forma clara y visible para todos los niños.

El examinador explicará la tarea a realizar adaptándose a las siguientes instrucciones:

Escribe en la pizarra el primer ejercicio, y dice:

"En la hoja que tenéis delante hay unos ejercicios muy sencillos primero explicaré yo lo que debéis ha-

cer. Nadie debe hacer nada hasta que yo diga cómo debemos hacerlo".

"Veamos lo que he escrito en la pizarra. Vemos en primer lugar una palabra -señala la palabra CO, luego vemos una flecha -señala la flecha-, y luego vemos otras palabras... -las va señalando una por una sin pronunciarlas-. Bien, pues debemos buscar cuál de estas palabras -volviendo a señalar las cuatro palabras-, es igual a esta primera -volviendo a señalar CO-, y a la que sea igual le poneis una cruz".

"Vamos a hacerlo en la pizarra. Vemos la primera palabra -señala CO-, y ahora debemos buscar entre estas palabras -señala las alternativas- aquella que es igual a la primera. Veamos, ¿esta palabra -señala PO- es igual que la primera... No. Bien, ¿ésta --señala LO- es igual? -vuelve a señalar CO- ... No Bien, ¿ésta -señala CO- es igual que ésta?... Si . Bien, pues a ésta le ponemos una cruz -se le hace una cruz a la alternativa CO- porque esta palabra es igual que la primera.

"Ahora vovostros vais a hacer lo mismo que hemos hecho en la pizarra, con los dos ejercicios que ten-eis en la parte superior de la hoja, dentro del rectángulo negro.-El examinador señala los dos ejercicios en un protocolo vuelto hacia los niños-. Se aconseja que insista en el hecho de que hagan sólo esos dos ejercicios, puesto que suelen haber niños -generalmente los que mejor aprenden las instrucciones que comienzan los ejercicios de la prueba.

Mientras los niños realizan los dos ejercicios de prácticas el examinador y el ayudante observan el trabajo de los niños individualmente.

Se escribe en la pizarra el segundo ejercicio de práctica, y cuando se observa que todos los niños han acabado, se corrige colectivamente siguiendo el mismo procedimiento que en el primero.

A continuación se explica la forma de señalar las equivocaciones:

"Si os habéis equivocado, no necesitais borrar, basta con redondear la cruz que habéis hecho y hacerlo de nuevo en la palabra que creáis igual a la primera". -Se hace en la pizarra utilizando el segundo ejercicio.

Se asegura que los niños entienden lo que debe hacer en la prueba, para ello además de preguntar colectivamente, se observa individualmente la solución dada a los ejercicios de prácticas. Si algún niño en particular no lo ha entendido, se le explica individualmente, siguiendo aproximadamente el mismo procedimiento anterior.

Una vez todos los alumnos han entendido se les dice:

"Ahora vais a trabajar vosotros solos. Hacer todos estos ejercicios que hay en la hoja y cuando lleguéis al final de la hoja, esperar y no pasar la hoja hasta que todos hayan terminado".

Observaciones: En general, los nisños entienden fácilmente la tarea a realizar.

6.2. SUBTEST 2: DISCRIMINACION AUDITIVA

Los tres primeros ítems, encuadrados en trazo más grueso, constituyen los ejercicios de práctica sobre los cuales se les explicará a los niños la tarea a realizar.

Se trata de que el niño identifique, de los tres presentados, el dibujo que comienza con el mismo sonido que la palabra dicha por el examinador.

El examinador dice:

"Teneis una hoja en la que hay muchos dibujos. Veamos en la primera fila que dibujos son: Pez, Estrella,Vaso" - No colocar el artículo- "Ahora os voy a decir una palabra y tenéis que ver que dibujo comienza igual que la palabra que he dicho yo. Tambien puede decirse "con el mismo sonido, ver si los niños identifican bien este término

"Yo digo Escuela, los dibujos son: Pez, Estrella, Vaso. Veamos cuál es el que comienza igual que Escuela".

"Pez , ¿comienza igual que Escuela? ... NO".
"Estrella, ¿comienza igual que Escuela? ... SI"

"Bien, pues es Estrella ponemos una cruz, porque comienza de la misma forma que la palabra que he dicho yo".

"Esssscuela - Essstrella, ¿véis que comienza igual?".

"Vamos a hacer el siguiente".
"Los dibujos son : Cama, Pie, Mesa"
"Yo digo Mono".
"Los dibujos son: Cama, Pie Mesa".
"¿Cuál comienza igual que Mono?".
"Cama, ¿comienza igual que Mono)...NO
"Pie, ¿cimienza igual que Mono?... NO".
"Mesa ¿cimienza igual que Mono? ... SI"
"Bien , pues ponemos una cruz en el dibujo Mesa, porque comienza igual que Mono".
"Ahora vais a hacer solos el siguiente ejercicio".
"Los dibujos son : Arbol, Escalera, Ojo".
"Yo digo : Ala"
"Los dibujos son : Arbol, Escalera,Ojo"
"¿Cuál comienza igual que Ala?. Ponerle una cruz".

Se corrige colectivamente el ejercicio.

Se asegura que los niños han comprendido la tarea a realizar, corrigiendo individualmente los ejercicios de práctica.

Si un niño en particular no entiende, se le explica individualmente, enfatizando bastante el sonido inicial de las palabras.

Una vez comprobado que todos los niños entienden la tarea a realizar, se les dice:

> "Ahora vais a trabajar solos, no teneis que decir nada, sòlo estar muy atentos a la palabra que digo yo y poner una cruz al dibujo que vosotros creáis que comienza igual que la palabra que diga yo".

Se les dice que si no saben cual es el dibujo que comienza igual, lo pueden dejar sin señalar. Se les recuerda la forma de subsanar las equivocaciones.

Debe tenerse en cuenta el pronunciar las palabras marcadamente, dándoles cierto énfasis a las letras iniciales objeto de discriminación:

Los niños no deben nombrar los dibujos. El primer ejercicio de práctica ya se aprovecha para advertirles este hecho.

Igualmente, dada la edad de los niños, debe hacérseles entender que no digan en alta voz el dibujo señalado.

Se puede repetir la palabra estímulo si algún niño así lo requiriera durante la aplicación de los ítems.

Observaciones: Para los niños con poca experiencia en ejercicios fonéticos, la prueba puede presentar cierta dificultad. El examinador puede utilizar cualquier vía, siempre refiriéndose a los ejercicios prácticos, para asegurar que el niño entiende los que tiene que hacer.

El esquema a seguir en cada ítem:

1º Nombrar los dibujos (sin artículos)
2º Decir la palabra estímulo : "Yo digo ..."
3º Volver a nombrar los dibujos.

4º Preguntar: ¿Cual es el dibujo que comienza igual que la palabra...?".

Palabras que el examinador debe decir	Los dibujos presentados
1. Pala	1. Silla pato nido
2. Tío	2. llave maleta tele
3. Peso	3. farol pato bota
4. Gafas	4. copa gorro jirafa
5. Leche	5. dedo lazo taza
6. Chorizo	6. lluvia silla chaqueta
7. Cuello	7. pito coche tele
8. Bueno	8. bota dos gafas
9. Sal	9. jiraja silla cepillo
10.Niño	10. luna nariz lluvia
11.Flojo	11. flecha plato clavos
12.Pluma	12. flor blusa plato
13.Trompeta	13. brazo tres frutas
14. Cromos	14. dragón grifo cruz

En la aplicación de la prueba se pasa al ítem siguiente cuando se observa que todos los niños han cumplimentado el ítem .

6.3. SUBTEST 3: CORRESPONDENCIA FONEMA-GRAFEMA.

Los dos primeros ejercicios, enmarcados en líneas más gruesas, se utilizarán como ejercicios de prácticas , sobre ellos se darán las explicaciones pertinentes.

El examinador dice:

> "En esta hoja vemos una serie de dibujos y al lado de ellos unas letras. Veamos el primer dibujo: es un Ojo, al lado hay unas letras, ¿por cuál de estas letras comienza Ojo?". -En esta segunda vez que se nombra el dibujo no se acompaña con el artículo-.

"¿Comienza por la e,...No; por la o.. Si.Bien, pues en esta letra le ponemos una cruz porque es la letra por la que comienza Ojo". (Una cruz o una raya según la experiencia del niño).

"Veamos ahora el dibujo siguiente, es una Pala . ¿Por qué letra comienza Pala? ponerle una cruz". Se corrige individualmente con el fin de que haya sido entendida la tarea a realizar. Luego se hace la corrección de la misma forma que se ha hecho en el ejercicio anterior.

Una vez realizados los dos ejercicios de práctica y asegurado que los niños comprenden lo que deben hacer, se continua el examen diciéndoles:

"Ahora vamos a hacer los demás dibujos, recordar que debéis señalar la letra por la que comienza el dibujo".

El examinados va nombrando los dibujos.

Tener en cuenta:

- Pronunciarse bien y pausadamente los dibujos, marcando el sonido inicial de la palabra.

- Vigilese que los niños siguen la dirección izquierda-derecha, sobre todo cuando cambian de línea.

- Asegurese que el niño está en el dibujo que usted nombra.

- Si algún niño le pide que repita el dibujo, puede hacerlo. No se trata de probar la memoria del niño.

Los dibujos incluidos en la prueba son los siguientes (orden de izquierda a derecha) después de los dos ejercicios: mano, farol, casa, lazo, cepillo, lluvia, chaqueta, jamón, guitarra, zapatos, queso, plato, clavos, tres, brazo y flor.

Observaciones: en general los alumnos entienden perfectamente la tarea a realizar.

6.4. SUBTEST 4: CORRESPONDENCIA VISUAL-AUDITIVA DE PALABRA

Los dos ejercicios enmarcados con trazo negro, constituyen los ejercicios de práctica. Se trata de que el niño identifique la palabra dicha por el profesor en las cuatro alternativas presentadas.

El examinador dice:

> "En esta hoja teneis unas palabras escritas, en cada linea hay cuatro palabras. Vamos a hacer las que estan en la parte superior de la hoja, en un recuadro negro- lo señala en el protocolo vuelto hacia los niños-. Observad las cuatro primeras palabras. Yo os voy a decir una palabra; PON, y tenemos que poner una cruz a la palabra, de estas cuatro primeras, que es igual que la palabra que he dicho yo. Recordemos yo he dicho PON, ved la primera palabra: ¿dice PON?... No; la siguiente palabra ¿dice PON?...No; la otra palabra ¿Dice PON?... No, y la última palabra, ¿dice PON?...Si. Bien, pues a ésta le ponemos una cruz, porque es la palabra que he dicho yo".

Se observa que todos los niños han puesto la cruz correspondiente.

> "Ahora hacemos el que está debajo. Vemos también cuatro palabras. Yo digo FRIO, vosotros tenéis que leer las palabras en baja voz y debeis poner una cruz a la que es igual que FRIO".

Mientras los niños resuelven el ejercicio, se les observa individualmente y se comprueba que las instrucciones son entendidas.

Una vez visto que todos los niños han finalizado el ítem, se corrige colectivamente de la misma forma que el ítem anterior.

Una vez asegurado que todos los niños entienden lo que deben hacer, se comienza los ejercicios de la prueba diciéndoles:

> "Bien, recordad que debéis poner una cruz a la palabra que sea igual a la que he dicho yo. Iré nombrando los números y asi vosotros sabréis que palabras debéis leer para buscar la palabra dicha por mi. ¿Preparados?".
>
> "Nº 1, poner una cruz a la palabra que diga AMIGO".

Cuando se observa que todos los niños han señalado su respuesta se continua.

> "Nº 2: poner una cruz a la palabra que diga GUITARRA".

Cuando se observa que todos los niños han señalado su respuesta se pasa a la siguiente y así sucesivamente hasta completar los 16 ítems.

Las palabras correspondientes a los siguientes números son:

Nº 3 paquete
Nº 4 prado
Nº 5 barro
Nº 6 delantal
Nº 7 cuerda
Nº 8 plástico
Nº 9 nariz
Nº 10 Actor
Nº 11 Fútbol
Nº 12 Pared
Nº 13 Invierno
Nº 14 Adivinanza
Nº 15 Ayuntamiento
Nº 16 Termómetro

Tener en cuenta:

- La palabra debe pronunciarse de forma clara y pausada.
- Si algún alumno pidiera durante la prueba que se la repita la palabra estímulo, se puede hacer.

Observaciones: en general los alumnos entienden perfectamente la tarea a realizar.

6.5. SUBTESTS 5: VOCABULARIO LECTOR.

En esta prueba el niño debe subrayar la palabra que corresponde al dibujo. Los dos primeros ejercicios, enmarcados en líneas más gruesas, constituyen los ejercicios de práctica.

El examinador dice:

"En esta hoja vemos unos dibujos y al lado unas palabras, vosotros debéis poner una raya debajo de la palabra que diga lo que es el dibujo. Vamos a hacer el primero: el dibujo es una ... bota, veamos que palabra de las que están al lado dice bota, la palabra primera ¿cómo dice?... boca, ¿le ponemos una raya debajo?, No, porque la boca no es lo que está dibujado; la palabra siguiente, ¿cómo dice? ... bata, le ponemos una cruz?...No, la siguiente palabra es ... bota, ¿le ponemos una raya debajo?... Si, porque es lo que está dibujado; y la última palabra es... rota, ¿le ponemos una raya debajo? ...No.

"Veamos ahora el dibujo que está al lado, es un gato, leed vosotros las palabras y ponerle una raya a la que diga gato".

Se corige individualmente para asegurarse que los niños han entendido la tarea a realizar, y luego colectivamente de la misma forma que el ejercicio anterior.

"Ahora vais a hacer vosotros solos los ejercicios siguientes. Recordad que primero debéis ver el dibujo y luego ponerle una raya debajo a la palabra que diga lo que está en el dibujo".

Se deja trabajar a los niños solos, cuando acaban la primera hoja siguen la siguiente.

Tener en cuenta:

- Si algún niño pregunta por alguna letra, por estar mal impresa, se le da el sonido o el nombre de la letra o incluso, se le puede escribir al lado, pero no se le lee la palabra . Lo mismo para el caso de una palabra.

- No se le nombra el dibujo al niño.

- Asegurarse que el niño ha contestado todas las preguntas, excepto aquellas que no sabe.

Observaciones: En general los niños entienden perfectamente la tarea a realizar.

6.6. SUBTESTS 6: COMPRENSION DE FRASES.

1. Comprensión de frases sencillas y órdenes escritas:

No tiene ejercicios de práctica. Se aprovecha la experiencia que los niños tienen al haber realizado previamente el subtest de Vocabulario lector.

Primero se hacen los items correspondientes a dibujo-frase (donde debe señalar la frase que corresponde al dibujo) y luego los items de ordenes escritas (donde de realizar alguna actividad sobre el dibujo presentado).

El examinador dice:

"En esta parte de la hoja (el examinador vuelve la hoja cara a los niños señalando el lugar preciso), teneis unos dibujos y al lado de ellos unas frases. Primero veis el dibujo y luego leeis las frases en voz baja que tiene ese dibujo y poneis una raya debajo la frase que diga lo que es o lo que pasa en el dibujo".

En general los alumnos comprenden perfectamente lo que deben hacer.

El examinador continúa:

"En ésta otra parte de la hoja -señala cara a los niños- hay otras frases, cada una tiene una estrella negra".

"Vamos a leer lo que está escrito en la parte de arriba en letra mas grande". El examinador juntamente con los alumnos lee... HAZ LO QUE DICEN LAS FRASES.

"Bien, eso es lo que teneis que hacer, leer primero las frases y luego haceis que en ella se os diga".

"Recordad que cada estrella es una frase" .

Una vez asegurado que los alumnos han entendido lo que deben hacer se les deja trabajar solos.

Tener en cuenta:

- Los niños deben tener algunos lápices de colores, entre ellos el rojo y el azul, ya que la frase tercera exige utilizarlos.

2. Comprensión de frases: utilización de claves contextuales.

En esta prueba el alumno debe subrayar aquella palabra, de las cuatro presentadas, que corresponde a la laguna de la frase.

El examinador dice:

"En esta hoja tenéis unas frases que están dentro de un rectángulo negro. Veis, hay dos frases" (se vuelve la

hoja del examinador de cara a los niños y se le señalan los dos rectángulos).

"Vamos a leer la primera frase" (La profesora lee junto con los niños tan lentamente como el ritmo de los niños lo requierea). "... cuando hace frío me pongo la...., luego vienen unos puntitos, pues en estos puntitos va una palabra. Debajo vemos cuatro palabras, veamos cuaÍ de ellas va en los puntitos. La primera palabra dice ...BATA". (Leyendo junto con los niños) "¿Cuando hace mucho frío me pongo la BATA? No; la otra palabra dice ... TOALLA, ¿Cuando hace mucho frio me pongo la TOALLA? No; y la tercera palabra dice ... BUFANDA, ¿cuando hace mucho frio me pongo la BUFANDA? Si; pues a esta palabra le ponemos una raya debajo porque es la palabra que va en los puntitos de la frase.

Asegurarse que todos los niños han puesto una raya debajo de la palabra.

Insistir en que no es necesario que escriban la palabra, sinó que le coloquen una raya debajo".

"Vamos a hacer el siguiente ejercicio. Vosotros solos vais a leer la frase, ¿veis los puntitos?, bien, pues cuando hayais leido la frase, leeis las palabras que están debajo y le poneis una raya a la palabra que vaya en los puntos".

Dejar un momento trabajar solos a los niños y cuando se observe que ya han acabado el ejercicio, se les corrige individualmente y luego colectivamente , de la misma forma que el ejercicio anterior.

Si algún niño se ha equivocado, se le explica la contestación correcta haciéndole ver que las manzanas se pueden, cenar, ganar, cortar y comprar pero como en la frase dice entré en la tienda, en la tienda no se cenan, ni se ganan, ni se cortan manzanas, sinó que se compran manzanas.

Una vez asegurado que los niños comprenden lo que deben hacer:

"Aqui hay unos ejercicios iguales a los que hemos hecho. Recordad que primero leeis la frase y luego las palabras que están debajo y le poneis una raya a la palabra que va en los puntitos de la frase.

Se les deja trabajar solos hasta: hasta que finalicen la prueba.

Observaciones: en general, los niños entienden perfectamente lo entienden perfectamente lo que deben hacer en la prueba. En el transcurso de la misma.

6.7. SUBTEST DE COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA

El alumno debe leer unas breves historias y luego responder a cuestiones sobre las mismas. Consta de una lectura como ejercicio de práctica y de tres lecturas como ejercicios de prueba.

Los textos que el alumno debe leer se encuentran impresos en cartulina aparte, las cuales se colocan en el orden en que va a ser utilizadas en la mesa del alumno junto con el protocolo de la prueba donde vienen impresas las preguntas.

Una vez que el alumno tiene el protocolo vuelto por las cuestiones que corresponden al texto de práctica, el examinador dice:

"En este ejercicio vais a leer unas historias y cada vez que hayais leido una historia contestareis a unas cuestiones sobre ella. Vamos a leer todos juntos una historia y contestaremos las preguntas y luego las demás las haréis vosotros solos".

"Coger la primera cartulina que teneis delante: y leamos todos..." (el examinador juntamente con los alumnos y

adaptándose al ritmo de ellos, lee la primera lectura).:

Una vez leida la historia, se pasa a la solución de las cuestiones. El examinador continúa:

"Veamos ahora las cuestiones que debemos contestar. La primera cuestión dice: A DONDE VA SUSANA? (el profesor lee junto con los alumnos). Luego hay 3 estrellas que son como 3 posibles respuestas. vosotros debéis elegir una, aquella que según hemos leido es la verdadera. Veamos, en la primera estrella dice... AL CINE, ¿fué Susana al cine?, si. Bien pues a esta respuesta le poneis una cruz al lado, o una raya debajo".

El examinador junto con los alumnos continúa con las demás cuestiones.

Al finalizar la lectura de práctica, se les dice:

"Ahora vais a leer otras historias y debéis hacer lo mismo. Primero leeis la historia y luego respondéis las preguntas".

Se aclaran las dudas si las hubieran.

Observaciones: en general, los alumnos que poseen el mismo nivel lector comprenden perfectamente la tarea a realizar en esta prueba.

7. NORMAS DE CORRECCION

Para todos los subtests se otorga un punto por cada respuesta correcta. A continuación se presentan las opciones correctas:

Items	Discriminación visual	Discriminación auditiva	Correspondencia grafema-fonema	Correspondencia acústico gráfica de palabras	Vocabulario lector	Comprensión de frases	Comprensión lectura silenciosa	
1	d		c	d	a	c	c	
2	b		b	c	b	b	b	
3	c		a	c	c	d	c	1ª lectura
4	d		c	c	d	*	b	
5	c		c	d	b	*	a	
6	c		d	c	d	*	c	
7	d		b	d	a	*	b	
8	b		c	b	b	c	2-3-1	2ª lectura
9	c		c	d	c	b	b	
10	d		b	b	b	d	**	
11	c		b	c	c	c	b	
12	d		b	c	b	b	c	
13	b		a	d	c	d	a	
14	c		c	d	a	b	b	
15	c		b	b	c	b	c	
16	a		d	b	d	c	b	
17						d		

* Corresponden a los ítems de comprensión de ordenes escritas, se acepta como respuesta correcta cuando el alumno ejecuta de forma correcta y completa la orden que le dicta la frase.

** Corresponden a la pregunta abierta de la segunda lectura. Se acepta como respuesta correcta cualquier expresión escrita del alumno en la que queda constancia cierta relación entre el perro y el coger una bicicleta.

A N E X O VIII

2º APLICACION (JUNIO) BATERIA DIAGNOSTICÓ ANALITICA

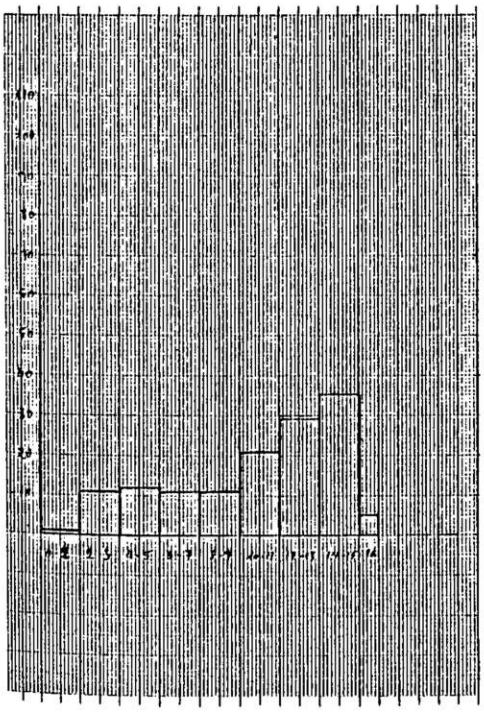
DISTRIBUCIONES DE FRECUENCIAS Y REPRESENTACIONES GRAFICAS.

1. SUBTEST 1: DISCRIMINACION VISUAL

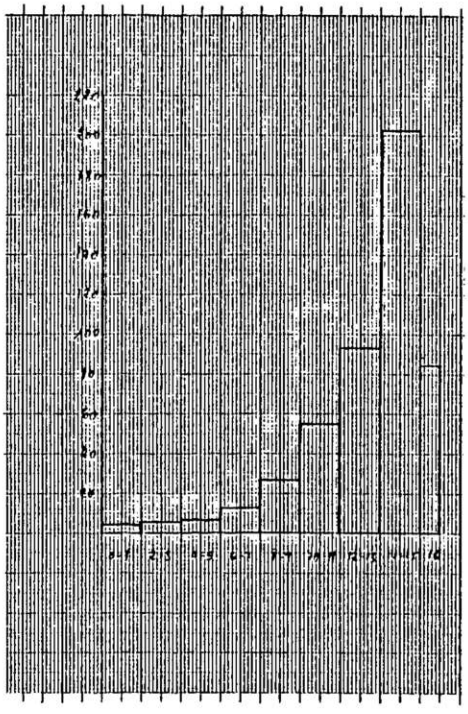
Puntuación	Frecuencias 2º Prio.	1º E.G.B.
0	1	-
1	-	5
2	10	4
3	1	2
4	2	3
5	10	5
6	4	9
7	7	4
8	4	18
9	7	9
10	7	27
11	14	29
12	11	32
13	18	62
14	17	100
15	18	104
16	5	84

R E P R E S E N T A C I O N G R A F I C A

2º Parvulario



1º E.G.B.

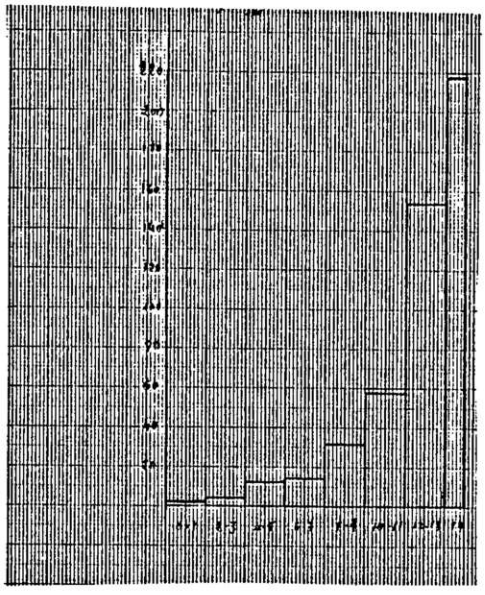


2. SUBTEST 2: DISCRIMINACION AUDITIVA

1º E.G.B.

Pcion.	Fcias.
o	-
1	1
2	2
3	3
4	5
5	8
6	2
7	13
8	14
9	18
10	21
11	37
12	50
13	103
14	219

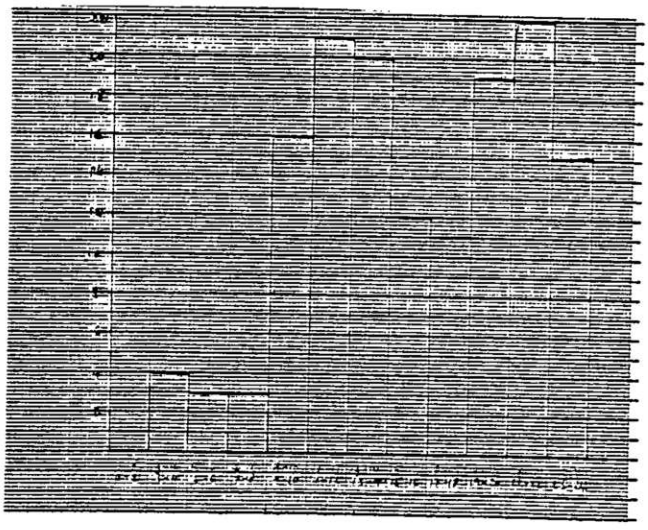
R E P R E S E N T A C I O N G R A F I C A



2º Parvulario

Pcion.	Fcias.
0	-
1	-
2	-
3	1
4	3
5	-
6	3
7	1
8	2
9	7
10	9
11	7
12	14
13	8
14	12
15	4
16	8
17	2
18	9
19	10
20	9
21	14
22	8
23	8
24	7

R E P R E S E N T A C I O N G R A F I C A

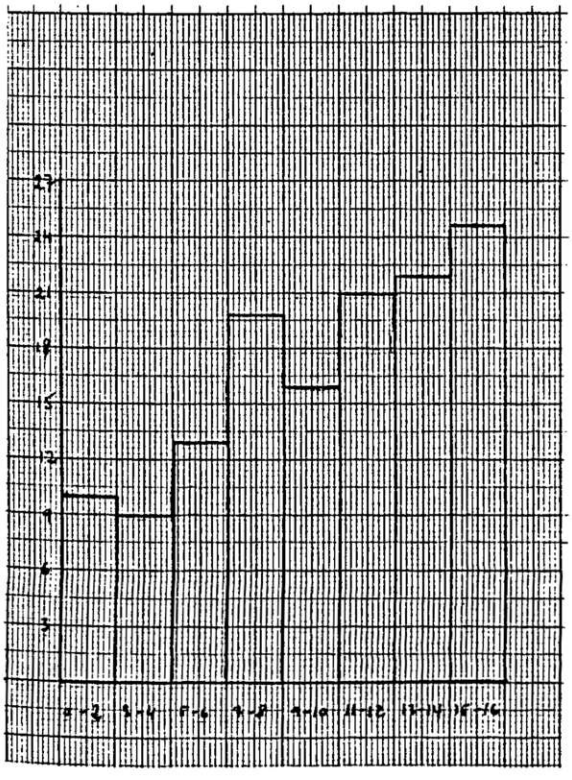


3. SUBTEST 3: CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA

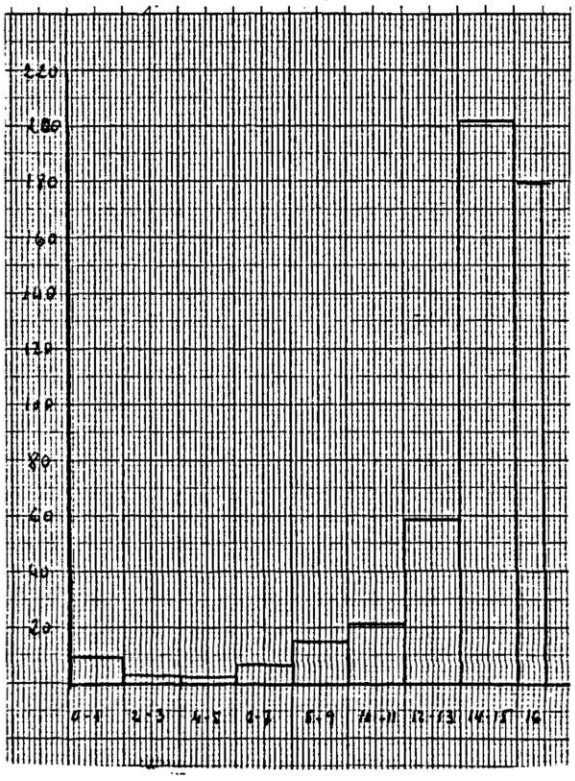
Puntuación	Frecuencias 2º Prio.	1º E.G.B.
0	-	9
1	5	-
2	5	1
3	2	2
4	7	-
5	5	2
6	8	4
7	13	3
8	7	6
9	6	9
10	10	9
11	11	12
12	10	25
13	6	33
14	16	75
15	14	127
16 -	11	179

R E P R E S E N T A C I O N G R A F I C A

2º Parvulario



1º E.G.B.

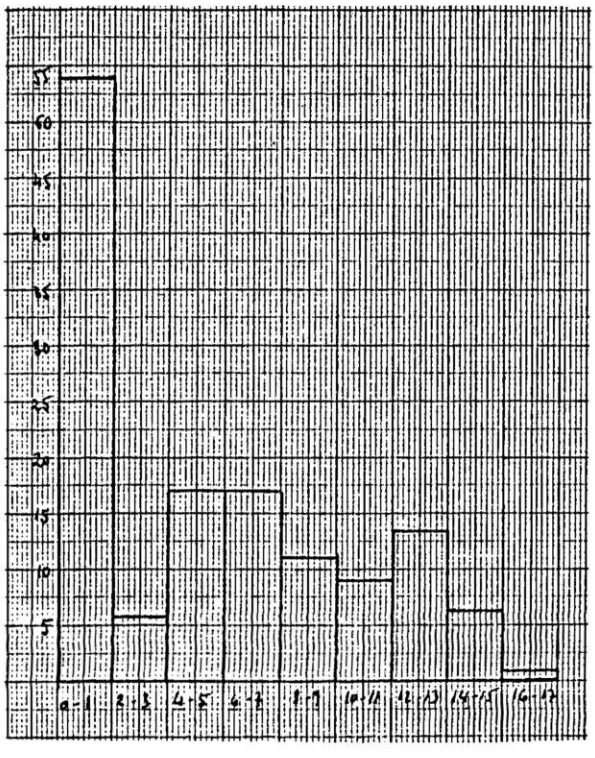


4. SUBTEST 4: CORRESPONDENCIA ACUSTICO-GRAFICA DE PALABRAS

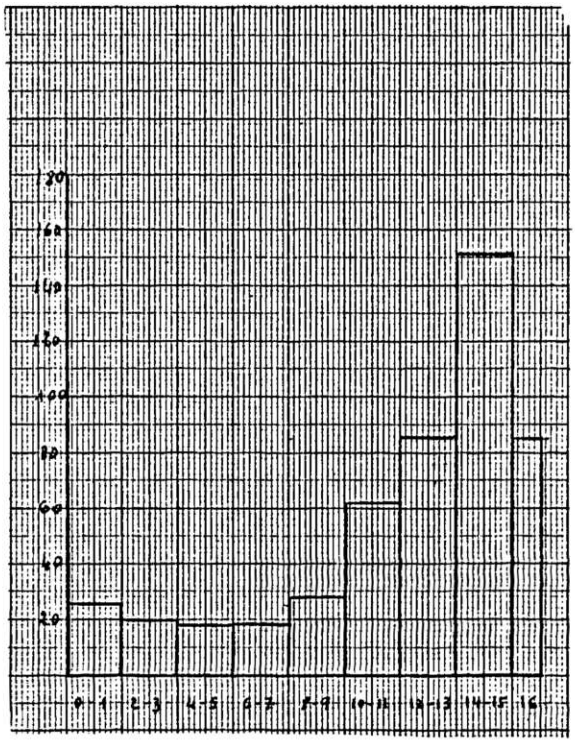
Puntuación	Frecuencias 2º Prio.	1º E.G.B.
0	48	17
1	6	9
2	6	11
3	1	9
4	7	9
5	10	9
6	8	9
7	9	10
8	8	12
9	3	16
10	6	22
11	2	40
12	10	40
13	3	46
14	2	73
15	5	79
16	2	85

R E P R E S E N T A C I O N G R A F I C A

2º Parvulario



1º E.G.B.

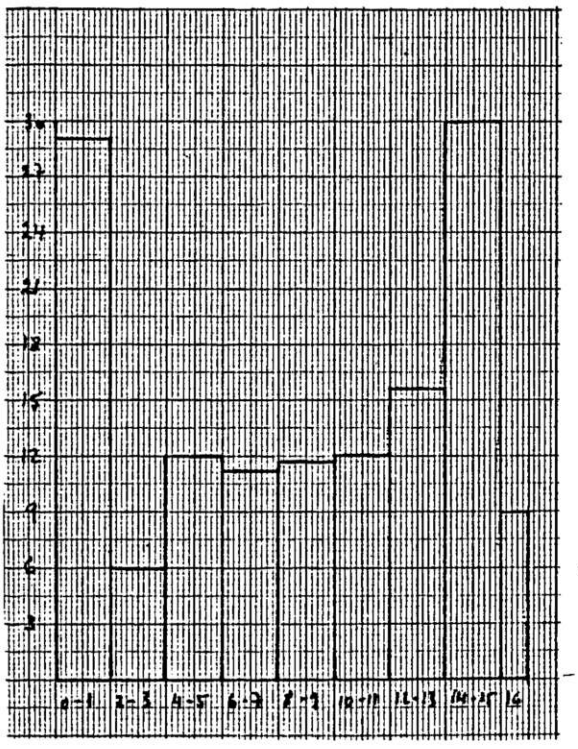


5. SUBTEST 5: VOCABULARIO LECTOR

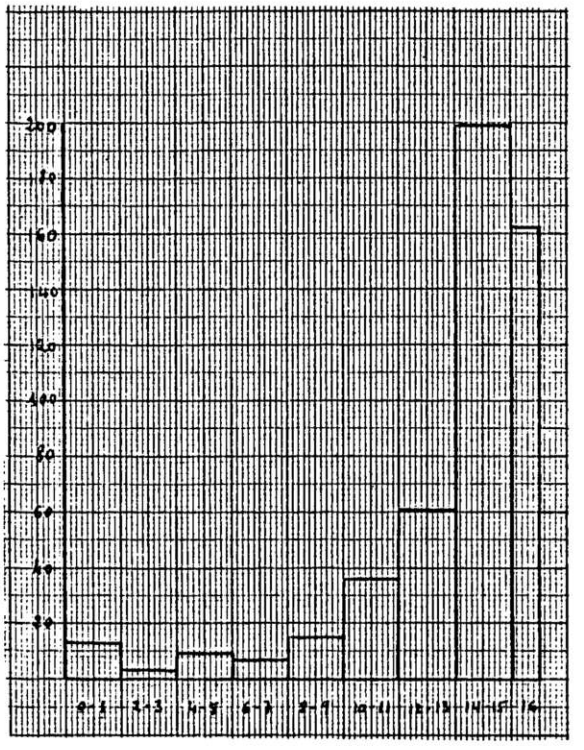
Puntuacion	Frecuencias 2º Prio.	1º E.G.B.
0	23	13
1	6	-
2	2	2
3	4	1
4	8	2
5	4	7
6	4	4
7	6	3
8	6	7
9	5	8
10	5	16
11	7	20
12	7	23
13	10	38
14	12	76
15	18	115
16	9	160

R E P R E S E N T A C I O N G R A F I C A

2º Parvulario



1º E.G.B.

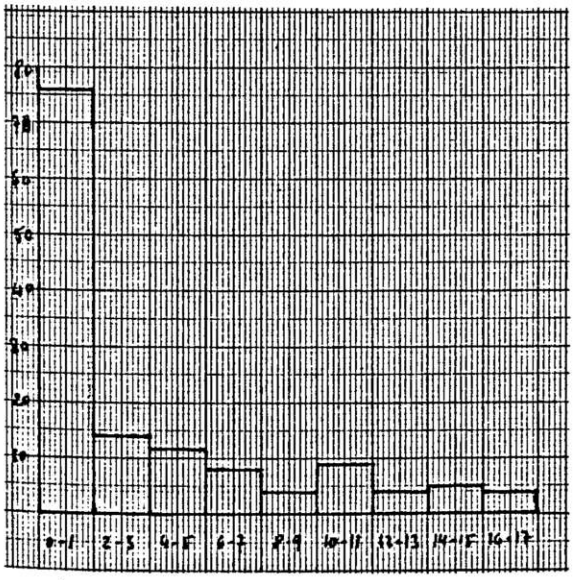


6 SUBTEST 6: COMPRENSION DE FRASES.

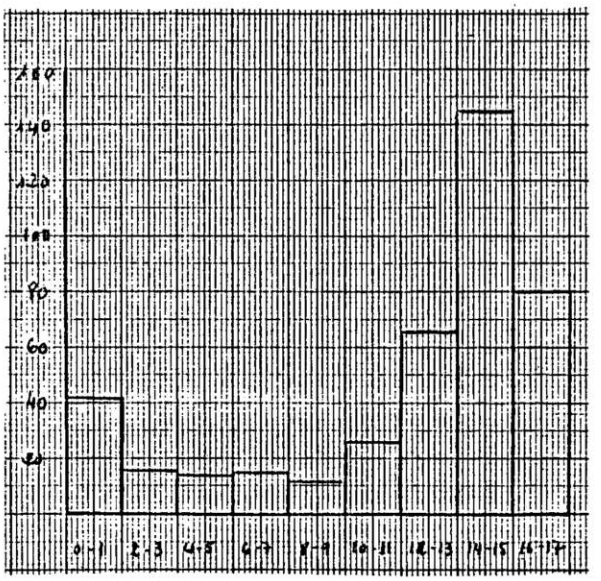
Puntuación	Frecuencias 2º Prio.	1º E.G.B.
0	68	34
1	8	8
2	8	9
3	6	7
4	11	8
5	1	6
6	6	6
7	2	11
8	2	4
9	2	8
10	4	16
11	5	10
12	3	23
13	1	42
14	2	62
15	3	82
16	3	79
17	1	81

R E P R E S E N T A C I O N G R A F I C A

2º Parvulario



1º E.G.B.

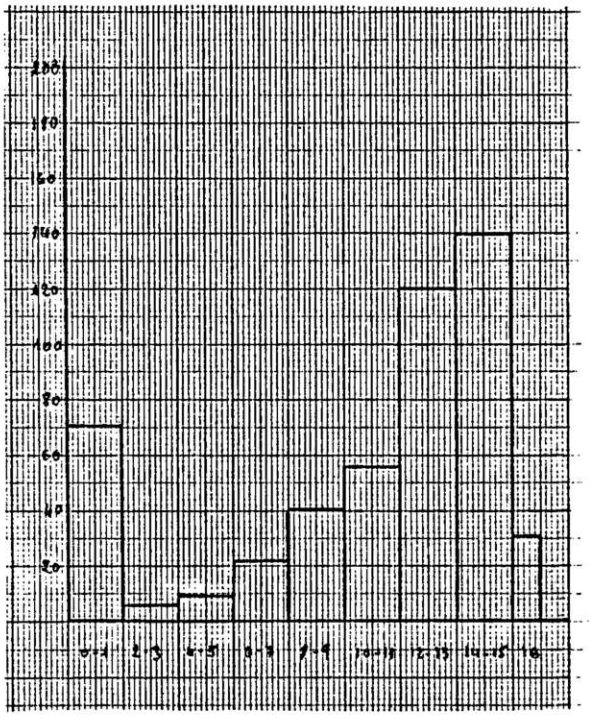


7. SUBTEST 7: COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA

1º E.G.B.

Pcion.	Fcias
0	71
1	-
2	3
3	3
4	3
5	6
6	10
7	12
8	19
9	22
10	22
11	34
12	53
13	67
14	71
15	70
16	31

REPRESENTACION GRAFICA



A N E X O IX

2ª APLICACION:TABLAS ANALISIS DE ITEMS

A continuación de presentan las tablas de análisis de items para cada subtest siendo los valores analizados para cada - ítems los siguientes:

A: Número de alumnos que han contestado correctamente el ítem.

E: Número de alumnos que han omitido o presentan respuesta incorrecta en el ítem.

p: proporción del número de acierto

q: proporción del número de errores

$\bar{X}p$: media de las puntuaciones X, de los que aciertan el ítem

$\bar{X}q$: media de las puntuaciones X, de los que no aprueban el item

I.Df.= índice de dificultad del ìtem, expresado en % de alumnos que no aprueban el ítem.

I.V. = indice de validez o consistencia interna del ítem, expresado en coeficiente de correlación biserial puntual.

En los subtests el número de alumnos que han obtenido un 0 como puntuación total en la prueba, por no presentar el rendimiento mínimo exigido en aquellos, han sido eliminados en el cálculo de los valores analizados en cada ítem.Los estadisticos correspondientes a estas distribuciones se adjunta en cada tabla.

TABLA I. DISCRIMINACION VISUAL

Items	A	E	Estadísticos					I.Df. %deE.	I.V. $r_{pb.}$
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$		
1	492	5	0,99	0,01	13,06	3,80	0,09	1.00%	0.27
2	462	15	0,93	0,03	13,40	5,72	0,25	3,05%	0.54
3	432	65	0,97	0,13	13,73	7,89	0,33	13,07%	0.61
4	433	64	0,87	0,13	13,71	7,89	0,33	12,87%	0.61
5	437	60	0,88	0,12	13,75	7,15	0,32	12,07%	0.68
6	458	39	0,93	0,07	13,38	7,97	0,25	7,84%	0.43
7	460	37	0,93	0,07	13,39	7,55	0,25	7,44%	0.47
8	456	41	0,92	0,80	13,52	6,88	0,27	8,24%	0.58
9	429	70	0,86	0,14	13,72	8,23	0,34	14,08%	0.60
10	354	143	0,71	0,29	14,13	10,08	0,45	28,77%	0.59
11	426	71	0,85	0,15	13,82	8,02	0,35	14,28%	0.65
12	392	105	0,79	0,21	14,00	0,09	0,40	21,12%	0.63
13	380	117	0,76	0,24	14,04	9,43	0,42	23,54%	0.62
14	318	179	0,69	0,36	13,98	11,14	0,48	36,01%	0.44
15	251	246	0,52	0,48	14,48	11,42	0,49	49,49%	0.48
16	248	249	0,50	0,50	14,69	11,26	0,50	50,01%	0.55
17									

TABLA II . DISCRIMINACION AUDITIVA

Items	A	E	Estadísticos					I.Df.	I.V.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$	%deE.	$r_{pb.}$
1	488	9	0,98	0,02	12,36	6,16	0,13	1,81%	0.32
2	474	23	0,95	0,05	12,48	7,75	0,20	4,62%	0.38
3	437	60	0,88	0,12	12,79	8,62	0,32	12,07%	0.53
4	395	102	0,79	0,21	13.00	9,57	0,40	20,52%	0.55
5	431	66	0,87	0,13	12,89	8,34	0,33	13,27	0.60
6	472	25	0,95	0,03	12,58	5,95	0,20	5,03%	0.52
7	462	35	0,93	0,07	12,72	6,29	0,25	7,04%	0.64
8	413	85	0,83	0,17	12,96	8,87	0,37	17,10%	0.60
9	443	54	0,89	0,11	12,79	8,10	0,31	10,86%	0.58
10	444	53	0,89	0,11	12,90	6,96	0,31	10,66%	0.73
11	440	57	0,89	0,11	12,89	7,42	0,31	11,46%	0.67
12	363	134	0,73	0,27	13,38	9,49	0,44	26,96%	0.68
13	414	83	0,83	0,17	12,92	9,13	0,37	16,70%	0.56
14	397	100	0,80	0,20	12,98	9,55	0,40	20,12%	0.54
15									
16									
17									

TABLA III. CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA.

Items	A	E	Estadísticos					I.Df.	I.V.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$	%deE.	$r_{pb.}$
1	480	15	0,97	0,03	14,39	3,4	0,17	3,01%	0.63
2	480	17	0,97	0,03	14,45	2,94	0,17	3,42%	0.66
3	465	32	0,94	0,06	14,38	9,28	0,23	6,44%	0.39
4	475	22	0,96	0,04	14,51	4,18	0,23	4,42%	0.80
5	460	37	0,93	0,07	14,63	7,24	0,25	7,44%	0.62
6	428	69	0,86	0,14	14,84	9,32	0,34	13,88%	0.63
7	467	30	0,94	0,06	14,56	6,16	0,23	6,03%	0.65
8	381	116	0,77	0,23	15,00	10,94	0,42	23,34%	0.57
9	254	243	0,51	0,49	15,61	12,44	0,50	48,89%	0.53
10	468	29	0,94	0,06	14,51	6,65	0,23	5,83%	0.61
11	441	56	0,89	0,11	14,77	8,46	0,31	11,26	0.65
12	464	33	0,94	0,06	14,65	5,66	0,23	6,63%	0.69
13	435	62	0,88	0,12	14,78	8,98	0,32	12,47%	0.62
14	447	50	0,90	0,10	14,72	8,08	0,30	10,06%	0.67
15	411	86	0,83	0,17	14,97	9,67	0,37	17,30%	0.66
16	428	69	0,86	0,14	14,99	8,88	0,34	13,88%	0.68
17									

TABLA IV: CORRESPONDENCIA ACUSTICO-GRAFICA DE PALABRAS

N= 480

$\bar{X}$= 12,13

D.S. = 3,92

Items	A	E	Estadísticos					I.Df.	I.V.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$	%deE.	$r_{pb.}$
1	377	103	0,79	0,21	12,97	9,05	0,40	21,45%	0.40
2	235	245	0,49	0,51	3,89	10,44	0,50	51,04%	0.44
3	416	64	0,87	0,13	12,93	6,92	0,33	13,13%	0.51
4	362	118	0,75	0,25	13,47	8,01	0,43	24,58%	0.60
5	372	108	0,77	0,23	13,25	8,00	0,42	22,50%	0.55
6	352	128	0,73	0,27	13,47	18,45	0,44	26,66%	0.56
7	396	84	0,82	0,18	13,31	6,56	0,38	17,50%	0.65
8	371	109	0,77	0,23	13,18	8,56	0,42	22,70%	0.50
9	422	58	0,88	0,12	13,01	5,74	0,32	12,08%	0.59
10	374	106	0,78	0,22	13,48	7,39	0,41	22,08%	0.64
11	553	127	0,74	0,26	13,54	8,22	0,43	26,45%	0.58
12	368	112	0,77	0,23	13,48	7,71	0,42	23,33	0.66
13	338	142	0,70	0,30	13,77	8,22	0,45	29,58%	0.64
14	343	137	0,71	0,29	13,61	8,42	0,45	28,54%	0.60
15	394	86	0,82	0,18	13,31	6,80	0,38	17,91%	0.63
16	350	130	0,73	0,27	13,64	8,06	0,44	27,08%	0.63
17									

TABLA V: VOCABULARIO LECTOR

N = 484

$\bar{X}$ = 13,94

D.S. = 2,63

Items	A	E	Estadísticos					I.Df.	I.V.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$	%deE.	$r_{pb.}$
1	480	4	0,99	0,01	14,01	6,5	0,09	0,82%	0.26
2	470	14	0,97	0,03	14,35	6,28	0,17	2,89%	0.52
3	462	22	0,95	0,05	14,17	9,18	0,21	4,54%	0.40
4	432	52	0,89	0,11	14,31	9,07	0,31	10,74%	0.62
5	453	31	0,94	0,06	14,20	10,22	0,23	6,40%	0.35
6	302	182	0,62	0,38	15,15	11,95	0,46	37,60%	0.58
7	467	17	0,96	0,04	14,18	7,35	0,19	3,51%	0.49
8	459	25	0,95	0,05	14,21	9,04	0,21	5,16%	0.41
9	379	105	0,78	0,22	14,85	10,65	0,41	21,69%	0.65
10	454	30	0,94	0,06	14,31	8,37	0,19	6,19%	0.43
11	464	24	0,96	0,04	14,18	7,12	0,19	4,49%	0.51
12	423	61	0,87	0,13	14,62	9,29	0,33	12,60%	0.67
13	394	90	0,81	0,19	14,87	9,91	0,39	18,59%	0.73
14	448	36	0,93	0,07	14,43	7,39	0,25	7,43%	0.62
15	409	75	0,85	0,15	4,70	9,85	0,35	15,49%	0.64
16	254	230	0,52	0,48	15,40	12,34	0,49	47,52%	0.60
17									

TABLA VI. COMPRENSION DE FRASES

N= 463

$\bar{X}$= 13,30

D.S. 4,01

Items	A	E	Estadísticos					I.Df.	I.V.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$	%deE.	$r_{pb.}$
1	419	44	0,90	0,10	13,72	9,59	0,30	9,50%	0.31
2	443	20	0,96	0,04	13,75	3,95	0,19	4,3%	0.46
3	394	69	0,85	0,15	14,46	6,82	0,35	14,90%	0.67
4	435	28	0,94	0,06	13,96	3,61	0,23	6,04%	0.59
5	432	31	0,93	0,07	14,05	3,16	0,25	6,69%	0.67
6	379	84	0,82	0,18	14,71	7,09	0,38	18,14%	0.72
7	354	109	0,76	0,24	14,96	8,04	0,42	23,54%	0.72
8	408	55	0,88	0,12	14,29	6,20	0,32	11,87%	0.64
9	400	63	0,86	0,14	14,53	5,73	0,34	13,60%	0.74
10	384	79	0,83	0,17	14,63	7,01	0,37	17,06%	0.70
11	346	117	0,75	0,25	14,80	8,97	0,43	25,26%	0.62
12	384	79	0,83	0,17	14,71	6,62	0,37	17,06%	0.75
13	276	187	0,60	0,40	15,19	10,58	0,48	40,38%	0.56
14	264	199	0,57	0,43	15,26	10,77	0,49	42,92%	0.55
15	361	102	0,78	0,22	14,84	8,12	0,41	22,03%	0.69
16	270	193	0,58	0,42	15,33	10,53	0,49	41,68%	0.59
17	227	236	0,49	0,51	15,62	11,12	0,50	50,97%	0.56

TABLA VII: COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA.

N= 426

$\bar{X}$= 12,19

D.S.= 2,98

Items	A	E	Estadísticos					I.Df.	I.V.
			p	q	$\bar{X}_p$	$\bar{X}_q$	$\sqrt{pq}$	%deE.	r_{pb}.
1	403	23	0,95	0,05	12,49	6,96	0,21	5,39%	0.39
2	366	60	0,89	0,14	12,92	7,75	0,34	14,08%	0.59
3	387	39	0,91	0,09	12,73	6,85	0,23	9,15%	0.45
4	283	143	0,66	0,34	13,56	9,47	0,47	35,56%	0.65
5	361	65	0,85	0,15	12,92	8,11	0,35	15,29%	0.57
6	425	1	1,00	0,00	-	-	-	0,03%	-
7	412	14	0,97	0,03	12,37	6,93	0,17	3,28%	0.31
8	156	270	0,37	0,63	14,37	11,03	0,49	63,38%	0.54
9	360	66	0,86	0,14	12,96	7,92	0,34	14,08%	0.58
10	105	321	0,25	0,75	14,69	11,37	0,43	75,35%	0.48
11	416	10	0,98	0,02	12,36	4,90	0,14	2,34%	0.35
12	253	173	0,59	0,41	13,72	10,02	0,49	40,61%	0.61
13	362	64	0,85	0,15	12,97	7,75	0,34	15,02%	0.62
14	336	90	0,79	0,21	13,03	9,02	0,40	21,12%	0.54
15	370	56	0,87	0,13	12,82	7,98	0,33	13,14%	0.54
16	197	229	0,46	0,54	13,96	10,66	0,49	53,75%	0.54
17									

A N E X O X

COMPARACION ENTRE SUBGRUPOS ALUMNOS

DATOS DE LAS PRUEBAS ESTADISTICAS UTILIZADAS

- CROSSTABS y prueba X^2.
- Prueba de KRUSKAL-WALLIS
- Análisis de varianza y prueba SCHEFFE para las variables
  - . Medio socio-cultural
  - . Rítmo aprendizaje lector en 1º E.G.B.
  - . Grupos de edad.

CROSSTABS Y PRUEBA X^2

FILE LECTURA (CREATION DATE = 07/09/83)

* C R O S S T A B U L A T I O N O F *

V3 Medio-Socio-Cultural BY V4 Ritmo Aprendizaje lector

* * * * * * * * * * * * * * * * * * * \

FILE LECTURA (CREATION DATE = 07608683)

* * * * * * * * * * * * * C R O S S T A B U L A T I O N O F *

V3 Medio Socio-Cultural BY V5 Nivel lector inicio curso 1º E.G.B.

	V5			
COUNT / ROW PCT / COL PCT / TOT PCT	1.	2.	3.	ROW TOTAL
V3				
1.	97	35	36	168
	57.7	20.8	21.4	33.8
	55.4	29.7	17.6	
	19.5	7.0	7.2	
2.	44	57	107	228
	28.1	25.0	46.9	45.9
	36.6	48.3	52.5	
	12.9	11.5	21.5	
3.	14	26	61	101
	13.9	25.7	60.4	20.3
	8.0	22.0	29.9	
	2.8	5.2	12.3	
COLUMN TOTAL	175	118	204	497
	35.2	23.7	41.0	100.0

CHI SQUARE = 68.39706 WITH 4 DEGREES OF FREEDOM SIGNIFICANCE = .0000

CRAMER'S V = .26232

CONTINGENCY COEFFICIENT = .24781

LAMBDA (ASYMMETRIC) = .12268 WITH V3 DEPENDENT. = .20819 WITH V5 DEPENDENT.

LAMBDA (SYMMETRIC) = .16726

UNCERTAINTY COEFFICIENT (ASYMMETRIC) = .06793 WITH V3 DEPENDENT. = .06625 WITH V5 DEPENDENT.

UNCERTAINTY COEFFICIENT (SYMMETRIC) = .06708

KENDALL'S TAU B = .32366 SIGNIFICANCE = .0000

KENDALL'S TAU C = .31175 SIGNIFICANCE = .0000

GAMMA = .48508

SOMERS'S D (ASYMMETRIC) = .31917 WITH V3 DEPENDENT. = .32782 WITH V5 DEPENDENT.

SOMERS'S D (SYMMETRIC) = .32343

FILE LECTURA (CREATION DATE = 07500883)

* CROSSTABULATION OF *

V3 Media socio-cultural BY V6 Edad

* PAGE 1 OF 1

V3	COUNT / ROW PCT / COL PCT / TOT PCT	1.1	2.1	3.1	4.1	ROW TOTAL
1.		48	45	43	32	168
		27.4	26.8	25.6	20.2	33.8
		39.2	35.4	30.3	30.6	
		9.3	9.1	8.7	6.8	
2.		58	55	76	43	228
		23.7	24.1	33.3	18.9	45.9
		46.2	43.3	54.5	39.7	
		10.9	11.1	15.3	8.7	
3.		17	27	23	36	101
		16.8	26.7	22.8	33.7	20.3
		14.5	21.3	16.4	30.6	
		3.4	5.4	4.6	3.8	
COLUMN TOTAL		117	127	142	111	497
		23.5	25.6	28.6	22.3	100.0

CHI SQUARE = 14.20941 WITH 6 DEGREES OF FREEDOM SIGNIFICANCE = .0274

CRAMER'S V = .11956

CONTINGENCY COEFFICIENT = .16672

LAMBDA (ASYMMETRIC) = .00000 WITH V3 DEPENDENT. = .01988 WITH V6 DEPENDENT.

LAMBDA (SYMMETRIC) = .02244

UNCERTAINTY COEFFICIENT (ASYMMETRIC) = .01313 WITH V3 DEPENDENT. = .00996 WITH V6 DEPENDENT.

UNCERTAINTY COEFFICIENT (SYMMETRIC) = .01133

KENDALL'S TAU B = .09234 SIGNIFICANCE = .0088

KENDALL'S TAU C = .09536 SIGNIFICANCE = .0088

GAMMA = .13341

SOMERS'S D (ASYMMETRIC) = .08502 WITH V3 DEPENDENT. = .10028 WITH V6 DEPENDENT.

SOMERS'S D (SYMMETRIC) = .09202

FILE LECTURA (CREATION DATE = 07/01/85)

* * * * * * * * * * * * * CROSSTABULATION OF *

V4 Ritmo Aprendizaje lector 1º E.G.B. BY V5 Nivel lector Inicio curso

* PAGE 1 OF 1

V4	V5	1.	2.	3.	ROW TOTAL
1.	COUNT	99	30	26	155
	ROW PCT	63.9	19.4	16.8	31.2
	COL PCT	56.6	25.4	12.7	
	TOT PCT	19.9	6.0	5.2	
2.	COUNT	58	65	68	191
	ROW PCT	30.4	34.0	35.6	38.4
	COL PCT	33.1	55.1	33.3	
	TOT PCT	11.7	13.1	13.7	
3.	COUNT	18	23	110	151
	ROW PCT	11.9	15.2	72.8	30.4
	COL PCT	10.3	19.5	53.9	
	TOT PCT	3.6	4.6	22.1	
COLUMN TOTAL		175 35.2	118 23.7	204 41.0	497 100.0

CHI SQUARE = 155.90389 WITH 4 DEGREES OF FREEDOM SIGNIFICANCE = .0000

CRAMER'S V = .36976

CONTINGENCY COEFFICIENT = .46339

LAMBDA (ASYMMETRIC) = .27129 WITH V4 DEPENDENT. = .24915 WITH V5 DEPENDENT.

LAMBDA (SYMMETRIC) = .26043

UNCERTAINTY COEFFICIENT (ASYMMETRIC) = .12537 WITH V4 DEPENDENT. = .12752 WITH V5 DEPENDENT.

UNCERTAINTY COEFFICIENT (SYMMETRIC) = .12644

KENDALL'S TAU B = .44416 SIGNIFICANCE = .0000

KENDALL'S TAU C = .43767 SIGNIFICANCE = .0000

GAMMA = .63177

SOMERS'S D (ASYMMETRIC) = .44809 WITH V4 DEPENDENT. = .44028 WITH V5 DEPENDENT.

SOMERS'S D (SYMMETRIC) = .44414

FILE LECTURA (CREATION DATE = 07FEB83)

* CROSSTABULATION OF *

V8 Último aprendizaje lector 1º E.G.B. BY V4 Edad

* * * * * * * * * * * * * * * * * * * \

FILE LECTURA (CREATION DATE = 07/09/83)

* C R O S S T A B U L A T I O N O F *

V5 Hizo el dedor inicio curso BY V6 Edad.

* * * * * * * * * * * * * * * * * * * \

15c

FILE LECTURA (CREATION DATE = 07/09/83)

* * * * * * * * * * * * * * * * * CROSSTABULATION OF * * * * * * * * * * * * * * * *

V8 Sexo BY V3 Medio socio-cultural

* * * * * * * * * * * * * * * * \

LECTURA

FILE LECTURA (CREATION DATE = 07/08/83)

* * * * * * * * * * * * * * * * * CROSSTABULATION OF * * * * * * * * * * * * * * * * *

VR Sexo BY V4 Ritmo aprendizaje lector 1º E.G.B. PAGE 1 OF 1

VR	COUNT / ROW PCT / COL PCT / TOT PCT	V4 1.	V4 2.	V4 3.	ROW TOTAL
1.		69	97	77	245
		28.2	39.6	32.2	49.3
		44.5	50.8	52.3	
		13.9	19.5	15.9	
2.		86	94	73	252
		34.1	37.3	28.8	50.7
		55.5	49.2	47.7	
		17.3	18.9	14.5	
COLUMN TOTAL		155	191	151	497
		31.2	38.4	30.4	100.0

CHI SQUARE = 2.13797 WITH 2 DEGREES OF FREEDOM SIGNIFICANCE = .3436

CRAMER'S V = .06559

CONTINGENCY COEFFICIENT = .06545

LAMBDA (ASYMMETRIC) = .00082 WITH VR DEPENDENT. = .00000 WITH V4 DEPENDENT.

LAMBDA (SYMMETRIC) = .01815

UNCERTAINTY COEFFICIENT (ASYMMETRIC) = .00311 WITH VR DEPENDENT. = .00197 WITH V4 DEPENDENT.

UNCERTAINTY COEFFICIENT (SYMMETRIC) = .00241

KENDALL'S TAU B = -.05801 SIGNIFICANCE = .0859

KENDALL'S TAU C = -.06678 SIGNIFICANCE = .0854

GAMMA = -.10059

SOMERS'S D (ASYMMETRIC) = -.05038 WITH VR DEPENDENT. = -.06680 WITH V4 DEPENDENT.

SOMERS'S D (SYMMETRIC) = -.05784

17c

FILE = LECTURA (CREATION DATE = 07509583)

* * * * * * * * * * * * * * * * CROSSTABULATION OF *

V8 Sexo BY V5 Nivel Lector inicio curso

* PAGE 1 OF 1

V8	V5	1.	2.	3.	ROW TOTAL
1.	COUNT	74	62	109	245
	ROW PCT	30.2	25.3	44.5	49.3
	COL PCT	42.3	52.5	53.8	
	TOT PCT	14.9	12.5	21.9	
2.	COUNT	101	56	95	252
	ROW PCT	40.1	22.2	37.7	50.7
	COL PCT	57.7	47.5	46.6	
	TOT PCT	20.3	11.1	19.1	
COLUMN TOTAL		175 35.2	118 23.7	204 41.0	497 100.0

CHI SQUARE = 5.33405 WITH 2 DEGREES OF FREEDOM SIGNIFICANCE = .0695

CRAMER'S V = .10340

CONTINGENCY COEFFICIENT = .10305

LAMBDA (ASYMMETRIC) = .00163 WITH V8 DEPENDENT. = .02088 WITH V5 DEPENDENT.

LAMBDA (SYMMETRIC) = .00833

UNCERTAINTY COEFFICIENT (ASYMMETRIC) = .00777 WITH V8 DEPENDENT. = .02501 WITH V5 DEPENDENT.

UNCERTAINTY COEFFICIENT (SYMMETRIC) = .00609

KENDALL'S TAU B = -.08956 SIGNIFICANCE = .0175

KENDALL'S TAU C = -.10220 SIGNIFICANCE = .0175

GAMMA = -.15808

SOMERS'S D (ASYMMETRIC) = -.07847 WITH V8 DEPENDENT. = -.10222 WITH V5 DEPENDENT.

SOMERS'S D (SYMMETRIC) = -.08879

18c

LECTURA 07/08/83 PAGE 20

FILE LECTURA (CREATION DATE = 07/08/83)

* CROSSTABULATION OF VR BY V6 Sexo BY V6 Edad *

PAGE 1 OF 1

VR	V6 1.	1.	2.	3.	6.	ROW TOTAL
1.	COUNT	56	67	69	53	245
	ROW PCT	22.9	28.2	26.1	22.9	49.3
	COL PCT	47.9	54.5	45.1	50.5	
	TOT PCT	11.3	13.9	12.9	11.3	
2.	COUNT	61	58	78	55	253
	ROW PCT	24.2	23.0	31.0	21.8	50.7
	COL PCT	52.1	45.7	54.9	49.5	
	TOT PCT	12.3	11.7	15.7	11.1	
COLUMN TOTAL		117 23.5	127 25.6	142 28.6	111 22.3	497 100.0

CHI SQUARE = 2.45762 WITH 3 DEGREES OF FREEDOM SIGNIFICANCE = .4830

CRAMER'S V = .07032

CONTINGENCY COEFFICIENT = .07015

LAMBDA (ASYMMETRIC) = .04898 WITH VR DEPENDENT. = .01408 WITH V6 DEPENDENT.

LAMBDA (SYMMETRIC) = .02833

UNCERTAINTY COEFFICIENT (ASYMMETRIC) = .00357 WITH VR DEPENDENT. = .00179 WITH V6 DEPENDENT.

UNCERTAINTY COEFFICIENT (SYMMETRIC) = .00238

KENDALL'S TAU B = .60710 SIGNIFICANCE = .4313

KENDALL'S TAU C = .00868 SIGNIFICANCE = .4313

GAMMA = .01159

SOMERS'S D (ASYMMETRIC) = .00580 WITH VR DEPENDENT. = .00868 WITH V6 DEPENDENT.

SOMERS'S D (SYMMETRIC) = .00696

PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS

- - - - - KRUSKAL-WALLIS 1-WAY ANOVA

V15 Comprensión de Frases
BY V3 Medio Socio-cultural.

V3	1	2	3
NUMBER	168	227	101
MEAN RANKS	312.86	234.15	173.70

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE
496	63.661	.000	64.69#	.000

V15 Comprensión de Frases
BY V6 Edad

V6	1	2	3	4
NUMBER	117	127	141	111
MEAN RANKS	284.34	260.69	241.84	205.23

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE
496	18.659	.000	18.962	.000

V15 Comprensión de Frases
BY V5 Nivel lector inicio curso 1º.

V5	1	2	3
NUMBER	175	118	203
MEAN RANKS	351.20	248.03	160.24

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE
496	166.837	.000	169.545	.000

V15 Comprensión de Frases
BY V4 Ritmo aprendizaje lector 1º E.G.B.

V4	1	2	3
NUMBER	155	191	150
MEAN RANKS	311.76	240.45	193.37

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE
496	52.991	.000	53.851	.000

- - - - - KRUSKAL-WALLIS 1-WAY ANOVA

V11 Discriminación Auditiva
BY V3 Medio socio-cultural

V3	1	2	3
NUMBER	168	227	101
MEAN RANKS	285.21	242.62	200.66

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	22.653	.000	25.077	.000

V11 Discriminación Auditiva
BY V5 Nivel lector inicio curso

V5	1	2	3
NUMBER	175	118	203
MEAN RANKS	329.14	255.53	174.89

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	109.226	.000	120.911	.000

V11 Discriminación Auditiva
BY V4 Ritmo aprendizaje lector 1º E.G.B.

V4	1	2	3
NUMBER	155	191	150
MEAN RANKS	291.50	244.89	208.67

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	25.656	.000	28.401	.000

V11 Discriminación Auditiva
BY V6 Edad

V6	1	2	3	4
NUMBER	117	127	141	111
MEAN RANKS	265.62	257.49	249.52	218.87

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	6.918	.075	7.658	

- - - - - KRUSKAL-WALLIS 1-WAY ANOVA

V14 Vocabulario lector
BY V3 Medio socio-cultural

V3	1	2	3
NUMBER	168	227	101
MEAN RANKS	295.02	246.21	176.28

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	43.400	.000	45.699	.000

V14 Vocabulario lector
BY V6 Edad

V6	1	2	3	4
NUMBER	117	127	141	111
MEAN RANKS	277.58	255.48	241.48	218.78

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	10.230	.017	10.772	.013

V14 Vocabulario lector
BY V5 Nivel lector inicio curso

V5	1	2	3
NUMBER	175	118	203
MEAN RANKS	337.89	244.59	173.75

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	123.292	.000	129.822	.000

V14 Vocabulario lector
BY V4 Ritmo Aprendizaje lector en 1º E.G.B.

V4	1	2	3
NUMBER	155	191	150
MEAN RANKS	306.71	244.54	193.40

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	47.880	.000	50.416	.000

- - - - - KRUSKAL-WALLIS 1-WAY ANOVA

V12 Correspondencia Grafema-Fonema
BY V3 Medio Socio-cultural

V3	1	2	3
NUMBER	168	227	101
MEAN RANKS	292.68	247.95	176.26

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	41.625	.000	44.647	.000

V12 Correspondencia Grafema-Fonema
BY V6 Edad

V6	1	2	3	4
NUMBER	117	127	141	111
MEAN RANKS	276.15	258.93	244.90	212.00

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	12.317	.006	13.212	.004

V12 Correspondencia Grafema-Fonema
BY V4 Ritmo aprendizaje lector 1º E.G.B.

V4	1	2	3
NUMBER	155	191	150
MEAN RANKS	304.61	238.57	203.17

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	39.681	.000	42.563	.000

V12 Correspondencia Grafema-Fonema
BY V5 Nivel lector inicio curso.

V5	1	2	3
NUMBER	175	118	203
MEAN RANKS	329.49	261.25	171.28

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	115.737	.000	124.141	.000

- - - - - KRUSKAL-WALLIS 1-WAY ANOVA

V13 Correspondencia Acústico-gráfica de palabras
BY V3 Medio socio-cultural

V3	1	2	3
NUMBER	168	227	101
MEAN RANKS	303.77	244.49	165.57

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	58.974	.000	59.832	.000

V13 Correspondencia Acústico-Gráfica de palabra
BY V4 Ritmo aprendizaje lector 1º E.G.B.

V4	1	2	3
NUMBER	155	191	150
MEAN RANKS	307.16	237.52	201.86

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	42.968	.000	43.593	.000

V13 Correspondencia Acústico-Gráfica de Palabra.
BY V6 Edad

V6	1	2	3	4
NUMBER	117	127	141	111
MEAN RANKS	288.63	253.20	245.31	204.87

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	19.662	.000	19.947	.000

V13 Correspondencia Acústico-Gráfica de palabra
BY V5 Nivel lector inicio curso

V5	1	2	3
NUMBER	175	118	203
MEAN RANKS	343.20	236.46	173.86

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
496	132.273	.000	134.196	.000

- - - - - KRUSKAL-WALLIS 1-WAY ANOVA

V16 Comprensión lectura silenciosa
BY V3 Medio socio-cultural

V3	1	2	3
NUMBER	168	227	101
MEAN RANKS	310.86	236.47	171.81

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE
496	62.320	.000	63.145	.000

V16 Comprensión lectura silenciosa
BY V6 Edad

V6	1	2	3	4
NUMBER	117	127	141	111
MEAN RANKS	289.59	266.27	236.76	199.76

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE
496	25.352	.000	25.687	.000

V16 Comprensión lectura silenciosa
BY V4 Ritmo aprendizaje lector en 1º E.G.B.

V4	1	2	3
NUMBER	155	191	150
MEAN RANKS	316.76	241.84	186.45

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE
496	63.687	.000	64.530	.000

V16 Comprensión lectura silenciosa
BY V5 Nivel lector inicio curso

V5	1	2	3
NUMBER	175	118	203
MEAN RANKS	343.60	245.24	168.41

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE
496	140.481	.000	142.340	.000

- - - - - KRUSKAL-WALLIS 1-WAY ANOVA

V10 Discriminación Visual
BY V3 Medio Socio cultural

V3	1	2	3
NUMBER	168	228	101
MEAN RANKS	305.91	231.31	194.27

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
497	44.509	.000	45.639	.000

V10 Discriminación Visual
BY V4 Ritmo aprendizaje lector 1º de E.G.B.

V4	1	2	3
NUMBER	155	191	151
MEAN RANKS	284.22	258.87	200.36

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
497	27.540	.000	28.239	.000

V10 Discriminación Visual
BY V5 Nivel lector inicio curso.

V5	1	2	3
NUMBER	175	118	204
MEAN RANKS	306.88	262.28	191.67

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
497	61.947	.000	63.520	.000

V10 Discriminación Visual
BY V6 Edad.

V6	1	2	3	4
NUMBER	117	127	142	111
MEAN RANKS	267.48	272.28	246.19	206.48

CASES	CHI-SQUARE	SIGNIFICANCE	CORRECTED FOR TIES CHI-SQUARE	CORRECTED FOR TIES SIGNIFICANCE
497	15.058	.002	15.441	.001

ANALISIS DE VARIANZA Y PRUEBA SCHEFFE PARA LA VARIANZA

MEDIO SOCIO - CULTURAL

- O N E W A Y -

VARIABLE V10 Discriminacion Visual

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	2	328.8941	164.4470	17.760	.0000
WITHIN GROUPS	300	2777.8244	9.2594		
TOTAL	302	3106.7184			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP01	102	14.0588	2.1655	.2144	6.0000	16.0000	13.6335 TO 14.4842
GRP02	100	13.0100	2.7725	.2773	3.0000	16.0000	12.4599 TO 13.5601
GRP03	101	11.5248	3.9283	.3909	1.0000	16.0000	10.7492 TO 12.3003
TOTAL	303	12.8680	3.2074	.1843	1.0000	16.0000	12.5054 TO 13.2306
FIXED EFFECTS MODEL			3.0429	.1748			12.5240 TO 13.2120
RANDOM EFFECTS MODEL				.7367			9.6980 TO 16.0379

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF BETWEEN COMPONENT VARIANCE 1.5366

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRANS C = MAX. VARIANCE/SUM(VARIANCES) = .5549, P = .000 (APPROX.)
BARTLETT-BOX F = 17.953, P = .000
MAXIMUM VARIANCE / MINIMUM VARIANCE = 3.291

- O N E W A Y -

VARIABLE V10

MULTIPLE RANGE TEST

SCHEFFE PROCEDURE
RANGES FOR THE .050 LEVEL -

3.48 3.48

THE RANGES ABOVE ARE TABLE RANGES. THE VALUE ACTUALLY COMPARED WITH MEAN(J)-MEAN(I) IS..
2.1517 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))

(*) DENOTES PAIRS OF GROUPS SIGNIFICANTLY DIFFERENT AT THE .050 LEVEL

MEAN	GROUP	G R P 0 3	G R P 0 2	G R P 0 1
11.5248	GRP03			
13.0100	GRP02	*		
14.0588	GRP01	*		

- - - -

- - - -

- - - -

- - - -

VARIABLE V12

MULTIPLE RANGE TEST

SCHEFFE PROCEDURE
RANGES FOR THE .050 LEVEL -

3.48 3.48

THE RANGES ABOVE ARE TABLE RANGES. THE VALUE ACTUALLY COMPARED WITH MEAN(J)-MEAN(I) IS..
2.1700 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))

(*) DENOTES PAIRS OF GROUPS SIGNIFICANTLY DIFFERENT AT THE .050 LEVEL.

MEAN	GROUP	G R P 3	G R P 2	G R P 1
12.2376	GRP03			
14.2300	GRP02	*		
14.9216	GRP01	*		

- O N E W A Y -

VARIABLE V13 Correspondencia Acustica-Grafica de palabras

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	2	1163.7058	581.8529	32.099	.0000
WITHIN GROUPS	300	5438.0024	18.1267		
TOTAL	302	6601.7082			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP01	102	13.5980	2.9893	.2960	.0000	16.0000	13.0109 TO 14.1852
GRP02	100	11.9700	4.2675	.4267	.0000	16.0000	11.1232 TO 12.8168
GRP03	101	8.8812	5.2274	.5201	.0000	16.0000	7.8492 TO 9.9131
TOTAL	303	11.4884	4.6755	.2686	.0000	16.0000	10.9599 TO 12.0170
FIXED EFFECTS MODEL			4.2575	.2446			11.0071 TO 11.9698
RANDOM EFFECTS MODEL				1.3858			5.5257 TO 17.4512

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF BETWEEN COMPONENT VARIANCE 5.5816

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRANS C = MAX. VARIANCE/SUM(VARIANCES) = .5016, P = .000 (APPROX.)
BARTLETT-Box F = 14.903, P = .000
MAXIMUM VARIANCE / MINIMUM VARIANCE = 3.058

- - - -

- O N E W A Y -

VARIABLE V14 Vocabulario lector

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	2	653.6011	326.8006	28.148	.0000
WITHIN GROUPS	300	3482.9986	11.6100		
TOTAL	302	4136.5997			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP 01	102	14.9510	1.3815	.1368	10.0000	16.0000	14.6796 TO 15.2223
GRP 02	100	13.7300	2.9978	.2998	2.0000	16.0000	13.1352 TO 14.3248
GRP 03	101	11.4158	4.8995	.4875	.0000	16.0000	10.4486 TO 12.3831
TOTAL	303	13.3696	3.7010	.2126	.0000	16.0000	12.9512 TO 13.7880
FIXED EFFECTS MODEL			3.4073	.1957			12.9844 TO 13.7548
RANDOM EFFECTS MODEL				1.0386			8.9009 TO 17.8383

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF BETWEEN COMPONENT VARIANCE 3.1208

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRANS C = MAX. VARIANCE/SUM(VARIANCES) = .6878, P = .000 (APPROX.)
BARTLETT-BOX F = 67.282, P = .000
MAXIMUM VARIANCE / MINIMUM VARIANCE = 12.578

- - - -

- - - -

- - - -

- - - -

- - - -

ANALISIS DE VARIANZA Y PRUEBA SCHEFFE
PARA LA VARIANZA

RITMO APRENDIZAJE LECTOR 1º E.G.B.

Vale

FILE LECTURA (CREATION DATE = 22/01/7594)

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 08/17/83)

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 08/17/93)

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 05/17/83)

- - - -

6

LECTURA 08/17/83 PAGE 7

FILE LECTURA (CREATION DATE = 08/17/83)

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 08/17/84)

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 08/17/85 11:

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 08/17/83)

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 08/17/85)

- O N E W A Y -

VARIABLE V18 VOCAB. LECTOR

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	2	602.8712	301.4356	28.513	.0000
WITHIN GROUPS	443	4683.5419	10.5723		
TOTAL	445	5286.4131			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP01	149	14.9799	1.4569	.1193	8.0000	16.0000	14.7521 TO 15.2076
GRP02	147	13.5374	3.2589	.2688	.0000	16.0000	13.0062 TO 14.0686
GRP03	150	12.1400	3.3659	.3563	.0000	17.0000	11.4336 TO 12.8464
TOTAL	446	13.5493	3.0867	.1732	.0000	17.0000	13.2286 TO 13.8701
FIXED EFFECTS MODEL			3.2515	.1541			13.2867 TO 13.8519
RANDOM EFFECTS MODEL				.8222			10.0119 TO 17.0868

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF BETWEEN COMPONENT VARIANCE 1.9585

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRANS C = MAX. VARIANCE/SUM(VARIANCES) = .6026, P = .000 (APPROX.)
BARTLETT-BOX F = 79.534, P = .000
MAXIMUM VARIANCE / MINIMUM VARIANCE = 6.630

FILE LECTURA (CREATION DATE = 05/17/83)

- ONEWAY -

VARIABLE V14 VOC. LECTOR

MULTIPLE RANGE TEST.

SCHEFFE PROCEDURE
RANGES FOR THE .050 LEVEL -

3.07 3.07

THE RANGES ABOVE ARE TABLE RANGES. THE VALUE ACTUALLY COMPARED WITH MEAN(J)-MEAN(I) IS..
2.2292 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))

(*) DENOTES PAIRS OF GROUPS SIGNIFICANTLY DIFFERENT AT THE .050 LEVEL

		G R P 0 3	G R P 0 2	G R P 0 1
MEAN	GROUP			
12.1400	GRP04			
17.5370	GRP02	*		
18.9799	GRP01	*		

FILE LECTURA (CREATION DATE = 08/17/83)

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 85175?31

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 08617583)

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 05/17/85)

- - - -

ANALISIS DE VARIANZA Y PRUEBA SCHEFFE PARA
LA VARIANZA

NIVEL LECTOR DEL ALUMNO CUANDO INCIA 1º E.G.B.

ONEWAY

VARIABLE VIC Discriminación Visual

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	2	487.5967	243.7983	31.534	.0000
WITHIN GROUPS	381	2768.3316	7.8898		
TOTAL	383	3256.9283			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP01	116	14.1034	1.3626	.1715	8.0000	16.0000	13.8469 TO 14.5260
GRP02	116	13.6951	2.3133	.2135	6.0000	16.0000	13.0435 TO 13.8884
GRP03	119	11.9244	3.8438	.3544	1.0000	16.0000	11.6880 TO 12.0917
TOTAL	351	13.2051	2.8422	.1617	1.0000	16.0000	12.6961 TO 13.3321
FIXED EFFECTS MODEL			2.8089	.1493			12.7205 TO 13.3077
RANDOM EFFECTS MODEL				.6383			9.4070 TO 16.6213

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF BETWEEN COMPONENT VARIANCE 2.0416

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRANS C = MAX. VARIANCE/SUM(VARIANCES) = .6282, P = .000 (APPROX.)
BARTLETT-BOX F = 33.472, P = .000
MAXIMUM VARIANCE / MINIMUM VARIANCE = 4.272

ORA (CREATION DATE = 09/15/83)

- O N E W A Y -

LE VIC **Discriminación Visual**

GE TEST

EDURE
THE .050 LEVEL -

3.48 3.48

ABOVE ARE TABLE RANGES. THE VALUE ACTUALLY COMPARED WITH MEAN(J)-MEAN(I) IS..
E2 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))
US SUBSETS (SUBSETS OF GROUPS, WHOSE HIGHEST AND LOWEST MEANS DO NOT DIFFER BY MORE THAN THE SHORTEST SIGNIFICANT RANGE FOR A SUBSET OF THAT SIZE)

GRP03
11.3898
- - - -

GRP02 GRP01
13.4061 14.1364
- - - - - - - - - - -

- - - -

- - - -

FILE [illegible] (CREATION)

- S U M M A R Y -

VARIABLE vtc Correspondencia Grafema - Fonema.

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	2	570.7197	285.3598	47.080	.0000
WITHIN GROUPS	351	2127.5457	6.0618		
TOTAL	353	2698.4654			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP01	115	15.4696	.8036	.0749	13.0000	16.0000	15.3198 TO 15.6124
GRP02	116	14.7174	1.3551	.1247	9.0000	16.0000	14.4902 TO 14.9843
GRP03	116	12.4310	3.9629	.3648	.0000	16.0000	11.7605 TO 13.2056
TOTAL	354	14.2288	2.7618	.1469	.0000	16.0000	13.9398 TO 14.5178
FIXED EFFECTS MODEL			2.4621	.1309			13.9715 TO 14.4862
RANDOM EFFECTS MODEL				.8979			10.3655 TO 18.0921

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF BETWEEN COMPONENT VARIANCE 2.3672

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRANS C = MAX. VARIANCE/SUM(VARIANCES) = .8636, P = .000 (APPROX.)
BARTLETT-BOX F = 144.920, P = .000
MAXIMUM VARIANCE / MINIMUM VARIANCE = 24.381

VARIABLE V12 Correspondencia Grafema-Fonema.

MULTIPLE RANGE TEST

SCHEFFE PROCEDURE
RANGES FOR THE .050 LEVEL -

3.48 3.48

THE RANGES ABOVE ARE TABLE RANGES. THE VALUE ACTUALLY COMPARED WITH MEAN(J)-MEAN(I) IS..
1.7409 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))

HOMOGENEOUS SUBSETS (SUBSETS OF GROUPS, WHOSE HIGHEST AND LOWEST MEANS DO NOT DIFFER BY MORE THAN THE SHORTEST SIGNIFICANT RANGE FOR A SUBSET OF THAT SIZE)

SUBSET 1

GROUP	GRP03	
MEAN	12.4831	

sig 1-3
sig 2-3

SUBSET 2

GROUP	GRP02	GRP01
MEAN	14.7373	15.[illegible]61

no sig 1-2

- - - -

- - - -

ONEWAY

VARIABLE V14 Vocabulario Lector.

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	2	761.9718	380.9859	49.691	.0000
WITHIN GROUPS	351	2680.3467	7.6363		
TOTAL	353	3442.3184			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP01	116	15.3534	.9063	.0830	11.0000	16.0000	15.1916 TO 15.5203
GRP02	118	14.2373	1.5211	.1497	9.0000	16.0000	13.9408 TO 14.5337
GRP03	119	11.8932	5.4415	.4960	.0000	17.0000	11.0349 TO 12.6431
TOTAL	354	13.8277	3.1225	.1660	.0000	17.0000	13.4843 TO 14.1372
FIXED EFFECTS MODEL			2.7634	.1469			13.5219 TO 14.0996
RANDOM EFFECTS MODEL				1.0374			9.3479 TO 18.2744

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF BETWEEN COMPONENT VARIANCE 3.1640

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRAN'S C = MAX. VARIANCE/SUM (VARIANCES) = .8491, P = .000 (APPROX.)
BARTLETT-BOX F = 138.036, P = .000
MAXIMUM VARIANCE / MINIMUM VARIANCE = 23.944

ONEWAY

VARIABLE V19 Vocabulario Lector.

MULTIPLE RANGE TEST

SCHEFFE PROCEDURE
RANGES FOR THE .050 LEVEL -

3.46 3.46

THE RANGES ABOVE ARE TABLE RANGES. THE VALUE ACTUALLY COMPARED WITH MEAN(J)-MEAN(I) IS..
1.9940 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))

HOMOGENEOUS SUBSETS (SUBSETS OF GROUPS, WHOSE HIGHEST AND LOWEST MEANS DO NOT DIFFER BY MORE THAN THE SHORTEST SIGNIFICANT RANGE FOR A SUBSET OF THAT SIZE)

SUBSET 1

GROUP GRP03
MEAN 11.6590

SUBSET 2

GROUP GRP02
MEAN 14.2373

SUBSET 3

GROUP GRP01
MEAN 15.3559

- O N E W A Y -

VARIABLE V15 Comprensión de Frases.

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	2	2260.9257	1130.4604	68.516	.0000
WITHIN GROUPS	351	5791.2611	16.4993		
TOTAL	353	8052.1818			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP01	116	15.4483	1.4543	.1339	9.0000	17.0000	15.2179 TO 15.7482
GRP02	118	13.2931	3.4660	.3191	.0000	17.0000	12.6561 TO 13.9202
GRP03	119	7.3529	5.9715	.5474	.0000	17.0000	6.2887 TO 10.4571
TOTAL	354	12.1186	4.7751	.2538	.0000	17.0000	12.2155 TO 13.2139
FIXED EFFECTS MODEL			4.0619	.2159			12.2901 TO 13.1393
RANDOM EFFECTS MODEL				1.7870			5.0257 TO 20.4036

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF BETWEEN COMPONENT VARIANCE 9.4403

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRANS C = MAX. VARIANCE/SUM(VARIANCES) = .7145, P = .000 (APPROX.)
BARTLETT-BOX F = 93.815, P = .000
MAXIMUM VARIANCE / MINIMUM VARIANCE = 16.720

FILE [illegible] (53)

- - - -

- O N E W A Y -

VARIABLE V16 Comprensión Lectura Silenciosa.

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	2	2017.1922	1008.5961	57.870	.0000
WITHIN GROUPS	351	6117.4304	17.4286		
TOTAL	353	8134.6226			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP01	115	13.4783	4.1312	.1962	6.0000	16.0000	13.0860 TO 13.8631
GRP02	116	11.1121	3.7044	.3410	.0000	16.0000	10.4348 TO 11.7855
GRP03	116	7.9310	5.8327	.5369	.0000	16.0000	6.5976 TO 8.7244
TOTAL	354	10.7401	4.8034	.2551	.0000	16.0000	10.2468 TO 11.2504
FIXED EFFECTS MODEL			4.1748	.2219			10.5122 TO 11.1850
RANDOM EFFECTS MODEL				1.6879			3.4859 TO 18.0113

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF BETWEEN COMPONENT VARIANCE 8.3997

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRANS C = MAX. VARIANCE/SUM(VARIANCES) = .6507, P = .000 (APPROX.)
BARTLETT-BOX F = 53.340, P = .000
MAXIMUM VARIANCE / MINIMUM VARIANCE = 7.490

ONEWAY

VARIABLE V10 Comprensión Lectura silenciosa.

MULTIPLE RANGE TEST

SCHEFFE PROCEDURE
RANGES FOR THE 0.050 LEVEL -

3.48 3.48

THE RANGES ABOVE ARE TABLE RANGE. THE VALUE ACTUALLY COMPARED WITH MEAN(J)-MEAN(I) IS..
2.9220 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))

HOMOGENEOUS SUBSETS (SUBSETS OF GROUPS, WHOSE HIGHEST AND LOWEST MEANS DO NOT DIFFER BY MORE THAN THE SHORTEST SIGNIFICANT RANGE FOR A SUBSET OF THAT SIZE)

SUBSET 1

GROUP GRP03
MEAN 7.6010

SUBSET 2

GROUP GRP02
MEAN 11.1102

SUBSET 3

GROUP GRP01
MEAN 13.4746

ANALISIS DE VARIANZA Y PRUEBA SCHEFFE PARA
LA VARIANZA

GRUPOS DE EDAD

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 03/15/83)

- - - -

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = [illegible])
FILE LECTURA (CREATION DATE = [illegible])

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = ...10/83)

- O N E W A Y -

VARIABLE V12 Correspondencia Grafema-Fonema.

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	3	130.7563	43.5864	5.273	.0014
WITHIN GROUPS	439	3628.9276	8.2663		
TOTAL	442	3759.6839			
TOTAL	442	3759.6839			
TOTAL	442	3759.6839			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP01	111	14.4955	2.5752	.2443	.0000	16.0000	14.0103 TO 14.9806
GRP01	111	14.4955	2.5752	.2443	.0000	16.0000	14.0103 TO 14.9806
GRP02	111	14.5225	2.0798	.1965	.0000	16.0000	14.1330 TO 14.9120
GRP03	110	14.0909	3.1848	.3041	.0000	16.0000	13.4881 TO 14.6937
GRP03	110	14.0909	3.1848	.3041	.0000	16.0000	13.4881 TO 14.6937
GRP03	110	14.0909	3.1848	.3041	.0000	16.0000	13.4881 TO 14.6937
GRP03	110	14.0909	3.1848	.3041	.0000	16.0000	13.4881 TO 14.6937
GRP04	111	13.1802	3.4574	.3283	.0000	16.0000	12.5295 TO 13.8309
TOTAL	443	14.0722	2.9165	.1386	.0000	16.0000	13.7999 TO 14.3446
FIXED EFFECTS MODEL		2.8761	.1366				13.8038 TO 14.3407
RANDOM EFFECTS MODEL			.3137				13.0740 TO 15.0705

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF COMPONENT VARIANCE .3139

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRAN'S C = MAX. VARIANCE / (SUM OF VARIANCES) = .3617, P = .001 (APPROX.)
BARTLETT-BOX F = 10.877, P = .000
BARTLETT-BOX F = 10.877, P = .000
MAXIMUM VARIANCE / MINIMUM VARIANCE = 2.791

- - - -

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 09/15/83)
FILE LECTURA (CREATION DATE = 09/15/83)

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = [illegible])

- O N E W A Y -

VARIABLE V14 Vocabulario Lector

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	3	135.0412	45.0137	4.048	.0074
WITHIN GROUPS	439	4913.7146	11.1930		
WITHIN GROUPS	439	4913.7146	11.1930		
TOTAL	442	5048.6558			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP01	111	14.1351	[illegible]	.2637	.0000	17.0000	13.5728 TO 14.6974
GRP01	111	14.1351	[illegible]	.2637	.0000	17.0000	13.5728 TO 14.6974
GRP02	111	14.0360	[illegible]	.2435	.0000	16.0000	13.5535 TO 14.5186
GRP03	110	13.3182	[illegible]	.3486	.0000	16.0000	12.8272 TO 14.2092
GRP04	111	12.7387	[illegible]	.3785	.0000	16.0000	11.9866 TO 13.4889
TOTAL	443	13.6072	[illegible]	.1606	.0000	17.0000	13.2916 TO 13.9228
	FIXED EFFECTS MODEL		3.3436	.1590			13.2948 TO 13.9196
	RANDOM EFFECTS MODEL			.3196			12.5894 TO 14.6250

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF BETWEEN COMPONENT VARIANCE .3081

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRANS C = MAX. VARIANCE/SUM(VARIANCES) = .3551, P = .002 (APPROX.)
COCHRANS C = MAX. VARIANCE/SUM(VARIANCES) = .3551, P = .002 (APPROX.)
BARTLETT-BOX F = 8.361, P = .000
MAXIMUM VARIANCE / MINIMUM VARIANCE = 2.417

FILE LECTURA (CREATION DATE = [illegible])

ONEWAY

ONEWAY

VARIABLE V14 Vocabulario lector.

MULTIPLE RANGE TEST

SCHEFFE PROCEDURE
RANGES FOR THE .050 LEVEL -

3.97 3.97 3.97
3.97 3.97 3.97

THE RANGES ABOVE ARE TABLE RANGES. THE VALUE ACTUALLY COMPARED WITH MEAN(J)-MEAN(I) IS..
2.3657 * RANGE * SQRT(1. / (N(I) + N(J)))

(*) DENOTES PAIRS OF GROUPS SIGNIFICANTLY DIFFERENT AT THE .050 LEVEL

MEAN	GROUP	G G G G R R R R P P P P 0 0 0 0 4 3 2 1
12.7387	GRP04	
13.5182	GRP03	
14.0360	GRP02	*
14.1351	GRP01	*

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = 09/15/83)

- - - -

FILE LECTURA (CREATION DATE = [illegible])

- O N E W A Y -

VARIABLE V16 Comprensión lectura silenciosa.

ANALYSIS OF VARIANCE

SOURCE	D.F.	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARES	F RATIO	F PROB.
BETWEEN GROUPS	3	564.8022	188.2674	7.563	.0001
BETWEEN GROUPS	3	564.8022	188.2674	7.563	.0001
BETWEEN GROUPS	3	564.8022	188.2674	7.563	.0001
BETWEEN GROUPS	3	564.8022	188.2674	7.563	.0001
WITHIN GROUPS	439	10928.4768	24.8940		
TOTAL	442	11493.2789			
TOTAL	442	11493.2789			
TOTAL	442	11493.2789			

GROUP	COUNT	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	MINIMUM	MAXIMUM	95 PCT CONF INT FOR MEAN
GRP01	111	11.4955	4.6199	.4385	.0000	16.0000	10.6265 TO 12.3645
GRP01	111	11.4955	4.6199	.4385	.0000	16.0000	10.6265 TO 12.3645
GRP01	111	11.4955	4.6199	.4385	.0000	16.0000	10.6265 TO 12.3645
GRP02	111	11.0091	4.7204	.4480	.0000	16.0000	10.1211 TO 11.8969
GRP02	111	11.0091	4.7204	.4480	.0000	16.0000	10.1211 TO 11.8969
GRP03	110	10.7182	4.7335	.4513	.0000	16.0000	9.8237 TO 11.6127
GRP03	110	10.7182	4.7335	.4513	.0000	16.0000	9.8237 TO 11.6127
GRP04	111	8.5495	5.7869	.5495	.0000	16.0000	7.4605 TO 9.6386
GRP04	111	8.5495	5.7869	.5495	.0000	16.0000	7.4605 TO 9.6386
TOTAL	443	10.4924	5.0963	.2423	.0000	16.0000	9.9663 TO 10.9186
TOTAL	443	10.4924	5.0963	.2423	.0000	16.0000	9.9663 TO 10.9186
TOTAL	443	10.4924	5.0963	.2423	.0000	16.0000	9.9663 TO 10.9186
FIXED EFFECTS MODEL			4.9884	.2371			9.9765 TO 10.9083
RANDOM EFFECTS MODEL				.6519			8.3678 TO 12.5171
RANDOM EFFECTS MODEL				.6519			8.3678 TO 12.5171

RANDOM EFFECTS MODEL - ESTIMATE OF BETWEEN COMPONENT VARIANCE 1.4752

TESTS FOR HOMOGENEITY OF VARIANCES

COCHRANS C = MAX. VARIANCE / SUM(VARIANCES) = .3367, P = .010 (APPROX.)
3.212, P = .050

FILE LECTURA (CREATION DATE = [illegible])

- - - -

A N E X O XI

2ª APLICACION EXPERIMENTAL

ESTUDIO DE LA FIABILIDAD:TABLAS DE ANALISIS DE VARIANZA

TABLA I: DISCRIMINACION VISUAL

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	497-1=496	$\frac{88.556}{16} - \frac{6.446^2}{7.952} = 309,5$	$\frac{309,5}{496} = 0,62$	$\frac{0,62}{0,10} = 6,20$
Elementos	16-1=15	$\frac{2.679.550}{497} - \frac{6.446^2}{7.952} =$ 166,24	$\frac{166,24}{15} = 11,08$	$\frac{11,08}{0,10} =$ 110,87
Residual	496x15= 7.440	1.220,8 -(309,5+166,2) 745,1	$\frac{745,1}{7.440} = 0,10$	
Total		$6.446 - \frac{6.446^2}{7.952}$ 122,08		

TABLA II: DISCRIMINACION AUDITIVA

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	497-1= 496	$\frac{77.487}{14} - \frac{(6.013)^2}{6.918}$ 234,22	$\frac{234,22}{496} = 0,47$	$\frac{0,47}{0,08} = 5,87$
Elementos	14-1=13	$\frac{2.650.131}{497} - \frac{(6.073)^2}{6.918} =$ 31,96	$\frac{31,96}{13} = 2,45$	$\frac{2,45}{0,08} = 30,62$
Residual	496x13= 6.448	772,44-(234,22+31,96)= 506,18	$\frac{506,18}{6.448} = 0,08$	
Total		$6.073 - \frac{(6.073)^2}{6.958}$ 772,44		

TABLA III: CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	497-1= 496	$\frac{102.329}{16} - \frac{(6.986)^2}{7.952} = 258,22$	$\frac{258,22}{496} = 0,52$	$\frac{0,52}{0,07} = 7,4$
Elementos	16-1 = 15	$\frac{3.097.064}{497} - \frac{6.986^2}{7.952} = 94,17$	$\frac{94,17}{15} = 6,28$	$\frac{6,28}{0,07} = 89,71$
Residual	496x15= 7.440	848,66-(258,2+94,2)= 496,26	$\frac{496,26}{7.440} = 0,07$	
Total		$\frac{6.986 - 6.986^2}{7.952} = 848,66$		

TABLA IV: CORRESPONDENCIA ACUSTICO GRAFICA DE PALABRA.

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	480-1= 479	$\frac{78.023}{16} - \frac{(5.823)^2}{7.680} = 461,43$	$\frac{461,43}{479} = 0,96$	$\frac{0,96}{0,12} = 8$
Elementos	16-1= 15	$\frac{2.145.821}{480} - \frac{(5.823)^2}{7.680} = 55,46$	$\frac{55,46}{15} = 3,69$	$\frac{3,69}{0,12} = 30,75$
Residual	479x15=7.185	1.408- (461,43+55,46) = 891,11	$\frac{891,11}{7.185} = 0,12$	
Total		$5.823 - \frac{(5.823)^2}{7.680} = 1.408$		

TABLA V: VOCABULARIO LECTOR

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	484-1=483	$\frac{97.488}{16} - \frac{(6.750)^2}{7.744} = 209,41$	$\frac{209,41}{483} = 0,43$	$\frac{0,43}{0,07} = 6,19$
Elementos	16-1=15	$\frac{2.908.270}{484} - \frac{(6.750)^2}{7.744}$ 125,23	$\frac{125,23}{15} = 8,34$	$\frac{8,34}{0,07} = 116,2$
Residual	483x15= 7.245	866,41-(209,41+125,23) 531,77	$\frac{531,77}{7.245} = 0,07$	
Total		$6.750 - \frac{(6.750)^2}{7.744}$ 866,41		

TABLA VI: COMPRENSION DE FRASES

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	463 - 1 = 462	$\frac{89.724}{17} - \frac{(6.172)^2}{7.871} = 438,18$	$\frac{438,18}{462} = 0,95$	$\frac{0,95}{0,10} = 9,50$
Elementos	17 - 1 = 16	$\frac{2.313.566}{463} - \frac{(6.172)^2}{7.871} = 157,20$	$\frac{157,20}{16} = 9,82$	$\frac{9,82}{0,10} = 9,82$
Residual	462x16=7.392	1.332,3-(438,18+117,20) = 736,9	$\frac{736,9}{7.392} = 0,10$	
Total		$6.172 - \frac{(6.172)^2}{7.871}$ 1.332,3		

TABLA VII: COMPRENSION LECTURA SILENCIOSA

Origen de Varianza	G.L.	S.C. x^2	Cuadrado Medios S^2	F
Sujetos	426-1=425	$\frac{67.054}{16} - \frac{(5.192)^2}{6.816} = 235,98$	$\frac{235,98}{425} = 0,55$	$\frac{0,55}{0,10} = 5,5$
Elementos	16 - 1 = 15	$\frac{1.828.588}{426} - \frac{(5.192)^2}{6.816} = 337,56$	$\frac{337,56}{15} = 22,50$	$\frac{22,5}{0,10} = 225$
Residual	425x15=6.375	1.237,1-(235,98+337,56) 663,56	$\frac{663,56}{6.375} = 0,10$	
Total		$5.192-\frac{(5.192)^2}{6.816} = 1.237,1$		