VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

ESTUDIO DE PERFILES EVOLUTIVOS EN LA LECTURA

VALIDACIÓN Y REVISIÓN DEL TEST INDIVIDUAL DE DIAGNÓSTICO DE ERRORES EN LECTURA (TIDEL)

TESIS DOCTORAL

Presentada por: D. Javier Cortés de las Heras

Dirigida por: D. Ignacio Javier Alfaro Rocher

Valencia, enero de 2002

ÍNDICE

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

A las personas les interesa nuestro destino exterior; el interior, sólo a nuestro amigo

Heinrich von Kleist

Son muchas las personas que a lo largo de estos años, mientras preparaba esta tesis, mientras la escribía, se han preocupado por mi destino interior, que han confiado en mí sobre todo por la persona que soy y no por la que está haciendo un trabajo. Son muchas a las que tengo que agradecer ese calor que tanto se necesita ante una tarea, que aunque divertida, es trabajosa. El orden no importa, la posición en el texto no significa nada, aunque siempre tendamos a cuantificarlo todo. A menudo la distribución en párrafos no es más que una convención, y es que también lo clasificamos todo.

Dedico este trabajo a mis padres, por lo que son y por lo que han contribuido a lo que soy; a mi hermano, mi otra mitad; a Espe, por el regalo que es ella para mí cada día. A mis tíos Marcelo, Teresa, Angelita, Lolín y Guillermo, a mis primas Lidia, Irene, Lucía, Inés y Paqui,...por compartir momentos importantes en mi vida. A Amparo, Rus, Mª José, Rocío y Ana Belén, por la belleza que me comparten. A Esperanza, Julián, Amparo y Pepe por acogerme como *una* más. Y también al recuerdo imborrable que siempre será mi yayo, Marcelo.

Dedico también el trabajo a mis amigos de siempre y de ahora, Carlos, Raúl, Vicente, Víctor, Eugenio, Jesús, Dani, Jose Luis, Aurelio, Aurora, Mª Carmen, Maite, Jose, Manolo y Lourdes, y porque no a todos aquellos que pasaron hace tiempo o algunos días y a aquellos que se me han olvidado.

Finalmente, este trabajo no sólo es fruto del buen asesoramiento recibido, que es muy bueno, sino también de las excelentes personas que han estado ahí apoyándome académica y personalmente, especialmente Ignacio, director de esta tesis. Dedico también este trabajo no sólo a él sino también a Alfredo, Ana, Rosa, Andrés, Amparo, Oreto, Carmen y Fernando. Y a Francisco Secadas, ejemplo de un pasado, un presente y un futuro.

Gracias a todos

ÍNDICE

ÍNDICE

ÍNDICE

ESTUDIO DE PERFILES EVOLUTIVOS EN LA LECTURA 1

INTRODUCCIÓN 17

PARTE I 21

1 LOS CONCEPTOS EN LECTURA EN LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS 25

1.1. Marco Conceptual de la Lectura 26

1.1.1 Selección de los descriptores relacionados con el descriptor "reading" 28

1.1.2 Estructuración de los descriptores 30

1.1.3 Análisis dimensional y representación de los descriptores 32

1.1.3.1 Resultados del análisis dimensional 32

1.1.3.2 Representación de las dimensiones de 2º grado 36

1.1.4 Interpretación de los resultados 37

1.1.4.1 Interpretación de las dimensiones 37

1.1.4.2 A modo de conclusión: interpretación de la representación dimensional 62

1.2 Estudio de la productividad científica a partir del descriptor *Reading Diagnosis* (Base de Datos de ERIC) 71

1.2.1 La Productividad de Autores y Revistas en el Diagnóstico de la Lectura 72

1.2.1.1 Evolución de las publicaciones referidas al Diagnóstico de la Lectura 72

1.2.1.2 Productividad de los autores 74

1.2.1.3 Productividad de las revistas 76

1.2.2 Análisis de Contenido a través de los descriptores más significativos 79

2 LOS MODELOS DE LECTURA 87

2.1 Modelos de sentido descendente (top down models) 89

2.1.1 Características básicas 90

2.1.2 Críticas 94

2.2 Modelos de sentido ascendente (bottom up models) 95

2.2.1 Características básicas 95

2.2.2 Críticas 99

2.3 Modelos interactivos (interactive models) 100

2.3.1 Características básicas 101

2.3.2 Críticas 105

2.4 Modelos evolutivos 106

2.4.1 Características básicas 106

2.4.2 Críticas 111

2.5 Del dibujo al aprendizaje de la escritura y de la lectura. 113

2.5.1 Características básicas 113

2.5.2 A modo de críticas 118

2.6 Resumen 125

3 EL DIAGNÓSTICO DE LA LECTURA Y SUS INSTRUMENTOS 129

3.1 Tipología de instrumentos de evaluación de la lectura.....130

3.2 Las habilidades lectoras en los instrumentos estandarizados de evaluación de la lectura.....132

3.2.1 Vaciado de actividades 133

3.2.2 Descripción de las habilidades consideradas en las pruebas estandarizadas de lectura.....134

3.3 Limitaciones de las pruebas de lectura estandarizadas 156

3.3.1 Limitaciones Pedagógicas 156

3.3.1.1 El diagnóstico educativo de la lectura y las pruebas estandarizadas 156

3.3.1.2 Consecuencias del uso de pruebas estandarizadas en el currículo, los profesores y los alumnos 157

3.3.2 Limitaciones Técnicas 160

3.3.2.1 Argumentos de validez explícitos 162

3.3.2.2 Argumentos de validez implícitos 164

3.3.2.3 Los ítems del test como argumentos de validez 165

4 LOS ERRORES EN LECTURA COMO CRITERIO DIAGNÓSTICO 173

4.1 Consideración de los errores en los modelos de lectura.....173

4.1.1 Los errores de lectura en los modelos descendentes (top-down models)..... 173

4.1.2 Los errores de lectura en los modelos ascendentes (bottom-up models)..... 176

4.1.3 Los errores en lectura en los modelos interactivos (interactive models)..... 177

4.1.4 Los errores en lectura en los modelos evolutivos 179

4.1.5 Los errores de lectura en el marco de la investigación: Del dibujo al aprendizaje de la escritura y la lectura 180

4.2 Los errores en lectura en los tests estandarizados 183

4.2.1 Inventarios observacionales..... 183

4.2.2 Test de Análisis de la Lecturaescritura (T.A.L.E.) 184

4.2.3 Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura (EDIL)..... 187

4.2.4 Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC) 188

4.2.5 Batería de pruebas de lenguaje para el ciclo inicial..... 189

4.3 El tratamiento de los errores en el Diagnóstico Educativo.....191

4.3.1 Concepciones clásicas 191

4.3.2 Alternativas diagnósticas en el tratamiento del error 193

4.3.2.1 Clasificación y tipología de errores en el aprendizaje lector.....196

PARTE II..... 203

5 NECESIDAD, PROPÓSITO E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN 207

6 ASPECTOS METODOLÓGICOS 215

6.1 Problemática metodológica del análisis de errores.....215

6.2 Metodología: vista general 221

6.3 Concreción del problema y elaboración del reactivo.....222

6.3.1 Criterios contextuales 223

6.3.2 Criterios metodológicos 224

6.3.3 Criterios de muestreo 229

7 FASES DE LA INVESTIGACIÓN 235

7.1 Fase I. Recogida inicial de la información 235

7.1.1 Observación cualitativa de errores y recogida inicial de datos 235

7.1.2 Categorización 237

7.1.3 Cuestionario para la experiencia piloto..... 243

7.2 Fase II. Estudio Piloto 245

7.2.1 Registro de datos y análisis cuantitativo 245
7.2.2 Análisis por grupos de discusión..... 245
7.2.3 El Análisis Discriminante 247
7.2.4 Establecimiento de Puntos de Corte para el sistema de corrección 249
7.2.5 Formulación de la primera versión del TIDEL..... 252

7.3 Fase III. Aplicación del TIDEL 255

7.3.1 Registro y análisis cuantitativo de errores 255
7.3.2 Revisión lógica del instrumento antes del análisis de datos 256
7.3.3 Presentación breve del TIDEL definitivo..... 256
7.3.3.1 Descripción de las dimensiones básicas de errores de lectura (TIDEL).....259
7.3.3.2 Resultados del TIDEL y Perfil Individual de Errores.....267

8 ANÁLISIS DE DATOS..... 271

8.1 Análisis descriptivo y evidencias evolutivas 271

8.1.1 Análisis descriptivo de errores y dimensiones de errores..... 272
8.1.2 Diferencias por curso en las dimensiones de errores..... 274
8.1.3 Análisis discriminante 274

8.2 Análisis y validación del instrumento 277

8.2.1 Fiabilidad entre Jueces 277
8.2.1.1 Método 278
8.2.1.2 Análisis de datos.....280
8.2.1.2.1 Porcentajes de acuerdo entre jueces por errores..... 280
8.2.1.2.2 Porcentajes de acuerdo entre jueces por dimensiones..... 285
8.2.1.2.3 Correlaciones interjueces por dimensiones..... 286
8.2.1.3 Conclusiones 290
8.2.2 Evidencias de Validez..... 292
8.2.2.1 Fuentes de validez basadas en el contenido.....293
8.2.2.2 Fuentes de validez basadas en relaciones con otras variables 295
8.2.2.2.1 Acuerdo referido al criterio 296
Resultados 297
8.2.2.2.2 Relación de las dimensiones con la variable "velocidad lectora" 298
Resultados 299
8.2.2.3 Fuentes de validez basadas en el constructo.....302
8.2.2.3.1 Análisis de cluster 303

9 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS: LOS PERFILES DE ERRORES..... 309

9.1 Análisis de Perfiles.....310

9.1.1 La utilización de perfiles en el diagnóstico y evaluación educativas. 310

9.1.2 El concepto de perfil en el TIDEL..... 313

9.1.3 Proceso de elaboración de perfiles 315

9.2 Interpretación de perfiles.....320

9.2.1 Elaboración individual de perfiles en el TIDEL..... 320

9.2.2 Perfil 1: Fase elemental de la lectura (Complejidad)..... 323

9.2.3 Perfil 2: Fase simbólica de la lectura (Combinatoria del símbolo)..... 325

9.2.4 Perfil 3: Fase semántica de la lectura (Anticipación del sentido) 327

9.2.5 Perfil 4: Fase de la lectura (Hábito de lectura) 329

9.2.6 Comparación de los perfiles de errores del TIDEL..... 330

9.2.7 La dinámica interna del diagnóstico 333

9.3 Otras evidencias evolutivas de los perfiles.....341

9.3.1 La velocidad lectora en los perfiles..... 341

9.3.2 Los perfiles y el curso..... 344

10 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN 349

10.1 En relación al TIDEL 349

10.1.1 Fiabilidad del método de observación de errores 349

10.1.2 Aspectos modificables del TIDEL en futuras investigaciones..... 352

10.1.2.1 Contenido del TIDEL 352

10.1.2.2 Diseño y otras variables a considerar 353

10.2 En relación al proceso lector 355

10.3 El papel del diagnóstico de los errores en la intervención educativa 358

11 BIBLIOGRAFÍA 365

12 ANEXOS..... 379

12.1 Anexo I: Resultados del análisis dimensional de descriptores 381

12.1.1 Matriz de afinidades de 1er grado..... 383

12.1.2 Matriz dimensional de 1er grado 384

12.1.3 Matriz de afinidades de 2º grado 385

12.1.4 Matriz de afinidades de 3er. grado 386

12.2 Anexo II: Resultados del análisis de actividades de pruebas de lectura.....389

12.2.1 Actividades vaciadas de las pruebas de lectura 391

12.2.2 Frecuencias de las actividades y porcentaje de probabilidad en pruebas de lectura por tipo de habilidad. 407

12.3 Anexo III: El Astuto Carpintero 409

12.4 Anexo IV: Protocolo inicial de vaciado de errores 413

12.5 Anexo V: Listado de primeras conductas observadas 417

12.6 Anexo VI: Análisis discriminante 425

12.7 Anexo VII: Temas de estudio en la revisión lógica del instrumento (fase III).....433

12.8 Anexo VIII: Estudio de los errores cometidos en distintos cuentos con el método de observación del TIDEL 437

12.8.1 : Cuentos utilizados en investigación paralelas al TIDEL..... 439

12.8.2 Resultado del estudio de errores cometidos en diferentes cuentos con el método de obervación del TIDEL 451

12.9 Anexo IX: Test Individual de Diagnóstico de Errores en Lectura (TIDEL).....459

Índice de Tablas

Tabla 1-1: Descriptores relacionados con el término reading (*Thesaurus of ERIC Database*) 29

Tabla 1-2 : Matriz Dimensional de 2º grado de los descriptores relacionados con *reading*.....33

Tabla 1-3 : Matriz Dimensional de 3er grado de los descriptores relacionados con *reading*.....34

Tabla 1-4: Esquema de agrupamiento de las variables en diferentes dimensiones.....35

Tabla 1-5: Publicación de trabajos relacionados con el término-clave por año 73

Tabla 1-6: Productividad de autores 75

Tabla 1-7: Clasificación de Crane 76

Tabla 1-8: Productividad de Revistas.....77

Tabla 1-9: Áreas de Productividad de revistas establecidas por la ley de Bradford 78

Tabla 1-10: Análisis bibliométrico de descriptores contenidos en trabajos 81

Tabla 1-11: Áreas de productividad de descriptores establecidas por la ley de Bradford 81

Tabla 2-1: Comparación entre diferentes modelos evolutivos de aprendizaje de la lectura. *(fuente: Reiben y Saada, 1989, tomado a su vez de Clemente y Domínguez, 1999: 52)*.....107

Tabla 2-2: Modelo de seis pasos en la adquisición de las habilidades de lectura y escritura. 109

Tabla 2-3: Resumen de los modelos teóricos del proceso lector.....126

Tabla 3-1: Distribución de frecuencias de actividades en habilidades lectoras por curso 135

Tabla 4-1: Errores analizados en el TALE (Toro y Cervera, 1995) 186

Tabla 4-2: Errores analizados en el EDIL (González Portal, 1992) 188

Tabla 4-3: Clasificación y tipos de error lector.....200

Tabla 6-1: Composición de las muestras.....231

Tabla 7-1: Comparación de dos procesos para la elaboración de un sistema de categorías 238

Tabla 7-2: Listado de errores agrupados por dimensiones e hipótesis secuencial.....244

Tabla 7-3: Test F univariados (ANOVA) para niveles de error (aceptable, atendible, urgente) (V.I.) sobre tipos de error (VV.DD).....252

Tabla 7-4: Grupos de error y errores de la primera versión del TIDEL 254

Tabla 7-5: Dimensiones Básicas del TIDEL, con sus correspondientes errores 259

Tabla 8-1: Frecuencias de sujetos en cada nivel de error 273

Tabla 8-2: Medias y desviaciones típicas de cada dimensión 273

Tabla 8-3: Características y relación de protocolos utilizados para el estudio de fiabilidad entre jueces 280

Tabla 8-4: Cálculo de porcentajes de acuerdo para errores y global de la lectura ISA 282

Tabla 8-5: Resultados de porcentajes de acuerdo por errores, por protocolos y global. 283

Tabla 8-6: Resultados de porcentajes de acuerdo por errores en función del criterio de calidad de la lectura y por protocolos agrupados por el mismo criterio. 284

Tabla 8-7: Porcentaje de acuerdo ±1 por dimensiones y global. 286

Tabla 8-8: Índices de correlación por juez (fiabilidad intrajuez) 288

Tabla 8-9: Correlación entre jueces por protocolo y global.....289

Tabla 8-10: Correlación entrejueces por nivel de calidad lectora.....289

Tabla 8-11: Promedio de las correlaciones observadores-observador experto para cada lectura observada. 298

Tabla 8-12: Correlaciones palabras por minuto y dimensiones. 300

Tabla 8-13: Contraste de las dimensiones del TIDEL con los grupos cluster.....305

Tabla 9-1 : Número de sujetos por perfil extraído y porcentaje. 316

Tabla 9-2: Centro de conglomerados finales: puntuaciones por grupo y dimensión. ..316

Tabla 9-3: Tabla de ANOVA para VI: conglomerados y VD: dimensiones. 317

Tabla 9-4 : Medias y desviaciones de cada perfil en las dimensiones y palabras por minuto.....318

Tabla 9-5: Subconjuntos homogéneos calculados por el método de Scheffé a nivel α=0,05.....343

Tabla 9-6: Medidas direccionales de asociación entre palabras por minuto y tipos de perfil.....343

Tabla 9-7: Puntuaciones de la dimensión I, extraída por A. de Correspondencias de los niveles de las variables tipos de perfil y curso.....345

Tabla 10-1: Correlaciones intrasujetos entre las puntuaciones de errores de lectura observadas con dos cuentos 352

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1-1: Representación dimensional de tercer grado 36

Ilustración 1-2: Representación del polo postivo y negativo de DI': Competencia Lectora.....63

Ilustración 1-3: Representación del polo postivo y negativo de DIII': Diagnóstico del fracaso lector.....65

Ilustración 1-4: Representación del polo postivo y negativo de DV': Investigación de procesos básicos en la lectura.....67

Ilustración 1-5: Mapa conceptual tridimensional de los conceptos relacionados con el descriptor *Reading*.....69

Ilustración 1-6: Evolución de las publicaciones relacionadas con el Diagnóstico en Lectura por años.....74

Ilustración 1-7: Temática relacionada con el diagnóstico de la lectura en las publicaciones científicas 83

Ilustración 2-1: "Hypothesis-Test or Top-Down Model" (fuente: Zakaluk, 1996:4) 91

Ilustración 2-2: "Data-Driven or Bottom-Up Model" *(Zakaluk, 1996: 3)* 96

Ilustración 2-3: Representación gráfica del modelo lector de Gough (fuente Trollope, 1995) 98

Ilustración 2-4: Modelo interactivo, adaptado de Rummelhart, 1977 *(Fuente: Zakaluk (1996))*.....102

Ilustración 2-5: El modelo *EXIT* (EXtender la Interacciones con los Textos): fases y preguntas. *(Wray y Lewis, 2000: 44)* 105

Ilustración 2-6: Sucesión de habilidades en el aprendizaje lector (Alfaro, 2001: 49)..114

Ilustración 3-1: Síntesis de habilidades lectoras evaluadas en las pruebas de lectura154

Ilustración 4-1: Modelo secuencial de los errores en el aprendizaje (Alfaro, 2001b) ..181

Ilustración 6-1: Hoja de trabajo para el análisis cualitativo de “incorrected miscues” 218

Ilustración 8-1: Dendograma del Análisis de Cluster del TIDEL 304

Ilustración 9-1: Perfil de escritura de Rocket (Fuente: Wiggins, 1998, pag. 264) 312

Ilustración 9-2: Perfil individual de errores en lectura del TIDEL 321

Ilustración 9-3: Representación conjunta de los cuatro perfiles del TIDEL.....330

Ilustración 9-4: Representación volumétrica conjunta de los cuatro perfiles del TIDEL 331

Ilustración 9-5: Evolución de los niveles de ocurrencia de las dimensiones en los perfiles 334

Ilustración 9-6: Síntesis de tipos de perfil de malos lectores 337

Ilustración 9-7: Probabilidad bayesiana de los errores en los tres tipos de perfil del TIDEL.....339

Ilustración 9-8: Gráfico de evolución de palabras por minuto en los perfiles. 342

Ilustración 10-1: Ejemplo de evaluación equilibrada (Wiggins, 1998:117) 360

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Hace aproximadamente siete años unos cuantos alumnos de cuarto curso de Pedagogía comenzamos a realizar una serie de prácticas, dirigidas por el profesor Ignacio Alfaro, para la asignatura de Diagnóstico de las Dificultades del Aprendizaje. El trabajo a realizar en estas prácticas consistía en el análisis de los errores en la lectura de un cuento de niños del primer ciclo de Educación Primaria. Para algunos de mis compañeros este trabajo no sería más que algo adicional en la asignatura con el ánimo de obtener cierta gratificación en la calificación, que tantas veces hacía falta; incluso he de reconocer que para mí, en un primer momento, no quedaba del todo claro el porqué me presenté como voluntario. No por la calificación en sí, tal vez fuera porque era algo novedoso aquello de trabajar con un profesor en una investigación. A finales de ese curso, el profesor Ignacio Alfaro me propuso algo que cambiaría mi vida de estudiante, trabajar con él y otras personas en la investigación iniciada sobre los errores en lectura y el proceso lector en malos lectores.

Y así ha sido durante estos años, hasta el momento presente, aumentando mi interés por la materia y encontrando el gusto por la investigación bien realizada. He aprendido mucho y más de todas las personas que formaban o forman, todavía hoy, parte del equipo de investigación o han colaborado con nosotros en cierta manera.

Han sido ciertamente algunos años en los que mi motivación por el tema de la tesis ha ido creciendo paulatinamente. Primero, familiarizándome con la investigación y a la par obteniendo información de otras investigaciones precedentes sobre escritura. Segundo, encontrando numerosas investigaciones sobre lectura que a más de uno le hubieran hecho abandonar: bien porque hay mucho escrito sobre ella, con lo que la posibilidad de aportar algo novedoso se reduce, bien por llegar al punto de no tener absolutamente nada claro sobre qué es leer, dada la cantidad de tesis contrapuestas tanto en sus aspectos teóricos (modelos lectores, dislexia,...) como en los prácticos (métodos de enseñanza analíticos, sintéticos, mixtos).

Y es que la lectura, lo queramos o no, todavía sigue siendo hoy uno de los temas de estudio de múltiples investigaciones, aunque sigan sin despejarse claramente ciertas incógnitas, especialmente las relativas a las dificultades lectoras. Por ejemplo, no existe una respuesta definitiva a eso que algunos se empeñan en calificar a sus

alumnos, la dislexia; existen nuevas concepciones del diagnóstico educativo haciéndolo un proceso más abierto y menos clínico de lo que muchos aún suponen; la evaluación está avanzando con la introducción de procedimientos nuevos para controlar el proceso de aprendizaje; no existe un consenso a la hora de determinar qué método es el apropiado, en lugar de eso la preocupación de la práctica radica en proponer actividades sin más;... Alguien podría tener la tentación de pensar que en la lectura, por lo tanto, cabe cualquier tipo de aportación, que todo vale. Sin embargo, el único objetivo válido, por encima de los resultados de esta o de cualquier otra investigación, debe ser uno: que lo que hagamos (en la práctica o en la teoría) sirva para ayudar a los destinatarios últimos, en este caso los niños del primer ciclo de Educación Primaria. En definitiva, perseguir el objetivo de la educación en sus dos acepciones etimológicas, (*educare* /*educere*): guiar sin hacer "sufrir" y sacar lo mejor que cada uno de nosotros, o los niños, llevamos dentro. Sin duda alguna este objetivo deja de lado cualquier tipo de intromisión política en las teorías que explicamos, cualquier tipo de posicionamiento "por que sí" y por que es mejor que otro. En conclusión, debemos de dejar de compararnos los "ombligos", y mirarlos como aportaciones que quizá no se nos hayan ocurrido o que caben en nuestros posicionamientos teóricos, con el fin de mejorar la investigación y la práctica destinada a personas que, como tales, se merecen todo el respeto.

Otro punto esencial que debe tener cualquier tesis es el rigor científico. Creo sinceramente que, hoy por hoy, es lo mejor que he podido hacer. Supongo que saber investigar bien es una habilidad que se irá *automatizando* con la práctica, para pasar de jugar *a* investigar a jugar *con* la investigación. En esta tesis he intentado que lo expuesto tenga cierta coherencia, a pesar de dejar de lado temas importantes, y que esa coherencia se traduzca en un esquema sencillo de seguir. Sin duda alguna, reflejar el trabajo de algunos años de manera esquemática y lineal me ha resultado de lo más complicado, porque las cosas ni ocurren esquemáticamente ni linealmente, sino todo lo contrario: ideas y procesos entremezclados, pasos vueltos a andar con distinta visión, etc.

Sin ánimo de alargarme más en esta introducción presento en esquema los puntos contenidos en la tesis, partiendo del objetivo principal hasta la descripción de los capítulos distribuidos en dos partes, que ayudan a entenderlo y alcanzarlo.

ÍNDICE

Así pues, el **objetivo** de esta tesis es doble, revisar y validar un instrumento observacional de errores en lectura novedoso, el TIDEL (Secadas y Alfaro, 1998), analizando a la par los datos aportados por este instrumento sobre el proceso evolutivo de la lectura. Para alcanzar dicho objetivo he querido distinguir dos partes en la tesis: una primera parte de revisión teórica de ciertos términos utilizados en la investigación sobre lectura, así como los posicionamientos teóricos del proceso lector que sirven de marco explicativo de los errores lectores y los instrumentos utilizados generalmente para evaluar la lectura, que en algún caso, como el del procedimiento *miscue analysis*, tienen puntos en común con nuestro instrumento. Y una segunda parte en la que se expone toda la parte experimental, desde las primeras fases de construcción del instrumento, en las que participé directamente, hasta los procedimientos de validación del instrumento y el estudio del proceso lector a partir de una serie de perfiles de errores detectados por el TIDEL, objetivo fundamental de la tesis.

En el primer capítulo se ofrece un estudio de la terminología usada en las publicaciones científicas a través del estudio de descriptores del tesauro de ERIC (1987, 2001) relacionados con el término *reading*. Así, también se presenta un estudio breve de la producción científica en torno al descriptor *Reading Diagnosis*.

En el capítulo segundo, y fruto de la clarificación que proporciona el mapa conceptual sobre lectura obtenido a partir de los descriptores, se intenta dar unas pinceladas de los principales modelos explicativos del proceso lector, así como las críticas recibidas.

En el siguiente capítulo, el tercero, la temática se centra en la revisión de los procedimentos de evaluación de la lectura. Se llega al análisis de diversas pruebas de lectura existentes en el mercado español y de amplia difusión en la comunidad educativa.

El capítulo cuarto, es central en cuanto a la exposición del tema teórico de la tesis. En este capítulo convergen tanto el capítulo segundo, haciendo una revisión del concepto de error desde los diversos posicionamientos teóricos que explican el proceso lector; como el capítulo tercero, del que se toman prestadas algunas pruebas para hacer un análisis del error de lectura en la pruebas de evaluación lectora. Con él queda revisada prácticamente toda la temática científica de los errores en lectura.

ÍNDICE

Fruto de este análisis pormenorizado de los errores en lectura, entramos en la parte experimental con por el capítulo quinto. En él se expone el eje central de la investigación: la necesidad de estudiar la temática del los errores de lectura, los propósitos que se pretenden alcanzar y las hipótesis formuladas para conseguirlos.

Con el capítulo sexto y séptimo se entra de lleno en la parte experimental, exponiendo los aspectos metodológicos y las fases de la investigación, en este caso observacional: desde una primera fase de recogida de información hasta la aplicación del instrumento, pasando por el estudio piloto. Estas fases descritas para investigaciones observacionales pueden encontrarse en una revisión de la metodología observacional realizada por algunos autores (Anguera, 1993; Buendía, Colás et al., 1998; Martin y Bateson, 1999; Suen, 1990; Suen y Ary, 1989).

En el capítulo octavo se aborda uno de los primeros propósitos de la tesis, la validación y revisión del instrumento. En el capítulo se exponen las investigaciones realizadas para la obtención de los índices de fiabilidad del instrumento y las fuentes de validez (constructo, criterio y contenido). Se proporciona un análisis de los aspectos más fuertes y débiles del instrumento que servirán como criterios de una revisión futura.

El capítulo noveno responde al segundo objetivo de la tesis, que en cierta manera refuerza la validación del instrumento, con el estudio del proceso lector a través de un análisis de perfiles detectados por el TIDEL. Este capítulo es clave para entender cómo la lectura es una habilidad de construcción progresiva en la que necesariamente se van a dar errores. Dichos errores nos proporcionarán la clave para la intervención y para situar al sujeto en un determinado estadio lector, huyendo de la clasificación normativa y de las pautas de intervención colectiva especialmente destinadas a niños con problemas lectores.

Por último, en el capítulo décimo, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado en cuanto al instrumento en sí, susceptible de mejoras; en cuanto a las consecuencias para el entendimiento del proceso lector y, finalmente, sus implicaciones en la intervención educativa.

Javier Cortés de las Heras

Valencia, enero de 2002

ÍNDICE

PARTE I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

ÍNDICE

ÍNDICE

CAPÍTULO I:

LOS CONCEPTOS EN LECTURA EN LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS

ÍNDICE

ÍNDICE

1 LOS CONCEPTOS EN LECTURA EN LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS

A la hora de abordar un trabajo de investigación sobre la lectura se encuentra habitualmente una multitud de enfoques que conceptualizan el proceso lector y su diagnóstico desde diferentes puntos de vista. Asimismo, es frecuente hallar en la literatura científica una variedad ingente de estudios realizados sobre distintas poblaciones y diferentes aspectos de la lectura. Tal y como indica el *National Reading Panel* (2000) en su examen de diferentes bases de datos, los estudios publicados en la investigación de la lectura sólo desde 1966 son aproximadamente 100.000 y quizá otros 15.000 antes de esa fecha. Esta información se procesó posteriormente atendiendo a unos criterios específicos incluyendo especialmente aquellos que hacían referencia a estudios sobre la enseñanza de la lectura y su efectividad, adoptando el análisis de cinco áreas principales: *alphabetics*, *fluency*, *comprehension*, *teacher education and reading instruction* y *computer technology and reading instruction*. Es un enfoque interesante y que ha llevado a la constitución de paneles de expertos durante algunos años para analizar todos estos trabajos.

Mientras que el propósito del *National Reading Panel* fue realizar un meta-análisis sobre los resultados obtenidos en cada área tópico relacionada con la lectura, para inferir posteriormente su eficacia al campo de la enseñanza; el objetivo principal de este capítulo es otro, delimitar el campo de estudio de la lectura a partir de los descriptores que suelen acompañar a los trabajos científicos y que en cierto modo lo organizan conceptualmente.

Se analizará el marco conceptual de la lectura a través de los descriptores incluidos en la base de datos electrónica de (ERIC, 2001) a partir del término *reading.* Un análisis de los términos relacionados con este descriptor proporcionará un *mapa conceptual* de la investigación en lectura; mapa que ,por otra parte, no sólo servirá para establecer la relación de los términos, sino también para situar nuestras investigaciones dentro de un marco, delimitarlas en cierta manera, en un contexto de investigación. Tanto es así que el objetivo básico del mapa es determinar qué conceptos hacen referencia explícita al tema de esta tesis. Esto se traduce en el establecimiento de los límites conceptuales del campo de estudio y en un estudio con profundidad de los aspectos bibliométricos que lo describen para obtener evidencias

ÍNDICE

sobre la evolución de los trabajos publicados y su inclusión en diferentes medios de comunicación científica, en especial las revistas científicas.

Finalmente, como apostilla a la introducción, este trabajo sobre descriptores tiene una limitación muy importante y es el ámbito geográfico de las publicaciones estudiadas. La mayor parte de los trabajos analizados, al estar incluidos en una base de datos estadounidense, hacen referencia al ámbito anglosajón. Por ello sería imprescindible realizar un estudio paralelo en nuestro entorno nacional. Sin embargo, hay frecuentes problemas a la hora de estudiar bibliométricamente la lectura, primero porque realmente no existe una base de datos lo suficientemente potente en educación, únicamente contamos con la base de CSIC para Humanidades y Ciencias Sociales, *Psedisoc*. Segundo, porque no existe tampoco un desarrollo de un tesauro para dicha base de datos, haciendo harto complejo el estudio de los artículos publicados bajo un descriptor que tan sólo aparece en forma de índice pero sin establecer las relaciones con otros términos afines, inclusivos o incluidos. Por todo ello, se ha descartado en este capítulo realizar un estudio con bases de datos españolas por juzgarlas fundamentalmente incompletas.

1.1. MARCO CONCEPTUAL DE LA LECTURA

El establecimiento del marco conceptual de la lectura se hace, por lo expuesto anteriormente, una tarea difícil. El objetivo principal para cualquier investigador en el campo es delimitar claramente en qué aspectos de la lectura se va a centrar su trabajo y eso muchas veces resulta complicado porque en lectura, y supuestamente en cualquier campo del conocimiento, los conceptos se relacionan, se solapan, se incluyen unos en otros y se asimilan con frecuencia.

La opción que se toma en el capítulo es la de analizar, a través de los *acontecimientos* o *hechos,* qué se investiga en lectura. ¿Y cuáles son los hechos?, lo que la gente hace. Una cosa es el pensamiento y otra la acción, aunque la mayoría de las veces van unidos, por simple coherencia personal o grupal. Los hechos que se ponen de manifiesto habitualmente en la producción científica son los artículos, las ponencias, los resúmenes, las comunicaciones, etc. Son hechos directamente observables, objetivables en cierta medida. Uno de los elementos con los que se cuenta para realizar este análisis son las bases de datos, trabajadas por equipos especializados para categorizar la ciencia y exponerla a la vista. Categorizar, en la

medida en la que estos trabajos son clasificados por temáticas, por descriptores, identificadores, y además presentan otros indicadores como las revistas donde han sido publicados, por quién han sido publicados y qué interés va deviniendo a lo largo de los años respecto a la materia de estudio en cuestión.

Novak y Gowin (Novak y Gowin, 1988) proponen que el conocimiento nuevo se construye a partir de observaciones de acontecimientos y objetos a través de conceptos que ya poseemos. En una tesis resulta fundamental aportar nuevos conocimientos o al menos organizarlos si no lo están. Para ello, de acuerdo con lo que exponen estos autores, se ha de partir de estos conceptos que no son más que regularidades sobre los acontecimientos u objetos asignadas arbitrariamente por una comunidad. Estas regularidades, en el caso que nos ocupa, han sido los descriptores relacionados con otro descriptor (*reading*), que nos dará un mapa conceptual de relaciones entre ellos. Bien podrían haber sido otros, pero se está de acuerdo en que son los más utilizados por la comunidad científica a la hora de publicar cualquier investigación sobre la lectura.

Es así como se presenta la construcción de un *mapa conceptual* que represente y organice adecuadamente las relaciones significativas entre conceptos formando unidades de significado. En este sentido Trochim y sus colaboradores (Trochim, 1999; Trochim y Linton, 1986; Trochim, Cook, y Setze, 1994), han utilizado los mapas conceptuales desde una metodología particular a diferencia de Novak y Gowin, para los que la metodología de elaboración de un mapa conceptual pasa a ser un dibujo libre después de una articulación de las ideas principales y su clasificación jerárquica. Trochim (Trochim, 1999) describe las diferencias entre su método y el de *dibujo libre* en los siguientes términos:

> *The major differences between the method described here and other concept mapping processes are: this method is particularly appropriate for group use – the method generates a group aggregate map; it utilizes multivariate data analyses to construct the maps; and it generates interval-level maps which have some advantages for planning and evaluation,...*

En definitiva lo que varía sustancialmente de un método a otro es la construcción sistemática de los mapas por un grupo de personas preocupadas por un tópico frente a la utilización de análisis de datos multivariados para generarlos.

En el caso de este capítulo introductorio se ha desarrollado por el grupo de investigación una metodología que, en los dos principios que acabamos de describir, no difiere mucho de la utilizada por Trochim y colaboradores. El trabajo de construcción del mapa conceptual de la lectura a través de los descriptores relacionados con el descriptor *reading* se explica en los siguientes apartados utilizando el siguiente esquema:

1. Selección de los descriptores relacionados con el descriptor *reading*
2. Estructuración de los descriptores
3. Análisis y representación de los descriptores
4. Interpretación de los resultados

1.1.1 Selección de los descriptores relacionados con el descriptor "reading"

Al seleccionar el término de estudio se pensó en un término que abarcara los suficientes conceptos o descriptores que cubriera una extensa área de investigación en el campo de la lectura. Se recurrió así al tesauro de la base de datos de ERIC (ERIC, 2001) y se verificó el término *reading*, por ser el que conceptualmente se acerca más a los estudios sobre la habilidad lectora. Como datos de salida de la base de datos se obtuvo una larga lista de descriptores incluidos junto a dicho término:

READING

SCOPE NOTE: (NOTE: USE A MORE SPECIFIC TERM IF POSSIBLE)
USED FOR: APPLIED READING (1966 1980)

Términos más específicos:
BASAL READING
BEGINNING READING
CONTENT AREA READING
CORRECTIVE READING
CRITICAL READING
DIRECTED READING ACTIVITY
EARLY READING
FUNCTIONAL READING
INDEPENDENT READING
INDIVIDUALIZED READING
MUSIC READING
ORAL READING
READING ALOUD TO OTHERS
RECREATIONAL READING
REMEDIAL READING
SILENT READING
SPEED READING
STORY READING
SUSTAINED SILENT READING

Términos más generales (más amplios):
LANGUAGE ARTS
LITERACY

Términos Relacionados:
ADVANCE ORGANIZERS
BIBLIOTHERAPY
BRAILLE
CLOZE PROCEDURE
CONTEXT CLUES
DECODING, READING
DIACRITICAL MARKING
INFORMAL READING INVENTORIES
INITIAL TEACHING ALPHABET
INNER SPEECH, SUBVOCAL
LANGUAGE PROCESSING
MISCUE ANALYSIS
PATTERN RECOGNITION
PHONEME GRAPHEME CORRESPONDENCE
PROOFREADING
READABILITY
READABILITY FORMULAS
READER RESPONSE
READER TEXT RELATIONSHIP
READING ABILITY
READING ACHIEVEMENT
READING ASSIGNMENTS
READING ATTITUDES
READING CENTERS
READING COMPREHENSION
READING CONSULTANTS
READING DIAGNOSIS
READING DIFFICULTIES
READING FAILURE
READING GAMES
READING HABITS
READING IMPROVEMENT
READING INSTRUCTION
READING INTERESTS
READING MATERIAL SELECTION
READING MATERIALS
READING MOTIVATION
READING PROCESSES
READING PROGRAMS
READING RATE
READING READINESS
READING READINESS TESTS
READING RESEARCH
READING SKILLS
READING STRATEGIES
READING TEACHERS
READING TESTS
READING WRITING RELATIONSHIP
TACHISTOSCOPES
VERBAL COMMUNICATION
VOCABULARY
WRITING, COMPOSITION

Tabla 1-1: Descriptores relacionados con el término reading (*Thesaurus of ERIC Database*)

No hay lugar para comentar extensamente la organización del tesauro de la base de datos seleccionada, o la estructura de cualquier tesauro. Sin embargo se pueden dar algunas indicaciones sobre qué aspectos de estos datos de salida se ha fijado la atención.

En primer lugar, y más dada la cantidad de descriptores que aparecen junto a *reading*, cabe hacer algún tipo de selección previa que delimite claramente el estudio y elimine otros aspectos que puedan ser ajenos al tema que nos ocupa; para ello se

eliminaron automáticamente del estudio todos los descriptores que aparecían incluídos en *reading*, es decir los *términos más específicos* (*narrower terms*). Todos ellos hacen referencia a tipos concretos de lectura (oral, silenciosa, lectura de la música, lectura rápida, individualizada, independiente, temprana, funcional,...).

Segundo, se eliminaron los dos descriptores *literacy* (trad. alfabetización) y *language arts* (trad., aproximadamente, materias de lenguaje) que aparecen como *términos más generales* o *más amplios* (*broader terms*), ya que ambos hacen alusión a otros aspectos más generales.

En tercer lugar, se procedió a hacer la revisión de los 52 descriptores relacionados a un mismo nivel jerárquico con el término *reading*. En principio, ninguno de ellos debería ser eliminado del estudio porque se supone tocan aspectos que no son ni demasiado globales ni demasiado específicos, aunque finalmente no se consideró así. De estos descriptores se eliminaron cinco: *bibliotherapy*, *braille*, *diacritical marking*, *inner speech, subvocal* y *proofreading*. Tres porque hacían referencia a tipos de lectura específica: *braille* (sistema de comunicación escrita para ciegos que se lee de una determinada manera, al igual que la música se hace de distinta manera, aunque intervengan procesos cognitivos muchas veces similares a los de la lectura convencional), *bibliotherapy* (materiales de lectura seleccionados para propósitos terapéuticos), y *proofreading* (lectura de una copia impresa o mecanografiada con el propósito de encontrar y señalar errores). Los otros dos descriptores *diacritical marking* (trad. signos diacríticos) y *inner speech, subvocal* (trad. habla autoinducida, subvocálica) porque en la sesión de selección no se encontró ningún nexo de unión relativamente coherente con el resto de descriptores seleccionados.

En definitiva, quedaron seleccionados 47 descriptores para realizar la siguiente fase del estudio.

1.1.2 Estructuración de los descriptores

El análisis de descriptores y la productividad de revistas y autores es frecuente en los estudios bibliométricos. En esta tesis se ha optado por un estudio de descriptores siguiendo una metodología original que en cierto modo se acerca a la utilizada por Alfaro (2001), en la que se establecieron las relaciones de los descriptores empíricamente, a partir de la literatura científica publicada desde 1983 hasta el año

2000 con el término *Educational Diagnosis*. En este trabajo, partiendo de los mismos presupuestos, se ha optado por establecer las relaciones de los descriptores relacionados con *reading* a partir de dos procedimientos (juicio de expertos y relación empírica entre descriptores), que posteriormente serán fusionados. El objetivo es obtener una matriz cuadrada simétrica de relaciones entre descriptores, en una escala hepta de –3 a +3, frecuentemente utilizada en otros trabajos del equipo de investigación y que como último fin persigue el establecimiento de unas dimensiones o factores a partir de un procedimiento estadístico similar a los análisis factoriales convencionales: el Análisis Dimensional (Secadas, 1960; 1977).

Así pues, con el pirmer procedimiento se pretendía obtener una matriz consensuada de juicios sobre las relaciones entre los conceptos o descriptores: **matriz A**. Para su elaboración cada juez contaba con una matriz cuadrada simétrica de 47x47 términos, en la que la diagonal expresaba el valor máximo de afinidad (+3), como lo haría una correlación para el Análisis Factorial, aunque en este último dando el valor máximo de 1. Junto a la matriz se proporcionó un documento que contenía las definiciones del tesauro de ERIC para cada uno de los 47 descriptores. Cada uno de los jueces estableció sus valoraciones sobre las relaciones entre todos los conceptos (descriptores) entre sí, en una escala de +3 a –3.

Posteriormente, se realizó una matriz conjunta en la que la figuraban las valoraciones consensuadas por todos los jueces. Para ello, con las matrices completas, se dedicó una sesión de discusión para decidir sobre las discrepancias entre jueces, corregirlas y llegar a un consenso en la valoración de estas relaciones. La importancia de este procedimiento en el proceso fue la clarificación de los campos de la lectura objeto de estudio de los trabajos de investigación. Este procedimiento no sería válido si lo que se persigue es buscar las diferencias significativas en las creencias, o si se pretendiera otorgar un índice de fiabilidad al mismo. Así pues, se propuso enriquecer el proceso con las aportaciones críticas de cada juez, aunque cuantificadas. Con el proceso de discusión completado y las matrices individuales de cada juez modificadas en los aspectos acordados, se sumaron las puntuaciones de cada relación y se obtuvo una **matriz A** única.

Paralelamente, se confeccionó otra **matriz B** en la que constaban las relaciones que se establecen en el tesauro de ERIC para cada uno de los términos seleccionados. Esto fue posible gracias a que cada descriptor tiene unos conceptos relacionados

(*related terms*), unos más específicos (*narrower* terms) y otros más generales (*broader terms*), relacionados también con él. Para cuantificar la relación entre estos descriptores en una matriz hay que hacerlo de manera dicotómica, 1 (relación), 0 (no relación). No obstante, el juicio de expertos seguía aportando cualitativamente algo más que la mera relación dicotómica establecida entre conceptos.

El siguiente paso para poder operar y realizar los cálculos es fusionar los dos procedimientos en una matriz conjunta que recoja ambos criterios: la valoración de los jueces y la relación establecida por los descriptores.

Esta matriz única se obtuvo sumando la **matriz A** de los jueces y la **matriz B** de las relaciones entre los descriptores establecidas por el tesauro cuya diagonal expresaba el máximo de relación (Anexo 12.1.1). Con dicha matriz se procedió con la tercera fase del estudio: la aplicación del Análisis Dimensional

1.1.3 Análisis dimensional y representación de los descriptores

Para establecer qué conceptos o términos se agrupan en función de su afinidad se ha seguido el método multivariado del análisis dimensional, como se indicó anteriormente. El procedimiento ha sido utilizado en otros trabajos, algunos de ellos propios del equipo de investigación (Secadas, 1977; (Serrano Díaz, 1995). Este procedimiento estadístico permite la extracción de grupos de variables afines latentes, proporcionando información sobre el peso relativo de cada uno de estos grupos, tal y como lo hace el análisis factorial con la explicación de la varianza por parte de cada uno de los factores extraídos. Básicamente los principios del análisis dimensional son los mismos que estos tipos de procedimientos estadísticos factoriales.

Se han realizado sucesivos análisis de 1º, 2º y 3er grado a partir de cada matriz dimensional con el fin de ir reagrupando paulatinamente las dimensiones resultantes, en función de su afinidad, y ofrecer una visión sintética del tema a modo de conglomerados.

1.1.3.1 Resultados del análisis dimensional

Para realizar el análisis dimensional se aplicó el programa informático *Análisis Dimensional v 4.0.* (Sanmartín, 1996) aplicable desde el programa *MS Excel.* El análisis dimensional se aplicó a la matriz de afinidades definitiva de 47x47 descriptores y se

obtuvieron 15 dimensiones de primer grado y 9 variables que quedaron sin agrupar, llamadas variables *residuales* de primer grado, en una matriz dimensional de 47x24 (Anexo 12.1.2).

Una vez obtenida esta matriz se procedió a establecer un segundo agrupamiento de variables. Se calculó la matriz de afinidades de segundo orden entre las nuevas variables extraídas (dimensiones y residuales de primer grado), obteniendo así una matriz de afinidades de 24x24 (Anexo 12.1.3). A esta matriz se le aplicó el análisis dimensional, obteniendo 8 dimensiones de segundo grado y 7 variables residuales de segundo grado. Es decir obteniendo una matriz dimensional de segundo grado de 24x15, en la en las filas están reflejadas las dimensiones y residuales de primer grado y en las columnas las nuevas dimensiones y residuales de segundo grado (Tabla 1-2).

Variables (dimensiones de 1er grado)		Dimensiones de 2º grado														
		Dim I	Dim II	Dim III	Dim IV	Dim V	Dim V	Dim V	Dim V	Res 9	Res 10	Res 11	Res 12	Res 13	Res 14	Res 15
Dim1	Habilidades lectoras básicas	**6,00**	2,07	0,55	0,16	-2,21	2,41	3,83	2,72	0,18	0,33	-0,19	0,30	-0,40	2,30	-0,93
Dim2	Diagnóstico e instrumentos formales de eval.	0,20	0,01	-0,85	**6,00**	-1,88	-0,34	1,84	0,17	1,59	1,77	-0,26	-0,24	-1,01	-0,19	0,71
Dim3	Enseñanza de la lectura	-1,89	-1,19	0,17	-1,20	**8,57**	-1,49	-1,20	-0,96	-0,88	-0,09	1,37	-0,21	1,34	-0,80	1,37
Dim4	Destreza lectora	4,38	0,69	1,36	0,18	-1,61	0,77	**5,12**	0,71	0,00	0,41	-0,35	-0,29	-0,34	0,74	-0,01
Dim5	Investigación básica en lectura y sus instrume	1,98	3,16	-1,80	2,87	-2,71	0,03	0,47	-0,97	**3,00**	0,24	-0,33	0,50	-0,07	-0,09	0,48
Dim6	Respuesta del lector frente al texto	3,25	0,22	3,39	-0,17	-1,33	0,16	0,71	2,68	-0,09	-0,05	0,00	0,00	-1,41	**3,00**	-2,43
Dim7	Comunicación verbal y escrita	0,22	-0,13	-0,37	-0,26	-0,70	**6,00**	0,11	0,03	-0,06	-0,11	-0,04	2,66	-0,55	-0,11	-0,59
Dim8	Combinatoria simbólica	4,09	**6,00**	-0,35	-0,01	-1,44	1,80	0,96	-0,02	1,05	0,05	-0,62	0,18	1,46	0,22	-0,56
Dim9	Motivación lectora	-0,22	-0,71	**6,00**	-0,78	0,51	-0,54	0,23	0,10	-1,05	-0,01	-0,03	-0,23	-0,21	1,30	-0,13
Dim10	Recursos en la enseñanza de la lectura	-2,25	-1,09	0,17	-1,22	**8,78**	-1,63	-2,18	0,02	-1,05	-0,66	1,53	-0,17	0,65	-0,23	0,09
res11	Velocidad lectora	**6,00**	3,96	-0,21	0,58	-2,59	1,20	2,91	0,78	1,80	0,19	0,00	0,00	-0,06	0,95	-0,31
Dim12	Fracaso lector	0,52	0,10	0,00	2,76	-1,20	-0,10	1,21	-1,74	0,24	**3,00**	-0,44	-0,25	-0,42	-0,05	1,09
Dim13	Organizadores contextuales	1,31	-0,48	0,71	-1,30	0,94	0,03	-0,34	**5,93**	-1,21	-1,68	0,53	-0,38	-0,14	1,97	-1,02
Dim14	Lecturabilidad	-0,19	-1,34	-0,16	-0,54	3,04	-0,50	-1,12	1,07	-0,33	-0,44	**3,00**	-0,32	-0,23	0,00	-0,05
Dim15	Proced. Informales de eval. Lect.	0,54	0,01	-0,56	**6,00**	-1,84	-0,19	0,72	1,47	1,28	0,99	-0,28	-0,08	-0,65	0,02	0,31
res16	Reconocimiento de rasgos	1,94	**6,00**	-0,61	0,04	-1,27	0,71	0,63	-0,51	2,11	0,04	-0,73	0,05	1,33	0,00	-0,23
res17	Procesamiento del lenguaje	3,39	2,64	-0,31	-0,26	-2,67	**6,00**	1,45	0,02	0,09	0,00	-0,46	1,07	0,00	0,26	-1,17
Dim18	Profesionales especialistas en lectura	-1,23	-0,80	-0,35	1,01	1,50	-1,76	-0,02	-1,33	0,48	1,09	-0,05	-0,27	0,13	-2,43	**3,00**
res19	Enseñanza inicial del alfabeto	-0,46	2,78	-0,30	-1,66	3,33	-0,55	-0,37	-1,91	-0,07	-0,42	-0,23	0,00	**3,00**	-1,41	0,13
res20	Madurez lectora	2,37	0,91	-0,11	2,39	-2,50	0,79	**5,12**	-0,64	0,48	0,81	-0,76	0,03	-0,03	-0,03	-0,01
res21	Tareas lectoras	-0,66	-0,43	0,23	-1,29	**8,35**	-0,25	-0,72	0,09	-0,78	-0,44	0,14	-0,06	1,34	-0,30	0,04
res22	Relación escritura-lectura	0,31	0,22	-0,33	-0,32	-0,44	3,73	-0,25	-0,45	0,50	-0,25	-0,32	**3,00**	0,00	0,00	-0,27
res23	Hábitos lectores	0,56	-0,24	**6,00**	-0,64	0,07	-0,14	1,03	0,23	-0,75	0,01	-0,13	-0,10	-0,09	2,09	-0,22
res24	Procedimiento Cloze	2,19	-0,04	-0,38	2,93	-1,80	0,02	0,41	**5,93**	0,24	-0,05	0,54	-0,07	-1,77	0,72	-0,31
%afin		11%	9%	6%	8%	15%	8%	8%	9%	5%	3%	3%	3%	4%	5%	4%
%acum		11%	20%	26%	34%	49%	57%	65%	74%	79%	82%	85%	88%	92%	96%	100%

Tabla 1-2 : Matriz Dimensional de 2º grado de los descriptores relacionados con *reading*

Nótese que los nombres de las dimensiones de primer grado tienen una definición que pretende recoger el sentido conjunto de las variables iniciales que contienen. Únicamente, las variables que han quedado como residuales (res.) mantienen el mismo nombre que los descriptores iniciales. La mayor parte de estas dimensiones y residuales de primer grado han quedado agrupadas en ocho dimensiones de segundo grado que explican un 74% de las afinidades obtenidas, el restante porcentaje de afinidad queda explicado por las residuales de 2º grado.

Finalmente, para realizar un tercer grado del análisis dimensional que redujera algo más la información, se calcularon las afinidades que tenían cada una de las

ÍNDICE

dimensiones de 2º grado de la Tabla 1-2 obteniéndose una matriz de afinidades de tercer grado de 15 x 15 (Anexo 12.1.4). El análisis dimensional de tercer grado, aplicado sobre esta matriz, extrajo un total de cuatro dimensiones de tercer grado y siete residuales de tercer grado (dimensiones de segundo grado) (

Tabla 1-3).

Variables (dimensiones de 2º grado)		Dimensiones de 3er grado										
		Dim I	Dim II	Dim II	Res 4'	Dim V	Res 6'	Res 7'	Res 8'	Res 9'	Res 10	Res 11
Dim1	Competencias básicas en lectura	**4,66**	0,57	0,03	-1,49	1,60	0,00	-0,54	0,33	-0,22	-0,85	0,92
Dim2	Procesos básicos en la lectura	1,42	0,32	0,00	-0,61	**4,29**	-0,27	-0,85	-0,10	0,44	-0,18	0,00
Dim3	Motivación intrínseca por la lectura	0,00	-0,21	-0,42	0,00	-1,13	**3,00**	0,00	0,04	-0,08	-0,23	1,03
Dim4	Diagnóstico y eval. De la lect.	0,34	-0,08	**4,44**	-0,80	1,10	-0,36	-0,27	0,01	-0,80	0,22	-0,05
Dim5	Didáctica de la lect.	-2,83	-0,77	-1,23	**3,00**	-1,69	0,00	1,11	-0,11	0,82	0,25	-0,37
Dim6	Lenguaje oral y escrito	0,78	**4,92**	-0,06	-0,64	0,35	-0,08	-0,38	0,00	-0,07	-0,71	0,09
Dim7	Excelencia lectora	**4,66**	0,19	0,78	-1,33	0,59	0,00	-0,92	0,00	-0,25	-0,07	0,27
Dim8	Métodos y actividades para la comprensión lectora	0,34	-0,07	-0,50	-0,11	-0,24	0,04	0,15	**3,00**	-0,89	-0,79	1,19
Res9	Investigación básica en lectura y sus instrumentos	0,77	0,09	1,58	-1,08	**4,29**	-0,86	-0,63	-0,15	-0,02	0,05	-0,11
Res10	Fracaso lector	0,48	-0,09	**4,44**	-0,43	0,48	-0,07	-0,46	-0,50	-0,24	0,67	-0,18
Res11	Lecturabilidad	-1,46	-0,53	-0,72	1,11	-1,48	0,00	**3,00**	0,15	0,00	0,02	-0,01
Res12	Rel. Escrit-lect.	-0,02	**4,92**	-0,11	-0,13	0,06	-0,13	-0,15	-0,07	-0,01	-0,17	-0,01
Res13	Enseñanza inicial del alfabeto	-0,47	-0,08	-1,04	0,82	0,42	-0,08	0,00	-0,89	**3,00**	0,14	-0,71
Res14	Respuesta lector frente texto	1,18	0,07	-0,23	-0,37	-0,11	1,03	-0,01	1,19	-0,71	-1,84	**3,00**
Res15	Profesionales especialista en lectura	-0,92	-0,87	0,90	0,25	-0,13	-0,23	0,02	-0,79	0,14	**3,00**	-1,84
%afin		16%	11%	13%	9%	14%	5%	7%	6%	6%	7%	8%
%acum		16%	26%	39%	48%	62%	67%	74%	79%	85%	92%	100%

Tabla 1-3 : Matriz Dimensional de 3er grado de los descriptores relacionados con *reading*

En esquema, el procedimiento de análisis dimensional ha ido agrupando sucesivamente las 47 variables iniciales en diferentes dimensiones hasta llegar a las de tercer grado (Tabla 1-4):

ÍNDICE

▪ ----------→

Variables Iniciales (47)	Dimensiones de 1er grado	Dimensiones de 2º grado	Dimensiones de 3er grado
Reading Comprehension	Dim 1: Habilidades lectoras básicas	Dim I: Competencias básicas en lectura	Dim I': Competencia Lectora
Reading Processes			
Reading Skills			
Reading Strategies			
Reading Rate	res 11: Velocidad lectora		
Reading Ability	Dim 4: Destreza lectora	Dim VII: Excelencia Lectora	
Reading Achievement			
Reading Improvement			
Reading Readiness	res 20: Madurez lectora		
Verbal Communication	Dim 7: Comunicación verbal y escrita	Dim VI: Lenguaje Oral y Escrito	Dim II': Lenguaje y Vocabulario
Vocabulary			
Writing (Composition)			
Language Processing	res 17: Procesamiento del lenguaje		
Reading Writing Relationship	res 22: Relación escritura-lectura	Res 12: Relación escritura-lectura	
Reading Diagnosis	Dim 2: Diagnóstico e instrumentos formales de evaluación de la lectura	Dim IV: Diagnóstico y evaluación de la lectura	Dim III': Diagnóstico del fracaso lector
Reading Readiness Tests			
Reading Tests			
Informal Reading Inventories	Dim 15: Procedimientos informales de evaluación de la lectura		
Miscue Analysis			
Reading Difficulties	Dim 12: Fracaso Lector	Res 10: Fracaso lector	
Reading Failure			
Reading Instruction	Dim 3: Enseñanza de la lectura	Dim V: Didáctica de la lectura	Res 4': Didáctica de la lectura
Reading Material Selection			
Reading Programs			
Reading Teachers			
Reading Games	Dim 10: Recursos en la enseñanza de la lectura		
Reading Materials			
Reading Assignments	res 21: Tareas lectoras		
Decoding (reading)	Dim 8: Combinatoria simbólica	Dim II: Procesos básicos en la lectura	Dim V': Investigación de procesos básicos en la lectura
Grapheme Phoneme Correspondence			
Pattern recognition	res 16: Reconocimiento de rasgos		
Reading Research	Dim 5: Investigación básica en lectura y sus instrumentos	Res 9: Investigación básica en lectura y sus instrumentos	
Taquistoscopes			
Reading Attitudes	Dim 9: Motivación lectora	Dim III: Motivación intrínseca por la lectura	Res 6': Motivación intrínseca por la lectura
Reading Interests			
Reading Motivation			
Reading Habits	res 23: Hábitos lectores		
Readability	Dim 14: Lecturabilidad	Res 11: Lecturabilidad	Res 7': Lecturabilidad
Readability Formulas			
Advance Organizers	Dim 13: Organizadores contextuales	Dim VIII: Métodos y actividades para la comprensión lectora	Res 8': Métodos y actividades para la comprensión lectora
Context Clues			
Cloze Procedure	res 24: Procedimiento Cloze		
Initial Teaching Alphabet	res 19: Enseñanza inicial del alfabeto	Res 13: Enseñanza inicial del alfabeto	Res 9': Enseñanza inicial del alfabeto
Reading Centers	Dim 18: Profesionales especialistas en lectura	Res 15: Profesionales especialistas en lectura	Res 10': Profesionales especialistas en lectura
Reading Consultants			
Reader Response	Dim 6: Respuesta del lector frente al texto	Res 14: Respuesta del lector frente al texto	Res 11': Respuesta del lector frente al texto
Reader Text Relationship			

Tabla 1-4: Esquema de agrupamiento de las variables en diferentes dimensiones

ÍNDICE

1.1.3.2 Representación de las dimensiones de 2º grado

Una vez realizados los sucesivos análisis, se procedió a su representación gráfica. En la Ilustración 1-1 se representan las dimensiones de segundo grado sobre tres ejes (dimensiones de tercer grado). Esta representación es útil en la medida en la que figura un mapa de conceptos relacionados en un espacio tridimensional.

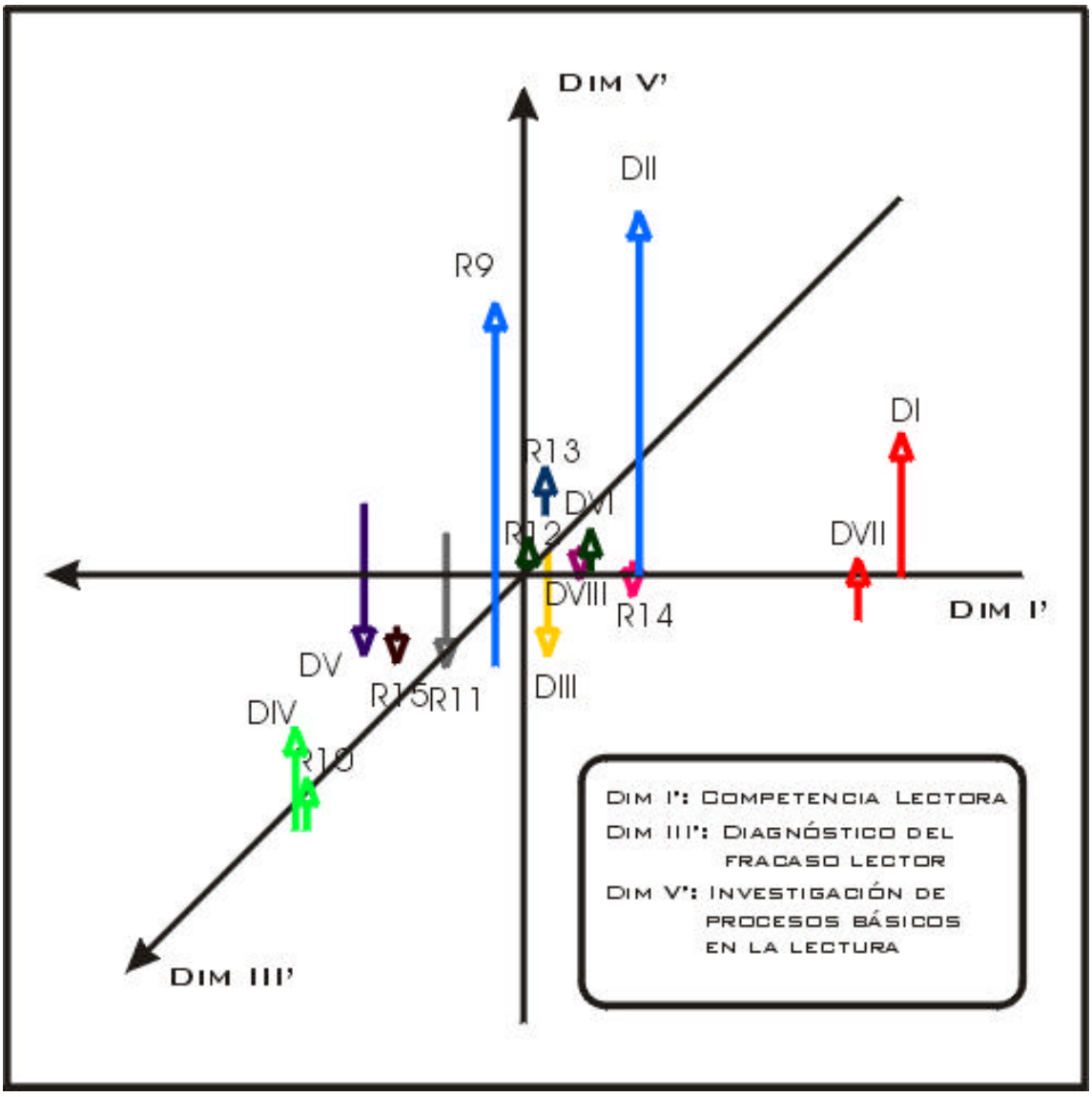


Ilustración 1-1: Representación dimensional de tercer grado

Cada una de las flechas representa la posición de las dimensiones de segundo grado en el mapa tridimensional. Se ha pretendido significar las dimensiones de tercer grado dando color similar a las flechas agrupadas en ellas. En color rojo estarían representadas las dimensiones de segundo grado que se agrupan en la Dim I' de tercer grado, en verde claro las que se agrupan en la Dim III', en azul las de la Dim V'

y en verde oscuro las dos dimensiones de segundo grado que componen la Dim II'. Su interpretación se realizará en la sección siguiente.

1.1.4 Interpretación de los resultados

1.1.4.1 Interpretación de las dimensiones

La interpretación de las dimensiones se realiza a partir las dimensiones de tercer grado. Así, se reserva un apartado específico para cada una de ellas, a modo de sección, donde se incluye la explicación de sus dimensiones de segundo grado.

La explicación de las dimensiones de segundo grado se inicia con el porcentaje de afinidad obtenido para cada una de ellas. Este procentaje es indicativo del valor explicativo de la dimensión dentro del conjunto total de dimensiones de su mismo grado. Seguidamente se expone su contenido en formato tabla, a modo de índice, incluyéndo las dimensiones de primer grado con sus correspondientes descriptores. A continuación, se procede con la descripción de la dimensión de segundo grado y finaliza con la indicación de las dimensiones de primer grado y los descriptores contenidos en ellas y sus correspondientes definiciones proporcionadas por el tesauro.

DIM I': COMPETENCIA LECTORA

La *Competencia Lectora* (Dim I') hace referencia básicamente a la excelencia alcanzada por el lector en ciertas competencias básicas de lectura. La exploración más detallada de las dimensiones obtenidas en el análisis dimensional de segundo grado describirá la idea del proceso de consecución y el dominio de ciertas competencias básicas que determinan la capacidad lectora del sujeto. Está compuesta por dos dimensiones: la *Competencias básicas en lectura* (Dim I) y la *Excelencia lectora* (Dim VII)

DIM I: Competencias básicas en lectura

% Afinidad explicada: 11%

(.20) Reading Comprehension	**Dim 1: Habilidades lectoras básicas**
(.33) Reading Processes	
(. 39) Reading Skills	
(.40) Reading Strategies	
(.35) Reading Rate	**res 11: Velocidad lectora**

Esta dimensión de segundo grado queda compuesta, a su vez, por una dimensión de primer grado, *Habilidades lectoras básicas,* y un descriptor que queda como variable residual en el análisis, *Velocidad lectora*. La dimensión de *Habilidades lectoras básicas*, está a su vez agrupando a descriptores que hacen referencia a competencias básicas en lectura, especialmente la *comprensión lectora*. Evidentemente hay otras consideraciones, como los *procesos lectores*, en el que se circunscribe el modo en el que se comprende un texto y que se entienden como los diferentes modos de procesar la lectura. En la literatura científica los procesos lectores están descritos a partir cuatro centros de procesamiento: procesos grafofónicos, léxicos, sintácticos y semánticos. También aparece otro descriptor como constituyente de las habilidades que el lector pone en funcionamiento al leer, las *estrategias lectoras*, que facilitarían la consecución de la competencia lectora.

Por otra parte, en el tesauro de ERIC (ERIC, 2001; ERIC (U.S.), 1987) las habilidades lectoras (*reading skills*) están relacionadas con la comprensión lectora (*reading comprehension*) y con la velocidad lectora (*reading rate*), ambas formando parte de sus términos más específicos. En nuestro caso también se han agrupado,

ÍNDICE

aunque con otros descriptores a los que ya hemos hecho mención. Así aparecería agrupada en la Dim I la *velocidad lectora*, como variable residual de primer grado.

Ambas, comprensión y velocidad lectora, se aúnan en un término que acuña Bisquerra (Bisquerra, 1994) como *Eficiencia Lectora.* Esta eficiencia lectora recuerda un término que (Carver, 1998) describe a partir de los modelos llamados *Simple View of Reading* y la *rauding theory*, denominado *rauding accuracy* (A_r) y definido como el porcentaje de texto comprendido a una velocidad de lectura normal Este término es uno de los que múltiples investigaciones, dentro de los modelos anteriormente citados, han utilizado para definir qué es la comprensión lectora, haciéndola corresponder en muchos casos con la capacidad lectora. Sin embargo, Carver (1998) prefiere definir la precisión en la comprensión lectora no en términos de tiempo, sino en términos de diferencias en el rendimiento individual de los sujetos durante un año o curso. La comprensión y la velocidad en cada uno de estos niveles de rendimiento proporcionará la idea de competencia lectora general o **eficiencia lectora**. Este nuevo "modelo causal del logro lector" (*Causal Model of Reading Achievement*) surgido a partir de los dos que se exponen al principio del párrafo, pone en relación diferentes indicadores a partir de fórmulas que señalan la causación entre ellos. En cualquier caso, el término eficiencia lectora se aproxima a la *rauding theory*, que la eficiencia lectora, en cuanto que depende de dos variables importantes: velocidad de lectura y comprensión del texto.

En definitiva, esta dimensión está compuesta por un conjunto de descriptores que se refieren a las *competencias básicas en lectura* que el sujeto lector desarrolla a lo largo de su aprendizaje, siempre y cuando no aparezcan problemas o discapacidades de aprendizaje, y junto a otras variables referidas al texto, la motivación intrínseca por la lectura y las variables didácticas. Cierra el comentario de esta dimensión la siguiente relación de las variables que componen las dimensiones de primer grado, con la definición traducida, tal y como figura en el ERIC (2001).

Dim 1: Habilidades lectoras básicas

Comprensión lectora [1]

Procesos lectores

[1] No se especifica en el ERIC (2001) definición alguna.

Habilidades lectoras: (trad.) Conductas complejas desarrolladas a través de la práctica para leer competentemente

Estrategias lectoras: (trad.) Planes o métodos que pueden ser usados o tomados para facilitar la competencia lectora.

res11: Velocidad lectora

Velocidad lectora: (trad.) La velocidad a la cual un individuo puede leer y comprender lo que está leyendo.

DIM VII: Excelencia Lectora

% Afinidad explicada: 8%

(.15) Reading Ability	**Dim 4: Destreza lectora**
(.16) Reading Achievement	
(.27) Reading Improvement	
(.36) Reading Readiness	**res 20: Madurez lectora**

Junto a la dimensión anterior, en el tercer grado del dimensional, aparece esta dimensión, que denominaríamos *excelencia lectora*. Las dos explicarán el 19% de la varianza en el análisis de tercer grado.

Relacionada con esta excelencia lectora se unifican diversos descriptores bajo el epígrafe de *destreza lectora*, haciendo referencia a conceptos que establecen la relación del proceso de *mejora lectora* con la consecución de ciertas competencias básicas en un determinado momento de su proceso evolutivo de aprendizaje de la lectura, y el *logro lector* alcanzado. Este logro, según el tesauro de ERIC estimado usualmente mediante la ejecución en pruebas de lectura, se traduce en la capacidad lectora que posee un sujeto en un determinado momento de su aprendizaje.

Junto a esta dimensión de primer grado, *destreza lectora*, aparece la variable residual de primer grado llamada *madurez lectora*, que no es más que un descriptor inicial del análisis. Está conceptualizada básicamente como el grado de preparación para la instrucción formal de la lectura. En el contexto explicativo de esta Dim VII, al aparecer junto a la *destreza lectora*, cobra el sentido de que se consideran necesarias una serie de habilidades previas al aprendizaje de la lectura que en cierto modo influirán o predecirán el futuro desarrollo de esa prestancia en la lectura. No obstante,

en el Capítulo 0, se hará referencia al tipo de habilidades que se consideran predictoras de un buen rendimiento en lectura y que se suelen consideran en las pruebas diagnósticas.

Cerramos este comentario con la traducción de las definiciones del ERIC (2001) de los descriptores de esta dimensión.

Dim 4: Destreza lectora

Capacidad lectora

Logro lector: (trad.) Nivel de logro en cualquiera o todas las destrezas lectoras, usualmente estimado por la ejecución en un test.

Mejora en lectura: (trad.) El proceso de estar convirtiéndose en un mejor lector.

res20: Madurez lectora

Madurez lectora: (trad.) El acto de preparar, o el grado de preparación, para la instrucción formal de la lectura o cualquier otra actividad o tarea lectora.

DIM II': LENGUAJE Y VOCABULARIO

Esta dimensión de tercer grado aglutina descriptores que participan de habilidades íntimamente relacionadas con las competencias lectoras, que influirán o serán influidas en cierta manera por ellas. En el análisis dimensional de segundo grado se han agrupado dos dimensiones que hacen referencia, por una parte, a competencias o habilidades del *lenguaje oral y escrito* y, por otra, a la *relación* entre *escritura y* lectura. En esta relación, en especial escritura y lectura, algunas de estas habilidades servirán de sustrato para construir otras nuevas. Así, el modelo teórico descrito en la sección 2.5 (p. 113 y ss.) compartido por el equipo de investigación, postula que la escritura es importante para el desarrollo de la lectura. Existen otras perspectivas, en concreto la del *Lenguaje Integrado* (*Whole Language*), que fusionan incluso escritura y lectura. Se reserva un comentario más extenso unos párrafos más adelante.

DIM VI: Lenguaje oral y escrito

% Afinidad explicada: 8%

Verbal Communication	**Dim 7: Comunicación verbal y escrita**
Vocabulary	
Writing (Composition)	
Language Processing	**res 17: Procesamiento del lenguaje**

En esta dimensión de segundo grado han quedado integrados descriptores que se aúnan bajo el título de *Comunicación verbal y escrita*, que en cierta manera, como se explicaba en párrafos anteriores, hacen referencia a habilidades que podrían mejorar el proceso de logro en las destrezas lectoras o son consecuencia de él. Estas competencias del lenguaje oral y escrito serían: la comunicación verbal, escrita o hablada, que podría incluir perfectamente a los descriptores vocabulario y composición escrita como aspectos más concretos de la misma.

Por ejemplo, Carver (1988) describe ampliamente, desde la *rauding theory*, que la comprensión del lenguaje oral, junto a otras habilidades más relacionadas con la lectura, es causa del nivel de eficiencia en la lectura. Más aún, desde la perspectiva del *whole language*, el lenguaje oral es equiparado al lenguaje escrito, de ahí la supuesta naturalidad entre el aprendizaje de la lectura y de la escritura, que adquiere

fundamentalmente un papel social. Este punto de vista sin duda alguna ha recibido muchas críticas, especialmente desde los acercamientos fónicos, que quedan integrados en los modelos ascendentes e interactivos (ver secciones, 2.2 y 2.3).

En cuanto a la composición escrita, nuestro equipo de investigación está realizando actualmente sondeos preliminares destinados a comprobar algunos aspectos, entre ellos su relación con la lectura (Navarro, 1999; Navarro y Alfaro, 2001). Si esta hipótesis es comprobada, la escritura, la lectura y la expresión escrita formarán un proceso de adquisición progresiva de competencias básicas del lenguaje escrito, ampliando así el modelo teórico inicial propuesto, *Del Dibujo al aprendizaje de la escritura y la lectura* (Alfaro, 2001b).

Por último, junto a la Dim 7 aparece como residual el descriptor *procesamiento del lenguaje* . En definitiva este término no hace más que aglutinar el procesamiento cognitivo del lenguaje, bien oral bien escrito, del que la lectura formaría también parte.

Definiciones del ERIC de los descriptores de la dimensión:

Dim7: Comunicación verbal y escrita

Comunicación verbal: (trad.) Transferir ideas o información a través de palabras escritas o habladas.
Vocabulario
Composición escrita: (trad.) Organización y expresión de ideas o información usando el lenguaje escrito.

res17: Procesamiento del lenguaje

Procesamiento del lenguaje: (trad.) El proceso cognitivo del lenguaje hablado o escrito, que varía desde la construcción de mensajes hablados o escritos hasta la abstracción del significado del lenguaje – incluye simulación computerizada de estos procesos.

RES12: Relación escritura-lectura

% Afinidad explicada: 3%

Esta variable, que incluye un único descriptor exclusivamente agrupado en el tercer grado del análisis dimensional, aclara la relación entre la lectura y la escritura.

Se había aludido en párrafos anteriores a los puntos de vista del *whole language,* que entienden como ambas habilidades están fusionadas en un mismo proceso de aprendizaje (Stanovich y Stanovich, 1999). En nuestro contexto educativo se ha traducido, con la aplicación de los principios "constructivistas" a la lectura, en un término aplicado fundamentalmente a la enseñanza, la *lectoescritura*. Sin embargo, pese a no admitir esta fusión desde otros puntos de vista, como es el nuestro, se coincide en que son importantes las experiencias escritas tempranas en relación al desarrollo futuro de la lectura. Y que escribir es antes que leer, tal y como se argumenta desde la teoría psicolingüística, pero sin implicar metodologías similares o una enseñanza fusionada, en todo caso sería una enseñanza complementaria (Alfaro, 2001: 52). La definición del tesauro sobre la relación es clara, **interacción**.

res22: Relación escritura-lectura

Relación escritura-lectura*:* (trad.) La interacción inherente entre las destrezas o procesos de la lectura y escritura.

DIM III': DIAGNÓSTICO DEL FRACASO LECTOR

En esta dimensión de tercer grado se agrupan una dimensión de segundo grado denominada *Diagnóstico y Evaluación de la lectura* y una variable residual de segundo grado, *Fracaso Lector*. Es decir, el diagnóstico que, utilizando instrumentos para evaluar la capacidad lectora, se centra fundamentalmente en aquellos sujetos en los que se da un fracaso o falta de logro en las competencias de lectura básicas, supuestamente adquiridas en un momento concreto de su evolución como lector. Esto no quiere decir que el diagnóstico, a nuestro modo de ver, esté circunscrito sólo a la evaluación y detección de los sujetos con problemas, pero su gran utilidad queda reservada para estos casos en los que es fundamental atender a los procesos de control de la adquisición de la capacidad lectora, bien sea para prevenir o bien para remediar los fracasos lectores.

DIM IV: Diagnóstico y Evaluación de la lectura

% Afinidad explicada: 8%

Reading Diagnosis Reading Readiness Tests Reading Tests	**Dim 2: Diagnóstico e instrumentos formales de evaluación de la lectura**
Informal Reading Inventories Miscue Analysis	**Dim 15: Procedimientos informales de evaluación de la lectura**

Esta dimensión de segundo grado aglutina a dos dimensiones de primer grado, ambas son esencialmente complementarias.

En la Dim 2, *Diagnóstico e instrumentos formales de evaluación de la lectura*, se agrupan descriptores referidos a una serie de instrumentos utilizados en el diagnóstico, los *tests de lectura* y los *tests de madurez lectora*. No se equipara diagnóstico a evaluación; de hecho, el epígrafe de la dimensión de segundo grado incluye a propósito la conjunción "y", que define la intersección de dos campos diferenciados, no sumados. Mientras que el diagnóstico, citando a Alfaro (2001), *"es el proceso de búsqueda de las causas que impiden el progreso desde niveles de desarrollo de una habilidad determinada"*, hasta otras habilidad de nivel superior, "*con el fin de optimizar dicha transición dentro del propio proceso educativo*"; evaluación sería "*asignar un valor a una cosa objetivamente dada y de conformidad con un criterio [...]. En síntesis se trata de la*

ÍNDICE

búsqueda del cuánto en relación con un módulo valorativo", independientemente del procedimiento, cualitativo o cuantitativo, formal o informal.

Lo realmente importante es la intersección de ambos en el proceso educativo; es decir, buscamos el cuánto de un proceso, si ha funcionado un determinado método, si el diagnóstico o esa respuesta a las causas determinadas por él han resultado efectivas, etc. Para volver nuevamente, si lo requiere la situación, a buscar las causas que determinan una situación educativa concreta ya valorada. Mientras que en el diagnóstico lo importante es la búsqueda de unos determinados efectos, la evaluación es el control de esos efectos. Ambos interactúan en un proceso indisoluble y cíclico.

Trasladando a la lectura estos conceptos, diagnóstico y evaluación, obtendríamos un proceso cíclico en el que ante una falta de logro en lectura, evaluada previamente o no, se buscan las causas que impiden este logro y se ponen en marcha mecanismos de intervención para progresar en la habilidad lectora, progreso que en determinado momento será evaluado, ponderado.

Indudablemente el diagnóstico no sólo se sirve de instrumentos formales para evaluar los procesos de la lectura, también existen otro tipo de instrumentos que quedan aglutinados en la Dim 15 de primer grado, los llamados *procedimientos informales de evaluación de la lectura*, dimensión que incluye a los *inventarios informales de lectura* y al *miscue analysis* (análisis de errores). Este último surgió como alternativa a tests e inventarios desde el contexto de las teorías psicolingüísticas (Goodman, 1969). El análisis de errores, dentro de esta perspectiva teórica, adopta aspectos esencialmente diferentes a los análisis de errores convencionales o tradicionales, aunque inicialmente nació como un inventario observacional (*Reading Miscue Inventory*; Goodman y Burke, 1972) y así se mantiene prácticamente en la actualidad. De todos estos procedimientos, tanto formales como informales de los que se utilizan en el diagnóstico se dedicará un capítulo entero en esta tesis (Cap. 0, p. 128 y ss.) y otro más al análisis de errores (Cap. 4, p. 173 y ss.)

Dim 2: Diagnóstico e instrumentos formales de evaluación de la lectura

Diagnóstico de la lectura
Tests de madurez lectora
Tests de lectura

ÍNDICE

Dim15: Procedimientos informales de evaluación de la lectura

Inventarios informales de lectura: (trad.) Uso de observación o procedimientos informales para diagnosticar o evaluar la competencia lectora o los problemas lectores.

Análisis de errores (miscue analysis): (trad.) Examen e interpretación de respuestas observadas en la lectura oral que no casan con las respuestas esperadas, como técnica para medir el control del proceso lector del aprendiz.

RES10: Fracaso Lector

% Afinidad explicada: 3%

Reading Difficulties Reading Failure	**Dim 12: Fracaso Lector**

Esta variable residual de segundo grado recoge exactamente la dimensión de primer grado, Dim 12: *Fracaso lector*. El fracaso lector no es más que una *falta de logro o fallos* en la consecución de la competencia lectora debida a ciertas *dificultades lectoras*. Sobre las dificultades lectoras se puede encontrar, en los trabajos de investigación y diversas publicaciones, información de dificultades específicas de la lectura, usualmente llamada dislexia. Igualmente existen referencias a dificultades lectoras no específicas, las que aparecerían asociadas o como consecuencia de discapacidades en aspectos psicológicos, físicos, sensoriales y ambientales.

Dim12: Fracaso lector

Dificultades lectoras: (trad.) Problemas en lectura, causados también por discapacidades asociadas a procesos psicológicos o por aquellos factores como las minusvalías físicas o sensoriales, entorno cultural, baja capacidad, etc.

Fallos, falta de logro en lectura: (trad.) Falta de logro o cumplimiento en la lectura.

ÍNDICE

RES 4': DIDÁCTICA DE LA LECTURA

Esta variable residual de tercer grado agrupa a diferentes descriptores en una única dimensión de segundo grado, Dim V: *Didáctica de la lectura* que se describe a continuación.

DIM V: Didáctica de la Lectura

% Afinidad explicada: 15%

Reading Instruction	**Dim 3: Enseñanza de la lectura**
Reading Material Selection	
Reading Programs	
Reading Teachers	
Reading Games	**Dim 10: Recursos en la enseñanza de la lectura**
Reading Materials	
Reading Assignments	**res 21: Tareas lectoras**

La dimensión de segundo grado *Didáctica de la lectura* aglutina prácticamente, en dos dimensiones y una residual de primer grado, todos los aspectos que se dan en el proceso de enseñanza de la lectura: desde los agentes principales de intervención, hasta las actividades e instrumentos utilizados por dichos agentes y las acciones que realizan. En la Dim 3, denominada *Enseñanza de la lectura*, quedan asociados el agente básico de intervención, los *profesores de lectura*, y las dos acciones principales que llevan a cabo éstos. Una de ellas de contenido más general, la *instrucción de la lectura,* y otra más concreta en la práctica docente, la *selección de materiales de lectura*. Los docentes deberían estar asesorados en estas competencias por los distintos especialistas que trabajan en el entorno educativo, en nuestro contexto (psicopedagogos, maestros especialistas, logopedas,...); aunque también cabría reclamar una progresiva autonomía del docente en estas tareas propiciando una buena formación de base y continua. En cualquier caso, todas estas acciones deben estar enmarcadas dentro de *programas de lectura* como instrumento base de enseñanza. En nuestro ámbito educativo parece ser que sólo se hacen necesarios cuando existen problemas en lectura como un recurso de remedio de las dificultades. La enseñanza de la lectura es compleja y el buen desarrollo de programas bien fundamentados puede ahorrar muchos de los problemas a los que se enfrentan tanto docentes como discentes en la adquisición de las competencias lectoras, no sólo cuando se presentan

ÍNDICE

problemas de aprendizaje, sino desde el comienzo de una instrucción formal en lectura.

Como *recursos* básicos integrados en estos programas tenemos los que han aparecido en la Dim 10, los *juegos de lectura* y los *materiales de lectura*. Ambos recursos resultan fundamentales ya que una buena selección de los mismos y una calidad y cantidad suficiente de ellos puede motivar intrínseca y extrínsecamente a los alumnos en el aprendizaje de la lectura, además de desarrollar el interés y los hábitos por la lectura. Indudablemente el tutor es el responsable de proponer dichos recursos, pero insistiendo, dentro de programas de lectura contextualizados que, independientemente del método, tienen un marco de acción sistemático y secuencial, y no como recursos aislados que se proponen anteponiendo la cantidad a la calidad.

Finalmente dentro de esta dimensión de segundo grado ha quedado una variable residual de primer grado, las *tareas lectoras*. Son componentes esenciales de los programas de lectura y hacen referencia a actividades quizá menos lúdicas. Actividades lectoras que utilizando estos recursos didácticos mencionados en el párrafo anterior, deben quedar integradas también en los programas de lectura, adecuadamente propuestas gracias al avance que la investigación está haciendo sobre los procesos de adquisición de la lectura.

Dim 3: Enseñanza de la lectura

Instrucción de la lectura
Selección de materiales de lectura
Programas de lectura
Profesores de lectura

Dim10: Recursos en la enseñanza de la lectura

Juegos de lectura
Materiales de lectura

Res21: Tareas lectoras

DIM V': INVESTIGACIÓN DE PROCESOS BÁSICOS EN LA LECTURA

En esta dimensión de tercer grado quedan agrupadas una dimensión y una variable residual de segundo grado. Por una parte, se concentran términos que describen los *procesos básicos de la le*ctura, entre ellos los más comunes la descodificación y la correspondencia entre grafema-fonema. Por otra parte, descriptores referidos a la *investigación básica en lectura y sus instrumentos*. Investigación entendida como básica y específica que se sirve de los taquistoscopios, especialmente en corrientes más expermentales de la psicología de la lectura para determinar los procesos lectores. Así pues, en el análisis está enfatizada la relación entre los procesos básicos y la investigación básica. Sin embargo, la investigación de estos procesos puede incluir otros paradigmas más contextualizados en el campo educativo que en el "laboratorio", y que pueden utilizar otros instrumentos o procedimientos diferentes a los taquistoscopios. Es frecuente encontrar investigaciones sobre programas, métodos de diagnóstico, etc, desde los cuales también se pueden inferir los procesos básicos de la lectura.

DIM II: Procesos básicos en la lectura

% Afinidad explicada: 9%

Decoding (reading) Grapheme Phoneme Correspondence	**Dim 8: Combinatoria simbólica**
Pattern recognition	**res 16: Reconocimiento de rasgos**

La Dim II: *Procesos básicos en la lectura,* aglutina una dimensión y una residual de primer grado. La *Combinatoria simbólica*, aspecto abordado específicamente en el apartado 2.5, se entiende desde nuestro equipo de investigación como: el factor (***A***, *automático*) de la inteligencia (estructura factorial de la inteligencia) que sucede (aspecto procesual de la inteligencia) a un factor espacio-temporal (***E-T)*** y que "*permite combinar elementos dispersos*" (Secadas, 1995; 1999: 18). Es decir, y traslandando este concepto a la lectura, a una abstracción de la fusión E-T (formas de las letras y sonidos), en la que las letras dejan de ser figuras y se convierten en símbolos que se combinan temporalmente. Así, la *descodificación* (en lectura) va más allá de la traducción, es simbolización, en la que en el código escrito (grafemas) se deposita en las unidades del habla (fonemas). En cierto modo, descodificar es una manera de desentrañar el símbolo (análisis grafofónico), y la forma en la que estas

ÍNDICE

palabras escritas establecen sus relaciones entre sí en las oraciones (análisis sintáctico) y adquieren significado (análisis semántica), en un proceso gradual de aprendizaje.

Aparece también como descriptor dentro de estos procesos básicos el *reconocimiento de rasgos* o formas gráficas. Sin embargo, la concepción que se tenía sobre el papel que jugaba este proceso de reconocimiento visual de patrones gráficos a principios del siglo XX ha cambiado en la actualidad. Con la teoría e investigación sobre la dislexia emprendida por Vellutino (Vellutino, 1980) y posteriores investigaciones sobre el proceso lector, queda demostrado que lo que se aprende es una habilidad categórica que trasciende tanto a los estímulos derivados de símbolos (letras, ...) como a aquellos derivados de figuras. Lo que se aprende es a buscar patrones redundantes. (Vellutino, 1980: 146). Por lo tanto las deficiencias encontradas en la lectura no se deben a deficiencias neurológicas en el reconocimiento de patrones gráficos. Es más, la lectura de palabras, la lectura de la música, el aprendizaje de los números,.., es decir la *combinatoria simbólica*, ayudaría a adquirir este aprendizaje de patrones redundantes, resultando ser ahora su causa y no su consecuencia. La letra, en la lectura, no es comparable a un estímulo visual gráfico, ya que no es una señal visual sino una señal lingüística, tiene depositado un sonido y por tanto se convierte en símbolo.

Dim8: Combinatoria simbólica

Descodificación (en lectura): (trad.) La adquisición del sentido desde el lenguaje escrito por procesos de ensayo-error de análisis grafofónicos, semánticos y sintácticos.
Correspondencia grafema-fonema*:* (trad.) Relación entre el sonido hablado (fonema) y el símbolo escrito (grafema).

res16: Reconocimiento de rasgos

RES9: Investigación básica en lectura y sus instrumentos

% Afinidad explicada: 5%

Reading Research Taquistoscopes	**Dim 5: Investigación básica en lectura y sus instrumentos**

ÍNDICE

Esta variable residual de segundo grado contiene una única dimensión de primer grado, Dim 5: *Investigación básica en lectura y sus instrumentos*. En esta dimensión quedan agrupados dos descriptores que en el tesauro de ERIC tienen una relación importante. La investigación en lectura se entendería como investigación experimental de procesos psicológicos básicos que intervienen en lectura, especialmente el proceso de reconocimiento visual de palabras (Perea y Rosa, 1999). Las autoras anteriormente citadas hacen una revisión de las técnicas utilizadas en el estudio de este proceso, y excluyen deliberadamente otros procesos como los semánticos o sintácticos argumentando que requieren de una investigación más ecológica. En este tipo de investigación experimental distinguen cinco técnicas: técnicas taquistoscópicas, técnicas cronométricas, métodos de cronometraje de la lectura y técnicas neurofisiológicas. Perea y Rosa (1999), respecto al uso de taquistoscopios, critican la falta de validez convergente y advierten de su uso limitado en la actualidad, y señalan otros aspectos criticables del resto de técnicas. En conclusión, abogan por un enfoque en la investigación de los procesos básicos que combine diferentes técnicas para dar mayor validez a los resultados obtenidos.

Dim 5: Investigación básica en lectura y sus instrumentos

Investigación en lectura: (trad.) Investigación básica, aplicada y evolutiva conducida para avanzar en el conocimiento de la lectura.

Taquistoscopios: (trad.) Aparato que proyecta estímulos visuales (ej.: dibujos, letras, palabras,...) por períodos de tiempo muy breves y precisos.

ÍNDICE

RES 6': MOTIVACIÓN INTRÍNSECA POR LA LECTURA

La variable residual de tercer grado *Motivación intrínseca por la lectura*, aglutina una única dimensión de segundo grado, descrita a continuación.

DIM III: Motivación intrínseca por la lectura

% Afinidad explicada: 6%

Reading Attitudes	**Dim 9: Motivación lectora**
Reading Interests	
Reading Motivation	
Reading Habits	**res 23: Hábitos lectores**

La Dim III: *Motivación intrínseca por la lectura,* aglutina una dimensión y una variable residual de primer grado. La Dim 9, a su vez, agrupa descriptores que hacen referencia a aspectos relacionados básicamente con la motivación lectora. El concepto de motivación es básico dentro del marco teórico en el que se circunscribe esta tesis y a ella nos referimos como motivación intrínseca. Un sujeto está motivado intrínsecamente cuando tiene consolidadas ciertas habilidades necesarias para afrontar una tarea nueva, por ejemplo leer textos más complicados, y cuando estas habilidades están demandando esas tareas que le hacen progresar hacia otras habilidades más complejas (Secadas y Alfaro, 2000). El componente afectivo es sin duda importante, pero no se niegan otros componentes como el cognoscitivo o comportamental, aunque fusionados todos ellos en la habilidad. Todos estos componentes están íntimamente relacionados de manera que se puede esquematizar que la *motivación por la lectura*, entendida como motivación por la tarea, se traduce en ciertas *actitudes e interés hacia la lectura*. Estas actitudes, tal y como exponen Escámez Sánchez y Ortega Ruiz (1988), siguiendo el *modelo de la acción razonada* de Fishbein y Ajzen, ocuparían un lugar central entre las motivaciones y la conducta final. No obstante, en torno al concepto de motivación intrínseca la actitud se podría traducir en términos de existencia o no de esa motivación. Si la tarea no es intrínsecamente motivadora la actitud hacia ella será negativa, y es posible que surjan rechazos o que no se consiga una automatización de las habilidades que se requieren para afrontarla.

ÍNDICE

Sólo si el maestro logra proporcionar tareas que resulten motivadoras en el sentido explicado anteriormente, aparecerá el juego y la creatividad (Secadas, 1986; Secadas, 1995; Secadas, 1999), permitiendo, por una parte, automatizar la habilidad creando el ***hábito*** por ella y, por otra, emprender otra nueva de estructura más compleja.

Dim9: Motivación lectora

Actitudes hacia la lectura: (trad.) Actitudes hacia la lectura.

Intereses en lectura:

Motivación (por la lectura) lectora: (trad.) Excitación, dirección y mantenimiento del interés y actividad por la lectura para el trabajo, la escuela, el placer u otro propósito. (esta definición esta mal en el documento de definiciones).

res23: Hábitos lectores

Hábitos lectores

RES 7': LECTURABILIDAD

RES11: Lecturabilidad

% Afinidad explicada: 3%

Readability Readability Formulas	**Dim 14: Lecturabilidad**

La Res 11: *Lecturabilidad*, que se ha mantenido como variable residual en un tercer grado de análisis, agrupa dos descriptores en una única dimensión de primer grado que hacen alusión a una de las características de los textos que se suelen investigar en la lectura, además de los instrumentos para medirla, la *lecturabilidad*, propiamente dicha y las *fórmulas* utilizadas para obtenerla. La lecturabilidad se describe en términos de cuán fácil es un texto en base a ciertas características cuantificables (número de palabras, palabras largas, oraciones complejas,...). Todos estos indicadores en sí están bien definidos, pero carecen de algo importante, el sentido que los niños, el sujeto lector, pueda dar a esa relativa facilidad. Sin ese sentido el texto es sólo definido en términos de complejidad y no de dificultad, de ahí que se quiera diferenciar claramente entre complejidad y dificultad.

Los indicadores serían una buena prueba de la complejidad de los textos. Por el número de elementos y la forma en la que se relacionan en ellos se obtiene un concepto que no necesita del lector, es un indicador teórico y si se quiere algo amorfo, un índice ofrecido por el adulto en función del número de elementos constituyentes del texto. El contenido del cuento, por el contrario, o el argumento si se quiere, nos plantea a través de los niños la dificultad que estos tienen al leerlos. La dificultad es algo que proporcionaría el sujeto lector directamente y que en todo caso requeriría de otro tipo de procedimientos para evaluarla, diferentes de los utilizados en las fórmulas de lecturabilidad.

Distinguida complejidad de dificultad, situaríamos a la lecturabilidad como indicador de la complejidad de los textos, utilizado en la enseñanza para graduarlos. Aunque generalmente no es habitual hacer esta distinción tal y como queda expresado en las definiciones proporcionadas por el tesauro.

ÍNDICE

Dim14: Lecturabilidad

Lecturabilidad: (trad.) La cualidad de la cuestión lectora por la que se hace interesante y comprensible a aquellos para los que está escrita.

Fórmulas de lecturabilidad: (trad.) Mecanismos, índices o métodos para determinar el nivel de dificultad del material escrito basado en el vocabulario, longitud y estructura de la oración y otros factores.

ÍNDICE

RES 8': MÉTODOS Y ACTIVIDADES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

La residual de tercer grado *Métodos y actividades para la comprensión lectora*, agrupa una única dimensión de segundo grado que se describe a continuación.

DIM VIII: Métodos y actividades para la comprensión lectora

% Afinidad explicada: 9%

Advance Organizers	**Dim 13: Organizadores contextuales**
Context Clues	
Cloze Procedure	**res 24: Procedimiento Cloze**

Esta dimensión Dim VIII que da nombre a la residual de tercer grado agrupa una dimensión y una residual de primer grado. La Dim 13: *Organizadores contextuales* aglutina dos descriptores que hacen referencia a procedimientos utilizados como recurso didáctico para la mejora de la comprensión lectora, estos procedimientos han sido investigados generalmente para comprobar la eficacia de los mismos en distintos niveles lectores, tanto en diferentes niveles de rendimiento como en diferentes grupos de edad. Los *organizadores avanzados* suponen un trabajo previo a la lectura de un texto en el que el docente comenta el tema sobre el que se va a leer con los alumnos, se hacen cuestiones y se introduce la historia, simplemente con el objetivo de incrementar el recuerdo del lector y la comprensión del texto. Junto a este procedimiento previo a la lectura nos encontramos con otro procedimiento utilizado generalmente durante la lectura para aumentar la comprensión y/o el reconocimiento de palabras en el texto leído, las *pistas contextuales*. Este procedimiento se basa en la exposición de textos que hacen referencia a una palabra que el lector tiene que comprender, pero generalmente se utilizan los dibujos, especialmente en los primeros niveles del aprendizaje de la lectura.

Agrupada también en la dimensión de segundo grado se encuentra la variable residual *procedimiento cloze*. Este descriptor tiene una aplicación diferenciada. En el análisis dimensional se ha situado junto a procedimientos para la mejora de la comprensión, mediante este procedimiento se pueden proponer ejercicios para trabajar la comprensión lectora y mejorarla. Sin embargo, también es uno de los procedimientos utilizados en la evaluación de la comprensión y de la legibilidad de los

ÍNDICE

textos. De ahí la aplicación diferenciada a la que se hace alusión. En definitiva podría ser un procedimiento tanto aplicable a la enseñanza como al diagnóstico.

Dim13: Organizadores contextuales

Organizadores avanzados: (trad.) Cuestiones previas y comentarios utilizados para incrementar el recuerdo y la comprensión del lector.
Pistas contextuales: (trad.) Indicaciones del sentido de una palabra obtenido de las palabras, frases u oraciones circundantes así como también del acompañamiento de dibujos.

res24: Procedimiento Cloze

Procedimiento Cloze: (trad.) Completar ejercicios que requieren que el lector inserte palabras ausentes con la ayuda del contexto circundante.

RES 9': ENSEÑANZA INICIAL DEL ALFABETO

RES13: Enseñanza inicial del alfabeto

% Afinidad explicada: 4%

Initial Teaching Alphabet	**res 19: Enseñanza inicial del alfabeto**

Esta variable residual de segundo grado no es más que un descriptor que ha quedado sin agrupar desde el primer grado de análisis hasta el tercer grado. El descriptor en cuestión es la *enseñanza inicial del alfabeto.* La definición de este descriptor en el tesauro hace referencia, evidentemente, al ámbito de enseñanza del idioma inglés; por analogía, en el idioma español sería la instrucción al comienzo de la lectura de 30 caracteres, incluidos la "ch", la "ll" y la "rr", que representan sus 25 fonemas existentes.

Res19: Enseñanza inicial del alfabeto

Enseñanza inicial del alfabeto: (trad.) La ortografía de 44 caracteres usada en la instrucción del comienzo de la lectura en la que cada carácter representa un fonema en inglés.

ÍNDICE

RES 10': PROFESIONALES ESPECIALISTAS EN LECTURA

Esta residual de tercer grado incluye una residual de segundo grado que queda descrita en el párrafo siguiente.

RES15: Profesionales especialistas en lectura

% Afinidad explicada: 4%

Reading Centers Reading Consultants	**Dim 18: Profesionales especialistas en lectura**

La dimensión *Profesionales especialistas en lectura*, hace referencia a una de primer grado que agrupa a dos descriptores. La Dim 18 aglutina descriptores que representan no sólo a los *asesores o expertos en lectura*, sino también los *centros específicos* en los que suelen trabajar. En todo caso, en nuestro contexto geográfico son las aulas de apoyo y los Departamentos de Orientación en los que los diferentes profesionales y en este caso expertos (psicólogos y pedagogos, maestros de educación especial y otros profesionales como los logopedas) trabajarían los aspectos que se describen en la definición que hace el tesauro sobre estos "centros específicos". Es decir profesionales que además de proporcionar el diagnóstico de la capacidad lectora, se dedicarían a una intervención más individualizada fuera del contexto del aula ordinaria.

Dim18: Profesionales especialistas en lectura

Centros específicos de tratamiento de la lectura: (trad.) Facilidades equipadas por especialistas o instructores en lectura que ofrecen diagnóstico en lectura e instrucción individualizada, así como también programas de lectura acelerados, de desarrollo o correctivos.

Asesores o expertos en lectura

ÍNDICE

RES 11': RESPUESTA DEL LECTOR FRENTE AL TEXTO

Esta residual de tercer grado incluye una residual de segundo grado descrita en el párrafo siguiente.

RES14: Respuesta del lector frente al texto

% Afinidad explicada: 5%

Reader Response Reader Text Relationship	**Dim 6: Respuesta del lector frente al texto**

La Res14 de segundo grado agrupa a una única dimensión de primer grado, que queda descrita bajo el epígrafe de *respuesta del lector frente al texto*. Esta dimensión agrupa dos descriptores que básicamente se refieren a la *respuesta* que da el *lector*, sus reacciones frente al texto; dicho de otra manera a la respuesta condicionada por la *relación* que establece el *lector con el texto* y en la que se darían cita una serie de variables tanto del lector como de los textos, ampliamente explicadas en las anteriores dimensiones.

Dim6: Respuesta del lector frente al texto

Respuesta del lector: (trad.) Reacciones del lector ante el trabajo escrito, incluyendo la manera en que esas reacciones dan forma a su interpretación.

Relación del lector con el texto: (trad.) El cáracter o cualidad del entorno del lector o la conexión con el material que es leído.

ÍNDICE

1.1.4.2 A modo de conclusión: interpretación de la representación dimensional

Finalizada la explicación de cada una de las dimensiones se describe en esta sección las relaciones subyacentes que se establecen entre ellas a partir de su representación gráfica.

El objetivo inicial que se exponía al principio del capítulo hacía referencia al establecimiento de un mapa conceptual a partir de los descriptores que clarificara sobre qué se está investigando en la lectura, qué campos podemos delimitar y cómo se relacionan entre sí.

Para cubrir el objetivo es esencial partir de la representación que ha quedado ilustrada en la sección 1.1.3.2 . Dicha representación, sin embargo, podría parecer demasiado abstracta; sólo un estudio en profundidad de la misma proporcionará las pistas necesarias para establecer las relaciones entre los diferentes campos de investigación en lectura.

Así, representadas gráficamente todas las dimensiones de segundo grado en tres ejes principales (Ilustración 1-1: Representación dimensional de tercer grado) se puede profundizar en las relaciones establecidas entre ellas analizando sus aspectos contrapuestos. Se está de acuerdo que existen tres ejes (las dimensiones de tercer grado: Dim I', Dim III' y Dim V', correspondientes a los ejes ***x***, ***y*** y ***z*** de la gráfica tridimensional) en los que en su polo positivo quedan representadas las dimensiones de segundo grado que los definen. Si se aíslan otras dimensiones opuestas a ellas, las que saturan negativamente en cada uno de estos ejes, se obtiene una información cualitativamente más interesante que la mera descripción de los grupos de descriptores obtenidos.

LECTOR (COMPETENCIA LECTORA) vs. PROFESIONALES Y RECURSOS MATERIALES

La Dim I' agrupaba dos dimensiones de segundo grado, Dim I: *Competencias básicas en lectura* y Dim VII: *Excelencia lectora*. Son dimensiones que describen las competencias de lectura, la capacidad lectora, en definitiva al **sujeto lector**; aunque existen otras variables que también hacen referencia al sujeto lector, como las motivación intrínseca por la lectura (Dim III). Una vez definido este aspecto claramente resta encontrar dimensiones que señalen aspectos contrapuestos. Estos aspectos contrapuestos han sido representados gráficamente en la Ilustración 1-2.

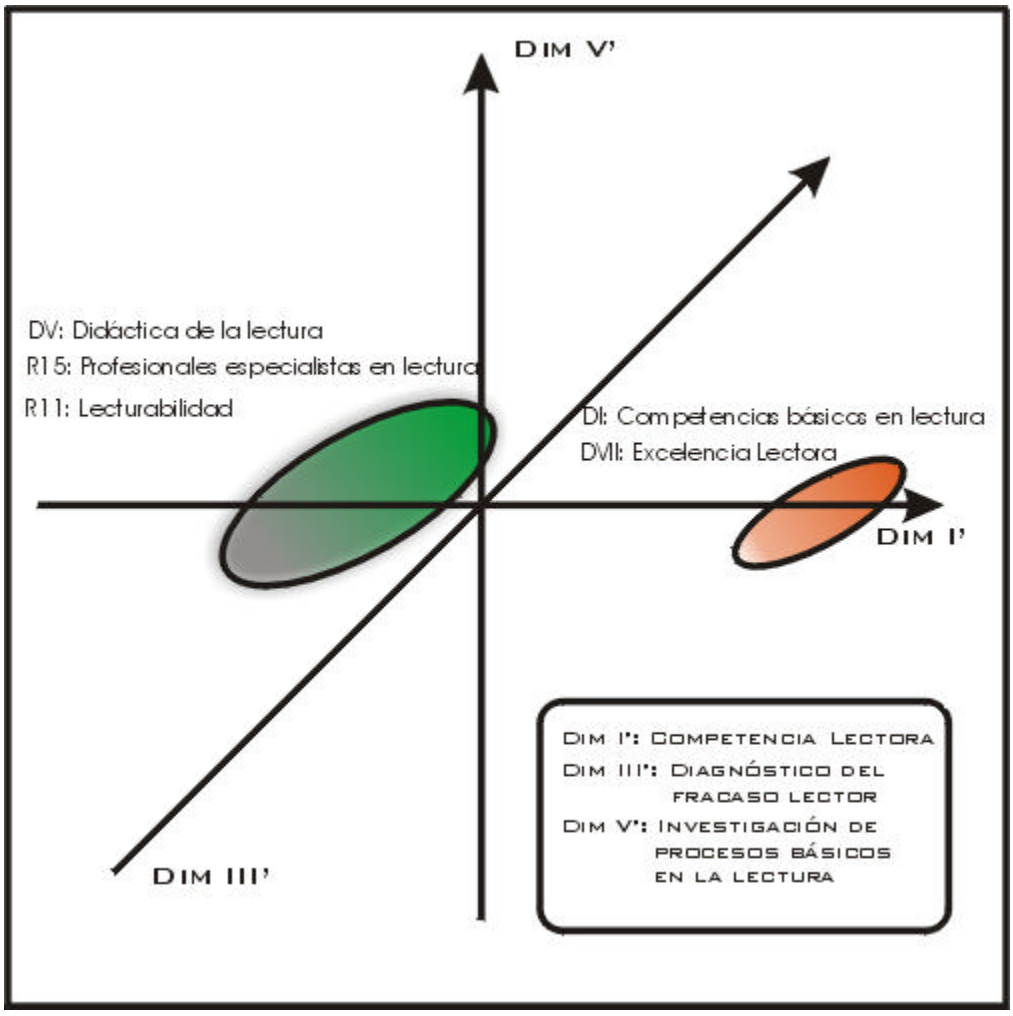


Ilustración 1-2: Representación del polo postivo y negativo de DI': Competencia Lectora

Los aspectos contrapuestos a la **Competencia Lectora** son las dimensiones y residuales de segundo grado, Dim V: *Didáctica de la lectura*, Res15: *Profesionales*

especialistas en lectura y Res11: *Lecturabilidad*. En conclusión, una serie de descriptores que no hacen referencia a competencias, habilidades o características internas del sujeto, sino que se pueden resumir como variables externas al sujeto lector, especialmente los **profesionales** que trabajan con el lector y los **recursos** con los que se trabaja.

DIAGNÓSTICO vs. ENSEÑANZA

La Dim III' en su polo positivo agrupaba una dimensión y una residual de segundo grado: la Dim IV: *Diagnóstico y Evaluación de la lectura* y la Res10: *Fracaso lector.* Básicamente el diagnóstico y los instrumentos de evaluación de la lectura que son los que contienen el peso fundamental de la dimensión de tercer grado, aunque referidos al diagnóstico del fracaso fundamentalmente como apunte de la mayor utilidad práctica del mismo. Opuestas a estas dimensiones del diagnóstico, tal y como se aprecia en la Ilustración 1-3, se encuentran nuevamente la Dim V: *Didáctica de la lectura* y la Res11: *Lecturabilidad* y la que más satura negativamente en DIII', Res 13: *Enseñanza inicial del alfabeto*

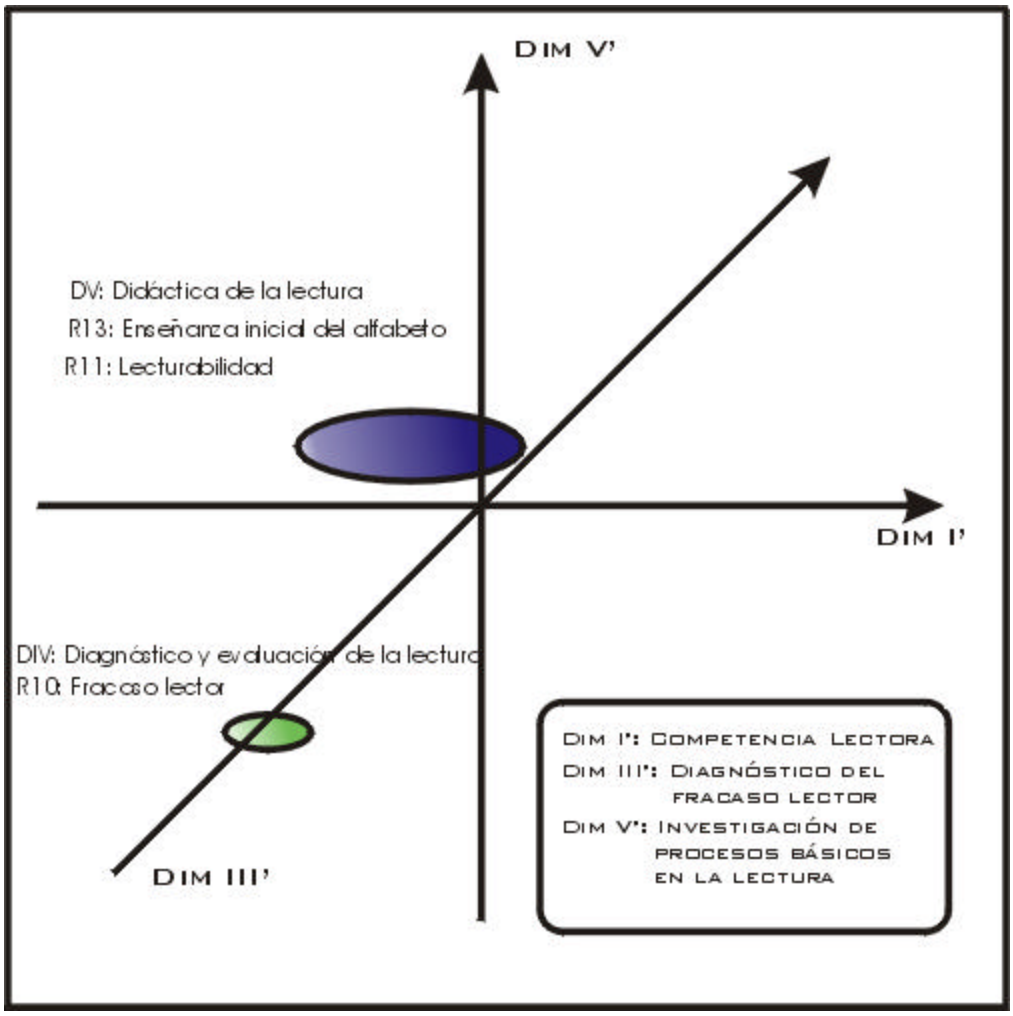


Ilustración 1-3: Representación del polo postivo y negativo de DIII': Diagnóstico del fracaso lector

ÍNDICE

En definitiva, dimensiones que hacen referencia a la didáctica o enseñanza de la lectura, en cualquiera de sus fases (inicial o avanzada), y los instrumentos básicos de la enseñanza y sus características. De ahí que se haya definido al aspecto contrapuesto al **Diagnóstico** como **Enseñanza**. Esta oposición no tiene un sentido peyorativo, pero sí distingue conceptualmente entre los profesionales, instrumentos y acciones que se realizan y realiza el lector que se situarían en uno u otro campo. No obstante, no es necesario extenderse en la idea de que ambos tipos de profesionales han de trabajar conjuntamente.

INVESTIGACIÓN DE PROCESOS BÁSICOS vs. ACCIÓN Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

La DimV' referida a la *investigación de procesos básicos en lectura* aglutina descriptores que definen un campo concreto de los trabajos de investigación publicados: la investigación básica en lectura de los procesos psicológicos y componentes cognitivos del lector, especialmente el proceso de la combinatoria simbólica (descodificación, establecimiento de las correspondencias grafema-fonema, reconocimiento de rasgos). La cuestión es determinar qué conceptos o descriptores quedan como opuestos a los referidos a la investigación de los procesos básicos a partir de la representación en la Ilustración 1-4.

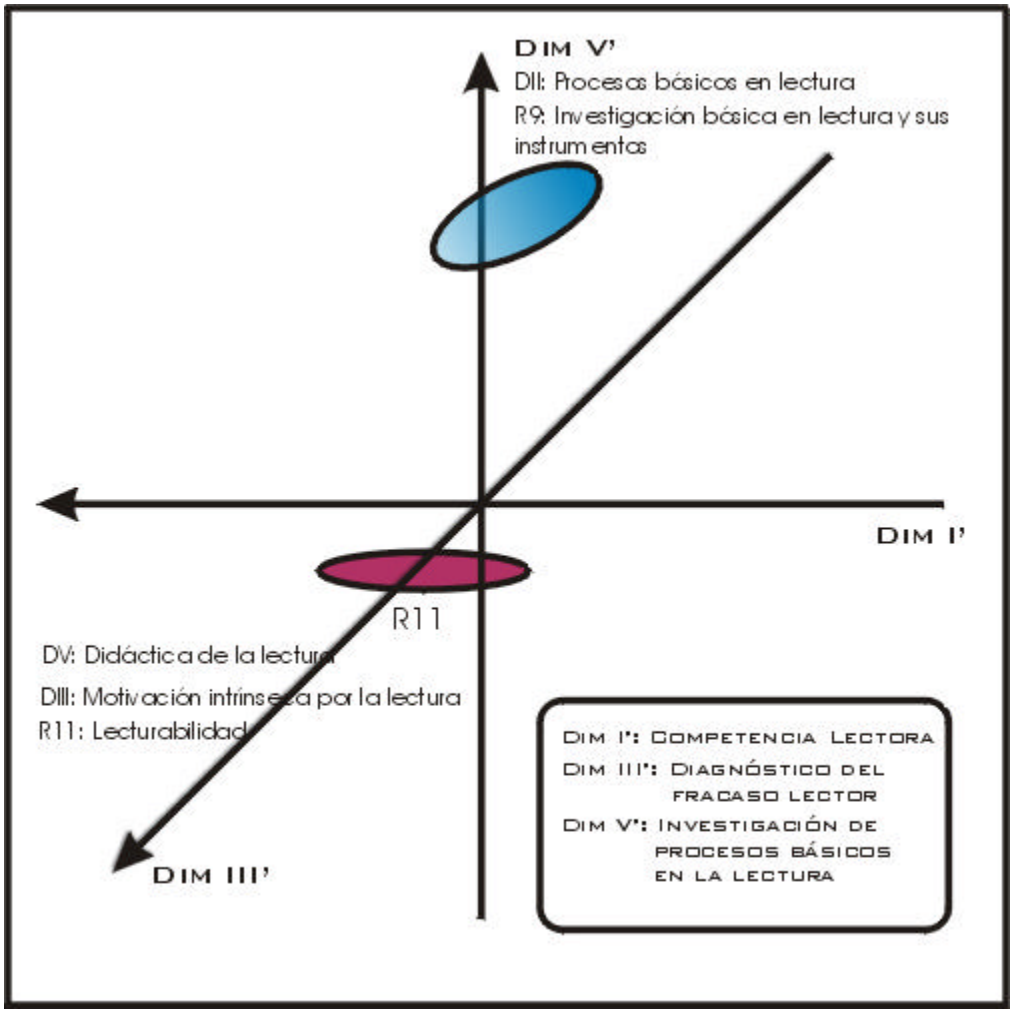


Ilustración 1-4: Representación del polo postivo y negativo de DV': Investigación de procesos básicos en la lectura

ÍNDICE

Como dimensiones que saturan negativamente con DV' se obtiene nuevamente la Dim V: *Didáctica de la lectura*, y la Res11: *Lecturabilidad*, junto a otra dimensión Dim III: *Motivación intrínseca por la lectura*. Aunque la Dim V y la Res 11 hayan aparecido siempre saturando negativamente en los tres ejes tienen una interpretación distinta por su correspondencia con el polo positivo con el que se relacionan.

En este caso en el polo positivo quedaban dimensiones que describían la investigación básica de competencias o procesos cognitivos del lector. Por otro lado, en el polo negativo de la Dim V' destacan dimensiones que tienen que ver con la enseñanza y los materiales utilizados en ella, por oposición a la *investigación* se ha definido al polo negativo como *acción*, pero además acción vinculada a la motivación intrínseca por la lectura.

En síntesis, queda unida la investigación a variables cognitivas en la lectura y por otro lado, la acción a la motivación intrínseca. Tanto las variables cognitivas como la motivación intrínseca por la tarea son características del sujeto lector, lo que las diferencia es el tratamiento general desde distintos campos. En el primer caso, la investigación básica se ocupa más por el estudio de las variables cognitivas, mientras que en el campo de la acción la atención se centra en proporcionar las herramientas necesarias al sujeto para que consiga estar motivado intrínsecamente por la tarea de leer. Evidentemente esta delimitación es un artificio demasiado estricto en la práctica, ya que la investigación básica perfectamente puede estudiar los procesos de motivación, aunque difícilmente proporcionarla al sujeto investigado; y la acción evidentemente puede ocuparse de los procesos cognitivos, cómo están funcionando en la práctica, qué puede hacerse para mejorarlos, cómo intervenir para la reforzarlos, etc.

ÍNDICE

SÍNTESIS CONCEPTUAL DE LOS CAMPOS DE ESTUDIO EN LA LECTURA

Determinados los conceptos de cada uno de los polos (positivo y negativo) de cada dimensión, se pueden sintetizar en la representación que aparece a continuación (Ilustración 1-5).

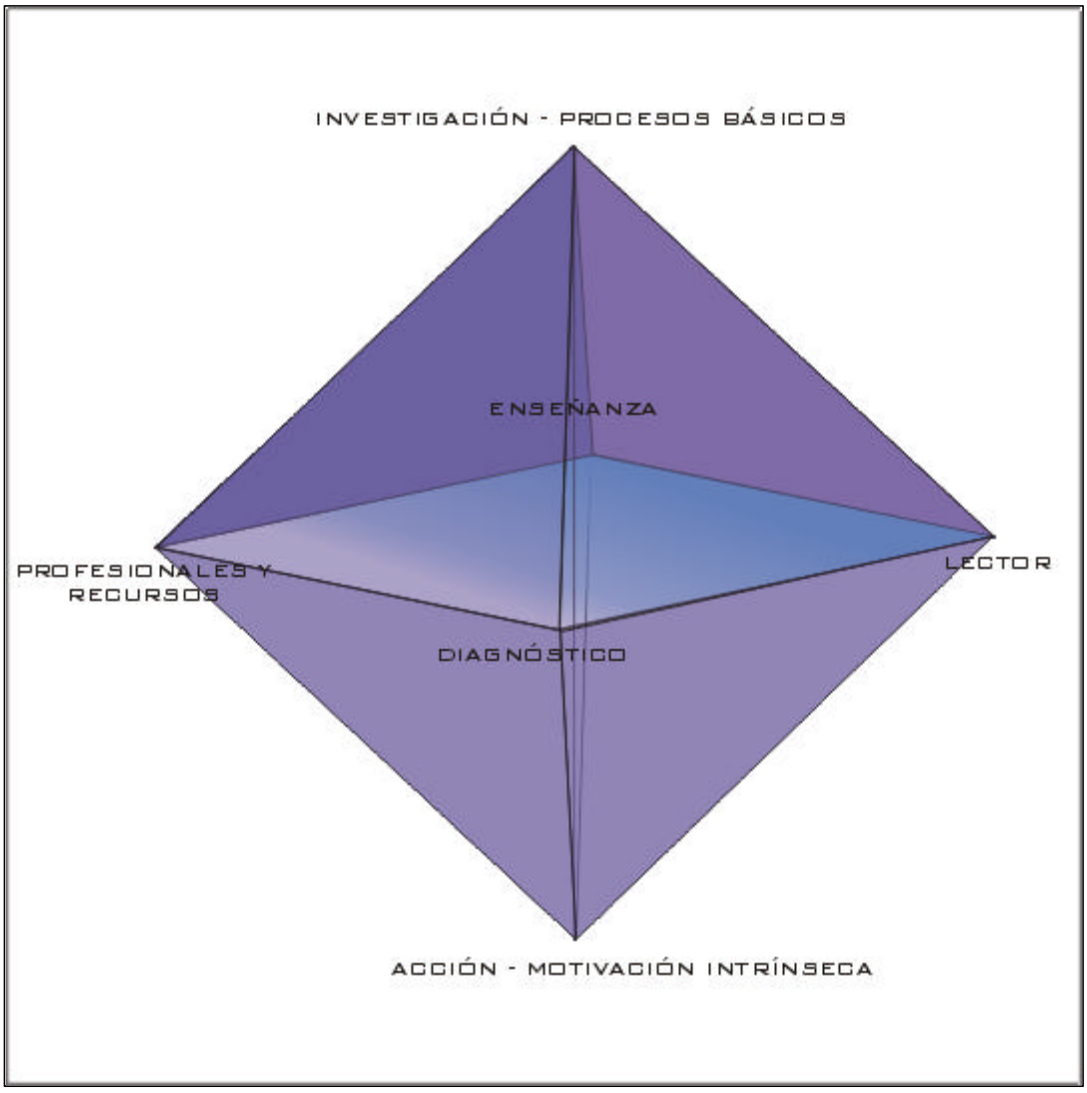


Ilustración 1-5: Mapa conceptual tridimensional de los conceptos relacionados con el descriptor *Reading*

Esta representación, en forma de tetraedro, recuerda en su forma al representación del modelo de inteligencia de Secadas (1995, 1999). Aunque, evidentemente, la figura que aquí se presenta es una representación conceptual en base a la relaciones establecidas entre ciertos descriptores y además relacionados únicamente con el campo de investigación de la lectura. En cierto modo, es una forma

ÍNDICE

"inteligente" de figurar las relaciones de un mapa tridimensional; cualquier otra figura, por ejemplo un cubo, resultaría más complicada de entender.

Vista así, la Ilustración 1-5, presenta una plataforma cuadrangular en la que quedan representados, un eje referido a las personas (lector – profesionales especialistas en lectura y recursos); y otro referido a las acciones que realizan esos profesionales o que se realizan con esos lectores (diagnóstico – enseñanza). En el eje vertical de la figura, el que le proporciona la altura, queda representada la relación investigación – acción. Todos estos ejes han sido descritos ampliamente en párrafos anteriores, ahora lo que resultaría interesante sería definir cada una de las caras de ese tetraedro, es decir que planos de investigación, o de acción, se obtienen. Estos planos son especialmente útiles para la búsqueda de trabajos científicos que contengan ciertos descriptores permitiendo, por ejemplo, centrar un trabajo de investigación; o bien sirven para extrapolar las relaciones entre estos conceptos a la realidad del estudio o práctica de la lectura. En cualquier caso se deja el tema de la interpretación, para centrar la cuestión en el objetivo que perseguía este capítulo: "*determinar qué conceptos hacen referencia explícita al tema de esta tesis"* (p.14).

Como conclusión, a partir de la representación tridimensional de conceptos manejados en los trabajos de investigación que contienen el término *reading*, se puede relacionar la temática tratada en esta tesis con una serie de descriptores que definen cierto número de trabajos de investigación. El tema central de esta tesis afronta la validación y revisión de un instrumento de diagnóstico de las dificultades del aprendizaje en la lectura. Por lo tanto, el énfasis se pone en todos aquellos descriptores de la lectura que hacen referencia al *Diagnóstico,* a saber: diagnóstico de la lectura, tests de lectura y de madurez lectora, inventarios informales de lectura, análisis de errores (miscue analysis), dificultades en la lectura y falta de logro en las competencias lectoras. No obstante, y afinando más en el tema fundamental de la tesis, sería el descriptor *Reading Diagnosis*, el que más se ajustaría a los propósitos de ésta. Así, se realiza un análisis bibliométrico en el apartado 1.2 con el objeto de estudiar la productividad de autores y revistas en los trabajos de investigación contenidos en la base de datos de ERIC que contienen este descriptor.

1.2 ESTUDIO DE LA PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA A PARTIR DEL DESCRIPTOR *READING DIAGNOSIS* (BASE DE DATOS DE ERIC)

En esta sección se explicará el diagnóstico lector desde una perspectiva bibliométrica. La ciencia se puede explicar o describir de muchas maneras, se puede entrar en debates epistemólogicos para definir qué se entiende por *diagnóstico lector*, qué procesos y variables quedan imbricadas en él; también se puede centrar la cuestión del *diagnóstico lector* aportando intuiciones o creencias sobre el mismo, cómo se trabaja en la práctica, qué tipo de contribuciones se hacen desde una investigación concreta, etc. Sin duda alguna esto último es básico y necesario para esta tesis, es decir, contribuir de alguna manera al conocimiento del diagnóstico en lectura desde una base experimental, sea inductiva o deductiva, a través de un largo trabajo de análisis de las publicaciones y/o aplicando algún experimento que aclare ciertos "rincones oscuros" de la materia. En este caso, se aportan las dos opciones, por una parte un experimento fundamentado en determinadas teorías (Cap. 1 y ss.), y por otro, un análisis de lo que otros investigadores han ido aportando al diagnóstico de la lectura, descrito en esta sección.

Es habitual la utilización de las bases de datos de publicaciones científicas para obtener información sobre un área o temática específica. Existen, sin duda alguna, bases de datos de reconocido prestigio sobre cualquier disciplina del conocimiento. En educación aparece una en concreto de relevancia internacional, la base de datos de ***Educational Resources Information Center (ERIC)*** que maneja el *Current Index to Journal in Education (CIJE)*, el *Resources In Education (RIE)* y las *Clearinghouse publications*, patrocinado por la *Office of Educational Research and Improvement (OERI)*.

No obstante, la base de datos de ERIC se centra exclusivamente en un ámbito lingüístico y, casi se podría decir así, en una zona geográfica concreta: el inglés y los Estados Unidos de América, con lo cual se deja de lado cualquier otra aportación desde ámbitos lingüísticos más cercanos, como podría ser el del español o el francófono, y evidentemente de las zonas correspondientes a estos idiomas. Sin embargo, se ha optado finalmente por la base de datos de ERIC, entre otras razones, porque está mucho más desarrollada comparativamente a la utiizada en nuestro país para la educación, la base de datos *Psedisoc* del CSIC, aspecto comentado en la primera sección de este capítulo. Sólo para empezar, en la base de datos *Psedisoc* no existe un

tesauro, con lo que esto conlleva en la organización de sus descriptores, palabras claves que se refieren a la temática de los trabajos de investigación (Carpintero y Peiró, 1981). Si se quiere utilizar *Diagnóstico en la* Lectura, es el término más similar en español que se puede traducir de *Reading Diagnosis*, hay que realizarlo a partir de la conjunción de dos descriptores "Lectura" y "Diagnóstico"; realizada esta comprobación sólo aparecen nueve trabajos. Esto sólo puede querer decir una cosa, esta base no está lo suficientemente desarrollada como para hacer un trabajo de análisis bibliométrico a partir de la información que se ofrece; de ninguna manera es posible que sobre el Diagnóstico de la lectura se hayan publicado hasta la fecha tan sólo nueve trabajos.

Sin ánimo de extendenos más en la justificación de la elección de la base de datos de ERIC, se describe el análisis realizado sobre los autores y revistas que han tratado el tema del Diagnóstico en la lectura, *reading diagnosis*, en su caso.

1.2.1 La Productividad de Autores y Revistas en el Diagnóstico de la Lectura

Tal y como señala (López López, 1994) existen dos subcampos dentro de los estudios bibliométricos. Uno de ellos sería el estudio bibliométrico descriptivo y el otro el análisis de citas. Los primeros se ocupan de las cuestiones de productividad de autores, sus colaboraciones, así como de las publicaciones científicas. Los segundos examinan las referencias dadas por los autores en sus trabajos. En este apartado se ha optado por el primer tipo de análisis, describir la productividad dentro del área del Diagnóstico de la Lectura, tanto en lo referente a la productividad de los autores, como la de las revistas en la que se han publicado los trabajos relacionados con este campo.

Se distinguen tres subapartados dentro de esta sección: evolución de las publicaciones, productividad de los autores y productividad de las revistas.

1.2.1.1 Evolución de las publicaciones referidas al Diagnóstico de la Lectura

La estrategia utilizada fue la de escoger todos las publicaciones que incluyeran el descriptor *Reading Diagnosis*. El estudio realizado sobre estas publicaciones científicas se centra en el período de tiempo que abarca desde el año 1983 al 2000, un

total de 18 años. El número de artículos vaciados distribuidos por años para el término-clave fue de 540, tal y como se indica en la Tabla 1-5.

Año	f
1983	65
1984	58
1985	50
1986	39
1987	47
1988	38
1989	42
1990	39
1991	34
1992	19
1993	23
1994	21
1995	9
1996	12
1997	9
1998	14
1999	13
2000	8
TOTAL	540

Tabla 1-5: Publicación de trabajos relacionados con el término-clave por año

Se puede apreciar claramente una evolución en descenso del número de artículos. Quizá esto sea más acusado en los últimos años, especialmente desde 1992, debido, probablemente, a que no se hayan recibido, o podido incluir, las referencias de los artículos publicados en un pasado reciente. Otra explicación podría ser el se haya optado en estos últimos años por no hablar tanto del Diagnóstico de la lectura en general y sí por dedicar más atención a otras cuestiones más específicas. No obstante, el porqué de este descenso, es algo que no se puede aclarar a partir de este trabajo porque no se han estudiado otros campos relacionados con la lectura. Habría sido interesante, por ejemplo, estudiar la evolución de los trabajos relacionados, con los programas de lectura y sus efectos en la educación, la cuestión de las dificultades del aprendizaje en la lectura, la dislexia,... y observar si su evolución sigue una tendencia paralela a la del Diagnóstico en Lectura, o por el contrario difiere de ella.

La Ilustración 1-6 muestra el descenso anteriormente comentado.

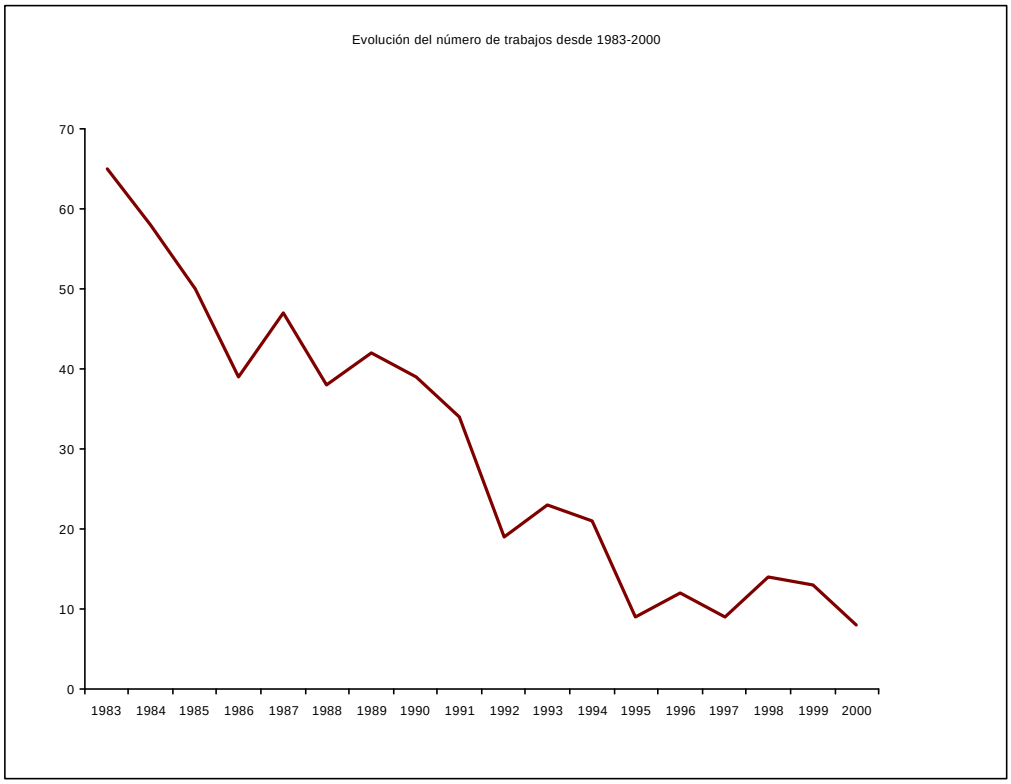


Ilustración 1-6: Evolución de las publicaciones relacionadas con el Diagnóstico en Lectura por años

Hay fundamentalmente tres grandes descensos, uno a partir de 1983, otro en 1992 y finalmente otro en 1995. En ocho años se pasa a producir aproximadamente la mitad de trabajos (1991), para al siguiente año descender a algo menos de un tercio. Estado que se mantiene hasta 1995, año a partir del cual la producción sobre Diagnóstico en lectura queda reducida a un sexto de la producción de 1983.

1.2.1.2 Productividad de los autores

Operando con los trabajos extraídos se ha obtenido un total de 507 en los que se hace referencia al autor/es. Existen 33 trabajos de los cuáles no se tiene esta referencia. La totalidad de estos trabajos se refieren fundamentalmente a *digests* emitidos a la base de datos del ERIC. Éstos no son propiamente artículos aparecidos en revistas, pero sí son tratados como otra fuente de información bibliográfica importante junto a las comunicaciones presentadas a congresos y ponencias.

El estudio de la productividad de los autores en una determinada área o disciplina científica nos permite conocer con precisión quiénes son los que están investigando el área objeto de estudio (Carpintero y Peiró, 1981). A la hora de establecer los autores más productivos dentro del campo de estudio y las áreas de producción, se ha tenido el problema de considerar los 66 trabajos en los que se incluían "y otros". Se ha resuelto, tal y como se ha hecho en otros análisis bibliométricos (López López, 1994), considerando a éstos como 66 autores diferentes.

Una vez realizado este pequeño ajuste se calculó a partir de la Tabla 1-6, las áreas de producción aplicando la ley de Bradford ((Bradford, 1950) que especifica que:

> *"Si las revistas científicas se disponen en orden decreciente de productividad de artículos sobre un tema determinado, puede distinguirse un núcleo de revistas más específicamente consagradas al tema y varios grupos o zonas que incluyen el mismo número de artículos que el núcleo, siendo el número de revistas en el núcleo y en las zonas siguientes como 1: n : n2..."*

Nº autores	nº autores acumulado	% autores	% autores acumulado	total firmas	total firmas acumulado	% trabajos	% trabajos acumulado
1	1	0,162337662	0,162337662	10	10	1,324503311	1,324503311
2	3	0,324675325	0,487012987	12	22	1,589403974	2,913907285
3	6	0,487012987	0,974025974	15	37	1,986754967	4,900662252
5	11	0,811688312	1,785714286	20	57	2,649006623	7,549668874
17	28	2,75974026	4,545454545	51	108	6,754966887	14,30463576
59	87	9,577922078	14,12337662	118	226	15,62913907	29,93377483
529	616	85,87662338	100	529	755	70,06622517	100
616		100		755		100	

Tabla 1-6: Productividad de autores

Esta ley aplicada, en este caso, a autores, puede dar idea del núcleo de autores más productivo. Sin embargo no se cumple. Por esta razón se ha utilizado otro procedimiento de clasificación de autores en función de su producción y que viene siendo habitual su utilización en muchos trabajos (Carpintero & Peiró, 1981; Megía Soriano, 1986; Chilet Toledo, 1985). El procedimiento al que se hace alusión es la clasificación establecida por Crane en la que divide a los autores según su producción en: "Grandes productores" (más de 9 trabajos); "Productores moderados" (de 5 a 9 trabajos); "Aspirantes" (de 2 a 4 trabajos); "Transeúntes" (1 trabajo) y "Desertores" (aquellos que habiendo sido grandes productores dejan de publicar) . En este análisis no se ha registrado el número de autores desertores. La tabla siguiente muestra la clasificación de Crane para los autores que han publicado trabajos que incluyen el descriptor *reading diagnosis*.

Clasificación de Crane	Nº	Nombre
Grandes productores	1	Johns, Jerry L.
Productores moderados	5	Henk, William A.; Newman, Anabel; Cooter, Robert B, jr.; Ridout, Susan; Ediger, Marlow
Aspirantes	81	
Transeúntes	529	

Tabla 1-7: Clasificación de Crane

El número de autores diferentes obtenidos es de 616, de los cuáles sólo uno está considerado como "gran prodcuctor": Jerry L. Johns. Cinco autores están considerados como "Productores moderados": William A. Henk, Anabel Newman, Robert B. Cooter Jr., Susan Ridout y Marlow Eideger. El resto se reparte desigualmente entre "Aspirantes" y "Transeúntes". En el párrafo siguiente se expone la trayectoria del único "gran productor" obtenido en el análisis: Jerry L. Johns.

Jerry L. Johns es, entre otras cosas, vicepresidente de la *International Reading Association*. Recientemente, también le ha sido concedido el título de *Distinguished Teaching Professor Emeritus* (Julio 2000) del departamento de *Literacy Education* tras 30 años de servicio en la *Northern Illinois University*. Sus trabajos sobre el diagnóstico en la lectura, en la que se especializó entre 1966 y 1970, abarcan desde 1983 hasta el año 1997. Siendo a partir de los 90 donde se centra su mayor actividad productiva. Centrando la temática de su actividad científica en torno al diagnóstico en lectura se observa una preponderancia en el estudio de los inventarios informales de lectura y en la mejora de las estrategias del profesor para evaluar e intervenir en la enseñanza de la lectura; fruto de estos trabajos publicó un inventario denominado *Basic Reading Inventory: pre-primer through grade twelve and early literacy assessments,* alcanzando la séptima edición en 1997. No obstante su producción científica no sólo se centra en el diagnóstico de la lectura, otras áreas han sido igualmente objeto de su interés: investigación sobre estrategias lectoras e investigación en la enseñanza o instrucción de la lectura.

1.2.1.3 Productividad de las revistas

Otro aspecto más de los estudiados dentro de las publicaciones relacionadas con el diagnóstico lector ha sido la productividad de las revistas. Este aspecto se considera dentro de los análisis bibliométricos uno de los más importantes, ya que permite identificar el núcleo de revistas más relevante dentro del campo de estudio.

Una vez determinado éste núcleo permitiría avanzar en otro de análisis bibliométricos que tienen por objeto establecer los canales de información en los que quedan publicados la mayoría de los trabajos.

En este apartado no se ha ido más allá de la descripción de las publicaciones más relevantes dentro del diagnóstico en la lectura; se podría haber intentado establecer a partir de aquí la actividad científica de la red de revistas identificadas como más productoras. Sin embargo, esta intención supera a la inicialmente planteada y abordarla alargaría innecesariamente la tesis, cuyo último fin es diferente a un análisis bibliométrico completo.

Centrando la cuestión de la productividad de la revistas, los datos extraídos finalmente han resultado ser menos que para el análisis de autores. Sólo 295 trabajos, del total vaciado inicialmente, han aparecido en revistas, el resto lo son *digests,* capítulos de libros, instrumentos diagnósticos, conferencias,... En total se han identificado 81 revistas diferentes que publican aspectos relacionados con el diagnóstico en la lectura.

Observando los datos de la Tabla 1-8. apreciamos que hay un porcentaje de revistas (6,17%) que aglutinan aproximadamente la mitad de los trabajos publicados en el área.

Trabajos en revistas	nº de revistas	nº revistas acumulado	% revistas	% revistas acumulado	total trabajos	% trabajos	total trabajo acumulado	% trabajos acumulado
51	2	2	2,4691358	2,469135802	102	34,58	102	34,58
23	1	3	1,2345679	3,703703704	23	7,80	125	42,37
16	1	4	1,2345679	4,938271605	16	5,42	141	47,80
11	1	5	1,2345679	6,172839506	11	3,73	152	51,53
9	2	7	2,4691358	8,641975309	18	6,10	170	57,63
7	1	8	1,2345679	9,87654321	7	2,37	177	60,00
6	2	10	2,4691358	12,34567901	12	4,07	189	64,07
5	1	11	1,2345679	13,58024691	5	1,69	194	65,76
4	4	15	4,9382716	18,51851852	16	5,42	210	71,19
3	5	20	6,1728395	24,69135802	15	5,08	225	76,27
2	9	29	11,111111	35,80246914	18	6,10	243	82,37
1	52	81	64,197531	100	52	17,63	295	100,00
TOTAL	81		100		295			

Tabla 1-8: Productividad de Revistas

Aplicando la ley de Bradford identificamos tres áreas (Tabla 1-9). La primera área contiene dos revistas que aglutinan un 34,58% de los trabajos: *Journal of Reading* y *Reading Teacher*. Destaca un segundo núcleo con 13 revistas que aglutina un 36,61% de los trabajos publicados:

Reading Psychology

Reading Improvement

Reading Horizons

Journal of Clinical Reading: Research and Programs

ÍNDICE

Reading Research and Instruction

Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal

Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties

Reading World

Journal of Research in Reading

Australian Journal of Reading

Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology

Journal of School Psychology

Reading Research Quarterly

Finalmente una tercera área representada por 66 revistas que agrupa un 28,81% de los trabajos. La proporción entre las áreas obtenidas es aproximadamente la misma, tal y como se establece en la ley.

Áreas Bradford	Rev.	% Rev.	Trabajos	% Trabajos	media art/rev	Proporción entre áreas
1	2	2,469135802	102	34,58	51,00	
2	13	16,04938272	108	36,61	8,31	6,14
3	66	81,48148148	85	28,81	1,29	6,45

Tabla 1-9: Áreas de Productividad de revistas establecidas por la ley de Bradford

Todas las revistas de la primera y segunda área, excepto dos, están dedicadas exclusivamente a la publicación de artículos relacionados con la lectura y la escritura. Sus puntos de vista van desde aspectos más centrados en el currículum y métodos y programas educativos centrados en la lectura hasta aspectos psicológicos centrados en el proceso cognitivo, el procesamiento de la información, neuropsicología o lingüística.

En concreto, de las dos revistas incluídas en la primera área, se ha encontrado relación directa con la *International Reading Association*. Son revistas avaladas por esta organización y sus contenidos se pueden localizar en la dirección www.reading.org/publications .

La revista *Journal of Reading* ha cambiado de denominación y actualmente es conocida por *The Journal of Adolescent & Adult Literacy.* Sus contenidos tratan básicamente de la alfabetización y el currículo de lengua de los alumnos de mayor edad, adolescentes, y de los adultos. Como fin principal pretende animar en los modos de enseñanza y estudio de la lengua innovadores y dirigir los problemas y cuestiones encarados por los educadores de los rápidamente cambiantes contextos culturales, económicos y sociales. Se publica ocho veces al año.

La revista *Reading Teacher*, está dirigida fundamentalmente a los profesionales que trabajan los aspectos de la alfabetización (lectura, escritura, currículo de lengua) en la etapa de infantil y educación primaria, en el contexto norteamericano desde el *kindergarten* hasta el *grade 12*. Considera ampliamente la práctica, la investigación, y las tendencias en la educación de las materias de la lengua y sus campos relacionados. Se publica ocho veces al año.

Es en este contexto de publicaciones científicas donde se habla mayormente de aspectos relacionados con el *diagnóstico lector*. Un contexto centrado fundamentalmente en la investigación de la lectura y la escritura en general y que comprende, con estas dos revistas, prácticamente todo el ciclo vital de la persona. Ampliando el comentario al resto de publicaciones existentes hace pensar que, a pesar de su productividad decreciente en los últimos años, al menos en lo referente al diagnóstico, hay una estructura de publicaciones centradas en los aspectos lectores como campo específico dentro de la educación y la psicología, y que tiene interés por sí mismo.

En definitiva, es un campo de estudio donde múltiples disciplinas concurren para aportar sus conocimientos a una materia en la que en algunos aspectos no ha se llegado a un consenso o a explicaciones suficientemente plausibles.

1.2.2 Análisis de Contenido a través de los descriptores más significativos

Uno de los recursos utilizados para organizar la información científica acerca del contenido de una materia ha sido el método sociométrico de análisis de contenidos a través de los índices objetivados de los términos descriptores y su clasificación por categorías (Carpintero & Peiró, 1981). Cada uno de los trabajos vaciados que contenían el descriptor *Reading Diagnosis*, además de éste, vienen identificados por otra serie de descriptores a los que se hace referencia en sus contenidos.

En los 540 trabajos han aparecido 675 descriptores diferentes, excluyendo *reading diagnosis* por ser común a todos ellos, y cuya frecuencia total es de 4.227. Es decir, por término medio, un trabajo contiene aproximadamente algo menos de ocho

descriptores que definen su temática, más uno que sería el común. De estos 675 descriptores diferentes se puede hacer un análisis bibliométrico análogo al que se hace en la productividad de autores y revistas con el fin de determinar el núcleo temático central relacionado con el diagnóstico en la lectura.

ÍNDICE

Trabajos en descriptores	nº de des	nº des acumulado	% descript	% des acumulado	total trabajos	% trabajos	total trabajo acumulado	% trabajos acumulado
180	1	1	0,15	0,15	180	4,26	180	4,26
166	1	2	0,15	0,30	166	3,93	346	8,19
147	1	3	0,15	0,44	147	3,48	493	11,66
126	1	4	0,15	0,59	126	2,98	619	14,64
101	1	5	0,15	0,74	101	2,39	720	17,03
100	1	6	0,15	0,89	100	2,37	820	19,40
95	2	8	0,30	1,19	190	4,49	1010	23,89
87	1	9	0,15	1,33	87	2,06	1097	25,95
82	1	10	0,15	1,48	82	1,94	1179	27,89
78	1	11	0,15	1,63	78	1,85	1257	29,74
72	1	12	0,15	1,78	72	1,70	1329	31,44
59	1	13	0,15	1,93	59	1,40	1388	32,84
58	1	14	0,15	2,07	58	1,37	1446	34,21
53	1	15	0,15	2,22	53	1,25	1499	35,46
52	1	16	0,15	2,37	52	1,23	1551	36,69
46	1	17	0,15	2,52	46	1,09	1597	37,78
45	2	19	0,30	2,81	90	2,13	1687	39,91
41	1	20	0,15	2,96	41	0,97	1728	40,88
38	1	21	0,15	3,11	38	0,90	1766	41,78
35	1	22	0,15	3,26	35	0,83	1801	42,61
32	1	23	0,15	3,41	32	0,76	1833	43,36
31	1	24	0,15	3,56	31	0,73	1864	44,10
30	2	26	0,30	3,85	60	1,42	1924	45,52
28	1	27	0,15	4,00	28	0,66	1952	46,18
25	2	29	0,30	4,30	50	1,18	2002	47,36
24	1	30	0,15	4,44	24	0,57	2026	47,93
23	2	32	0,30	4,74	46	1,09	2072	49,02
22	3	35	0,44	5,19	66	1,56	2138	50,58
20	3	38	0,44	5,63	60	1,42	2198	52,00
19	2	40	0,30	5,93	38	0,90	2236	52,90
17	3	43	0,44	6,37	51	1,21	2287	54,10
16	8	51	1,19	7,56	128	3,03	2415	57,13
15	3	54	0,44	8,00	45	1,06	2460	58,20
14	5	59	0,74	8,74	70	1,66	2530	59,85
13	3	62	0,44	9,19	39	0,92	2569	60,78
12	9	71	1,33	10,52	108	2,56	2677	63,33
11	7	78	1,04	11,56	77	1,82	2754	65,15
10	9	87	1,33	12,89	90	2,13	2844	67,28
9	9	96	1,33	14,22	81	1,92	2925	69,20
8	14	110	2,07	16,30	112	2,65	3037	71,85
7	8	118	1,19	17,48	56	1,32	3093	73,17
6	18	136	2,67	20,15	108	2,56	3201	75,73
5	29	165	4,30	24,44	145	3,43	3346	79,16
4	36	201	5,33	29,78	144	3,41	3490	82,56
3	68	269	10,07	39,85	204	4,83	3694	87,39
2	127	396	18,81	58,67	254	6,01	3948	93,40
1	279	675	41,33	100,00	279	6,60	4227	100,00
	675		100		4227	100,00		

Tabla 1-10: Análisis bibliométrico de descriptores contenidos en trabajos

Identificando un primer núcleo de 9 descriptores (1,33% del total) al que le corresponden el 25,95% de los trabajos publicados, se procede con la aplicación de la ley de Bradford, obteniendo los siguientes datos (Tabla 1-11):

Áreas Bradford	Descr.	% Descr.	Trabajos	% Trabajos	media art/des	Proporción entre áreas
1	9	1,33	1097	25,95	121,89	
2	26	3,85	1041	24,63	40,04	3,04
3	101	14,96	1063	25,15	10,52	3,80
4	539	79,85	1026	24,27	1,90	5,53
	675	**100,00**	**4227**	**100,00**		

Tabla 1-11: Áreas de productividad de descriptores establecidas por la ley de Bradford

ÍNDICE

Como se observa en la tabla, la última área no guarda la misma proporción que el resto, por tanto no se cumple la ley de Bradford. Dejando cuestiones estadísticas aparte, el análisis se centra en las dos primeras áreas, como anteriormente se hizo con la productividad de autores y revistas.

En la primera área se obtienen los siguientes descriptores, los que con más frecuencia aparecen en los trabajos que tratan la temática del diagnóstico de la lectura. Se recuerda que sólo estos nueve descriptores abarcan un cuarto de los trabajos: *reading instruction, reading difficulties, reading research, elementary education, reading achievement, reading comprehension, elementary secondary education, student evaluation* y *reading tests*. De estos nueve descriptores tres aparecen como términos relacionados con *reading diagnosis* (*related terms*) en el tesauro de ERIC (*reading difficulties*, *reading achievement y reading tests*). El resto hace referencia a niveles educativos (*elementary education* y *elementary secondary education*) y el resto define enseñanza e investigación en lectura, la competencia de comprensión lectora y la evaluación del estudiante.

En la segunda área se han obtenido 26 descriptores que cubren otro cuarto de los trabajos: dos que están relacionados con *reading diagnosis* en el tesauro de ERIC (*remedial reading* y *informal reading inventories*); tres que hacen referencia nuevamente a niveles educativos (*higher education, primary education* y *secondary education*); tres que describen el área de la medición (*evaluation methods, tests validity* y *tests reliability*); seis de contenidos referidos a la enseñanza (*teaching methods, reading programs, reading teachers, teacher role, instructional efectiveness* y *content area reading*); otros dos a las dificultades del aprendizaje (*learning disabilities* y *dyslexia*); nueve a competencias, destrezas, habilidades, actitudes del lector (*cognitive proceses, word recognition, reading proceses, reading ability, reading strategies, reading skills, reading improvement, reading attitudes* y *oral reading*); y finalmente uno referido a países extranjeros (*foreign countries*) que no se relacionaba temáticamente con los hasta ahora expuestos.

Sintetizando, *grosso modo*, el Diagnóstico de la lectura en los diferentes niveles educativos se relaciona temáticamente con la enseñanza, la evaluación y medición, las competencias del lector, la investigación y las dificultades del aprendizaje (Ilustración 1-7).

ÍNDICE

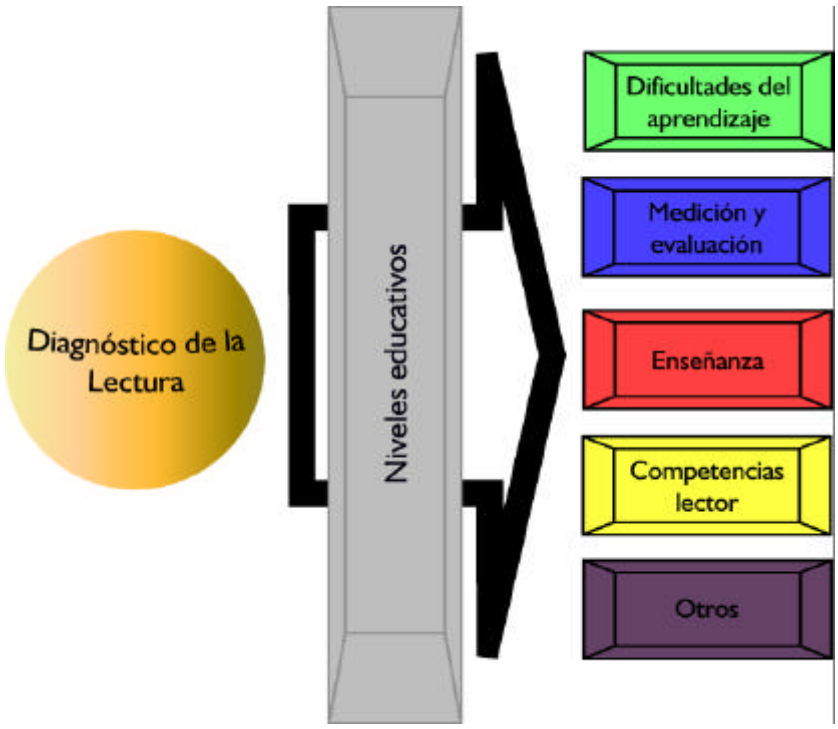


Ilustración 1-7: Temática relacionada con el diagnóstico de la lectura en las publicaciones científicas

ÍNDICE

CAPÍTULO 2:

LOS MODELOS DE LECTURA

ÍNDICE

ÍNDICE

2 LOS MODELOS DE LECTURA

El diagnóstico de los problemas de lectura no puede estar desligado de algunos principios teóricos que lo guíen, de modo que una evaluación ausente de tales conceptos se convierte en una mezcolanza de sondeos inconexos que se quedan en la periferia de los problemas. Es importante, pues, incidir en las causas de los problemas desde el marco de una *teoría del aprendizaje* y de los *procesos psicológicos y pedagógicos* implicados en la *lectura*.

Así pues, éste es el marco teórico sobre aprendizaje y desarrollo en el que se circunscribe esta tesis de revisión y validación del test TIDEL® sobre la lectura oral, que pretende encontrar, a través de los errores, niveles de habilidad o grupos de habilidades que puedan definir la estructura en la que se encuentra el sujeto o hacia donde quiere progresar. Más adelante se facilitará más información acerca de cómo entendemos este proceso en el aprendizaje de la escritura y de la lectura (página 113 y ss.)

En relación a los modelos psicológicos relacionados con la lectura cualquier manual general de Diagnóstico de las Dificultades del Aprendizaje incide a los largo de varios capítulos en las diversas perspectivas de análisis (modelos de procesamiento de la información, lingüísticos, enfoques fonéticos, psicolingüísticos, integrales, etc.). En determinados casos, dedican apartados específicos para los diferentes sistemas especiales surgidos para su entrenamiento: multisensoriales (DISTAR, VACT de Fernald, Gilligham.Stillman, etc.), sistemas perceptivo-motores, etc.

En cualquier caso, es obvio afirmar que el concepto que se tenga sobre el proceso de la lectura influye profundamente en los métodos y materiales utilizados para su diagnóstico y enseñanza y, también parece obvio, que éste no es el momento de presentar mínimamente alguno de ellos. No obstante, agruparemos en cinco amplias perspectivas el conjunto de modelos actuales de lectura con el fin de enmarcar esta investigación y el tratamiento que globalmente dan a los errores abordado en el capítulo 4 de la tesis.

Como en la mayoría de materias, los modelos de lectura se reducen a una representación gráfica en la que se esquematiza cómo los individuos perciben las palabras, acceden al léxico y significado, comprenden la esencia textual, procesan la

información, etc. De este modo, Davies (1995) considera que un modelo de lectura consiste básicamente en una representación usualmente visual de una teoría que intenta explicar qué ocurre en la mente y en los ojos de los lectores cuando están comprendiendo un texto. Los actuales modelos teóricos de lectura representan una herramienta de representación cognitiva útil por cuanto que informan acerca de los diversos niveles de procesamiento e interconexiones entre todos los elementos del proceso lector.

Básicamente podemos distinguir cuatro grupos de modelos que abordan el proceso de la lectura de una forma diferenciada, a veces con elementos diagnósticos fuertemente contrapuestos, pero que recogen debates tradicionales en la enseñanza de la lectura acerca de sistemas analíticos, sintéticos, etc. y otras veces con bastantes puntos de coincidencia. En el apartado quinto se presenta el modelo e hipótesis de trabajo en la que se enmarca la investigación en la tesis.

1. *Modelos de sentido descendente (top down models)*
2. *Modelos de sentido ascendente (bottom up models)*
3. *Modelos interactivos (interactive models)*
4. *Modelos evolutivos*
5. *Del dibujo al aprendizaje de la escritura y de la lectura.*

En cualquier caso, este capítulo se considera únicamente como elemento de encuadre teórico del problema de la investigación sobre los errores en la lectura; por ello, sólo se realizará una presentación general de los rasgos más significativos de los modelos más relevantes, sin descender en detalle al desarrollo de cada una de sus partes. Aunque en posteriores capítulos se tratará de ahondar más en la consideración que cada uno de estos modelos hace sobre los errores en lectura.

En la presentación de los distintos modelos se seguirá un mismo esquema: **a)** *características básicas* de los modelos y **b)** *críticas* recibidas.

Por otra parte, hay que precisar que el conjunto de modelos susceptibles de ser incluidos en cada uno de los grupos descritos es relativamente amplio, adoptando en ocasiones diferentes denominaciones según el contexto donde se desarrollen. Esto hace que a veces sea problemático incluso encontrar posturas homogéneas en todos los temas.

2.1 MODELOS DE SENTIDO DESCENDENTE (TOP DOWN MODELS)

Los modelos que se pueden incluir dentro de esta perspectiva descendente han adoptado diversas denominaciones: modelos de "arriba-abajo" (*top down*), lenguaje integrado (*whole language*), analíticos, globales, léxicos, directos, etc.

En ocasiones, bajo una misma denominación se están diciendo cosas diferentes. Por ejemplo, Bergeron (1990) y Moorman, Blanton y McLaughlin (1994) revisaron minuciosamente en momentos históricos diferentes las publicaciones aparecidas en revistas especializadas sobre "*whole language"* y en estos trabajos se obtuvieron conclusiones similares, algunas de las cuales son bastante curiosas:

> la mayoría de los artículos contienen definiciones sobre *whole language;* sin embargo, todas ellas discrepan bastante sobre lo que consideran básico de esta perspectiva. Así, mientras que unos autores resaltan que esta perspectiva está centrada en el alumno, otros la sitúan en la comunicación; unos integran tanto la escritura como la lectura, otros la amplían al lenguaje oral; unos incluyen pistas o indicios semánticos o sintácticos y otros descienden a nivel de la letra, etc. La diversidad teórica puede llegar a ser contradictoria.
>
> La discrepancia y variedad también se manifiesta en cuanto a las actividades educativas, estrategias y prácticas de intervención.
>
> El único punto en común de los defensores de estas perspectivas es el rechazo a una enseñanza artificial de "habilidades aisladas", de libro, que estén fuera del contexto de experiencias de escritura y de lectura reales o naturales, e integradas en el aula, así como el rechazo a una enseñanza tradicional de la lectura. (Pressley, 1999)

Se entiende que tal diversidad no sólo refleja un rechazo hacia el uso de materiales aislados de editoriales o de personas e instituciones que están fuera del

contexto del aula, sino que además es un puro reflejo de la confrontación existente entre ciertas *políticas conservadoras y progresistas* en el contexto norteamericano.

2.1.1 Características básicas

Con todas estas salvedades y precauciones, se podría decir que son modelos que consideran la lectura de una forma unidireccional y con las siguientes características generales:

a) Ponen el énfasis en lo que el *lector aporta al texto*, partiendo de sus conocimientos y experiencias.

b) La comprensión comienza en el lector, que ya tiene algún conocimiento previo o expectativas sobre el tema y sobre lo que la lectura le puede aportar. Durante la misma realizará predicciones para verificar sus hipótesis (Carrell, 1988).

c) Se procede del todo a las partes: del conocimiento global del lector sobre el significado y la sintaxis del escrito a una información más específica.

d) En las *aulas prototípicas* de estos modelos las actividades de lectura y escritura ocupan un lugar importante con diálogos reales sobre las mismas, talleres y publicación de los escritos de los niños, reflexiones fonéticas, comentarios del profesor sobre sus propias estrategias o habilidades de lectura que utiliza cuando está leyendo, lecturas de literatura infantil o de relatos construidos por los niños, con discusiones en grupos reducidos, comentarios, etc. (Dahl y Freppon, 1995)

e) "Se contempla la lectura como un proceso de "arriba-abajo" en el que procesos conceptuales de alto nivel dirigen el reconocimiento de palabras. El lector: 1) muestrea el escrito; 2) hace predicciones de lo que las palabras pueden ser en base al conocimiento previo del tema y sentido de la frase; 3) lee para confirmar una hipótesis; 4) construye significados; y 5) asimila nueva conocimiento" (Zakaluk, 1996:4). La Ilustración 2-1 representa el modelo:

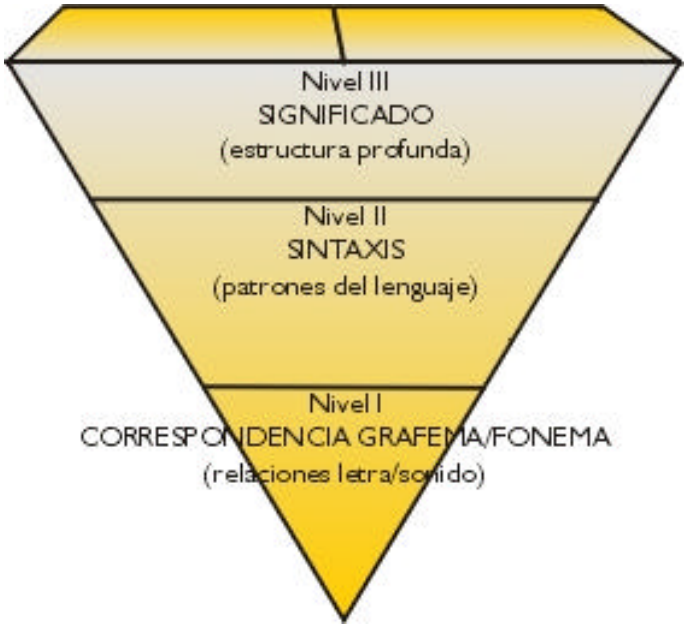


Ilustración 2-1: "Hypothesis-Test or Top-Down Model" (fuente: Zakaluk, 1996:4)

Se aprecia claramente que el paradigma de investigación nació de una perspectiva *psicolingüística* (Goodman, 1969) para ir centrándose paulatinamente en el *constructivismo*. El lector es el eje fundamental y sin él los textos no tienen sentido por sí mismos. Este punto de vista mantiene que cualquier texto hablado o escrito no lleva significado, sino que sólo proporciona direcciones para los oyentes o lectores acerca de cómo deberían construir los significados por sí mismos, con un conocimiento adquirido previo (Carrell y Eisterhold, 1983).

Para ilustrar estos datos se puede recurrir a un ejemplo de nuestra investigación en donde se ha utilizado el cuento infantil titulado "El Astuto Carpintero" (véase página 409). En él se puede leer el siguiente texto: "*Satanás, furioso, le arrancó el rabo. Por eso desde entonces, las cabras tienen el rabo corto*". En este ejemplo el lector puede hacer distintas interpretaciones: que Satanás es un personaje que representa el mal en la tradición cristiana, que le han jugado una mala pasada, que le arranca el rabo a una cabra, etc. Puede haber otras interpretaciones del texto. Lectores no familiarizados con este contexto religioso (diferencias culturales), que no conozcan las cabras, etc. tendrán dificultades para comprenderlo. El conocimiento previo, por tanto, juega un papel importante en la lectura y la comprensión del texto, aunque, como más adelante se señalará, esta asunción tampoco esta libre de críticas.

Así pues, según estos modelos, los lectores no están confinados a una única fuente de información –las letras– sino que tienen a su disposición otras clases de información que están disponibles al mismo tiempo: significados (***pistas semánticas***) y sentido gramatical o de la frase (***pistas sintácticas***), del lenguaje, fonéticas...(***pistas lingüísticas***), etc. Para Goodman (1996, p. 115 y ss) leer no es un proceso en el que se sigue una percepción precisa y una identificación de todos los elementos de una palabra, sino que se reduce a habilidades para la selección de las menores y más productivas pistas necesarias para acceder al significado. Así, la elaboración de significados durante la lectura está más relacionada por los conocimientos previos del lector que por la información que contiene el texto. Es un ***juego de adivinación psicolingüística*** basado en la capacidad del lector para extraer información de su conocimiento del lenguaje y del mundo, y hacer inferencias acerca de hacia dónde apunta el texto; su papel es importante por cuanto organiza la información incompleta o ambigua del mismo. (Ibídem)

La investigación realizada por este autor es un pilar básico de los modelos descendentes así como del ***análisis de errores***. En su investigación Goodman (1981) concluyó que las respuestas observadas en lectura oral, que no concordaban con las esperadas, reflejaban un proceso psicolingüístico de construcción de significados "a través de la predicción, muestreo, confirmación y corrección". Hizo leer textos difíciles a niños en voz alta, justo lo que se ha realizado en esta investigación, y haciendo un análisis de estas respuestas (*miscue analysis*) apoyó estos modelos descendentes. Así para Goodman (1967) obtener el sentido de un texto es un proceso de cuatro pasos:

> *Predecir*: los lectores predicen las estructuras gramaticales basadas en su conocimiento del lenguaje y en conceptos semánticos para obtener éste significado.
> *Muestrear*: los lectores muestrean el texto para confirmar sus predicciones.
> *Confirmar*: los lectores confirman sus adivinaciones, y
> *Corregir*: los lectores revisan sus predicciones si es necesario.

Principalmente es un proceso guiado externamente, que somete a una prueba de hipótesis el texto. En tal sentido es completamente contrario a los enfoques ascendentes ya que en estos muestreos del texto no es necesario "ver" las letras o palabras. Estos enfoques se traducen habitualmente en una metodología de enseñanza

de la lectura en la cual se prioriza el papel del significado y el mantenimiento de una perspectiva crítica.

En definitiva, aprender a leer es adivinar correctamente las palabras basándose en los indicios de significado que ofrece el texto y el contexto del conocimiento previo que se aporta a la lectura (Smith, 1983; Goodman, 1993 y 1996).

Del mismo tipo, pero algo más contemporáneas, son las teorías de Constance Weaver (1994a y 1994b). Enfatiza con más firmeza el papel de la elaboración de significados, los esquemas y expectativas previas de los lectores y las pistas contextuales que activan tal conocimiento *esquemático*. Estas pistas pueden ser ***semánticas***, ***sintácticas*** y ***grafofonémicas***, aunque las dos primeras tienen prioridad sobre la última. Afirma que los buenos lectores emplean éstas en un grado superior a las emanadas del nivel de la letra o grafofónicas; de hecho, considera innecesaria la enseñanza sistemática de la fonética. Más adelante volveremos a este punto.

En cualquier caso, resultan curiosas algunas observaciones diferenciadoras de los defensores de estos enfoques. Por ejemplo, Regie Routman (1996), que tampoco es partidaria de una enseñanza basada en el reconocimiento de letras o palabras, sugiere una cantidad de estrategias complicadas al modo de "resolución de problemas", todo ello, para evitar la utilización de estrategias fonéticas ante palabras desconocidas. Algunas de estas estrategias recuerdan la teoría de Sternberg y Powell (Sánchez Cánovas, 1999, p. 227 y ss) sobre la *comprensión verbal* basada en el aprendizaje a partir del contexto, con sus correspondientes pruebas de*: indicios contextuales, anticipación del significado, integración del mismo* y *la comprensión de discursos relacionados*. Sin embargo, lo que resulta curioso de la autora anterior es que, contrariamente a sus creencias, para los niños con *problemas de aprendizaje* considera importante la enseñanza de la fonética de forma intensiva, ya que su problema es que nunca se les ha enseñado tal correspondencia entre letras y sonido. Por otra parte, esta opinión contrasta con la de otros defensores del lenguaje integrado, como los ya citados Goodman o Weaver, que indican que el problema de estos niños precisamente es el haberle enseñando la fonética (Pressley, 1999, p. 35) o como Smith que incluso, en su afán por resaltar su enfoque psicolingüístico, llega a afirmar que *"...las reglas para deletrear los sonidos son desmedidamente complicadas e inconfiables en inglés, sino que también son bastante irrelevantes para la lectura en*

cualquier idioma" (Smith, 1983: 13). En conclusión, las opiniones dentro de este enfoque son variopintas y, a veces, contrapuestas.

2.1.2 Críticas

La investigación reciente sugiere que en lugar de depender sólo del significado, los buenos lectores atienden mucho a la información grafémica, especialmente cuando están inseguros ante una palabra (Stanovich, 1980; Bowey, 1985). Por otra parte, Pressley (1999) aporta suficientes estudios actuales que han revisado las investigaciones de los primeros defensores de estos enfoques. En ellos se demuestra, además de algunas inconsistencias en las mismas, que los *indicios semánticos y de significado no tienen ninguna prioridad en el reconocimiento de palabras*; más aún, recoge investigaciones recientes que informan que, *tanto los buenos como los malos lectores, obtienen beneficios sustanciales en el aprendizaje lector si reciben una enseñanza explícita y sistemática de la descodificación fonética*. En definitiva, la estrategia preferida por los buenos lectores es la de pronunciar la palabra, técnica que, por otra parte, está bastante asociada con la lectura correcta en general. (Ibídem, capítulos 1 y 5)

Asimismo, Zakaluk (1996) recoge una variedad de estudios entre los que cabe destacar las siguientes conclusiones: **1***)* los buenos lectores son más conscientes de la información gráfica que los lectores pobres de primer grado; **2**) no se ha probado que los lectores más habilidosos confíen más en la información contextual que los menos habilidosos; **3**) los buenos lectores están más guiados por el texto que por pruebas de hipótesis; y **4**) la cantidad de tiempo requerido para generar una predicción por el procedimiento descendente es mayor que la velocidad de respuesta a palabras de los lectores buenos. De cualquier modo, no realizaremos más comentarios acerca de algunas de estas consideraciones.

En conclusión, la investigación actual sobre el aprendizaje lector en lengua inglesa parece que está poniendo las cosas en su sitio en relación a considerar la importancia de las pistas de letra/sonido cuando se descodifica y a reducir la vehemencia con que aparecieron los primeros estudios elogiando las bondades de los procedimientos enmarcados en estos modelos *top down.* Como afirma Pressley (1999:32), otra cuestión es, que algunos defensores del lenguaje integrado *"...tenían*

parte de razón respecto al desarrollo de las habilidades de lectura. Sí, es cierto; la lectura y escritura auténticas son importantes para aprender a leer y a escribir, pero también lo es la enseñanza sistemática de habilidades".

2.2 MODELOS DE SENTIDO ASCENDENTE (BOTTOM UP MODELS)

En este apartado se seguirá el mismo esquema que en el anterior: presentar las características básicas y las críticas. De igual modo, es necesario indicar que dentro de esta perspectiva se pueden incluir una variedad de modelos que en la literatura científica han adoptado diversas denominaciones: modelos de "abajo-arriba" (*bottom up*), enseñanza de habilidades (*skills-based*), sintéticos, fónicos, fonológicos, fonéticos, alfabéticos, indirectos, etc.

2.2.1 Características básicas

Las características de estos modelos se contraponen exactamente a las del enfoque descendente:

a) Enfatizan el texto escrito.

b) El proceso de lectura comienza con el procesamiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (fonemas) que progresiva y jerárquicamente se amplían hacia unidades más amplias (sílabas, palabras, frases, oraciones).

c) Se procede de las partes al todo. De los fonemas a las sílabas y, de ahí, a las palabras y a la oración.

d) Las *aulas prototípicas* de estos modelos se suelen asociar con la enseñanza tradicional. Las actividades de lectura están centradas en la fluidez lectora y en la enseñanza de la fonética que, habitualmente, se realiza a través de ejercicios variados de habilidades fonéticas, descontextualizados de lo que significa una lectura real o auténtica. Los estudiantes copian mucho en la pizarra y hacen bastantes ejercicios de los libros. Los alumnos, aunque pueden realizar lecturas de su biblioteca de clase una vez acabadas las tareas, habitualmente suelen leer en voz alta o todos a la vez. Cuando se les pide comentarios del texto, éstos se reducen a solicitar alguna información que recuerden de algunas partes o detalles del mismo. (Dahl y Freppon, 1995)

e) Se contempla la lectura como un proceso de "abajo-arriba" en el que: 1) las letras se transforman en representaciones fonológicas; 2) las representaciones fonológicas se transforman en representaciones de palabras; 3) las palabras se les asigna un significado; 4) las palabras se combinan dentro del significado relacionado con las frases; 5) se forman asociaciones significantes; y 6) la información es finalmente almacenada" (Zakaluk, 1996:4). La Ilustración 2-2 representa el modelo:

Ilustración 2-2: "Data-Driven or Bottom-Up Model" ***(Zakaluk, 1996: 3)***

En cualquier caso, resulta curioso contrastar las características de las *aulas prototípicas* de los modelos descendentes frente a los ascendentes (puntos ***"d"*** de este apartado y del anterior). A todas luces, aunque Dahl y Freppon tuvieron que ir buscando aulas prototípicas de estos enfoques para su investigación, parece difícil encontrar profesores que utilicen métodos puros[2]. De tal forma, que muchas de sus

[2] En las encuestas al profesorado, con más de diez años de experiencia con niños de 4 a 7 años de edad, realizadas por nuestro equipo, éstos no se decantan por metodologías radicales. Por el contrario, si bien manifiestan algunas preferencias por determinados paradigmas, en la práctica van incluyendo actividades complementarias, a veces, fruto de su experiencia personal o procedentes de otros enfoques que ellos consideran más alejados del suyo (Rodríguez, 1986; Olmos, 1997)

conclusiones, además de otros sesgos metodológicos, parece que están contrastando un tipo de enseñanza progresista frente a otra ancestralmente ultraconservadora. Por ejemplo, es lógico que en las aulas del enfoque descendente se considere el ***error*** *como algo natural en el aprendizaje*. También parecen lógicas otras conclusiones, ya que se les pedía a los dos grupos –como elemento de contraste– algo a lo que estaban acostumbrados los del modelo descendente, con lo cual son evidentes, por ejemplo, los siguientes resultados: que los del enfoque descendente inventen grafías ante palabras desconocidas, que no eludan los problemas y aventuren hipótesis guiándose por pistas, ilustraciones y contexto, o que estos niños consideren la lectura como una actividad más interesante. Sin embargo, un punto débil del enfoque descendente es que, a pesar de conocer las relaciones letra-sonido, manifiestan mucha inseguridad a la hora de ponerlas en práctica, gastando una excesiva cantidad de tiempo en intuir el significado a partir de pistas y del contexto.

Un gran defensor de los modelos ascendentes de lectura fue Gough (Gough y Wren, 1999), cuya investigación se centró en tareas de reconocimiento de letras y palabras en lectores adultos con buena fluidez lectora. Su modelo se especifica en la Ilustración 2-3.

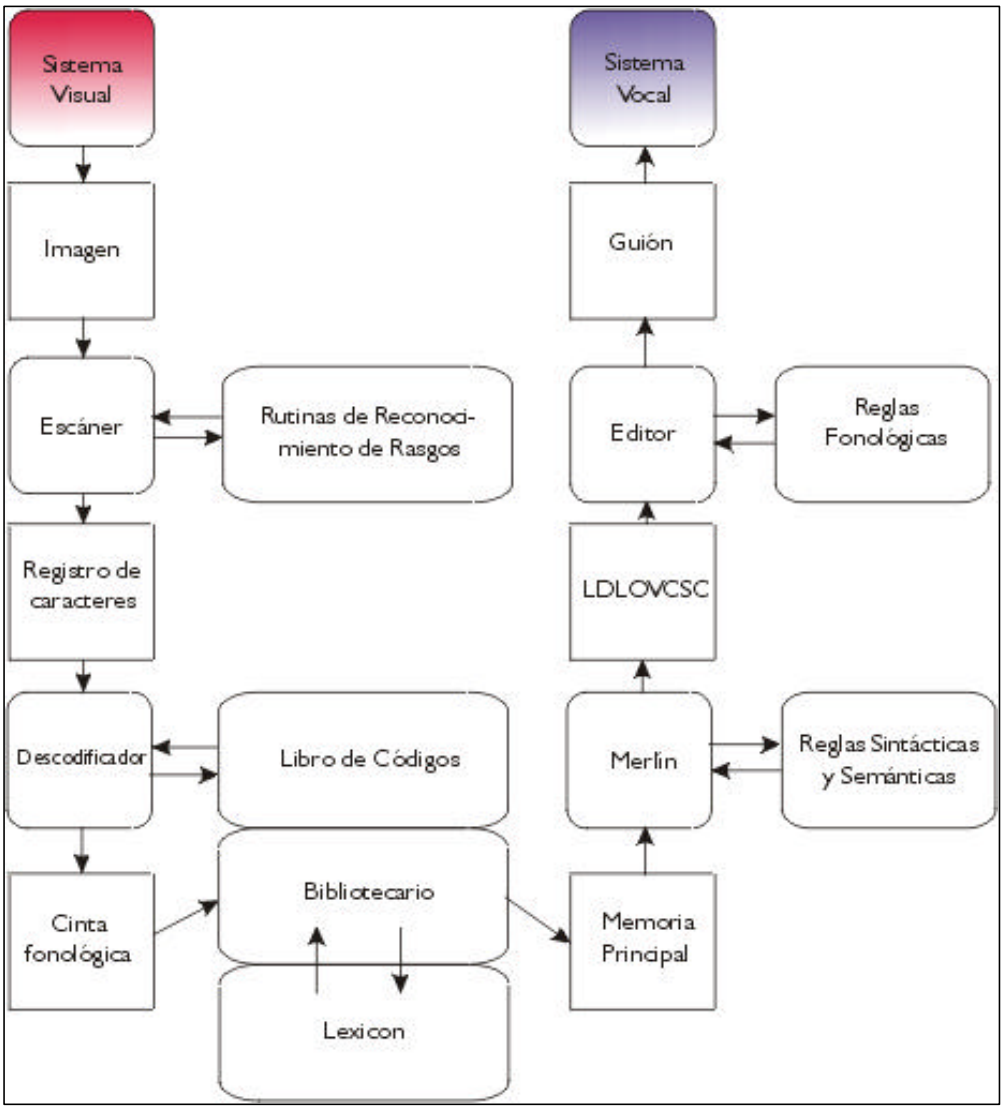


Ilustración 2-3: Representación gráfica del modelo lector de Gough (fuente Trollope, 1995)

La propuesta de Gough indica que "el lector forma una *imagen* de unas 15 a 20 letras y un espacio de representación de los estímulos visuales del impreso; el lector compara entonces esto con las *Rutinas de Reconocimiento de Rasgos*, esta imagen es descodificada y comparada con el *Lexicon* del lector. Después de que esta imagen sea almacenada en la memoria principal, se aplica un proceso de hipótesis llamado *Merlin,* que aplica las *Reglas Sintácticas y Semánticas* para relacionar esta imagen con otras. Las frases se descodifican gradualmente y son almacenadas en *El Lugar Donde las Oraciones Van Cuando Son Comprendidas* [en la versión original *TPWSGWTAU: The Place Where Sentences Go When They Are Understood*]. Si el proceso no falla, el lector continua con el siguiente grupo de palabras". Así, Gough se fija principalmente en las letras en su relación con el texto, mientras que –como afirma irónicamente Trollope (1995– el proceso de comprensión permanece como *algo místico*.

ÍNDICE

En resumen, el funcionamiento de la lectura según Gough es el que sigue: primero la información grafémica entra a través del sistema visual y es transformada, en un primer nivel, de caracteres (letras) a sonidos; es decir, de una representación grafémica a una fonética. En un segundo nivel, la representación fonética se convierte en palabra. En un tercer nivel, las unidades de significado o palabras pasan al ELDOVCSC, y el significado se asimila por el sistema de conocimientos. No hay ningún proceso de orden superior, según Gough, que influya en los niveles más bajos.

No todos los proponentes del modelo ascendente son tan extremistas al asumir este trabajo a nivel de letras y palabras en el procesamiento de la información. Por ejemplo, LaBerge y Samuels (1974) creen que probablemente haya más de un proceso para llegar al sentido del texto que puede funcionar al mismo tiempo. Proponen una analogía con el jugador de baloncesto que realiza actividades automáticas, como regatear y pasar, mientras se concentra en otras habilidades requeridas para jugar. Así, de acuerdo a este modelo, las diferencias en términos de habilidad es que los lectores menos hábiles tendrán que utilizar más tiempo en aspectos automáticos como regatear (descodificar), mientras que los habilidosos pueden utilizar ese tiempo en aspectos no automáticos del juego (comprender el texto). El reconocimiento de palabras usuales en los buenos lectores es un proceso muy automático que no requiere ningún esfuerzo. Estas consideraciones relacionadas con los automatismos son compartidas por nosotros.

2.2.2 Críticas

La mayor parte de las críticas recibidas se centran en que la descodificación supone una sobrecarga para la memoria a corto plazo. Hay más de 166 correspondencias letra/sonido en inglés lo que puede implicar que la lectura se convierta en un proceso lento y laborioso (Davies, 1995). Aunque estas observaciones quedarían fuera de lugar si se consideran los automatismos descritos por LaBerge y Samuels.

Adicionalmente este modelo no cuenta con la utilidad de los modelos descendentes de adivinar, predecir o verificar las hipótesis para llegar al sentido del texto.

Rummelhart (1977) ve una imperfección esencial en el modelo ascendente porque el procesamiento es visto como un proceso que va en una sola dirección, lo cual implica que no existe la posibilidad de que ninguna información de nivel superior pueda modificar o cambiar el análisis de más bajo nivel. La lectura debe ser interactiva.

En inglés existe ejemplos claros de que los indicios de procesamiento semántico pueden incluso determinar la pronunciación. Zakaluk (1996) pone el siguiente ejemplo:

(1) I read that story yesterday;

(2) Today, I am going to read a new story.

En castellano no hay ninguna palabra que, escrita igual, se pronuncie de dos maneras diferentes; la correspondencia grafema-fonema es más exacta.

Otros estudios recogidos por Zakaluk, (1996) inciden en una línea semejante de críticas, a saber: **a)** los sujetos son conscientes de más letras cuando se le presenta una palabra que cuando se le presenta un listado de palabras no relacionadas; **b)** las letras de un listado son percibidas como una palabra original incluso cuando una letra se borra o se sustituye por una o más letras; **c)** una letra es percibida de manera más precisa cuando forma parte de una palabra que cuando está aislada junto a otras letras no relacionadas; y **d)** las letras son percibidas de una forma más precisa cuando están incluidas en listados de palabras escritas con una ortografía correcta; ya que no son percibidas como letras aisladas sino como *clusters*. De cualquier modo, no es este el momento para discutir algunas de estas consideraciones.

2.3 MODELOS INTERACTIVOS (INTERACTIVE MODELS)

En este apartado se puede incluir una variedad de modelos que se sitúan a medio camino entre las dos perspectivas anteriores con enfoques que integran interactivamente elementos ascendentes y descendentes. Como en anteriores enfoques, se pueden incluir en este apartado diversos modelos con denominaciones

que, a veces, varían incluso dependiendo de contextos socioculturales y geográficos: interactivos, constructivistas, psicolingüísticos[3], etc.

2.3.1 Características básicas

Dentro de esta amplitud de modelos podríamos señalar algunos elementos comunes:

> a) Reconocen la interacción simultánea entre los modelos ascendentes y descendentes en el proceso de lectura. Existe "un procesamiento en paralelo entre los diferentes niveles, esto es, que los mecanismos se solapan temporalmente; y que se produce una comunicación bidireccional entre ellos... que ambos tipos de procesamiento en la lectura, de arriba abajo y de abajo arriba, dependiendo de las características del texto, de los conocimientos previos del lector y de la posible automatización de determinados procesos". (Clemente y Domínguez, 1999: 44)
>
> b) Aceptan que la descodificación (nivel inferior de procesamiento) está guiada por los niveles superiores, las predicciones e hipótesis. (Cabrera et alt., 1994).
>
> c) "El significado no se encuentra ni en el texto ni en el lector, sino que es fruto de una interacción que se establece entre los dos". (Castelló, 2000: 188)

El lector no progresa en una sola dirección para comprender el texto, sino que es capaz de alternar distintos acercamientos cuando sea necesario (Barnett, 1989). Coge información de una cantidad de fuentes: visual, léxica, ortográfica, esquemática, semántica y sintáctica, que es procesada y sintetizada simultáneamente, de modo que la lectura se ve como un proceso *perceptual* y *cognitivo* (Rumelhart, 1977; Davies,

---

[3] Recuérdese que en el enfoque descendente, también se han incluido las denominaciones de "constructivistas" y "psicolingüísticos". En mi opinión, el hecho de que algunos autores prefieran aproximarse a unos u otros modelos depende del momento histórico en que surgieron y del propio desarrollo interno de estos enfoques. Por ejemplo, la perspectiva psicolingüística de F. Smith (1983) no la incluiría en los modelos interactivos. Lo mismo ocurre con otros autores.

1995). En cierto modo, los dos tipos de información, la sensorial y la no sensorial, convergen en un mismo lugar y el proceso de lectura es el producto de una aplicación conjunta de todas las fuentes de conocimiento (Rumelhart, 1977).

Perfetti (1986) plantea una perspectivas inicial de índole ascendente puro que quedaría complementada con la bidireccionalidad. Es decir que se mantendría un esquema de procesamiento de la información igual que en los modelos ascendentes, pero en este caso el flujo de procesamiento podría ir en ambas direcciones.

Dechant (1982) sugiere que el lector construye el significado por el uso selectivo de la información desde todas las fuentes de significado (grafémico, fonémico, morfémico, sintáctico y semántico) sin adherirse a ningún orden establecido. El lector usa simultáneamente todos los niveles de procesamiento incluso aunque una fuente de significado pueda estar previamente en un tiempo determinado.

Rumelhart propone un modelo de lectura interactivo en el que se integran a la vez ambos procesos ascendentes y descendentes. Usando la analogía de la computadora, identifica un lugar de interacción que etiqueta como "*Panel de Mensajes"* (Ilustración 2-4). En este modelo la lectura no es vista simplemente como ascendente o descendente sino como un sintetizador de estructuras, que "llama" a la aplicación o integración de todas las fuentes de información conocidas e identificadas previamente:

Ilustración 2-4: Modelo interactivo, adaptado de Rummelhart, 1977 ***(Fuente: Zakaluk (1996))***

Así, como se sugiere en la Ilustración 2-4, en el *Panel de Mensajes*, o sintetizador de estructuras, convergen simultáneamente para facilitar la identificación

de palabras los siguientes elementos: el conocimiento ortográfico o de letras que se asocian a sonidos; el conocimiento del léxico o conocimiento sobre cómo las palabras se forman y qué significan; y el conocimiento sintáctico y semántico. Se postula que el *Panel de Mensajes* mantiene una lista de hipótesis que funcionan sobre la naturaleza de la cadena de entrada, se chequea esta entrada en el *Panel de Mensajes* para obtener hipótesis relevantes a su propia esfera de conocimientos y entonces éstas hipótesis se evalúan, y serán confirmadas o no. La lectura de acuerdo a Rumelhart es una síntesis de ambos modelos.

En nuestro contexto, Cuetos (1996) considera cuatro aspectos que coinciden con los expuestos en anteriores párrafos sobre el modelo interactivo: 1) *Procesos perceptivos*; 2) *procesamiento léxico*; 3) *procesamiento sintáctico* y 4) *procesamiento semántico*. En un principio, su exposición se centra bastante en el procesamiento perceptivo y léxico, para apoyarse y enriquecerse por los demás sistemas de procesamiento. Asimismo, va incorporando componentes de diversos autores (Rumelhart, el modelo Logogen de Morton, Vellutino, etc.)

El *procesamiento visual* se queda en la memoria operativa, para continuar con el *procesamiento léxico*. Los otros dos sistemas de procesamiento, en los primeros niveles están algo más alejados de lo que sería el mapa de procesamiento general; sin embargo, tienen un papel muy importante en la lectura. El *procesamiento sintáctico* maneja las claves contextuales en las que se apoya el lector para la extracción de la estructura sintáctica, basándose en: a) orden de palabras; b) palabras funcionales; c) significado de palabras, y d) signos de puntuación (Cuetos, 1996; Checa, Luque y Galeote, 1998). El *procesamiento semántico* se basa en la representación de la estructura semántica del texto leído u oración que se integra en la memoria para conferir significado a un texto más amplio. El texto proporciona información nueva y el lector aporta la que lleva consigo. Esto permite la comprensión a partir de los esquemas del lector desde los cuales también se hacen inferencias.

Desde una perspectiva semejante Emilio Sánchez (1998a y 1998b) recuerda la doble vía para el reconocimiento de las palabras (fonológica y léxica) en donde interviene un léxico interno y un sistema semántico. Juegan un papel importante el texto, los conocimientos previos y la autorregulación de la lectura (planificar,

supervisar y evaluar). Con la revisión de todos estos procesos de lectura y escritura, lógicamente concluye localizando unas dificultades en el lenguaje escrito que se concretan en el reconocimiento de palabras: dislexia *fonológica*, de *superficie* y *dificultades en la comprensión* (identificación de aspectos globales, macroestructuras, superestructura, conocimientos previsos y autorregulación del proceso de comprensión).

En definitiva, estamos incluyendo en ese grupo la perspectiva actual de los nuevos enfoques ***psicolingüisticos*** aplicados a la lectura, en los que se establecen unos procesos de *reconocimiento de la palabra* escrita (procesos de nivel inferior) y, por otro lado, unos *procesos de comprensión* del texto (macroprocesos o procesos de alto nivel), donde se distinguen aspectos relacionados con la representación textual, significados, situacional, etc. y en la naturaleza del conocimiento fonológico, *"como uno de los cuatro tipos generales de* ***conocimiento metalingüístico*** *o habilidad de centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre su naturaleza, estructura y funciones. Los otros tres tipos serían el conocimiento de la palabra, el conocimiento sintáctico y el conocimiento pragmático"* (Clemente y Domínguez, 1999: 57).

Del mismo modo, pueden incluirse en este apartado algunos enfoques ***constructivistas***. Así, Monserrat Castelló (2000) entiende la lectura, dentro de este enfoque interactivo, como una actividad *constructiva* en la que se requiere un esfuerzo deliberado por parte del lector, que aporta unos conocimientos sobre el tema, lingüísticos y sobre el mundo, y que va construyendo una representación del texto. Esto implica la imposibilidad de llegar a una única interpretación de un determinado texto. En cierto modo, la comprensión es un ***proceso dialéctico*** en el que se dan una serie de requisitos que se pueden agrupar en tres grandes apartados: **a**) *requisitos del texto* (microestructura, macroestructura y superestructura); **b**) *conocimientos del lector* (temáticos, léxicos, gramaticales...) y **c**) *estrategias del lector*, que le permitan gestionar la lectura. Juega un papel importante la *actividad metacognitiva* de control de la propia comprensión, que está sujeta a cambios a medida que se van automatizando habilidades.

Sin embargo, algunos de estos modelos tienen una mayor aceptación en niveles escolares más avanzados, a partir de los 7 años. Así, dentro de este enfoque interactivo sujeto-texto podemos citar el *modelo EXIT* desarrollado por Wray y Lewis (2000), cuya breve descripción ofrece la siguiente tabla:

ÍNDICE

Fases del proceso	*Preguntas*
1. Activar los conocimientos previos	1. ¿Qué cosas sé ya sobre el tema?
2. Fijar los objetivos	2. ¿Qué necesito averiguar y que haré con la información?
3. Localizar la información	3. ¿Dónde y cómo obtendré esta información?
4. Emplear una estrategia adecuada	4. ¿Cómo debo usar esta fuente de información para obtener lo que necesito?
5. Interactuar con el texto	5. ¿Qué pudo hacer para comprender esto mejor?
6. Controlar la comprensión?	6. ¿Qué puedo hacer si hay partes que no comprendo?
7. Registrar datos	7. ¿Qué debo anotar de esta información?
8. Evaluar la información	8. De la información obtenida ¿qué parte debo creer y cuál dejar en suspenso?
9. Ayudar a la memoria	9. ¿Qué puedo hacer para recordar lo importante?
10. Comunicar la información	10. ¿Cómo lo haré para que los demás puedan conocer estos?

Ilustración 2-5: El modelo *EXIT* (EXtender la Interacciones con los Textos): fases y preguntas. *(Wray y Lewis, 2000: 44)*

2.3.2 Críticas

Estos modelos de confluencia han resaltado la importancia compartida de múltiples factores que influyen en el proceso lector, resaltando sobre todo la importancia de afianzar las habilidades relacionadas con el conocimiento fonológico y el intrasilábico (*the onset* y *the rime*). No obstante, a pesar de algunas recientes investigaciones que indican lo contrario, algunas autoras siguen manifestando que el conocimiento silábico precede evolutivamente al conocimiento de los fonemas y que la secuencia de la habilidades metalingüísticas es: rima, sílabas, palabras y fonemas (Clemente y Domínguez, 1999: 60 y 148 ss).

En general, los enfoques expuestos hasta el momento, independientemente del modelo teórico al que se adscriban, presentan la particularidad de ofrecer modelos de lectura sincrónicos; es decir, que explican el funcionamiento lector en un momento determinado y en relación a unos patrones de funcionamiento experto con unos esquemas procesuales prefijados. Alfaro (2001) hace una observación al respecto sobre la constante trasformación de los sucesivos esquemas hábiles, de tal forma que habría que contemplar la explicación de la lectura como un proceso diacrónico, en evolución, en el que cada estadio o fase de lectura tiene unas características clave y un modo de procesamiento que enriquece sucesivamente la plataforma instrumental con la que se aborda cada nuevo aprendizaje. Será la aportación de los modelos evolutivos.

2.4 MODELOS EVOLUTIVOS

Cuando se habla de modelos evolutivos o de etapas en la adquisición del aprendizaje de la lectura, es habitual citar los trabajos de Uta Frith (1985) que distingue tres tipos de estrategias (*logográfica, alfabética* y *ortográfica*) distribuidas en unas fases de desarrollo de la *escritura* y de la *lectura* que, por otra parte, se contemplan de forma independiente y complementaria. Centrándonos en la *estrategia alfabética*, resulta vital para el niño el aprendizaje de las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas y, según argumenta la autora, es *la escritura la que facilita el entendimiento de este sistema de reglas*. El aprendiz adquiere conciencia de que en las palabras existen elementos o unidades segmentales más reducidas que las componen. En principio, estamos de acuerdo en resaltar la importancia de la escritura como elemento inicial del aprendizaje lector, aunque realizaremos algunas matizaciones en un apartado posterior (2.5) en el que se presentan las bases teóricas de esta investigación.

2.4.1 Características básicas

Los modelos evolutivos tienen un elemento en común caracterizado porque:

> Postulan la existencia de *etapas* en el aprendizaje del lenguaje escrito resaltando en cada una de ellas la utilización de alguna *estrategia predominante* y elementos que las diferencian de las otras.

A partir de ahí, cada uno de los modelos enfatiza la importancia de ciertos aspectos del aprendizaje y, según sus concepciones teóricas, van describiendo etapas que en algunos casos tienen puntos de semejanza y en otros discrepan. Por ejemplo, en la Tabla 2-1 se presenta un contraste entre algunos modelos evolutivos, y se puede observar que en la ***primera etapa*** se ofrecen cuatro posibilidades: mientras que los primeros resaltan la importancia del juego de *adivinación lingüística* por el que se reconocen algunas palabras dentro de su contexto; otros remarcan algo semejante, que es el uso de *estrategias logográficas* a través de las cuales se reconocen palabras familiares (por ejemplo, **C**), gracias a algunas características visuales de las palabras (longitud, rasgos y formas) y al contexto donde aparecen (en las botellas). Finalmente, otros insisten en *códigos visuales* y *fonológicos* para la identificación de palabras. En definitiva, el panorama se dispersa en función de las aproximaciones teóricas que, evidentemente, no desarrollaremos ahora.

Marsh et al. (1981)	**Harris y Coldtheart (1986)**	**Frith (1985)**	**Seymuor y MacGregor (1984)**	**Ehri y Wilce (1985)**
I Adivinación lingüística	I Vocabulario visual	I Estrategia logográfica	I Estrategia logográfica	I Lectura por índices visuales
II Memorización por discriminación de índices visuales	II Memorización por discriminación de índices visuales	II Estrategia alfabética	II Estrategia alfabética	
III Descodificación secuencial	III Descodificación secuencial			
IV Descodificación jeránquica	IV Fase ortográfica	IV Estrategia ortográfica	IV Estrategia ortográfica	IV Lectura para uso sistemático de un código

Tabla 2-1: Comparación entre diferentes modelos evolutivos de aprendizaje de la lectura. ***(fuente: Reiben y Saada, 1989, tomado a su vez de Clemente y Domínguez, 1999: 52)***

Continuando con esta apretada síntesis, los dos modelos de las primeras columnas (Marsh et al. 1982, y Harris y Coltheart, 1986) contemplan una ***segunda etapa*** igual, consecuencia de la primera, en la que trabajan la *memorización* por discriminación de índices visuales. Esto es, no se trata sólo de una discriminación lingüística, sino de establecer claves de *discriminación por similaridades visuales* entre palabras conocidas[4].

Le sigue una ***tercera etapa*** en la que aparecen estrategias relacionadas con códigos grafofónicos en donde aparece una descodificación secuencial a través de reglas de correspondencia simple entre letras y sonidos con palabras familiares y, en la última fase (***etapa IV***), se inicia el tratamiento de las correspondencias más complejas o de palabras desconocidas, a través de tratamientos diferenciados (Clemente y Domínguez, 1999: 51-52)

El modelo de Frith (1985) ha sido uno de los más aceptados, divulgados y representativo de los modelos evolutivos; por ello se desarrollará algo más en esta sección y, consecuentemente, se dejan aparte los otros dos modelos con los que, por otra parte, tienen bastantes elementos en común.

Así, Uta Frith distingue tres tipos de *estrategias o habilidades* que se aplican a lo largo de un modelo de ***tres fases*** en el que se pueden diferenciar *seis pasos* (Tabla 2-2)

Paso	*Lectura*	*Escritura*
1a	***logográfica₁***	(simbólica)
1b	logográfica_2	logográfica_2
2a	logográfica_3	***alfabética₁***
2b	alfabética_2	alfabética_2
3a	***ortográfica₁***	alfabética_1

[4] En el manual *"Escribir es fácil"*, Secadas, Rodríguez y Alfaro (1994), dedican un capítulo (*Transferencia y Aprendizaje*) en el que se presenta una visión bastante más actualizada de estos aspectos relacionados con el aprendizaje discriminativo aplicado a las habilidades de escritura.

ÍNDICE

3b	ortográfica$_2$	ortográfica1$_2$

Tabla 2-2: Modelo de seis pasos en la adquisición de las habilidades de lectura y escritura.

(tomado de Frith, 1985: 311)

Como se indica en la tabla, cada fase se divide en dos pasos, siendo la lectura o la escritura las que guían (*pacemaker*) las estrategias que identifican cada fase. La división en pasos permite una diferenciación en términos de nivel de habilidad de una estrategia particular simbolizada por el número del subíndice. El nivel 1 indica que la habilidad se presenta en su forma básica, el nivel 2 que es más avanzada y así sucesivamente.

La lectura debe ir incrementando paulatinamente la capacidad de reconocimiento *directo* de una cantidad importante de palabras familiares. En un primer momento son principalmente las ***habilidades logográficas***, que se refieren al "*reconocimiento instantáneo de palabras familiares"*. No implican una conciencia lingüística; más bien, se podría hablar de habilidades simbólicas En una segunda fase, se involucran las ***habilidades alfabéticas***, referidas al *"conocimiento y uso de fonemas y grafemas individuales y sus correspondencias".* Es una habilidad analítica que implica una aproximación sistemática a la descodificación sucesiva de grafemas. Estas habilidades capacitarían al lector para pronunciar (no necesariamente correctamente) palabras nuevas o pseudopalabras. En la última fase se establecen las ***habilidades ortográficas***, que se refieren al análisis inmediato de las palabras en unidades ortográficas sin conversiones fonológicas. El reconocimiento de las palabras es casi tan rápido como en la etapa logográfica, lo que cambia es que la representación interna ***ortográfica*** ha sido elaborada por mecanismos previos de recodificación fonológica que, paulatinamente, desaparecen en la fase anterior por desatención de la fonología. (Frith, 1985: 306-9)

Lo importante de la teoría de Frith es que contempla la escritura y lectura por separado, aunque con relaciones precisas: *"En resumen, la teoría establece que en cada fase hay un primer paso que implica una divergencia entre las estrategias usadas para la lectura y la escritura, y otro que implica una convergencia. El progreso evolutivo es contemplado como un cambio alternante del equilibrio entre lectura y escritura. Leer es la guía* [pacemaker] *para la estrategia logográfica, escribir para la estrategia alfabética, y leer de nuevo para la ortográfica"* (Ibídem, p. 311).

No obstante, en nuestra opinión, lo importante de los enfoques evolutivos y en especial del de Frith, es la *naturaleza del cambio de una fase a otra*. Para esta autora, no es posible entender que unas estrategias suplanten repentinamente a otras, como si se empezara de nuevo desde cero, sino que en algunos momentos funcionan en paralelo y se funden con otros más avanzados:

"I would like to hypothesise that a breakthrough to the next phase of development would only occur if ***there is a merging of the old and new strategy***[5]*. Certain components of the old strategy might be retained because they enhance the new strategy. Thus, it may be crucial that the "goal" of instant word recognition (which is established in the in the logographic phase) is* ***preserved*** *while the child gets to grips with grapheme-by-grapheme conversion. For the orthographic strategy it is easy to imagine that there must be a merging of instant recognition and piecemeal analytic skills, each of which is assumed to be predominant at an earlier phase. My hypothesis then requires that what is triggered by developmental factor is a process of "merging"* (Ibídem, 309-10)

Del mismo modo, nuestra hipótesis, como se expondrá en capítulos venideros, incluye en este proceso de fusión, además de una reestructuración de las habilidades precedentes en función del nuevo objetivo de orden superior, un proceso de consolidación y ejercitación de las estructuras hábiles recién conseguidas hasta su entera automatización.

En síntesis, la mayoría de estos modelos evolutivos, además del establecimiento de etapas y procesos de ensamblaje entre habilidades precedentes y niveles sucesivos de aprendizaje, inciden también en la naturaleza del conocimiento fonológico como una habilidad para identificar y manejar las unidades lingüísticas en las que se componen las palabras. En cierto modo, este es un elemento que mantienen en común con los enfoques psicolingüísticos del apartado anterior. Todo ello se ha traducido, en términos de intervención educativa, en el desarrollo de programas y de diagnósticos en los que se valora fundamentalmente la conciencia y conocimiento fonológicos (Jiménez y Ortiz, 1995); es decir, con criterios secuenciales relacionados con habilidades metalingüísticas de diferente rango: a) nivel lingüístico; b) tareas; c) posición de la

[5] Los subrayados son nuestros

sílaba o el fonema dentro de la palabra, y d) características del segmento. (Clemente y Domínguez, 1999).

2.4.2 Críticas

Algunas críticas de los modelos evolutivos se podría decir que son comunes a las realizadas en relación a los modelos de etapas de la psicología del desarrollo. Así, en el tema de la lectura vuelven a aparecer cuestiones relacionadas con: los límites entre las distintas etapas y su falta de nitidez; el desarrollo parcialmente simultáneo de las habilidades; la influencia de las metodologías utilizadas para la enseñanza u otras variables relacionadas con el profesor y contexto de aprendizaje; la visión lineal del desarrollo, etc.

Asimismo, la literatura científica ha rebatido en múltiples ocasiones algunas de estas consideraciones. De cualquier modo, el problema de la psicología y de la educación es precisamente conseguir abstraer en un *espacio* determinado las características significativas de algo que transcurre siempre *temporalmente* y cuyos límites se establecen en función de una mayor o menor presencia y homogeneidad de conductas y habilidades. Otra cuestión es, conociendo la naturaleza de estas características conductuales, buscar las variables metodológicas, educativas, etc. que mejor influyen para que ese progreso en el desarrollo tenga lugar de la mejor manera y evitar aquellas variables que lo entorpezcan. No creemos que los proponentes de los modelos evolutivos en general entiendan los procesos de una forma lineal, cerrada o con unos límites precisos; de hecho, siempre ponen por delante matizaciones de tipo diferencial.

Por otra parte, se han querido desarrollar algunas ideas centrales de la conocida teoría de Uta Frith, como podría haberse hecho de otros modelos, por distintos motivos. Así, esta breve exposición deliberada ha sido provocada precisamente por algunas de las críticas que ha recibido esta autora, que no corresponden con la realidad de lo que manifiesta en sus trabajos y que, debido a los habituales problemas con las citas, se van deformando sus aportaciones. Por ejemplo, Sánchez (1998a) manifiesta en relación a esta autora que *"el primer aspecto que ha sido objeto de crítica alude a la "pureza" de las etapas*" (Ibídem, p. 536); no obstante, además de que no aporta ninguna cita que rebata expresamente el trabajo de Frith, no hemos comprobado, tras su lectura, que la autora realice una delimitación precisa de las fases

por edades, tampoco se deduce de la cita anterior en la que habla de procesos de *fusión paulatina*, de habilidades *predominantes*, de desajustes y equilibrios entre las fases, etc.

Otra crítica alude a la secuencialidad del modelo, que obliga a un orden prefijado de fases y no contempla el hecho de que puedan darse simultáneamente estrategias diversas en una misma fase. Precisamente, esta cuestión es la virtualidad básica de un modelo evolutivo que permite establecer niveles de complejidad en los aprendizajes, además de una diferenciación en el tratamiento del error, como luego se verá. Otra cuestión es que se esté de acuerdo con el tipo de secuencia hipotetizada.

Las dos últimas críticas de este autor están relacionadas: **1**) con que el modelo no va "más allá del reconocimiento de palabras" y no incluye el desarrollo de la capacidad de comprensión, y **2**) con la influencia de la metodología de enseñanza y de otros factores ambientales (Ibídem, pp: 536-9). Nuestra apreciación sigue siendo la misma: de los trabajos de la autora no se deducen tales consideraciones y sería peligroso ir arrastrándolas como así ha ocurrido; sin embargo, añadimos dos citas de la autora sin comentarios adicionales para cada uno de estos dos puntos, que corroboran nuestras primeras impresiones, acerca de las atribuciones que se hacen sobre las aportaciones de un autor u otro:

1. *"Una vez que las tres fases han sido superadas se podría considerar que el periodo esencial de la adquisición de la alfabetización ha sido completado. Sin embargo, al menos se concibe una cuarta fase donde se alcanza una independencia del lenguaje escrito del hablado y el lenguaje escrito se maneja como un sistema con sentido propio"* (Frith, 1985: 309). Es decir, el aprendizaje no se cierra ni acaba con la tercera fase; existen otros procesos diferenciados y con sentido propio que, lógicamente, no fueron motivo de su trabajo.

2. *"Debo enfatizar que una aproximación evolutiva implica un especial conocimiento* [awareness] *de las interacciones de factores constitucionales y ambientales"* (Frith, 1985: 303). Más adelante continúa: *"Me gustaría sugerir que dejamos sin explicar por el momento los factores madurativos y educativos, que nosotros reconocemos como los impulsores necesarios del cambio..."* (Ibídem, p. 309).

2.5 DEL DIBUJO AL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA Y DE LA LECTURA.

En este apartado queremos destacar el contexto teórico en el que se desarrolla esta investigación. Como antecedentes a la materia relacionada con esta tesis doctoral y dentro del marco de nuestro equipo de investigación, se han realizado algunos trabajos sobre análisis de errores: **a)** en la formación de la letra escrit (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1994), **b)** en la letra cursiva (Alfaro et alt. 1995), **c)** en la escritura (Alfaro, 1995) y, en este momento, se presenta, a la vez que aún se sigue trabajando, el correspondiente a la *lectura oral*.

En cualquier caso, siendo consecuentes con el discurso desarrollado en apartados anteriores, en éste sólo se señala brevemente el sentido de esta tesis en relación al marco teórico del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.

Más adelante, en otros apartados se hará referencia a la justificación de la investigación desde el punto de vista diagnóstico y a otras cuestiones metodológicas.

2.5.1 Características básicas

En enfoques anteriores se ha hecho referencia al proceso lector. En este apartado, en primer lugar, se presentará la *descripción teórica* de este proceso desde la perspectiva de nuestras investigaciones y, en segundo lugar, a modo de "*críticas*", contrastaremos este modelo con los expuestos en los enfoques anteriores.

Asimismo, la mayor parte de los conceptos teóricos sobre el aprendizaje del lenguaje escrito están expuestos en el artículo *"**Del dibujo al aprendizaje de la escritura y de la lectura: problemas en su aprendizaje**"*(Alfaro, 1995) y en cuatro capítulos del manual *"**Leer es Fácil. Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje de la lectura**"* (Secadas y Alfaro, 2000). Lo que se presenta ahora es un breve resumen de los mismos.

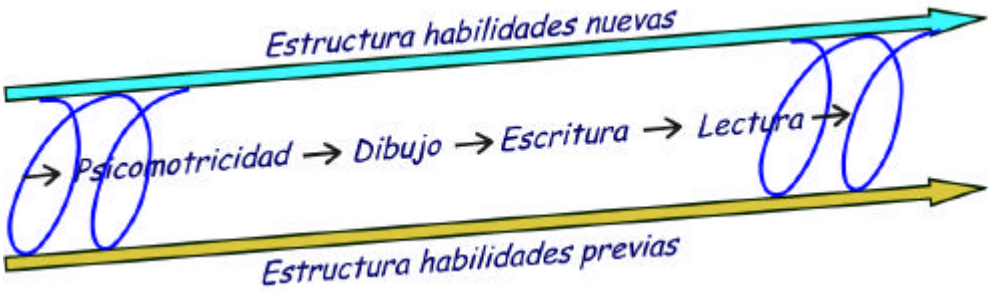
En síntesis, el proceso vendría reflejado en los términos de la Ilustración 2-6.

Ilustración 2-6: Sucesión de habilidades en el aprendizaje lector (Alfaro, 2001: 49).

El aprendizaje de la lectura, como todo aprendizaje, supone que, dominadas y automatizadas ciertas habilidades previas, se utilizan instrumentalmente para la consecución de sucesivos niveles superiores de habilidad. Así, diversos trabajos nos sugieren una sucesión de habilidades en el aprendizaje lector que se corresponde aproximadamente con la figura anterior.

Excusando en este momento un comentario sobre el papel de la psicomotricidad, que se realiza en otro lugar (Alfaro y Marí, 1993), me centraré en este proceso a partir del dibujo.

Así pues, al **dibujar** el niño representa la forma de los objetos y deposita sobre el dibujo los detalles que va conociendo acerca de ellos. Al tiempo adquiere unas habilidades gráficas que luego aplica como destrezas instrumentales para la consecución de otros aprendizajes y de otras estructuras de habilidad nueva: coger el



lápiz, diferenciar formas, espacios, repasar contornos, etc.

El **dibujo** es, pues, una de las primeras fases de la evolución del niño que le permite asimilar un conjunto de habilidades gráficas relacionadas con la escritura. Sin embargo, el dibujo no es propiamente la escritura. El dibujo tiene una finalidad propia y la escritura otra. Dibujar, para el niño, significa representar plásticamente algo de su entorno familiar. El niño se proyecta y expresa su mundo. Por el contrario, escribir es comunicar algo mediante trazos o figuras que antes, probablemente, han reunido la condición de dibujos, pero que ahora se transforman en símbolos. En otras palabras, las habilidades conseguidas con el dibujo se ponen a disposición del aprendizaje de la escritura, es decir, contando con ellas –y sin pensar en ellas– podrán ahora dedicarse

a una nueva actividad: aprender las letras, descifrar y aplicar el sonido de cada una, en definitiva, aprender a escribir.

La **escritura** es el siguiente paso en el aprendizaje y supone un tránsito de los dibujos, de las figuras, fondos y formas, a la significación, a los símbolos. La escritura dejará de ser dibujo cuando exprese algo distinto al dibujo. El niño de *cinco años* puede y quiere escribir, desarrollar esa habilidad y jugar con ella. A esta edad se puede iniciar el aprendizaje sistemático de los mecanismos gráficos de la escritura, siguiendo unas pautas de dificultad creciente: de las letras más fáciles y simples a las más complejas. A la par de este aprendizaje, aunque con una pequeña dilación temporal, estará dispuesto ya para entrar en la órbita semántica, en el aprendizaje de la lectura. En el método de escritura *Escribir es fácil* (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1994) se concreta pormenorizadamente la progresión que se espera en estas habilidades.

La **lectura** trabaja ya con los símbolos depositados en la escritura. Lo mismo ocurrió en la historia de la humanidad, primero se crearon los símbolos para que luego se pudieran leer: sin nada escrito no es posible la lectura. El argumento es claro, igual que del dibujo se saltó a la escritura, la letra escrita provoca la lectura. Una vez *consolidada* la escritura (superada, automatizada, desatendida), se podrá iniciar paulatinamente la enseñanza de la lectura. Ésta recoge el sentido depositado ya en las palabras escritas, pero antes hay que conocer las letras, escribir palabras del vocabulario usual y familiar del niño y adiestrarse en los mecanismos básicos de la escritura. La escritura y lectura se suceden en el tiempo y pueden tener metodologías de enseñanza diferenciadas y/o complementarias. La escritura desempeña un papel de organizador de las conductas lectoras. La introducción a la lectura debe efectuarse a través de la escritura. Esto significa que escribir es antes y leer después (Chomsky).

En cualquier caso, no parece posible una *motivación intrínseca* en el aprendizaje si, en cada fase, el alumno no está preparado para acometer el tramo siguiente de habilidad. Quiere ello decir que, al enseñar a leer, como a escribir, los pasos seguidos deberían ajustarse al ritmo de la evolución mental, desde el primer contacto con los símbolos hasta la lectura fluida.

A este propósito, es valioso el testimonio de Resnick (1981): “Los componentes menores tales como las letras son básicos. *Una unidad ha de ser distinguida primero, y luego combinada en unidades de otro orden...* La atención a las *unidades elementales* ayuda

a procesar *unidades de nivel superior*, *que son las que presuntamente usa el lector experto...* También la identificación *automática* de las palabras se juzga necesaria para la comprensión, que es otro nivel de lectura, *liberando capacidad de memoria operativa para procesamientos semánticos de orden superior."* Según Resnick, entonces, supuesto el dominio de las *letras* logrado antes de aprender a escribir, cobran particular relieve en la lectura cinco momentos del proceso entero: 1) una fase de *unidades elementales* (*fónicas*); 2) un segundo estadio que las combina en *unidades de otro orden (sílabas, palabras)*; 3) *estructuras de orden superior*, con las que presuntamente lee el experto; 4) la *identificación automática* de las palabras, con liberación de memoria; y 5) *un nivel de comprensión*, lectura *ad sensum* o *procesamiento semántico,* donde la idea flota sobre los símbolos escritos.

Del mismo modo, a partir de los trabajos de Shaywitz (Shaywitz, 1997 y 1998; Pugh et alt.,1997 y Fulbright et alt. 1997) se pueden entresacar conclusiones como éstas (Secadas y Alfaro, 2000):

> 1ª. La unidad de lectura es *el fonema simbolizado* por la letra; no la letra misma. "El *fonema* es el segmento más corto y dotado de significación del lenguaje. Constituye el elemento fundamental del sistema lingüístico... Antes que las palabras puedan ser identificadas, entendidas, almacenadas en la memoria o sacadas de ella otra vez, *el módulo fonológico del cerebro las ha de descomponer y segmentar en sus unidades fonéticas*".
>
> 2ª. El fallo que aqueja al disléxico no es de naturaleza viso-espacial (ver mal la figura de las letras) sino *acústico-combinatorio* (confundir los fonemas simbolizados por las letras).
>
> 3ª *La base de la lectura ha de ser fonética.* "Los progresos en la lectura no se deben tanto a la enseñanza general de la lengua cuanto al entrenamiento fonológico en particular".
>
> 4ª. En las fases avanzadas de la lectura, se supone *automatizada* con éxito *la combinatoria fonológica.*

En definitiva, y teniendo en cuenta el progreso en el aprendizaje de las habilidades mencionadas como una sucesión de automatizaciones, podemos señalar las siguientes etapas o tramos de *automatización* recorridos por el alumno desde que aprende las letras hasta leer de corrido, pensando lo que lee (Secadas y Alfaro, 2000):

1. Forma de la letra. El niño de 4 años puede sentir interés por identificar la figura de las letras y nombrarlas. A los 4-5 años dibuja la forma de la O, de la T, de la S, de la V, de la N, por orden de dificultad, igual que dibuja grecas y cenefas.

2. Asociación fonética. Asocia el sonido a la figura, y desplaza lentamente su interés al sonido simbolizado. Por ejemplo, asimila la **S** como símbolo que representa el sonido **sss**... Este paso no es todavía *lector;* ejecuta la habilidad intermedia de *simbolizar*, y *juega* con ella.

3. Salto al símbolo. Ya antes de los 6 años practica la correspondencia sonora de los signos. Es el salto al sentido.

4. Resonancia símbolo-habla. Paulatinamente descubre que el sonido leído referido a las letras es la misma palabra que él conoce de su lenguaje. Primero suenan las palabras y luego se identifican con significados

5. Identificación de palabras. Finalizando el 3º de curso de Educación Infantil, con el método *escrit*, entre 5 y 6 años invierte este último proceso, reconociendo directamente la palabra pronunciada en una tira de papel donde está escrita. Busca las palabras enteras que antes ha escrito y pronunciado mentalmente.

6. Enseñanza sistemática de la lectura. Es, entonces, hora de comenzar la enseñanza sistemática de la lectura, haciéndole leer, y detectando los errores específicos en que incurre, para irlos eliminando gradualmente en forma metódica e *intrínsecamente motivada*.

Así, saber leer es cuando se aplica la lectura a aprender contenidos, a la lectura de cuentos y libros amenos, escritos con vocabulario fácil y, a ser posible, cuidadosamente preparados para este propósito. Sabe solfeo quien, al ver las notas en el pentagrama, le suenan al oído como *melodía*. Al director de orquesta toda la página le suena a *concierto*.

ÍNDICE

2.5.2 A modo de críticas

1. Las estructuras lingüísticas son dadas al lector espacialmente, por ello se supone que se captan *totalidades extensas* o *Gestalten*, con lo que una metodología global parece más apropiada al funcionamiento cognitivo.

En más de una ocasión nuestro equipo ha intentado dilucidar estos malentendidos provinientes de una interpretación errónea de la teoría de la *Gestalt*. (Secadas, Rodríguez y Alfaro, 1994). Una cosa es que se tienda a responder a la globalidad del estímulo, y otra muy distinta afirmar que esa globalidad nos sea primariamente dada, sin que importe su grado de complejidad. Así, cualquier estructura que actúa como unidad estimulante en un momento dado ha sido compilada previamente. La estructura de las letras, y no digamos de las palabras, es una *combinación temporal* de figuras espaciales portadoras de sentido. Para que sea una palabra *leída*, cada símbolo o letra debe entrañar un sonido: *cada signo gráfico debe "sonar", convertirse en* ***símbolo*** *de un sonido*.

La estructura de la palabra es temporal, no espacial; es un constructo inteligente, no un dato. Es el sentido de la palabra lo que confiere unidad a la Gestalt o estructura; y ese sentido emana del conjunto de los sonidos que componen la palabra hablada. La cuestión no reside en cómo discriminar los elementos que estimulan nuestros sentidos, sino en *cómo fundirlos instantáneamente en una sola palabra*. Por la investigación actual parece más cierto, sin embargo, que las estructuras léxicas tienen carácter *temporal* y son construidas al leer. "Una vez conocida la *"p"* tras un proceso de aprendizaje y juego, su sonido se evoca automáticamente; lo mismo que el de la "a". *Al aparecer juntas a la vista del lector, sus sonidos se aproximarán temporalmente hasta alojarse en un* ***presente psicológico****, o sea, en el ictus o tiempo limitado que acotamos como presente, aunque circulante de hecho*" (Ibídem).

En el aprendizaje de la escritura, cada letra puede considerarse como una *gestalt* en determinadas edades. Así, hemos comprobado que los niños de cuatro años que son menos hábiles, en vez de hacer una M hacen un garabato, simplemente porque el número de palos se les escapa. Es necesario construir y automatizar paulatinamente los elementos más simples con el fin de utilizarlos instrumentalmente en la elaboración de estructuras cada vez más complejas. En este desarrollo parece

también evidente que la escritura precede a la lectura, y como resultado de ese proceso sucesivo de compilación previa de cada uno de estos aprendizajes interconectados se consigue alcanzar desarrollos hábiles o expertos de eficiencia lectora.

Por otra parte, conviene recordar algún argumento más, a saber: a) que en la lectura se procesan todas las letras de las palabras, y b) los trabajos citados de Shaywitz en los que se resalta la importancia de la automatización en la combinatoria fonológica (página 116), indicando asimismo que: "un defecto en el procesamiento fonológico perturba la descodificación e impide, por tanto, identificar la palabra. Este déficit básico... bloquea el acceso a los procesos de orden superior y a la obtención del significado del texto" (Shaywitz, 1998).

Cabría añadir aún algo más, por ejemplo, que se considera un error enseñar a leer al modo como se supone que se realiza en estado adulto. No leemos de la misma manera que cuando aprendimos a leer; *lo que vale para el lector experto no es exigible al alumno que está empezando*, como advierte Ausubel. El proceso de aprendizaje implica etapas autónomas de habilidades superpuestas.

El argumento queda corroborado con la innumerable investigación relacionada exclusivamente con los malos lectores y con los disléxicos. Son sujetos que normalmente tienen problemas para pronunciar los sonidos representados por las letras constitutivas de la palabra, con la asociación de los sonidos con las palabras y, lo que es más relevante, esto hace que sean incapaces de depender de pistas semántico-contextuales. Las estrategias globales no funcionan con los malos lectores, necesitan una correcta descodificación y manipulación con los sonidos.

"A una persona que es capaz de analizar las palabras para descubrir sus sonidos, y de combinarlos, no le parece lógico depender del enfoque semántico-contextual, porque hacerlo genera una serie de problemas"....

"El objetivo de la lectura no es el de descodificar palabras, sino el de extraer un significado del texto. Sin embargo, la comprensión depende de la destreza que se tenga para reconocer palabras y, por tanto, este análisis sobre la comprensión comienza con ***los errores*** *que cometen los lectores ineficaces en el nivel inferior de las letras"* (Pressley, 1999: 72)

2. Los modelos descendentes ponen el énfasis en: **a)** lo que el lector aporta al texto, **b)** en sus conocimientos previos y **c)** en la construcción de significados. El papel del lector, como constructor del aprendizaje, parece insignificante en el modelo anterior.

Evidentemente, el nivel de actividad del lector está condicionado por sus propias habilidades. *"Los lectores eficientes tienden a saber mucho más sobre el mundo en general que los lectores no muy competentes, porque la lectura competente da como resultado el desarrollo de unos conocimientos amplios. Buena parte de tales conocimientos tiene lugar automáticamente, como una función de la lectura y la extracción de la esencia de un texto"* (Pressley, 1999: 59).

En tal sentido, el equipo de Pressley, (1999: 59 y ss) ha efectuado estudios acerca de las estrategias utilizadas por los buenos lectores. Entre éstos, es bastante elocuente el realizado con catedráticos de universidad. En primer lugar, destaca que todos estos profesores son excepcionalmente *activos* cuando leen. Otras conclusiones son:

> Basándose en la información contenida en el artículo y en sus conocimientos previos, los profesores anticipan qué podría decir el artículo más adelante, siendo conscientes de su grado de aproximación a las predicciones.
>
> Al leer, buscan la información relevante para sus intereses, lo útil, y leen más despacio lo que consideraban relevante.
>
> Por lo general leen de la primera a la última página, aunque también hojean hacia delante o retroceden para clarificar algún punto.
>
> Asimismo se explican a sí mismos las ideas contenidas en el texto, elaborando resúmenes, razonando sobre aquello que tiene sentido, etc.
>
> Los profesores saben de antemano las ideas sugeridas en los artículos o si éstos les abren nuevas expectativas. Son conscientes de qué partes del texto son más pertinentes para sus objetivos, etc.
>
> Se toman la lectura con verdadera pasión, y sorprendentemente evalúan constantemente lo que van leyendo, incluso acompañándola con reacciones como "Cierto, correcto"... o con verbalizaciones y exclamaciones de disgusto (incluyendo blasfemias), etc.

ÍNDICE

Estos datos, y otros trabajos, indican que la lectura no es una experiencia neutra a nivel emocional. Otros trabajos confirman estas observaciones en el sentido de que los buenos lectores saben lo que están leyendo, hojean, elaboran un plan, deciden qué partes leen antes, relacionan la lectura con su conocimiento previo, que tienen en mente a modo de breve resumen de su contenido, varían la velocidad, etc. (Ibídem).

No obstante, tales consideraciones son igualmente válidas para cualquier tipo de experiencia y del enfoque lector. En esto no debería influir el modelo adoptado: ascendente, descendente, interactivo, etc. En nuestra opinión, la implicación emocional se activa cuando el nuevo nivel de habilidad propuesto es fácilmente alcanzable porque se pone en juego todas las habilidades previas que se disponen. Sólo hay que ver al niño que de pronto lee con su torpe silabeo: "Mee-saa", "me-sa", "mesa" [más rápido]. "¡Anda! ¡Aquí dice *mesa! ¡ Qué díver!* (divertido)". Este es el auténtico *salto al sentido* en los cinco años, cuando abre los ojos atónitos al anchuroso horizonte de la semántica y de la cultura. Lo importante es que la asociación fonética no se alargue demasiado impidiendo el disfrute del sentido en cada uno de los niveles (Secadas y Alfaro, 2000).

En definitiva, existe una postura intermedia entre los argumentos de los modelos descendentes o ascendentes, que en nuestro caso la trasformamos, más que en interactiva, en evolutiva. El niño disfruta tanto con la asociación fonética y auditiva inicial como con la consiguiente comprensión de las palabras y del texto. Es más, hemos apuntado antes cómo los buenos lectores procesan cada una de las letras individuales, manteniendo la mente activa en relación al significado, la formulación de las hipótesis, etc. Como afirmaban Laberge y Samuels, los primeros son procesos que se necesitan que funcionen de forma automática para atender a la comprensión lectora. O en otros términos: el proceso de codificación *es básicamente fonémico en la memoria a corto plazo (MCP), y semántico en la memoria a largo plazo (MLP).*

3. El currículum escolar enmarcado en la creación de espacios y talleres de lectura, aprendizajes significativos, lenguaje integrado, etc. fomenta el desarrollo de actividades auténticas. Por el contrario, el énfasis en el desarrollo de habilidades

fonológicas aisladas reduce la motivación por el aprendizaje. El modelo se decanta fundamentalmente por el desarrollo de habilidades fonológicas.

Parece que en el tema de la controversia entre tipos de enseñanza, por ejemplo, entre *lenguaje integrado* frente a *desarrollo de habilidades*, se asocia con el primero el paradigma constructivista, descendente, activo, motivante y progresista, y con los segundos la enseñanza rígida, conservadora y descontextualizada. Así, parece que en los primeros se genera una buena motivación, se crean ambientes divertidos y se conciencia a los alumnos de sus paulatinos descubrimientos, mientras que en los segundos lo importante es el desarrollo de la habilidad fijada, pese a la opinión de los estudiantes. Sin embargo, estas *caricaturas* no corresponden con la realidad. Se trata de una cuestión de criterios de equilibrio y de conocer desde qué punto de vista se realizan tales afirmaciones.

Uno de estos criterios es la opinión de los profesores acerca de su actividad y saber cómo la describen. En primer lugar, sorprende en algunos estudios la agenda tan desbordante que describen los profesores de las clases de primaria en general. Sin embargo, la observación de la realidad no parece responder a las caricaturas anteriores tan polarizadas. Así, a tenor de la mayoría de estudios por encuesta, los docentes *competentes* describen sus aulas, de una manera mixta, como lugares donde se ponen en práctica las características atractivas de la corriente *lenguaje integrado*, combinando la actividad con la enseñanza explícita de *habilidades descodificadoras*, así como con *habilidades de escritura* (Pressley, Rankin y Yokoi, 1996)

La opinión de los estudiantes es otro elemento a tener en cuenta. Así, en el estudio de Graham y Harris (1994) se comprobó que la única diferencia entre los estudiantes que desarrollaron un programa *integrado* y los estudiantes de programas orientados a *habilidades*, se encontraba en las actitudes y percepción que tenían los primeros respecto a su propio proceso lectoescritor. El punto de vista de los primeros está basado en el significado de la escritura, mientras que los segundos contemplan la escritura desde la perspectiva de las habilidades y realizaciones. En este sentido, también se ha comentado que algunas de estas conclusiones guardan una estrecha relación con el posible impacto o influencia que ejerce sobre los resultados las

habilidades del profesor, la autopercepción positiva que tienen sobre sus habilidades o el mayor tiempo que utilizan para la lectura y la escritura en sus clases.

En nuestra opinión, la clave se encuentra en la *motivación intrínseca* encaminada hacia el propio desarrollo de la competencia lectora. Así pues, un sujeto se encuentra motivado intrínsecamente cuando, al serle presentado un objetivo o contenido de aprendizaje, las habilidades que posee están en disposición de afrontar el nuevo reto, e inclusive lo demandan para seguir progresando en la creación de habilidades cada vez más complejas. Esta motivación incluye asimismo componentes conativos, afectivos y de personalidad (Secadas, 2000, citado por Alfaro, 2001b). El criterio, como en otras ocasiones, se establece en el desarrollo de la competencia lectora, que, según estudios recientes, sigue aproximadamente el proceso mental descrito en este modelo.

4. El enfoque defendido en esta perspectiva parece que deja poco espacio para la autorregulación de los procesos de alto nivel.

Es normal que en los textos expositivos largos exista un discurso general fundamentado generalmente en varias ideas principales que se distribuyen a lo largo del mismo a modo de organizadores de nivel superior. También hemos visto que un lector competente organiza su lectura eficazmente integrando las ideas principales de nivel inferior en otros esquemas de nivel superior y que, probablemente, va creando resúmenes globales del mismo o genera implícitamente y mantiene durante la lectura un esquema conductor que captura la esencia del texto. Son procesos en los que unas ideas llaman a otras, se integran sucesivamente los significados, activando elementos residentes en la memoria a corto y largo plazo, etc.

Este funcionamiento experto se genera de forma automática e inconsciente; son procesos que dependen del grado de conocimiento previo y trasfondo del propio lector. Y, precisamente, la autorregulación de estos procesos de nivel superior se adquiere con la práctica de la lectura y con el propio enriquecimiento en conocimientos previos. Algunas investigaciones y conclusiones actuales sólo indican persistentemente evidencias de sentido común, por ejemplo: que los lectores eficientes y la personas

que leen mucho tienen más conocimientos y saben mucho más sobre el mundo en general que los no muy competentes (Stanovich y Cunningham, 1993). Así pues, la tarea educativa es amplia y se puede resumir en una frase: fomentar la lectura enriqueciendo instrumentalmente al lector con el fin de capacitarlo en tales procesos. Cada vez más se piensa que las destrezas lectoras se aprenden básicamente a través de la práctica y de su uso en diferentes contextos, entre los que se incluye el familiar. Entre las seis conclusiones de Aníbal Puente (1991) para formar mejores lectores destaca incrementar el nivel de conocimiento en general del lector, su capacidad de relacionar los elementos de un texto, realizar inferencias, esquemas, anticipar hipótesis, etc. Todas estas cuestiones, sin exclusión, sólo son posibles con el fomento de la lectura.

Existe otro tipo de intervención, cuyo objeto es el asesoramiento en *estrategias de aprendizaje* y de comprensión, basadas en el *modelado metacognitivo*, en la *enseñanza recíproca*, etc. (Castelló, 2000), que recuerdan las observaciones de Pressley (1999: 191) en relación al popular programa *Reading Recovery®*, en donde bastante de su éxito es debido probablemente a la cantidad de horas de práctica de lectura, a las condiciones de aplicación (4 alumnos por profesor), etc., lo que supone un coste por alumno de entre 3000 y 4000 dólares por estudiante, aparte, claro está, del coste generado por la educación normal de estudiante. En cierto modo, están ya apareciendo voces críticas en relación a los efectos a corto y largo plazo de ciertos programas específicos de estimulación cognitiva (Ibídem).

5. Existe una sobrevaloración de los errores en lectura oral, como elemento básico para la enseñanza; de hecho, en el *punto 6* del proceso de este modelo se insiste en una "enseñanza sistemática de la lectura, haciéndole leer, y detectando los errores específicos en que incurre, para irlos eliminando gradualmente en forma metódica e *intrínsecamente motivada*", descuidándose, de este modo, la comprensión del texto y otros aspectos de nivel superior.

En esta objeción se incluyen intencionadamente algunos elementos que son la clave de la enseñanza de la lectura, al concebirla como proceso gradual intrínsecamente motivado.

ÍNDICE

2.6 RESUMEN

En la siguiente tabla se exponen *grosso modo* algunas claves diferenciadoras en relación a principios teóricos subyacentes de cada uno de los modelos del proceso lector tratados hasta ahora:

ÍNDICE

Modelo de Procesamiento Lector	***Modelo psicológico teórico***	***Modelo de Enseñanza de la Lectura***
Descendente (Top Down)	Lenguaje integrado	Global, Analítico
Ascendente (Bottom Up)	Procesamiento de la información	Fonológico, Sintético
Interactivo	Cognitivo-Constructivista	Métodos mixtos
Evolutivos	Etapas y génesis de habilidades predominantes	Estrategias vi-suales, alfabéti-ca y ortográfica
Del dibujo al aprendizaje de la escritura y de la lectura	Automatización y construcción su-cesiva de habili-dades nuevas	dibujo, letra, a-sociación foné-tica, combinato-ria, semántica…

Tabla 2-3: Resumen de los modelos teóricos del proceso lector

Los ***modelos descendentes*** se basan, en principio, en los enfoques psicolingüísticos formulados especialmente desde la aparición de los trabajos de Chomsky; estos enfoques también han sido asumidos, en parte, por los modelos interactivos. Generalmente, los modelos descendentes se traducen en métodos de centrados en el análisis de las estructuras oracionales y del lenguaje, y en la lectura auténtica, en donde el lector adquiere un protagonismo importante en su interacción con el texto y en la elaboración de significados. La descodificación ocupa el último lugar en el proceso lector. Algunas aproximaciones de estos modelos, cercanas al constructivismo inicial, enfatizan el papel del lector como auténtico generador de la comprensión lectora (Calero et alt., 1999).

Por el contrario, los ***modelos ascendentes*** han seguido los patrones de las teorías del procesamiento de la información, teorías que establecen una analogía entre la computadora y el hombre. El modelo de Gough (1972 y 1999) es claro en este sentido. No tanto por el sentido de flujo de la información, que es unidireccional como también lo era el modelo descendente anterior, sino por la aparición de centros de procesamiento, que actúan mediante algoritmos y que se pueden esquematizar en mapas como si del diseño de una computadora se tratara. La metodología de enseñanza que proponen parte de las estructuras mínimas del lenguaje, los fonemas,

hasta la construcción, por síntesis de elementos, de palabras, frases y oraciones. Incluso en algunos modelos de este tipo los rasgos visuales cobran gran importancia para el comienzo del proceso de lectura, unidos a los rasgos auditivos (fonemas). Una atención especial merecen los errores relacionados con las pistas grafofónicas.

Los ***modelos interactivos*** surgen como respuesta integradora de los anteriores, combinando alternativamente diferentes elementos o sistemas de procesamiento de la información escrita. Así pues, tanto los elementos del texto, los rasgos visuales, como las experiencias previas del lector, entran en juego interactivamente para alcanzar el significado de la lectura realizada. En estos modelos se destacan al menos cuatro procesos: perceptivos, procesamiento léxico, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico.

Los ***modelos evolutivos*** comparten elementos con todos los anteriores aunque en diferentes momentos del desarrollo. En cierto modo, destacan que en cada momento evolutivo actúan unos procesos cuyo predominio definen e identifican las características de cada fase. En este proceso se reestructuran las habilidades precedentes y se funden con nuevas exigencias de aprendizaje cada vez más complejas.

Por último, se presenta un modelo evolutivo con el epígrafe: "***Del dibujo al aprendizaje de la escritura y de la lectura***". Es el marco teórico en el que se sitúa esta investigación sobre lectura oral que, por otra parte, cuenta con otras sobre escritura y cálculo. En concreto, este enfoque ha diferenciado las mencionadas investigaciones y establece una secuencia entre dichos aprendizajes remarcando el importante salto al símbolo que se opera en cada uno de ellos, como paso previo para una combinatoria semántica. Así, en el modelo del aprendizaje lector se distinguen seis fases. El análisis de errores ha sido un elemento clave investigado en cada uno de estos aprendizajes, a través del cual se presentará, en el capítulo 4, un modelo secuencial que distingue tres tipos de errores: retraso, obstáculo y anticipación. El concepto de error se aproxima al defendido por los modelos evolutivos (véase p. 181).

CAPÍTULO 3:

EL DIAGNÓSTICO DE LA LECTURA Y SUS INSTRUMENTOS

ÍNDICE

3 EL DIAGNÓSTICO DE LA LECTURA Y SUS INSTRUMENTOS

En el presente capítulo se considera el diagnóstico desde la perspectiva de sus instrumentos. Los diferentes instrumentos y procedimientos para la evaluación de las competencias lectoras responden, en cierto modo, a una determinada manera de entender el diagnóstico de la lectura. Si los instrumentos nos describen *cuánto,* con relación a habilidades, domina en un determinado momento el lector con ciertos criterios valorativos, el diagnóstico explica las causas que revelan el progreso de esas habilidades hacia otras habilidades de nivel superior, el *porqué*, y consecuentemente qué medidas se han de adoptar para facilitarlo.

Entender qué es lo que se está evaluando y en qué momentos del ciclo vital de la persona se está evaluando, permite establecer esa relación entre la evaluación y el diagnóstico. A través de los instrumentos diagnósticos queda reflejado, de manera subyacente, el progreso de unas habilidades lectoras a otras de nivel superior. Cada instrumento está destinado a controlar el *cuánto* de una habilidad se domina a una determinada edad en la que, respondiendo a la teoría que refleja la prueba, se supone que debería estar por término medio alcanzada, independientemente de si es en referencia a una norma o a un criterio.

El **objetivo principal**, del capítulo, por tanto, es llegar a esclarecer el proceso de consecución de habilidades que se evidencia desde los instrumentos de evaluación de la lectura respecto a una serie de habilidades, pero desde una visión de conjunto, no desde un determinado instrumento. Cómo se hace esta evaluación, qué procedimientos y la “validez” que tienen para el diagnóstico, es otra cuestión que tratan de manera práctica Cabrera y cols. (1994). Así, de manera colateral, se describe en el capítulo los diferentes procedimientos de evaluación (formales, informales, observacionales, normativos, criteriales) sus ventajas e inconvenientes, para centrar el tema en los procedimientos estandarizados, formales, de evaluación de la lectura y llegar al objetivo central haciendo una consideración final sobre las limitaciones pedagógicas y técnicas que presentan y, en consecuencia, si cabe proponer otras alternativas de evaluación a utilizar en el diagnóstico de la lectura.

ÍNDICE

3.1 TIPOLOGÍA DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA

En principio, se pueden diferenciar tres aspectos relacionados con la evaluación del rendimiento lector, aspectos que se suelen medir por separado y, en ocasiones, con tests diferentes. Según la conocida clasificación de De Landsheere (1978) son:

a) los tests de lenguaje, en los que se incluyen aspectos de la lectura y escritura.

b) los tests de madurez lectora (*Reading Readiness*) y

c) los tests de lectura propiamente dichos, que a su vez se pueden dividir en dos subtipos de tests: los tests de comprensión lectora y los tests que intentan determinar el diagnóstico de la lectura en base a la lectura de letras, sílabas, palabras, frases, generalmente combinando la medición de los errores, como dato global, y de la velocidad lectora.

Estos tres bloques de pruebas: lenguaje, madurez lectora y lectura están íntimamente relacionados; una simple ojeada al *Thesaurus On-line* del ERIC (2001) proporciona los patrones de esta relación.

Siguiendo esta clasificación se puede sintetizar brevemente cada uno de estos grupos:

a) Los tests de ***lenguaje*** exploran aspectos de utilización del lenguaje: conceptos usuales del habla, ejecución fonológica de las palabras pronunciadas, etc. El lenguaje se suele usar como predictor de la lectura en muchos casos, en especial la exploración fonológica. De entre los autores que explican el lenguaje como un factor importante en el rendimiento lector estarían Liberman, Shankweiller y Liberman (1989), Vellutino (1980), etc. Por otra parte, es sabido que determinadas áreas del lenguaje como la expresión verbal, el dominio de la comprensión del lenguaje y la segmentación fonética son fundamentales para un buen rendimiento lector.

b) Los tests de ***madurez*** exploran aspectos como el CI, tal y como podrían hacerlo otros tests de inteligencia general y/o a partir de otros factores subyacentes del proceso lector como la integración de la percepción visual, auditiva, etc (Alfaro y Marí, 1992). Son habilidades previas o prerrequisitos, de cuya madurez –se dice– depende el éxito en la lectura.

ÍNDICE

c) Finalmente están los ***tests estandarizados de rendimiento*** lector, que exploran, entre otras cuestiones, la comprensión lectora y eficacia lectora, la ausencia de errores y la rapidez lectora fundamentalmente. Entre estos segundos existe una tendencia a utilizar listados de palabras para determinar las rutas por las cuales se accede al significado. Estos tests se fundamentan básicamente en la exploración de las dos rutas (fonológica y léxica) para determinar hasta cierto punto en cuál de ellas se falla y el tipo de patología que está asociada a estos fallos.

Otra clasificación de los tests, y que serviría para cualquier test, no sólo para los de lectura, depende del criterio del método de evaluación. Según Cabrera, Donoso y Marín (1994: 136 y ss.) se podría utilizar la siguiente clasificación:

a) *métodos que requieren* ***situación de prueba***: fundamentalmente son los tests estandarizados de rendimiento lector y los tests o inventarios informales (*Informal Reading Inventories),* y

b) *métodos que se basan en la* ***observación de la conducta***: que consisten en una serie de técnicas en las que queda registrada la información que se obtiene por observación. En este caso, comentan, "el profesor puede hacer leer a los alumnos en voz alta y observar su comportamiento lector"

La diferencia entre los dos tipos de instrumentos del apartado ***a)***, es que en los tests estandarizados la fiabilidad y validez siempre son criterios fundamentales y, en los segundos, no lo son tanto primando más la contextualización de la evaluación lectora. En cualquier caso, tanto los tests como las pruebas informales no se pueden considerar excluyentes.

En este capítulo trataremos de desentrañar qué aspectos de la lectura, muchos de ellos considerados en los modelos descritos en el capítulo 2, suelen ocupar una mayor preocupación en nuestro contexto en las pruebas estandarizadas de rendimiento en lectura que requieren situación de prueba. Así, desde un análisis de las actividades propuestas en estos tests estandarizados, se procurará ofrecer un análisis sobre las habilidades que constituyen el dominio de medición en los mismos y en consecuencia cómo se entendería el diagnóstico fundamentado desde sus principios teóricos.

ÍNDICE

Dentro de los instrumentos que requieren una situación de prueba se ha dejado a parte los inventarios informales de lectura ya que dependen de situaciones mucho más contextualizadas y están circunscritos a ámbitos de actuación más cerrados. Los inventarios son elaborados por maestros y/o especialistas de un determinado contexto geográficamente reducido, y no suelen publicarse, o al menos no tienen tanta difusión en nuestro ámbito geográfico como las pruebas estandarizadas.

3.2 LAS HABILIDADES LECTORAS EN LOS INSTRUMENTOS ESTANDARIZADOS DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA

Para estudiar las habilidades que se evalúan en lectura se han analizado una serie de pruebas estandarizadas en el ámbito geográfico español. Las pruebas aquí presentadas no son las únicas existentes en el mercado, constan sin duda muchas otras, pero éstas seguramente son las más conocidas en la evaluación educativa española. De ellas, se pretende analizar qué habilidades son realmente las que se consideran más necesarias en determinados momentos evolutivos del sujeto, por el contrario se obvia la descripción de sus aspectos técnicos (administración, fiabilidad y validez, referencia, ámbito lingüístico). Únicamente destacar que la mayoría de ellas presentan datos sobre su fiabilidad y validez, sólo una de ellas pertenece al ámbito lingüístico del catalán, el resto del español y generalmente son de administración tanto individual como colectiva. En la bibliografía no obstante se recogen sus referencias.

En definitiva se han seleccionado para el análisis de evaluación de habilidades las siguientes pruebas:

BEHNALE: Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la lectura y escritura

CLP: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva

CLT: Dos pruebas de Comprensión Lectora (procedimiento CLOZE)

COLE (1 y II): Comprensió Lectora (Nivell 1 i Nivell II)

ECL (1 y 2): Evaluación de la Comprensión Lectora. Niveles 1 y 2

EDIL-1: Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura Nivel-1

EVOCA: Estimación Del Vocabulario

INIZAN (Predictiva y Lectura): Batería de lectura (R-83) y Batería predictiva para el aprendizaje de la lectura

PL (I y II): Pruebas de Lectura. Niveles I y II

PROLEC SE: Evaluación de los procesos lectores (3er ciclo de EP y ESO)

PROLEC: Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de EP

PRUEBA CL: Prueba de Comprensión Lectora

TALE: Test de Análisis de Lectoescritura

3.2.1 Vaciado de actividades

Se ha vaciado para cada una de estas pruebas, las actividades presentadas a los alumnos, la habilidad lectora que miden desde su contexto teórico, y el curso en el que se propone cada una de ellas. La razón por la cual se parte de actividades concretas y no de las habilidades evaluadas, tal y como se definen en los manuales de tests, atiende a una razón muy obvia. Se evita en todo lo posible contaminar el análisis con las asunciones teóricas en las que cada prueba está fundamentada. Por ejemplo, sólo el simple hecho de proponer a un sujeto una actividad de asociación de dibujos o acciones con frases leídas, se definen diferentes procesos que se pretenden medir con dicha actividad: proceso sintáctico, proceso semántico, comprensión lectora,... La decisión de cómo medir ciertos procesos, sin duda alguna, recae sobre los investigadores que han construido la prueba, y es aquí donde se da una confusión de doble sentido: por una parte, se pueden proponer actividades similares para, atendiendo a los criterios teóricos que fundamentan cada prueba, medir habilidades totalmente diferentes o denominadas de distinta manera aunque en el fondo sean semejantes y; por otra parte, actividades diferentes pueden estar midiendo un mismo proceso lector. Para evitar estos presupuestos teóricos se parte de las actividades, considerando únicamente las edades a las que se proponen para evaluar las habilidades supuestamente medidas.

En total se han vaciado 98 actividades (véase Anexo 12.2.1), muchas de ellas tienen elementos en común en función de las realizaciones que se requieren para los sujetos. Agruparlas siguiendo este criterio supone también cierto grado de intrusión teórica, si lo que se pretende es observar directamente los patrones cronológicos en su propuesta. No obstante, atendiendo directamente a lo que ha de realizar el alumno y a lo que se pretende evaluar con estas ejecuciones, se han podido clasificar las actividades en nueve grupos de habilidades distintas. Estas habilidades, independientemente del modelo teórico seguido, vienen a evaluar aspectos que la comunidad científica considera esenciales para la lectura. En concreto, las habilidades

donde han quedado agrupadas las actividades propuestas para la evaluación de los sujetos son:

Habilidades necesarias para el aprendizaje lectura
Lenguaje oral
Comprensión lectora (frases)
Comprensión lectora (texto)
Comprensión palabras/vocabulario
Exactitud lectora
Velocidad lectora
Discriminación Fonológica
Discriminación Visual letras/palabras

3.2.2 Descripción de las habilidades consideradas en las pruebas estandarizadas de lectura

Con las actividades vaciadas directamente de las pruebas de lectura, sé procedió al control de su presencia o ausencia en los cursos de Educación Infantil, Educación Primaria (dividida en cursos) y ESO. Una vez realizado este proceso, se pudo obtener una tabla en la que se reflejan las frecuencias de los nueve grupos de habilidad en cada curso. El procedimiento fue sencillo, simplemente había que sumar el número de actividades incluidas en cada grupo de habilidad para obtener las frecuencias en los distintos cursos. En la siguiente tabla se ofrece la distribución de frecuencias de las habilidades por cursos.

Habilidad lectora	EI	1º	2º	3º	4º	5º	6º	ESO
Habilidades necesarias para apzaje. lectura	13	7	0	0	0	0	0	0
Lenguaje oral	5	6	2	0	0	0	0	0
Comprensión lectora (frases)	1	11	15	10	3	1	1	1
Comprensión lectora (texto)	0	3	6	10	6	8	9	7
Comprensión palabras/vocabulario	2	5	6	6	2	1	1	1
Exactitud lectora	0	13	10	9	8	5	2	2
Velocidad lectora	0	3	2	1	1	2	1	1
Discrim. Fonológica	1	0	0	0	0	0	0	0
Discrim. Visual letras/palabras	2	3	1	1	1	0	0	0

Tabla 3-1: Distribución de frecuencias de actividades en habilidades lectoras por curso

Para las pruebas de lectura se realizó el mismo procedimiento, contabilizando el número de actividades incluidas en cada test y en qué habilidad quedaban clasificadas y registrando los datos en una tabla de doble entrada (véase Anexo 12.2.2).

Con todos estos datos se está en disposición de ofrecer una descripción de cada uno de los nueve grupos de habilidades incluyendo información sobre:

1. Cómo se distribuyen las actividades para la evaluación lectora en los cursos, contabilizando sus frecuencias y estableciendo su probabilidad condicionada (tanto a cursos como a pruebas) mediante el Teorema de Bayes.

2. Qué pruebas están representadas en estos grupos.

3. Qué tipo de actividades se realizan.

HABILIDADES NECESARIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Nº ACTIVIDADES INCLUIDAS EN EL GRUPO: 13

% Nº ACTIVIDADES RESPECTO AL TOTAL: 13,27%

	EI	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP	ESO
Frecuencias	13	7	0	0	0	0	0	0
Prob. (%)	70,05	16,72	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Observando la tabla, se advierte que las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura constituyen casi las tres cuartas partes de actividades que se incluyen en las pruebas analizadas para el curso de 3º de Educación Infantil. Y presentan también un pequeño porcentaje de actividades demandadas en 1º de Educación Primaria (16,72%). Así pues son actividades que van destinadas fundamentalmente a la etapa previa a la escolaridad obligatoria o en sus inicios.

Las pruebas que incluyen la medición de estos aspectos son el BEHNALE (Mora Mérida, 1993) con siete actividades (74,57% de las actividades incluidas en ella) y la Batería Predictiva de Inizan (1989) con seis actividades (54,78%).

A partir del análisis de las actividades incluidas en estas pruebas, se observa que se hace referencia a habilidades de tipo cognitivo, visuales, auditivas y motoras (memoria, coordinación, discriminación, percepción), habilidades no verbales de análisis y síntesis, organización espacio-temporal, ritmo, y lateralidad (ojos, manos, pies). Estos aspectos son en su gran mayoría los que se incluyen como factores determinantes del aprendizaje lector y se han incluido en muchas investigaciones sobre la lectura, generalmente su valor en la evaluación es predictivo. Para medir el rendimiento en estas habilidades en las pruebas de madurez para la lectura se incluyen actividades que no requieren del lenguaje oral ni escrito, simplemente son ejecuciones que movilizan aspectos que nada tienen que ver con el lenguaje, a priori. Un ejemplo de este tipo de actividades lo encontramos en el BEHNALE (Mora Mérida, 1993) con la actividad que mide la capacidad de análisis y síntesis no verbal y utilizada en muchos otros tests como medida de inteligencia no verbal: *Construir con cubos un esquema presentado en una lámina (Kohs)*. Otra clase de actividades requieren que el sujeto copie dibujos y secuencias espacio-temporales o que realice ejercicios corporales (lateralidad). Tanto la lateralidad como la copia de secuencias de ritmos, así como la

ÍNDICE

inteligencia no verbal que en este caso se mediría con los *cubos de Kohs*, pertenecen a dimensiones de medida que están relacionadas en la literatura científica con el concepto de madurez del sujeto.

Cabrera et al (1994) describen los factores motrices (conciencia del esquema corporal, organización espacial, organización temporal), los factores sensoriales (déficits auditivos o visuales) y los factores cognitivos, entre algunos de los factores que incidirían en el aprendizaje lector y podrían ser causa de los problemas lectores. Habitualmente son también factores asociados a la explicación de dislexias, utilizándose como indicadores etiológicos del síndrome. Escoriza (1986) señala una serie de factores predictores del rendimiento en lectura, independientemente de los puramente biológicos: desde los más llamativos como el nivel de dentición y la deseabilidad del primer nombre, hasta los más conocidos como el ambiente familiar, las habilidades motoras, conductas no intelectuales, la inteligencia, memoria, percepción y lenguaje (aunque de este último se hablará en el siguiente grupo de actividades).

Es decir, se evalúan áreas que se suponen relacionadas con la lectura – los llamados factores predictivos. Escoriza (Ibídem) argumenta que existe una falta de acuerdo y consenso sobre estos factores como determinantes de la madurez lectora. Así pues, estas habilidades serían un indicador de la madurez lectora o, en otros contextos de investigación, del aprestamiento lector. Las diferencias entre ambos conceptos son claras a pesar de que se confundan muchas veces como un único concepto. El aprestamiento es un término que algunos autores señalan como diferente de la madurez, se utiliza para indicar el "estar listo para" y en la literatura anglosajona se define con el término *readiness*. La madurez sería la "*posibilidad que el niño, en el momento de ingreso al sistema escolar, posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias*" (Condemarín, M.; Chadwick, M. y Milicic, N.; 1985). En este sentido la diferencia estriba en que la madurez incluiría estados múltiples de aprestamiento. Independientemente de estas disquisiciones teóricas, lo que resulta claro es que son habilidades concretas que el sujeto tiene que dominar para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura, aunque puede que en otros aspectos no haya alcanzado una madurez adecuada.

Concluyendo con la evaluación de la madurez lectora se quiere realizar una serie de puntualizaciones: En primer lugar, se había indicado en el párrafo anterior la inexistencia de un consenso sobre su valor predictivo llamando especialmente la atención sobre las pruebas que incluyen estas actividades y su falta de fiablidad (Escoriza, 1986). En segundo lugar, existen ciertas implicaciones educativas que resultan de relacionar estas habilidades no lectoras con la lectura.

Por ejemplo, la psicomotricidad empieza a ser atendida y evaluada, consecuentemente, a edades anteriores a la edad de la lectura. Siempre relacionada con conceptos de lateralidad y ejecución motora de muy diversos tipos. Esta habilidad se evalúa en muchas ocasiones para hacer un diagnóstico de problemas motores y problemas relacionados con la lateralidad, fundamentalmente de la percepción del esquema corporal. Sirve para determinar el nivel de preparación para la nueva habilidad de la lectura, lo que en el ámbito anglosajón viene llamándose *reading readiness*. No obstante desde nuestra perspectiva la asunción de la psicomotricidad como elemento reeducativo "ex profeso" *"se descontextualiza del sentido educativo de un currículum de centro, al patologizar los síntomas, tratarlos como causas, además de no incidir "directamente" en los otros aspectos (lectura, escritura, rendimiento cognitivo,...) a los que se supone están asociadas estas habilidades perceptivo motoras*" (Alfaro y Marí, 1994). Cuadrado Gordillo y Vega Cervera (2001), en un análisis de las habilidades del BEHNALE para observar su incidencia en la adquisición del conocimiento lector señalan que la percepción y discriminación auditiva sería la habilidad que más significativa resulta a la hora de determinar un aprendizaje más o menos rápido. Y que la percepción y discriminación visual y la estructuración espacio-temporal incidirían negativamente en el periodo de tiempo de adquisición del proceso lector. El resto de factores incluidos en el BEHNALE, salvo el vocabulario oral incluido en la siguiente sección, no tendrían un efecto significativo en el aprendizaje.

Con esto se quiere señalar que el valor predictivo de ciertas áreas es puesto en cuestión desde diversas investigaciones, quedando como interrogante qué indicador o indicadores serían los más importantes en señalar la preparación o madurez para la lectura de un niño.

LENGUAJE ORAL

Nº ACTIVIDADES QUE REPRESENTAN AL GRUPO: 7

% Nº ACTIVIDADES RESPECTO AL TOTAL: 7,14%

	EI	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP	ESO
Frecuencias	5	6	2	0	0	0	0	0
Prob. (%)	15,94	18,90	2,99	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

El lenguaje oral es una habilidad en la que se han agrupado una serie de actividades, siete en concreto, que hacen alusión al uso de éste y que quedan distribuidas fundamentalmente en torno a los cursos de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria. Indiscutiblemente, esto hace pensar en él como una habilidad que se presupone también predictora del aprendizaje lector.

Las pruebas analizadas que incluyen algún tipo de habilidad relacionada con aspectos del lenguaje oral son: el BEHNALE y la Batería Predictiva de André Inizan, nuevamente, y una actividad incluida en la Prueba de Lectura de M V. de la Cruz (1982).

En todas estas pruebas se evalúan habilidades como la articulación, la expresión, la comprensión por parte del niño de palabras o cuentos recitados oralmente por el examinador y el vocabulario. Se podían haber incluido como aspectos relacionados con el lenguaje oral otras habilidades como la discriminación fonética y visual de palabras, pero se ha preferido dejarlas a parte y explicarlas más detenidamente en siguientes apartados.

Evidentemente, esta habilidad o destrezas del lenguaje oral, por sí solas, ya constituyen un campo de evaluación y de educación concreto. De hecho hay múltiples pruebas en nuestro contexto que evalúan estos aspectos por separado (BLOC, ELCE, PLON, ITPA,...). Lo que se quiere advertir con la inclusión de este factor es que guarda estrecha relación con el aprendizaje lector. Especialmente son de interés la articulación y el uso que el individuo hace del lenguaje (Cabrera et al., 1994). En este sentido, Escoriza (1986) expone que la lectura sigue a la comprensión y uso del lenguaje oral. En múltiples investigaciones se ha examinado la competencia lingüística, uno de los predictores más efectivos a la edad de 6 años, el procesamiento lingüístico y el

ÍNDICE

conocimiento metalingüístico,... todos ellos como indicadores de un cierto desarrollo madurativo del sujeto que estaría preparado para afrontar las tareas lectoras.

Desde otras teorías citadas en el capítulo 1, como la *rauding theory*, uno de los mayores predictores junto a la descodificación de palabras, sería la comprensión del lenguaje. Incluso desde la corriente del *whole language*, que apoya los modelos de lectura descendentes, se señala al lenguaje como fundamental para el aprendizaje lector, convirtiendo así a la lectura en un "juego de adivinación psicolingüística", a mayor experiencia lingüística y conocimiento del mundo menos dificultades con la lectura va a encontrar un sujeto, más facilidad para obtener información del texto escrito (Juel, 1999). No obstante, es sabido por todos, que este punto de vista ha recibido numerosas críticas desde otras corrientes contrapuestas y más bien se prefiere converger únicamente en que el lenguaje, en todos los sentidos, junto con la escritura favorecerían el aprendizaje de la lectura (Stanovich y Stanovich, 1999).

Parece pues importante evaluar estas habilidades del lenguaje oral, pero sin concederles la máxima importancia como factores predictores del rendimiento en la lectura. Simplemente con las actividades relacionadas con el lenguaje oral podemos establecer de alguna manera algunas causas como una mala lectura de palabras debida a la pronunciación, dificultades en la comprensión,... sin perder de vista que el objetivo es leer, que es diferente de hablar, aunque ciertamente ambas habilidades están relacionadas tanto en la historia de la humanidad como en el desarrollo evolutivo del niño.

COMPRENSIÓN LECTORA (FRASES)

Nº ACTIVIDADES QUE REPRESENTAN AL GRUPO: 24

% Nº ACTIVIDADES RESPECTO AL TOTAL: 24,49%

	EI	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP	ESO
Frecuencias	1	11	15	10	3	1	1	1
Prob. (%)	0,19	19,21	50,78	30,06	7,95	1,04	1,23	1,88

Este tipo de actividades relacionadas con la comprensión lectora a nivel de frases representa un cuarto de todas las actividades analizadas. Por tanto estamos ante uno de los aspectos más valorados en las pruebas específicas relacionadas con la lectura. De todas ellas es en 2º y en 3º de Educación Primaria donde fundamentalmente se concentran, representando respectivamente un 50,78% y un 30,06% de las actividades valoradas en estos cursos.

Las pruebas que incluyen este tipo de actividades son diversas: PROLEC, PROLEC SE,. PL (niveles 1 y 2), la Batería de Lectura de INIZAN, EDIL y especialmente el COLE 1 y COLE 2 que prácticamente incluyen sólo actividades de este tipo, especialmente el último nivel (un 64,71% y un 83,49% respectivamente).

Estas pruebas evalúan con estas actividades habilidades de comprensión lectora. En algunos casos definida como lógica comprensiva (COLE 1) y en otros como procesos sintácticos (PROLEC y PROLEC SE). Sin embargo, todas las actividades analizadas y agrupadas bajo el epígrafe de comprensión lectora de frases no difieren entre sí respecto a qué tipo de ejecuciones requieren del sujeto.

Este grupo de actividades podía haber estado incluido junto al siguiente grupo denominado “Comprensión lectora (textos)”. Evidentemente la habilidad que se está midiendo es la comprensión lectora, es el mismo proceso, únicamente se distingue por el nivel de complejidad de texto leído y la cantidad de información que hay que procesar. Por lo tanto, se ha optado por describir en el siguiente grupo de actividades las disquisiciones teóricas sobre la comprensión lectora y su evaluación.

ÍNDICE

COMPRENSIÓN LECTORA (TEXTOS)

Nº ACTIVIDADES QUE REPRESENTAN AL GRUPO: 19

% Nº ACTIVIDADES RESPECTO AL TOTAL: 19,39%

	EI	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP	ESO
Frecuencias	0	3	6	10	6	8	9	7
Prob. (%)	0,00	1,25	7,13	26,38	27,91	58,18	87,44	80,81

Independientemente de que estas actividades constituyan un quinto de todas las actividades vaciadas, obtenemos un patrón realmente revelador. Es en los cursos finales de la Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria donde se evalúa especialmente esta capacidad de comprensión lectora. Más adelante se comentará este hecho evolutivo. Con el anterior grupo de habilidades obtendríamos en definitiva que la comprensión lectora ocupa un lugar muy importante en la evaluación lectora. Esto en parte se debe a la asunción de que la lectura es llegar a extraer el significado del texto, captar el mensaje depositado en él.

Por otra parte la mayor parte de pruebas analizadas incluyen actividades de este tipo, especialmente la prueba CL, el CLT, los dos niveles de la prueba ECL, y el PCL. Evidentemente todas ellas están definidas como pruebas de comprensión lectora, así que es lógico que las actividades que incluyen vayan única y exclusivamente dirigidas a la evaluación de esta área.

Ahora bien, algo más complicado es definir qué se entiende por comprensión lectora. Sin duda alguna se consideran diversos factores en el aprendizaje de la comprensión lectora. Por ejemplo, la prueba de Comprensión Lectora (PCL) de Lázaro (1996) fundamenta la medición de la habilidad en base a las características del texto (por la intencionalidad del autor, por su forma de expresión,...) es decir que la comprensión está determinada por el nivel de dificultad de un texto. En parte la prueba CLOZE (CLT) de Suárez Yáñez y Meara (1992) también incluye este aspecto aunque no de manera tan explícita como la anterior prueba. El procedimiento *cloze*, inicialmente utilizado para estudiar la dificultad de un texto, se utiliza ahora para evaluar la comprensión del lector, aunque aquí está implícita una evaluación del texto respecto a ese lector. Sería pues, cuestión de elegir qué textos están destinados a ciertas edades en los que es normal comprenderlos y a partir de aquí evaluar la competencia lectora

ÍNDICE

con este procedimiento. Otras pruebas ni siquiera ofrecen una fundamentación sólida de qué entienden por comprensión lectora.

Desde las teorías explicativas de los procesos lectores se ha discutido mucho sobre el concepto de comprensión. Tanto es así que han cobrado fuerza muchas de las perspectivas psicolingüísticas (*whole language*) trasladando los modelos de procesamiento del lenguaje a la lectura. De sobra ha sido nombrado y descrito en esta tesis el posicionamiento de Goodman, Smith, etc. Sus teorías van hasta el punto de rechazar por completo el aprendizaje básico de las relaciones grafema-fonema y centrarse en los significados, en ese juego de adivinación, donde lenguaje y razonamiento interactúan. No obstante parece que estos autores más que explicar la comprensión lectora como habilidad, se centran en esclarecer el proceso lector. Parece más práctico considerar la comprensión lectora como un conjunto de habilidades que se han de ejercitar y consecuentemente evaluar. En este sentido es interesante el listado de habilidades específicas de comprensión lectora propuesto por Fareed en 1971, que recogen Cabrera y cols. (1994: 61-62):

> Referir hechos y detalles importantes explícitamente manifestados en el texto
> Captar la idea principal
> Deducir inferencias y obtener conclusiones
> Saber organizar las ideas y sus relaciones
> Aplicar lo leído en la solución de problemas
> Valorar el material según los prejuicios, relevancia y consistencia de los argumentos del autor

Evidentemente la propuesta de entender la comprensión lectora desde un conjunto de habilidades específicas a dominar tampoco ha dado resultados, criticándose la falta de un modelo explicativo subyacente que indique la integración de éstas.

Menos complejos resultan otros modelos para evaluar la comprensión. Carver, (1998) o Gough (1999) proponen a través del modelo *simple view of reading* que la lectura (el nivel de comprensión) es fruto de la interacción entre el nivel de descodificación y el nivel de comprensión del lenguaje oral. El modelo resulta sencillo, aunque evidentemente sus principios teóricos han cambiado con el paso del tiempo, proponiendo otras relaciones causales que inciden en el nivel lector o competencia lectora.

Otras investigaciones se centran en determinar cómo resulta mejor la comprensión, si desde una lectura oral o desde una lectura silenciosa, si los conocimientos previos del lector influyen o no en la comprensión de manera determinante, etc. En definitiva es un campo de la lectura que todavía hoy se está redescubriendo con nuevas investigaciones. Concluir tajantemente qué es comprender un texto parece ser realmente un esfuerzo inútil, sólo desde un punto de vista que integre en una investigación todos los procesos a considerar en la comprensión y todos los condicionantes externos al sujeto (conocimientos previos, dificultad del texto, etc), será posible extraer alguna conclusión definitiva sobre el proceso de comprender la lectura.

Independientemente de las teorías sobre qué es leer, las actividades que se utilizan para evaluar la comprensión son las mismas en casi todas las pruebas: sean propuestas desde un modelo interactivo, o desde pruebas no adscritas a ningún modelo concreto. Las podemos resumir en:

- ✓ Procedimiento cloze
- ✓ Responder a preguntas (abiertas, elección múltiple) sobre un texto leído (frase, párrafo, texto complejo)
- ✓ Ordenar secuencialmente una serie de trozos de texto que cuentan lo leído previamente de distinta manera
- ✓ Asociar frases, palabras, con otras que signifiquen lo mismo en el contexto de lo previamente leído

COMPRENSIÓN DE PALABRAS/VOCABULARIO

Nº ACTIVIDADES QUE REPRESENTAN AL GRUPO: 11

% Nº ACTIVIDADES RESPECTO AL TOTAL: 11,22%

	EI	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP	ESO
Frecuencias	2	5	6	6	2	1	1	1
Prob. (%)	1,38	7,11	14,56	19,39	6,33	1,86	2,20	3,37

Las actividades agrupadas en la habilidad denominada *comprensión de palabras/vocabulario* se concentran principalmente en 2º y 3º de Educación Primaria, con un 14,56% y un 19,39% respectivamente. En general, se advierte a partir de la tabla anterior que son actividades destinadas a los dos primeros ciclos de Educación Primaria, decayendo su uso a partir del 4º curso.

En cuanto a las pruebas que proponen en su mayor parte la medición de este tipo de habilidad aparecen la prueba EVOCA, de estimación del vocabulario (100%), la Prueba de Lectura (nivel 2) (89,67%) y el COLE-1 (35,29%). Todas ellas presentan características y finalidades muy diferentes y están igualmente destinadas a edades muy diversas.

La prueba EVOCA, por ejemplo, está destinada para cursos más avanzados y propone una única actividad en la que se dan una serie de palabras y pseudopalabras (ítems falsos) en las que el sujeto ha de señalar sólo las palabras que conoce. El fin último de la prueba es establecer el nivel de vocabulario, cuando se supone que los niños ya saben leer. El COLE-1 mide con actividades similares la comprensión de las palabras; en estas actividades se dan tres palabras y se debe asociar sólo una de ellas con un dibujo presentado. De las dos actividades registradas que miden comprensión de palabras en el COLE-1 existe sólo una única diferencia: para los niveles inferiores (3º de EI y 1º de EP) las palabras están escritas con letra cursiva y para un nivel superior (2º de EP) están escritas con letra de imprenta, por lo demás son exactamente actividades iguales (mismas palabras y mismos dibujos). Este hecho es realmente curioso cuando lo que pretende medirse es la comprensión lectora de palabras únicamente diferenciando la adquisición de esta habilidad a un nivel superior, no por la complejidad del significado de las palabras, sino por su grafía. Finalmente en la Prueba de Lectura (nivel 2) se dan dos tipos de actividades diferentes: la primera de

ÍNDICE

ellas es identificar unas palabras de una lista casándola con otras del mismo significado pero escritas con distinto tipo de letra, este tipo de actividad mediría la discriminación visual; una segunda actividad sería casar una palabra de las proporcionadas en una lista con una definición dada oralmente por el examinador o con una palabra pronunciada por él, esta actividad estaría midiendo la comprensión auditiva.

Fuera de lo que son estas tres pruebas existen otras actividades semejantes en otras pruebas hasta ahora no mencionadas. En el caso del PROLEC el niño ha de señalar de una lista de palabras y pseudopalabras sólo las reales, con este ejercicio se mide el proceso léxico (o vocabulario). En el CLP la actividad propuesta es asociar palabras con dibujos, con ello se mide el reconocimiento de palabras.

Independientemente de las habilidades que se miden desde distintos posicionamientos con estas actividades, existen aspectos en común en todas ellas, de ahí su inclusión en este grupo. La clave estriba en que todas las actividades requieren que, con "ayuda" o sin ella, un niño sepa qué palabra significa una determinada cosa. Lo que se quiere medir es en qué medida un niño leyendo una serie de palabras, formándose una imagen acústica de la palabra (significante), la tenga asociada a un significado o imagen semántica más o menos compleja. Y en la medida que esto ocurra pueda elegir entre las pistas proporcionadas (dibujos, definiciones expresadas oralmente,...) con cual de ellas casa o viceversa. O simplemente cuántas de estas palabras presentadas significan algo para él, como pretende la prueba EVOCA; aunque realmente un niño puede señalar una palabra que le suene sin saber qué significado tiene.

Las "pistas" o ítems de elección múltiple en los que se presentan dibujos o se dan definiciones no están exentas de críticas. Deberían ante todo presentar alternativas en las que la ambigüedad quedara suprimida, este aspecto de se describirá en la sección 3.3.2 de este capítulo.

EXACTITUD LECTORA

Nº ACTIVIDADES QUE REPRESENTAN AL GRUPO: 16

% Nº ACTIVIDADES RESPECTO AL TOTAL: 16,33%

	EI	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP	ESO
Frecuencias	0	13	10	9	8	5	2	2
Prob. (%)	0	23,54	19,81	21,37	49,61	22,73	4,32	6,60

La exactitud lectora es una de las habilidades de la lectura más consideradas en las pruebas de lectura junto a la comprensión lectora de textos y frases. Esta habilidad se mide prácticamente en toda la Educación Primaria destacando el 4º curso como el nivel educativo en el que proporcionalmente se incide más en ella (49,61%). En el resto de cursos de primaria, salvo en 6º, la proporción de actividades incluidas en los tests para medirla alcanza aproximadamente entre el 20 y el 24 por ciento.

Las tres pruebas que en mayor medida concentran proporcionalmente más actividades de este tipo son: EDIL (64,09%), PROLEC (64,79%) y TALE (65,02%). Otras pruebas que también incluyen actividades para medir la exactitud lectora, pero en menor medida, son el PROLEC SE, la Batería de Lectura de Inizan y el COLE-2.

El TALE propone una serie de actividades que invariablemente miden la precisión lectora, e implican la ejecución de la lectura de palabras, sílabas o letras. El PROLEC con la propuesta de actividades que implican la lectura de palabras y/o pseudopalabras mide el proceso léxico (vocabulario). Igualmente en esta prueba se propone la lectura de letras midiendo con ello la identificación de letras o la lectura de un texto midiendo el proceso sintáctico mediante el control de los signos de puntuación mal leído. Finalmente, el EDIL propone la medición de la exactitud lectora con la lectura de palabras de distinta complejidad En las tres pruebas lo que se cuenta son las palabras (también pseudopalabras en el PROLEC), sílabas o letras mal leídas, el número de errores.

En conclusión, parece ser que todas las actividades aquí agrupadas tienen en común que demandan del sujeto la lectura de una serie de palabras, pseudopalabras, sílabas, letras y, en un caso concreto, texto en la que se controla los errores cometidos como indicador de la exactitud o precisión lectora.

ÍNDICE

Respecto al PROLEC parece darse una confusión, ya que con este tipo de actividad está midiendo el proceso léxico o vocabulario, proceso que por otra parte se medía con otro tipo de actividades incluidas en el grupo anterior denominado *Comprensión de palabras/vocabulario.* Parece más apropiado hablar de proceso léxico en el último caso, en el que las actividades pretendían medir cierto nivel en el vocabulario o comprensión de palabras. En el PROLEC, se explica la teoría sobre los cuatro tipos de procesamiento en la que se fundamenta; parece ser que el proceso léxico implica un reconocimiento de las palabras o viceversa. En definitiva reconocimiento de palabras es acceder al significado de una palabra, es decir al vocabulario o léxico, bien sea por la ruta fonológica o bien por la ruta léxica (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1998). Con la lectura de palabras y/o pseudopalabras se controla bien este aspecto, pero creemos que no se puede llegar a determinar si una palabra bien leída se ha comprendido en su totalidad, o simplemente se han aplicado únicamente las reglas de conversión grafema-fonema.

En definitiva, parece complicado inferir la adquisición de ciertas habilidades por la ejecución de algunas actividades. Cuando los niveles de inferencia son altos, los procesos de evaluación deberían controlar en qué medida una actividad propuesta en una prueba es sustancialmente diferente de otra y por ello mide esa habilidad y no otra; o por el contrario, con qué tipo de actividades se podría medir una habilidad concreta sin requerir de otras habilidades. Por ejemplo, en la lectura de un texto concurren muchos procesos, proponer sólo la medida del proceso sintáctico a partir del control de errores en signos de puntuación es descontextualizar la tarea. Producir un signo de interrogación cuando no lo hay, puede ser un fallo sintáctico, pero puede también serlo semántico al no contextualizar el niño debidamente la palabra “que” e interpretar la frase que la sigue como una pregunta, o simplemente puede no haberse fijado en si existe un signo de interrogación antes de la palabra en cuestión. Lo que se quiere resaltar en este caso es que se estudie en profundidad qué tipo de actividades son las más apropiadas para controlar un tipo de habilidad tan concreta y tan justificada teóricamente, porque si con ella se está incidiendo en otra habilidad, aunque no se controle, no mediría lo que realmente pretende medir teóricamente sino una combinación de habilidades que necesariamente recibiría otro nombre.

VELOCIDAD LECTORA

Nº ACTIVIDADES QUE REPRESENTAN AL GRUPO: 4

% Nº ACTIVIDADES RESPECTO AL TOTAL: 4,08%

	EI	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP	ESO
Frecuencias	0	3	2	1	1	2	1	1
Prob. (%)	0	5,56	3,53	1,18	3,45	16,20	4,81	7,35

Esta habilidad es medida a través de diferentes actividades repartidas aproximadamente igual desde 1º de Educación Primaria a ESO, aunque proporcionalmente es en 5º de Educación Primaria donde se presenta en mayor medida actividades para medir la velocidad lectora.

La prueba en la que presenta, respecto a todas las actividades que incluye, un mayor número de actividades destinadas a medir la velocidad lectora es la Batería de Lectura de A. Inizan (70,59%), en el resto de pruebas en las que se mide la velocidad lectora, son el TALE y el PROLEC SE donde las actividades ocupan un tercio del total y el EDIL donde ocupan un sexto aproximadamente.

Independientemente de estos datos, se aprecia que no es una de las habilidades que mayor preocupación presenta a los autores de las pruebas analizadas, sólo un 4,08% de todas las actividades analizadas irían encaminadas a la evaluación de la velocidad lectora. Como dato añadido, todas las pruebas presentan un mismo tipo de actividad para medirla, la lectura de un texto más o menos largo o la cantidad de texto leído en un determinado tiempo. Es decir, es la única habilidad que sigue el mismo criterio para ser medida. Esto hace pensar en un nivel de inferencia mínimo, quizá porque es un dato observable y más que habilidad se estaría hablando de un indicador del estado de una habilidad, que en este caso sería la lectura.

La medición de la velocidad lectora por sí sola, en nuestra opinión, no es indicador de la habilidad lectora, pero en combinación con otras habilidades o indicadores puede proporcionar información sobre el proceso de adquisición de la lectura. Sobre ella, ya se ha descrito lo suficiente en la sección 1.1.4.1 de esta tesis (p. 37 y ss.). En resumen, todo aprendizaje de una habilidad, en este caso la lectura, implica una adquisición progresiva de la velocidad en su ejecución, siempre que esto

ÍNDICE

no vaya en detrimento de la calidad de dicha ejecución. En lectura nos referimos a este hecho como *eficacia lectora*: una lectura rápida sin errores. Otra cuestión es si además de la eficacia en la ejecución de una determinada habilidad entran en juego otro tipo de consideraciones de orden cognitivo superior y que en lectura implicarían la comprensión del texto que se está leyendo, fin último de la lectura.

DISCRIMINACIÓN FONOLÓGICA

Nº ACTIVIDADES QUE REPRESENTAN AL GRUPO: 1

% Nº ACTIVIDADES RESPECTO AL TOTAL: 1,02%

	EI	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP	ESO
Frecuencias	1	0	0	0	0	0	0	0
Prob. (%)	8,29	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Sólo se ha detectado en el análisis de actividades una en concreto que hiciera referencia a la habilidad de discriminación fonológica. Su representación dentro del conjunto de actividades es prácticamente nula, a pesar de que constituye casi un diez por ciento de las actividades que se demandan en la única prueba que la contiene, la Batería Predictiva de A. Inizan. Sin embargo, todo parece indicar que es una de las habilidades requeridas antes del comienzo de la lectura.

Así, las investigaciones más recientes apuntan que la conciencia fonológica, en la que tomarían parte procesos de discriminación, es una de los requisitos con demostrada relación causal con el aprendizaje de la lectura, junto a la adquisición del principio alfabético. La conciencia fonológica forma parte además de un tipo de conciencia llamada metalingüística que, "*hace referencia a la capacidad del sujeto para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado"* (Checa, Luque y Galeote, 1998: 452). En la conciencia metalingüística se dan cita varios procesos, el ya descrito de conciencia fonológica y, la conciencia del propósito de la lectura, conciencia sintáctica, conciencia de las palabras y conciencia de la pragmática, todos ellos aspectos del lenguaje oral.

La actividad de rimar algún segmento de una palabra con otra es una de las principales en la enseñanza de los procesos de conciencia fonológica, que busca precisamente el aprendizaje del manejo de la estructura interna de las palabras para operar con sus segmentos: bien sean sílabas, unidades intrasilábicas, fonos o fonemas.

No obstante, a pesar de ser el requisito por excelencia relacionado con el aprendizaje de la lectura, existen todavía controversias sobre si es causa o consecuencia de la lectura. Es trabajo de la investigación determinar claramente si es una habilidad que simplemente facilita la lectura, es consecuencia de ella o está

ÍNDICE

relacionada de manera accidental por compartir con la lectura algún factor común como la inteligencia. (Ehri, 1979).

ÍNDICE

DISCRIMINACIÓN VISUAL LETRAS/PALABRAS

Nº ACTIVIDADES QUE REPRESENTAN AL GRUPO: 3

% Nº ACTIVIDADES RESPECTO AL TOTAL: 3,06%

	EI	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP	ESO
Frecuencias	2	3	1	1	1	0	0	0
Prob. (%)	4,14	7,68	1,21	1,62	4,75	0	0	0

Las actividades vaciadas de las pruebas analizadas utilizadas para la medición de la discriminación visual de letras/palabras son únicamente tres y se concentran básicamente en las dos primeras etapas educativas, 3º de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria; aunque proporcionalmente ocupan casi un 5% de las actividades presentadas en 4º curso.

La prueba que en mayor medida concentra este tipo de actividades es la PL (nivel 1) con un 82,88% respecto al resto de actividades. Otra prueba que incluye este tipo de actividades para medir la discriminación visual es el PROLEC.

Las actividades presentadas requieren básicamente que el sujeto identifique palabras o letras presentadas con otras dadas como modelos (se presentan con distintas grafías: cursiva-imprenta). En nuestra opinión asociar visualmente letras o palabras a otras dadas es reconocer grafías diferentes que sirven para representar el mismo sonido, pero en ningún caso sería leer. Un niño puede aprender a asociar diferentes formas de representar la letra “r” sin tener capacidad para reconocerla como sonido en una palabra o confundiéndola sistemáticamente con la letra “n”, como ha ocurrido en alguna de las experiencias llevadas a cabo por el equipo de investigación. Si bien es cierto, la lectura tiene un componente visual imposible de negar. La cuestión estriba en cuán de importante es el proceso de identificar letras en diferentes etapas lectoras o si es una cuestión que debería estar totalmente asumida al comienzo del aprendizaje de la lectura. Consecuentemente, evaluar la lectura a través de estos aspectos de discriminación visual no parece resultar demasiado apropiado.

ÍNDICE

SÍNTESIS GLOBAL DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Para una mayor comprensión de esta síntesis y de lo que se quiere resaltar, se han agrupado todas aquellas habilidades que generalmente se toman como prerrequisitos para la lectura en un grupo (lenguaje oral, discriminación fonológica y visual y las propiamente definidas como habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura); se han agrupado también habilidades intermedias como la exactitud lectora y la velocidad lectora; y finalmente se ha dejado en otro grupo a las habilidades de comprensión lectora en textos y en frases; dejando la comprensión de palabras/vocabulario aislada. Con ello se han obtenido cuatro grupos de habilidades para los que se ha estimado nuevamente la frecuencia en los cursos y la probabilidad bayesiana en una tercera iteración.

El resultado de la probabilidad de cada habilidad en los cursos se puede observar en el siguiente gráfico:

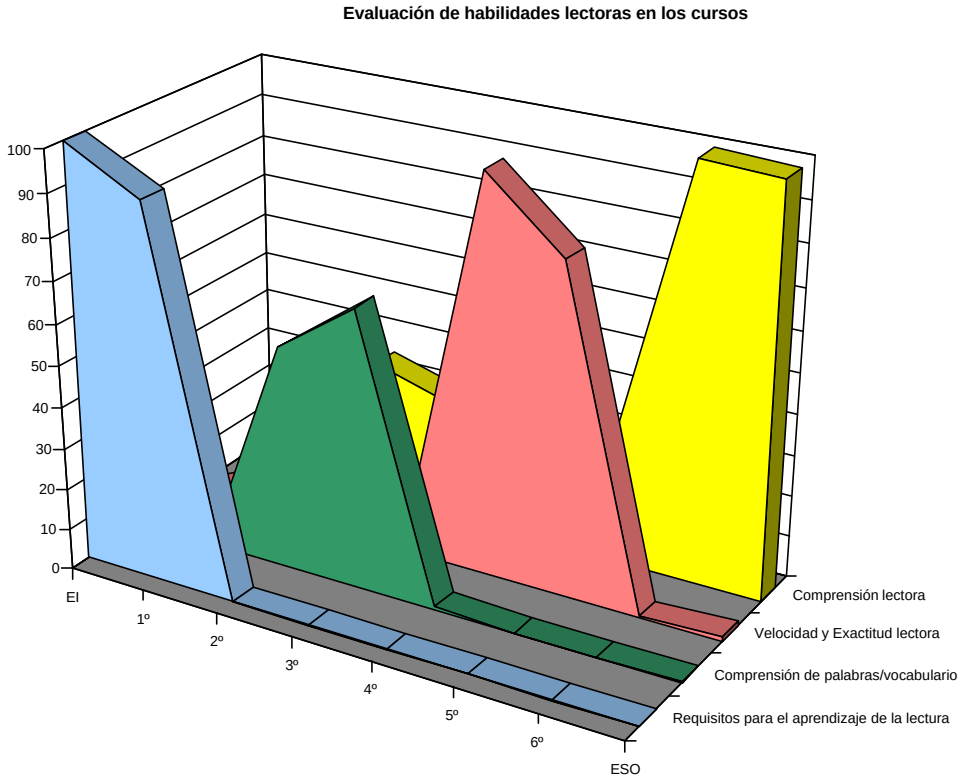


Ilustración 3-1: Síntesis de habilidades lectoras evaluadas en las pruebas de lectura

ÍNDICE

En la ilustración se aprecia claramente una concepción evolutiva a la hora de evaluar determinadas habilidades. Por lo tanto, así se está considerando implícitamente el proceso lector, si al menos se quiere aportar cierta coherencia a la evaluación.

En 3º de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria se considerarían fundamentales todas aquellas habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura. Es en esta etapa donde además se inicia el primer contacto con la lectura y con su enseñanza sistemática. En 2º y 3º de Educación Primaria se evaluarían en aspectos relacionados con la comprensión, supuestamente al nivel de frases (no apreciable en la gráfica) y básicamente la comprensión de palabras y vocabulario. Entre 4º y 5º, supuestamente controlados ciertos procesos léxicos y de comprensión, se evaluaría la exactitud lectora y la velocidad, la eficacia en la lectura. Finalmente tanto en el último curso de primaria como en ESO se atiende básicamente a la evaluación de los procesos de comprensión lectora, asumida ya cierta velocidad, ausencia de errores y control de vocabulario básico.

Esta estructura ha de hacer reflexionar al menos, si no en cuanto a la enseñanza, si en cuanto a la propuesta de pruebas de lectura que a determinadas edades pueden ser complicadas por el contenido que ofrecen o por el tipo de habilidades que pretenden medir. Sin embargo, se quiere advertir, y de hecho se hará en los siguientes apartados, que la lectura es una habilidad compleja que requiere para su evaluación de algo más que pruebas estandarizadas.

3.3 LIMITACIONES DE LAS PRUEBAS DE LECTURA ESTANDARIZADAS

3.3.1 Limitaciones Pedagógicas

Las limitaciones pedagógicas de estas pruebas pasan por centrarse en dos aspectos fundamentales en el campo de la instrucción y el diagnóstico. El primero de ellos hace referencia a la concepción que se tiene del diagnóstico y su implicación en el contexto educativo, el segundo hace referencia a las consecuencias derivadas del uso de las pruebas estandarizadas en el currículo, en los profesores y en los alumnos.

3.3.1.1 El diagnóstico educativo de la lectura y las pruebas estandarizadas

Este primer aspecto hace referencia a cómo se entiende el diagnóstico desde las diferentes pruebas estandarizadas de lectura y qué alternativas se presentan a este tipo de diagnóstico. En muchos casos las pruebas presentan entre sí puntos de vista totalmente diferentes en la consideración de la pregunta clave de "¿qué es leer?". Así, la mayoría de ellos, aún careciendo de fundamentación teórica apropiada en sus manuales, evalúa ciertos aspectos de la lectura desde sus concepciones teóricas y hace de una determinada manera: demandando al sujeto una lectura del listado de palabras, o mediante el procedimiento cloze, preguntas de elección múltiple,... De estos aspectos técnicos se hablará en el siguiente subapartado. Lo que ahora se quiere señalar es que desde la ejecución de las actividades propuestas se van a inferir ciertos niveles de rendimiento en las habilidades lectoras, y que éstas son tareas en muchos casos artificiales, externas a las tareas que se suelen realizar desde el currículo. Bisquerra (1994) puntualiza en este sentido que los inventarios informales de lectura, generalmente realizados por los profesores, son más eficaces por que están contextualizados, parten de los textos de lectura de clase, son "textos naturales". Se contraponen a las pruebas estandarizadas por ofrecer un diagnóstico más "pedagógico-ecológico".

Otra de las críticas que se podría hacer a las pruebas estandarizas es su insistente actuación sobre productos y no procesos, o al menos sin tener un punto de vista procesual de la lectura. Esto no descarta el que haya pruebas estandarizadas desarrolladas desde un punto de vista procesual, pero la mayoría de ellas se centra en

un momento puntual de la lectura. Para realizar un buen diagnóstico de la lectura, además de entender qué es leer, es necesario completarlo con "cómo se va leyendo", en este aspecto radican parte de las diferencias que hace Alfaro (2001), comentadas en anteriores capítulos, sobre evaluación y diagnóstico. Si ni siquiera la evaluación nos puede mostrar ese *cómo*, determinar las causas, se hace realmente difícil decidir hacia dónde hay que realizar el progreso y sobre qué hay que progresar.

La lectura es un proceso en el que el maestro necesita estar más implicado: con la manera en cómo se lee un texto y el amplio rango de conductas que se despliegan en torno a la lectura (Vincent, De la Mare et al., 1989). La crítica a los tests estandarizados viene realmente desde la intervención pedagógica argumentando que con la primacía de los datos cuantitativos y la manera en la que se evalúa la lectura de un niño, un maestro, ni tampoco un orientador, puede ser consciente del complejo proceso que es leer.

3.3.1.2 Consecuencias del uso de pruebas estandarizadas en el currículo, los profesores y los alumnos

Una de las cuestiones de gran calado en los últimos años sobre el uso de pruebas estandarizadas es la evidencia basada en las consecuencias del testaje. Así lo señala la AERA, APA y NCME (1999) en los estándares para el testaje educativo y psicológico y la *IRA/NCTE Joint Task Force on Assessment*. (1994) en sus estándares para la evaluación de la lectura y escritura. En estos últimos estándares se critica la práctica tradicional del uso de pruebas estandarizadas argumentando que estrechan la visión del currículo, sirven únicamente para propósitos de certificación y de "guardabarreras" del sistema educativo o que simplemente cuentan con los estudiantes como sujetos pasivos, simples usuarios de las pruebas. Como contrapartida a esta práctica tradicional en el uso de pruebas, se ha extendido la idea de observar atentamente las consecuencias que la utilización de pruebas puede tener en el campo educativo, siendo uno de los criterios que redundarían, junto con otros aspectos más psicométricos, en la validez de cualquier prueba.

Evidentemente, esta concepción cambia muchas de las concepciones de la tradición psicométrica y el concepto de validez; exige, en definitiva, que la prueba se

considere en un contexto determinado, concreto, y que en general influirá en el entorno educativo de las aulas o los centros de enseñanza.

En el campo de la evaluación de la lectura las pruebas conllevan una determinada concepción de qué es saber leer y lo que representa el logro o las dificultades en determinadas tareas de "lectura". Estas concepciones, por lo tanto, tienen consecuencias directas tanto en el alumno y maestro como en el currículo. Tal y como describe Murphy et al. (1999: 89), la idea ahora es tener instrumentos de evaluación que reflejen la complejidad de la lectura hasta hoy disfrazada en las pruebas estandarizadas y que queda muy lejos de lo que ocurre en el "mundo real". En lugar de utilizar únicamente pruebas de elección múltiple o mejorar las pruebas edición tras edición, redundando en la misma práctica evaluadora, se propone una evaluación de las tareas auténticas (*authentic assessment*) y de las ejecuciones (*performance assessment*) como alternativas más cercanas a la realidad de los sujetos.

En los siguientes párrafos se tratará de describir de manera resumida, algunas de estas consecuencias del uso de pruebas estandarizadas sobre maestros, alumnos y currículo, que evidentemente podrían evitarse utilizando las alternativas en la evaluación citadas al final del párrafo anterior.

Consecuencias para los maestros

En EUA el uso de pruebas tienen indudablemente consecuencias sobre los maestros no equiparables en nuestro contexto; por ejemplo, los salarios pueden incluso depender de los resultados de los estudiantes en las pruebas (Murphy et al., 1999: 91). Evidentemente, nosotros estamos muy lejos de esta posibilidad, aunque las nuevas tendencias en la evaluación de la calidad estableciendo *rankings* en función de una serie de indicadores discutibles, pueden acercarnos peligrosamente a este modelo. El testaje como tal, sin ninguna o prácticamente nula implicación educativa, puede llegar a mermar las posibilidades de las prácticas docentes. Visto el concepto de lectura derivado de algunas pruebas, el maestro podría únicamente trabajar aquellos aspectos que estas pruebas consideran importantes, tal es el caso de la psicomotricidad al que se ha aludido y criticado anteriormente en esta investigación. Es decir, disminuiría la capacidad del maestro en cuento a su planificación de la materia, utilización de materiales y experimentación con otras alternativas didácticas.

Finalmente, a mayor utilización de estas pruebas por parte del maestro para explicar la habilidad lectora, mayor es la posibilidad que las descripciones sobre el niño sean breves, estandarizadas y globales, en lugar de ser extensas, específicas y personales; a esto se añade que, generalmente usando estas pruebas, la evaluación se centra en lo que el niño no puede o no sabe hacer más que en lo que puede hacer. En cierto modo se altera la relación maestro-alumno.

Consecuencias para los estudiantes

Dos de las mayores consecuencias fruto del uso de pruebas o procedimientos de evaluación que requieren situación de prueba son, la ansiedad o estrés e incluso la aparición de enfermedades físicas, quizá fruto de la anterior (Johnston, 1998). No obstante, sin llegar a reafirmar hasta tal extremo esta idea, aunque se produzca en algunos casos, existe otra consecuencia inmediata y comprensible: a mayor uso de este tipo de pruebas se consume más tiempo de aprendizaje.

Muchos alumnos son incluso retenidos o enviados a aulas de educación especial en función de los resultados en ciertas pruebas estandarizadas. Aunque afortunadamente, no sólo son las pruebas las que llevan a un determinado alumno a una clase de reeducación, sino un juicio más argumentado que implica a todos los maestros y coordinadores pedagógicos que proponen medidas que evitan en todo lo posible su exclusión del currículo normal de clase.

Por otra parte, los tests normativos además influyen en el sentimiento de competitividad y percepción del propio rendimiento. Los resultados en función de unos baremos establecidos para una población que se ajusta a una determinada característica probabilística se proporcionan en muchos casos públicamente. Esto puede generar expectativas en los maestros sobre el rendimiento en otras asignaturas, en los propios compañeros del alumno y lo que es todavía más grave en el propio alumno influyendo directamente en su autoconcepto. Esta incidencia en la propia percepción del rendimiento lleva en muchas ocasiones a una falta de motivación por las tareas, a una pérdida del interés y confianza en las pruebas, acarreando consigo una inusual cantidad de errores en la ejecución de las mismas. Al mismo tiempo se estarían consolidando estrategias de evitación que no mejorarían en nada la adquisición de la habilidad lectora. Todos estos elementos además de ir en contra del alumno, reducen en cierta medida la validez de las pruebas.

En resumen, un mal uso de las pruebas estandarizadas y sus resultados o simplemente la utilización de pruebas estandarizadas como único procedimiento para la evaluación de la lectura, lleva sin duda a una despersonalización absoluta.

Consecuencias para el currículo

La interacción entre maestro y alumno se plasma en el currículo, todo él descansa en ella. Por lo tanto, si esta interacción está malograda por el uso indiscriminado de pruebas estandarizadas, teniendo consecuencias evidentes reflejadas anteriormente, así resultará otro tanto con el currículo.

El individualismo competitivo producido por el testaje puede además devaluar sistemáticamente la actividad cooperativa y asegurar la perpetuación de determinadas formas de entender la lectura, que generalmente, y sin ánimo de entrar en conceptos demasiado sociológicos, asegurarían concepciones estrechas y privilegiantes (Johnston, 1998). Todo el sistema de creencias y finalidades educativas plasmado en el currículo puede resultar afectado llevando a los docentes a una práctica incoherente con los principios establecidos en él. Si en el currículo se ha acordado por consenso una práctica educativa determinada que esté acorde con los principios de integración y normalización educativas pero, por el contrario, se está haciendo uso de pruebas que no han sido construidas para o contando con una determinada minoría, clase social, o población con dificultades en el aprendizaje, en definitiva lo que se produce es una práctica incoherente disimulada, definida en muchas ocasiones como *currículo oculto*. Un currículo no explícito del aprendizaje y enseñanza de la lectura que además puede ir en contra de los mismos principios establecidos por la comunidad educativa.

Como medida preventiva para este tipo de prácticas sería óptimo el considerar por parte de la comunidad escolar qué se entiende por lectura y qué procedimientos de evaluación, de detección de dificultades y de puesta en marcha de proyectos que ayuden a eliminarlas serían los adecuados.

3.3.2 Limitaciones Técnicas

Con la descripción de las limitaciones técnicas se quiere proporcionar una serie de argumentos, tanto implícitos como explícitos, sobre la validez de las pruebas estandarizadas. Así pues, aludir a las fuentes de validez que indican en mayor o menor medida la relación de lo que se está midiendo realmente y lo que se quiere medir,

puede ser una fuente de argumentación respecto al uso indebido o apropiado de las pruebas estandarizadas.

Los cambios producidos actualmente en la concepción de la evaluación lectora han propiciado una modificación de las teorías psicométricas más tradicionales. Ahora, se prefiere calificar a las evaluaciones que permiten una discusión sobre la descripción de los maestros de las ejecuciones de sus alumnos como *documentación directa*. Por el contrario, se califica la evaluación mediante pruebas estandarizadas o situaciones de prueba como medidas *indirectas*. Hasta hace muy poco, la única visión que primaba en la evaluación era la perspectiva psicométrica tradicional que prefiere categorizar las observaciones de los maestros como "informales" y "subjetivas", y los resultados de los tests como "formales" y "objetivos" (IRA, 1999). Indudablemente, acogerse a una u otra asunción cambiará el modo de evaluar, de diagnosticar y de entender el proceso de la lectura. La pregunta clave - *¿qué es leer?* – es esencial para proporcionar argumentos de validez; en la medida que en una prueba las ejecuciones de los sujetos se alejen de lo que se entiende por lectura, como proceso complejo, la validez de la misma se verá claramente afectada y por lo tanto su uso quedará más que injustificado. Contrariamente a los deseos populares, no existe ninguna opción dentro de las teorías del proceso lector o de su evaluación que se haya desmarcado como poseedora de la verdad absoluta. Basta con preguntar a distintos investigadores sobre qué es un texto, qué relación hay entre lenguaje y texto, cuál es el papel de las propiedades del texto, cuáles son las contribuciones relativas de los procesos psicológicos individuales y los procesos sociales colectivos, cómo se fija el significado de un texto, y un largo etcétera de cuestiones sobre las cuáles no se tiene una respuesta unánime. La psicología, la pedagogía y otras ciencias que convergen en el estudio de la lectura han de avanzar hacia el consenso desde posiciones teóricas distintas, la verdad absoluta espera, existe y quizá esté más cerca de lo que nuestros ojos son capaces de ver, preocupados por observar que dicen los "contrarios" sobre nuestras teorías.

Siguiendo a Johnston (1998) se describen distintos argumentos explícitos e implícitos que limitan el uso de las pruebas estandarizadas advirtiendo de sus aspectos débiles. Murphy et al. (1998) realizó un estudio de diferentes pruebas estandarizadas de elección múltiple que medían la comprensión lectora, así como de pruebas para la evaluación individual de la lectura que el propio Johnston (Ibídem) utiliza para poner

ejemplos claros sobre como se menoscaba la validez de las pruebas a partir de argumentos de validez explícitos e implícitos. Estos mismos argumentos son los que ahora se revisan intentando exponer algún ejemplo concreto en las pruebas de lectura que se han analizado y descrito en este capítulo en nuestro contexto geográfico.

3.3.2.1 Argumentos de validez explícitos

Los argumentos de validez explícitos implican toda una serie de conceptos que sobre la validez se han ido manejando a lo largo de la tradición en la evaluación. Todos ellos inciden en cierta manera en las fuentes de validez basadas en el contenido de la prueba, en su relación con otras pruebas (validez criterial) y en su constructo.

En cuanto a fuentes de validez del constructo es usual observar en qué medida las subescalas que componen una prueba son independientes entre sí, es decir, si realmente están midiendo habilidades en cierta medida diferentes. La similitud en las puntuaciones entre subtests ha sido respaldada frecuentemente por fuertes evidencias estadísticas, sin embargo, hay una considerable amplitud en como estas estadísticas son interpretadas en la gran mayoría de pruebas. No se suele estar de acuerdo en asumir un índice de correlación concreto para concluir que dos subtests están lo suficientemente relacionados pero no están midiendo lo mismo, con lo cual no tendría sentido separar los ítems que los componen en dos subescalas. Dicha amplitud no significa nada más que es necesario argumentar otro tipo de validez que la refuerce (Murphy et al., 1998).

Otro de los argumentos habitualmente utilizados es la similaridad de una prueba con las puntuaciones en otros tests. Generalmente es reconocida como validez criterial y se estima a partir de la correlación de las puntuaciones de una prueba con otras que miden "aproximadamente" lo mismo. No obstante, el proceso es más complicado de lo que inicialmente aparece en los manuales de las pruebas. En primer lugar, se da un fenómeno que podría denominarse como *correlación con el pasado* (Ibídem), la correlación con las puntuaciones de otras pruebas que ni siquiera están en uso. En segundo lugar, se ofrecen correlaciones como índice de validez entre pruebas del mismo autor o de pruebas de autores próximos al ámbito investigador, a este tipo de correlación se le podría denominar "correlación colegiada", al igual que ocurre en los análisis bibliométricos con la detección de colegios invisibles. Finalmente se ha constatado un hecho todavía más grave que podría denominarse "correlación a

ciegas", fenómeno que puede explicarse al detectar que una prueba proporciona índices de validez al correlacionar sus puntuaciones con otras pruebas o subtests que no tienen nada que ver con la lectura, pero que según el autor proporcionan validez criterial a la prueba, sin proporcionar ninguna explicación del porqué de la elección de éstas y no otras pruebas. Otro de los hechos constatados, que resulta todavía más escandaloso para cualquier técnico en pruebas, es proporcionar únicamente un dato numérico y con qué prueba se ha obtenido dicho dato (Vg. r_{xy}= .867), sin aportar absolutamente ninguna otra información sobre el proceso de investigación llevado a cabo para su obtención.

De las pruebas analizadas en este capítulo una de ellas proporciona únicamente como índice de validez un dato numérico, la prueba PCL. Se ha detectado en la prueba PL un posible fenómeno de "correlación a ciegas": en ella se correlaciona la puntuación de sus diferentes subtests con una serie de pruebas de aptitudes cognitivas, memoria, la figura de rey, el TEI, el test de Ballard. Otro de los aspectos que se han detectado en las diferentes pruebas de lectura analizada ha sido la sistemática correlación de la puntuación de las pruebas con las calificaciones proporcionadas por el maestro en el área de lectura; sin explicitar en muchos casos en qué términos se proporcionaba esta calificación: con qué habilidades se contaba para la calificación, si fue realizada antes o después de saber los resultados en la prueba, si existe una tendencia en la calificación. Evidentemente, es complicado proporcionar un índice de validez criterial correlacionando las puntuaciones de dos métodos de evaluación totalmente distintos hasta en su filosofía, a pesar de que se esté observando la lectura en ambos casos. Por un lado se obtendría una puntuación ajustada a la curva normal, con parámetros estadísticos bien definidos y "objetivos", y por otro lado se obtendrían calificaciones que dependen de un criterio "subjetivo" (criterio del profesor).

Dejando a parte los ejemplos, existe finalmente otro argumento de validez explícito que relaciona la edad con ciertos patrones de desarrollo en la lectura. Este argumento necesita actualmente de estudios que demuestren realmente el desarrollo de la habilidad lectora.

En nuestro contexto la presión comercial para ver editada una prueba antes que otra no es excesiva, no hay grandes competidores, ni un desmesurado interés por publicar más y más pruebas. Por lo tanto, no se comprende, como podría hacerse en otros contextos, el que los autores no se esmeren en proporcionar al menos

argumentos sólidos sobre la validez de sus pruebas estandarizadas, máxime cuando desde la perspectiva de la evaluación en la que se sitúan es uno de los grandes requisitos.

3.3.2.2 Argumentos de validez implícitos

En las pruebas estandarizadas también existe otro tipo de argumentos que redundan en la validez del instrumento. Estos argumentos aparecen de manera implícita en las pruebas y la detección de sus posibles debilidades requiere de un análisis más complejo.

En primer lugar se ha de revisar la declaración de propósitos de la prueba. Debido al uso que se suele hacer de ciertos conceptos por parte de los constructores de pruebas se da una mala interpretación por parte de los educadores, pedagogos, psicólogos, etc. Las iniciativas de reforma deberían ir en la línea de reestructurar el lenguaje de algunos conceptos, no haciéndolos más técnicos, sino proporcionando información que explique claramente los propósitos del test. Se puede resumir en un cuadro lo que según Johnston (1998) dicen los constructores de tests y lo que interpretan sus usuarios respecto a tres conceptos:

CONCEPTO	**Lo que dicen realmente los constructores**	**Lo que significan para los usuarios**
Medida	Muestreo de conductas	Precisión (igual que la medida de una regla)
Habilidades básicas	Usar un conjunto de ítems (que pueden o no estar relacionados con el currículo) que han sido determinados para correlacionar con otras medidas para discriminar entre los estudiantes que hacen el test	Todas las habilidades necesarias para leer con efectividad
Rendimiento	Cómo un estudiante ejecuta una muestra de conductas en relación a otros que hacen el test (grupo normativo	Conjunto general de competencias

En segundo lugar, como argumento de validez implícito aparecerían las descripciones del procedimiento de desarrollo de los ítems y los paneles de expertos para su revisión. En estos procedimientos se consulta a profesores y especialistas en

lectura para identificar sesgos, el problema se centraría en el criterio que invocan tales expertos para juzgar los ítems, si se discute el concepto de lectura en su revisión, etc. Sin duda alguna la gran mayoría de pruebas analizadas no describen estos procesos de construcción de ítems. A lo sumo, aparecen indicadores de su dificultad y homogeneidad.

3.3.2.3 Los ítems del test como argumentos de validez

Existen ciertos elementos a considerar en los ítems que incidirían directamente en la validez del instrumento. Quizá este sea uno de los aspectos más interesantes a la hora de analizar una prueba, aunque requiere de un análisis pormenorizado y crítico de cada uno de los ítems presentados en ella. A lo largo de este apartado se irán describiendo ciertos aspectos relacionados con los ítems proporcionando, en la medida de lo posible, claros ejemplos que los ilustren.

Uno de los elementos analizar en los ítems de un subtest sería la localización de ítems presentados de diferente manera. Una rápida ojeada a las actividades o ítems propuestos para medir ciertas habilidades en las pruebas analizadas bastaría para localizar ciertas incoherencias. Incluso, como se ha señalado en otras secciones de este capítulo, puede darse el fenómeno inverso, que ítems similares se utilicen como indicadores de habilidades diferentes.

Otro aspecto a juzgar, y a nuestro juicio de los más interesantes y enriquecedores, son las ambigüedades en los ítems en cuanto a las ilustraciones propuestas, en el lenguaje (que puede llegar a ser incluso inusual), y en las alternativas de elección.

En cuanto a las ilustraciones utilizadas para evaluar la lectura en los primeros niveles educativos se puede decir que generalmente van acompañadas de palabras. La ilustración intenta capturar un concepto para significar palabras específicas o para complementar un texto limitado. Consecuentemente su claridad no puede ser desatendida porque incidiría en la validez de la prueba. Seguidamente se proporciona un ejemplo de ilustración a la que hay que asociar una palabra de las presentadas.

En cuanto a rasgos del lenguaje poco usuales se pueden detectar en la formulación de los ítems desacuerdos en los tiempos verbales en un conjunto de preguntas, ambigüedad de órdenes escritas o falta de lógica en las mismas, etc. Un ejemplo concreto es el ítem presentado a continuación.

En el dibujo se representa una realidad tridimensional, pero se olvida que se hace en dos dimensiones, al pedirle al niño que dibuje un determinado objeto *delante* de otro, se está cayendo en cierta ambigüedad en la expresión, pudiéndose dar dos tipos de respuestas:

respuesta A

respuesta B

El problema de si las dos opciones son válidas, o sólo una de ellas reside en la ambigüedad de la palabra *delante* en relación con la ilustración bidimensional. Si se piensa en la silla como objeto tridimensional la respuesta B sería la correcta, sin

ÍNDICE

embargo si se piensa en la silla como dibujo la respuesta A sería la válida porque la B indicaría que la pelota está al lado de la silla.

Otro tipo de ambigüedades se produce en la descripción de las alternativas. Ocurre en algunas ocasiones que ninguna de las opciones es posible por presentar niveles de inferencia altos o que dos opciones podrían ser correctas. Véase el ejemplo siguiente:

> "Juan se subió a la avioneta, recién salida de la fábrica. Iba a ser el primero en montar en ella"
>
> ¿Qué iba a hacer Juan con ella?
>
> - ❑ Pilotarla
> - ❑ Darse un baño
> - ❑ Dar un paseo
> - ❑ Devolverla a la fábrica

Las alternativas son ambiguas, no se conoce a partir del texto si iba a pilotarla o si iba a acompañar a un piloto en un paseo por las alturas. Ambas opciones podrían ser correctas.

Dejando la cuestión de las ambigüedades en los ítems se pueden detectar otros argumentos que incidirían en la validez de la prueba. Puede haber variaciones en el diseño de los ítems de un subtests. Un cambio menor en el formato de presentación de un determinado ítem puede llevar a diferentes ejecuciones de una determinada actividad en un mismo sujeto, cuando quizá no debiera ser así. Un ejemplo clarificador sería la presentación de un ítem en un subtest de reconocimiento de palabras en el que se pidiera al sujeto que de los tres dibujos presentados se los asociara con tres palabras también presentadas junto a él, mientras que el siguiente ítem se pediría que dadas tres palabras se seleccionara aquella que case con un dibujo presentado. Este pequeño cambio en la actividad de reconocimiento de palabras puede ser la consecuencia de un fallo en la ejecución por despiste.

Otro de los aspectos a consideran en la elaboración de los ítems sería los errores cometidos al no contar con los dialectos de determinadas zonas lingüísticas. En

el caso de la lengua española es posible que haya confusión en determinadas habilidades. Por ejemplo en la habilidad de comprensión auditiva de palabras que lleven letras como la “c” o la “z” en determinadas zonas españolas puede acarrear errores que son fruto del dialecto y de no de una mala comprensión. Estos errores al considerar el dialecto también se trasladan habitualmente a la detección de errores en la lectura oral incidiendo en una mala apreciación de la habilidad lectora.

Finalmente, otro de los argumentos sería la falta dependencia de un pasaje con los ítems. Todos los conjuntos de preguntas sobre un pasaje realizados en pruebas de comprensión lectora descansan en alguna medida en el conocimiento del contexto y en la experiencia del lector. En las pruebas de lectura los ítems se consideran independientes del pasaje si la lectura del mismo no diferencia en la ejecución de ellos por parte de los sujetos. Algunos ítems puede ser contestados sin necesidad de haber leído el texto, simplemente se contestan por conocimiento del contexto que puede tener el sujeto. En este caso se estaría midiendo el conocimiento general y no la comprensión lectora. Otro de los aspectos relacionados con la adivinación, a parte del conocimiento del propio alumno, es la interconexión de ítems, es decir si a partir de un ítem el sujeto puede encontrar la clave para la respuesta del siguiente ítem.

En resumen, se han revisado múltiples aspectos a considerar para justificar la validez de una prueba estandarizada. Nuevamente se deberían revisar las concepciones que se tienen de evaluación y diagnóstico y tomar dos caminos: o el uso de procedimientos más contextualizados o más variados, o esperar a que los aspectos deficitarios en las pruebas estandarizadas se mejoren edición tras edición. Ninguna prueba estandarizada puede resultar tan objetiva, a la luz del análisis efectuado, como pretendidamente se nos hace creer, asimismo las puntuaciones obtenidas a partir de ciertas actividades propuestas tampoco nos ofrecen en cierta medida una valoración a tener en cuenta en las actividades que generalmente se están proponiendo en las aulas. Con toda esta descripción de limitaciones de las pruebas estandarizadas se demuestra que determinan el modo de concebir el diagnóstico, las consecuencias que se derivan en la práctica educativa y los aspectos técnicos que no quedan suficientemente claros. Sin embargo, no se propone que se dejen absolutamente aparcadas, naturalmente tienen ciertas ventajas, señaladas al principio del capítulo, pero es necesario avanzar hacia otras alternativas del diagnóstico y sus instrumentos

que poco a poco van tomando forma en la práctica educativa diaria. Murphy et al. (1998) se refieren en este sentido a cuatro alternativas: análisis de errores (*miscue analysis*), evaluación de ejecuciones, evaluación auténtica y porftolios. Alfaro (1999) señala estos aspectos en un análisis crítico de las tendencias del diagnóstico en nuestro contexto. Para el caso de la tesis que se presenta, se ha tomado una de estas alternativas desde un punto de vista teórico particular, el análisis de los errores en lectura. La revisión sobre este procedimiento de evaluación y sus implicaciones en el diagnóstico se realiza en el siguiente capítulo.

ÍNDICE

CAPÍTULO 4:

LOS ERRORES EN LECTURA COMO CRITERIO DIAGNÓSTICO

ÍNDICE

ÍNDICE

4 LOS ERRORES EN LECTURA COMO CRITERIO DIAGNÓSTICO

En este amplio capítulo se abordarán los errores en lectura como criterio diagnóstico. Para ello se ha querido seguir un esquema que integrara tanto la consideración de los errores desde los diferentes modelos en lectura descritos en el Capítulo 2, así como desde las diferentes pruebas estandarizadas de evaluación de la lectura dentro del contexto educativo español.

Este capítulo dará pie al siguiente en el que se afronta la hipótesis y objetivo de esta tesis fundamentada en modelo teórico presentado anteriormente: *Del dibujo al aprendizaje de la escritura y la lectura*. Antes, en el presente capítulo, se tratará la concepción de los errores derivada de este modelo teórico, sintetizada en el *Modelo secuencial de los errores en el aprendizaje* (Alfaro, 2001b).

4.1 CONSIDERACIÓN DE LOS ERRORES EN LOS MODELOS DE LECTURA

4.1.1 Los errores de lectura en los modelos descendentes (*top-down models*)

En la literatura científica se considera habitualmente errores en lectura (***reading errors***) cuando existe una discrepancia observada en el lector entre lo que se está pronunciando al leer y lo que está escrito. En esta amplia definición entran todo tipo de errores que más adelante se describirán, desde los más tradicionalmente estudiados (omisiones, inversiones, adiciones, sustituciones, etc.) hasta otros que en muchas ocasiones ni siquiera son considerados como tales (autocorrecciones, errores contextuales etc.). Sin embargo, cada una de las perspectivas de análisis (modelos ascendentes y descendentes) enfatizan y priorizan los que consideran más relevantes en el proceso lector e, incluso, llegan a etiquetar de diferente forma errores similares.

Dentro de la perspectiva de los modelos descendentes de este apartado (*top down model*), Goodman (1965 y 1969) desarrolló una taxonomía que detallaba 28

tipos de errores diferentes con una nomenclatura variada. Asimismo, cambió su denominación general de modo que, en vez de llamarlos simplemente errores de lectura (*reading errors*), introdujo un término (*miscue*) de traducción ambigua al ámbito lingüístico español ("señal errónea", "pista errónea"...). En cualquier caso, en la actualidad por el término *"**miscue analysis**" se entiende una variedad de técnicas y procedimientos que pretenden identificar, a través de los errores cometidos en la lectura oral, el tipo de procesamiento de la información que realizan los lectores.*

Esta técnica fue desarrollada inicialmente por Kenneth Goodman (1965, 1969, 1973) y colaboradores (Yetta Goodman y Carolyn Burke, 1972 y Page, 1975). La abundancia de trabajos sobre análisis de errores ha sido intensa en torno a este autor. Sin embargo, el instrumento más conocido fue el ***Reading Miscue Inventory (RMI)*** presentado por Yetta Goodman y Carolyn Burke (1972), que supone una revisión de la primera taxonomía de Goodman, más breve, y que valora las respuestas incorrectas del lector en una ***taxonomía*** *de nueve categorías* no excluyentes entre sí:

- ✓ variación dialectal
- ✓ cambio de entonación
- ✓ similitud gráfica
- ✓ similitud sonora
- ✓ similitud gramatical
- ✓ aceptabilidad sintáctica
- ✓ aceptabilidad semántica
- ✓ cambio de significado, y
- ✓ autocorrección con aceptabilidad semántica.

El supuesto teórico del ***RMI*** es que la lectura es un proceso psicolingüístico resultante de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje (Goodman, 1973). Por ello, los errores que cobran mayor importancia en este sistema de evaluación son los que causan una *pérdida de significado*; el número de errores cometidos no es tan importante como este último hecho. De este modo, los errores aceptables serían

aquellos en los que se mantiene un significado coherente con lo que se está leyendo, independientemente de si la palabra se corresponde con lo que hay escrito o no. Si un error fuera parecido gráficamente pero su significado inaceptable sería considerado como error malo.

En la actualidad, el ***miscue analysis*** ha adquirido una gran significación dentro de la perspectiva del lenguaje integrado (*whole language*) y pretende, a través de una descripción *cualitativa y cuantitativa* de los errores cometidos en la lectura oral, establecer el tipo de *pistas utilizadas por los sujetos* (semánticas, sintácticas y grafofónicas) (Gough y Wren, 1999).

En cierto modo, en la lectura se considera importante realizar anticipaciones encaminadas a la comprensión del texto y, lógicamente, durante la misma se van activando distintos conocimientos y habilidades en función de determinados indicios. La descodificación fonética queda en un segundo plano frente a la interpretación adecuada del texto, independientemente de si existe una correspondencia entre lo leído y el texto. *Lo importante es mantener ese equilibrio entre la predicción-anticipación y el contenido objetivo del texto, de tal forma que la interpretación no quede muy alejada de lo que realmente se dice*.

Así pues, el análisis de errores (***miscue analysis***) ha ocupado un papel preferente en el marco de estos modelos ya que pretende profundizar en el procesamiento de la información lectora evaluando y observando precisamente la propia ejecución lectora, cuestión que ha generado algunas metodologías semejantes y diversa instrumentación para su evaluación (Artola, 1989; Brady et alt, 1976; Francis, 1999; Graham y Miller, 1979; Hood, 1978; Kaufman, 1976; Kuhns et alt. 1986; Murphy et alt, 1998; Willich et alt. 1988, etc.)

Según esta perspectiva los errores forman parte del proceso de aprendizaje, de modo que *"el papel del docente consiste, en gran medida, en proporcionar un feedback adecuado y en el momento oportuno: animar a los estudiantes a reflexionar sobre sus errores, para, al hacerlo, alcanzar una nueva comprensión del proceso de leer y escribir".* (Pressley, 199: 49)

4.1.2 Los errores de lectura en los modelos ascendentes (*bottom-up models*)

Desde el punto de vista de los modelos ascendentes (*bottom up models*) los errores que indican un retraso lector importante son aquellos en los que se presentan discrepancias visuales claras entre lo escrito y lo leído, que llegan a deformar la palabra o incluso a cambiar su significado. Se acepta comúnmente más un error gráficamente parecido a la palabra que se está leyendo que un error que nada tiene que ver con la palabra leída.

Los teóricos que argumentan este tipo de concepción sobre los errores han realizado muchas críticas al sistema de evaluación de Goodman y Burke del enfoque descendente anterior. Así, Tunner y Hoover (1993) argumentan que *los buenos lectores*, aunque son más sensibles a las pistas que proporciona el contexto para extraer el significado de palabras no familiares, *no necesitan usar el contexto para descodificar palabras desconocidas*. *Aprenden mucho antes a confiar en las señales gráficas (para la descodificación) que en las contextuales,* ya que esto les hace ser más precisos en su lectura. Cuando el reconocimiento de las palabras es automático, es decir se dominan los procesos de nivel más bajo (descodificación), los lectores habilidosos confían menos en el contexto para el reconocimiento de las palabras y se lanzan a otros procesos de lectura más elevados para controlar la comprensión. Un lector poco habilidoso en la descodificación tendrá que estar adivinando por el contexto la palabra que está leyendo y esto incidirá en su capacidad de comprensión que se verá negativamente afectada.

Estas observaciones fueron también refrendadas por las investigaciones de Stanovich (1980), Bowey (1985), etc. Sin embargo, más recientemente, se han ido confirmando algunos datos y se saben algunas cosas más, por ejemplo:

1) En relación a los *movimientos oculares*, mientras se lee, se producen *fijaciones*, *saltos* y *regresiones*, y el lector procesa el material que está un poco a la *derecha* del punto de fijación en el que se encuentra en cada momento. En este sentido, parece que *los buenos lectores procesan cada una de las letras de un texto e,*

incluso, cada letra adicional en una palabra supone un retraso de 10 a 20 milésimas de segundo antes de empezar a leerla. (Samuels, 1994; Pressley, 1999)

2) Decíamos que los partidarios del enfoque integrado sostenían que en la lectura se daba un juego psicolingüístico de adivinanzas (Goodman); sin embargo, se ha demostrado que *en la lectura se procesa cada una de las letras individuales*, y existen suficientes experimentos que demuestran que la utilización de indicios semánticos contextuales es una estrategia poco recomendable, que sólo adoptan los malos lectores. Los buenos lectores saben perfectamente cómo determinar el sonido de las palabras. La ***velocidad lectora*** y el número de fijaciones dependen de otras variables, por ejemplo: saltarse palabras debido al conocimiento previo sobre el tema, interés por aprender y mayor número de fijaciones, relajación, tipo de lectura (estudio, informativa...), etc. (Share y Stanovich, 1995; Pressley, 1999)

3) La capacidad de leer seudo-palabras sin indicios semánticos contextuales es una característica definitoria de los buenos lectores que saben muy bien cómo determinar el sonido de una palabra o de recoger combinaciones familiares y frecuentes de letras en un idioma, por ejemplo en español: *–ando*, *pre–* y *–gía*. (Pressley, 1999)

Así pues, los errores en la lectura desde la perspectiva de los modelos ascendentes se centrarán en los conocidos de: sustituciones, omisiones, inversiones, adiciones, etc. Todos ellos fundamentados en un fallo grafofónico en el procesamiento de lectura. Su tratamiento implicaría actividades que redunden en una automatización de las correspondencias letra/sonido. La consideración del error en este modelo deja de lado los errores relacionados con el sentido y significado del texto, cuestión que era resaltada, por el contrario, por el enfoque anterior.

4.1.3 Los errores en lectura en los modelos interactivos (*interactive models*)

Hasta el momento, hemos visto que los teóricos de los *modelos descendentes* han desarrollado con bastante profusión la investigación de las pistas utilizadas por los sujetos (semánticas, sintácticas y grafofónicas) insistiendo en los errores relacionados con el significado y la interpretación adecuada del texto. Asimismo, los teóricos de los

modelos ascendentes han investigado errores suficientemente conocidos (sustituciones, omisiones, inversiones, adiciones, etc.); todos ellos fundamentados en un fallo grafofónico en el procesamiento de lectura y relacionados con la descodificación fonética.

Desde la perspectiva de los *modelos interactivos* se han ido incorporado a los análisis anteriores, que también se incluyen, otro tipo de reflexiones relacionadas con los errores de autocorrección. Así, las autocorrecciones han sido definidas como aquellas que hace el propio sujeto durante su lectura y sin la ayuda de una tercera persona (Singh y Singh, 1984: 112). En cierto modo, puede entenderse que estos errores manifiestan una interacción y actividad entre el escrito y el propio sujeto.

Otro tipo de estudios se han dirigido a estudiar la relación entre los errores de lectura convencionales y los errores semánticamente aceptables junto a las autocorrecciones. En nuestra opinión, las conclusiones más importantes a las que se han llegado se podrían resumir en los siguiente puntos:

1. Los buenos lectores cometen una menor proporción de errores que violan el contexto y están más capacitados para utilizar la información contextual para monitorizar su comprensión; adicionalmente realizan una mayor cantidad de autocorrecciones (Bowey, 1985). Recuérdese que, según los enfoques anteriores, esto era debido a que tenían completamente automatizados los niveles inferiores de descodificación.
2. Existe una relación positiva entre el nivel de autocorrecciones, contextualmente obligatorias, y las habilidades de descodificación (Bowey, 1985).
3. La proporción de errores contextualmente aceptables y autocorrecciones tiende a incrementarse a la vez que se va incrementando asimismo la habilidad y eficacia lectora (Bowey, 1985; Singh y Singh, 1984)
4. El conocimiento previo del contexto influye en cometer menos errores y más autocorrecciones y errores aceptables contextualmente (Singh y Singh, 1984)

Algunos de estos datos son esperanzadores a la hora de dejar de contemplar algunos errores como algo punible o como indicios de determinadas patologías o trastornos de lectura.

De cualquier modo, la mayor parte de la investigación sobre errores en lectura oral, aún siendo poca, se ha centrado generalmente en otras menesteres, como son, la observación de la cantidad o nivel de errores que generan los distintos métodos de enseñanza, bien estudiándolos por separado, bien comparando los distintos acercamientos, que en nuestro contexto se reducirían a los métodos globales y los fonéticos (Sears, 1999; Eldredge, Lloyd et alt., 1996).

4.1.4 Los errores en lectura en los modelos evolutivos

Una aportación importante de los modelos evolutivos es el hecho de considerar el error de una forma relativa en función del momento del proceso evolutivo en el que se produce. Esto es así, debido a que no consideran esquemas de procesamiento análogos para todo el período del proceso de adquisición de la lectura o de la escritura. En cada etapa existen formas diferenciadas y el error se conceptúa en relación a las habilidades implicadas en la mismas.

En cualquier caso, la literatura científica de estos enfoques no ha producido una investigación sistemática de los errores tan exhaustiva como en los modelos descendentes con el *miscue analysis*. No obstante, el cambio que supone esta concepción evolutiva del error promete grandes ***expectativas diagnósticas*** por cuanto que entronca en la *naturaleza procesual* del mismo y en las *nuevas tendencias evaluativas* en relación a la construcción de los aprendizajes.

En este sentido, y obviando otras cuestiones ya superadas por la investigación actual, son importantes las hipótesis de Frith, al definir el fallo en la secuencia normal del aprendizaje de una habilidad como *"una incapacidad para fusionar estrategias más que como una incapacidad para adquirir otras nuevas",* alertando de que es una falacia –desde un modelo evolutivo– entender que los trastornos del desarrollo y los adquiridos son una misma cosa. Lógicamente, define los desajustes evolutivos como un estancamiento en una fase específica del desarrollo y adquisición de una habilidad. (Ibídem, 325-6).

Asimismo, en otro párrafo Uta Frith introduce, de pasada, una idea interesante acerca de errores *buenos* y *malos* en ciertos momentos de transición de una fase a otra. Por ejemplo, en la **transición** desde la fase 2 (alfabética) a la fase 3 (ortográfica) y a lo largo de la introducción paulatina de estrategias ortográficas

pueden aparecer *retrasos aparentes* en el desempeño de la habilidad. Así, lo que antes era considerado "bueno", es decir, el deletreo fonético de la fase anterior, debe desaparecer, convirtiéndose en "errores malos" en una etapa en la que debe prevalecer el análisis de las unidades ortográficas de las palabras. (Ibídem, 309). Es una idea que se ha desarrollado en el contexto de otras investigaciones llevadas a cabo por Alfaro y Secadas, al hablar de fases de *crisis* en los períodos de transición de unas estructuras de habilidad a otras más desarrolladas.

4.1.5 Los errores de lectura en el marco de la investigación: *Del dibujo al aprendizaje de la escritura y la lectura*

El constructivismo ha enfatizado la importancia de contar, como algo normal, con los errores que se producen en el proceso de aprendizaje. Unos son de naturaleza enteramente pedagógica y otros presentan diferentes características, que nosotros contextualizamos en relación al momento del aprendizaje en el que se encuentra el sujeto, es decir, les damos un carácter evolutivo.

En cualquier caso, el trabajo de investigación desarrollado en la Parte II de esta tesis es uno de los elementos tenidos en cuenta al proponer el *modelo secuencial de los errores en el aprendizaje* (Ilustración 4-1) que propone Alfaro (2001). Otros elementos son los resultados de otras investigaciones, sobre la escritura y el cálculo. El modelo presentado por Alfaro no es fruto de la improvisación sino de un intento de compendiar todos los estudios previos realizados durante un largo periodo de investigación, tanto teóricos como empíricos, sobre la naturaleza del error en diferentes áreas de aprendizaje.

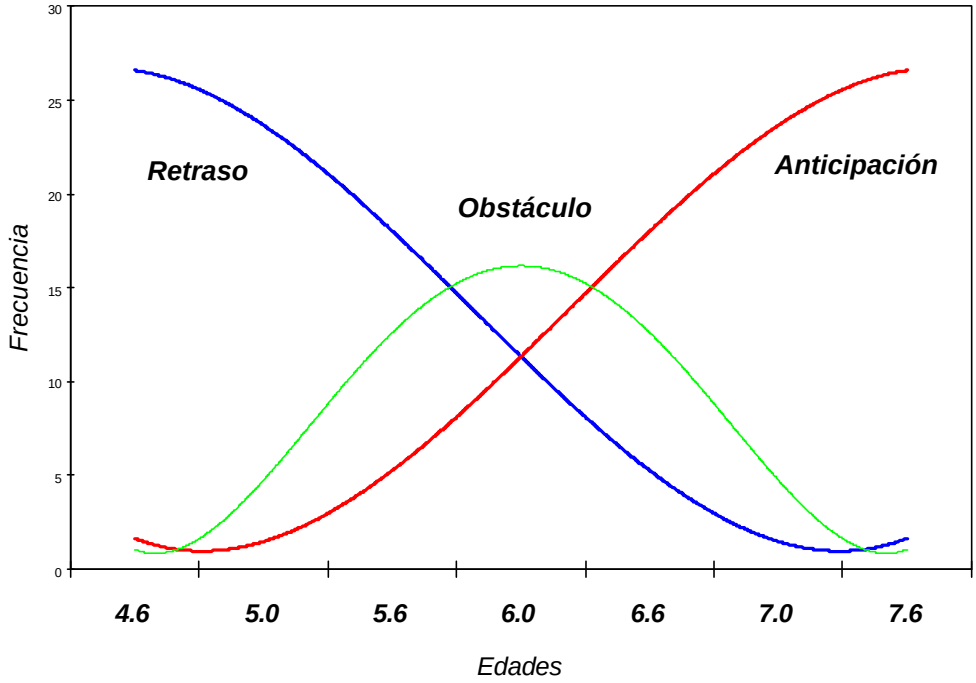


Ilustración 4-1: Modelo secuencial de los errores en el aprendizaje (Alfaro, 2001b)

"El modelo presenta fundamentalmente dos tipos de error: unos regresivos (***retraso***) y otros progresivos (***anticipación***). En medio se sitúan otros (***obstáculo***) que obedecen a dos motivos claramente diferenciados: por una parte, a la complejidad añadida del contenido, que no sigue la lógica estándar del aprendizaje (*errores convencionales*) y, por otra, al conflicto que se produce al pasar de una fase (*retraso*), en la que se está operando un "***salto a la combinatoria simbólica***", a otra (*anticipación*), en la que su cometido es "***el salto a lo semántico y argumental***". El *obstáculo* surge cuando, sin estar completamente cerrado un proceso, aparecen elementos del siguiente, lo que hace que, por ejemplo, en la lectura se presenten perfiles de sujetos con errores de ambos lados, regresivos y progresivos (interferencia)." (Alfaro, 2001b: 355)

Así pues, se entiende que el gráfico es evolutivo y que hay una variada casuística reducible probablemente a la existencia de: (Ibídem : 61)

1) Perfiles con un nivel bajo en todos los tipos de error, lo que relativizaría una intervención sistemática diferenciada.

ÍNDICE

2) Perfiles con un nivel elevado en los errores por *retraso*, que en principio significaría una falta de progreso del sujeto por falta de capacidad o imposibilidad de situarse en el plano de una combinatoria simbólica. En este caso se hace necesaria una intervención encaminada al afianzamiento de las asociaciones fonémicas.

3) Perfiles motivados por la complejidad misma del material con errores derivados de convencionalismos del idioma.

4) Perfiles con un nivel elevado en errores por *anticipación* en los que el sujeto se aventura a interpretar el sentido, quizá con insuficiente base, pero que anuncian un deseo intrínseco por escalar al plano argumental o semántico.

5) Entre todos ellos, es habitual que aparezcan perfiles con errores por retraso y por anticipación a la vez. En este caso, se trataría de intervenir para conseguir una automatización correcta de los retardatarios, dejando de lado los más avanzados que anuncian fases más evolucionadas del aprendizaje.

Así pues, desde esta perspectiva, el diagnóstico basado en el análisis de errores, entre otras técnicas exploratorias, puede ayudar a acercarse al proceso de aprendizaje y, consecuentemente, a realizar propuestas de intervención que consigan una automatización progresiva de niveles sucesivos de habilidad lectora.

Por otra parte, esta tesis viene a desarrollar algunas hipótesis que intuye Pressley (1999, pp. 73-76) al hablar de a) errores a nivel de palabra y b) errores más allá de este nivel.

Tocante a los primeros, el nivel de palabra, incide en la necesidad de automatizar previamente la combinatoria los sonidos. *"El proceso de descodificación tiene lugar en la memoria a corto plazo, esa capacidad tan limitada que es la conciencia. De hecho, la descodificación y la comprensión compiten por esa capacidad a corto plazo".* Lo importante es conseguir un reconocimiento automático de palabras, ya que se consume muy poca capacidad a corto plazo, liberándola así para acceder a la comprensión de frases, párrafos y textos.

En relación a los segundos, los errores de comprensión por encima del nivel de la palabra, se insiste en incrementar los conocimientos previos, la capacidad deductiva, etc. a base fundamentalmente de ejercitar la lectura y dejando abierta la posibilidad para una *enseñanza transaccional* de estrategias, que tiene que ver con el desarrollo

de la autoevaluación y con que el alumno utilice los procesos de comprensión que usan los buenos lectores por su cuenta, es decir: *predecir, preguntar, crear imágenes, buscar clarificaciones y realizar resúmenes*. Sin embargo, la investigación, fundamento de esta tesis, se queda por el momento en el primer nivel de errores.

Más adelante, en el capítulo 9 se presentará un comentario detenido acerca de los perfiles de errores encontrados en la investigación.

4.2 LOS ERRORES EN LECTURA EN LOS TESTS ESTANDARIZADOS

Si se exceptúa la prolija investigación diagnóstica en torno a la corriente del "*miscue analysis*" ya mencionada, la evaluación sobre errores en la lectura oral ha sido por lo general un elemento al que se le ha prestado poca atención en los tests estandarizados clásicos. De cualquier forma, también hay que señalar que son cuestiones diferentes, ya que el *miscue analysis* se contextualiza dentro del marco de la observación y de los inventarios, perspectiva que se distancia algo de la teoría clásica de los tests, como más adelante se comentará.

4.2.1 Inventarios observacionales

En nuestro país, el panorama de investigación se reduce ostensiblemente. De una forma sorprendente, por lo que respecta al diagnóstico, sólo hemos encontrado una memoria de licenciatura de Teresa Artola (1983) titulada "*Análisis de los errores en lectura oral.*" En cambio, sí que aparecen alusiones teóricas sobre tipos de error, aunque sin bases empíricas o estudios sistemáticos que las sustenten. Otras referencias a errores en lectura oral son las que se incluyen en los tests recogidos en este apartado.

En nuestra opinión, siempre hemos considerado esta ausencia como una laguna en la investigación diagnóstica de nuestro entorno que contrasta con lo realizado en otros contextos. Sólo hay que darse una vuelta por ***INTERNET***, utilizando los términos "***miscue analysis***" u "***oral reading***" a través de cualquier buscador, para darse cuenta de las numerosas páginas en donde aparecen documentos y recursos, así como las características definitorias de las mismas, por ejemplo, en:

a) programas de materias asociados a departamentos de lingüística y de educación (Universidad de Pennsylvania, de Mannitoba...), a materias tales como

"Diagnosis & Correction of Reading" (Dakota State University), centros de investigación y de Educación Especial (Cameron, University of Oklahoma, University of Newcastle-Australia), masters (Bristol University) etc.

b) agencias nacionales, de recursos y revistas electrónicas directamente relacionadas con el diagnóstico: National Center for Education Statistics, The Basic Skills Agency (Reino Unido), The Evergreen Curriculum (California), Reading and Reading Disabilities, Victory 1000, NCTE, etc. El panorama se incrementa si las búsquedas se realizan directamente sobre las bases datos habituales.

Especialmente, se hace más notoria esta laguna en nuestro contexto, si se considera, como en los planteamientos constructivistas, que el error es algo consustancial con los aprendizajes y un elemento necesario para el avance. Sin embargo, es bueno recordar el contexto donde se sitúa el análisis de errores; es decir, en el marco de las reformas educativas, la evaluación basada en ejecuciones, la evaluación auténtica, etc. (Murphy et alt., 1998)

Así pues, con esta investigación hemos pretendido realizar un acercamiento a este tipo de evaluación alternativa de la lectura oral, revisando previamente el estado de la cuestión en nuestro contexto.

El análisis de las pruebas se reduce a cuatro dentro del ámbito de la lengua castellana: **T.A.L.E**. (Toro y Cervera,1995); **EDIL** (González Portal, 1992); el **PROLEC** en distintas versiones (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1998; Ramos y Cuetos, 1999) y la **Batería de pruebas de lenguaje para el ciclo inicial** (Bartolomé et alt. 1985).

4.2.2 Test de Análisis de la Lecturaescritura (T.A.L.E.)

El TALE presenta una serie de tareas para detectar la ejecución en la lectura de letras, sílabas, palabras y textos, entre otra serie de actividades destinadas a evaluar otros aspectos de la lectura.

En estas tareas de lectura se evalúa básicamente el tiempo de lectura y el número de errores cometidos sin distinguir tipologías; la puntuación en el test vendrá reflejada por estos dos indicadores. Como suplemento a la evaluación se atiende a los errores, como aspecto cualitativo a tener en cuenta. Toro y Cervera (1995) describieron para este propósito de análisis cualitativo un serie de errores; algunos de

ellos se podían producir sólo a ciertos niveles, vg.: *sustitución de palabras*, que sólo puede darse en la lectura de textos y de palabras.

En el siguiente cuadro se presentan los distintos tipos de errores que consideraron Toro y Cervera (1995) con su definición, ejemplos y estimación de los autores sobre el nivel de gravedad de los mismos.

Tipo	***Definición***	***Ejemplos***	***Gravedad***
No lectura	No lee letras, sílabas, palabras o frases	-	GRAVE
Vacilación	Vacila en la lectura pero acaba leyendo	-	LEVE
Repetición	Vuelve a leer toda la palabra o frase; no se incluyen casos de tartamudez o disfemia	*me-mesa; para los días – para los días*	LEVE
Rectificación	Lee incorrectamente y procede a su corrección	-	LEVE
Sustitución	Permuta las letras excepto las letras específicas de la rotación que van a parte	***Casillo*** *por carrillo*	GRAVE
Rotación	Cambia letras: p-q, d-b; p-d,q-b, m-w, n-u	***Cadallo*** *por caballo*	GRAVE
Sustitución de palabras	Sólo en lectura de palabras y texto. Siempre guardan cierta similitud gráfica o fonética pero no se cuentan las omisiones, adiciones, etc.	***Palazo*** *por plazo*	GRAVE
Adición	Añade letras	***Dormingo*** *por domingo*	GRAVE
Adición de palabras	Añade palabras que suelen ser preposiciones, adverbios o conjunciones	***Se llevó a sus tres hijos*** *por se llevó a sus hijos*	GRAVE
Omisión	Omite letras	***Calcetí*** *por calcetín*	GRAVE
Omisión de palabras	Omite palabras que suelen ser adverbios, artículos, pronombres, preposiciones, conjunciones y en general	***ha de ser mí*** *por ha de ser para mí*	GRAVE

ÍNDICE

	monosílabos		
Inversión	Invierte letras	*Piel* por *peil*	GRAVE

Tabla 4-1: Errores analizados en el TALE (Toro y Cervera, 1995)

Otros errores que también valoran son: *silabeo*, *puntuación*: *no respeta los signos de puntuación, interrogantes, etc.*; *acentuación*, *fonética*, *señalar con le dedo*, *omisión de líneas*, *distancia* (*entre papel y ojo*), *actitud*.

Tocante a la definición del nivel de gravedad, señalan que los ***errores graves*** serían aquellos que presentan discriminación inadecuada de los componentes escritos (letras, sílabas, palabras, frases) manifestándose en los indicados en la tabla. Un ***error leve*** queda definido por una "discriminación inestable", casi siempre dependientes de factores emocionales.

Ahora bien, la utilidad de registrar los errores dentro del sistema de evaluación del TALE es bastante reducida, aunque al menos los autores destacan que éstos no deben considerarse como un signo de una patología, al menos en principio. Su principal crítica va dirigida precisamente contra las teorías que fundamentan el diagnóstico de patologías de la lectura (dislexia fundamentalmente) en base a los errores cometidos por los sujetos. Por ejemplo, no entienden la razón por la que se considera que algunos errores clásicos (sustitución, inversión, omisión, adición, distinción de letras con imagen especular, etc.) son signos claros de patologías.

Así pues, Toro y Cervera afirman que, atendiendo a las características de los estímulos (más difíciles de discriminar algunos entre sí) y no a las características de los sujetos podemos predecir sencillamente en cuáles se va a fallar más. No hay que buscar explicaciones complejas a un fenómeno que ocurre necesariamente en toda fase de iniciación de la lectura y en todos los sujetos. Los autores del TALE señalan que generalmente las investigaciones de este tipo se centran en los sujetos y no en las características de ciertos estímulos visuales que generalmente llevan a confusión. En cualquier caso, a través de una evaluación con el TALE, tampoco se llega a clasificación de las características de tales estímulos o a mayores consideraciones acerca de los errores. Su preocupación es la despatologización de los mismos, algo en lo que estamos profundamente de acuerdo.

En resumen, los errores en el sistema de evaluación de la lectura del TALE son importantes, aunque como fuente de información que guiará la intervención educativa en ciertos rasgos. Nunca se utilizarán para diagnosticar una dislexia, para lo cual habría que ser cautelosos y no hacer suposiciones arriesgadas.

4.2.3 Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura (EDIL)

El principal objetivo del EDIL es medir la exactitud lectura de los sujetos definida como la ausencia de errores de los descritos en la siguiente tabla. Se pretende, pues, "una fidelidad en la reproducción fonética de grafemas, tanto de letras aisladas como dentro de palabra" (González Portal, 1992).

La actividad para su evaluación se concreta fundamentalmente en la lectura de letras, palabras y texto. El examinador señala los errores, escribiéndolos al lado de la palabra escrita, que sólo puntúan para un análisis cuantitativo de letras o palabras correctamente leídas. En cuanto a la lectura de un texto se valora cuantitativamente la velocidad y cualitativamente la calidad, determinada por la entonación, el ritmo, las pausas y la exactitud lectora (ausencia de errores).

Los errores que cualitativamente se distinguen en el EDIL son los siguientes:

Tipo	***Ejemplos***
Invención	botella por *bebida*; mesilla por *mesa*
Repetición	Fonemas (casa por *casa-a*), sílabas (moneda por *mo-mo-ne-da*), palabras (moneda por *mo-ne-da-moneda*); frases (un conejo salió de su madriguera por *un conejo salió, un conejo salió de su madriguera*)
Sustitución	Fonemas (las por *les*); sílabas (da por *en*)
Adición	Fonemas (Palo por *palio*); sílabas (bota por *botaba*); palabras (un molinero tenía tres hijos por *un molinero tenía sólo tres hijos*)
Omisión	Fonemas (están por *está*); sílabas (dibujaba por *dibuja*); palabras (el hijo pequeño decía por *el hijo decía*).
Inversión	Piel por *peil*

Tabla 4-2: Errores analizados en el EDIL (González Portal, 1992)

Las repercusiones del registro de errores en el sistema de evaluación son esencialmente descriptivas y anecdóticas, ya la autora estima que a partir de la observación cualitativa de tales errores se puede extraer información concreta sobre el tipo de errores que el sujeto comete, considerado éstos como un fracaso y, de este modo, poder intervenir en el tipo concreto de dificultades encontradas.

Sin embargo, a pesar de que se presentan varios niveles en los errores (fonemas, sílabas, palabras), no se alude en ningún momento a la utilidad de esta separación. Tampoco se alude a la gravedad de los errores, tal y como lo hacía el TALE.

4.2.4 Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC)

A diferencia de las anteriores pruebas, el PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano; 1998) se fundamenta en una teoría influida por los modelos interactivos. Con la prueba se intenta ante todo, desentrañar en qué procesos lectores se presentan deficiencias. Especialmente, es de interés en el campo de los errores de lectura, el análisis que se hace de ellos para adscribirlos a una determinada ruta (léxica o fonológica) de identificación y reconocimiento de palabras en los procesos léxicos. El resto de procesos lectores también son evaluados con la prueba: los procesos semánticos y sintácticos.

En la evaluación de los procesos léxicos, los niños han de leer unas listas de palabras y pseudopalabras en voz alta. La diferencia entre las respuestas totales de ambas listas proporcionará información sobre el tipo de ruta de acceso al léxico que prioritariamente utilizan los sujetos y si en alguna de ellas puede presentar dificultades claras.

De este modo, encontramos en el manual alguna referencia a los errores: *"...es de suma importancia considerar los tipos de errores que comenten los alumnos. Los errores no se producen de forma aleatoria sino que vienen dados por fallos en el sistema de lectura, de ahí que su análisis permite extraer valiosas informaciones*" (Ramos y Cuetos, 1999:28)

En su análisis realizan escuetamente en un párrafo las siguientes observaciones: a) los errores más frecuentes se dan en las pseudopalabras, b) las palabras más difíciles son más largas, c) se cometen más errores en las pseudopalabras que tienen estructuras silábicas complejas largas, y d) las pseudopalabras se tarda más tiempo en leerlas.

En cualquier caso, se concluye que *"combinando ambos índices, el tipo de error y el tiempo invertido, se puede obtener una valiosa información sobre las estrategias que el chico está utilizando. Así, por ejemplo, si un chico comete errores semejantes en palabras y pseudopalabras, y además, invierte un tiempo parecido... con toda probabilidad está utilizando la ruta fonológica. Pero lo más frecuente es que los alumnos lean más deprisa palabras que pseudopalabras, y que además cometan errores visuales y lexicaciones. En este caso están utilizando la ruta visual u ortográfica, que es la propia en estas edades.*[10 a16 años]*"* (Ibídem)

No hay más referencias a errores. De tal forma que, en la base de estos planteamientos está la identificación y/o diagnóstico patológico de un tipo dislexia (fonológica o de superficie). De hecho, el PROLEC se basa en la típica clasificación de *disléxicos*, *hiperdisléxios* y *trastornos variedad de jardín* (Sánchez y Cuetos, 1998)

4.2.5 Batería de pruebas de lenguaje para el ciclo inicial

Esta batería está destinada al diagnóstico del lenguaje relacionado con los objetivos establecidos para el ciclo inicial: 7-8 años. (Bartolomé et alt., 1985)

La batería consta de seis pruebas: comprensión verbal, vocabulario oral, vocabulario escrito, ortografía, lectura oral y comprensión lectura silenciosa.

La prueba de lectura oral es la única que se aplica de forma individual. El alumno debe leer el texto en voz alta, contabilizándose el tipo de lectura, tiempo invertido y errores cometidos. Los objetivos de evaluación de la prueba de *lectura oral* responden a los previstos durante el ciclo inicial de la Enseñanza General Básica (op.cit. p.7).

Para la ***prueba oral*** se elaboró un ***texto*** con unas determinadas características (lecturabilidad, pausas, etc.). En el momento de la lectura oral, el sujeto disponía de una *cartulina con el texto* y el examinador de una ***hoja de control*** para registrar las observaciones pertinentes a su conducta lectora, con los siguientes

apartados: ***a)*** el texto de lectura, que servirá para seguir la lectura e ir anotando sus errores; ***b)*** los tipos de errores o tabla resumen de los errores contabilizados; ***c)*** el tipo de lectura, para la categorización de la lectura del niño; ***d)*** el tiempo invertido y velocidad lectora; y ***e)*** "observaciones, dónde se anotará toda información que el examinador considere oportuna sobre la lectura del niño (señalar con el dedo, saltar de línea, etc.) o características emocionales del niño mientras lee (inseguridad y otras) (op.cit. p.13).

Se contabilizan como errores todos los cometidos durante la lectura, siempre que no hayan sido objeto de rectificación espontánea. La categorización de errores es la siguiente:

> 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 círculo lo omitido.
> 4) *Adición*: cuando se agrega una letra, sílaba o palabra. Se escribirá en el lugar de la adición el signo ✓
> 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*: palabra fragmentada de forma incorrecta. Se coloca un signo ***/*** en el lugar de la disociación" (op. cit. pp. 13 y 14)

La clasificación de errores en categorías, así como las observaciones anotadas durante la lectura, tiene por objeto ayudar al examinador a detectar las deficiencias más importantes de la lectura del niño. En cualquier caso, se especifica que la corrección de la conducta lectora posee unas características cualitativas que la hace singular con respecto a las otras pruebas y, aunque ofrecen la posibilidad de traducir el número total de errores a estaninas, manifiestan ciertas limitaciones para este caso.

4.3 EL TRATAMIENTO DE LOS ERRORES EN EL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO.

La tradición científica ha estudiado los errores en la lectura oral con una relativa profundidad desde diferentes puntos de vista. Así, mientras que el diagnóstico clásico por lo general ha querido buscar en los errores signos evidentes de patologías, las tendencias actuales del diagnóstico pretenden contar con ellos, dentro de unos parámetros de normalidad, con el fin de aprender de los mismos y poder moldear la intervención en función de su naturaleza.

4.3.1 Concepciones clásicas

El hecho de poner el punto de mira en los errores es tan antiguo como el mismo diagnóstico, son cosas que hay que evitar y probablemente es el origen de la acción diagnóstica. La cuestión está en dilucidar cuál es el tipo de tratamiento que se les da. En el diagnóstico tradicional su evaluación iba unida a otro tipo de exploraciones tendentes a buscar explicaciones psicológicas, por lo general, de naturaleza factorial y a la búsqueda de indicios de determinadas patologías. El error, se decía, es algo que hay que eliminar y debe tener alguna explicación psicológica que lo fundamente y, en congruencia con una perspectiva médico-clínica, tiene que estar asociado o es el detector de determinados trastornos.

Desde un punto de vista marcadamente tradicional, el error hasta podía quedarse en el apartado inicial “motivo de la consulta”, en el ¿qué le pasa? inicial, para dejarlo aparcado momentáneamente y meterse de lleno en la exploración de otras áreas organísmicas que, según la hipótesis diagnóstica, estuvieran asociadas con los mismos. En el mejor de los casos, se realizaba alguna exploración de los errores a través de alguna prueba estandarizada, de las muchas que han ido floreciendo y que en otras épocas han sido denominadas con los términos “tests de diagnóstico analítico de ... ”. En el manual clásico de L.J. Bruekner y G.L. Bond (Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades del Aprendizaje), cuya edición original es de 1955, se mencionan una gran cantidad de ellas.

Entre los tests clásicos destacan, por su indagación del error: a) los *Tests diagnósticos de lectura* de Gates (Teachers College, Columbia) que datan de 1947 y b) el *Test diagnóstico de lectura silenciosa* de Bond, Clymer y Hoyt (ambos citados por

Brueckner y Bond, 1986). El primero de ellos, en lectura oral, evalúa los siguientes errores:

a) omisión de palabras;
b) adición de palabras;
c) repeticiones;
d) defectuosa pronunciación;
e) cambios totales;
f) cambios parciales;
g) orden erróneo;
h) errores al comienzo;
i) errores en medio;
j) errores al final de las palabras, y
k) errores en varias partes.

Otros errores que también se contabilizan son los cambios de letras y palabras, la percepción de frases correctas, la percepción instantánea de palabras, las técnicas de percepción visual (reconocimiento de letras mayúsculas y minúsculas...) y la técnicas fonéticas (combinación de sonidos y letras...).

El segundo test mencionado realiza una evaluación de los errores semejante. En ambos casos, el ***diagnóstico*** consistía en comparar la capacidad mental del alumno con su nivel lector, reduciendo las puntuaciones por grados de escolaridad y ofreciendo un perfil, tipo sierra, que permitía estimar las diferencias significativas o el "*grado de severidad de las anomalías lectoras*" del niño, de modo que *"el perfil resultante permite localizar aquellos aspectos de la lectura donde radica la dificultad*" (op.cit. p. 189). A partir de estos diagnósticos, el tratamiento consistía en realizar ejercicios de reforzamiento de los múltiples que existen en los manuales actuales de lectoescritura; es decir, seleccionar aquellos ejercicios que mejor se acoplen a las características de los errores cometidos. (Ibídem).

Sin embargo, algunas estrategias diagnósticas actuales no han cambiado mucho más en relación a esta filosofía; el diagnóstico se reduce a una descripción evaluativa detallada a través de tests estandarizados de dominios educativos. En algunos tests actuales del mercado, incluso, se ofrecen descripciones que dejan mucho que desear en relación a los ejemplos arriba mencionados.

Otras concepciones diagnósticas del error se pueden deducir por el tratamiento implícito que se hace de éste en algunos tests: o no se le presta demasiada atención, a tenor del tipo de evaluación que realizan, o bien la finalidad que pretenden con su registro es confirmar la existencia de algún déficit en el tipo de procesamiento lector que, indirectamente, apunte hacia un tipo de patología disléxica. Pensar que el diagnóstico puede hacer otra cosa no debe entrar en las expectativas que se tienen del mismo.

Tampoco hay que olvidar que esta concepción del error no sólo ha sido desarrollada gracias a la influencia del enfoque clínico, que subyace en nuestra sociedad cuando se habla de diagnóstico, sino también se ha visto favorecida por la preponderancia de una metodología cuantitativa que, fundamentalmente con estudios correlacionales, ha ido encontrando algunos indicadores y asociaciones entre niveles de error y diversos factores aptitudinales. Aunque de la inconsistencia de algunas de estas consideraciones ya se ha escrito en otros momentos.

4.3.2 Alternativas diagnósticas en el tratamiento del error

No todas las reflexiones incluidas en este apartado se pueden considerar diagnósticas, sin embargo, también es cierto que algunas de estas aproximaciones diagnósticas al error no son clasificables en el apartado anterior. Haciendo un esfuerzo integrador, se intentará presentar una alternativa diagnóstica que realmente incida en el proceso lector. Por otra parte, esta investigación se centra casi exclusivamente en la evaluación de los errores en *lectura oral* y, como ya se ha indicado, existen otros procesos que también están implicados en el diagnóstico, si bien su presentación aquí excedería los propósitos de esta investigación. En cualquier caso, este apartado sintetiza en una clasificación los estudios actuales que se han realizado sobre el error, proponiendo, en primer lugar, una visión integradora de las diversos conceptos del error vistos hasta ahora.

Así pues, se ha presentado en anteriores apartados alguna referencia acerca del ***miscue analysis*** enmarcado en la evaluación auténtica, haciendo hincapié en la alternativa que supone este planteamiento en cuanto la posibilidad de incidir directamente en el proceso de aprendizaje. La propuesta que se desea hacer desde un

principio es combinar este tipo de evaluación con la realizada por otros acercamientos que consideran el error de una forma evolutiva y que han sido expuestos anteriormente (4.1.4).

En tal sentido, la evaluación auténtica mencionada puede considerarse como una metodología complementaria del diagnóstico de errores que se realiza habitualmente a través de los *Inventarios de Errores en Lectura*. Fundiendo ambas filosofías se podría avanzar en esta materia diagnóstica. Es decir, tomando como criterio los errores es factible incidir en tres aspectos básicos, que sintetizan lo expuesto hasta ahora:

> las autocorrecciones y el trabajo de pulimento secuencial de habilidades.
> la consideración de los errores que anticipan niveles superiores de aprendizaje.
> el análisis de metodologías en relación con los errores y con niveles sucesivos de complejidad de las tareas.

Expresada esta declaración de intenciones, resulta cuanto menos sorprendente que en nuestro contexto geográfico no se hayan realizado investigaciones sobre el valor diagnóstico del error. Algunos textos continúan haciendo críticas a la evaluación de errores iniciada –con mayor o menor acierto– por Goodman, y que ha generado no sólo sucesivas revisiones y nuevos acercamientos semejantes, como ya se ha informado, sino también que se cambie la concepción teórica del error incluyendo su análisis como elemento clave de diversas metodologías alternativas.

No está en nuestro ánimo entrar a valorar, de nuevo, los aspectos sobre la consideración del error como algo positivo o negativo. Ya se expuso claramente nuestro concepto, sin embargo en esta investigación queremos realizar alguna aportación más, que se formalizará con la elaboración de un instrumento que pueda añadir alguna nueva pista sobre la tipología del error.

En cualquier caso, en este apartado se sintetiza la investigación diagnóstica realizada en lectura oral a través de la presentación de los errores comúnmente estudiados en las pruebas analizadas y en las investigaciones realizadas, fundamentalmente en el ámbito anglosajón. Manifestamos, sin embargo, que todavía no hay un consenso claro a la hora de valorar ciertos tipos de errores. Es frecuente

encontrarse con tendencias evaluativas que realizan valoraciones dispares de los mismos, cuyas clasificaciones dependen lógicamente de conceptos teóricos.

Adams (1991), por ejemplo, incluyó dentro de las *sustituciones* errores tales como: errores en palabras irregulares, palabras sin sentido, inflexiones, un error para corregir otro error, sustituciones enteras de palabras, errores en prefijos, errores en sufijos y error de acentuación. Lo mismo hizo con las *inversiones* en letras (de orientación), en palabras (de secuenciación), inversión de la palabra entera, inversión entendida como cambio del orden de las palabras de una frase). Y así podríamos continuar con un largo etcétera.

Otras investigaciones se han centrado en determinar la relación existente entre los ***errores***, las ***autocorrecciones*** y la ***retroalimentación*** proporcionada por el profesor. Chinn, Waggoner, Anderson et alt. (1993) proponen, además del estudio de las autocorrecciones (consideradas a parte de los errores de lectura), el estudio de los errores de lectura que presentan sustituciones, no palabras, vacilaciones e inserciones (adiciones), además de valorar el grado de cambio semántico y el grado de cambio grafofónico en los errores presentados. Pero la definición que hacen de cada tipo de error va encaminada a analizar si éstos se producen a nivel de palabra; excluyen el nivel silábico y el nivel de letras.

Otro tipo de investigaciones se centran exclusivamente en analizar en qué tipo de palabras se falla, viendo si son palabras de contenido o funcionales (Potter, 1987) u observando los errores en diferentes palabras con estructuras diferentes, lo que se llama *análisis grafémico-fonémico* (Labov, Baker, Bullock et alt., 1998): consonantes líquidas, vocales al principio, en medio o al final de palabras, consonantes al principio, gerundios, tiempos verbales, plurales, etc.

Dada la gran cantidad de planteamientos realizados a la hora de analizar los errores se presenta a continuación una tabla en la que se exponen los tipos de errores investigados y la apreciación que se hace sobre ellos.

4.3.2.1 Clasificación y tipología de errores en el aprendizaje lector

En base a los errores detectados tanto en los tests en el ámbito español como en las diversas investigaciones revisadas podemos dividir los errores en ***lectura oral*** en tres grandes grupos no excluyentes entre sí, pero que indican distintos acercamientos al estudio del error.

1. Errores en palabras y texto (enfoques descendentes). Sus mayores proponentes son Goodman (1969) y Goodman y Burke (1972). Se da importancia a los errores que violan el contexto semántico y sintáctico del texto considerándolos más graves; consecuentemente, se minimizan los fallos en la correspondencia grafema-fonema.

2. Errores en la estructura interna de las palabras (grafo-fonéticos). Se analizan los errores cometidos en función de la estructura de las palabras: errores al principio de palabras, en diferentes combinaciones de letras (*clusters*), al final de la palabra, en sufijos, prefijos, tiempos y modos verbales, etc. Se argumenta principalmente que existe una relación entre la frecuencia de los errores lectores y la complejidad de la palabra y sílaba (Labov, Baker, Bullock, Ross y Brown; 1998). Otras explicaciones se circunscriben a los enfoques ascendentes antes expuestos.

3. Errores de todo tipo, incluida la fluidez lectora (enfoques interactivos, evolutivos, etc.). Son los errores comúnmente estudiados que califican el error como una acción que realiza el sujeto y que resulta en una palabra que no casa con la palabra escrita.

Algunos tipos de errores relacionados con la fluidez lectora (signos de puntuación, entonación, etc.).

ERRORES EN PALABRAS Y TEXTO (enfoques descendentes)		
Error	***Ejemplo***	***Notas***
Autocorrección con aceptabilidad semántica	mansión por *mensian…casa*	
Similaridad fonética (errores fonéticamente similares o no)	cinco por ***f****inco*	
Similaridad gráfica (errores gráficamente similares o no)	burro por ***buzo***	

ÍNDICE

Similaridad gramatical	mucho por *muco*	
Aceptabilidad sintáctica	corría por *corrió*	
Aceptabilidad semántica (errores contextualmente aceptables o no)	casa por *mansión*	
Variación dialectal	hombrecito por *hombresito*	
Cambio de acentuación	Satanás por *Satanas*	
Cambio de significado	puente por *pueblo*	
ERRORES EN LA ESTRUCTURA INTERNA DE LAS PALABRAS (grafo-fonéticos)		
Error	***Ejemplo***	***Notas***
Errores cometidos en palabras largas	consistente por *conisterte*	
Errores al comienzo de la 1ª sílaba	barco por ***d****arco*	
Errores en el núcleo de vocales	cuidado por *c****o****dado*	
Errores al final de la sílaba	pueblo por *pue****sto***	
Errores en elementos de inflexión (plurales, gerundios, pasados, posesivos (en inglés))	camareros por *camarero*; corriendo por *corrido*	
Reglas de pronunciación	Ganaba por *janaba*; pingüino por *pingüino;* carro por *caro*	
Diptongos (del francés)	(en español) saliesen por *sali-esen*	
ERRORES DE TODO TIPO, INCLUIDA LA FLUIDEZ LECTORA (enfoques interactivos, evolutivos, etc.)		
Error	***Ejemplo***	***Notas***
Acentuación	casa por *casá*	
Adición (añadido o inserción) de letras, sílabas, palabras	pobre por *po****b****ore*; judía por *ju****ca****día*; en la casa había por *en la casa* ***pequeña*** *había*	Error de gravedad (Toro y Cervera, 1995)

ÍNDICE

	pequeña *había*	
Autocorrección, rectificación	el *niños*...*niño*; la *pasa*...*casa* era grande	Mayormente en lectores habilidosos con lectura estratégica y autocontrol. (Bowey, 1985; Adams, 1991). Error leve para Toro y Cervera (1995) y característica que presentan los disléxicos de superficie (Sánchez y Martínez, 1998)

Autocorrección sin éxito	La *casa* era grande por la *pasa*...*ba-sa*...era grande	
Anticipación, contaminación en palabras	plazo por ***palazo***	
Confusión visual entre grafemas inversamente orientados (rotaciones)	cada por *ca**b**a*	Grave (Toro y Cervera, 1995)
Confusiones auditivas entre fonemas parecidos por el punto de articulación	cinco por ***f****inco*	
Confusiones visuales entre grafemas de fonemas parecidos	bota por *b**a**ta*	
Disociaciones	el puente de la iglesia por ***elpu ente dela igle sia***	
Fonético, (ignorancia de un sonido, mala pronunciación,...)	carpintero por *ca**'**pitero* o *ca**g**pintero*	Sin importancia (Toro y Cervera, 1995)
Deformaciones, Invención, no palabra	iglesia por ***in-ji-le-su-o-a***	Mayor número en lectores pobres (Chinn et al, 1993)
Inversión, metátesis o transposición	Poco por ***copo***, trapo por *t**ar**po*	Se produce en mayor proporción en lectores con D.A. (Adams, 1991)
Lectura arrastrada	árbol por ***áaaarrrrboooll***	

ÍNDICE

Lectura silenciosa repetida	Por la mañana por *por la mañana* (y en silencio)... **por la mañana**	
Lectura subvocálica	mentira por *(**me**)men(**ti**)ti(**ra**)ra*	
Omisión (letras, sílabas, palabras)	caballo por *cabao;* espadachín por *espada*; el día después por *el después*	Grave; se da en menor proporción en lectores po-bres cuando no son pala-bras esenciales (Adams, 1991)
Pide ayuda	Se para y pide ayuda ante una palabra que no sabe leer o que ha intentado varias veces leer bien.	Catalogado como reacción ante errores por Chinn et alt., (1993)

Repeticiones	Burro por *bububurro*; como la fiesta por *como la fiesta...como la fiesta*; de la mina por *de la mina...mina*	
Ritmo defectuoso (bradi-lexia, taquilexia, disritmia)	Demasiado rápido o lento, o con variaciones de ritmo	
Saltar líneas, omitir líneas		Sin gravedad aparente (Toro y Cervera, 1995)
Seguir, señalar con el dedo		Sin gravedad aparente (Toro y Cervera, 1995)
Signos de puntuación	No respeta los signos de puntuación	
Silabeo	La vista es bonita por *la vis-ta es bo-ni-ta*	Sin gravedad aparente (Toro y Cervera, 1995)
Sustituciones (letras, sílabas y palabras)	alcalde por *alca**n**de*; al-calde por *alcalma*; alcalde por *perro*	Grave (Toro y Cervera; 1995)
Sustitución de palabras funcionales	de por *en;* y por *con*	
Sustitución semántica	hombrecillo por ***enanito***	
Vacilaciones, titubeos, du-das, pausas	Se para dudando un buen rato y a veces no es capaz de continuar la	Catalogado como reacción ante errores por Chinn et alt.,

ÍNDICE

	lectura espontáneamente.	(1993). Error leve que se da mayormente en lec-tores pobres. Sánchez y Martínez (1988), argumentan que es una característica de los disléxicos de superficie.

Tabla 4-3: Clasificación y tipos de error lector

La cantidad de errores lectores es amplia, aunque generalmente en la práctica no se van a encontrar muchos más de los aquí presentados. La interpretación del error ya ha sido comentada en apartados anteriores dentro de cada una de los enfoques teóricos. Para los diversos autores no todos los errores indican una misma cosa. Sin embargo, es posible diferenciar cualitativamente entre el sentido de los errores semánticos y las autocorrecciones y los errores que denotan una falta de aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema, etc. Esta es otra de las razones por las que no es posible juzgarlos de igual manera. Y más aún, a partir de un análisis los errores cometidos por diferentes niños en un mismo texto se podrían ver diferentes estadios en el progreso de la lectura. En definitiva, los errores son variados y diferenciados por edad, lo cual puede apuntar hacia un proceso evolutivo de la lectura, con claves diagnósticas precisas.

El análisis de errores puede ser un instrumento útil, junto con otras estrategias de la evaluación auténtica, para el diagnóstico e intervención en problemas del aprendizaje lector.

En definitiva, un diagnóstico alternativo debe combinar algunas variables que se pueden resumir en la consideración de los siguientes puntos:

Autocorrección y expectativas de logro
Ausencia de habilidades y complejidad
Ambivalencia del error
Evaluación auténtica centrada en ejecuciones
Retroalimentación continua del profesor

ÍNDICE

ÍNDICE

PARTE II

PROCESO DE INVESTIGACIÓN:

VALIDACIÓN Y REVISIÓN DEL TIDEL®

ÍNDICE

ÍNDICE

CAPÍTULO 5:

NECESIDAD, PROPÓSITO E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE

5 NECESIDAD, PROPÓSITO E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Según la clasificación de pruebas de evaluación de la lectura realizada en el capítulo 3, ***la investigación presentada en esta tesis se enmarcaría principalmente en el segundo grupo de evaluación, aunque recoge suficientes elementos considerados en los inventarios***:

"Los *inventarios* no se pueden considerar baterías de tests; son mas bien un conjunto de herramientas que, empleadas con flexibilidad, dan información al profesor para determinar el nivel del material de lectura más apropiado para cada alumno. Se pueden utilizar también como *instrumentos diagnósticos*, para ayudar al profesor a hacer valoraciones informales del proceso de la lectura y para que los alumnos tomen conciencia de su propia capacidad lectora" (Cabrera et alt. 1994:137)

Así pues, enmarcado el contexto metodológico, podemos descender algo más en el tema de los inventarios, observaciones y análisis de errores en la lectura oral, objetivo principal de la investigación.

Desde que el análisis de errores fue introducido como instrumento diagnóstico por Goodman (1969) y sus colaboradores (***Reading Miscue Inventory, RMI)*** han proliferado instrumentos semejantes y han ido apareciendo estudios sobre esta temática. Su modelo e instrumentos han

de enseñanza de la lectura denominado *Whole Language Approach* (Hempenstall, 2000). En el apartado 2.1 ya nos referimos a él como *lenguaje integrado.* En nuestro país, este acercamiento podríamos compararlo con la aproximación *constructivista* y los métodos globales de enseñanza, que han surgido con fuerza desde la reforma educativa de la LOGSE en 1990.

En la actualidad y en aquel país, la preponderancia de los modelos descendentes (*lenguaje integrado*) va perdiendo el fuelle inicial, los planteamientos son menos dicotómicos y, como hemos visto, han ido floreciendo otros modelos más interactivos, que Pressley (1999: 282) denomina "*enseñanza equilibrada*". Al mismo tiempo, independientemente del método de enseñanza en el que se desarrolló, el *análisis de errores* ha recibido algunas críticas, especialmente el basado en el ***RMI***; sin embargo, la investigación sobre el *análisis de errores* no ha cesado, si bien en la actualidad se suele insertar dentro del marco de las nuevas perspectivas relacionadas con la *evaluación auténtica*, la *evaluación basada en ejecuciones*, etc. (Murphy et alt., 1998)

En nuestro país y en castellano, exceptuando algún trabajo ya citado, todavía no se ha desarrollado en el ámbito del diagnóstico pedagógico una instrumentación adecuada a partir de la cual hacer un análisis de errores (como se ha podido comprobar en el apartado 4.1.). Tampoco es habitual encontrarlo entre los contenidos de las materias diagnósticas, aspecto que también contrasta con el sondeo realizado a través de la *World Wide Web* en universidades norteamericanas, al que aludí en la página 184; o entre las herramientas y materiales utilizados habitualmente para el diagnóstico de la lectura. Incluso existen paquetes informáticos "*freeware*" (Schneidewein y Smith, 1998) para facilitar su utilización.

Por el contrario, como he mostrado antes, la evaluación de la lectura oral se basa fundamentalmente en el registro de la *velocidad* y *precisión* lectoras (ausencia de errores); variables consideradas clave, en determinadas ocasiones, para definir la *eficiencia lectora.* En otras, ésta ha sido valorada por la *comprensión* y la *velocidad* lectoras (Álvarez, Fernández, Rodríguez y Bisquerra, 1988: 48). Asimismo, también se suele evaluar otra serie de habilidades que se supone son indicadores de la habilidad lectora, como si de una habilidad jerárquica e integrada por subhabilidades se tratara, obteniendo de este modo puntuaciones de rendimiento en relación a la calidad de las respuestas correctas, no puntuaciones de error. Los errores pasan a un segundo plano, aportando

información cualitativa, que servirá para matizar ciertos aspectos de las dificultades lectoras que se observan en un niño. Consecuentemente, la información procedente de la observación de errores es bastante escueta; simplemente se asume que estaría bien que desaparecieran.

La **hipótesis inicial** de esta investigación es que:

> *la observación y análisis de errores puede proporcionar una información diagnóstica suficiente para establecer diferentes patrones de comportamiento lector acordes con distintos niveles de desarrollo de la lectura. Lógicamente, para ello será necesario generar un* ***método para su observación y un instrumento*** *que proporcione una visión objetiva sobre la progresión evolutiva de los errores.*

Para ello, es necesario comprobar previamente que estos errores son de diferente calidad y cantidad en distintas etapas de desarrollo de la lectura. Así, al principio de nuestra investigación se aventuraba un modelo (página 181) por el que los errores más primitivos serían los que presentan irregularidades en el dominio de la correspondencia grafema-fonema y, por otra parte, los más avanzados, que indicarían un salto cualitativo en la habilidad lectora, son los que se dirigen al sentido de la palabra, los semánticos y las autocorrecciones. En el medio, es probable que surjan otros patrones o perfiles de errores por interferencia entre ambos tipos de habilidad; es decir, por iniciar un proceso más avanzado, cuando aún no se han cerrado otros aprendizajes fonológicos.

Así pues, la hipótesis sobre la secuencia en los aprendizajes difiere significativamente de la defendida por Goodman y colaboradores, presentándose más acorde con las últimas investigaciones sobre aprendizaje comentadas anteriormente. No se trata de un juego de adivinación psicolingüística sino de un proceso de construcción de aprendizajes nuevos basado en el dominio y automatización de sucesivos niveles de habilidad.

Por otra parte, el sistema de análisis de errores, también es considerablemente diferente, ya que no supone una interpretación cualitativa previa sobre las pistas utilizadas por el lector o sobre los tipos de error. Lo cual implica hacer depender la observación de los prejuicios del observador o de un entrenamiento específico sobre la naturaleza e interpretación del error. En nuestro caso, sencillamente pretendemos que los jueces registren la frecuencia de los errores cometidos, tal y como ocurren, asignándolos en categorías suficientemente objetivas, definidas exclusivamente por ejemplos de errores agrupados por su afinidad. Por ello, no se definen ni interpretan previamente los tipos de error, simplemente se pide al observador que anote la frecuencia en el grupo de errores cuyos ejemplos coincidan con los cometidos. Posteriormente, y como fruto de la elaboración del perfil individual de errores de un sujeto, vendrá la interpretación y la propuesta de intervención diferenciada.

Por otra parte, en el trasfondo de esta investigación subyace la idea de que no es necesaria la utilización de ciertos tests estandarizados de rendimiento lector para conseguir un buen diagnóstico al que se puede llegar sencillamente con la lectura de un cuento. La artificialidad de algunas tareas de evaluación, descontextualizadas de lo que significa una actividad natural de lectura, sólo hace que poner el diagnóstico al servicio de la difusión de las ideas sobre determinadas concepciones teóricas acerca del procesamiento lector y mantener algunos estatus clasificadores de la dislexia.

En este sentido, en algunos tests citados de nuestro mercado se ofrecen baremos cuantitativos que, como se recuerda, “tienen como misión la detección de problemas de lectura y no una distribución de los buenos o malos lectores” (Ramos y Cuetos, 1999: 29), cuestión que, en nuestra opinión, ya viene detectada de antemano, ya que forma parte por lo general del motivo de la evaluación. El juicio sobre el tipo de ruta utilizada por el sujeto u otras consideraciones diagnósticas se deja para una *análisis cualitativo* a cargo del administrador del test, sin mayores precisiones que las recogidas en la página 189 de este trabajo; es decir, no se da ninguna

información relevante para los *malos lectores*. Lógicamente, las "orientaciones para la recuperación de las dificultades lectoras" que ofrecen son un compendio de tipos de ejercicios clasificados en relación a la estructura del test, cuya selección para una posible intervención dependerá del criterio del profesor y de la secuencia que éste le quiera dar. Por ejemplo, podría darse que el profesor decidiera una secuenciación de la intervención empezando a trabajar la "estructura del texto" con tipos de ejercicios relacionados con procesos semánticos, para luego insistir en la "proceso sintácticos" o "léxicos". La única indicación que hacen es la siguiente: *"En caso de que existan varios problemas, debemos comenzar por aquel en el que previsiblemente va a obtener éxito y va a superar de forma más rápida. Por ejemplo, ante un alumno que lee con mucha lentitud incluso las palabras conocidas y que además tiene problemas de comprensión, podemos comenzar con tareas de recuperación de la ruta léxica. Es muy posible que parte de sus problemas de comprensión pueden atenuarse si automatiza el reconocimiento de dichas palabras*" (op.cit, p. 32).

Así pues, actualmente se dispone en nuestro mercado de una gran cantidad de recursos para el *Diagnóstico en Educación* en general; y, en especial, en el campo de la evaluación de la lectura, ya que se considera una habilidad instrumental necesaria para la mayoría de aprendizajes. Sin embargo, casi la totalidad de los mismos, responde a unos parámetros enmarcados en la teoría clásica de tests, dejando en un segundo lugar la observación y registro de errores. Este escenario contrasta curiosamente con el panorama de otros contextos internacionales.

En síntesis, nuestro *objetivo* pretende llegar al proceso evolutivo del aprendizaje de la lectura, para lo cual nos serviremos fundamentalmente de un instrumento diagnóstico que permitirá realizar un análisis de errores que, como se ha apuntado en el apartado 4.1.5 (p. 180 y ss.), parece aislar con suficiente nitidez la naturaleza evolutiva y tendencias de los mismos en relación a este proceso de aprendizaje.

Este instrumento diagnóstico, a diferencia de la mayoría de tests de rendimiento lector, no pretende clasificar a los sujetos en función de la

excelencia o calidad de las respuestas. La clasificación y comparación está muy lejos de sus objetivos y, por ello, **no puede ser considerado como un test en sentido clásico**. Se trata más bien de explorar los errores observados durante este proceso de lectura para hacer inferencias sobre el estadio lector en que se encuentra el sujeto y proponerle unas tareas de aprendizaje que lo sitúen en la pista de la superación de ese error.

CAPÍTULO 6:

ASPECTOS METODOLÓGICOS

ÍNDICE

ÍNDICE

6 ASPECTOS METODOLÓGICOS

6.1 PROBLEMÁTICA METODOLÓGICA DEL ANÁLISIS DE ERRORES

Las críticas al análisis de errores, y que en principio fueron hechas al *Reading Miscue Inventory* (RMI), son aplicables a cualquier análisis cualitativo de errores en otros contextos, también el nuestro. Recogiendo las observaciones que hace Kerry Hempenstall (2000), estas evaluaciones por lo general tienen los siguientes inconvenientes:

1. Existen *problemas de fiabilidad* que pueden provenir de:

   - ✓ una mala definición de los límites de cada categoría de errores que puede llevar a diversas interpretaciones del error producido por un sujeto determinado.
   - ✓ ausencia de justificación teórica para las categorías definidas.
   - ✓ fallan al no detectar los efectos que puede presentar la dificultad del texto.
   - ✓ la ambigüedad cuando se categorizan errores que pueden tener diverso origen.

2. Los errores también están *influidos por la enseñanza en lectura* que han recibido los sujetos, la edad, el estilo de escritura y la familiaridad del estudiante con el texto.

3. Diagnóstico y programas de intervención inconsistentes fruto de las anteriores características.

4. El diagnóstico no puede proporcionar información sobre las *estrategias que utiliza el lector*.

Algunas de estas críticas son coincidentes con las que hizo Leu (1982) en su revisión metodológica: a) falta de acuerdo en relación a la definición de las categorías de errores; b) falta de atención al efecto de la dificultad del texto, y c) dificultad para diferenciar el tipo de pistas que utilizan los sujetos.

Sin embargo, en opinión de Hempenstall, (2000), estas críticas no implica necesariamente que el análisis cualitativo de los errores en la lectura oral carezca de valor. Sería necesario que la definición de cada categoría de errores estuviera fundamentada en un fuerte conocimiento del proceso lector, la función del análisis debería estar claramente explicada y el instrumento debería tener propiedades psicométricas aceptables. (ibídem)

Aunque, según este autor, sería de más valor un acercamiento que permitiera evaluar la lectura a partir del conocimiento que se tiene sobre una lectura correcta y su desarrollo. Así, propone como alternativa al análisis de errores la evaluación de la conciencia fonológica, reconocimiento de palabras y velocidad lectora fundamentalmente.

Estas habilidades son las que tradicionalmente han sido evaluadas por los tests de lectura, también por los descritos anteriormente (TALE, EDIL y PROLEC). Sin embargo, tales acercamientos tampoco han estado exentos de objeciones, por ejemplo, la descontextualización del tipo de tareas propuestas en estos tests en relación a la actividad lectora normal, tal y como los alumnos la utilizan. Probablemente, éste sea el mejor argumento utilizado por los defensores del análisis de errores; es decir, incluirlo dentro del modelo de evaluación auténtica como una tarea estrictamente de lectura y de valoración de su ejecución.

En todo caso, las principales críticas al análisis de errores van dirigidas no sólo a la clásica estrategia del *miscue-analysis* de Goodman y colaboradores, sino principalmente al enfoque teórico donde se desarrolló: el *whole language*. No hay que olvidar que esta técnica surgió en un momento determinado como una reacción a la evaluación –técnicamente exacta– de habilidades, subhabilidades, etc. con actividades descontextualizadas y

tediosas para determinados grupos de niños, especialmente los clientes habituales del diagnóstico. Por el contrario, el objetivo de este análisis fue interesarse por el proceso de lectura, mientras los niños leen, con la creencia de que, a través de su observación cualitativa se podía obtener un retrato bastante ajustado de los procesos cognitivos que operan en la lectura. Sin embargo, el problema fundamental fue aliarse con un modelo teórico descendente, cuyas críticas ya he expuesto anteriormente. No obstante, tampoco hay que menospreciar este intento inicial, cuyas intenciones quedaron reflejadas incluso en el propio término acuñado de ***miscue-analysis***[6], incluido en la actualidad como descriptor del *Thesaurus* del ERIC. Goodman utilizó precisamente este término porque entendía que estas "pistas falsas" no son necesariamente erróneas, sino que pueden provenir del proceso cognitivo que las dirige.

Por lo demás, el RMI consiste en la grabación de una lectura larga y difícil[7], con el fin de que aparezcan errores y que éstos puedan ser asignados a determinadas taxonomías (véase la clasificación en página 174). El RMI requiere entre 20 y 40 minutos para la grabación individual y más de una hora para su análisis posterior. El problema, no obstante, es el enfoque *descendente* en el que se sustenta dicho inventario y en el juego psicolingüístico de adivinación, que entiende la lectura como una integración gradual de tres mecanismos, indicios o "pistas": *semánticas*, *sintácticas*, *grafofónicas*; cuestión ya discutida en el apartado 4.1.1 (página 173 y ss.).

---

[6] ***MISCUE-ANALYSIS*** **"SCOPE NOTE: *Examination and interpretation of observed responses in oral reading which do not match expected responses, as a technique for measuring the learner's control of reading process".*** (USED FOR: miscue taxonomy; RELATED TERMS: context clues, cues, decoding reading, diagnostic teaching, language usage, linguistics, oral reading, phoneme grapheme correspondence, phonetic analysis, reading, reading instruction.

[7] Algunas versiones del ***miscue analysis*** utilizan textos cortos de diverso tipo, aunque manteniendo el principio de la dificultad del texto en sus diferentes estilos: narración, diálogo, etc.

En cualquier caso, los principios teóricos de las actuales técnicas del *miscue analysis* son semejantes a los descritos, ya que se insiste en la evaluación informal de los tres sistemas de "pistas" subyacentes en el proceso lector que, según afirman, no se puede obtener de otra manera y menos a través de los tests estandarizados habituales. La única novedad estriba en "acceder a una inestimable fuente de información: los propios estudiantes", preguntándoles acerca de sus creencias sobre la naturaleza de la lectura y de sus errores. El análisis se convierte en una interacción entre el profesor y el alumno. El profesor, por lo demás, sólo tiene que observar la lectura y anotar la tipología de errores, para poder ajustar consecuentemente los textos más apropiados en función del tipo de pistas más utilizadas por el estudiante (Finlay, 2000).

Con todo, el problema sigue siendo el mismo: el juicio cualitativo previo que realiza el observador acerca del tipo de error cometido. Sólo hay que observar un protocolo de respuestas utilizado en un análisis de errores:

Copyright Houghton Mifflind Co. Dr. Paul DeBerry (2000)

Passage	*Type of Miscue*	*Expected Response*	*Unexpected Response*	*Graphic Similarity*	*Syntactic Acceptability*	*Semantic Acceptability*

Ilustración 6-1: Hoja de trabajo para el análisis cualitativo de "incorrected miscues"

Es el problema habitual con el que se encuentra la investigación de errores, partir de juicios preestablecidos sobre la causa de los posibles "*miscue*" observados desde prejuicios teóricos. La observación, junto con otras investigaciones, es la que produce o sugiere una teoría. La desesperación surge (como parece que le sucede a Artola (1989) en su trabajo) cuando las observaciones no responden a los patrones de "*miscues*" esperados o la calidad de los mismos varía en función de otras variables:

longitud del texto, dificultad objetiva de algunas partes del mismo, etc.; cuestiones que, por otra parte, son bastante habituales y esperables como se ha demostrado en más de una ocasión.

En este sentido, es perfectamente asumible que un error sea ambivalente. En nuestro instrumento ocurre, aunque lo importante no está en ese dato sino en la tendencia predominante de los grupos de error.

Por otra parte, las divergencias en el tema de *análisis de errores* no sólo proceden por motivo de un enfrentamiento entre aproximaciones teóricas, sino también de las clásicas *controversias metodológicas entre enfoques cuantitativos y cualitativos*

Denis Vincent, De la Mare y Wilson (1989) hacen una crítica con un gran sentido pedagógico a los tests estandarizados, que favorecen más los datos cuantitativos en detrimento de los cualitativos. Argumentan que la lectura es un proceso en el que el maestro necesita estar más implicado, especialmente en la evaluación de la manera como se lee un texto y en el amplio rango de conductas que se despliegan durante la lectura. La prueba *MacMillan Individual Reading Analysis* (MIRA) (Vincent, De la Mare, 1989) es un ejemplo de cómo se pueden obtener datos a partir de una lectura continuada *(continuous prose reading)*. Consta de tres series de textos de dificultad creciente diseñados para cubrir un amplio rango de habilidades lectoras, y específicamente proyectado para la utilización con “lectores menos hábiles”. Así, se anota en una hoja de registro una serie de conductas observables durante la lectura. El listado se compone de 41 conductas que pueden indicar, desde estrategias habituales de lectura (p.ej. “es reacio con las palabras difíciles”, “usa claves contextuales”, “deletrea”, “tendencia a releer y repetir”, etc.), hasta otras conductas más relacionadas con el propio pase del test (p.ej. “timidez”, “nerviosismo”, etc.). Los autores proponen una manera de añadir información cualitativa a los tests estandarizados de lectura. De todas formas, este acercamiento requiere una gran habilidad para interpretar esta información individual relacionada básicamente con el estado emocional del sujeto, los impedimentos físicos,

apreciación cualitativa de la velocidad lectora, indicios cualitativos sobre la comprensión de lo que lee, confusiones de letras, sonidos, etc. Habilidades de observación que se supone deben formar parte de las competencias de los profesores.

Así pues, no podemos evitar que en el tema del *análisis de errores* aparezca también la discusión entre los enfoques *cuantitativos* y *cualitativos*.

Efectivamente, es difícil concebir las técnicas de análisis de errores con los parámetros de un test psicométrico clásico, precisamente porque el funcionamiento es a la inversa, no se pretende acumular respuestas correctas, no importa, sino calificar cualitativamente y por observación las incorrectas. No se pone al sujeto en situación de examen, sino que se observa, registra y analiza su conducta –por lo general errónea– con el fin de decidir por dónde empezar la intervención. Tampoco importa el tiempo, ni que se realice una lectura completa o la representatividad de las muestras. Lógicamente, no es posible valorar el análisis de errores como un instrumento psicométrico; queda fuera de los parámetros en los que se sustenta la teoría clásica de los tests (Allington, 1984).

Como más adelante se comprobará nuestra investigación procura salvar algunas de estas objeciones; en principio, utilizando una misma lectura y, posteriormente, incluyendo un sistema cuantitativo en el registro de las observaciones, además de la realización de otras comprobaciones estadísticas que siguen los modelos de evaluación de ejecuciones del *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing* (CRESST) (Baker et alt., 1992).

6.2 METODOLOGÍA: VISTA GENERAL

La siguiente tablilla sintetiza el proceso general seguido en la investigación, que prácticamente es una adaptación del esquema y secuencia propuesto por Buendía (1998: 161 y 202) para la investigación observacional.

CONCRECIÓN DEL PROBLEMA Y ELABORACIÓN DEL REACTIVO		
Criterios contextuales	*Criterios metodológicos*	*Criterios de muestreo*
*Motivación y lugar *Momento temporal	*Soporte observación: ins-trumento, grabación... *Conductas observables	*Selección de sujetos *Selección de conductas
FASES DE LA INVESTIGACIÓN		
I. Recogida inicial de la información		
curso: 1995-1996 *(muestra: 582 sujetos)* *(jueces: 97)*	*Registro grabaciones y observación cualitativa *Categorización errores *Elaboración del primer cuestionario de errores	=Aplicación y análisis cualitativo =Discusión en grupos =Análisis de errores y dimensional
II. Aplicación piloto del cuestionario		
curso: 1996-1997 *(muestra: 223 sujetos)* *(jueces: 57)*	*Registro grabaciones: observación cualitativa y estudio cuantitativo. *Análisis cuantitativo: discriminante, puntos de corte, ANOVA, etc. *Formulación TIDEL	=Aplicación, análisis y discusión en grupos. =Procesamiento de datos
III. Aplicación del TIDEL		
curso: 1997-1998 *(muestra: 219 sujetos)* *(jueces: 129)*	*Registro grabaciones y análisis cuantitativo. *observación cualitativa *Elaboración TIDEL Definitivo	=Aplicación, análisis y discusión en grupos. =Revisión lógica =Procesamiento de datos
(cursos: 1998-2000) **ANÁLISIS DE DATOS**		
Análisis descriptivo		*Análisis y validación*
*Errores y dimensiones *Análisis discriminante		*Consistencia jueces *Evidencias de validez
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS: PERFILES DE ERRORES		
*Análisis de Perfiles	*Interpretación de Perfiles	*Otras evidencias evolutivas de los Perfiles
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN		

ÍNDICE

Durante el curso 1999-2000, se ha continuado realizando otras experiencias relacionadas con esta investigación, pero que forman parte de otros proyectos nuevos iniciados. Así, uno de ellos ha consistido en la elaboración de 10 instrumentos paralelos (véase Anexo 12.8.1) con diez cuentos de dificultad diversa, y que actualmente están siendo administrados a distintas muestras. Sobre ellos se han realizado estudios para aportar índices de fiabilidad del método de observación, dichos estudios están descritos en el capítulo 10.

En cualquier caso, a partir de ahora, para la presentación formal de la parte siguiente de la investigación seguiremos el esquema de la página anterior:

6.3 CONCRECIÓN DEL PROBLEMA Y ELABORACIÓN DEL REACTIVO

En apartados anteriores se han acotado los fundamentos teóricos y contextuales que hacen necesaria e interesante que se materialice una investigación de este tipo para dar respuesta al problema de la ambigüedad en la observación y en el análisis de errores en la lectura oral. En este apartado se pretende reflejar los criterios y acciones encaminadas a minimizar la variabilidad en las condiciones de observación y que, según Buendía (1998: 162), se pueden concretar en tres bloques:

a) criterios contextuales

b) criterios metodológicos, y

c) criterios para el muestreo observacional.

6.3.1 Criterios contextuales

Habitualmente se reducen a la descripción del *espacio* donde se va a realizar la investigación y al *momento* o momentos de la observación. Estas descripciones pretenden que las situaciones y sesiones sean similares o lo más homogéneas posibles.

En cuanto al *espacio* y *motivación*, se confeccionó una serie de instrucciones precisas por las que se fijó que las grabaciones se debían realizar fuera del aula ordinaria en cualquier despacho del centro educativo, ofreciendo asimismo la oportunidad para que el sujeto estuviera familiarizado con la grabadora (leyendo y escuchándose previamente, cantando o hablando, etc.), aunque no estaba permitido que el sujeto leyera el cuento previamente. Asimismo, las instrucciones incluían cuestiones relacionadas con la posición durante la grabación (sentado) u otras relacionadas con la cantidad de lectura a registrar: en principio, era la totalidad del texto, aunque el analista estaba facultado para interrumpir su lectura ante determinadas situaciones (cansancio, abandono de la lectura,...) pero nunca a ofrecerles pistas, correcciones o ayudas durante la misma, es decir, respetando la principal característica de la observación: la no interferencia del observador (Anguera, 1998a: 526).

En cuanto a los momentos temporales se estipularon tres en función de la naturaleza de los cursos y del proceso lector que habitualmente se sigue en los centros. Así, durante el mes de enero y primera semana de febrero se realizaron las aplicaciones correspondientes al curso de 2º de Primaria; para finales de marzo y abril el curso de 1º de Primaria y, finalmente, se reservó el último mes del curso escolar para 3º de Infantil. Posteriormente, se tuvieron que rechazar todas las grabaciones de este último grupo debido a que la selección de sujetos no era homogénea con los criterios del resto de la muestra, fundamentalmente por la variedad de niveles lectores que se presentan en este curso.

6.3.2 Criterios metodológicos

Se agrupan en este epígrafe aquellos relacionados con el qué y cómo observar, que se pueden concretar en: ***a)*** el soporte de la observación (el instrumento, protocolo de observación y grabación) y ***b)*** las conductas observables.

a) Soporte de la investigación.

Básicamente se trata de cómo registrar las observaciones y cómo recoger la mayor parte de información en cada una de las fases. En principio, y en una primera fase exploratoria, se trata de la lectura de un ***cuento*** adaptado al nivel de los sujetos y de su grabación a través de ***magnetófono***, con todas las ventajas e inconvenientes de este instrumento (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995: 357). Paralelamente, durante la lectura del cuento, se realizará una ***observación y registro de conductas*** específicas.

Posteriormente, después de un análisis de las grabaciones y de un proceso de discusión en grupo, se pasará a la elaboración de un sistema de categorías a través de un procedimiento inductivo del que luego se informará (Anguera, 1993: 130). Sin embargo, se puede sintetizar el soporte de esta investigación en dos elementos clave: el ***cuento*** y la ***hojas de observación***.

El primero es común para todas las fases de la investigación y se concreta en la lectura del cuento: ***El astuto carpintero.*** En cambio, las*"hojas de observación y registro"* son diferenciadas para cada una de las fases en función del transcurso de la investigación, de los objetivos de cada fase y de los sucesivos análisis parciales, cuantitativos y cualitativos, que se van realizando. En este punto, sólo se comenta el proceso seguido para la construcción del ***cuento*** y, posteriormente, en cada una de las fases, se presenta las características de las sucesivas "hojas de observación y

registro", cuya naturaleza será más o menos cualitativa en función de la finalidad de las fases.

Así pues, se optó por la utilización de un cuento por diversos motivos; el fundamental, porque es una actividad divertida y atrayente para esta edad (Morrow, 1997) y también, porque la disposición interna de sus secuencias sigue una lógica que conecta con el pensamiento del niño facilitando el seguimiento ágil del argumento y una buena comprensión lectora. Stein y Glenn, (1979) (citados por Sánchez, 1998a: 540) describen estas características de los cuentos cuya estructura es: sucesos iniciales sorprendentes respuesta interna insólita ejecuciones ingeniosas (o altruistas, dignidad, valores..) de sus personajes consecuencias reacción. En cierto modo, en un cuento, a través de los personajes, se penetra en una secuencia causal que organiza los acontecimientos y los dirige hacia la consecución de unas metas, determinadas por lo general por sentimientos y vivencias personales altamente atrayentes para los niños.

De este modo, el criterio clave para este estudio es la lectura oral y su fluidez y, para ello, tiene que quedar eliminado cualquier obstáculo procedente de la dificultad del texto en cuanto al léxico utilizado o a su comprensión y, a la vez, debe asegurarse la motivación por el argumento, cuestiones que reúnen los cuentos. Como se puede apreciar, el criterio utilizado es contrario al utilizado por Goodman y colaboradores en el *miscue-analysis*, que buscaban más bien su dificultad.

Por otra parte, no hay que olvidar el valor del cuento en nuestra cultura[8], además de su utilidad como instrumento habitual para el

[8] A propósito de esta investigación se realizó una encuesta sobre los cuentos que conocían los niños, con la siguiente pregunta clave: "¿Dime qué cuento leíste o te contaron ayer o la semana pasada?" Queríamos diferenciar los cuentos que realmente conocían o les habían leído de los que les "sonaban", les "gustaría" que les contasen, habían visto por la televisión, etc. Los resultados fueron sorprendentes. (Navarro, 1999)

aprendizaje de la lectura. Existen bastantes investigaciones que demuestran la alta correlación positiva durante las primeras etapas escolares entre su lectura y otras variables: vocabulario, lenguaje, habilidad lectora y escritora, etc. (Pressley, 1999: 103)

Delimitado el criterio para la utilización de este tipo de reactivo para el análisis de la lectura oral, se realizó un estudio previo consistente en adaptar el cuento ***El astuto carpintero*** al lenguaje habitual de primer ciclo de Educación Primaria (EP), de tal forma que sus estructuras sintácticas y vocabulario fueran lo más cercano posible al lenguaje usual de estos niños.

Para ello, se seleccionó una muestra de niños de 4º y 5º curso de EP (10 y 11 años) de 700 sujetos para que realizaran una redacción del cuento y un dibujo sobre el mismo, una vez leído previamente.

Tras la recogida y análisis de estas redacciones, se establecieron unas *sesiones de discusión* entre el equipo investigador en las que se acordó la estructura final del cuento, el vocabulario utilizado así como el tipo de letra en el que iba a ser impreso, la longitud, etc., quedando tal y como figura en el anexo 12.3 (p. 409). Es decir, con la estrategia de recurrir a las redacciones realizadas por los niños de una edad inmediatamente superior, se aseguraba la consecución de los principales criterios antes comentados: un lenguaje familiar, una ausencia de obstáculos en la comprensión y, en definitiva, la posibilidad de realizar una lectura fluida. Adicionalmente, este primer sondeo provocaría el inicio de otra investigación paralela sobre la composición escrita (Navarro, 1999)

b) Conductas observables.

En nuestro caso, el objeto de la observación es la *conducta directamente observada* durante la ejecución de una tarea y el *análisis de la propia tarea*. Para el primer caso se trata de establecer el tipo de información conductual “no lectora” que puede influir en la ejecución de la

lectura y, para el segundo, de analizar a través de las grabaciones, otro tipo de información, los errores cometidos en la lectura. Así, del mismo modo que en el punto anterior, se comentará ahora el tipo de conductas observables y concomitantes con la actividad lectora, que es común a todas las fases, dejando el comentario específico sobre el tipo de registro de errores para cada una de las fases.

En todas las fases del proyecto los analistas debían registrar en el apartado de observaciones del protocolo el tipo de conductas más directamente relacionadas con la ejecución lectora. Para ello, en sesiones de seminario, se daban instrucciones precisas sobre tales conductas, remarcándoles expresamente que el no-registro de las mismas podía suponer no sólo la ausencia de posibles claves interpretativas para un análisis posterior de los errores cometidos por los sujetos, sino también la perdida de un caso para otras investigaciones posteriores relacionadas con esta investigación.

Utilizando la taxonomía de Fassnacht (citado por Buendía, 1998: 164), el tipo de conductas a registrar podría encuadrarse en las categorías de: *unidades fenomenológicas* (conductas no verbales), *unidades moleculares* (atributos observables con un bajo nivel de inferencia y alta carga perceptiva) y *unidades de acción* (detectadas por la percepción y definidas principalmente por la forma).

De este modo, un primer grupo de observaciones, sumamente importante, hace referencia a variables clasificatorias y contextuales, para las que existen espacios reservados en el protocolo: idioma familiar, defectos de visión, audición, pronunciación, escolares, etc. Estos datos se obtienen directamente por observación o por información de los profesores.

Por otra parte, interesa otra información para la que es importante un mínimo conocimiento de algunos factores que pueden estar relacionados con la lectura. Esta información se registraba en el apartado de observaciones de los sucesivos modelos de protocolo utilizados en cada fase y respondían a conductas anexas a la lectura, de las cuales se ofrecían

variados ejemplos en la hoja de instrucciones que disponía cada observador. A título ilustrativo, en el siguiente listado[9] se recoge una muestra de algunas de las posibles conductas a observar, alguna de las cuales también fueron registradas como errores en ciertas fases de la investigación:

- ✓ Incomprensión, parece que no se entera.
- ✓ Acotar, se guía con el dedo.
- ✓ Lectura lenta, con aplomo, sin comprensión
- ✓ Ritmo: cansino, cansancio, irregularidad, soplidos.
- ✓ Gesticulaciones y movimientos corporales
- ✓ Lectura cantarina
- ✓ Lectura acelerada, rápida, precipitada
- ✓ Distancia de la cara muy próxima al texto
- ✓ Lectura subvocálica previa
- ✓ Distracciones
- ✓ Tendencia a perderse de líneas en la lectura
- ✓ Tímido o nervioso
- ✓ Intranquilo, revoltoso.
- ✓ Cansancio o fatiga
- ✓ etc.

[9] En el Anexo 12.5 (página 417) se recoge el primer vaciado de observaciones de esta primera fase de observación.

6.3.3 Criterios de muestreo

En el muestreo observacional es habitual realizar una doble consideración en función de los sujetos y de las conductas objeto de observación (Del Rincón et alt. 1995: 243); así, en este apartado se presentan los criterios de muestreo relacionados con: ***a)*** la selección de los sujetos, y ***b)*** la selección de conductas.

a) la selección de los sujetos

Este estudio sólo pretende ser representativo de los "*sujetos con problemas de aprendizaje de la lectura*", según criterios de identificación que más adelante se especificarán; de hecho, toda la muestra está compuesta por este grupo de niños. Así pues, el foco de atención se reduce a una pequeña parte de sujetos de una población escolar que, en la Comunidad Valenciana según datos proporcionados por el *Servei d'Estudis* de la *Conselleria de Cultura i Educació*, asciende a un total de 41.612 sujetos de 1º curso y 43.036 de 2º curso de Educación Primaria para el curso académico 1995-96, con una ratio alumnos/unidad (aula) respectivamente de 22,12 y 21,33. A partir de estos datos se podría hacer otro tipo de extrapolaciones.

En cualquier caso, se trata de un muestreo no probabilístico, del tipo "*muestras de juicio, de casos típicos*" (Martínez Arias, 1998:420), "donde las muestras se seleccionan sobre la base de lo que algún experto piensa que deben ser los elementos de la muestra ... en alguna variable de interés para el investigador", en nuestro caso, la lectura. Asumimos, pues, los riesgos en la representatividad de los resultados, aunque no conocemos otro estudio sobre análisis de errores en lectura oral que haya realizado un análisis profundo de 1.102 casos (véase **Tabla 6-1**).

Por otra parte, el criterio experto de selección de los sujetos se desprende de otros procedimientos similares utilizados para la identificación

de sujetos con Dificultades del Aprendizaje en general (Mercer, et alt., 1996, NJCLD, 1998, etc.). Uno de ellos es el difundido *Análisis 20/20* de Reynolds, Zetlin y Wang, (1993) (citado por S. Fernández, 1995) que supone una alternativa contrastada a los modelos complejos de identificación de sujetos con DA. Este procedimiento consiste en simplificar la formulación de identificación reduciéndola a la simple consideración de los percentiles correspondientes al 20% del alumnado de más y menos puntuación en una prueba de conocimientos, habitual. Este criterio ha supuesto una simplificación operativa muy importante en la práctica educativa que ha facilitado la realización de estudios y otras comparaciones en el área mencionada y, en cierto modo, valida el criterio utilizado en esta investigación, que se resumía al criterio de: *"los dos alumnos que el maestro consideraba que leían peor en el aula"*[10]

Fases	***Curso académico***	***1º Ed.P.***		***2º Ed.P.***		***Total***	***Analistas***
		V	***H***	***V***	***H***		
I	1995-1996	*151*	*140*	*183*	*108*	582	97
II	1996-1997	*54*	*58*	*70*	*41*	223	57
III	1997-1998	*59*	*49*	*67*	*44*	219	129
Análisis instrumento	1998-1999	*7*	*4*	*7*	*6*	24	12

[10] Considerando los datos de la población total antes reflejados, y por simple regla de tres, el hecho de escoger dos alumnos por aula significaría que estamos hablando de un 9,21% de esta población, es decir, de 7.798 sujetos con problemas de lectura según este criterio. Para lo cual, con una muestra de 367 sujetos (la nuestra es inicialmente de 582) sería suficiente para trabajar a un nivel de confianza del 0,05 según la tabla de Krejcie, R.V. y Morgan, D.W. (1970) (Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*, 607-610) y con un margen de error muestral de ± 4% según tabla de Arkin y Colton (1962) (en: León, O.G. y Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*, (p.75.) Madrid: McGraw-Hill.).

ÍNDICE

Contraste otras fuentes	1999-2000	*3*	*4*	*36*	*11*	54	54
Totales		*274*	*255*	*363*	*210*	1102	349

Tabla 6-1: Composición de las muestras

a) la selección de conductas

Ya se ha comentado en el apartado anterior que las unidades de observación son los errores cometidos durante la lectura del cuento. En tal sentido, el criterio de muestreo inicial puede considerarse "*ad libitum*", por cuanto que utiliza como unidades de muestra de conductas, todas las ocurrencias o gama de ellas que tengan lugar a lo largo de la grabación, independientemente de su duración (Del Rincón, 1995: 243). Es el muestreo utilizado fundamentalmente en las primeras fases exploratorias de un estudio, ya que proporciona una amplia información del problema, para que luego pueda ser sistematizada en posteriores análisis. Lógicamente, ha sido el criterio utilizado en nuestra primera fase.

ÍNDICE

CAPÍTULO 7:

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE

7 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se especifican la tres fases centrales de la investigación apuntadas en el esquema general de la página 221:

a) Fase I: Recogida inicial de la información

b) Fase II: Aplicación piloto del cuestionario y

c) FaseIII: Aplicación del TIDEL.

7.1 FASE I. RECOGIDA INICIAL DE LA INFORMACIÓN

El objetivo de esta primera fase es la realización de una exploración amplia de los errores cometidos durante la lectura oral. Se inicia con una primera recogida de información, que es categorizada, y finaliza con la propuesta de un cuestionario para su utilización en la siguiente fase piloto.

7.1.1 Observación cualitativa de errores y recogida inicial de datos

El soporte para esta fase de investigación fue el *cuento* y la *hoja de observación y registro* que figura en el anexo 12.4 (página 413), que consta de cuatro apartados:

Anverso:

a) ***datos de interés estadístico****: identificadores, edad, curso, palabras por minuto.*

b) ***cuento****: una copia del cuento presentado a los sujetos, que serviría como borrador para el análisis de errores.*

ÍNDICE

c) Espacio para la descripción de los tres errores más significativos producidos por el sujeto.

Reverso:

d) Espacio para el análisis cualitativo de los errores y observaciones.

Con este instrumento inicial, durante el curso académico 95/96 un grupo de 97 estudiantes de 4º y 5º de Pedagogía colaboró en la recogida de datos.

A los observadores se les entrenó previamente en el modo de recogida de datos y se elaboraron y entregaron unas normas estrictas para la observación, junto con el cuento, el protocolo mencionado y una cinta de audio para su grabación.

La recogida de datos siguió el calendario antes especificado, que correspondía con periodos diferenciados para cada curso. Finalizado cada periodo de recogida de datos, y antes de iniciar el siguiente, los colaboradores tenían que analizar las cintas individualmente y realizar un informe por grupos acerca de las características observadas en su conjunto para el nivel escolar observado. Seguidamente, se establecieron ***sesiones de trabajo y de discusión*** más amplias (15 personas) con una duración de 2 horas, donde se entregaba el material analizado y se valoraban las impresiones del proceso de observación y los hechos observados. La totalidad de estas sesiones fueron grabadas en audio para su posterior vaciado y análisis por parte del equipo investigador y estudiantes de doctorado. Una de las finalidades de estas sesiones para cada nivel escolar fue intentar encontrar patrones de comportamiento diferenciales por nivel en relación a los errores y conducta lectora.

Por otra parte, al pie de cada protocolo figuran tres pequeñas fichas destinadas a concretar los tres errores más significativos de cada lectura analizada, con una pequeña descripción del error y otros datos para su localización física (cinta y sujeto) o para posteriores análisis cuantitativos (edad, palabra equivocada y nº de orden de la palabra en el texto:

5 carpintero	alarga el sonido vocálico donde está el golpe de voz: "car-pin-teee-ro", sin hacer lectura silábica.	*Edad* 7 ; 10 *Cinta* JFP.1 *Suje* ARG

Estas fichas, después de su fotocopia, fueron recortadas computándose un total de 1.746 ***fichas de errores,*** las cuales serán la base para el establecimiento de un sistema de categorías realizado por cinco jueces expertos. Se incluyeron, además, las observaciones registradas por los analistas y que resultaron relevantes en los seminarios intensivos de discusión. En el anexo 12.5 figuran los listados de las primeras observaciones realizadas, sin embargo, una relación más detallada por niveles, errores, etc. consta en la tesis de licenciatura de Javier Cortés (1997).

7.1.2 Categorización

Se puede establecer un sistema de categorías a través de un ***proceso inductivo*** siempre que exista previamente un registro narrativo o con cualquier otro soporte, como es el magnetófono. La tabla siguiente compara las fases del proceso de elaboración de un sistema de categorías propuesto por Anguera (1993: 130) y las realizadas en esta investigación.

Fases	*Anguera (1993)*	*Fases*	*Investigación de errores*
1	Registro narrativo	*1*	Grabación: protocolos y registro narrativo de observaciones
2	Registro semi-sistematizado		Sistematización en fichas y observaciones (reverso del protocolo)
3	Lista total de rasgos		Extracción de 1.746 errores, más las observaciones del anexo 1.1
4	Clasificación de rasgos según niveles de respuesta		Clasificación por afinidad, más por edad (semestres)
5	Agrupación de rasgos homogéneos.		Agrupación por homogeneidad/ afinidad y edad en 65 categorías
6	Revisión de la lista de rasgos y elaboración de un sistema provisional de categorías		Teorema de Bayes y Análisis Dimensional. Reducción a 54 errores y sistema provisional de categorías (10 dimensiones) que agrupan errores afines y los ordenan por orden evolutivo.
7	Comprobación del sistema.	*2*	Estudio piloto y análisis
		3	Elaboración del TIDEL

Tabla 7-1: Comparación de dos procesos para la elaboración de un sistema de categorías

En principio, una vez confeccionada una relación de unidades de observación, se trata de "emprender la trabajosa tarea de agruparlas por afinidades y semejanzas... proponiéndose un primer sistema provisional de categorías que, por supuesto, deberá someterse a comprobación en sesiones dedicadas a este fin para ajustarlo paulatinamente a la realidad...". Así pues, "En las investigaciones que siguen prioritariamente la vía inductiva, los criterios de homogeneidad y semejanza al agrupar los rasgos previamente listados son los que prefijan los núcleos categoriales, en tanto en cuanto establecen los límites de cada uno de los contenidos que constituyen el conjunto" (Anguera, 1998b, 561y 562)

ÍNDICE

En nuestro caso, registrados los datos y realizado el muestreo de 1.746 errores, se trata de agruparlos por su *afinidad, homogeneidad y/o semejanza*. Este proceso fue realizado durante un largo período de tiempo por cinco jueces expertos hasta llegar a *un sistema provisional de 54 categorías de errores agrupados en 10 dimensiones* (véase Tabla 7-2, página 244).

Mutua exclusividad.

Con esta expresión se hace referencia al no solapamiento de las categorías que componen un sistema y tiene su trascendencia en cuanto a la asignación posterior de errores a cada una de estas categorías. Sin embargo, se ha comentado (Anguera, 1998: 563) que desde distintos puntos de vista puede no ser posible, –ni incluso conveniente– mantener la exclusividad, dada la evidente co-ocurrencia de conductas en distintos niveles. En nuestro caso, se ha pretendido una exclusividad en la categorización y para ello se han utilizado diferentes "pistas" para reducir la ambigüedad en la catalogación de errores. En concreto, en la lectura pueden darse unos mismos errores, pero con matices diferenciados, que hace que aludan a procesos distintos de aprendizaje. Por ejemplo, los siguientes errores de la Tabla 7-4 (página 254):

21. *Alargar/repetir en "sílabas" dudosas (regresivo):* [carrrrr-pinnn-te-ro]
26. *Alargar/repetir en "palabras" dudosas (progresivo):* [arreee-arreeeglaba, fu-fu- fu- furioso]

Las claves de diferenciación se encuentran en el propio contexto de la observación de la lectura, aunque en el enunciado de estas categorías se apuntan dos indicios (sílabas/palabras y regresivo/progresivo), no siempre claramente discriminativos en todos los casos. Así, el error nº 21 se asocia habitualmente con otros errores consistentes en leer silábicamente durante

todo el texto, mientras que el error nº 26 se presenta ante la dificultad de una palabra compleja o larga y el sujeto insiste progresivamente hasta que consigue leerla “de un tirón”.

Tamaño

Asimismo, la observación anterior ilustra acerca del *tamaño* de las categorías. El grupo de expertos decidió mantener inicialmente un volumen relativamente amplio con el fin de que, tras sucesivas comprobaciones empíricas, pudiera ajustarse paulatinamente a la realidad.

Teóricamente, mantener esta amplitud molecular hace más compatibles las categorías y facilita un análisis más molar encaminado a posibles explicaciones teóricas de los fenómenos. “En abstracto, fuera del contexto de una cuestión concreta, es difícil ofrecer una respuesta satisfactoria a la pregunta anterior [cantidad y niveles], pero de forma relativa se considera más adecuada la tendencia a la molecularización por tres razones (Bakeman y Gotman, 1986): *a)* Se incrementa la probabilidad de obtener datos fiables. *b)* Se puede justificar el posterior agrupamiento si fuera necesario (mientras que difícilmente sería válida la argumentación inversa). *c)* Las categorías más moleculares, por su menor grado de inferencia y mayor objetividad, pueden revelar datos de interés que ayuden a justificar los resultados, lo cual no sería factible con categorías molares, mucho más difusas y susceptibles de heterogeneidad interpretativa.” (Anguera, 1998b: 563)

Como se puede comprobar a lo largo de las siguientes fases, la comprobación empírica de estas categorías ha hecho que se vayan redistribuyendo y agrupando hasta conseguir un volumen fácilmente manejable que refleje la naturaleza lectora de los sujetos. Así, la agrupación de los errores por dimensiones más amplias facilita, por su mayor grado de inferencia, un acercamiento al proceso lector.

Definición

Tocante al tema de la *definición* de las categorías se ha optado deliberadamente por la siguiente estrategia: ***a)*** poner un enunciado descriptivo y escueto, y ***b)*** sustituir la definición por un pequeño listado de ejemplos típicos de cada categoría de errores. Posteriormente, después de sucesivos análisis empíricos y de su agrupación, en el propio instrumento se ofrecerá exclusivamente, en un renglón o dos, el sentido que tienen en común los errores que se agrupan bajo un mismo epígrafe o grupos de errores: las dimensiones (véase anexo 12.9, página 459).

El motivo fundamental de esta estrategia tiene que ver con cuestiones que históricamente han generado prejuicios, malentendidos y experiencias negativas en el campo del diagnóstico de las dificultades del aprendizaje lector. Téngase en cuenta que esta investigación está centrada en "errores" y, precisamente, esto hace que, en el mejor de los casos, en algunas mentes empiecen a aflorar atribuciones, prejuicios y causalidades sobre su naturaleza, magnificando desgraciadamente el sentido que pudiera tener un instrumento de este tipo. Es una cuestión que hay que evitar; el propio instrumento de observación tiene que llevar a valorar que el concepto de error no es algo unívoco. En otros casos surgirán viejos tabúes por los que éstos son vistos como signos de patologías, por ejemplo, inversión=dislexia. Es preferible que el futuro usuario registre lo que observa y que sea una valoración de conjunto la que aporte información sobre tipos de interpretación.

Del mismo modo, otro de los motivos de evitar las definiciones en este instrumento ha sido preservar la actitud objetiva del observador. Precisamente, una interpretación previa o sesgada del error, históricamente ha provocado bastantes rechazos comentados antes. Tal es el caso del *miscue-analysis* de Goodman y colaboradores en el que se busca una

clasificación encaminada exclusivamente a averiguar las pistas semánticas, sintácticas y grafofónicas utilizadas en la lectura.

Así pues, la estrategia utilizada abunda en la consideración de ofrecer ejemplos claros, *prototípicos*, definidos por el *parecido familiar* (Anguera, 1998b: 571), que den suficiente información sobre el tipo de errores que se agrupan en cada categoría, reduciendo así determinadas inconsistencias relacionadas con su identificación y adscripción.

Secuencia

Dado que en cada una de las 1746 fichas constaba la edad del niño que había cometido el error, en años y meses, se realizó una distribución secuencial de cada categoría de errores a partir de su frecuencia a lo largo de las edades (*años* y *semestre*), aunque fue necesario realizar algunos ajustes probabilísticos.

Para esta finalidad, se confeccionó una tabla de frecuencias de 65 categorías por seis grupos de edad (5,1; 5,2; 6,1; 6,2; 7,1; y 7,2), calculando la probabilidad bayesiana de ocurrencia de cada celdilla condicionada a su fila y columna correspondiente (conjunto A: categorías, y conjunto B: semestres de edad). Los cálculos se realizaron con el programa *Microsoft Excel 5*, al que se le añadió la macro "*Bayes-ANADIM,V.3.1*", desarrollada en *Visual Basic* por J. Sanmartín (Valencia 1996).

La formulación matemática del Teorema de Bayes aplicada para este caso es:

Sea A_1, A_2,...,A_n , una partición de E, es decir: $E=\cup_{(i=1,...,n)} A_1$ y para $i\neq j$ $A_i \cap A_j = 0$

Sea B un determinado suceso de F tal que $P(B)\neq 0$. Entonces es cierto que:

Para el teorema de la intersección: $P(A_i \cap B) = P(A_i) * P(B/A_i)$

$$P(A_i/B) = \frac{P(A_i \cap B)}{P(B)}$$

Para el teorema de la partición: $P(B) = \sum_{(i=1,\ldots,n)} P(A_i) * P(B/A_i)$

Con lo que queda demostrado que:

$$P(A_i/B) = \frac{P(A_i) * P(B/A_i)}{\sum_{(i=1,\ldots,n)} P(A_i) * P(B/A_i)}$$

Esta formulación se puede resumir en unos cuantos principios básicos:

Cuando se habla de partición estamos diciendo que la matriz E está formada por submatrices columna (A_1, A_2,...,A_n) en la que se cumplen tres condiciones: a) que todas las submatrices columna pertenecen a la matriz, b) que la matriz ha de ser rectangular (nº de filas diferente a nº de columnas) y c) que la intersección de los elementos de las filas por los elementos de las columnas da 0.

Del mismo modo, a partir de una cuantificación de estas asociaciones se elaboró una matriz de afinidades entre los mismos que, tras un análisis dimensional, redujo algo la información a 54 errores pero, sobre todo, los agrupó en 10 grandes tipologías tal y como figura en la Tabla 7-2. En principio, con este procedimiento se conseguía ofrecer una distribución secuencial mixta que combinaba dos criterios; la afinidad entre categorías y la probabilidad de ocurrencia a lo largo de la edad. En este sentido, había grupos de errores en los que la probabilidad de aparición en edades más tempranas era mayor que en edades más avanzadas, y viceversa. La distribución quedó como se indica en la tabla mencionada.

7.1.3 Cuestionario para la experiencia piloto

A partir de la siguiente tabla se elaboró un cuestionario, que sería el soporte inicial para abordar la siguiente fase de la investigación, en la que la

observación y el registro de errores se realizará de una forma más sistematizada:

Dimensiones o grupos de error	*Errores*
1. Elementos, confusión, cortes y deformación	1. Nombrar letras 2. Letras sueltas (leer vocales o algunas consonantes) 3. Omisión de sílabas 4. Incomprensión no se entera 5. Corte silábico 6. Añadir palabras 7. Corte arbitrario/ aislar letras/ ruptura 8. Romper diptongo 9. Confusión: f-g 10. Confusión: p-b-d-q-m-n 11. Confunde vocales fuertes con fuertes 12. Confunde vocales débiles con débiles 13. Confunde vocal fuerte por débil 14. Dificultad en pronunciar doble/triple consonante 15. Inversión en orden 16. Omisión de consonantes y vocales 17. Añadir vocales 18. Deformación de palabras 19. Omisión de doble o triple consonante 20. Añadir consonante 21. Sustitución de letras/confusión en palabras
2. Unir palabras	22. Unir palabras
3. Inmadurez en la pronunciación	23. Carpintero (cambio n x r) 24. pronunciación (defecto) 25. “rr” 26. “g-j”
4. Confusión tónicas-átonas	27. Confusión tónicas-átonas
5. Reglas Convencionales	28. Parón en palabras 29. Regla “que” “qui” 30. “Ch” 31. Regla: ce-ci-ca-co-cu 32. Regla “gue” “gui”
6. Apoyos (cadencia, ritmo, acotamiento físico)	33. Acotar, guiarse con el dedo 34. Alargar 35. Lectura lenta, con aplomo, sin comprensión 36. Pronunciación marcada de monosílabos 37. Entonación defectuosa 38. Ritmo: cansino, cansancio, irregularidad, soplidos...
7. Concomitancias con la lectura	39. Gesticulaciones, movimientos corporales 40. Lectura cantarina
8. Precipitación, saltos, omisiones	41. Lectura acelerada, rápida, precipitada 42. Saltarse frases o líneas 43. Omisión de palabras 44. Saltarse palabras
9. Reiteración, relectura, inhibición.	45. Repetir sílabas 46. Repite palabras/ frases (relectura) 47. Repensar, rectificar, autocorregir 48. Paros en lectura 49. Anticipación subvocálica
10. Variantes y anticipación con sentido	50. Alteración de palabras 51. Añadir palabras 52. Variante con sentido 53. Anticipación, adivinación 54. Confusión de tiempos verbales

Tabla 7-2: Listado de errores agrupados por dimensiones e hipótesis secuencial

ÍNDICE

7.2 FASE II. ESTUDIO PILOTO

El propósito de esta fase es realizar un registro sistemático más preciso a partir del cuestionario anterior, ajustar las categorías de errores establecida tras un análisis cuantitativo y formular una primera versión del instrumento denominado "Test Individual de Diagnóstico de Errores en Lectura" (TIDEL) para que pueda ser aplicado en una fase posterior.

7.2.1 Registro de datos y análisis cuantitativo

El sistema de registro de esta fase es mucho más preciso y cuantitativo que en la fase anterior. El estudio fue realizado por 57 jueces, todos ellos estudiantes de 2º ciclo de Pedagogía, con una muestra de 223 casos.

Cada analista disponía de un protocolo de observación, el "*Cuestionario de Errores*" proveniente de la fase anterior, instrucciones y normas de aplicación. Para cada lectura se disponía, además de los datos de identificación, otros relacionados con el número de palabras por minuto y anotaciones sobre las observaciones realizadas durante la lectura.

7.2.2 Análisis por grupos de discusión

Igual que se hizo en la fase anterior se realizó un proceso de discusión en grupos reducidos y por niveles escolares con el fin de comentar cuestiones relacionadas con el sistema de cumplimentación y análisis de las grabaciones, así como con la diferenciación entre los sujetos de 1º y de 2º de Educación Primaria.

Asimismo, la totalidad de estas sesiones fueron grabadas en audio para su posterior vaciado y análisis por parte del equipo investigador y estudiantes de doctorado.

Una muestra de algunas diferencias encontradas y comentarios entre los sujetos de 1º y de 2º de Primaria se presenta a continuación:

a) Comentarios sobre los errores en la lectura de *1º de Educación Primaria* en las sesiones de discusión[11]:

- Se suelen cometer errores de corte silábico (5) y ruptura de diptongos (8).
- Se cometen errores de omisión de consonantes (16)
- Confusión por la forma p-b-d-q-m-n (10)
- Alargan pero para buscar el sentido de la siguiente sílaba, no de una palabra como unidad. Se deduce esto por el continuo corte silábico de las palabras. Buscan en definitiva un sentido acústico, no semántico.
- Confusión en la regla g-j (26), y otras reglas convencionales (28-32)
- Incomprensión, no se enteran (4)
- Añaden consonantes (20)
- Les cuesta pronunciar la r (25)
- Deforman muchas palabras (18)

b) Comentarios sobre los errores en la lectura en *2º de Educación Primaria* en las sesiones de discusión:

- Se sitúan en los errores de la parte derecha del esquema del cuestionario (28-54)
- Tienen muchos fallos en repensar, rectificar y autocorregir (47)
- Se lanzan a la anticipación, a la adivinación (53)
- Añaden palabras pero casi todas son monosílabos (51)
- Confusión en tiempos verbales (54)
- Utilización de variantes con sentido (52)
- Alargan y rectifican (34)
- Repiten sílabas (45)
- Parece que se enteran de lo que están leyendo.
- Se pueden dar errores de pronunciación

c) Comentarios sobre los errores en la lectura *comparando 1º y 2º de Educación Primaria*:

---

[11] Los números entre paréntesis indican el número de error en el cuestionario al que hacen referencia los comentarios.

- No está claro que los niños de 2º de E.P. cometan menos errores que los de 1º de E.P.
- Los de 1º de E.P. deforman mucho más las palabras que los de 2º de E.P.
- Los de 2º leen en general más rápido que los de 1º
- Los errores están más distribuidos en los de 2º de E.P. que en los de 1º de E.P.
- Los de 2º curso de E.P. leen más rápido peor, parece que se enteran más del contenido de la lectura pero comenten muchas faltas de todo tipo progresivas y regresivas.
- En los dos cursos los niños bilingües tienen errores típicos de pronunciación de ciertas consonantes.

Estos son, a título ilustrativo, algunos comentarios frecuentes realizados en dichas sesiones. Asimismo, también se hicieron otras valoraciones generales sobre el instrumento diagnóstico (el cuestionario) u otros aspectos del proceso:

- es un instrumento útil para los maestros, pueden identificar errores y extraer conclusiones claras,
- se presenta una "rejilla" excesivamente amplia,
- habría que cortar la lectura al mínimo indicio de cansancio, ya que a partir de este hecho la lectura comienza a hacerse peor,
- es un instrumento que permite reflexionar sobre la conciencia e importancia de la lectura, etc.
- excesivamente largo, habría que buscar un sistema de simplificación en la corrección.

En definitiva, el nivel de discusión fue bastante alto y, a pesar de las discrepancias, se coincide en aspectos importantes que se corroboran con el análisis cuantitativo de datos realizado en el siguiente apartado.

7.2.3 El Análisis Discriminante

Para el Análisis Discriminante se seleccionó la variable independiente curso, con dos niveles (1º y 2º de EP) y como variables dependientes: los 54 errores, las palabras y el tiempo invertido en la lectura (minutos) (Cortés,

1997). El análisis extrajo una única función significativa con una p<0,03 por la que el 75,6% de los casos se clasificaba correctamente (véase anexo 12.6, página 425). Podemos concluir, tras este análisis, que los errores de mayor importancia para estos cursos son:

1º de Educación Primaria

- *error 29: Regla "que"-"qui"*
- *error 9: Confusión f-g*
- *error 38: Ritmo: cansino, cansancio, irregularidad, soplidos*
- *error 10: Confusión p-b-d-q-m-n*
- *error 19: Omisión en doble y triple consonante*
- *error 31: Regla ce-ci-ca-co-cu*
- *error 14: Dificultad en pronunciar doble/triple consonante*
- *error 42: Saltarse frases o líneas*
- *error 4: Incomprensión no se entera*

2º de Educación Primaria

- *Palabra: Número mayor de palabras leídas*
- *Error 54: Confusión en tiempos verbales*
- *Error 46: Repite palabras/frases (relectura)*
- *Error 52: Variante con sentido*
- *Error 20: Añadir consonantes*
- *Error 53: Anticipación, adivinación*

Se puede apreciar la tendencia que muestran los errores que contribuyen a la función discriminante. Por una parte, los que más cerca van a situar a un niño en el grupo de 1º de EP son errores básicamente de: *reglas convencionales*, *confusiones por la forma de las letras*, *omisiones y*

dificultades con grupos consonánticos complejos y otras observaciones generales como la *falta de comprensión*, el *salto de frases*, *cansancio*, etc.

Por otra parte, los errores que contribuirán específicamente a clasificar a un niño en 2º de EP son los errores de: *relectura*, *anticipar el sentido de la palabra*, *variantes con sentido*, *confusión de tiempos verbales*, *añadir consonantes* y *mayor número de palabras leídas*, independientemente del tiempo empleado en la lectura.

Estos primeros datos ayudaron a tomar decisiones acerca de la pertinencia de ciertos errores en el cuestionario, su inclusión, el grado de extensión del mismo, las posibles ambigüedades en la observación, posición evolutiva, etc., cuestiones que fueron determinantes para rediseñar el instrumento, que serviría casi definitivamente para la recogida de los datos (errores) de lectura de una forma sistemática.

De gran importancia, fueron también las sesiones de discusión de las que se recogió información relativa al diseño del instrumento y su aplicación. Uno de los aspectos en los que se hizo especial hincapié fue en la extensión, excesiva, del instrumento tanto en relación al contenido (elementos a analizar) como al tiempo de análisis de los errores por lectura observada. En este sentido, contemplando la casuística, se redujo la información de 54 a 33 errores, tal como se especifica en el apartado 7.2.5 y, asimismo, se generó el siguiente sistema de corrección.

7.2.4 Establecimiento de Puntos de Corte para el sistema de corrección

Un último paso de esta fase, antes de abordar definitivamente el diseño del nuevo instrumento, el futuro TIDEL, fue el establecimiento de puntos de corte para cada uno de los errores registrados anteriormente, de

modo que se simplificara el conteo de frecuencias y así agilizar la corrección del instrumento. No es operativo, además de tedioso, tener que seguir anotando frecuencias a partir de un determinado nivel.

De este modo, ya que se contaba con las frecuencias totales de cada uno de los errores, se calcularon y establecieron cuatro puntos de corte para cada uno de los niveles de errores, que serían incorporados en el futuro sistema de corrección:

Niveles	*Significado*	*Ejemplo*
Nivel 0: ausencia	Los sujetos que *no cometían errores*	
Nivel 1: ***aceptable***	El número de errores es reducido	*1*
Nivel 2: ***atendible***	El número de errores reclama una atención	*8*
Nivel 3: ***urgente***	Cierta gravedad por el elevado numero de errores. Requiere atención urgente	*14*

La estrategia para diferenciar este grado de intensidad en cada error se realizó siguiendo un criterio homogéneo que cubriese un porcentaje en cada grupo de clasificación; especialmente interesaba que se discriminara bien entre cada uno de estos grupos. Así, el hecho de disponer de una mínima clasificación por niveles de intensidad en las frecuencias disminuye considerablemente el tiempo de corrección. En la tabla anterior se ha puesto como *"Ejemplo"* los puntos de corte para el *error 20* del TIDEL definitivo (Véase anexo 12.9); así, a partir de *14 frecuencias* en ese error no es necesario seguir contando, ya que el sujeto se encuentra en el *nivel 3 (urgente*); en cambio, si presenta *cinco frecuencias* en total le correspondería un *nivel 2 (atendible)* y con una frecuencia el *nivel 1*.

Los puntos de corte para cada uno de los errores se han incluido en el mismo protocolo del TIDEL, con el fin de agilizar su corrección. Por otra

parte, este sistema de corrección implicará un cambio conceptual en la calificación de la prueba al que algunas personas no están acostumbradas pero que siempre hay que tener presente; es decir, los sujetos que puntúan más alto son los que peor leen.

Establecidos estos grupos de corte se realizaron 33 ANOVA para valorar si estos grupos de clasificación (*aceptable, atendible y urgente*) de sujetos se diferencian significativamente en función de las frecuencias en cada tipo de error (número de errores cometidos). Es decir, como variable independiente se introdujo los niveles de error (aceptable, atendible, urgente) y como variable dependiente, en cada uno de los análisis, un determinado error. Esto apoyaría la decisión tomada acerca de fijar tales puntos de corte. Todos los grupos de clasificación de cada uno de los errores están diferenciados significativamente con una probabilidad de $p<0,001$ (Tabla 7-3)

Nombre error	***Tests univariados***
1. Nombrar letras	($F_{2,13}$= 12,670; p<0,001)
2. Letras sueltas (leer vocales o algunas consonantes)	($F_{2,13}$= 52,046; p<0,001)
3. Corte silábico, aislar letras	($F_{2,81}$= 459,899; p<0,001)
4. Romper diptongo	($F_{2,122}$= 120,290; p<0,001)
5. Confusión: f-g	($F_{2,19}$= 27,600; p<0,001)
6. Confusión: p-b-d-q-m-n	($F_{2,102}$= 33,327; p<0,001)
7. Confusión entre vocales	($F_{2,185}$= 89,309; p<0,001)
8. Omisión de letras	($F_{2,173}$= 12,774; p<0,001)
9. Omisión de sílabas y palabras monosílabas	($F_{2,141}$= 64,270; p<0,001)
10. Añadir letras	($F_{2,162}$= 173,504; p<0,001)
11. Añadir sílabas	($F_{2,71}$= 34,900; p<0,001)
12. Deformación de palabras	($F_{2,92}$= 62,574; p<0,001)
13. Sustitución de letras/confusión en palabras	($F_{2,150}$= 33,702; p<0,001)
14. Dificultad en pronunciar doble/triple consonante	($F_{2,112}$= 82,905; p<0,001)
15. Inversión en orden	($F_{2,104}$= 46,865; p<0,001)
16. Defecto de pronunciación: “rr”	($F_{2,97}$= 22,670; p<0,001)
17. Otros defectos de pronunciación	($F_{2,56}$= 33,820; p<0,001)
18. Regla: ca-co-cu-ce-ci-que-qui	($F_{2,39}$= 223,817; p<0,001)
19. Regla: ga-go-gu-ge-gi-gue-gui	($F_{2,53}$= 270,915; p<0,001)
20. “Ch”, “rr” y otros	V.D. con menos de dos

ÍNDICE

	grupos
21. Alargar/repetir en “sílabas” dudosas (regresivo)	($F_{2,140}$= 18,662; p<0,001)
22. Entonación defectuosa	($F_{2,156}$= 403,220; p<0,001)
23. Fallos en acentuación	($F_{2,64}$= 81,252; p<0,001)
24. Acotar, guiarse con el dedo	V.D. con menos de dos grupos
25. Gesticulaciones y movimientos corporales	V.D. con menos de dos grupos
26. Alargar/repetir en “palabras” dudosas (progresivo)	($F_{2,140}$= 261,280; p<0,001)
27. Repite palabras/frases (relectura)	($F_{2,109}$= 306,547; p<0,001)
28. Repensar, rectificar, autocorregir, anticipación subvocálica	($F_{2,203}$= 246,204; p<0,001)
29. Alteración de palabras	($F_{2,88}$= 266,791; p<0,001)
30. Añadir palabras	($F_{2,79}$= 34,040; p<0,001)
31. Anticipación, adivinación	($F_{2,84}$= 169,517; p<0,001)
32. Variante con sentido	($F_{2,77}$= 511,384; p<0,001)
33. Confusión de tiempos verbales	($F_{2,108}$= 132,828; p<0,001)

Tabla 7-3: Test F univariados (ANOVA) para niveles de error (aceptable, atendible, urgente) (V.I.) sobre tipos de error (VV.DD).

7.2.5 Formulación de la primera versión del TIDEL.

Los diversos errores se fueron reagrupando en función de los diversos análisis empíricos realizados, tanto cuantitativos como cualitativos. Las categorías más claras en todos los tipos de análisis siempre fueron los errores más avanzados correspondientes a los sujetos de 2º de curso (dimensiones 9 y 10 de cuestionario anterior). Otro grupo de errores se tuvo que fundir en unos nuevos, debido a la excesiva fragmentación que presentaban en el cuestionario anterior (p.e., “confunde vocales fuertes con fuertes”, “débiles con débiles”, “fuerte por débil” “tónicas con átonas”). Otros, por el contrario, se desplazaron a lo largo de la secuencia, etc. En cualquier caso, la casuística es diversa y extensa, aunque habría que indicar que el criterio evolutivo ha sido siempre el principal argumento tenido en cuenta en la formulación del instrumento.

Así pues, como fruto de estas remodelaciones y análisis, se diseñó una primera versión del instrumento, que contaba con 33 errores distribuidos en nueve grupos (Tabla 7-4). En cualquier caso, debido a los cambios producidos, se hacía necesaria una nueva fase empírica de comprobación.

Dimensiones o grupos de error	*Errores*
I. Elementos disociados	1. Nombrar letras 2. Letras sueltas (leer vocales o algunas consonantes) 3. Corte silábico, aislar letras 4. Romper diptongo
II. Confusión de Letras por la Forma	5. Confusión: f-g 6. Confusión: p-b-d-q-m-n 7. Confusión entre vocales
III. Deformación y Cambio de Elementos	8. Omisión de letras 9. Omisión de sílabas y palabras monosílabas 10. Añadir letras 11. Añadir sílabas 12. Deformación de palabras 13. Sustitución de letras/confusión en palabras
IV. Doble/Triple Consonante e Inversiones	14. Dificultad en pronunciar doble/triple consonante 15. Inversión en orden
V. Inmadurez en la Pronunciación	16. Defecto de pronunciación: "rr" 17. Otros defectos de pronunciación
VI. Reglas Convencionales	18. Regla: ca-co-cu-ce-ci-que-qui 19. Regla: ga-go-gu-ge-gi-gue-gui 20. "Ch", "rr" y otros
VII. Cadencia, Entonación, gestos marginales, etc.	21. Alargar/repetir en "sílabas" dudosas (regresivo) 22. Entonación defectuosa 23. Fallos en acentuación 24. Acotar, guiarse con el dedo 25. Gesticulaciones y movimientos corporales
VIII. Reiteración, relectura, inhibición proactiva	26. Alargar/repetir en "palabras" dudosas (progresivo) 27. Repite palabras/frases (relectura) 28. Repensar, rectificar, autocorregir, anticipación subvocálica
IX. Variantes y Anticipación con sentido	29. Alteración de palabras 30. Añadir palabras 31. Anticipación, adivinación 32. Variante con sentido 33. Confusión de tiempos verbales

Tabla 7-4: Grupos de error y errores de la primera versión del TIDEL

7.3 FASE III. APLICACIÓN DEL TIDEL

Esta fase comienza con la aplicación a una nueva muestra de sujetos de la primera versión del TIDEL y finaliza, después de sucesivos análisis, con la formulación definitiva del mismo, a partir del cual se iniciará un proceso de elaboración de perfiles y diferentes estudios de validación que se presentarán en otro apartado posterior.

7.3.1 Registro y análisis cuantitativo de errores

La aplicación, registro y observación de datos siguió las mismas pautas generales que en las fases anteriores.

En esta fase participaron 129 observadores, todos ellos estudiantes de 2º ciclo de Pedagogía (Plan Nuevo y Plan Antiguo), a los que se les explicó y adiestró, en sesiones de seminario, acerca del procedimiento de recogida de datos. Asimismo, se entregaron las normas comunes de su aplicación, ya comentadas, y otras específicas con el nuevo sistema de corrección y puntuación de la prueba.

El criterio de selección de los sujetos fue el comentado antes, es decir, contando con un muestreo de los centros de prácticas y de otros a los que se acudió expresamente, se seleccionaron el alumno o dos alumnos de rendimiento más bajo en lectura según el criterio del profesor. De esta forma, se contó con una muestra de 219 niños de los cursos 1º y 2º de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana. La recogida de datos siguió un calendario estricto: abril (sujetos de 2º de EP) y mayo (sujetos de 1º de EP).

A partir de los datos obtenidos se efectuaron los análisis de perfiles, además de otros estudios para determinar la validez y fiabilidad de la prueba que se comentarán más adelante.

7.3.2 Revisión lógica del instrumento antes del análisis de datos

Finalizado el período de recogida de información, y del mismo modo que se hizo en fases anteriores, se establecieron sucesivas sesiones de discusión para analizar y revisar el material así como para ir formulando posibles modificaciones del instrumento, que finalmente quedaría reducido a 24 errores.

Un resumen de los temas de estudio y discusión consta en el anexo 12.7, página 433). Estos comentarios se presentan organizados por dimensiones de errores y en relación a cuestiones generales acerca del propio instrumento. Se realizaron los análisis cuantitativos sugeridos con el fin de ajustar al máximo el instrumento y la definición gráfica de los perfiles, que se presentarán más adelante.

Así pues, esta fase finaliza con la elaboración definitiva del instrumento que se resume brevemente a continuación

7.3.3 Presentación breve del TIDEL definitivo

El TIDEL (*Test Individual de Diagnóstico de Errores en Lectura*[12]) es un nuevo instrumento que permite detectar los errores en lectura. Lo original del diseño del instrumento es su estructura, no el hecho de analizar los errores en sí. La mayoría de pruebas de lectura aplican el análisis de errores a partir de listados de palabras, buscando la patología que subyace

[12] Una descripción más detallada del TIDEL encuentra en: ALFARO, SECADAS y CORTÉS (2000). "La habilidad lectora". En F. Secadas e I. Alfaro, *Leer es fácil.* En prensa.

en el sujeto evaluado. En cambio, el supuesto teórico que sustenta el TIDEL aboga por una concepción positiva del error; éste cuenta para el aprendizaje y no puede ser considerado de la misma manera en diferentes edades, es decir, el error señala el camino de evolución de la habilidad lectora.

Además de esta importante concepción, los errores que aparecen en el TIDEL son fruto de un trabajo empírico previo, como se desprende de los análisis realizados en fases anteriores, y no prejuzga el sentido de los errores cometidos según concepciones teóricas previas. En definitiva, se trata de observar su presencia, registrarlos y categorizarlos con una metodología cuantitativa y cualitativa (Suen y Ary, 1989; Suen, 1990; Martin y Bateson, 1993)

Así, la base del TIDEL es el registro observacional de errores, es decir, el recuento de frecuencias de errores, no de aciertos como es habitual en un test clásico. Esta matización es importante a la hora de la interpretación de los perfiles y, sobre todo, en la interpretación de los análisis realizados para la construcción del instrumento.

El objetivo de la prueba se centra en los errores de lectura de los niños con un nivel más bajo de rendimiento en los primeros niveles escolares. Desde este punto de vista, no podemos considerar la instrumento como una prueba normativa, ni tampoco de uso criterial, ya que no se proponen baremos para diferenciar a los grupos o clasificar a sujetos. La base observacional del instrumento esta diseñada para caracterizar el tipo de errores que cometen los niños con problemas y ayudarles a superarlos. El pase de este prueba a los sujetos con un rendimiento lector bueno o medianamente aceptable no tiene ningún sentido, su perfil sería completamente “plano”.

La versión definitiva del TIDEL se recoge en la publicación antes mencionada y el protocolo figura en el Anexo 12.9 (página 459); sin embargo, a continuación entresacamos los elementos más relevantes y de interés para la presentación de esta investigación.

ÍNDICE

Estructura del TIDEL

El TIDEL ha quedado formado por 24 errores de lectura, y 5 errores más, que podrían considerarse marginales a la propia habilidad lectora. Estos 24 errores han quedado agrupados en siete grupos básicos de errores (dimensiones), a los que se añaden otros marginales, perfectamente diferenciados, que no afectan a la elaboración del perfil, pero que se pueden producir concomitantemente con la lectura sin constituir un elemento intrínseco a la consecución de dicha habilidad.

La prueba consta de dos partes claramente diferenciadas, con el siguiente material:

1º Un cuento: ***El Astuto Carpintero***

2º Un Protocolo: ***TIDEL*** (con cuatro apartados)

Hojas de *Resultados* y *Perfil de Errores*

Hojas de *Identificación*

Hoja-borrador de: *El Astuto Carpintero*

Hojas para el *Registro de Frecuencias*

Para los efectos de esta breve exposición sólo se presentará:

a) La *clasificación definitiva y descripción detallada* de cada una de las dimensiones junto con los errores que las componen. (apartado 7.3.3.1)

b) Un breve comentario sobre la *forma de presentación de resultados a través de perfiles de errores* (apartado 7.3.3.2), ya que debido a la importancia de este punto, se reserva, a modo de resultados

ÍNDICE

finales de esta investigación, un capítulo especial (9) dedicado al análisis de perfiles.

7.3.3.1 Descripción de las dimensiones básicas de errores de lectura (TIDEL)

Dimensiones o grupos de error	***Errores***
I. Falta de Integración de las Palabras	1. Corte silábico, aislar letras 2. Romper diptongo 3. Alargar/repetir en "sílabas" dudosas (regresivo)
II. Confusión de Letras por la Forma	4. Confusión: f-g 5. Confusión: p-b-d-q-m-n 6. Confusión entre vocales
III. Deformación y Cambio de Elementos	7. Omisión de letras 8. Omisión de sílabas y palabras monosílabas 9. Añadir letras 10. Añadir sílabas 11. Deformación de palabras 12. Sustitución de letras/confusión en palabras
IV. Doble/Triple Consonante e Inversiones	13. Dificultad en pronunciar doble/triple consonante 14. Inversión en orden
V. Reglas Convencionales	15. Regla: ca-co-cu-ce-ci-que-qui 16. Regla: ga-go-gu-ge-gi-gue-gui 17. "Ch", "rr" y otros
VI. Reiteración, Relectura, Inhibición Proactiva	18. Alargar/repetir en "palabras" dudosas (progresivo) 19. Repite palabras/frases (relectura) 20. Repensar, rectificar, autocorregir, anticipación subvocálica
VII. Variantes y Anticipación con Sentido	21. Añadir palabras 22. Anticipación, adivinación y alteración de palabras 23. Variantes con sentido 24. Confusión de tiempos verbales
Dimensiones Complementarias	
Inmadurez en la Pronunciación	0.1. Defecto de pronunciación "rr" 0.2. Otros defectos de pronunciación
Cadencia, Entonación, Gestos Marginales, etc.	a. Entonación defectuosa b. Fallos en acentuación c. Acotar, guiarse con el dedo

Tabla 7-5: Dimensiones Básicas del TIDEL, con sus correspondientes errores

Siguiendo el esquema anterior, a continuación se presenta la composición interna de cada una de las dimensiones del TIDEL junto con los errores que las componen.

I: FALTA DE INTEGRACIÓN DE LAS PALABRAS

Las palabras no suenan como un todo, ya sea porque realizan cortes silábicos (silabeo) o porque alargan excesivamente las sílabas que contienen. También suelen romper diptongos, fruto de esta falta de integración de las palabras.

1. *Corte silábico, aislar letras:* lee las palabras realizando cortes en las sílabas, cortes de forma arbitraria o uniendo sílabas de distintas palabras: *con-di-ci-ón*; *pe-en-só; selo* en vez de *"*se lo"...[13]

2. *Romper diptongo:* Al realizar los cortes suele romper también los diptongos: *pu-en-te; fu-e-ron; o-fre-ci-e-ron;...*

3. *Alargar/repetir en "sílabas" dudosas (regresivo)*: Fruto de la indecisión o de la intención de unir las sílabas, alargan letras: *caaaaa-sa* por (x) "casa"; *puennnn-te* por (x) "puente";...

Estos errores indican la mecánica de la lectura, una mecánica que le permitirá al niño ir integrando progresivamente las letras en sílabas y éstas en palabras, especialmente de sílabas a palabras, *automatizando* el símbolo, fusionándolo temporalmente. La evolución de este grupo va a permanecer siempre, o casi siempre, por encima de todos los demás, ya que es habitual

[13] En adelante, resaltamos los *errores* cometidos con letra cursiva y utilizamos la "x" para indicar "en lugar de", por ejemplo, un niño dice "*selo*" en vez de decir "se lo" (*selo x* se lo). Asimismo, utilizamos los guiones para indicar dónde realiza los cortes en la lectura, ya sean silábicos o no, por ejemplo: "*pe-en-só"*

que se cometan bastantes errores de este tipo hasta desaparecer hacia el final de la adquisición de la habilidad lectora.

II: CONFUSIÓN DE LETRAS POR LA FORMA

Los niños no discriminan correctamente grupos de letras semejantes perceptivamente. En este grupo están integrados todos los errores que presentan indicios de una confusión por la forma de símbolos gráficos parecidos (letras), sustituyendo unos por otros. Las letras en las que se ha detectado este tipo de confusiones son la *p-b-d-q*; *m-n*; las vocales, especialmente la *a-o-e*; y, raramente, la *f-g*.

4. *Confusión f-g*: confunden usualmente la f por la g o viceversa: *giesta* x fiesta; *dominfo* x domingo;...

5. *Confusión p-b-d-q-m-n:* confusión en este tipo de letras similares perceptivamente: *cadras* x cabras; *rado* x rabo; *nujer* x mujer;...

6. *Confusión entre vocales*: confunden cualquier tipo de vocal, especialmente la *a-o-e: estuto* x astuto; *camer* x comer; *reo* x río;...

Una progresiva eliminación de este grupo de errores implica una evolución en la *automatización del símbolo* (sonido-figura); en particular, de aquellas confusiones que puedan estar derivadas por la percepción visual y auditiva. Recuérdese que incluso fonéticamente la p, b, d, q /k/ y por otra parte la m y la n, están muy próximas; no sólo de manera visual.

III: DEFORMACIÓN Y CAMBIO DE ELEMENTOS

Los niños al omitir, sustituir o añadir elementos (letras, sílabas) en la lectura de las palabras, las deforman en diferente grado llegando en algunos casos a hacerlas irreconocibles. Son tipos de errores muy estudiados en la

ÍNDICE

investigación en lectura y fácilmente detectables. Son mucho más comunes las sustituciones y las omisiones que las adiciones; pero todos presentan la particularidad de cambiar elementos y deformar la palabra.

7. *Omisión de letras (consonantes y vocales):* omite letras en una palabra: *salisen* x saliesen; *ofreciron* x ofrecieron; *tato* x tanto;...

8. *Omisión de sílabas y palabras monosílabas:* usualmente se saltan las sílabas o algunas palabras, incluso podemos incluir aquí saltos de palabras o grupos de palabras: *pue* x pueblo; *hombrello* x hombrecillo; ...

9. *Añadir letras:* añade letras a una palabra: *preimero* x primero; *tranto* x tanto; *saliensen* x saliesen;...

10. *Añadir sílabas:* el sujeto añade sílabas a las palabras: *do-de-mo-nio* x demonio; *grafanaba* x ganaba; *hombre-ofre-cillo* x hombrecillo;...

11. *Deformación de palabras:* se deforman las palabras haciéndose irreconocibles, por multiples errores cometidos en su lectura: *os-de* x ofrecieron; *dre-der* x que; *es tituo* x el sitio;...

12. *Sustitución de letras/ confusión en palabras:* se sustituye alguna letra sin una razón aparente, como podría ser su similitud por la forma: *jejano* x lejano; *guente* x puente; *banaba* x ganaba; ...

A lo largo de la evolución de la habilidad lectora irán desapareciendo, aunque puede producirse algún pequeño estancamiento temporalmente que pronto se ha de superar. La superación de estos errores indica también una progresiva automatización de las correspondencias *figura-sonido* (grafema-fonema).

IV: DOBLE/TRIPLE CONSONANTE E INVERSIONES

Los niños tropiezan en la lectura de palabras con dobles y triples consonantes, e invierten el orden de las letras, u omiten una letra del grupo

consonántico. Las inversiones son un error común muy asociado, aunque no siempre, a la complejidad de algunas palabras que presentan grupos consonánticos como *-tr-*, *-br-*, *-bl-*; *-gl-*; *-gr-*; *-nstr-; -bstr-*,... Ante estas palabras los niños utilizan diferentes estrategias: omiten una de las letras del grupo consonántico, se saltan toda la sílaba que lo incluye, invierten en el caso de CCV a CVC (*-tar-* x –tra-). Otras inversiones se producen en palabras que no implican aparente dificultad.

13. *Dificultad en pronunciar doble/triple consonante:* los niños tropiezan al intentar leer una palabra que tenga grupos de dos o más consonantes juntas: *puebro* x pueblo; *aregraba* x arreglaba; *arrastló* x arrastró;...

14. *Inversión en orden:* el sujeto invierte el orden de las letras o de sílabas: *laguien* x alguien; *palzo* x plazo; *cop* x poco;...

Este grupo está entre la habilidad propia del niño en la lectura y la complejidad externa del idioma; su evolución es, como en los anteriores grupos, progresiva; eliminándose este tipo de errores hacia el final del proceso lector, aunque su presencia en la lectura sea menor que en otros grupos de errores.

V: REGLAS CONVENCIONALES

Grupo definido por errores en la aplicación de reglas convencionales, las reglas fijadas arbitrariamente que incumplen los supuestos de correspondencia grafema-fonema. En el caso del español esto ocurre muy poco, es un lenguaje transparente (v.g.: el ruso); en cambio otras lenguas tienen muchas más reglas: francés, valenciano,... o incluso carecen de estructuras medianamente coherentes en este sentido, el inglés, por ejemplo.

ÍNDICE

15. *Regla: ca-co-cu-ce-ci-que-qui:* dificultad en aplicar la regla convencional descrita: *hakerse* x hacerse; *kien* x cien; *pecueño* x pequeño;...

16. *Regla: ga-go-gu-ge-gi-gue-gui:* dificultad en aplicar la regla convencional descrita: *si-gü-i-en-te* x siguiente; *sijiente* x siguiente;...

17. *Regla: "Ch", "rr" y otros:* dificultad en aplicar las reglas de la rr-r y de la "ch", por ejemplo: *noke* x noche; *arancó* x arrancó; *orro* x oro;...

La dimensión integra errores debidos a convenciones idiomáticas y que rompen con las normas de pronunciación u asociaciones fonológicas aprendidas previamente. A pesar de esta dificultad del idioma, que por otra parte en español es mínima, los errores que se producen no son muchos. Podemos decir que ocurren por debajo de la habilidad lectora general y se van aprendiendo en el transcurso del proceso lector; no siendo dignos de una atención necesaria y específica salvo que se *enquisten* en el mismo proceso, dificultando obviamente la lectura.

VI: REITERACIÓN, RELECTURA, INHIBICIÓN PROACTIVA

Los niños ante una dificultad, insisten progresivamente hasta leer correctamente. Estos errores tienen en común salvar, de alguna manera, los obstáculos encontrados: en concreto, puede haber un parón antes de acabar la palabra (repiensa); repetición de una palabra o frase para asegurarse, rectificaciones de lo leído, ensayar en voz baja la palabra para intentarlo después en voz alta,...

18. *Alargar/repetir en "palabras" dudosas (progresivo):* Ante una palabra compleja o larga el niño duda alargando la sílaba: *ca-carpintero* x carpintero; *fu-fu-furioso* x furioso; *arre-arre-arreglaba* x arreglaba;...

ÍNDICE

19. *Repite palabras/ frases (relectura):* el sujeto relee una palabra o frase: repite “hombre” dos veces; repite tres veces “como la fiesta”; etc.

20. *Repensar, rectificar, autocorregir, anticipación subvocálica:* el niño piensa una palabra antes de leerla, o se para a mitad de palabra, hace lectura en voz baja como ensayando la palabra, se autocorrige: *hombre...cillo* x hombrecillo; *fu...furioso* x furioso; *pu-pue-pueblo* x pueblo; *pensaba...pensando* x pensando;...

Su evolución puede sufrir altibajos, lo cual puede introducir cierta ambigüedad en el grupo. Una primera presencia de estos errores la encontramos a niveles muy elementales de la lectura: los intentos de rectificación, se dirigen entonces, hacia la corrección de la letra que ha errado. La segunda presencia se da en etapas más evolucionadas de la habilidad lectora, cuando se producen pocos errores de los cuatro primeros grupos, o dimensiones, descritos anteriormente (I a IV). La intención del niño aquí es corregir una palabra mal leída porque no casa con el sentido del texto o es muy larga y necesita un momento para pensar,... Este proceso es realmente interesante y podríamos definirlo como el *proceso consciente* que se da al afrontar diferentes etapas en la habilidad lectora, antes de *automatizarla* por completo.

VII: VARIANTES Y ANTICIPACIÓN CON SENTIDO

Los errores de este grupo tienen en común que los niños alteran el texto en la lectura, se anticipan a él, e incluso, aventuran suposiciones. Todos los errores cometidos están al nivel de palabras: añaden palabras, especialmente conjunciones, artículos; alteran la palabra dando como resultado palabras parecidas a la del texto pero sin sentido con el mismo; cambian la palabra del texto por otra con sentido o confunden los tiempos verbales.

ÍNDICE

21. *Añadir palabras inexistentes:* el niño añade palabras que no están escritas en el texto y que pueden tener sentido en el contexto: añade “allí” antes de leer “en el puente”; añade “que” en “de (que) tres”;...

22. *Anticipación, adivinación y alteración de palabra:* el niño se anticipa a una palabra empleando pistas iniciales; altera una palabra dando distinto significado al texto o sin significado en el contexto del cuento: *asunto* x astuto; *capítulo* x carpintero; *zapatero* x carpintero; *pueblo* x puente;...

23. *Variante con sentido:* el niño sustituye una palabra del texto por otra con el mismo sentido: *mucho* x bastante; *dijo* x cantó; *mundo* x pueblo;...

24. *Confusión de tiempos verbales:* el niño confunde los tiempos verbales: *arrastraba* x arrastró; *ofrecieron* x ofreció; *pensado* x pensando;...

Estos errores no aparecen al principio de la habilidad lectora, como lo han indicado análisis previos explicados en esta tesis; a no ser que haya un estancamiento en las primeras dimensiones de errores, no suelen aparecer junto a éstas. Son errores específicos de una lectura que evoluciona hacia el sentido, indicadores de un acceso a la comprensión del texto.

INMADUREZ EN LA PRONUNCIACIÓN

Los errores de este grupo señalan que los sujetos pronuncian mal algunas palabras por inmadurez, dificultad de las palabras, falta de discriminación de sonidos, o por otros defectos derivados del contexto lingüístico familiar, microsocial o también por defectos o retrasos del lenguaje.

0.1. *Defecto de pronunciación del sonido [r]:* el niño comete errores en el uso del sonido [r]. Este sonido es uno de los que más cuesta aprender en el lenguaje y por ello podemos encontrar a niños que aún en etapas donde

debería estar consolidado, siguen cometiéndolo: *aggastró* x arrastró; *cogal* x corral; *cantinpedo* x carpintero;...

0.2. *Otros defectos de pronunciación:* se pueden localizar otros defectos de pronunciación propios del contexto social, familiar, lingüístico del niño. Hay que notar que no son defectos por confusión de letras y sonidos, sino que sistemáticamente incluso en el lenguaje hablado los sujetos cometen estos errores: *condisión* x condición; *higos* x hijos; *condifión* x condición;...

CADENCIA, ENTONACIÓN, GESTOS MARGINALES,...

Los sujetos utilizan distintas estrategias regresivas para mantener una supuesta cadencia o enlace en la lectura produciéndose a veces interpretaciones de entonación incorrectas, también por desconocimiento de algunas reglas de acentuación.

a. *Entonación defectuosa:* ante la aparición de algunas palabras, especialmente relativo, el niño entona una frase a modo de pregunta, se saltan los signos de puntuación o hace otros inexistentes

b. *Fallos en acentuación:* no respeta la acentuación correcta de las palabras: *satánas* x satanás; *pobré* x pobre; ...

c. *Acotar, guiarse con el dedo*

7.3.3.2 Resultados del TIDEL y Perfil Individual de Errores

Al igual que ocurre en otras pruebas diagnósticas, se prefiere presentar en las primeras páginas del protocolo los resultados y el resumen final. Así, las dos primeras páginas del TIDEL contienen la síntesis final que se traduce en:

a) Un espacio destinado a **RESULTADOS** (véase anexo 12.9), donde se trasladan las *puntuaciones parciales* obtenidas por el sujeto en cada una de los grupos de errores o dimensiones anteriormente descritas, y

b) Un **PERFIL DE ERRORES** (véase anexo 12.9), que muestra gráficamente los resultados obtenidos por los sujetos con un matiz evolutivo.

Este perfil es de una utilidad práctica fundamental, ya que desde una perspectiva evolutiva ofrece una imagen intuitiva acerca del momento en el que se encuentra el sujeto en la lectura. Además, las claves que se proporcionan ayudan a determinar las zonas en las que se debe actuar prioritariamente. Por todo ello, hemos reservado el último capítulo, a modo de resultados de esta investigación, para la presentación y discusión de los perfiles obtenidos con el TIDEL.

CAPÍTULO 8:

ANÁLISIS DE DATOS

ÍNDICE

ÍNDICE

8 ANÁLISIS DE DATOS

Este amplio capítulo corresponde con el punto "*ANÁLISIS DE DATOS*" del esquema de la página 221 que guía esta exposición, y se compone a su vez de dos apartados:

	TIDEL definitivo	
(cursos: 1998-2000)	***ANÁLISIS DE DATOS***	
Análisis descriptivo		*Análisis y validación*
*Errores y dimensiones *Análisis discriminante		*Consistencia jueces *Evidencias de validez
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS		
*Análisis de perfiles	*Interpretación de perfiles	*Otrasa evidencias evolutivas de los perfiles
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN		

8.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y EVIDENCIAS EVOLUTIVAS

Este sección presenta en tres apartados los estadísticos descriptivos de cada uno de los errores (8.1.1), y algunos sondeos descriptivos realizados encaminados a la búsqueda de una diferenciación de los tipos de error (dimensiones) por curso a partir de dos análisis: un MANOVA (8.1.2) y un Discriminante (8.1.3).

Así, además de los datos descriptivos, se intenta explicar las diferencias encontradas por curso en las puntuaciones observadas de cada grupo de errores. En cierto modo, se está abundando en la hipótesis evolutiva del error que se verá reforzada especialmente en el capítulo 9 de este trabajo (*Análisis e interpretación de Resultados: Los perfiles de errores*)

ÍNDICE

8.1.1 Análisis descriptivo de errores y dimensiones de errores

Con el ánimo de ofrecer algunos datos descriptivos sobre los grupos de errores incluimos en este apartado la descripción estadística de cada error y de su grupo.

En la tabla Tabla 8-1 se muestra la frecuencia de sujetos que han alcanzado los diferentes niveles (No-error / Aceptable / Atendible / Urgente) en cada uno de los errores.

Error	***No error***	***Aceptable***	***Atendible***	***Urgente***
1. Corte silábico, aislar letras	24	82	100	141
2. Romper diptongo	109	82	58	98
3. Alargar/repetir en *sílabas* dudosas (regresivo)	103	90	58	96
4. Confusión f-g	304	18	6	19
5. Confusión: p-b-d-q-m-n	180	82	33	52
6. Confusión entre vocales	45	104	93	105
7. Omisión de letras	70	112	87	78
8. Omisión de sílabas y palabras monosílabas	127	132	58	30
9. Añadir letras	85	156	61	45
10. Añadir sílabas	219	86	25	17
11. Deformación de palabras	192	69	49	37
12. Sustitución de letras, confusión en palabras	90	84	92	81
13. Dificultad en pronunciar doble/triple consonante	154	97	40	56
14. Inversión en orden	192	78	45	32
15. Regla: ca-co-cu-ce-ci-que-qui	287	43	10	7
16. Regla: ga-go-gu-ge-gi-gue-gui	232	58	41	16
17. “Ch”, “rr” y otros	269	44	21	13
18. Alargar/repetir en “palabras” dudosas (progresivo)	85	108	62	92
19. Repite palabras/frases (relectura)	143	125	43	36
20. Autocorregir, repensar, rectificar, anticipación subvocálica	25	140	100	82
21. Anticipación, adivinación y alteración de palabras	122	61	124	35
22. Añadir palabras	223	62	34	28
23. Variante con sentido	208	86	24	29
24. Confusión de tiempos verbales	174	86	50	37
01. Defecto de pronunciación de “rr”	219	60	40	28
02. Otros defectos de pronunciación	247	47	26	27
a. Entonación defectuosa	72	90	82	103
b. Fallos en acentuación	200	66	45	35
c. Acotar, guiarse con el dedo	204	143	-	-

ÍNDICE

Tabla 8-1: Frecuencias de sujetos en cada nivel de error

Haciendo uso de la mediana podemos determinar los errores que presentan un nivel bajo (errores: 4, 5, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 01, 02, b y c) frente a los que su nivel es más elevado (errores: 3, 6, 20, y a). Sería falsa una interpretación que dijera que los primeros errores casi no se cometen, ya que, debido al sistema de corrección por "puntos de corte", es imposible aventurar el total de frecuencias para cada uno de estos errores; además de que su frecuencia estará limitada por la cantidad de posibles reactivos que ofrezca el texto, por ejemplo, no se pueden contabilizar más de 33 diptongos y, a partir de 8 frecuencias, se deja de contabilizar ya que se ha alcanzado el nivel de urgente. La tabla informa, por el contrario, acerca de la frecuencia de sujetos que alcanzan un determinado nivel en cada error.

En la Tabla 8-2 se muestra las medias, desviación típica de las puntuaciones en cada una de las dimensiones de la prueba.

Dimensiones o grupos de errores	Puntuación máxima	Puntuación Media	Desv. Típica
I. Falta de Integración de las Palabras	9	4.8732	2.4779
II. Confusión de letras por la forma	9	2.8703	2.0451
III. Deformación y Cambio de Elementos	18	6.4755	3.7665
IV. Doble/Triple Consonante e Inversiones	6	1.7550	1.7322
V. Reglas Convencionales	9	1.1441	1.6542
VI. Reiteración, relectura, inhibición proactiva	9	4.0720	2.1792
VII. Variantes y Anticipación con sentido	12	3.3333	2.5203
Inmadurez en la Pronunciación	6	1.1643	1.5145
Cadencia, entonación, gestos marginales	6	2.7861	1.8682

Tabla 8-2: Medias y desviaciones típicas de cada dimensión

ÍNDICE

La interpretación de estos datos globales está sujeta a diversas consideraciones relacionadas con el sistema de medida y las diferencias por curso que, en cierto modo, debilitan la información de la tabla. En cualquier caso, se aprecia un mayor nivel en las tres primeras dimensiones (I, II y III) y en las dos últimas (VI y VII), probablemente relacionado con las tendencias diferenciales de los sujetos de 1º y de 2º de Educación Primaria; aunque es preciso recordar que la interpretación debe realizarse como datos de rendimiento en sentido inverso.

8.1.2 Diferencias por curso en las dimensiones de errores

Se realizó un MANOVA para comprobar la existencia de patrones diferenciales por curso en las siete dimensiones de errores (variable independiente: curso; variables dependientes: dimensiones). Los resultados indican que se producen diferencias globales por curso (ë=0,877; $F_{9,331}$=5,182; p<0.001). Los contrastes univariados sin embargo mostraron que no en todas las dimensiones se producen diferencias significativas por curso, en concreto no se obtuvieron diferencias (nivel á= 0,05) en las dimensiones de Inmadurez en la Pronunciación ($F_{1,339}$=2,540; p<0,10), Cadencia, entonación y gestos marginales ($F_{1,339}$=0,694; p<0,4) y Reiteración, relectura, inhibición proactiva ($F_{1,339}$=3,591; p<0,05).

8.1.3 Análisis discriminante

El análisis anterior informó sobre la existencia de diferencias significativas por curso en relación a las siete dimensiones de errores del TIDEL. El análisis discriminante de este apartado completa la información indicando el sentido de tales diferencias, con su probabilidad e índice de bondad del modelo.

Así pues, los parámetros de este análisis son: variable independiente: curso; variables dependientes: las 7 dimensiones del TIDEL; N= 342 (171 de 1º de Primaria y 171 de 2º de Primaria).

Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,885	41,249	7	,000

El análisis obtiene una función discriminante significativa:

Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,130[a]	100,0	100,0	,340

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Por su utilidad, mostramos los coeficientes de la función de clasificación. Así, a partir de la siguiente tabla se obtienen dos ecuaciones, (una para cada nivel de la variable independiente curso). Estas ecuaciones permiten, dada la puntuación de un sujeto determinado en las 7 dimensiones, clasificarlo en uno u otro curso. El modelo utilizado ha clasificado correctamente al 65,5% de los sujetos.

ÍNDICE

Coeficientes de la función de clasificación

	CURSO	
	Primero de Primaria	Segundo de Primaria
Falta de Integración de las palabras	,668	,545
Confusión de letras por la forma	,336	,273
Deformación y cambio de elementos	,256	,256
Doble/triple consonante e inversiones	-,130	-,249
Reglas Convencionales	-,317	-,440
Reiteración, relectura, Inhibición proactiva	,381	,530
Variantes y Anticipación con sentido	,294	,444
(Constante)	-4,683	-4,658

Funciones discriminantes lineales de Fisher

Por otra parte, comparando los dos cursos, se observa un mayor peso de los errores elementales en 1º de primaria (“falta de integración de las palabras” y confusión de letras por la forma”..) y, por el contrario, en 2º de primaria tienen una mayor significación los errores relacionados con el significado y sentido del texto: “reiteración, relectura, inhibición proactiva” y “variantes y anticipación con sentido.”

ÍNDICE

8.2 ANÁLISIS Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

En este amplio apartado se reúnen una serie de estudios tendentes a valorar la fiabilidad entre jueces (apartado 8.2.1) y diferentes estudios de validez (apartado 8.2.2). Estos estudios se han realizado durante el curso académico 1999-2000.

8.2.1 Fiabilidad entre Jueces

Uno de los pilares básicos en los que se debe fundamentar toda medida es en su fiabilidad; aunque ésta por sí misma no asegura que un instrumento sea del todo adecuado, necesitaremos de un análisis de validez para asegurarnos que el instrumento puede servir para nuestros propósitos. Como señalan Suen y Ary (1989), técnicamente, la fiabilidad y validez no se desprenden por sí solas del análisis del propio instrumento porque además, como iremos viendo a lo largo de este apartado y del siguiente, dependen de muchos otros factores.

No es el objetivo del trabajo centrarnos en cómo se mide la fiabilidad o qué características psicométricas deben tener los datos para realizar un análisis u otro. Simplemente señalaremos dos cuestiones:

1) En muchas de las investigaciones la fiabilidad está referida a pruebas de lápiz y papel, instrumentos muy diferentes a lo que nosotros estamos manejando con el TIDEL, que son registros observacionales.

2) Para los datos observacionales, y en general para cualquier instrumento tenemos básicamente dos métodos de cálculo de la consistencia de los analistas (Cabrera, F; Marín, M.A.; Espín, J.V.; Rodríguez, M., 1998): interjueces o intrajueces.

A lo largo del desarrollo de este apartado iremos exponiendo el método utilizado para el cálculo de la consistencia entre jueces, así como los resultados obtenidos.

Básicamente, en el proceso de análisis de errores de lectura, la persona que evalúa o puntúa los diferentes tipos de errores de la lectura introduce una fuente de error de medida, además del propio error del sistema de puntaje que pudiera existir. Esto se traduciría en que un mismo sujeto evaluado obtendría diferentes puntuaciones según la persona que evaluara la lectura. Esta fuente de error de medida no debería estar presente en tests objetivos, como los tests de elección de respuesta múltiple o los de verdadero-falso. Pero puede ser un problema importante en muchos de los sistemas de evaluación observacionales, o pruebas orales o de rendimiento, comúnmente aplicados en el campo de la evaluación educativa y psicológica. En estos entornos los datos obtenidos están basados en los rendimientos del sujeto que son evaluados por uno o más observadores como es el caso del TIDEL.

Asumiendo la relevancia de las observaciones en la aplicación del TIDEL, el acuerdo entre los observadores –consistencia entre observadores o fiabilidad- sería un punto central en el análisis de este instrumento, como se anunció en el esquema metodológico presentado (página 221). Es decir, se trata de analizar la consistencia de las observaciones derivadas de la aplicación del TIDEL y el efecto de unos factores relevantes en la fiabilidad interobservadores: la calidad de la lectura, y la palabras por minuto invertidas en la lectura por los sujetos evaluados.

8.2.1.1 Método

La muestra utilizada para este estudio está formada por 24 jueces (20 mujeres y 4 hombres), todos ellos estudiantes de *Psicopedagogía* en la

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Valencia. Cada uno de los sujetos participó como juez en la evaluación de un total de 12 lecturas. Las lecturas se diferenciaban por la calidad de ejecución de las mismas, estableciendo dos criterios para su clasificación:

1) Lectura de palabras por minuto, y

2) Clasificación de los sujetos por el tipo de perfil presentado en el TIDEL, establecido éste por dos observadores expertos que evaluaron previamente la lectura de los sujetos.

En la tabla Tabla 8-3 se presentan los datos de los protocolos que se manejaron en este estudio por todos los jueces. Los niveles de calidad de la lectura establecidos fueron: **A**= calidad media; **B**= calidad baja; y **C**= calidad muy baja. Para la tarea realizada se escogieron 4 lecturas por cada uno de estos niveles, haciendo el total de 12. El orden de presentación de los mismos fue aleatorio con el fin de controlar el efecto de la dificultad de cada lectura.

Clave de la cinta	***Clave del sujeto***	***Nº de Su-jeto***	***Años***	***Meses***	***Clasificación de la calidad lectora***	***curso***	***ppm***	***Perfil determinado por el experto***
EPS.1	ESG	143	7	8	A	2	102,86	4
GTP	CBL	315	7	3	A	2	106,23	4
LMC	AMM	346	7	4	A	2	140,87	4
OCA	PCA	378	7	4	A	2	135	4

ASS	JGM	127	7	8	B	2	29,09	2
SGP	MCR	202	6	6	B	1	34,29	2
BRT	AET	259	6	5	B	1	35,6	2
LLPML	GAA	343	8	2	B	2	40,25	3
JLAI	CGM	20	7	2	C	1	23,65	1
AGG	LCC	171	7	8	C	2	17,23	1
FFR	MPG	291	6	2	C	1	14,63	2
FSS	ISA	301	6	6	C	1	12,23	2

Tabla 8-3: Características y relación de protocolos utilizados para el estudio de fiabilidad entre jueces

8.2.1.2 Análisis de datos

El análisis de fiabilidad interjueces se estima usualmente evaluando el acuerdo entre los resultados obtenidos de diferentes evaluadores en los mismos protocolos juzgados. Así, se necesitan dos o más observadores que evalúen un mismo test o un grupo de ellos. La cuantificación del acuerdo interobservadores se lleva a cabo frecuentemente computando algún coeficiente de asociación entre las puntuaciones asignadas por los evaluadores a los mismos protocolos.

De entre todos los procedimientos utilizados hemos utilizado tres.

8.2.1.2.1 Porcentajes de acuerdo entre jueces por errores

Un procedimiento habitual es el cálculo de *porcentaje de acuerdo.* Ha sido un modelo muy utilizado para la extracción de índices de fiabilidad en la evaluación de ejecuciones por diversos miembros del *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing* (CRESST) (Baker, Aschbacher, Niemi y Sato, 1992) así como en evaluaciones observacionales

(León y Montero, 1993; Anguera, 1993). Así, para cada error en distintas lecturas, se pueden extraer medias de porcentajes por errores y por pruebas, además del porcentaje global de acuerdos, así como estimar un intervalo de confianza para estos promedios. (Glass, 2000).

En esquema, este procedimiento de análisis se podría resumir en los siguientes pasos:

1. Paso de frecuencias al sistema de categorías de 0 a 3.
2. Elaboración de la tabla de datos de errores/juez y por protocolo analizado.
3. Cálculo del porcentaje de acuerdo para cada error/protocolo.
4. Cálculo del porcentaje medio de acuerdo para cada protocolo, (promediando el acuerdo alcanzado en todos los errores).
5. Cálculo del porcentaje medio de acuerdo de todos los protocolos.

A título ilustrativo, en la Tabla 8-4 se ofrece un ejemplo del procedimiento de cálculo de porcentajes de acuerdo. Se puede observar que a partir del acuerdo máximo alcanzado en una categoría dentro de un error concreto determinamos el porcentaje de jueces respecto al total (N=24) con una simple regla de tres. Este procedimiento se realizó para cada una de las lecturas juzgadas. El ejemplo corresponde a la primera lectura que se juzgó en la experiencia.

Test ISA (C01)	ABP	ACVS	AGR	EAC	EGA	EMB	IAG	JMB	JPG	LGA	LMF	MAG	MAPB	MAPN	MCPB	MDH	MPVA	MST	NFS	OLLB	RPP	SF	SPM	TPT	0	1	2	3	f máxima	% acuerdo
b01	3	1	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	0	1	13	10	13	54,17
b02	2	1	0	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	0	3	0	1	2	2	2	1	3	3	11	7	11	45,83
b03	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	1	1	22	22	91,67
b04	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	19	4	1	0	19	79,17
b05	0	1	1	1	3	1	0	0	0	1	1	1	1	2	1	1	2	0	1	1	3	2	1	1	5	14	3	2	14	58,33
b06	2	2	0	2	3	3	2	3	3	2	2	2	1	2	0	2	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2	14	6	14	58,33
b07	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	0	0	4	20	20	83,33
b08	1	2	1	1	1	3	2	3	3	2	1	1	2	3	1	2	2	2	3	2	1	1	1	1	0	11	8	5	11	45,83
b09	2	0	2	1	1	1	1	2	3	1	1	3	1	1	2	1	3	1	1	0	1	1	1	0	3	14	4	3	14	58,33
b10	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	13	11	0	0	13	54,17
b11	2	2	1	2	0	2	2	2	3	1	1	0	2	2	0	1	1	0	0	1	1	3	2	0	6	7	9	2	9	37,50
b12	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	0	0	2	22	22	91,67
b13	1	0	0	0	1	3	1	1	0	1	1	0	2	0	1	2	0	1	2	1	0	1	1	0	9	11	3	1	11	45,83
b14	0	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	4	19	1	0	19	79,17
b15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	0	0	0	24	100,00
b16	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	19	0	0	19	79,17
b17	1	1	2	1	1	2	2	1	3	2	3	1	1	0	1	3	3	3	2	1	0	2	2	2	2	9	8	5	9	37,50
b18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	3	1	0	1	1	1	0	1	1	1	3	19	1	1	19	79,17
b19	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	1	0	0	23	95,83
b20	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23	0	0	23	95,83
b21	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	21	3	0	0	21	87,50
b22	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	2	0	0	22	91,67
b23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	0	0	0	24	100,00
b24	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	22	2	0	0	22	91,67
																												Media		72,57

Tabla 8-4: Cálculo de porcentajes de acuerdo para errores y global de la lectura ISA

En la Tabla 8-5 se presentan los resultados del porcentaje de acuerdo para cada lectura observada promediando el porcentaje de acuerdo de todos los errores en cada una de ellas (columnas); para cada error, promediando los porcentajes de acuerdo en cada una de las lecturas (filas) y el porcentaje total de acuerdo.

ÍNDICE

	ISA(C)	ESG(A)	MPG(C)	MCR(B)	GAA(B)	JGM(B)	PCA(A)	CGM(C)	CBL(A)	AET(B)	LCC(C)	AMM(A)	Media
b01	54,17	95,83	79,17	91,67	70,83	95,83	75,00	54,17	83,33	75,00	58,33	91,67	**77,08**
b02	45,83	91,67	37,50	37,50	50,00	37,50	100,00	62,50	95,83	37,50	37,50	100,00	**61,11**
b03	91,67	50,00	91,67	45,83	33,33	37,50	100,00	33,33	79,17	37,50	37,50	79,17	**59,72**
b04	79,17	100,00	100,00	87,50	100,00	100,00	100,00	95,83	100,00	100,00	87,50	100,00	**95,83**
b05	58,33	100,00	33,33	41,67	70,83	54,17	100,00	62,50	100,00	100,00	75,00	100,00	**74,65**
b06	58,33	91,67	54,17	100,00	75,00	79,17	100,00	75,00	70,83	70,83	41,67	100,00	**76,39**
b07	83,33	91,67	54,17	50,00	70,83	54,17	91,67	54,17	87,50	70,83	50,00	79,17	**69,79**
b08	45,83	54,17	54,17	41,67	83,33	75,00	58,33	66,67	87,50	91,67	83,33	91,67	**69,44**
b09	58,33	79,17	83,33	50,00	95,83	45,83	100,00	58,33	100,00	95,83	58,33	54,17	**73,26**
b10	54,17	100,00	87,50	70,83	91,67	70,83	91,67	75,00	100,00	91,67	50,00	100,00	**81,94**
b11	37,50	95,83	50,00	45,83	66,67	62,50	100,00	37,50	95,83	83,33	45,83	91,67	**67,71**
b12	91,67	66,67	50,00	45,83	45,83	62,50	95,83	54,17	75,00	58,33	91,67	95,83	**69,44**
b13	45,83	75,00	62,50	45,83	70,83	54,17	100,00	45,83	100,00	83,33	37,50	75,00	**66,32**
b14	79,17	100,00	79,17	87,50	95,83	58,33	100,00	75,00	100,00	95,83	62,50	100,00	**86,11**
b15	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	95,83	100,00	91,67	100,00	100,00	66,67	100,00	**96,18**
b16	79,17	95,83	79,17	66,67	91,67	83,33	100,00	79,17	95,83	70,83	54,17	100,00	**82,99**
b17	37,50	87,50	58,33	45,83	95,83	66,67	75,00	50,00	87,50	70,83	45,83	100,00	**68,40**
b18	79,17	95,83	33,33	50,00	37,50	58,33	100,00	58,33	50,00	62,50	62,50	95,83	**65,28**
b19	95,83	95,83	58,33	54,17	58,33	62,50	54,17	75,00	62,50	62,50	87,50	100,00	**72,22**
b20	95,83	83,33	45,83	95,83	79,17	50,00	50,00	91,67	95,83	70,83	91,67	79,17	**77,43**
b21	87,50	100,00	79,17	70,83	54,17	79,17	100,00	62,50	95,83	91,67	54,17	91,67	**80,56**
b22	91,67	75,00	66,67	70,83	45,83	87,50	100,00	87,50	91,67	75,00	50,00	75,00	**76,39**
b23	100,00	83,33	87,50	87,50	70,83	91,67	95,83	83,33	100,00	87,50	87,50	75,00	**87,50**
b24	91,67	79,17	95,83	45,83	79,17	37,50	100,00	83,33	100,00	75,00	100,00	83,33	**80,90**
Total	**72,57**	**86,98**	**67,53**	**63,72**	**72,22**	**66,67**	**91,15**	**67,19**	**89,76**	**77,43**	**63,19**	**89,93**	**75,69**

Tabla 8-5: Resultados de porcentajes de acuerdo por errores, por protocolos y global.

Para cada uno de los protocolos evaluados obtenemos en la mayoría de los casos porcentajes de acuerdo superiores al 70% excepto en cinco casos en los que se obtienen valores entre el 63,19% al 67,53%. En cuanto a los errores obtenemos una muestra variada de porcentajes. Entre el 60% y el 70% estarían 8 errores, (b2, b7, b8, b11, b12, b13, b17 y b18), con menos del 60% tendríamos un error, el b3. Y superiores o iguales al 70% el resto de errores, algo más de la mitad de los errores que constituyen el TIDEL. En el apartado de discusión de resultados nos detendremos más en comentar el significado de estos porcentajes, en qué errores se han producido especialmente los más bajos porcentajes y en ofrecer una posible explicación a estos resultados.

No obstante, el porcentaje de acuerdo global supera el 70%, alcanzando en este caso un valor cercano al 76% de acuerdo.

Por otra parte, y dentro de este apartado, se puede ofrecer un análisis de estos mismos resultados, agrupándolos por las categorías de

ÍNDICE

calidad (**A**= media, **B**= baja, **C**= muy baja). Los resultados quedan recogidos en la Tabla 8-6

	Media A	Media B	Media C
b01	86,46	83,33	61,46
b02	96,88	40,63	45,83
b03	77,08	38,54	63,54
b04	100,00	96,88	90,63
b05	100,00	66,67	57,29
b06	90,63	81,25	57,29
b07	87,50	61,46	60,42
b08	72,92	72,92	62,50
b09	83,33	71,88	64,58
b10	97,92	81,25	66,67
b11	95,83	64,58	42,71
b12	83,33	53,13	71,88
b13	87,50	63,54	47,92
b14	100,00	84,38	73,96
b15	100,00	98,96	89,58
b16	97,92	78,13	72,92
b17	87,50	69,79	47,92
b18	85,42	52,08	58,33
b19	78,13	59,38	79,17
b20	77,08	73,96	81,25
b21	96,88	73,96	70,83
b22	85,42	69,79	73,96
b23	88,54	84,38	89,58
b24	90,63	59,38	92,71
Total	**89,45**	**70,01**	**67,62**

Tabla 8-6: Resultados de porcentajes de acuerdo por errores en función del criterio de calidad de la lectura y por protocolos agrupados por el mismo criterio.

Obtenemos resultados diferentes dependiendo del tipo de calidad de la lectura evaluada. Sin embargo, cuando se habla de calidad hay que recordar que todas ellas corresponden a sujetos de calidad bastante baja, a malos lectores. En cualquier caso, teniendo en cuenta esta observación, los resultados indican que el grupo A el acuerdo es cercano al 90%; en el grupo B se alcanza el objetivo del 70%, y en C, el grupo de más baja calidad, -en todos los sentidos-, se obtiene un porcentaje muy cercano al 70%. En el apartado de conclusiones se realiza un comentario de estos datos.

8.2.1.2.2 Porcentajes de acuerdo entre jueces por dimensiones

Este procedimiento es una variante del anterior y, del mimo modo, ha sido propuesto por Baker et alt. (1992). En nuestro caso, es perfectamente aplicable debido al sistema de calificación y de perfiles utilizado, en donde se proyecta una banda de ± una desviación típica como margen de error (véase por ejemplo, el perfil 1 en la página 323). Este sistema también fue utilizado por el Test de Afasia de Boston.

En esquema, este procedimiento de análisis se podría resumir en los siguientes pasos:

1. Suma de la puntuación de los errores para cada dimensión.
2. Elaboración de la tabla de datos de dimensiones/juez y por protocolo analizado.
3. Cálculo del porcentaje medio de acuerdo para cada dimensión/ protocolo
4. Cálculo del porcentaje medio de acuerdo para cada dimensión /protocolo con una banda de ±1 respecto al máximo acuerdo.
5. Cálculo del porcentaje medio de acuerdo para cada protocolo, con el procedimiento seguido en 3 y en 4 respectivamente.
6. Cálculo deL porcentaje medio de acuerdo de todos los protocolos, para ambos procedimientos.

En este apartado se ha realizado el mismo tipo de análisis que el anterior (porcentaje de acuerdo), pero aplicado a las siete dimensiones del TIDEL y con el porcentaje de acuerdo de ± una puntuación. Este procedimiento ha sido utilizado en otros estudios (Baker et al, 1992) y ahora su valor en este estudio es todavía más justificado por el amplio rango de las dimensiones. En bs trabajos de Baker y colaboradores las escalas tenían un rango de 6 puntuaciones. En nuestro caso la dimensión que menos rango tiene alcanza este valor.

ÍNDICE

En la Tabla 8-7 se ofrecen los datos correspondientes al porcentaje de acuerdo ±1 en cada una de las dimensiones y el global alcanzado.

	ISA	ESG	MPG	MCR	GAA	JGM	PCA	CGM	CBL	AET	LCC	ANM	Total
I	83,33	87,50	87,50	75,00	66,67	75,00	100,00	83,33	95,83	75,00	62,50	100,00	**82,64**
II	79,17	100,00	66,67	83,33	100,00	95,83	100,00	79,17	100,00	100,00	75,00	100,00	**89,93**
III	66,67	91,67	66,67	50,00	75,00	45,83	100,00	66,67	95,83	70,83	50,00	95,83	**72,92**
IV	83,33	100,00	83,33	95,83	95,83	91,67	100,00	83,33	100,00	95,83	66,67	100,00	**91,32**
V	75,00	100,00	95,83	95,83	100,00	100,00	100,00	75,00	95,83	100,00	54,17	100,00	**90,97**
VI	95,83	100,00	54,17	87,50	87,50	75,00	100,00	95,83	100,00	91,67	95,83	100,00	**90,29**
VII	95,83	100,00	91,67	50,00	83,33	58,33	100,00	95,83	100,00	100,00	66,67	91,67	**86,11**
Total	**82,74**	**97,92**	**77,98**	**76,79**	**86,90**	**77,38**	**100,00**	**82,74**	**98,21**	**90,48**	**67,26**	**98,21**	**86,31**

Tabla 8-7: Porcentaje de acuerdo ±1 por dimensiones y global.

Se aprecia claramente que los porcentajes de acuerdo superan el 80% en la mayor parte de las dimensiones, resultados que están en consonancia con el trabajo antes mencionado.

8.2.1.2.3 Correlaciones interjueces por dimensiones

Otro procedimiento muy utilizado es el cálculo de la media aplicada a las correlaciones entre las puntuaciones de un observador con el resto de observadores. En nuestro caso se utilizará el Coeficiente de Correlación de Spearman-Brown para datos que están al menos en una escala ordinal o que no cumplen los supuestos de normalidad que exige el Coeficiente de Correlación de Pearson. Para calcular esta media tenemos que utilizar la transformación de Fisher (Silver y Dunlap, 1987).

En esquema, este procedimiento de análisis se podría resumir en los siguientes pasos:

1. Suma de la puntuación de los errores para cada dimensión.
2. Elaboración de la matriz de correlaciones entre jueces/protocolo.

3. Cálculo de la matriz de las correlaciones transformadas a la puntuación z de Fisher[14]/ protocolo.

4. Promedio de las puntuaciones z para cada juez/protocolo.

5. Promedio de las puntuaciones z para la matriz/protocolo [15].

6. Transformación de las puntuaciones z de 3 y 4 a correlaciones con la función inversa a la transforamción de Fisher[16].

7. Cálculo por el mismo procedimiento anteriormente descrito de transformaciones del global por jueces y por protocolos.

En este caso se computan las puntuaciones observadas entre los jueces. El tipo de análisis es diferente al realizado en el apartado anterior, ya que permite detectar los jueces que han tenido correlaciones bajas y también se pueden ofrecer distintos resultados globales: para la prueba, para el conjunto de todos los protocolos y diferenciados por niveles de calidad lectora.

Este tipo de acercamiento a la fiabilidad es una técnica mucho más refinada que las anteriores aunque, en realidad, se trata de una fiabilidad intrajueces dada por una correlación interclase (*interclass correlation approach*) (Berk, 1979), habitualmente conocida como fiabilidad interjueces.

En primer lugar en la Tabla 8-8 se ofrecen las correlaciones obtenidas por cada uno de los jueces globalmente, es decir promediando las correlaciones obtenidas en cada protocolo por el procedimiento comentado en apartados anteriores.

---

[14] La fórmula de la transformación a puntuaciones z de Fisher es: $z= 0,5 * \ln [(1+r)/(1-r)]$

[15] Se obvia, como es de suponer, la correlación del juez consigo mismo.

[16] Función inversa de la puntuación z de Fisher: $r=(e^{2z}-1)/(e^{2z}+1)$

ÍNDICE

	r		r
Juez 1	0,91	Juez 13	0,83
Juez 2	0,86	Juez 14	0,86
Juez 3	0,86	Juez 15	0,81
Juez 4	0,88	Juez 16	0,85
Juez 5	0,87	Juez 17	0,90
Juez 6	0,81	Juez 18	0,93
Juez 7	0,89	Juez 19	0,79
Juez 8	0,83	Juez 20	0,85
Juez 9	0,78	Juez 21	0,88
Juez 10	0,84	Juez 22	0,87
Juez 11	0,90	Juez 23	0,88
Juez 12	0,87	Juez 24	0,89

Tabla 8-8: Índices de correlación por juez (fiabilidad intrajuez)

La tabla no deja lugar a dudas de los resultados obtenidos. *Todos los jueces han superado la puntuación del 0.7, estándar mínimo comúnmente exigido en diversas investigaciones para considerar a un instrumento como fiable*[17].

En la Tabla 8-9 se ofrece la correlación media para cada protocolo y el global conseguido.

	r
Protocolo 1	**0,95**
Protocolo 2	**0,86**
Protocolo 3	**0,85**
Protocolo 4	**0,81**
Protocolo 5	**0,89**
Protocolo 6	**0,75**
Protocolo 7	**0,93**
Protocolo 8	**0,87**
Protocolo 9	**0,93**
Protocolo 10	**0,84**
Protocolo 11	**0,73**

[17] Cuando (n=24; toda r > 0,496 tiene p< 0,01)

Protocolo 12	**076**
Total	**0,87**

Tabla 8-9: Correlación entre jueces por protocolo y global

Se observan aquí los mismos resultados que en la tabla anterior, en todos los protocolos se obtienen correlaciones óptimas basadas en las correlaciones entre jueces. *El acuerdo global alcanzado que está cercano al 0.9.* Otro criterio más para afirmar que la fiabilidad alcanzada con el instrumento es la adecuada.

Finalmente, en la Tabla 8-10 los mismos resultados por nivel de calidad lectora.

	r
A	0,89
B	0,83
C	0,87

Tabla 8-10: Correlación entrejueces por nivel de calidad lectora

A diferencia de los resultados obtenidos por los procedimientos basados en el porcentaje de acuerdo, apreciamos aquí que los resultados obtenidos en función del nivel de calidad lectora no difieren excesivamente entre sí. Este es un dato a considerar en la discusión de resultados ya que permite una reflexión sobre los mismos mucho más amplia que esta mera descripción.

8.2.1.3 Conclusiones

El tipo de interpretaciones derivadas de cada uno de los procedimientos explicados en este apartado ha de ser necesariamente diferente. No es lo mismo considerar el porcentaje de acuerdo máximo, que sería en qué puntuación se han concentrado un mayor número de individuos, que estudiar la correlación, la relación de las puntuaciones de un juez con las de otro juez.

Ambos procedimientos llevan a lo mismo, a considerar la fiabilidad, aunque conviene comentar las estrategias de análisis por separado para después establecer algún tipo de relación.

En primer lugar, observamos en la Tabla 8-5 los porcentajes de acuerdo para cada error. Ya habíamos comentado que se daban porcentajes bajos de acuerdo entre jueces en determinados errores. En concreto estos errores son:

> b02: Romper diptongo (61%); b03: Alargar/Repetir en "sílabas" (60%); b07: Omisión de letras (70%); b08: Omisión de sílabas y palabras (69%); b11: Deformación de Palabras (68%); b12: Sustitución de letras (69%); b13: Dificultad en pronunciar doble/triple consonante (70%); b17: "Ch", "rr" y otros (68%), y b18: Alargar/repetir en "palabras" (65%).

El porcentaje de menor acuerdo en estos errores se puede interpretar en la mayoría de casos por la gran cantidad de frecuencias susceptibles de ser evaluadas. Sólo en dos casos (errores b03 y b18) se interpreta como una falta de definición precisa de los errores debido a que los ejemplos prototípicos utilizados son confusos. En estos casos, se ha procedido a la revisión y actualización de los mismos.

Por otra parte, la existencia de acuerdos menos perfectos en estos errores influye inevitablemente en las dimensiones en las que forman parte. Especialmente, es el caso de la *dimensión III: Deformación y Cambio de Elementos*, compuesta por seis errores (del error b07 al error b12) de los

cuales cuatro están por debajo del 70% de acuerdo. Algo semejante ocurre en la *dimensión I: Falta de Integración de Elementos*, que está compuesta por tres errores (b01, b02 y b03) y en dos de ellos (b02 y b03.) el porcentaje de acuerdo ronda el 60%. Lógicamente, la magnitud de estas variaciones cambia si se adopta el criterio de Eva L. Baker y colaboradores (1992) para la evaluación de ejecuciones de este estilo (Tabla 8-7).

Otros comentarios importantes giran en torno a la calidad de las lecturas, especialmente cuando la calidad de *todas* las lecturas es realmente baja. En estos casos, con tiempos de observación largos (12 a 23 palabras por minuto), con registros más pausados y con gran cantidad de errores para clasificar, la tarea suele complicarse bastante y esto redunda en un menor acuerdo. Este tipo de lecturas tan característica requerirá, pues, un mayor entrenamiento que las anteriores. Las lecturas que presentan menos errores (calidad A), registran mayores acuerdos; especialmente, en aquellos errores en los que todos o la mayoría de los jueces acuerdan que no se han producido incidencia; así, la localización de errores que se presentan aislados fijaría rápidamente la atención del observador haciendo coincidir los criterios de juicio.

Finalmente, para el caso de la fiabilidad en la puntuación de las dimensiones, creemos que el mejor procedimiento es el de las correlaciones. El porcentaje de acuerdo sería más útil cuando el rango de la escala de medida estuviera en una escala nominal u ordinal, esto no es así en el caso de las dimensiones. Con las correlaciones observamos que los jueces obtienen puntuaciones óptimas. Aquí en lugar de considerar una puntuación sobre la base de las coincidencias entre los jueces, se considera el comportamiento global de asignación de puntuaciones y si esos comportamientos están relacionados entre sí. Los resultados indican que los comportamientos a la hora de juzgar las lecturas son bastante homogéneos, incluso independientemente de la calidad lectora.

Como conclusión final, y a pesar de que los comportamientos en la experiencia hayan sido similares, los datos del porcentaje de acuerdo

recuerdan que se debe incidir en ciertos errores, que no quedan lo suficientemente definidos o que requieren un mayor entrenamiento, al igual que en las lecturas de calidad muy baja. No obstante*, el instrumento se presenta con una fiabilidad más que aceptable, incluso en la determinación de los perfiles lectores que se calculan a partir de puntuaciones provinientes de la observación.*

8.2.2 Evidencias de Validez

La validez, al contrario que la fiabilidad, no está basada única y exclusivamente en índices estadísticos; se presenta más bien como un problema epistemológico (Suen y Ary, 1989) en el que se recogen evidencias lógicas y empíricas. Entendiendo la validez como diferente a lo que podría ser un único índice calculado por procedimientos estadísticos, se llega a la conclusión de que se traduce en un proceso. Un proceso en el cual entran en juego múltiples factores.

La AERA, APA y NCME (1999) en su publicación sobre los estándares en la medición psicológica y educativa señala varias fuentes de evidencia de validez que coinciden con la mayoría de la literatura científica sobre validez de *contenido*, de *criterio* y de *constructo*. Hay que resaltar, sin embargo, que las distintas fuentes de validez no indican que existan diferentes tipos de validez, la validez es en sí un concepto unitario que se nutre de estas diversas fuentes.

Por otra lado la investigación cualitativa está aportando alternativas a la validez clásica; especialmente en cuanto a la validez interna y externa. Nos parece interesante la propuesta de Sandín (2000) referida principalmente a la validez de análisis de textos. En este artículo se exponen las diferentes alternativas que han propuesto muchos autores y de las que destacamos la consideración del análisis de *procesos reflexivos, la revisión por parte de jueces y la valoración desde los participantes*. Ha quedado patente en las fases II y III de esta investigación, donde se presentó el

proceso de construcción del TIDEL, que se ha recurrrido sistemáticamente a las sesiones de discusión para perfilar el instrumento de observación de errores y, consecuentemente, para entender mediante el análisis de ejemplos concretos aportados por los mismos analistas, cómo los niños interactúan con el texto en las sesiones de observación. Así pues, la reflexión y participación han sido un exponente fundamental en todo el proceso de esta investigación. También puede considerarse este proceso como un elemento más encaminado a la validez del conjunto.

De cualquier modo, a continuación se exponen a efectos prácticos tres fuentes de validez, citadas anteriormente: contenido, criterio y constructo.

8.2.2.1 Fuentes de validez basadas en el contenido.

Cuando nos referimos a las fuentes de validez de contenido estamos diciendo que vamos a comenzar con un proceso de análisis racional (Santiesteban, 1990) del contenido de la prueba para determinar si existe representatividad de la conducta que estamos midiendo y si además ésta es específica.

En nuestro caso es fundamental determinar el nivel de medida que tenemos en el registro observacional. En principio, la observación se realiza a nivel molecular, es decir, error tras error. Posteriormente, éstos se agrupan en dimensiones más amplias que constituyen medidas de nivel molar, a partir de las cuales es posible realizar inferencias e interpretaciones más difusas, con riesgos de perder objetividad. (Anguera, 1998b: 563)

Para determinar la validez de contenido no existen criterios empíricos claramente definidos; es más, la mayor parte de investigaciones señalan que la validez de contenido es puramente un proceso de juicio subjetivo (Suen y Ary, 1989). De ahí también que en otros contextos más cuantitativos no consideran este tipo de evidencia de validez como tal.

Las cuestiones que han de guiar este proceso de evidencia son dos básicamente: ***a)*** ¿todos los grupos de error están en el dominio y son adecuados para representar el constructo?, y ***b)*** ¿los grupos de errores son representativos de la habilidad lectora?

Por definición cada error, aisladamente, es válido. Cada error es representativo del error que se quiere medir y no lo es otro. Esto ocurre en toda investigación observacional, pero no hay que generalizarlo a otros niveles de medida observacional más complejos, como es nuestro caso. ¿Qué ocurre si además de medir única y exclusivamente los errores inferimos que son un indicador de la habilidad lectora? Es aquí donde las consideraciones teóricas entran a cumplir su papel de configuradoras de lo que se quiere medir. Y ¿qué ocurre cuando además estos errores aislados forman grupos de nivel más complejo? Tendríamos que observar que todos los errores que entran dentro de una dimensión son representativos de ésta y no hay otros que puedan entrar en esta categoría o se confundan con los de otra dimensión.

Creemos que todos estos procesos se han llevado a cabo cuidadosamente desde el principio. Se ha hecho un análisis exhaustivo de todas los errores posibles y a partir de aquí, mediante un criterio de valoración por jueces, se los ha agrupado en dimensiones por su afinidad con el procedimiento del análisis dimensional. En parte esto nos asegura desde el principio que los errores clasificados dentro de una categoría son los que por criterio del investigador definen una dimensión de errores más amplia y que se diferencia del resto. Además de esto se ha ido modificando el instrumento conforme se realizaban distintas experiencias. En esta modificación han participado además de los investigadores, todo un grupo de analistas (más de 350 personas) que han ido aportando sus criterios y opiniones para perfilar todavía más el TIDEL.

Tocante al sentido de las “dimensiones de errores” y su “distribución” evolutiva, se puede inferir perfectamente que están en perfecta consonancia con nuestra teoría expuesta en el apartado 2.5 (página 113 y ss.). Así, las

tres primeras dimensiones se interpretan en el sentido de una asociación fonológica en la que se hace necesario un salto al símbolo; mientras que las últimas dimensiones apuntan al significado, aunque previamente se tendrán que resolver, entre los dos extremos, cuestiones relacionadas con el obstáculo que suponen las reglas convencionales. Asimismo, el patrón encontrado en estos errores coincide con otros estudios semejantes realizados en otros aprendizajes; lo cual ha supuesto la generación de un modelo de evolución de los errores, presentado en la Ilustración 4-1 (*Modelo secuencial de los errores en el aprendizaje*) (página 181).

Para inferir cómo evoluciona la habilidad lectora, se debe observar el tipo de errores que se producen y cómo se suceden en el tiempo. Este análisis de errores sirve para inferir una secuencia de la habilidad lectora que debe guiar la intención reeducadora. La evidencia sobre el constructo la abordaremos más adelante y, en especial, con el análisis de perfiles en el capítulo 9.

8.2.2.2 Fuentes de validez basadas en relaciones con otras variables

Las fuentes de validez basadas en relaciones con otras variables, tal y como lo define la AERA, APA y NCNE (1999), serían las relaciones de las puntuaciones del test con variables externas a él, conocida principalmente como *validez criterial*. Para que esto tenga que ser así las variables, tanto el criterio/s como las variables de medida, pueden estar midiendo el mismo constructo (*validez criterial convergente*) o distintos constructos (*validez criterial divergente*). La selección de estas variables tiene que seguir un criterio absolutamente definido desde el principio de la investigación, que ha de ser tenido en cuenta como posible factor importante a medir y no debería en ningún caso obtenerse de manera accidental.

Cuando se habla de validez criterial hay otros dos tipos de validez que entran en juego dependiendo del momento en el que se tome la medida criterio. La *validez predictiva* y la *validez concurrente*. Obtendríamos *validez*

concurrente cuando medimos el criterio a la vez que obtenemos las medidas de la prueba que pretendemos validar. Por el contrario, cuando aplicamos esta medida del criterio un tiempo después de haber tomado las medidas de nuestra prueba estaríamos hablando de *validez predictiva*.

En nuestro caso, medidas observacionales, se presenta en principio una alternativa que no es considerada en las pruebas de lápiz y papel. Esta alternativa, especialmente indicada para conductas moleculares (Suen y Ary, 1989) podríamos traducirla como *precisión de los observadores* (*observer accuracy*), también conocida como *acuerdo referido al criterio* (*criterion-referenced agreement*). Es este el caso que nos va a ocupar principalmente, aunque existen otras alternativas para datos observacionales, y que no diferirían en nada de las tradicionales. Sería observar variables conductuales o no conductuales que midieran el mismo criterio.

En nuestra investigación hemos utilizado ambos. En primera instancia presentamos la evidencia validez obtenida a través de la correlación entre un observador criterio (experto) y el resto de observadores (*criterion-referenced agreement*). Una segunda fuente de validez vendrá determinada por la relación que tienen las dimensiones de errores con la variable velocidad lectora.

8.2.2.2.1 Acuerdo referido al criterio

La experiencia para obtener la validez a través de esta técnica fue paralela a la experiencia desarrollada para obtener la *consistencia entre los jueces*.

Antes de recoger los datos de los observadores, un observador experto registró todos los datos de las lecturas que se iban a evaluar por éstos. El experto había trabajado durante mucho tiempo, algo más de dos años, con el sistema de observación del TIDEL y había colaborado en el proceso de categorización de los errores. En definitiva, era un profundo

conocedor del TIDEL y esto nos aseguraba en cierta medida que sus observaciones eran las de un experto. Además las condiciones en las que pudo registrar eran óptimas: se le dio todo el tiempo que quisiera para perfilar mejor las medidas; tiempo del que no dispusieron el conjunto de observadores.

El método fue sencillo: teníamos por una parte las observaciones del experto de 12 lecturas y por otro los registros de 24 observadores. Para calcular el *acuerdo referido al criterio* se trataba de obtener las correlaciones de cada observador con las del observador experto, y hallar un promedio para cada lectura observada y un promedio total que nos daría un índice de validez criterial.

Las variables sobre las que se calculó la correlación entre observador-observador experto fueron las siete dimensiones principales del TIDEL, en las que se obtenía la puntuación a partir de los errores observados que las componían. El hallar la correlación de estas variables y no de los errores directamente fue por razones de medida de los errores. Los errores eran variables categóricas puntuadas de 0 a 3, (véase apartado 7.2.4, página 249), así que calcular la correlación de Pearson sobre ellas no tenía mucho sentido. Podría pensarse que tendríamos que habernos basado en otros índices de asociación al menos apropiados para datos en escala ordinal, como puede ser *W de Kendall*. Sin embargo, optamos por las dimensiones porque al menos están medidas en escala de intervalo/razón.

Resultados

Seguidamente exponemos las correlaciones entre observadores-observador experto promediadas para cada lectura registrada. No hay que explicar que el promedio de las correlaciones se ha obtenido, como para el caso de la consistencia entre jueces, trasformando primero las puntuaciones con la *transformación z de Fisher*, y aplicarle la función inversa una vez obtenido el promedio.

ISA	0,95
ESG	0,71
MPG	0,80
MCR	0,78
GAA	0,68
JGM	0,82
PCA	0,93
CGM	0,85
CBL	0,75
AET	0,75
LCC	0,90
AMM	0,83

Tabla 8-11: Promedio de las correlaciones observadores-observador experto para cada lectura observada.

Se aprecia que *para cada una de las doce lecturas los índices obtenidos son bastante aceptables;* únicamente en el caso de la lectura etiquetada como *GAA* se ha obtenido una correlación inferior al 0,7, aún así el resultado sigue siendo bueno (0,68). El máximo alcanzado ha sido de 0,95; considerando además que era una lectura en la que se observaron muchos errores.

Si promediamos estas correlaciones de nuevo obtendremos un índice general que da como resultado una correlación de **0,85**. Con este dato nos damos por satisfechos. Tenemos que hacer una última consideración, este procedimiento queda invalidado para el caso en el que no se observara ningún error, es decir que la puntuación en cada una de las dimensiones fuera 0. Este resultado impediría calcular por este procedimiento cualquier correlación y es algo que se debe tener presente, aunque no se haya dado en nuestra experiencia.

8.2.2.2.2 Relación de las dimensiones con la variable "velocidad lectora"

La velocidad lectora es un indicador de la evolución de la habilidad lectora (Álvarez et alt. 1988; Bisquerra, 1994), y que además se consigue

mejorar con entrenamiento, aunque no sólo esta variable se presenta como única y exclusiva del conjunto. También la velocidad lectora dependería de otras habilidades o capacidades como la inteligencia, la capacidad de organización de la habilidad, la dificultad del material de lectura, etc. según ciertas investigaciones citadas en los trabajos de Melnik y Merrit (1975).

Hay autores que proponen que para extraer un verdadero índice de la habilidad lectora se debe contar también con la comprensión lectora, esto nos daría un indicador de eficiencia lectora (Álvarez et alt. 1988; Bisquerra, 1994). Nosotros también creemos que la comprensión es importante para determinar el grado de evolución de la habilidad, al igual que la velocidad. En nuestro caso no se ha obtenido ningún indicador de la comprensión lectora, aunque se podría inferir satisfactoriamente por el tipo de errores cometidos; sin embargo, no era el objetivo del trabajo. Únicamente se tomaba, desde el principio, la variable velocidad lectora y esta variable nos ha servido para extraer un índice de correlación entre ella y cada una de las dimensiones del TIDEL.

Esto supone que se cumplan ciertas expectativas, por ejemplo, que los errores de las primeras dimensiones (errores más elementales) tengan una correlación negativa (como si de *validez divergente* se tratara) y que en las dos últimas dimensiones, especialmente la dimensión ***VII: Variantes y anticipación con sentido***, se obtengan correlaciones inicialmente nulas, como así ocurre y se discute a continuación (véase Tabla 8-12).

Resultados

Los resultados se han obtenido calculando la correlación de Pearson entre cada dimensión y la velocidad lectora en palabras por minuto. El N manejado ha sido de 347 sujetos de los que se obtuvieron datos a partir de las experiencias con el *Cuestionario de Errores* y el TIDEL (versión 1). Estos datos han podido obtenerse para las nuevas dimensiones sin ningún problema, ya que no afecta para nada al sistema de categorías de observación, lo que los observadores registraron. Sobre esta consideración,

y el determinar si es apropiada o no, se hablará en el apartado siguiente. La Tabla 8-12 muestra las correlaciones obtenidas:

Correlación ppm con dimensión...	R de Pearson
I. Falta de Integración de las Palabras	-.419
II. Confusión de letras por la Forma	**-.473**
III. Deformación y Cambio de Elementos	**-.428**
IV. Doble/triple consonante e inversiones	**-.438**
V. Reglas Convencionales	**-.474**
VI. Reiteración, relectura, inhibición proactiva	**-.069**
VII. Variantes y anticipación con sentido	**.068**

Tabla 8-12: Correlaciones palabras por minuto y dimensiones18.

Las correlaciones, aunque significativas, no son muy altas. Se podrían calificar de correlaciones medias.

Sin embargo, como hipotetizamos al principio de este apartado, en parte, las correlaciones con las primeras dimensiones han sido negativas. Esto básicamente quiere decir que existe una relación negativa entre

[18] Con el programa estadístico SPSS se obtuvieron las siguientes correlaciones y su significatividad a un nivel á= 0,01.

Las celdas sombreadas en las que aparece la correlación indican que éstas han sido significativas al nivel establecido anteriormente.

cometer estos errores elementales y la velocidad lectora. Se podría pensar que esto es algo obvio. Es decir si un niño comete errores de este tipo, que luego llamaremos regresivos, evidentemente irá más despacio, aunque no es tan obvio como parece. Si esto fuera siempre así habríamos obtenido correlaciones mucho mayores, en principio. Y además, ¿por qué otro tipo de errores no se relacionan con la velocidad lectora? Todo esto nos lleva a pensar que todos los errores no son iguales y que especialmente hay unos que lastran la eficiencia lectora y otros no: los que llamaremos anticipatorios. Ello, por otra parte, da pie a entender el sentido de la velocidad lectora y la relación que guarda con la comprensión lectora, que aparece como determinante de los errores anticipatorios.

Todas estas consideraciones se abordarán en el apartado siguiente donde se aborda la validez de constructo del instrumento.

Si alguna relación guarda la velocidad lectora con la comprensión del texto por el lector, se tendría que producir una *expectativa* en los cálculos, según la cual los lentos muestran correlación negativa con la velocidad (r-) y los de lectura fluida la tengan positiva (r+). Pero, de ser así, habría un punto o frontera de tránsito de (r-) a (r+) donde la correlación sea (r=0). Nosotros hemos seleccionado para esta investigación los peores lectores de la clase, y por tanto, las expectativas es que tengan (r-) con la velocidad, cosa que se cumple en la parte izquierda de la Ilustración 9-6, es decir, en los errores regresivos. En principio, no podemos esperar una (r+) en la muestra seleccionada puesto que difícilmente pocos muestran una lectura fluida ni comprensiva de lo que leen, como si su habilidad de leer hubiera adquirido la fluidez y automatismo necesario para funcionar por sí solo, como soporte desatendido de la lectura. Este mecanismo de la lectura solamente se anticipa como tanteo en la parte de errores de anticipación, o sea, en la curva ascendente de la Ilustración 9-6. Y es entonces, precisamente, cuando se abandona la zona de correlaciones negativa en la tabla comentada (Tabla 8-12) y cuando se cruza la zona de (r=0), pasando de una (r-) insignificante en la dimensión VI (r= -0.07) a otra igualmente nula (r= 0.07) pero de signo contrario.

8.2.2.3 Fuentes de validez basadas en el constructo

Cuando se habla de validez de constructo parece haber dos acercamientos fundamentales a partir de los cuales se pueden obtener evidencias de validez de este tipo. El acercamiento más habitual es el que se expone nuevamente en los estándares de la AERA, APA y NCME (1999), definiendo la validez de constructo como el "grado por el cual las relaciones entre los ítems del test y los componentes del test conforman el constructo sobre el cual se basan las inferencias del puntaje". Bohrnstedt (1983) también expone este acercamiento, aunque incluye un tipo teórico para extraer conclusiones de este tipo de validez. Los procedimientos más habituales para estimar las relaciones de los ítems son los Factoriales, la Teoría de la Generabizabilidad y la Matriz Multirasgo-Multimétodo. Con ellos se comprueba el grado de correlación entre los ítems, métodos diferentes de medida, y otras variables.

Otro tipo de acercamiento, sería considerar "en qué medida las repuestas que observamos tienen un determinado significado valorando el grado en que la relación empírica de las pruebas es consistente con este significado" (Santiesteban, 1990); es decir, cómo el test mide una serie de conductas relacionadas empíricamente y que pueden discrepar de las definidas previamente por el investigador. Este es el tipo de acercamiento que han seguido Suen y Ary (1989) y Suen (1990) en el que básicamente la validez de constructo se reduciría a determinar el grado en el que una medida refleja el constructo. Los autores señalan que este proceso de obtención de validez de constructo para datos observacionales es en parte empírico y cuantitativo, pero al contrario que en la validez referida al criterio la validez de constructo se basa en el juicio que se hace a partir de resultados estadísticos de estudios empíricos y debiera ser un proceso más que un producto. Sin embargo también proponen los acercamientos habituales de obtención de validez de constructo: relación con variables asociadas al constructo y relación interna de las conductas para comprobar

el grado en el que se ajusta a las dimensiones que hemos definido previamente.

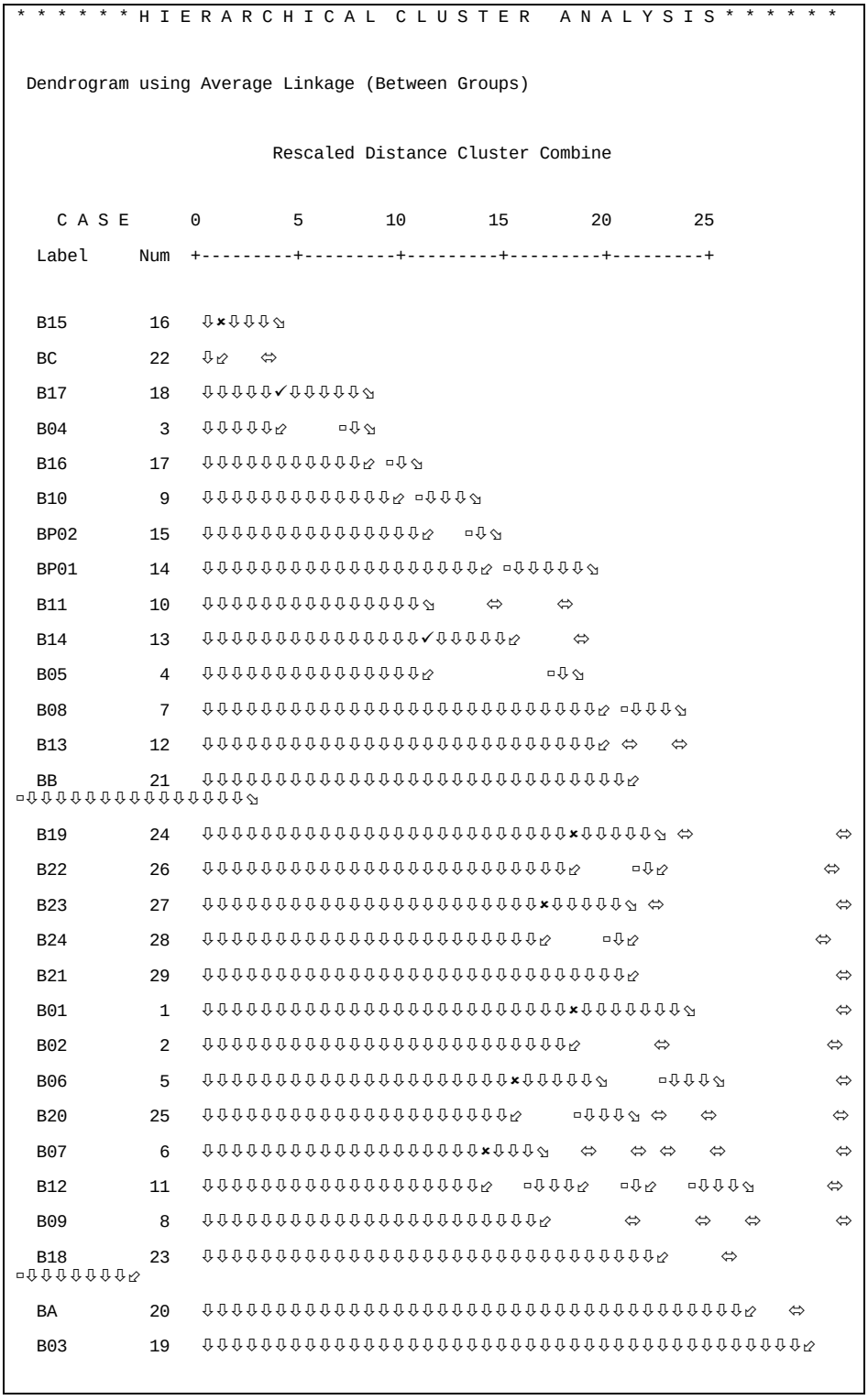
En nuestro caso, se ha optado finalmente por un acercamiento al tipo de constructo que hay detrás de las dimensiones y su evolución. Nos parece que tras sucesivos análisis cualitativos sobre esta estructura ha quedado suficientemente definida. Sin embargo, debido a la tipología de datos se ha preferido realizar un análisis de cluster que confirme los grupos de errores y mantener, en cualquier caso, la proyección evolutiva de los mismos resultante de los análisis realizados.

8.2.2.3.1 Análisis de cluster

Para comprobar si el modelo teórico construido es congruente con las dimensiones subyacentes obtenidas a partir de una aplicación empírica, es conveniente realizar algún tipo de análisis sobre los datos obtenidos. Este análisis mostrará los grupos de errores que quedan conformados y si éstos son semejantes a las dimensiones teóricas definidas previamente. En la medida en que coincidan se obtendrán datos que apoyen el modelo seguido hasta el momento, indicando si se puede añadir una fuente más para validar el instrumento.

El método de análisis cluster resultó útil para calcular las dimensiones subyacentes a partir de los datos empíricos. Este método se presenta como alternativa al Análisis Factorial ya que permite extraer a partir de las distancias entre los errores (variables) las dimensiones subyacentes. Su mecanismo de funcionamiento es similar al factorial, pero más indicado para datos que no cumplen con los requisitos de normalidad de la distribución y sensibles por tanto a las variaciones de la media.

Ilustración 8-1: Dendograma del Análisis de Cluster del TIDEL



A partir del dendograma del análisis de cluster con los siete grupos obtenidos (Ilustración 8-1) y la estructura del TIDEL con sus dimensiones

ÍNDICE

(Tabla 7-5), se ha confeccionado la Tabla 8-13 en la que se reflejan las coincidencias y discrepancias que existen entre los dos supuestos.

DIMENSIONES DEL TIDEL	*GRUPOS CLUSTER*
I: Falta de Integración de las palabras Error 1 Error 2 Error 3	***Grupo 1:*** Error 1 Error 2 --------
-Inmadurez en la Pronunciación -Cadencia, entonación, gestos marginales error a error b error c II: Confusión de letras por la forma Error 4 Error 5 Error 6 IV: Doble/Triple Consonante e Inversiones V: Reglas Convencionales III: Deformación y Cambio de Elementos Error 7 Error 8 Error 9 Error 10 Error 11 Error 12	***Grupo 2:*** - Inmadurez en la pronunciación -Cadencia, entonación, gestos marginales -------- error b error c II: Confusión de letras por la forma Error 4 Error 5 --------- IV: Doble/Triple Consonante e Inversiones V: Reglas Convencionales III: Deformación y Cambio de Elementos -------- Error 8 --------- Error 10 Error 11 ---------
	Grupo 3: III: Deformación y Cambio de Elementos Error 7 Error 9 Error 12 II: Confusión de letras por la forma Error 6 VI: Reiteración, relectura, inhibición Error 20
VI: Reiteración, relectura, inhibición Error 18 Error 19 Error 20	***Grupo 4:*** VI: Reiteración, relectura, inhibición Error 18 ------ ------
VII: Variantes y Anticipación con sentido Error 21 Error 22 Error 23 Error 24	***Grupo 5:*** VII: Variantes y Anticipación con sentido Error 21 Error 22 Error 23 Error 24 VI: Reiteración, relectura, inhibición Error 19
	Grupo 6: a. (Cadencia, entonación,…)
	Grupo 7: Error 3

Tabla 8-13: Contraste de las dimensiones del TIDEL con los grupos cluster

Independientemente de los dos errores residuales que quedan al final de la tabla anterior, se puede apreciar una estructura semejante entre

los grupos del análisis cluster y las dimensiones del TIDEL. Básicamente se podrían reducir a tres las estructuras congruentes: a) falta de integración de las palabras; b) errores elementales, reglas convencionales y errores concomitantes con la lectura, y c) repeticiones y variantes con sentido. La estructura del análisis del cluster es prácticamente paralela al modelo del TIDEL.

CAPÍTULO 9:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS: LOS PERFILES DE ERRORES

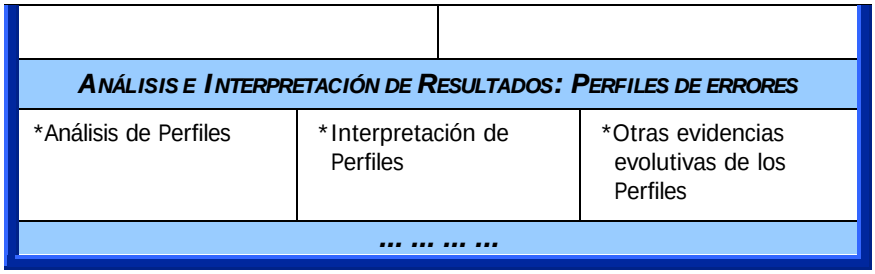
ÍNDICE

ÍNDICE

9 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS: LOS PERFILES DE ERRORES

Se entiende que los *Perfiles de Errores* obtenidos a través del TIDEL son, en cierto modo, la síntesis final de esta investigación. Es una forma de resumir y centrar el trabajo realizado en unos puntos concretos; sin embargo, también hay que recordar que entre los propósitos de la investigación figura *"la elaboración de un instrumento diagnóstico capaz de adentrarse en el proceso de desarrollo del aprendizaje lector."* Esto significa que también queda incluido como resultado de esta investigación la propia elaboración del TIDEL con su clasificación de errores lectores. En cualquier caso, en el capítulo de conclusiones se discutirá el significado conjunto de la aportación de esta investigación.

De acuerdo con el esquema de la página 221 que guía esta exposición, este capítulo se compone a su vez de tres apartados:



En síntesis, en estos apartados se trata de presentar en tres apartados:

(9.1) el sentido del estudio de perfiles en esta investigación,

(9.2) los perfiles de errores encontrados, su utilización e interpretación y

(9.3) otros análisis que evidencian la naturaleza evolutiva de los perfiles

ÍNDICE

9.1 ANÁLISIS DE PERFILES

9.1.1 La utilización de perfiles en el diagnóstico y evaluación educativas.

El estudio de perfiles se presenta como una de las alternativas para describir el comportamiento de los sujetos en una serie de variables, bien sean de rendimiento académico como de otro tipo: psicológico, personalidad, etc.. Así, la utilización de perfiles en el diagnóstico y evaluación educativa presenta una larga tradición.

El listado de pruebas diagnósticas e informes que utilizan diversas estrategias de perfiles para describir sintéticamente los resultados obtenidos en sus exploraciones es realmente considerable. Es posible que, independientemente del punto de vista teórico o del tipo de variables incluidas en los perfiles, sea la *forma gráfica más intuitiva de informar sobre el estado en el que se encuentra un individuo en relación a una estructura determinada o a un proceso*. Su utilización forma parte de nuestro acervo cultural, tendente a realizar valoraciones de conjunto sobre el estado de las cosas y personas. Por ejemplo, desde los primeros meses de vida, se demanda al *diagnóstico pediátrico* que informe sobre el perfil de crecimiento, talla, peso, etc. de los hijos, que proporcione plantillas y perfiles con datos, medias, desviaciones, etc. de la población y el lugar donde se encuentra nuestro hijo. A todo ello, hay que añadir su amplia utilización en nuestra cultura en diversas áreas evaluativas: perfil de la cardiopatía isquémica, indicadores económicos de un país, perfil del rendimiento escolar de los alumnos españoles de 16 años, etc. De hecho, la Real Academia de la Lengua Española define el perfil como el *"conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a una persona o cosa*." Lógicamente, su uso abarca diversas disciplinas, enfoques teóricos y variables, que es preciso

situar previamente antes de su utilización. Son puntos de referencia cuya utilidad en el campo aplicado y de la intervención individual puede tener su significación.

En el ámbito educativo, existen estudios que utilizan el análisis de perfiles para determinar niveles de rendimiento; este es el caso de Garanto, Mateo y Rodríguez (1985) que establecen relaciones entre el rendimiento académico y otras variables como la personalidad, el autoconcepto y la inteligencia. A su vez, proponen un sistema elaborado de extracción de perfiles (Garanto y Mateo, 1984).

En evaluación educativa destaca el trabajo de Wiggins (1998) que en cierto modo enmarca los perfiles como elementos que combinan la información sobre el desarrollo y progreso en los aprendizajes de los alumnos con otros relacionados con normas y estándares, *rubrics*, niveles, aprendizajes, objetivos, etc. El punto de referencia ya no son las aptitudes o factores psicológicos sino la evaluación de dominios educativos de todo tipo. La Ilustración 9-1 es una muestra de ello.

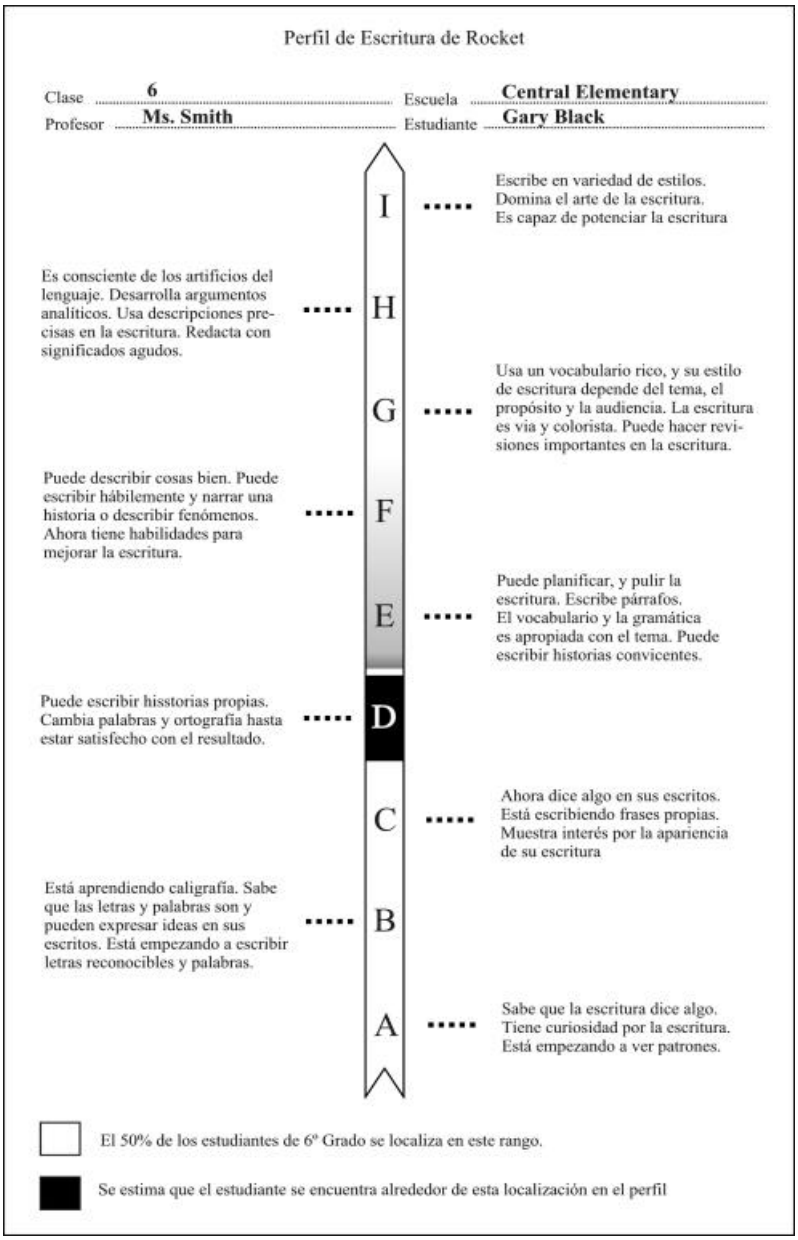


Ilustración 9-1: Perfil de escritura de Rocket (Fuente: Wiggins, 1998, pag. 264)

En el ámbito de la psicología de la personalidad se podría afirmar que su uso es frecuente en la mayoría de cuestionarios analíticos de tipo factorial: 16 PF de Cattell; el Cuestionario factorial de Personalidad (ESPQ) de Coan y Cattell; los cuestionarios de Personalidad (EPQ, EPI, EPQ-J) de Eysenck y Eysenck; etc.

ÍNDICE

En el diagnóstico educativo las pruebas que utilizan perfiles son muy variadas e incluyen suficientes variables en función de sus enfoques teóricos: Batería Predictiva para el Aprendizaje de la Lectura de Inizan; Evaluación del Desarrollo de las Aptitudes Básicas para el Aprendizaje de R. Valett; Tests ABC de Filho, etc.

En cualquier caso, el panorama anterior es una simple muestra de la variedad temática y teórica de las distintas aproximaciones científicas que utilizan el sistema de perfiles como una forma de representación gráfica de los resultados de una exploración. Sin embargo, cuando se utilizan en el *Diagnóstico en Educación* es necesario precisar el sentido de los mismos para que éstos sean bien interpretados y evitar malos entendidos.

9.1.2 El concepto de perfil en el TIDEL

En primer lugar, el análisis de perfiles del TIDEL está referido exclusivamente a malos lectores o sujetos con dificultades del aprendizaje en general. Como se ha comentado desde el principio, es un instrumento cuya aplicación carece de sentido en una población normal enmarcándose, de este modo, dentro del contexto de otros tantos instrumentos diagnósticos destinados a poblaciones específicas con ciertas características comportamentales definidas. Esto significa que no se hacen comparaciones normativas con una población de edad de referencia. Lo que se clasifican son los errores de unos sujetos que están definidos por sus problemas de aprendizaje.

En segundo lugar, se trata de un perfil que funciona en sentido inverso a como habitualmente se hace en otros instrumentos. Es decir, es un perfil de errores; no de aciertos. Lo que se traduce conceptualmente en que, en todos los casos, lo que se espera es que los individuos puntúen lo menos posible en cada uno de los errores. El concepto de puntuación no está relacionado con la calidad o excelencia de las respuestas correctas sino con frecuencias y cantidad de errores cometidos en una lectura.

El TIDEL es un instrumento que evalúa directamente la ejecución de la lectura oral en malos lectores a través de su observación y registro. Esto significa que, en principio, se considera complementario a otros sistemas de evaluación de la lectura, tanto relacionados con factores como con dominios. Sin embargo, el marco teórico en el que se desenvuelve entiende que es posible llegar a los procesos psicológicos que operan en el niño desde una evaluación centrada en tareas auténticas de aprendizaje de todo tipo, que no encasillen al sujeto en determinados constructos estáticos dependientes de una teoría explicativa, sino más bien, dentro de un proceso de construcción del aprendizaje lector. Es importante insistir en este punto, ya que la utilización de perfiles en el diagnóstico tiene el peligro de definir aquellos rasgos prototípicos que pudieran indicar la posible existencia de una patología o artilugio deficitario. Los sujetos para los que está destinada la prueba ya están, más o menos, "clasificados", se trata por el contrario de explorar por donde transcurren sus habilidades para insistir en sucesivos procesos de automatización y progreso en el desarrollo. Por ello, se prefiere hablar de proceso evolutivo más que de estructura.

Una de las paradojas del TIDEL está en querer despatologizar el tratamiento del error y, sin embargo, insistir en su evaluación, incluso creando un instrumento destinado al efecto, lo cual puede generar falsas expectativas. Sin embargo, despatologizar no significa apartar los errores de una exploración o dejar de verlos como signos de algo, sino contemplarlos como una conducta normal en el proceso de aprendizaje y, por ello precisamente, hay que incidir en su evaluación y progresiva eliminación.

Por último, insistir que no se puede entender este instrumento como un test clásico, sino como una observación sistemática de una conducta, en la que se registra su frecuencia con la ayuda posterior de un instrumento, confeccionado al modo de inventario o cuestionario. No obstante, si se contemplan las condiciones de aplicación se puede hablar perfectamente de que al sujeto se le pone en situación de prueba a la manera como lo hacen algunos tests. Por otra parte, la observación del error dista algo del tipo de metodología utilizada por otros inventarios de errores en lectura oral más

cualitativos, como es el caso del *Reading Miscue Inventory* comentado en otro momento.

9.1.3 Proceso de elaboración de perfiles

En el proceso metodológico para la elaboración de perfiles nos ha guiado el estudio de Donders (1986) que establece determinados perfiles para el WISC a partir del análisis de cluster. Este procedimiento se revela de gran utilidad para describir grupos de sujetos que comparten ciertas características. Así pues, es el modelo estadístico seguido en este trabajo para el establecimiento de *perfiles-tipo* en función de las dimensiones de errores del TIDEL.

El análisis de perfiles se ha realizado, pues, a partir de las puntuaciones obtenidas en cada una de las siete dimensiones del TIDEL:

I. *FALTA DE INTEGRACION DE LAS PALABRAS*

II. *CONFUSIÓN DE LETRAS POR LA FORMA*

III *DEFORMACIÓN Y CAMBIO DE ELEMENTOS*

IV *DOBLE/TRIPLE CONSONANTE*

V. *REGLAS CONVENCIONALES*

VI. *REITERACIÓN, RELECTURA, INHIBICIÓN PROACTIVA*

VII. *VARIANTES Y ANTICIPACIÓN CON SENTIDO*

Las dimensiones *INMADUREZ PRONUNCIACIÓN* y *CADENCIA, ENTONACIÓN, GESTOS MARGINALES* no entran en la elaboración del perfil debido a que, como ya se informó, su casuística es concomitante con la lectura y no se considera parte esencial de la misma.

Así pues, se efectuó el análisis de conglomerados de k-medias (4 medias) exploratorio introduciendo como variables las siete dimensiones con sus puntuaciones; se utilizó como medida la distancia euclídea al cuadrado.

Se extrajeron cuatro perfiles diferentes en los que se incluyen el siguiente número de sujetos:

	n	%
Perfil 1	52	15,20
Perfil 2	84	24,56
Perfil 3	73	21,35
Perfil 4	133	38,89
N	**342**	**100**

Tabla 9-1 : Número de sujetos por perfil extraído y porcentaje.

La Tabla 9-2 presenta los centros finales de cada conglomerado por dimensión, tras ocho iteraciones.

Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado			
	1	2	3	4
D01	6,07	5,23	6,69	3,29
D02	3,49	2,77	5,46	1,53
D03	6,65	7,44	12,98	3,32
D04	2,00	1,96	3,94	,65
D05	1,42	,92	3,12	,36
D06	3,42	5,63	5,08	3,28
D07	1,86	6,08	3,23	2,80

Tabla 9-2: Centro de conglomerados finales: puntuaciones por grupo y dimensión.

La Tabla 9-3 describe el ANOVA realizado en el que figura como variable independiente los conglomerados extraídos por el análisis de cluster (en adelante, perfiles de errores) y como dependientes las dimensiones del TIDEL.

ANOVA

	Conglomerado		Error			
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl	F	Sig.
D01	212,328	3	4,304	338	49,330	,000
D02	207,410	3	2,284	338	90,796	,000
D03	1199,583	3	3,517	338	341,101	,000
D04	140,082	3	1,811	338	77,353	,000
D05	97,855	3	1,917	338	51,049	,000
D06	116,513	3	3,769	338	30,916	,000
D07	257,819	3	4,120	338	62,578	,000

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

Tabla 9-3: Tabla de ANOVA para VI: conglomerados y VD: dimensiones.

Seguidamente, en función de las puntuaciones de cada uno de los perfiles, se ordenaron evolutivamente, en base a estudios realizados previamente y que ya han sido expuestos. Los números de cada grupo representan este orden evolutivo: desde el perfil más regresivo (*perfil 1*), al perfil más progresivo de la habilidad lectora (*perfil 4*).

Por otra parte, la Tabla 9-4 muestra la puntuación media en porcentaje y la desviación típica (pasada a escala porcentual) de cada dimensión en los diferentes grupos ya ordenados así como los mismos estadísticos para las palabras por minuto (**ppm)** y las dimensiones *INMADUREZ EN LA PRONUNCIACIÓN* y *CADENCIA, ENTONACIÓN, GESTOS MARGINALES, ETC.*, que no entraron a formar parte del análisis cluster, pero que añaden un dato descriptivo a los perfiles. Esta transformación, no necesaria estadísticamente, tiene la única finalidad de preparar los datos para que pueden ser captados por el programa Miscroft Excel y realizar el tratamiento gráfico, como se ilustrará más adelante.

ÍNDICE

Indicadores	Perfil 1		Perfil 2		Perfil 3		Perfil 4	
	Media	*Desv. típ.*	*Media*	*Desv. típ.*	*Media*	*Desv. típ.*	*Media*	*Desv. típ.*
Inmadurez en la pronunciación	40,38	33,06	19,64	21,52	20,09	22,22	10,03	18,80
Cadencia, entonación, gestos marginales	52,20	31,61	35,80	25,77	45,79	26,40	34,59	23,34
Falta de integración de las Palabras	74,36	23,96	67,46	21,60	58,14	25,16	36,51	22,37
Confusión de letras por la forma	60,68	20,93	38,76	20,52	30,75	15,88	16,96	12,28
Deformación y Cambio de Elementos	72,12	12,03	36,97	10,65	41,32	11,67	18,42	8,74
Doble/triple consonante e Inversiones	65,71	26,90	33,33	27,98	32,65	23,15	10,78	14,96
Reglas Convencionales	34,62	26,83	15,74	16,11	10,20	12,93	4,01	8,58
Reiteración, repetición, inhibición proactiva,...	56,41	24,49	37,96	20,86	62,56	22,72	36,42	20,12
Variantes y Anticipación con Sentido	26,92	22,54	15,48	11,29	50,68	18,78	23,31	16,24
Palabras por minuto	24,12	11,50	33,63	17,21	40,34	13,75	53,74	21,73
N	**52**		**84**		**73**		**133**	

Tabla 9-4 : Medias y desviaciones de cada perfil en las dimensiones y palabras por minuto

Con estos resultados se puede *representar gráficamente* los cuatro perfiles extraídos y hacer una descripción e interpretación de cada uno de ellos en sus conjunto y en relación al nivel de habilidad que representan, cuestión que se realizará en el apartado siguiente.

Por otra parte, queda por decidir el ***formato gráfico*** en el que se van a incluir los perfiles. Este proceso estuvo sujeto a discusión en la segunda y tercera fase de esta investigación manejando diversas aproximaciones a lo largo de la misma.

En principio, algunas pruebas de diagnóstico clínico, como por ejemplo el *Test de la Afasia de Boston*, utilizan formatos gráficos adecuados para adscribir a los sujetos a determinados tipos de afasia en función de una serie de niveles en las variables que configuran el perfil. La estrategia

ÍNDICE

utilizada por este test es interesante ya que incluye a lo largo del perfil una banda de *±1 sigma* que ilustra el sentido de las desviaciones; táctica que se ha introducido en el sistema de perfiles del TIDEL.

En concreto, antes de presentar el formato gráfico del perfil es necesario recordar algunas cuestiones relacionadas con el sistema de corrección del TIDEL. Así, en este sistema se establecieron "*puntos de corte*" (criterio normativo) a partir de los cuales se asigna un valor determinado para cada uno de los errores: 1= *aceptable*, 2= *atendible* y 3= *urgente* (véase apartado 7.2.4, página 249), de tal forma que la cantidad de puntos alcanzados en cada dimensión dependerá del número total de errores que se incluyan en las mismas, pudiendo oscilar en una escala de 6 a 18 puntos.

Para conseguir una *unificación visual* de estas escalas en el perfil se recurrió a realizar una distribución gráfica en función de algunos cálculos sencillos. Para ello se aplicó una simple regla de tres a partir de las puntuaciones de cada dimensión para trasladarlas a una escala de porcentajes, por ejemplo: una puntuación de 5 en la dimensión **VII: VARIANTES Y ANTICIPACIÓN CON SENTIDO**, equivaldría a un porcentaje de 41,66% (el máximo es 12 puntos), en cambio una puntuación de 5 en **IV: DOBLE/TRIPLE CONSONANTE**, equivaldría a un porcentaje de 83,33%. (máximo 6 puntos), cuestión que queda reflejada en la Tabla 9-4.

9.2 INTERPRETACIÓN DE PERFILES

En este apartado, después de una presentación breve acerca del sistema de elaboración individual de perfiles, se describen los cuatro tipos de perfil obtenidos en el TIDEL y finaliza con un apartado donde se hace una valoración de conjunto de los mismos.

9.2.1 Elaboración individual de perfiles en el TIDEL

Como se introdujo en el apartado 7.3.3.2 (página 267), las dos primeras páginas del protocolo del TIDEL están destinadas a reflejar:

a) el *resumen final* de toda la información relacionada con las *puntuaciones parciales* obtenidas por el sujeto en cada una de las dimensiones de errores, y

b) la *representación gráfica del perfil* de errores.

Esta parte es de una utilidad práctica fundamental, ya que ofrece una panorámica descriptiva global a partir de la cual se pueden realizar inferencias acerca del nivel de lectura en el que se encuentra el niño desde una perspectiva evolutiva. Además, de proporcionar las claves que ayudan a determinar las zonas en las que se debe actuar prioritariamente, es decir, en aquellos puntos más regresivos.

Así pues, en la Ilustración 9-2 se presenta el perfil individual de errores del TIDEL, donde se puede observar en la parte central del mismo los siete grupos de errores, dispuestos secuencialmente según el orden evolutivo establecido en los análisis antes comentados. Fuera del mismo, se reflejan, a título ilustrativo, los dos grupos de errores cuya intervención se considera accesoria al proceso lector y/o puede constituir una intervención diferenciada de otro tipo: la *Inmadurez en la pronunciación* y la *Cadencia, entonación, gestos marginales*.

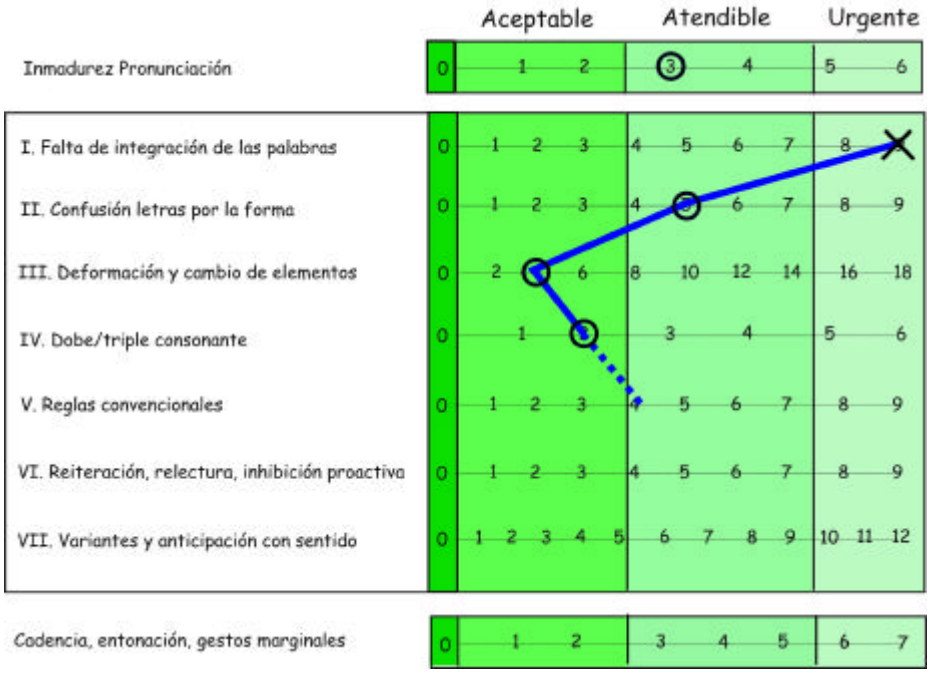


Ilustración 9-2: Perfil individual de errores en lectura del TIDEL

Asimismo, en el perfil se diferencian tres columnas o zonas sombreadas con distinta intensidad, que indican el nivel de aceptabilidad o gravedad de los errores en la lectura. En el apartado 7.2.4 (página249) se comentó su significado en relación a cada error; ahora se trasladan estos mismos criterios aunque en relación al conjunto de dimensiones en el sentido siguiente:

ACEPTABLE:	Las puntuaciones situadas en esta franja indican que el rendimiento lector y los errores cometidos son de un nivel tolerable, no preocupante.
ATENDIBLE:	La puntuaciones situadas en esta franja indican que es necesario atender, reparar y fijarse en tales errores. Probablemente, no sean un obstáculo para el avance en el aprendizaje, pero sería necesaria su progresiva eliminación.

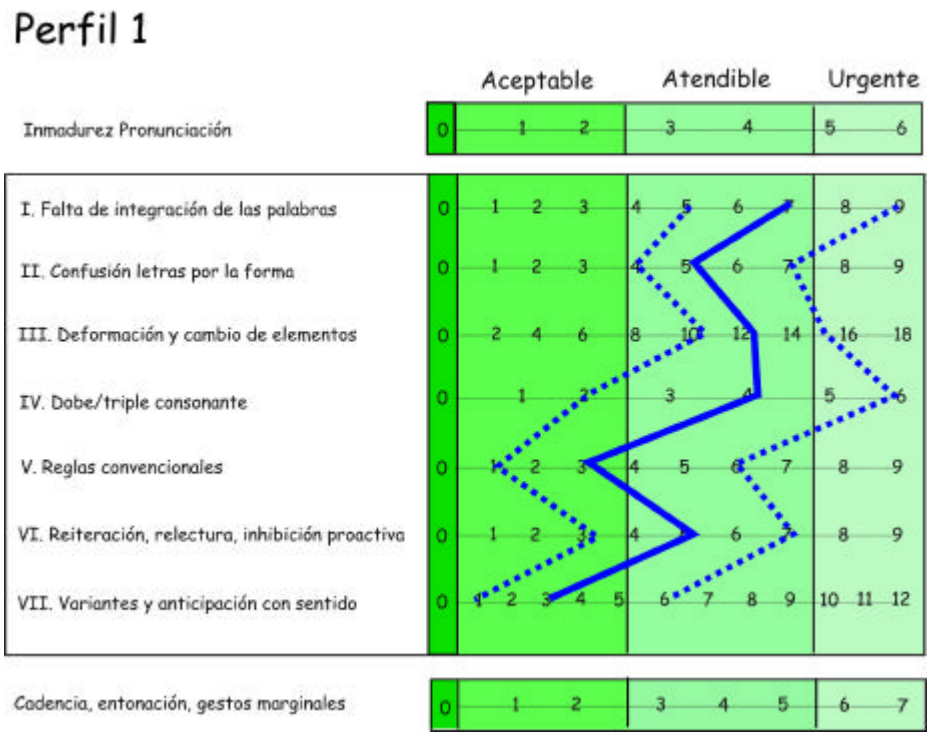
ÍNDICE

URGENTE:	Las puntuaciones en esta franja implican prioridad en la intervención psicoeducativa. El nivel es insatisfactorio y obliga a una intervención específica sobre tales errores, sobre todo, si están situados en las primeras dimensiones (de la **I** a la **V**).

Asimismo, como idea básica, se recuerda que a partir de esta representación gráfica se obtienen perfiles de errores de sujetos que leen mal a los que hay que orientar su actividad lectora en un sentido fundamental: el descenso progresivo del nivel de los primeros errores en beneficio, si cabe, de los últimos (VI y VII) que indican un abandono de la lectura mecánica y apuntan a la comprensión del texto y del sentido de los mensajes. Estrategia que choca con los enfoques descendentes estrictos expuestos en la fundamentación teórica.

En los siguientes apartados se presentan y se comenta la naturaleza de los cuatro perfiles obtenidos.

9.2.2 Perfil 1: Fase elemental de la lectura (Complejidad)



Este perfil es el que mayores intensidades o puntuaciones de error presenta en casi todas las dimensiones, especialmente en los 4 primeros grupos de error, que podríamos llamar *errores elementales.* Usualmente los errores que quedan englobados en ellos, como se ha expuesto en la parte teórica, son muy nombrados dentro de la literatura científica relacionada con los problemas de lectura: *Falta de Integración de las Palabras (I)*, *Confusión de letras por la Forma (II)*, *Deformación y Cambio de Elementos (III)* y *Doble/Triple Consonante e Inversiones (IV)*. Aparecen ligeramente las *autocorrecciones*, que son las que quedan recogidas en VI: *Reiteración, relectura, inhibición proactiva*. Y por último **no** aparecen errores de VII: *Variantes y Anticipación con sentido*, asociados a este perfil.

En cuanto a las dimensiones concomitantes observamos en *Inmadurez en la pronunciación* una puntuación (promedio) de intensidad

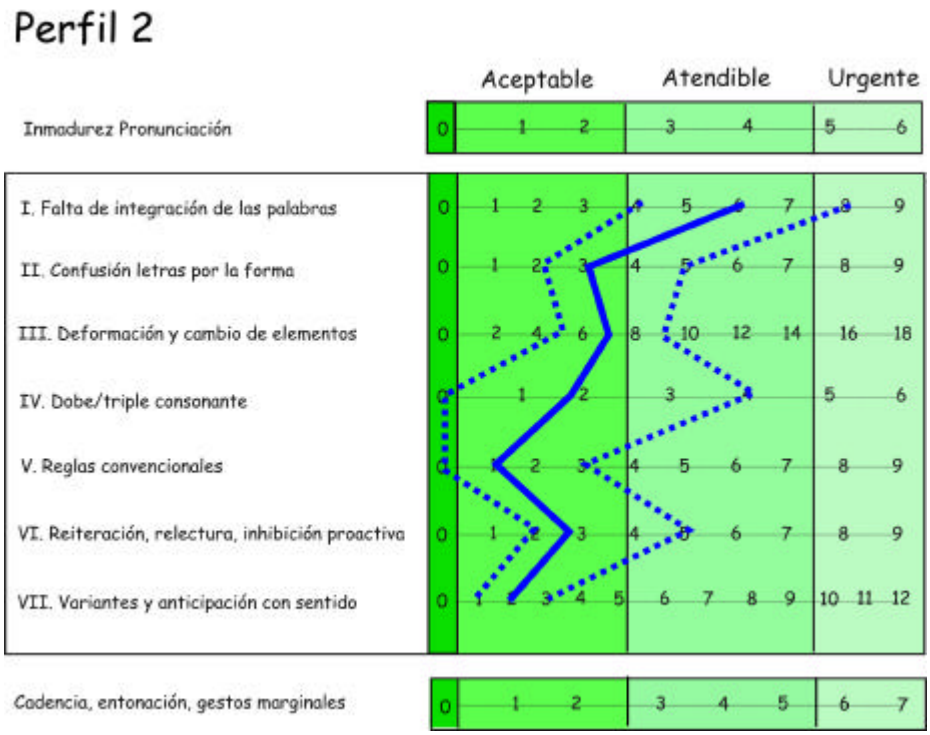
ÍNDICE

media del 40,38% que, traducido a puntuación directa del TIDEL sería de casi 3 puntos. Percibimos lo mismo en *Cadencia, entonación, gestos marginales, etc*, con una puntuación del 52,2%, aproximadamente algo más de 4 en el TIDEL.

El proceso lector representado en este perfil indica que se trata de niños que no dominan lo elemental de la lectura y no alcanzan el valor simbólico de las figuras y menos aún el sentido del texto. Errores típicos producidos son las confusiones de letras parecidas en su forma (p, b q, d, m, n), las vocales (especialmente la a, e y o), las omisiones y adiciones, las sustituciones, las inversiones (bien en letras: *cabar* x cabra; bien en sílabas: *copo* x poco) muy unidas a la dificultad en pronunciar grupos consonánticos (dobles o triples consonantes: *co-co-n-s-turir* x construir). Intentan en muchas ocasiones autocorregirse en los errores, pero no lo logran en muchos casos, fallando irremediablemente y ralentizando mucho su lectura. No hacen prácticamente ningún error asociado al sentido, como cambiar el texto utilizando otra palabra o dejando el mismo sentido utilizando otras palabras (*mundo* x pueblo)

Los datos sobre las dimensiones concomitantes a la lectura (pronunciación y cadencia) nos indican que en esta fase de la lectura los errores elementales pueden llevar una carga de defectos en la pronunciación y también traducirse en falta de ritmo lector adecuado.

9.2.3 Perfil 2: Fase simbólica de la lectura (Combinatoria del símbolo)



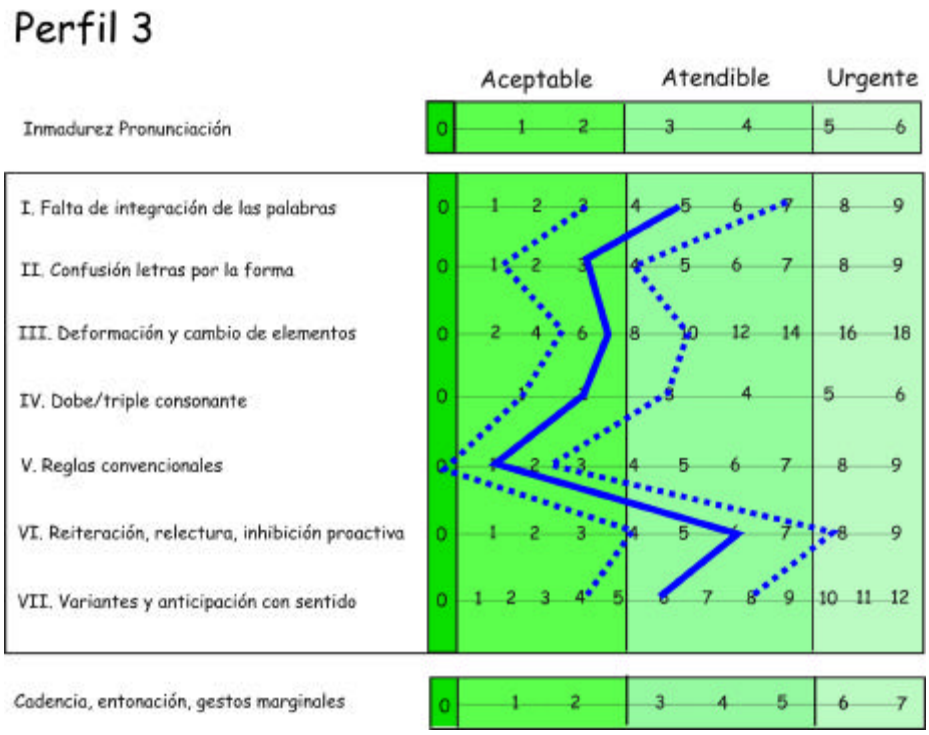
En este perfil se observa que aún perduran suficiente cantidad errores en I: *Falta de Integración de las Palabras*, por no integrar suficientemente las palabras; hay una lectura muy silábica. Sin embargo, los errores en las dimensiones siguientes (II a V) van desapareciendo al menos respecto al primer perfil descrito. Los errores de VI: *Reiteración, repetición, inhibición proactiva*, aparecen también escasamente, así como los errores de la VII: *Variantes y Anticipación con Sentido* y los del tipo V: *Reglas convencionales*, como en el perfil anterior.

En cuanto a las dimensiones concomitantes a la lectura se observa un descenso respecto al primer perfil en defectos de pronunciación (*Inmadurez en la pronunciación*) a la mitad de intensidad, al igual que en defectos de cadencia (*Cadencia, entonación, gestos marginales, etc.*), sugiriendo una relativa superación de la motricidad marginal o sobrante.

ÍNDICE

Hay aspectos que diferencian a los niños de este perfil con los del perfil anterior: no se cometen tantos errores elementales, es decir, nos encontramos sólo con algunas omisiones, adiciones, inversiones... Aún así, presenta una lectura silábica, que no integra las palabras. No se cometen errores de autocorrección, lo que nos describe una lectura muy mecánica y segura, expresado por un nivel de puntuación alto en la dimensión I. Está ya prácticamente automatizado el símbolo, es decir, la asociación grafema-fonema, pero no aborda resueltamente el sentido del texto. La velocidad lectora parece mejorar, y más respecto a los niños que comparten las características del anterior perfil.

9.2.4 Perfil 3: Fase semántica de la lectura (Anticipación del sentido)



Este perfil es prácticamente igual al anterior en las cinco primeras dimensiones, con puntuaciones ligeramente más bajas en los elementales, pero no lo suficientemente significativas. En cambio es el grupo de niños que más errores presenta en la VII: *Variantes y Anticipación con Sentido*, indicativo de que se está pasando a captar el sentido del texto, para centrarse en él al leer en el siguiente perfil. Vuelven a aparecer aquí las autocorrecciones (VI: *reiteración, repetición, inhibición proactiva*). Con la aparición de estas dos dimensiones como relevantes dentro del perfil se produce la diferencia respecto al perfil anteriormente descrito.

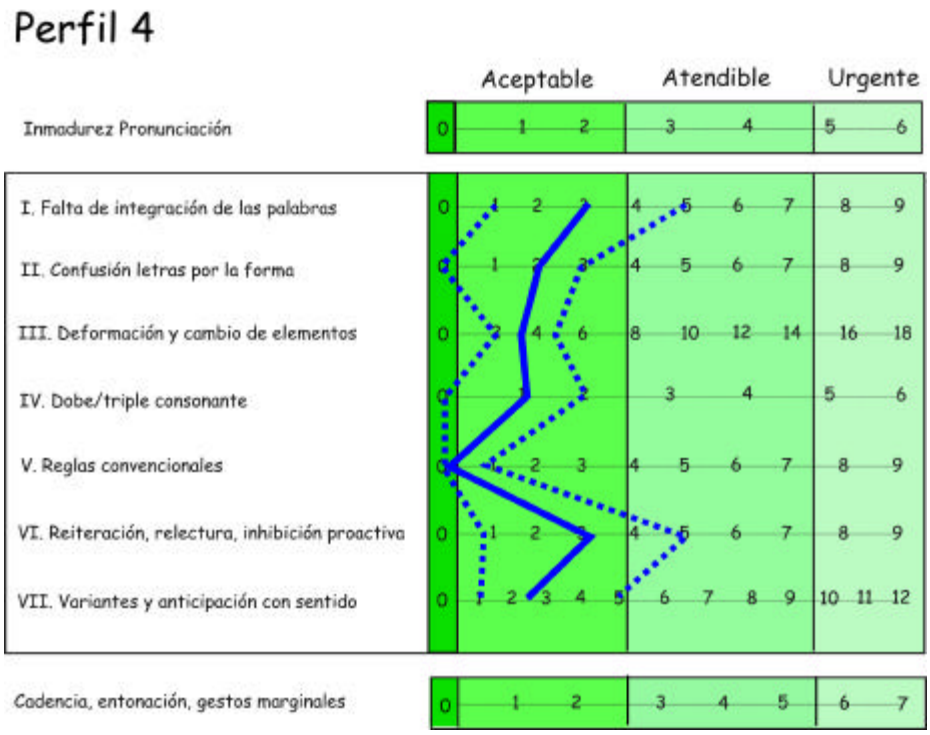
El mismo fenómeno que se produce con la dimensión *VI: Reiteración, repetición, inhibición proactiva*, nos lo encontramos con la dimensión de *Cadencia, entonación, gestos marginales, etc.,* que vuelven a reaparecer, tal

ÍNDICE

vez debido a la presencia de una nueva habilidad que no ha sido automatizada, es decir producida por la aparición, por primera vez, de los nuevos errores del sentido. En cuanto a la *Inmadurez en la pronunciación* se sigue el descenso, cada vez se cometen menos errores de este tipo llegando a ser residuales.

A pesar de estar en un nivel mecánico, como los sujetos del anterior perfil, vamos notando en el niño una ligera progresión, su velocidad lectora sigue mejorando y se nota, además, una progresiva integración de las palabras. Aunque encontramos silabeo en algunas, ahora lo realiza cada vez con menos frecuencia. Aparece un nuevo y decisivo tipo de errores en este perfil que no se había apreciado en las fases anteriores. Nos damos cuenta del interés del niño por captar el sentido del texto. Así, se encuentran errores que denotan un cambio del sentido, alterando palabras, intentando una lectura global rápida que se ajuste al texto (asunto x astuto) y también otros errores que denotan una clara comprensión de lo que se está leyendo, objetivo final del aprendizaje lector (ha de ser mío x ha de ser para mí; mucho x bastante;...). Se suelen dar vacilaciones y autocorrecciones en la lectura pero son sustancialmente diferentes a las que aparecían en el primer perfil. Estas autocorrecciones se dan al encontrar una discrepancia en el sentido dado a la lectura, si los niños alteran una palabra que no se ajusta a este sentido intentan corregirla, y suelen hacerlo con éxito.

9.2.5 Perfil 4: Fase de la lectura (Hábito de lectura)



La apariencia que tiene este perfil es similar a la del perfil 3: (Fase semántica de la lectura) pero con menor ocurrencia de errores en todas las dimensiones o grupos.

Estos niños no cometen prácticamente errores, su velocidad lectora es satisfactoria y no hay evidencias de silabeo. No se da prácticamente ningún error elemental; si los hay, son ocasionales. Todavía cometen alguna que otra autocorrección que va hacia el sentido del texto y algunos errores del sentido. Estos niños presentan la característica de estar terminando de automatizar la habilidad lectora. El salto al sentido se ha dado definitivamente y hay que seguir motivándolos en la tarea de leer; ahora sí, para jugar con la lectura.

ÍNDICE

9.2.6 Comparación de los perfiles de errores del TIDEL

En el Ilustración 9-3 se presentan conjuntamente los cuatro perfiles antes descritos. A partir de su comparación se pueden apreciar semejanzas y diferencias entre los mismos, por ejemplo, en el caso de los perfiles 2 y 3 se podría pensar en su unificación, aunque existen matizaciones en relación a las dimensiones VI y VII que habría que despejar.

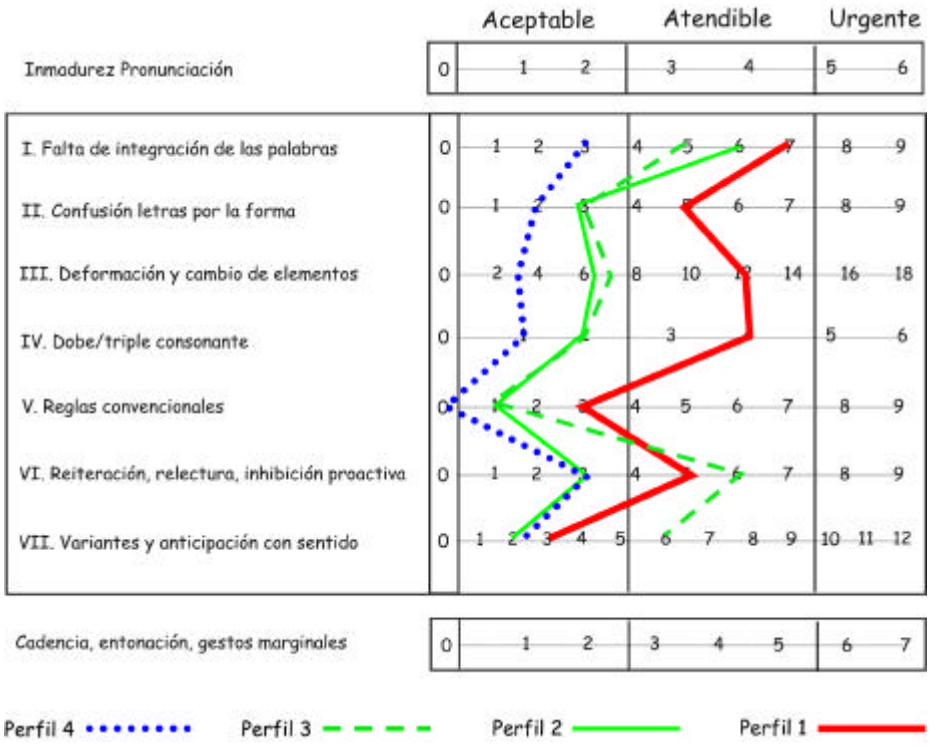


Ilustración 9-3: Representación conjunta de los cuatro perfiles del TIDEL

En cualquier caso, la representación volumétrica de la Ilustración 9-4 es visualmente más perceptible. Así, se puede apreciar que, a simple vista, destacan tres abultamientos en la sinuosidad de las curvas: uno al comienzo (izquierda), otro muy notorio en el centro, y un tercero al final (derecha).

ÍNDICE

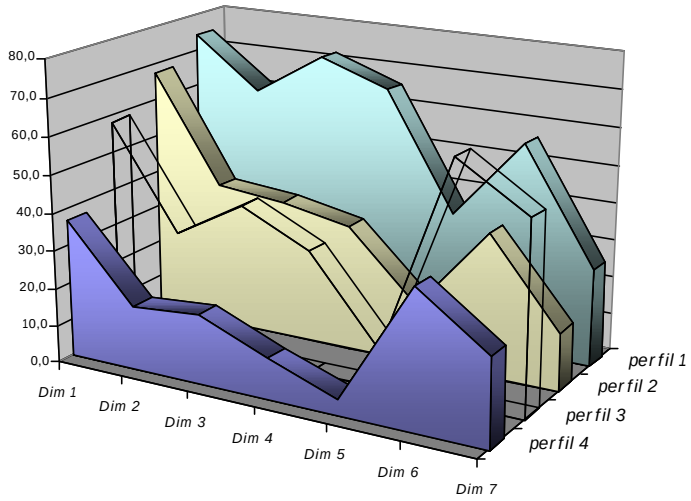


Ilustración 9-4: Representación volumétrica conjunta de los cuatro perfiles del TIDEL

En síntesis, algunos aspectos generales de este gráfico conjunto se podrían concretar en los siguientes puntos:

1) Hay dos perfiles situados en los extremos, perfectamente diferenciados visualmente (perfil 1 y 4), que tienen un elemento en común: un nivel semejante de frecuencias en la dimensión VII (*Variantes y Anticipación con Sentido*). Sin embargo, el perfil 1 se ha definido como el más regresivo (*Fase elemental de la lectura),* mientras que el perfil 4 como el más avanzado dentro de este contexto de habilidad deficiente (*Fase de la lectura).* Su naturaleza se supone que es distinta y la interpretación debe hacerse sin perder la visión de conjunto.

Así, el aparente punto en común no explica que los sujetos estén en un mismo proceso del aprendizaje lector. En el perfil 1 los errores de *"anticipación del sentido*", proporcionalmente al resto de errores del

perfil, tienen una presencia relativamente más baja. Los sujetos están sumidos en una fase elemental de la lectura y no atisban el sentido del texto. Se necesitará de una fase más evolucionada en la que los sujetos intenten esta aventura al significado, aunque sin haber cerrado suficientemente los errores elementales; precisamente éste será el rasgo característico del perfil 3 (ver página 327). En cambio los errores de "*anticipación del sentido*" del perfil 4 son proporcionalmente significativos al resto de errores de su perfil. La presencia de errores es baja en general y, sobre todo, los debidos a cuestiones elementales de asociación grafofónica y de confusión interna en los elementos de las palabras. Lógicamente, los errores relacionados con el sentido se hacen más patentes en la lectura y, consecuentemente, en el perfil.

2) En medio de los dos perfiles anteriores quedan otros dos prácticamente idénticos: el perfil 2: (*Fase simbólica de la lectura)* y el perfil 3: (*Fase semántica de la lectura)*.

Su diferencia se encuentra en relación a la dimensión VI: *Reiteración, relectura, inhibición proactiva* y la dimensión VII: *Variantes y Anticipación con Sentido.* El perfil 3, más avanzado, presenta puntuaciones mucho más altas en estas dos dimensiones. Esta diferencia fundamental entre ambos se interpreta en el sentido de que los sujetos del perfil 2 están insertos en una fase de supresión automática del símbolo, mientras que los del perfil 3 han iniciado una nueva fase anticipatoria con cierto tipo de implicaciones cognitivas de orden superior en busca del sentido.

Por último, apreciamos que en la dimensión V: *Reglas Convencionales*, las puntuaciones son sistemáticamente bajas en todos los perfiles.

9.2.7 La dinámica interna del diagnóstico

Por último, se han realizado algunas transformaciones de los datos anteriores con el objetivo de ofrecer una síntesis global de los perfiles y una perspectiva de conjunto más simplificada que facilite la claridad interpretativa y diagnóstica.

Así, la Ilustración 9-6 presenta una agrupación de los perfiles anteriores utilizando una denominación ya comentada, que se traslada para esta síntesis epilogal:

***a) Perfil urgente**:* corresponde con el perfil 1

***b) Perfil atendible**:* es una unificación de los perfiles 2 y 3

***c) Perfil aceptable**:* corresponde con el perfil 4

Asimismo se ha realizado una agrupación de las dimensiones según se especifica a continuación:

Si se pueden ordenar los perfiles temporalmente, entonces se podrá conocer la evolución de cada una de las dimensiones a lo largo de los cuatro perfiles, empezando por la puntuación que se obtiene en el perfil 1, hasta llegar a la que se obtiene en el perfil 4. Se obtiene por este procedimiento un gráfico similar al que ofrecíamos con los perfiles, pero hay que resaltar que éstos no son perfiles de la lectura de un sujeto y no se recogen en el TIDEL. El gráfico ofrecido (Ilustración 9-5) representa las puntuaciones de cada una de las dimensiones en los perfiles ordenados temporalmente y está construido a partir de la información que nos da el gráfico de perfiles (Ilustración 9-4).

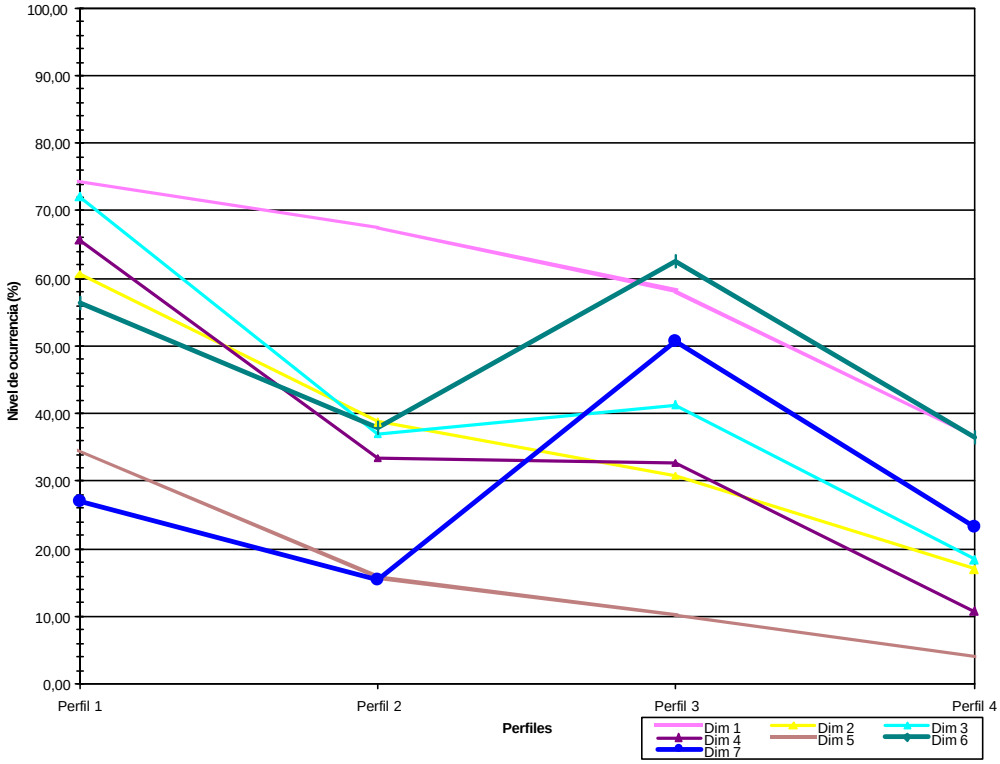


Ilustración 9-5: Evolución de los niveles de ocurrencia de las dimensiones en los perfiles

Se desprende de este gráfico de dimensiones, a lo largo de los perfiles, cinco bloques de dimensiones que se agrupan en función de su estructura y nivel de ocurrencia (en tanto por cien):

Dim I*: Falta de Integración de las Palabras*

Está dimensión generalmente va a permanecer con niveles de ocurrencia superiores a las demás dimensiones. Es decir a niveles de producción de errores en este sentido altos. Aún así se ve una progresiva evolución que da un gran salto del perfil 3 al perfil 4. Son los errores de la mecánica de la lectura, en la que se irán integrando progresivamente las letras en sílabas y estas en palabras, especialmente de sílabas a palabras, *automatizándose* el símbolo, fusionándolo temporalmente.

Dim's II, III y IV*: Elementales*

ÍNDICE

En estas tres dimensiones se puede apreciar una estructura similar a la de la Dim I, aunque con matices. Mientras que en la Dim I la evolución es progresiva, aquí se dan dos fenómenos: evolución en descenso muy acusada de la Dim II: *Confusión de letras por la forma* y, descenso progresivo de las Dim III y Dim IV, aunque se con estabilización entre el perfil 2 y el perfil 3, antes de descender definitivamente en el perfil 4. Sin embargo, las diferencias que se pueden producir entre los tresno resultan significativas en cuanto a estructura y nivel (cantidad de errores producidos). Estos errores indican que se mejora en cuestiones elementales de la lectura, se va *automatizando el símbolo* (sonido-figura), se van superando las dificultades que pone el lenguaje en las trabadas y otros grupos consonánticos, las inversiones, los errores de sustitución de letras y deformación de las palabras (omisiones, adiciones) y aquellas confusiones que puedan estar derivadas por la percepción visual y auditiva (recordar que incluso fonéticamente la p, b, d, q /k/ y por otra parte la m y la n, están muy próximas; no sólo de manera visual).

Dim V: *Reglas Convencionales*

Esta dimensión, aunque sigue el mismo patrón evolutivo que las tres anteriores, es diferente en cuanto a la ocurrencia de errores que se presentan en ella (nivel de error), casuística que merece ser comentada a parte. La dimensión integra errores que se deben a convenciones idiomáticas y que rompen con la normas de pronunciación. A pesar de esta dificultad del idioma, que por otra parte en español es mínima, los errores que se producen no son muchos. Podemos decir que van por debajo de la habilidad lectora general y que se van aprendiendo en el transcurso del proceso lector, no siendo dignos de una atención necesaria y específica salvo que se *enquistaran* en el mismo proceso, dificultando obviamente la lectura.

Dim VI *Reiteración, Relectura, Inhibición Proactiva,...*

En el perfil 1 se observa que se cometen muchos errores de este tipo para descender en el perfil 2. En el perfil 1 se presenta cierta inseguridad al

leer, esta inseguridad permite que se produzcan estas autocorrecciones o intentos de autocorrección: que se intente o ensaye en voz baja la palabra (inhibición proactiva, anticipación subvocálica). Esta autocorrección estaría asociada con la mayor parte de errores que se producen en este perfil, es decir errores elementales. En el perfil 2 el número de autocorrecciones desciende y esto se debe a la evolución que aparece en otras dimensiones, una evolución que indica el automatismo del símbolo (menor número/nivel de errores *elementale*s). Por tanto, sobre una base segura el niño no se autocorrige, pone el "automático" y sigue adelante.

En cuanto a la explicación de la casuística acusada en estos errores en el perfil 3 y a pesar de que no haya demasiados errores elementales, necesariamente tiene que ser por la aparición de otro proceso nuevo que le haga saltar el "automático"; éste será el proceso del sentido explicado en gran medida con la aparición de errores de la Dim VII: *Variantes y anticipación con sentido* en el perfil 3. Aunque en este caso, y a diferencia del perfil 1, la manera de autocorregirse será diferente. La mayor parte de errores cometidos son diferentes, probablemente también se pare o también piense mientras intenta la palabra, pero aquí el lector está intentando corregir el sentido, y si lo que ha leído no tiene sentido con lo que le está significando el texto, se para, relee y corrige. Finalmente en el perfil 4, va poniendo el "automático" de esta nueva habilidad lectora, del acceso al sentido y sus autocorrecciones disminuirán nuevamente. Este proceso es realmente interesante y podríamos definirlo como el *proceso consciente* que se da al afrontar una nueva habilidad antes de automatizarla. En el gráfico (Ilustración 9-5) se aprecia esta estructura de "sierra" definida por niveles altos-niveles bajos sucesivos de ocurrencia en los perfiles.

Dim VII: *Variantes y Anticipación con Sentido*

Estos errores se dan a niveles bajos, específicamente en el perfil 1 y perfil 2, coincidiendo en estructura con la Dim V. Pero es en el perfil 3 cuando se produce un gran cambio en su estructura, se "salta" al sentido, es el afloramiento de una nueva habilidad lectora, que se irá automatizando

progresivamente; en el perfil 4 ya aparece a nivel más bajo, pero por encima de los errores elementales que se han superado prácticamente. El perfil 3 es el *Perfil del Sentido*. El encontrar sentido a lo que se lee sistemáticamente le permitirá afrontar la lectura de otra manera diferente a la que acostumbró en un pasado.

En síntesis y aunando los dos criterios de agrupación especificados anteriormente: agrupación de tipos de perfil (aceptable, atendible y urgente) y agrupación de dimensiones (I, II-III-IV: *Elementales*, V, VI y VII), se ofrece el siguiente gráfico.

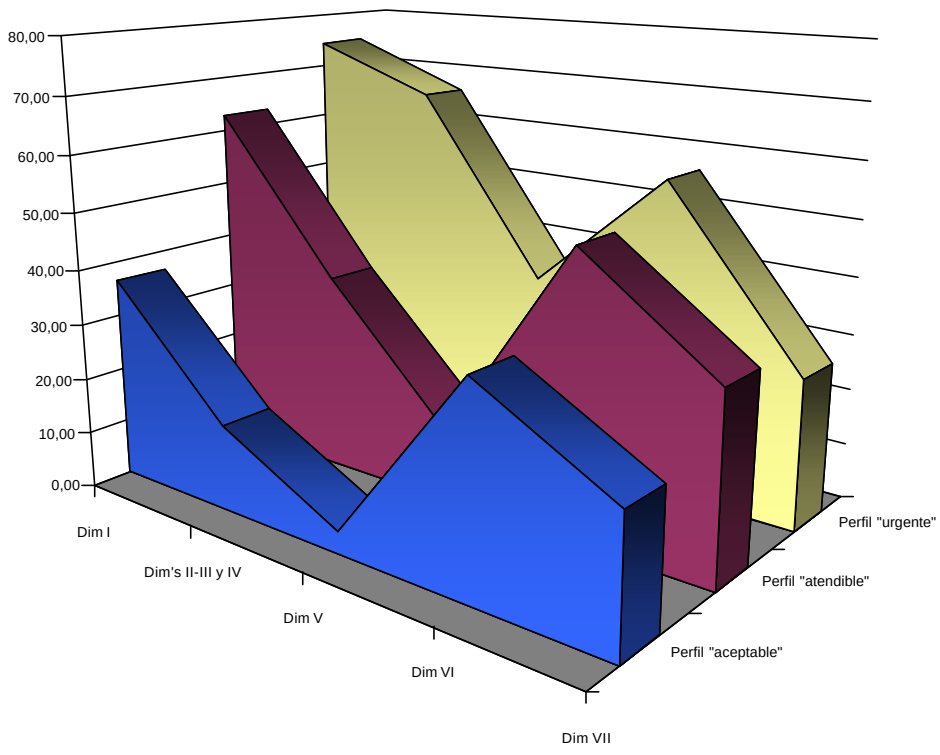


Ilustración 9-6: Síntesis de tipos de perfil de malos lectores

ÍNDICE

Las diferencias parecen considerables en cuanto a la cantidad total de errores de los tres perfiles, de tal forma que:

a) en el *perfil urgente* la mayor lacra se produce por la presencia considerable de errores elementales.

b) en el *perfil atendible* se produce un descenso importante en este grupo de errores y, a la vez, un aumento de los relacionados con el sentido, manteniendo un nivel semejante en ambos extremos.

c) en el *perfil aceptable* casi son inapreciables los errores del primer sector destacando fundamentalmente los errores relacionados con el significado y el texto.

Estas observaciones se manifiestan más pronunciadas en la Ilustración 9-7 **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, que representa la probabilidad bayesiana (una iteración) de ocurrencia de cada una de estas dimensiones en los tres perfiles. El procedimiento de cálculo es el mismo que el expuesto en la página 242.

ÍNDICE

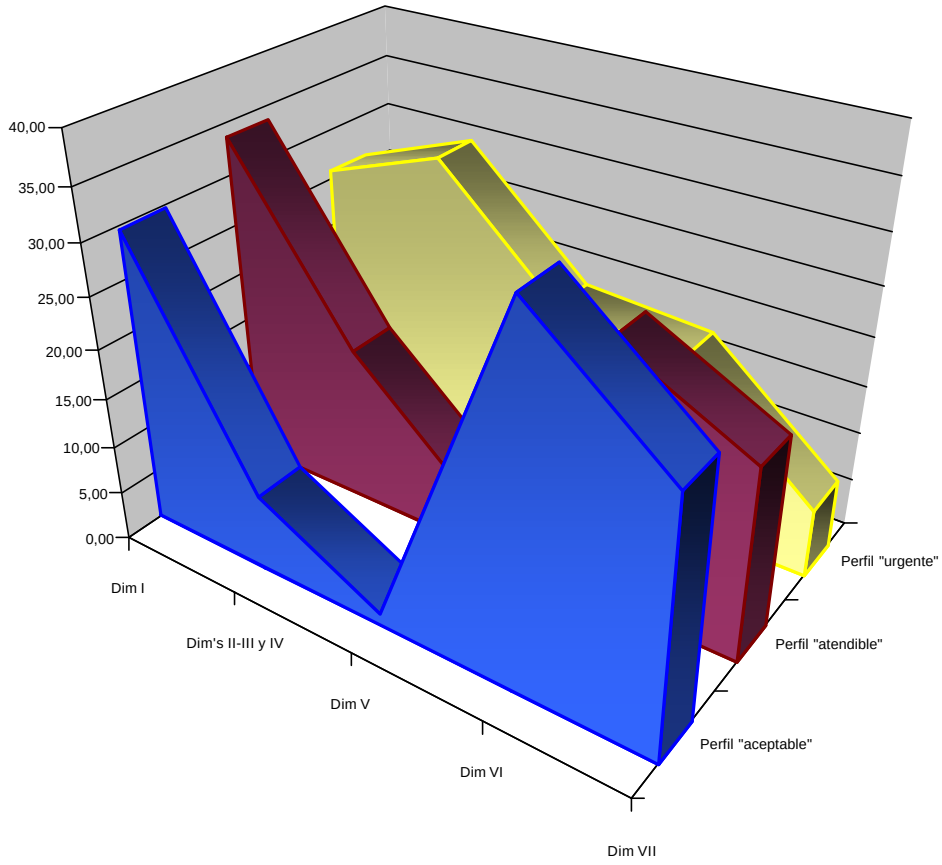


Ilustración 9-7: Probabilidad bayesiana de los errores en los tres tipos de perfil del TIDEL

En síntesis, se puede inferir un proceso determinado en el desarrollo lector, en el sentido de que un descenso progresivo de los errores elementales del *perfil urgente*, puede facilitar, en un segundo *perfil atendible*, las primeras tentativas de búsqueda del significado, que se hacen más patentes en el *perfil aceptable*, con la mayor probabilidad de aparición de los errores de "anticipación del significado" y "variantes con sentido".

En cierto modo, a través del errores podemos intuir una sucesión de habilidades implícitas en la lectura:

ÍNDICE

En primer lugar, se produce una preponderancia de los errores elementales (II, III y IV) y otros producidos por convenciones idiomáticas (V), que denota que el sujeto se mueve en un nivel de automatización de los sonidos de las letras y de combinatoria fonológica (*silabeo, cortes en las palabras, etc.)*.

En una segunda etapa será vital la transición y salto al sentido, donde se cometen errores anticipatorios relacionados con el contenido del texto, aunque para ello, es necesario superar previamente un cierto grado de dominio de las habilidades de asociación fonológica de la primera fase, especialmente el silabeo (Dim I).

Así pues, la evolución de la habilidad lectora escalaría dos niveles de la inteligencia que irían de la *combinatoria*: forma de las letras y su sonido (combinación de estructuras espacio-temporales), al sentido (*semántico*). Una fase posterior de la lectura encajaría con el *razonamiento*.

Estas fases de la inteligencia son congruentes con el modelo de inteligencia de Secadas, expuesto en relación a la lectura en algunos capítulos de esta tesis, explicando la ocurrencia de errores de las dimensiones de errores *elementales* y *falta de integración de las palabras* (Dim I, II, III y IV) y dimensiones de *rectificar, corregir, inhibición proactiva*... y *variantes y anticipación con sentido* (Dim VI y VII). En resumen, conincidirían con la estructura evolutiva de la inteligencia, "de qué forma se desarrolla" (Secadas, 1995, 1999).

Otro aspecto al que habría que hacer mención es a la Dim V: *Reglas convencionales*. De esta dimensión se ha comentado repetidas veces la relativa incidencia en el proceso lector de los errores que aglutina. Más bien, parecen ser errores debidos al obstáculo de la tarea que coincidirían con el modelo de errores expuesto por Alfaro (2001) (veáse Los errores de lectura en el marco de la investigación: *Del dibujo al aprendizaje de la escritura y la lectura*, p. 180 y ss.).

9.3 OTRAS EVIDENCIAS EVOLUTIVAS DE LOS PERFILES

9.3.1 La velocidad lectora en los perfiles

La evaluación de la velocidad lectora puede tener sentido desde el punto de vista de la evolución de la habilidad. Anteriormente se ha citado algún trabajo que demuestra que un nivel adecuado de velocidad lectora correlaciona con la eficiencia lectora valorada de distinta forma y con la comprensión (Anderson et alt. 1988).

Asimismo, la velocidad lectora depende de otras muchas variables, por ejemplo: del tipo de lectura (para aprender, informarse, etc.), de la relajación y situación de aprendizaje, del vocabulario usado y cantidad de combinaciones de letras habituales de un idioma, del conocimiento previo sobre el tema, número de fijaciones, etc. (véase página 177). En cualquier caso, en la lectura, como ya se expuso, la velocidad lectora no es la única variable que se tiene en cuenta para calificar una lectura eficiente, sin embargo hay que tenerla presente. Lo importante es no caer en el error de forzar una enseñanza basada en la velocidad bajo el pretexto de adquirir una buena capacidad lectora, ya que con ello disminuye la comprensión. (Pressley, 1999: 64 y ss.). De cualquier modo, esta investigación sólo contempla la velocidad desde la perspectiva de los perfiles.

Observando los datos de velocidad lectora (ppm) de los perfiles se comprueba que se va de menos palabras por minuto (perfil 1) a más (perfil 4). Estos datos coinciden con otros trabajos sobre el desarrollo de la fluidez lectora y con otras investigaciones desarrolladas por el equipo de investigación en relación a la rapidez en la escritura (Secadas; Rodríguez; y Alfaro; 1994); parece lógico que cuando se automatiza una habilidad, aumente su rapidez.

En el gráfico siguiente se aprecia la línea de evolución de la lectura a lo largo de los perfiles ordenados tal y como se han descrito, del perfil 1 al 4, indicativos de las distintas fases de la habilidad que van desde una abundancia desmesurada de errores mecánicos elementales hasta una lectura más ágil, aunque no exenta de errores de otro tipo.

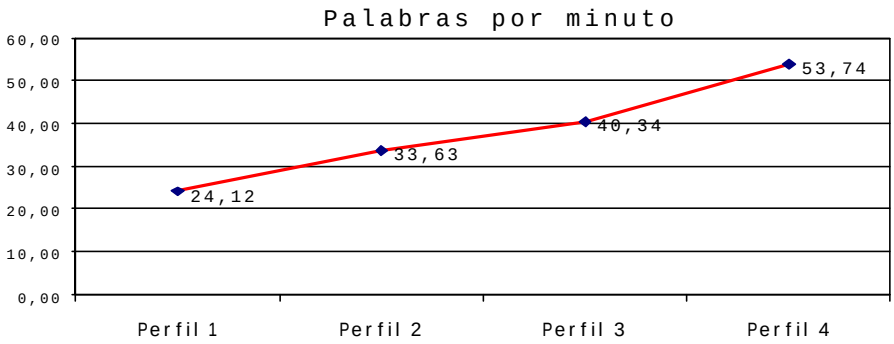


Ilustración 9-8: Gráfico de evolución de palabras por minuto en los perfiles.

Sobre estos datos quisimos cerciorarnos en averiguar en qué estadios se producen diferencias significativas. Para ello se realizó un ANOVA introduciendo como variable dependiente la velocidad lectora (*palabras por* minuto) y como variable independiente Tipo de Perfil. Se realizó también un análisis de comparaciones "post-hoc" para detectar las diferencias por nivel de la variable Tipo de perfil. Los resultados indican que se producen diferencias significativas globales en esta variable considerando las *ppm* ($F_{3,335}$ =42,729; p<0,001). En cuanto a las diferencias significativas entre los niveles de la variable independiente *Tipo de Perfil* extraídos por la prueba de Scheffé el paquete estadístico SPSS arrojó los siguientes resultados:

ÍNDICE

Palabras por minuto

Scheffé [a,b]

Perfiles (4 grupos)	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
Proceso inicial	52	24,1189		
Proceso inicial 2	83		33,6312	
Proceso del sentido	73		40,3367	
Proceso final	131			53,7433
Sig.		1,000	,147	1,000

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa tamaño de la muestra de la media armónica = 76,029.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error del tipo I no están garantizados.

Tabla 9-5: Subconjuntos homogéneos calculados por el método de Scheffé a nivel a =0,05.

Los datos indican que se dan diferencias significativas entre los perfiles 1 y 4; y de éstos con el subconjunto formado por los perfiles 2 y 3, no detectando diferencias significativas entre ambosí. Esto es indicativo de la estabilidad que se da en la fase de transición (perfiles 2 y 3) del símbolo al sentido, en cuanto a velocidad lectora. Es lógico que la velocidad no puede despegar mientras persistan errores de tipo elemental, mientras que ésta se incrementa en el perfil 4.

Un cálculo de la asociación entre ambas variables con el estadístico eta, nos dio el siguiente resultado:

Medidas direccionales

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Perfiles (4 grupos) dependiente	,939
		Palabras por minuto dependiente	,526

Tabla 9-6: Medidas direccionales de asociación entre palabras por minuto y tipos de perfil.

ÍNDICE

En nuestro caso la variable dependiente sería palabras por minuto. Esto supone que la velocidad lectora depende de la habilidad conseguida en lectura, descrita por el tipo de perfil. El coeficiente de asociación obtenido sería de valor medio. Se podría predecir la velocidad lectora pero no con una total seguridad de que encontremos la velocidad media del tipo de perfil descrito en estas páginas. Sin embargo, si tomamos como predictor (variable independiente) la velocidad lectora, la asociación que nos encontramos es muy alta. Es decir *casi con total seguridad podremos determinar un nivel de habilidad lectora a partir de la velocidad lectora.* Escojamos la dirección que se desee queda claro que existe una asociación más o menos evidente entre la velocidad lectora y los perfiles detectados con el TIDEL.

9.3.2 Los perfiles y el curso

Se efectuó un análisis factorial de correspondencias simple para representar en un espacio la relación entre los tipos de perfil y el curso (1º y 2º de EP).

La asociación de las dos variables viene dada por el estadístico χ^2, los resultados obtenidos para la variable tipo de perfil (1 a 4) y curso (1º de EP y 2º de EP) muestran que existe tal asociación con una $p<0,001$.

El número máximo de dimensiones a extraer será de una. En esta dimensión calculada por Análisis de Correspondencias Simple, saturan positivamente la dimensión 2º de Primaria y los perfiles 3 y 4. En cambio, saturan negativamente 1º de Primaria y los perfiles 1 y 2. Con esto queda también demostrada en parte la evolución que se da en los perfiles de manera global, situando a los últimos perfiles (3 y 4) en el curso más avanzado, al contrario que ocurrirá con los perfiles 1 y 2, propios del primer

curso de Educación Primaria. En conclusión, en la enseñanza de la lectura debería considerarse este dato evolutivo en la adquisición de la habilidad.

Niveles de variables (grupos perfil, curso)	***Puntuación en la dimensión 1***
Perfil 1	-0.426
Perfil 2	-0.791
Perfil 3	0.379
Perfil 4	0.458
1º de Primaria	-0.542
2º de Primaria	0.542

Tabla 9-7: Puntuaciones de la dimensión I, extraída por A. de Correspondencias de los niveles de las variables tipos de perfil y curso

ÍNDICE

CAPÍTULO 10:

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE

10 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

10.1 EN RELACIÓN AL TIDEL

Uno de los objetivos principales de la tesis es, tal y como indica el título, validar el instrumento TIDEL. Relativo a este punto se han ido cubriendo diferentes aspectos en la metodología de la investigación destinados a estudiar la validez y la fiabilidad de la prueba, así como su validez para su uso en el diagnóstico. Sobre esta última cuestión y sus implicaciones educativas, se describen las conclusiones a las que se ha llegado en los apartados 10.2 y 10.3.

Otro de los aspectos en los que cabría hacer una especial incidencia es en la revisión del instrumento en sí, asunto reflejado igualmente en el título de esta tesis. La revisión de un trabajo implica necesariamente una proyección de futuro en la que queden implicados todos aquellos aspectos deficitarios, incompletos o no congruentes con las conclusiones generales que se han encontrado a lo largo de todo su proceso. En este apartado del capítulo final se ha querido resumir, a modo de conclusión, todos estos aspectos relativos al contenido de la prueba, de su diseño y de cuestiones relativas a su aplicación y corrección, asimismo de investigaciones futuras iniciadas en el momento de finalización, consideradas seguidamente.

10.1.1 Fiabilidad del método de observación de errores

Una de las investigaciones proyectadas, y actualmente en proceso de exploración, ha sido comprobar a través de diferentes textos si el método de observación que se propone desde el TIDEL es fiable. En el capítulo 8.2.1 se describe el proceso de obtención de índices de fiabilidad del instrumento, en este caso lo que se pretende es obtener son índices de fiabilidad respecto al método de observación de errores incluido en el TIDEL.

La diferencia estriba en los textos propuestos a los sujetos. Mientras que en el TIDEL se les presenta un texto determinado, *El astuto carpintero*, sobre el cual se realizan las observaciones de errores durante su lectura, en esta investigación se proponen diferentes cuentos. Estos cuentos son fruto de una investigación realizada sobre las preferencias en lectura de niños de segundo ciclo de Educación Primaria (Navarro, 1999) y todos ellos presentan la característica principal de tener un menor número de palabras que el cuento *El astuto carpintero* (véase Anexo 12.8.1)

Vistas estas particularidades, no se puede asegurar que sean pruebas paralelas estrictamente, y consecuentemente los índices extraídos sobre ellos no implican fiabilidad del TIDEL. Para ello habría sido útil proponer a un mismo sujeto la observación de errores de lectura en *El astuto carpintero* (cuento utilizado en el TIDEL) y otras observaciones sobre la lectura de estos diferentes cuentos, obteniendo índices de correlación entre las puntuaciones de errores observados en ellos. A partir de estos índices se podría determinar hasta que punto incide la característica de los textos en la observación, si se pueden utilizar diferentes textos sin correr peligro de realizar un diagnóstico sesgado o desajustado o si, por el contrario, para obtener pruebas paralelas del TIDEL se deberían ajustar los puntos de corte en distintos protocolos que, tal vez, resultaran diferentes por los aspectos diferenciales entre los textos.

En esta investigación exploratoria se utilizaron los diez cuentos más preferidos por los niños mencionados anteriormente, observando los errores cometidos en ambos. Se trató de hacer un diseño en el que cada sujeto leyera 2 cuentos tal y como se diseñan los modelos de contrabalanceo. El fin de esta técnica persigue poder comparar tratamientos (en este caso distintos cuentos) que actúan como reactivos y poder establecer finalmente una validez de constructo, contenido y una secuenciación según la dificultad de diez cuentos.

En nuestro caso el diseño de contrabalanceo dependió del número de cuentos que tenga que leer un sujeto. Se pasaron 2 cuentos a un mismo

sujeto en dos días prácticamente seguidos, para eliminar los efectos de maduración (validez interna del diseño).

Así, la correlación entre las puntuaciones en las diversas dimensiones de errores proporcionará información que puede interpretarse como fiabilidad intrasujetos de las observaciones de los analistas (véase Tabla 10-1 y anexo 12.8), con lo que se validaría el procedimiento de observación, independientemente de los cuentos propuestos. También pueden interpretarse como índices de la estabilidad del proceso lector de cada uno de los sujetos, a pesar de leer cuentos diferentes, en un período de tiempo que no superaba en ningún caso la semana de observación. No obstante, una investigación de este tipo debería ir acompañada de un plan más estricto del que aquí se describe, con unas hipótesis claramente definidas y en el que se controlen las diversas variables a considerar.

Dimensiones de errores	**Correlación intrasujetos (N=52)**
Dim I: Falta de integración de las palabras	0,710**
Dim II: Confusiones por la forma	0,548**
Dim III: Deformación y cambios de elementos	0,763**
Dim IV: Doble/Triple consonante e inversiones	0,736**
Dim V: Reglas convencionales	0,790**
Dim VI: Reiteración, relectura, inhibición proactiva...	0,574**
Dim VII: Variantes y anticipación con sentido	0,255

Tabla 10-1: Correlaciones intrasujetos entre las puntuaciones de errores de lectura observadas con dos cuentos

En la Tabla 10-1 se aprecia que las correlaciones han resultado significativas a un nivel de confianza á=0,001, excepto en la Dim VII: *Variantes y anticipación con sentido*, en la que no se ha obtenido una correlación significativa. No obstante un estudio de las diferencias significativas en las dimensiones proporcionado por un análisis MANOVA de medidas repetidas demuestra que no existen globalmente diferencias en los sujetos ($F_{7,45}$ =0.389; p>0,05) en cuanto a los errores observados en ellas en distintos momentos y a través de diferentes cuentos (véase anexo 12.8).

10.1.2 Aspectos modificables del TIDEL en futuras investigaciones

En este apartado se tratará de definir todos los aspectos que a nuestro juicio, y tras un minucioso proceso de investigación, cabría modificar en futuras investigaciones, relativos a: contenido del TIDEL y diseño del procedimiento de observación.

10.1.2.1 Contenido del TIDEL

Relativo al contenido del TIDEL se incluye una revisión crítica de las dimensiones, y que en parte surgieron a partir de la revisión lógica del instrumento (anexo 12.7). El contenido de un prueba hace referencia a la definición de las categorías de observación. En el caso del TIDEL, al ser una prueba observacional, todas las categorías o errores que se han incluido en él son justamente las que se habían observado en la fase I de la investigación (cap. 7.1). Por lo tanto, cabe esperar que todos los errores existentes, u observados, son los que se han incluido posteriormente en el diseño final del TIDEL. No obstante, existen algunas consideraciones que podrían realizarse:

- El TIDEL no define sus categorías de errores, únicamente da una pequeña descripción de las dimensiones que contienen dichos

errores e incluye ejemplos de cada error. Con el propósito de mejorar el sistema de observación deberían cuidarse los ejemplos propuestos para cada error, evitándose al máximo las ambigüedades.

- El caso de la dimensión II: *Confusión de letras por la forma*, presenta un error muy concreto: "*Confusión f-g*". Muchos analistas en el proceso de investigación señalaron la posibilidad de incluir otras confusiones debidas a la forma de la letra (t-f, n-r,...). Pensamos que podría ser útil reconvertir el error "*Confusión f*-g" en un error que incluyera otros cambios por la forma de la letra. Esta casuística añadiría a la dimensión II una mayor consistencia incluyendo así la casuística sobre errores cometidos por formas de letras parecidas. No obstante, es un aspecto a investigar en un futuro.

10.1.2.2 Diseño y otras variables a considerar

El diseño y otras variables a considerar, tanto en la investigación, como en el diagnóstico de la lectura realizado con el TIDEL es una de las cuestiones a revisar más importantes. En primer lugar, porque cambiará, aunque no esencialmente, la forma en la que educadores, pedagogos y psicólogos utilicen el TIDEL; en segundo lugar, porque permitirá avanzar en otros aspectos de la investigación todavía hoy no explorados y sobre los cuales se plantean algunas dudas por parte de la comunidad científica.

1. Se apunta la necesidad de explorar, al menos, la relación entre errores. Es común en el procedimiento de observación utilizado en el *miscue analysis*, tal y como se exponía como ejemplo en otros capítulos, la observación de un primer error cometido en una palabra (sustitución, adición, omisión,...) y otros errores asociados (autocorrección y semánticos). Esto nos llevaría en cuanto al diseño del TIDEL a incluir una tabla de doble entrada con ciertos errores o, por simplificar, dimensiones de errores, que se cruzan entre sí. Quizá añadiría cierta complejidad en

el sistema de corrección, pero pensamos que posiblemente aporte información más completa sobre el proceso de la lectura, que por otra parte, habría que seguir investigando desde esta nueva consideración en el diseño, aceptando en definitiva nuevas hipótesis.

2. Se considera igualmente importante la inclusión o al menos la consideración general de ciertos aspectos cualitativos en la evaluación que completen el diagnóstico de la lectura. Estos aspectos cualitativos serían conductas igualmente observables, tal y como lo hacen Vincent y De la Mare (1989) al incluir conductas referidas al acercamiento general de la prueba, ejecución de palabras, preguntas de comprensión y otras cuestiones. En definitiva, y a pesar de que en el TIDEL se incluye un apartado para la observación de algunos de estos aspectos, especialmente emocionales e impedimentos físicos que afecten a la lectura, se incluiría: el estado emocional durante la lectura, cuestiones culturales, problemas sociales, indicios cualitativos sobre la comprensión, estimación cualitativa de la velocidad lectora, etc.

3. Dentro de estas variables, comentadas en el párrafo anterior, hay dos especialmente que merecen atención especialmente en cuanto a futuras investigaciones: el bilingüismo y la metodología de enseñanza de la lectura asociados al estudio del error. Ambos son aspectos que han sido señalados frecuentemente en congresos, seminarios,... cuando se exponía el TIDEL. Son cuestiones que en cierto modo despejarían ciertas dudas sobre el proceso de adquisición de la lectura, sobre el cual se considera importante la influencia de aspectos lingüísticos y didácticos.

4. Por último, se propuso en las sesiones de revisión lógica del instrumento un aspecto importantísimo en el proceso de la lectura, la cuestión de la fatiga y su influencia en el número de errores cometidos. Para ello se apuntaron algunas soluciones que actualmente no están exploradas: una de ellas era el determinar el tiempo de lectura tanto en la primera mitad del texto como en su segunda mitad, aunque esta solución no discriminaría en qué tipo de errores se ven implicados por causa de la

fatiga. La solución alternativa sería comparar el número y clase de errores en la primera mitad del texto con los de la segunda mitad. No obstante, es otro de los interrogantes que pueden resolverse en futuras investigaciones permitiendo profundizar en el proceso de adquisición de la habilidad lectora.

Con estos puntos señalados que modificarían el diseño del TIDEL, se apunta a un proceso de mejora del mismo, en ningún caso se considera una invalidación de toda la investigación o del instrumento. Se han proporcionado suficientes indicios (fiabilidad, validez y estudio de perfiles) como para considerarlo actualmente un instrumento válido para el diagnóstico de la lectura. Sin embargo, toda investigación requiere de una revisión final, y especialmente de la consideración de aquellos puntos oscuros de la materia que, por cuestines forzosas de tiempo, no pueden responderse en un determinado momento.

En los apartados siguientes se considera el TIDEL desde su perspectiva teórica (qué aporta al entendimiento del proceso de la lectura) y práctica (qué aporta a los enseñantes, pedagogos y psicólogos en la intervención educativa).

10.2 EN RELACIÓN AL PROCESO LECTOR

A lo largo de la presentación de esta investigación se ha intentado explicar el proceso seguido para la obtención de cada uno de los resultados parciales y finales, aunque nuestro ánimo ha sido acentuar el interés en el estudio de *perfiles de errores*.

Asimismo, la base metodológica de esta investigación radica en la definición, a partir de una metodología de registro y depuración observacional, de cuatro tipos de perfiles detectados a partir de un instrumento de observación de errores en lectura (TIDEL). Dicho instrumento se aparta de otras tendencias tradicionales en la evaluación de la lectura y supone un avance en la investigación observacional de la lectura, con repercusiones en el campo aplicado, en cuanto ofrece una

metodología sistemática para determinar ciertos aspectos diagnósticos, que muchas veces pasan inadvertidos, en los sujetos con problemas de aprendizaje de la lectura. Con ello no se quiere eliminar otras fuentes de evaluación de los problemas lectores; simplemente, se ofrece esta estrategia como alternativa a las tradicionales pruebas de lápiz y papel, enriqueciendo el panorama del diagnóstico de la lectura.

Se han utilizado otras técnicas habituales para este tipo de pruebas, obteniendo índices de fiabilidad (*consistencia entre jueces*) y evidencias de validez. Dichas técnicas no son más que instrumentos para alcanzar ciertos aspectos que deben cumplir los inventarios observacionales; sin embargo, desde nuestra perspectiva diagnóstica, no son el fin mismo de la investigación. Es una de las razones por las que se han realizado comentarios más exhaustivos en cuestiones relacionadas con la interpretación diagnóstica.

Por otra parte, la detección de cuatro tipos de perfil de errores en malos lectores, no sólo describe ciertos comportamientos lectores, sino que también los sitúa en momentos evolutivos. Se definen estos comportamientos como *estadios escalonados en la habilidad lectora* que permiten adoptar una metodología adecuada para la recuperación de problemas lectores y para la enseñanza de la lectura en contextos educativos habituales.

Así pues, con la observación sistemática de los errores y el análisis de perfiles se evidencia la existencia de un proceso evolutivo subyacente en el aprendizaje lector. Dicho proceso es congruente con nuestra teoría postulada desde el principio de la investigación y, por ello, consideramos que es una fuente de validez más, que se aporta a toda ella.

Como síntesis del proceso de análisis de perfiles, se puede inferir que la habilidad lectora pasa por tres fases importantes de la estructura de la inteligencia: (1) ***de la figura al símbolo,*** o proceso de simbolización; (2) ***del símbolo al sentido***, o proceso semántico; (3) etapa propiamente ***semántica*** de la lectura, en la que se combinan los sentidos construidos

por la combinación de símbolos; es decir, se lee *deslizándose* sobre los complejos de símbolos (palabras) construidos por la combinatoria, previamente consolidados en una habilidad automática, para atender al contenido del escrito, desatendiendo la materialidad de la letra.

Los errores que denotan esta *fase* ***presimbólica*** de aprendizaje serían los incluidos en los grupos de error *Confusión de letras por la Forma (II)*, *Deformación y Cambio de Elementos(III)* y *Doble/Triple Consonante e Inversiones (IV)*, por este orden, desde el apego a la forma hasta ir automatizando ésta con el símbolo. Sólo posteriormente se accede a la fase combinatoria de los símbolos y del sentido de las palabras. Automatizado el símbolo hace que se cometan menos errores de los grupos primeros.

Esto permite afrontar una nueva etapa en la lectura, la *semántica*, de orden superior a la del símbolo o automática. El niño buscará el sentido a lo que está leyendo, cometerá entonces errores del tipo VII: *Variantes y Anticipación con Sentido*, esencialmente diferentes a los que cometía en los inicios de la habilidad lectora.

La interferencia que produce la progresión del símbolo al sentido es clara; y lo podemos observar con dos indicios, la velocidad de la lectura y la progresiva ***integración de las palabras (****Dim I****)***. Así, se ha comprobado que los niños que leen más lentamente, cometen más errores del tipo I: *Falta de Integración de las palabras*. El juego combinatorio de sonidos está relacionado con la lentitud y el silabeo. En cambio, el entrenamiento en cualquier tipo de habilidad nos hace ser más eficientes, más rápidos y, en definitiva, más precisos. Esto es lo que ocurre en la lectura. Cuando se inicia la fase semántica y en tanto se automatiza suficientemente el símbolo, se produce un ligero estancamiento en la velocidad lectora, aunque leve, para seguidamente dar otro “acelerón” con el salto definitivo al sentido.

ÍNDICE

10.3 EL PAPEL DEL DIAGNÓSTICO DE LOS ERRORES EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En la fundamentación teórica de esta investigación se ha informado sobre la amplia utilización del *análisis de errores* en otros contextos (véase página 184); incluso con paquetes informáticos para facilitar su utilización (véase página 208). Asimismo, también se apuntó la escasa relevancia del papel de los *errores* en el diagnóstico educativo y en los tests habituales de nuestro mercado.

Contrasta, pues, este panorama con el ofrecido en otros contextos en dónde el análisis de errores se ha venido desarrollado como una metodología de evaluación alternativa enfrentada a las evaluaciones tradicionales de lectura, que utilizan fundamentalmente tests de elección múltiple, por sus efectos negativos en relación con la intervención educativa.

En este sentido, el informe técnico elaborado por Hiebert y Davinroy (1993), subvencionado por el CRESST, repasa el estado de la cuestión en el aprendizaje inicial de la lectura y examina los efectos de la introducción de nuevas formas de evaluación a nivel de clase, entre las que se encuentran las constantes redefiniciones de "*inventarios informales de lectura*", junto con sus grabaciones correspondientes (Clay, 1985, Gipps, 1993, citados por Hiebert y Davinroy, 1993), así como la técnica del *miscue analysis* de Goodman, comentada anteriormente.

Probablemente el mérito de la preponderancia de estos inventarios informales de lectura proceda del contexto donde se desarrollan (evaluación auténtica, portfolio, etc.) más que de la técnica en sí. Así, como se informa en otro informe técnico del CRESST, los profesores están más interesados en el significado de este tipo de actividades que en los objetivos que se pretenden con las mismas (Aschbacher, 1993).

En el trabajo de Hiebert y Davinroy (1993) se involucran a los profesores, *staff* y padres de tres escuelas en un proyecto en el que se evalúan, entre otras cuestiones, actividades instruccionales y de lectura a

ÍNDICE

través de la grabación y registro de la misma. Sin embargo, el análisis parece estar demasiado centrado en las opiniones de los profesores y en los procesos seguidos para estructurar las categorías de temas a abordar, en la discusión del sistema de evaluación, las estrategias y progresión en los temas de intervención, etc. El trabajo concluye, simplemente, indicando que el punto de vista colectivo de una escuela sobre el aprendizaje de la lectura y sobre su evaluación se manifiesta de una forma variada, y con diferentes aspectos y dilemas en el transcurso de su proyecto de evaluación basado en las actividades de clase.

Lógicamente el análisis de errores se enmarca, junto con otras estrategias evaluativas, en planteamientos evaluativos globales, y su significación está más determinada por el significado de la misma que por el propio análisis de errores. Se trataría de encontrar un término medio, aunque por el momento, la tendencia es a apuntarse al rechazo de la evaluación tradicional de la lectura y a la utilización combinada de múltiples actividades escolares como elementos del diagnóstico.

Un ejemplo evidente de este contexto lo presenta Sharon Murphy en un capítulo titulado "***Lessons from Miscue Analysis***", donde enmarca esta técnica dentro de las reformas evaluativas y entendiendo la evaluación como "*constructo social*." El ***Miscue Analysis*** es utilizado para que el alumno obtenga su propio *insight*, compartirlo con los *insight* de otros, revisar los errores e intentar de nuevo una ejecución correcta. Afirma que el *miscue analysis* ha demostrado que no hay una evaluación finita, perfecta o infalible; por el contrario, "*esta evaluación se reduce meramente a trabajar con la gente, colectiva e individualmente, para intentar describir lo que se ha evaluado*". En tal sentido, "*una de las lecciones es que todas las evaluaciones tienen sus límites y que todas intentan acercarse a la complejidad del aprendizaje*" (Murphy et alt., 1998:132 y ss).

Probablemente, el contexto del análisis de errores se sitúa en lo que Wiggins (1998) ha denominado evaluación equilibrada centrada en tareas auténticas, tal y como se indica en la Ilustración 10-1. La balanza se inclina

más por una variedad en los métodos de evaluación y por una evaluación de ejecuciones auténticas.

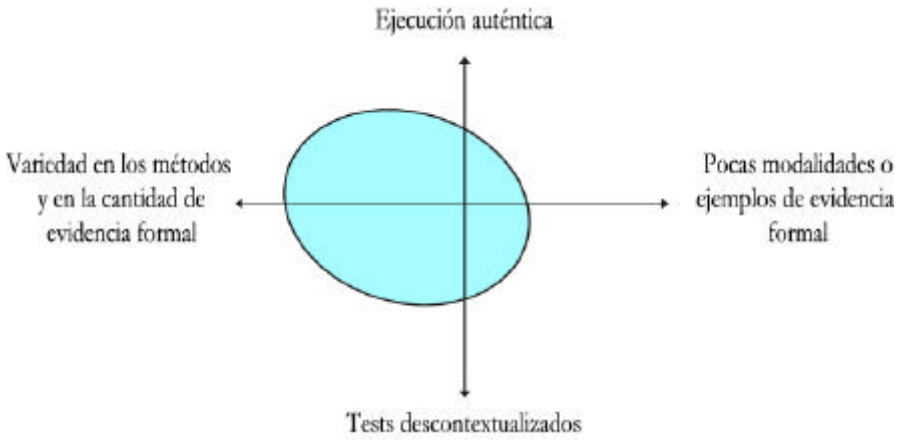


Ilustración 10-1: Ejemplo de evaluación equilibrada (Wiggins, 1998:117)

En cualquier caso, reconociendo la importancia del contexto en el que se desarrolla el *análisis de errores* así como su multiplicidad de estrategias evaluativas, el propósito de esta investigación no ha sido otro que darle algo más de objetividad a esta técnica y reivindicar en nuestro contexto un tipo de evaluación diagnóstica que algunos enfoques teóricos consideran menos científica, simplemente, por el hecho de no reunir las condiciones de objetividad de los tests psicométricos tradicionales.

Así, Parker, Hasbrouck y Tindal (1992) realizan un estudio comparativo de dos tipos de evaluación basadas en el análisis de errores: a) *Oral Reading Fluency* (ORF), y b) *Oral Reading Accuracy* (ORA), destacando algunas limitaciones de estas técnicas relacionadas sobre todo con la dificultad de la generalizabilidad de los resultados, el problema del tamaño reducido de las muestras en los estudios, la "moderada" fiabilidad interjueces en la identificación de errores, etc., aunque confirman la

potencia predictiva de las mismas. En cualquier caso, estos temas recuerdan las reflexiones de Sandín (2000) en cuanto a la relatividad de algunos conceptos de validez, criterios de objetividad, subjetividad, etc.

Por otra parte, en relación a las repercusiones de la utilización del *análisis de errores* en materia de ***intervención educativa*** ha sido otro de los temas de debate en el campo de las *Dificultades del Aprendizaje* con opiniones para todos los gustos. Sin embargo, prevalece la idea de que en general una intervención centrada en los errores se consolida como una estrategia bastante efectiva. Por ejemplo, Pany y McCoy (1988) distinguieron entre diferentes condiciones de tratamiento en sujetos con dificultades del aprendizaje y encontraron que la retroalimentación correctiva de los errores en lectura oral tiene efectos positivos en la precisión en el reconocimiento de palabras y en la comprensión lectora.

En cualquier caso, estas consideraciones entendemos que, por el momento, no han sido objeto de esta investigación, aunque en el capítulo sexto[19] del manual "*Leer es fácil*", pendiente de publicación, se especifican las directrices de intervención para cada uno de los perfiles. En la introducción de este capítulo se exponen unos criterios clave para los maestros sobre "esquemas de aprendizaje por generalización de la semejanza", individualización, juego colectivo, juego con símbolos, etc. Posteriormente, el capítulo desarrolla cuatro amplias unidades en las que se relacionan el tipo de actividades para cada uno de los perfiles. Estas actividades han sido clasificadas por nuestro equipo de investigación a partir de un estudio previo presentado por O. Serrano (1995) en el que se revisaron 57 métodos de enseñanza de la lectura con sus correspondientes propuestas curriculares y se computaron 1.232 actividades que fueron agrupadas en las 29 tipologías (Alfaro y Serrano, 1997). No obstante, una

[19] Cortés, J.; Alfaro, I. y Secadas, F. (2000) "Unidades didácticas" (pp. 123-135). En F. Secadas e I. Alfaro, Leer es fácil. En prensa.

mayor especificación de tales consideraciones excedería el objetivo de la investigación que se ha presentado.

Es nuestro propósito seguir investigando los procesos lectores para afinar los diagnósticos basados en tareas auténticas, con el fin de ofrecer a los educadores (maestros, psicopedagogos, especialistas,...) sistemas de evaluación integrados en el contexto curricular de las actividades de aula y en la búsqueda de evidencias sobre el progreso evolutivo en los aprendizajes escolares a partir del análisis de metodologías alternativas de diagnóstico.

ÍNDICE

BIBLIOGRAFÍA

ÍNDICE

ÍNDICE

11 BIBLIOGRAFÍA

Adams, A. (1991). The Oral Reading Errors of Readers with Learning Disabilities: Variations Produced Within the Instructional and Frustrational Ranges. *Remedial and Special Education, 12, 1,* 48 – 55,62.

AERA; APA & NCME (1999). *Standards for educational and psychological testing.* Washington, DC: AERA.

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje, 29*, 79-94.

Alfaro, I. (1995). Del dibujo al aprendizaje de la escritura y de la lectura: problemas en su aprendizaje. En AA.VV. (1995): *Tutor Hércules. Serie Padres y Educadores. Niñez.* (tomo III). (pp. 144-183) La Coruña: Hércules de Ediciones S.A.

Alfaro, I. (1998). Tendencias en la evaluación psicopedagógica: Un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de aprendizaje*. Revista de Investigación Educativa, 16,* 2, 125-154.

Alfaro, I. (1999a). Dificultades de aprendizaje. En F. Tortosa (Dir.), *Master Universitario en Psicopedagogía, Medicina Preventiva y Dirección Familiar.* Valencia: Fundación Universidad-Empresa

Alfaro, I. (1999b). Los errores: fundamento de la intervención psicoeducativa. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación.* Ponencia. *8 al 11 de Septiembre de 1999. Santiago de Compostela. España.*

Alfaro, I. (2001). *Posibilidades diagnósticas del análisis de errores en lectura oral.* Trabajo de investigación a Cátedra de Diagnóstico en Educación. Valencia: Universidad de Valencia.

Alfaro, I. (2001b). *Diagnóstico en Educación.* Proyecto Docente y de Investigación. Cátedra de Diagnóstico en Educación. Valencia: Universitat de València.

Alfaro, I. y Marí, R. (1992). *Dificultades en el aprendizaje: Fundamentos teóricos.* 2ª Edición. Valencia: Cristóbal Serrano.

Alfaro, I. y Marí, R. (1993). El sentido de la evaluación del área perceptivo-motriz desde la perspectiva de las dificultades de aprendizaje. En AA.VV.: *La Orientación en el sistema educativo y en el mundo labora*. (pp. 223-230). Madrid: AEOEP.

Alfaro, I. y Serrano, O. (1997). El aprendizaje de la lectura: análisis del proceso a través de las actividades propuestas en los métodos de enseñanza. En AEOP (Comp.), *La Orientación educativa y la intervención Psicopedagógicas integradas en el currículum.* (pp.48-53). Valencia: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.

Alfaro, I.; Secadas, F.; Rodríguez, MªTª y Martín Marín, B. (1995). Etapas del aprendizaje de la letra cursiva: una análisis a partir de las escalas EE del Test

de Aptitud Gráfica L/S-Cursiva. en AIDIPE (Comp.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica,* (pp. 339-342) Valencia: AIDIPE

Alfaro, Secadas y Cortés (2000). "La habilidad lectora". En F. Secadas e I. Alfaro, *Leer es fácil.* En prensa.

Allington, R,L. (1984). Content coverage and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior, 16*, 85-96

Álvarez, M.; Fernández, R.; Rodríguez, S.; y Bisquerra, R. (1988). *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.

Anderson, R.C.; Wilkinson, I; Mason, J.M.; Shirey, L. y Wilson, P.T. (1988). Do errors classroom reading tasks slow growth in reading? *The Elementary School Journal, 88* (3), 267-280

Anguera, M.T. (1998a). Recogida de datos cualitativos. (pp.523-547) En M.T. Anguera; J. Arnau; M. Ato; R. Martínez; J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en Psicología.* Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Anguera, M.T. (1998b). Tratamiento cualitativo de datos. (pp.549-606) En M.T. Anguera; J. Arnau; M. Ato; R. Martínez; J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en Psicología.* Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Anguera, M.T. (Ed.) (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Vol I *Fundamentación* (2ª Ed.). Barcelona: PPU.

Artola, T. (1983). Análisis de los errores en la lectura oral. Madrid: *Memoria de Licenciatura,* Universidad Complutense de Madrid.

Artola, T. (1989). Problemas metodológicos y críticas al "Miscue Analysis" *Revista de Psicología General y Aplicada, 42* (3), 299-305

Aschbacher, P. (1993). *Issues in innovative assessment for classroom practice: Barriers and facilitators* (CSE Technical Repport No. 359). Los Angeles: University of California. Center fo Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.

Baker, E.L.; Aschbacher, P.R.; Niemi, D. Y Sato, E. (1992). *CRESST Performance Assessment Models: Assessing Content Area Explanations*. CRESST Guide Book. California, LA: UCLA Center for the Study of Evaluation.

Barnett, M.A. (1989). *More than meets the eye. Foreign language reading: theory and practice.* Englewood Cliffs, New Jersey: Center for Applied Linguistics.

Bartolomé, M. et alt. (1985). *Batería de Pruebas de Lenguaje*. Barcelona: CEAC.

Bergeron, B.S. (1990). What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature. *Journal of Reading Behavior, 22,* 301-330

Berk, R.A. (1979). Generalizability of behavioral observations: A clarification of interobserver agreement and interobserver reliability. *American Journal of Mental Deficiency, 83*, 460-472.

Bisquerra, R. (1994). *Eficiencia Lectora. La Medición para su desarrollo*. Barcelona: C.E. Adams Barcelona.

Bisquerra, R. (1994). *Eficiencia lectora. La Medición para su desarrollo*. Barcelona: CE. Adams Barcelona.

Bohrnstedt, G.W. (1983). Measurement. En P.H. Rossi; J.D. Wright y A.B. Anderson (ed) *Handbook of Survey Research. Quantitative Studies in Social Relations.* (pp.69-121) San Diego: Academic-Press-Incorporated.

Bowey, J. A. (1985). Contextual Facilitation in Children's Oral Reading in Relation to Grade and Decoding Skill. *Journal of Experimental Child Psychology, 40,* 23-85.

Bradford, S. C. (1950). *Documentation*. Whashingtong D.C.: Public Affairs Press.

Brady, M.E. (1976). *Oros-Oral Reading Observation System. Observer's Training Manual*. Indiana University: Blomington

Brueckner, L.J. y Bond, G.L. (1986). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. (11ª Edición) Madrid: Ediciones Rialp, S.A.

Buendía Eisman, L.; Hernández Pina, F.; Colás Bravo, P. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Cabrera, F.; Donoso, T. Y Marín, M.A. (1994). *El Proceso lector y su Evaluación.* Barcelona: Laertes.

Cabrera, F.; Marín, M.A.; Espín, J.V.; Rodríguez, M. (1998). Elaboración de un sistema de categorías para el análisis sociométrico: su aplicación en aulas multiculturales. *Revista de Investigación Educativa, 16*, 1, 27-45.

Calero, A.; Pérez, R. y Calero, E. (1999). *Comprensión y evaluación lectoras en Educación Primaria. Un acercamiento constructivista*. Barcelona: Editorial Praxis S.A.

Carell, P.L. (1988). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. En P.L. Carell, J. Devine y D.E. Eskey (Eds). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carpintero, H., y Peiró, J. M. (1981). *Psicología Contemporánea. Teoría y Métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*. Valencia: Alfaplus.

Carrell, P.L. y Eisterhold, J.C. (1983). Schema Theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly, 17,* 4, 553-573.

Carver, R. P. (1998). Predicting reading level in grades 1 to 6 from listening level and decoding level: testing theory relevant to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* (10), 121-154.

Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. (pp. 185-217) En C. Monereo (coord.), *Estrategias de aprendizaje.* Madrid: Visor Dis.S.A.

Checa Ponce, E.; Luque Vilaseca, J.L.; Galeote Moreno, M. (1998). El aprendizaje de la lectura. En M. V. Trianes Torres y J. A. Gallardo Cruz (Coord.). *Psicología de la Educación y del Desarrollo* (pp. 441-465). Madrid: Pirámide.

ÍNDICE

Chilet Toledo, M. J. (1985). *Productividad de autores y revistas en área de Orientación Educativa: un análisis bibliométrico a través del CIJE.* Universidad de Valencia, Valencia. (tesis inédita) .

Chinn, C.A.; Waggoner, M.A.; Anderson, R.C. (1993). Situated Actions During Reading Lessons: A Microanalysis of Oral Reading Error Episodes. *American Educational Research Journal, 30 (2),* 361-392.

Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999) *La enseñanza de la lectura.* Madrid: Pirámide.

Cortés de las Heras, J. (1997) Análisis de los Errores en el Aprendizaje de la Lectura en 2º de Educación Primaria. Valencia: *Tesis de Licenciatura,* Universidad de Valencia.

Cortés de las Heras, J. (2001). Análisis de errores en lectura oral: una perspectiva evolutiva. *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.* Comunicación. *19 al 21 de Septiembre de 2001. Coruña. España.*

Cortés, J.; Alfaro, I. y Secadas, F. (2000) "Unidades didácticas" (pp. 123-135). En F. Secadas e I. Alfaro, *Leer es fácil.* En prensa.

Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Cuetos, F. y Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje, 44,* 3-19.

Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E. (1998). *PROLEC: Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de EP.* (2 Ed.). Madrid: TEA Ediciones.

Dahl, K.L. y Freppon, P.A. (1995). A comparison of innercity children's interpretation of reading and writins instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly, 30,* 50-70.

Davies, F. (1995). *Introducing reading*. London: Penguin English

De la Orden, et alt, (1998). *Los resultados escolares. Diagnóstico del sistema Educativo, 1997.* Madrid: INCE, Ministerios de Educación y cultura, Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.

De Landsheere, G. (1978). *Los Tests de Instrucción. Barcelona*: Oikos-Tau

DeBerry, P. (2000). Diversos materiales sobre análisis de errores en: [Página Web]. URL http://www.cameron.edu/~pauld/IRI.html [noviembre de 2000].

Dechant, E.V. (1982). *Improving the Teaching of Reading*. 3ª Ed. Englewood Cliff, New Jersey: Prentice Hall.

Donahue, P.L; Voelkl, K.E; Campbell, J.R y Mazzeo, J. (1999). *The NAEP 1998. Reading Report Card for the Nation and the States.* Wahington, DC: U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement.

Donders, J. (1996). Cluster Subtypes in the WISC-III Standarization Sample: Análisis of Factor Index Scores. *Psychological Assessment, 8,* 3, 312-318.

Ehri, L.C. (1979). Linguistic insight: threshold of reading acquisition. En T.G. Waller y G.E. MacKinnon (Eds.), *reading Research: advances in theory and practice* (Vol 1.). Nueva York: Academic Press.

Eldredge, J.L. et alt. (1996). Comparing the Effectiveness of Two Oral Reading Practices: Round Robin Reading and Shared Book Experience. *Journal of Literacy Research, 28, 2,* 201-205.

ERIC (2001). *Thesaurus.* [On Line] WebSPIRS™, from SilverPlatter® [Enero, 2001]

ERIC (U.S.). (1987). *Thesaurus of ERIC Descriptors*. (11 Ed.). Fénix, Arizona: Oryx Press.

ERIC. (1987). *Thesaurus of ERIC Descriptors*. (11 Ed.). Fénix, Arizona: Oryx Press.

ERIC. (2001). Thesaurus. WebSPIRS from SilverPlatter.

Escámez Sánchez, J. y Ortega Ruiz, P. (1988).

Escoriza, J. (1986). *Madurez lectora: predicción, evaluación e implicaciones*. Barcelona: PPU.

Fernández, S. (1995). Análisis 20/20. Identificación de N.E.E. por niveles de aprendizaje.. En A.I.D.I.P.E. (com. 1995). *Estudios de investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. (pp. 119-122). Valencia: A.I.D.I.P.E.

Finlay, A. (2000). *Miscue analysis update*. [Página Web]. URL http://www.basic-skills.co.uk/bg.html [noviembre de 2000].

Francis, N. (1999). Self-correction patterns and metalinguistic awareness: A proposed typology for studying text-processing strategies for proficient readers. *Journal of Research in Reading, 22* (3), 304-310

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Are comparisons between developmental and acquired disorders meaningful?. En K.E. Patterson; J.C. Marshall y M. Coltheart (eds.) *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonogical Reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Fulbright, R.K; Shaywitz, S.E; Shaywitz, B.A; Pugh, K.R; Skudlarski, P.; Constable, R.T.; Fletcher, J.M; Liberman, A.M; Shankweiler, D.P; Katz, L; Lacadie, Ch.; Bronen, R.A; Marchione, K.E; Gore, J.C (1997). Neuroanatomy of reading and dyslexia. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 6* (2), 431-445

Garanto, J.; Mateo, J. y Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. *Revista de Educación, 277* (5-8), 127-169.

Glass, G. (2000). Introduction to Quantitative Methods. A Basic Statistics Course in the College of Education In Arizona State University. [Página Web].: http://seamonkey.ed.asu.edu/ ~gene/502/chp10b/chp10b.html. [abril de 2000].

González Portal, M.D. (1992). *EDIL-1: Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura Nivel-I.*(4 Ed.).. Madrid: TEA Ediciones.

Goodman, K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: Applied Psycholinguistics. *Reading Research Quarterly, 5* (9-30).

Goodman, K.S. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English, 42*, 639-643.

Goodman, K.S. (1969). Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly, 5,* 9-30

Goodman, K.S. (1969). Analysis of oral reading miscues: Applied Psycholinguistics. *Reading Research Quarterly, 5,* 9-30.

Goodman, K.S. (1970) Reading: A psycholinguistic guessing game. En H. Singer y R.B. Rudell (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Goodman, K.S. (1973). Miscues: Windows on the reading process. En K.S. Goodman (ed.) *Miscue analysis: Applications to reading instruction.* Urbana, III., ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Council of Teachers of English.

Goodman, K.S. (1973). On the psycholinguistic method of teaching reading. En F. Smith (Ed.). *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Goodman, K.S. (1981). Miscue analysis and future research directions. En S. Hudelson (Ed.). *Learning to read in different languages. Linguistics and Literacy Series* (pp. 9-13). Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Goodman, K.S. (1993). *Phonics phacts*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, K.S. (1996). *On reading.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, Y.M. y Burke, C.L. (1972). *Reading Miscue Inventory: Manual and Procedures for diagnosis and evaluation.* New York: MacMillan.

Gough, Ph. B y Wren, S. (1999). Constructing meaning: The role of decoding. En J. Oakhill y R. Beard, (Eds), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective.* (pp. 59-78). Oxford, England: Blackwell Science Ltd.

Graham, S. y Harris, K.R. (1994). Implications of constructivism for teaching writing to students with special needs. *The Journal of Special Education, 28* (3), 275-289.

Graham, S. y Miller, L, (1979). Miscue analysis: application with handicapped students. *Diagnostique, 4* (1), 35-41

Hempenstall, K. *Miscue Analysis: A critique* [Página Web]. URL http://www.readbygrade3.com/readbygrade3co/miscue.htm [junio de 2000].

Hiebert, E.H. y Davinroy, K. (1993). *Dilemmas and Issues in Implementing Classroom-Based Assessments for Literacy. A case study of the effects of alternative assessment in instruction, student learning and accountability practices.* (CSE Technical Repport No. 365). Los Angeles: University of California. Center fo Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.

Hood, J. (1978). Is miscue analysis practical for teachers? *Reading Teacher, 32* (3), 260-266.

IRA/NCTE Joint Task Force on Assessment. (1994). *Standards for the assessment of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

ÍNDICE

Jiménez, J.E., y Ortiz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Johnston, P. (1998). The consequences of the use of standardized tests. En S. Murphy. *Fragile Evidence: A critique of reading assessment* (pp. 89-102). Mahwah, New Jersey: LEA.

Kaufman, M. (1976). The oral reading sample in reading diagnosis. *Reading World, 16* (1), 39-47

Kuhns, C.O; Moore,D. W y Moore, S.A (1986). The stability of modified miscue analysis profiles. *Reading Research and Instruction, 25* (3), 149-159.

LaBerge, D. y Sanules, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6,* 293-323

Labov, W., Baker, B., Bullock, S., Ross, L. y Brown, M. (1998). *A Graphemic-Phonemic Analysis of the Reading Errors of Inner City Children* [Página Web]. URL http://www.ling.upenn.edu/~labov/Papers/GAREC/GAREC.html [junio de 2000].

León, O.G. y Montero, I. (1993). *Diseño de Investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación psicológica y educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Leu, D.J.Jr, (1982). Oral reading error analysis: A critical review of research and application. *Reading Research Quarterly, 17* (3), 420-437

Liberman, I.Y.; Shankweiler, D.; Liberman, A.M. (1989). *The alphabetic Principle and Learning to Read. Bethesda*, Maryland: National Institute of Child Health and Human Development.

López López, P. (1994). Psicología y artes marciales: Una aproximación bibliométrica. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, 16* (1-2), 107-132.

Martin, P. y Bateson, P. (1993). *Measuring Behavior: An Introductory Guide* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Martínez Arias, R. (1998) El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. (pp.385-431) En M.T. Anguera; J. Arnau; M. Ato; R. Martínez; J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en Psicología.* Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Megía Soriano, J. M. (1986). *Productividad de autores y revistas en el área de la excepcionalidad: Un análisis bibliométrico a través del CIJE*. Universidad de Valencia, Valencia. (tesis inédita) .

Melnik y Merrit (1975). *The Reading Curriculum*. London: University of London Press.

Mercer, C.D.; Jordan, L. Allsopp, D.H. & Mercer, A.R.. (1996). Learning diabilities definitions and criteria used by state education departaments. *Learning Disability Quarterly, 19,* 217-232

Moorman, G.B.; Blanton, W.E. y McLaughlin, T. (1994). The rhetoric of whole language. *Reading Research Quarterly, 29,* 309-329.

ÍNDICE

Morales, J.F. (1987). La observación sistemática. En J.F. Morales (Ed.). *Metodología de la psicología*, (pp 51-78). Madrid: UNED.

Morrow, L.M. (1997). *Literacy development in the early years: Helping children read and write.* (3ª Ed.) Engglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Murphy, S (1998). Lessons from Miscue Analysis. En S. Murphy; P. Shannon; P. Johnston y J. Hansen, *Fragile evidence: A critique of reading assessment.* (pp. 125-134). Mahwaw, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

NAEP (1994). *National Assessment of Educational Progress: Achievement of U.S. Studenets in Science (1969-1992), Math (1973-1992), Reading (1971-1992), Writing (1984-1992).* Washington: Department of Education.

National Joint Commitee on Learning Disabilities (1998). Operationalizing The NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in chools. *Learning Disability Quarterly, 18* (3) 186-193.

Navarro González, A.B. (1999). Cuentos infantiles y Escalas de Redacción. Valencia: *Tesis de Licenciatura,* Universitat de València.

Navarro González, A.B. y Alfaro, I.J. (2001). Un acercamiento a la progresión evolutiva de las habilidades en la composición escrita. *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.* Comunicación. *19 al 21 de Septiembre de 2001. Coruña. España.*

Novak, J. D., y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Olmos Ortega, M. C. (1997) Desarrollo y validación del método de lectoescritura ES-CRIT. Valencia: *Tesis Doctoral,* Universitat de València.

Pany, D. y McCoy, K. M. (1988). Effects of corrective feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21* (9), 546-550.

Parker, R.; Hasbrouck, J.E. y Tindal, G. (1992). Greater validity for oral reading fluency: can miscues help? *The Journal of Special Education, 25* (4), 492-503.

Perea, M., y Rosa, E. (1999). Psicología de la lectura y procesamiento léxico visual: una revisión de técnicas experimentales y procedimientos de análisis. *Psicológica, 20* , 65-90.

Perfetti, C.A. (1986). Capacidad de lectura. En Sternberg (Ed.). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información.* Barcelona: Labor.

Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K.K., Campbell, J. R., Gough, P. B., and Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud.* Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Potter, F.N. (1987). Oral Reading Errors: Part of Speech Effects and Their Theoretical and Practical Implications. *Journal of Research in Reading, 10, 1,* 43-56.

Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Pressley, M; Rankin, J. y Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal, 96*, 363-384.

PsyINFO (2001). *Thesaurus.* [On Line] WebSPIRS™, from SilverPlatter® [Enero, 2001]

Puente, A. (1991). Teoría del esquema y comprensión lectora (pp. 73-109). En Anibal Puente (dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Ediciones Pirámide S.A.

Pugh, K.R; Shaywitz, B.A; Shaywitz, S.E; Shankweiler, D.P. et alt (1997) Predicting reading performance from neuroimaging profiles: The cerebral basis of phonological effects in printed word identification. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 23* (2), 299-318

Ramos, J.L. y Cuetos, F.(1999). *PROLEC: Evaluación de los procesos lectores en alumno del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria.* Madrid: TEA Ediciones.

Resnick, L. B. (1981). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology, 32*; 659-704

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, M.T. (1986). El aprendizaje de la escritura. Análisis psicológico y nuevo método. Valencia: *Tesis Doctoral,* Universitat de València.

Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads: Critical talk about reading, writing, and other teaching dilemmas*. Portsmouth, N.H. Heinemann..

Rumelhart, D.E. (1977). Toward an integrated model of reading. En S. Dominic (Ed.). *Attention and performance IV.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Samuels, S. J. (1994). Word recognition. En R,B. Ruddell, M.R. Ruddell y H. Singer (comps.), *Theoretical models and processes of reading.* (pp. 359-380). Newark, DE: International Reading Association

Sánchez Cánovas, J. y Sánchez López, M.P. (1999). *Psicología de la diversidad humana.* Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces, S.A.

Sánchez Miguel, E. (1998a). El lenguaje escrito: Adquisición e intervención educativa. En J. Beltrán y C. Genovard (eds.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y proceso básicos.* (pp. 505-569). Madrid: Síntesis.

Sánchez Miguel, E. (1998b). *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas.* Barcelona: Edebé.

Sánchez Miguel, E. y Cuetos, F. (1998). Dificultades en la lectoescritura: naturaleza del problema. (pp. 263-288) En J.A. González-Pienda y C. Núñez (eds.) *Dificultades del Aprendizaje Escolar,* Madrid. Pirámide.

ÍNDICE

Sánchez Miguel, E. y Martínez Martín, J. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. En Santiuste Bermejo, V. y Beltrán Llera, J.A. (Coord). *Dificultades en el aprendizaje* (pp. 121-146). Madrid: Síntesis.

Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa, 18* (1), 223-242

Santisteban, C. (1990). *Psicometría. Teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Norma.

Schneidewein, P. y Smith (1998) *Miscue Analysis Assessment Pacakge.* [Página Web]. URL http://www.schools.ash.org.au/lassc/misc.htm [enero 2001].

Sears, S. (1999). The Development of Reading Strategies in a Whole Language Classroom. *Reading Psychology, 20, 2,* 91-105.

Secadas, F. (1977). Factores básicos de la inteligencia II. Versión factorial. *Revista Española de Pedagogía, 35* (137), 277-305.

Secadas, F. (1986). Psicología del desarrollo en términos de habilidad. *Psicológica, 7* (2), 145-160.

Secadas, F. (1995). Inteligencia y cognición. *Revista de Psicología General y Aplicada, 48* (4), 511-537.

Secadas, F. (1999). *Formar la inteligencia*. Madird: Distribuidora SEK.

Secadas, F. y Alfaro, I. (2000). *Leer es fácil*. Autores. En prensa.

Secadas, F., Alfaro, I. y Deaño, M. (2000). *Calcular es fácil.* Autores. En prensa.

Secadas, F.; Rodríguez, M.T. y Alfaro, I. (1994). *Escribir es fácil.* Manual. Madrid: TEA.

Serrano Díaz, M. O. (1995). *El proceso de aprendizaje de la lectura: una revisión a partir de las actividades propuestas en los métodos de enseñanza*. Universidad de Valencia, Valencia. (tesis inédita) .

Serrano Díaz, O. (1995). El proceso de aprendizaje de la lectura: una revisión a partir de las actividades propuestas en los métodos de enseñanza. Valencia: *Tesis de Licenciatura,* Universitat de València.

Share, D.L. y Stanovich, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development: accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology, 1,* 1-57

Shaywitz, S.E. (1997). Dislexia. *Investigación y Ciencia*, nº de enero, pp. 68-75

Shaywitz, S.E. (1998). Current concepts: Dyslexia. *New England Journal of Medicine, 338* (5), 307-312

Silver, N.C. y Dunlop, W.P. (1987). Averaging Correlation Coefficients: Should Fisher's z Transformation Be Used? *Journal of Applied Psychology, 72*, 1, 146-148.

ÍNDICE

Singh N. N. y Singh, J. (1984). Antecedent Control of Oral Reading Errors and Self-corrections by Mentally Retarded Children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17,* 111-119.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16*, 32-71.

Stanovich, K.E. y Cunningham, A.E. (1993). Where does knowledge com from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology, 85,* 211-229.

Suen , H.K. y Ary, D. (1989). *Analyzing Quantitative Behavioral Observation Data*. Hillsdale, NJ: LEA.

Suen, H.K. (1990). *Principles of Test Theories*. Hillsdale, NJ: LEA.

Toro, J. y Cervera, M. (1995). *TALE: Test de Análisis de Lectoescritura.* (4 Ed.). Madrid: Visor Distribuciones.

Trochim, W. M. K. (1999) An introduction to Concept Mapping for planning and evaluation [Web Page]. URL http://trochim.cornell.edu/RESEARCH/reshome.htm [1999, 15 December].

Trochim, W. M. K., Cook, J. A., y Setze, R. J. (1994). Using concept mapping to develop a conceptual framework of staff's views of a supported employment program for persons with severe mental illness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62* (4), 766-775.

Trochim, W. M. K., y Linton, R. (1986). Conceptualization for evaluation and planning. *Evaluation and Program Planning, 9* , 289-308.

Trollope, J. (1995). *On- and off-line reading strategies* [Página Web]. URL http://easyweb.easynet.co.uk/~john.trollope/on_off/l2read.htm [junio de 2000].

Tunner, W.E. y Hoover, W.A. (1993). Phonological recoding skill and beginning reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5,* 161-179.

Valett, R.E. (1983). *Dislexia*. Barcelona: CEAC.

Vellutino, F. R. (1980). *Dyslexia. Theory and Research*. Cambridge, MA and London: The MIT Press.

Vellutino, F.R. (1980). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge, MA and London: The MIT Press

Vincent, D.; de la Mare, M. y Wilson, L. (1989). Qualitative observation and standarized reading tests. *Educational Research, 31 (1),* 3-9.

Weaver, C. (1994a). *Understanding whole language: From principles to practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Weaver, C. (1994b). Reconceptualizing reading and dyslexia. *Journal of Childhood Communication Disorders, 16* (1), 23-35

ÍNDICE

White, S. (1995). NAEPFacts: *Listening to children read aloud: Oral fluency*. National Assessment of Educational Progress (NAEP); NCES Electronic Catalog. [http://nces.ed.gov/pubs/ 95762.html]

Wiggins, G.P. (1998). *Educative Assessment: Design Assessments to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Willich, Y.; Prior, M.; Cumming, G. y Spanos, T. (1988). Are disabled readers delayed or different? An approach using an objective miscue analysis. *British Journal of Educational Psychology, 58* (3), 315-329

Wray, D. y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir texto de información.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Zakaluk, B. L. (1996). *A theoretical overview of reading process: factors which influence performance and implications for instruction.* [Página Web]. URL http://www.umanitoba.ca/faculties/education/edlab//81529/theopage.html [junio de 2000].

ANEXOS

ÍNDICE

ÍNDICE

12 ANEXOS

ÍNDICE

ÍNDICE

12.1 ANEXO I: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DIMENSIONAL DE DESCRIPTORES

ÍNDICE

ÍNDICE

12.1.1 Matriz de afinidades de 1er grado

(va pegada)

12.1.2 Matriz dimensional de 1er grado

(va pegada)

12.1.3 Matriz de afinidades de 2º grado

A°2	Definición	Dim1	Dim2	Dim3	Dim4	Dim5	Dim6	Dim7	Dim8	Dim9	Dim10	Res11	Dim12	Dim13	Dim14	Dim15	Res16	Res17	Dim18	Res19	Res20
Dim1	Habilidades lectoras básicas	**3**	0	0	1	0	1	0	1	0	-1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Dim2	Diagnóstico e instrumentos formales	0	**3**	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1
Dim3	Enseñanza de la lectura	0	0	**3**	0	0	0	0	0	0	2	-1	0	0	0	0	0	-1	1	0	0
Dim4	Destreza lectora	1	0	0	**3**	0	0	0	0	0	-1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Dim5	Investigación básica en lectura y sus i	0	1	0	0	**3**	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Dim6	Respuesta del lector frente al texto	1	0	0	0	0	**3**	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0
Dim7	Comunicación verbal y escrita	0	0	0	0	0	0	**3**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Dim8	Combinatoria simbólica	1	0	0	0	0	0	0	**3**	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0
Dim9	Motivación lectora	0	0	0	0	0	1	0	0	**3**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dim10	Recursos en la enseñanza de la lectu	-1	0	2	-1	0	0	0	0	0	**3**	-1	0	0	1	0	0	-1	0	0	0
Res11	Velocidad lectora	1	0	-1	1	1	0	0	1	0	-1	**3**	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Dim12	Fracaso lector	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**3**	0	0	0	0	0	0	0	0
Dim13	Organizadores contextuales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**3**	0	0	0	0	0	0	0
Dim14	Lecturabilidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**3**	0	0	0	0	0	0
Dim15	Proced. Informales de eval. Lect.	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**3**	0	0	0	0	0
Res16	Reconocimiento de rasgos	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	**3**	0	0	0	0
Res17	Procesamiento del lenguaje	1	0	-1	0	0	0	1	1	0	-1	1	0	0	0	0	0	**3**	0	0	0
Dim18	Profesionales especialistas en lectura	0	0	1	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**3**	0	0
Res19	Enseñanza inicial del alfabeto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**3**	0
Res20	Madurez lectora	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**3**
Res21	Tareas lectoras	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Res22	Relación escritura-lectura	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Res23	Hábitos lectores	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Res24	Procedimiento Cloze	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0

12.1.4 Matriz de afinidades de 3er. grado

Aº3	Def.	Dim1	Dim2	Dim3	Dim4	Dim5	Dim6	Dim7	Dim8	Res9	Res10	Res11	Res12	Res13	Res14	Res15
Dim1	Competencias básicas en lectura	**3**	1	0	0	-1	1	2	0	0	0	-1	0	0	1	-1
Dim2	Procesos básicos en la lectura	1	**3**	0	0	-1	0	0	0	1	0	-1	0	0	0	0
Dim3	Motivación intrínseca por la lectura	0	0	**3**	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	1	0
Dim4	Diagnóstico y eval. De la lect.	0	0	0	**3**	-1	0	0	0	1	1	0	0	-1	0	0
Dim5	Didáctica de la lect.	-1	-1	0	-1	**3**	-1	-1	0	-1	0	1	0	1	0	0
Dim6	Lenguaje oral y escrito	1	0	0	0	-1	**3**	0	0	0	0	0	2	0	0	-1
Dim7	Excelencia lectora	2	0	0	0	-1	0	**3**	0	0	0	-1	0	0	0	0
Dim8	Métodos y actividades para la comprensión lectora	0	0	0	0	0	0	0	**3**	0	-1	0	0	-1	1	-1
Res9	Investigación básica en lectura y sus instrumentos	0	1	-1	1	-1	0	0	0	**3**	0	-1	0	0	0	0
Res10	Fracaso lector	0	0	0	1	0	0	0	-1	0	**3**	0	0	0	0	1
Res11	Lecturabilidad	-1	-1	0	0	1	0	-1	0	-1	0	**3**	0	0	0	0
Res12	Rel. Escrit-lect.	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	**3**	0	0	0
Res13	Enseñanza inicial del alfabeto	0	0	0	-1	1	0	0	-1	0	0	0	0	**3**	-1	0
Res14	Respuesta lector frente texto	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	-1	**3**	-2
Res15	Profesionales especialista en lectura	-1	0	0	0	0	-1	0	-1	0	1	0	0	0	-2	**3**

ÍNDICE

ÍNDICE

12.2 ANEXO II: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE ACTIVIDADES DE PRUEBAS DE LECTURA.

ÍNDICE

ÍNDICE

12.2.1 Actividades vaciadas de las pruebas de lectura

Actividad	TEST	Qué mide	Edad	Clas. Act.
Dado un modelo seguido de una serie, tachar aquellas imágenes de la serie que son igual al modelo	BENHALE	Percepción y Discriminación visual	5 a 6 años (3º EI-1º EP)	1
El niño debe copiar unas series presentadas visualmente en las que se combinan símbolos (raya-nada-raya; círculo-nada-raya;…)	BENHALE	Estructuración espacio-temporal	5 a 6 años (3º EI-1º EP)	1
El niño ha de copiar dos dibujos que se le presentan como modelo	BENHALE	Coordinación visomotora	5 a 6 años (3º EI-1º EP)	1
Se le presenta al niño una lámina con un dibujo y se le dice que la observe y que luego se le preguntará qué ha visto. El tiempo para mirar es de 45" y luego se le pide que diga lo que ha visto	BENHALE	Memoria visual inmediata	5 a 6 años (3º EI-1º EP)	1
El evaluador dibuja en el aire una figura y el niño debe repetirla en el aire y luego sobre el papel con lápiz	BENHALE	Memoria motora	5 a 6 años (3º EI-1º EP)	1
Utilización de lápiz, lanzar pelota, mirar por un orificio, patadas	BENHALE	Lateralidad (preferencia utilización de manos,	5 a 6 años (3º EI-1º EP)	1

a pelotas, saltar con un pie		dominancia ocular y preferencia utilización piernas)		
El examinador es un modelo que el niño debe imitar. El examinador da palmadas mientras verbaliza una palabra. Luego el niño hará lo mismo repetidas veces. Los ejemplos se van complicando hasta llegar a una frase.	BENHALE	Percepción y Discriminación auditiva	5 a 6 años (3º EI-1º EP)	1
Tachar los dibujos que no son iguales a un modelo dado	INIZAN(Pre)	Discriminación perceptiva-visual	5 años	1
Copiar una secuencia de signos (rayitas) que presentan diferentes esquemas presentados visualmente.	INIZAN(Pre)	(Copia) Ritmo	5 años	1
El niño tiene que copiar unas figuras geométricas	INIZAN(Pre)	Organización perceptiva y control grafomotor	5 años	1
Se dan golpes en una mesa y el niño ha de repetir esra secuencia golpeando con un lápiz, haciendo lo mismo repetidas veces hasta que se le dice que pare, por ejemplo repetir tres golpes seguidos)	INIZAN(Pre)	(Repetición) Ritmo	5 años	1
Tiene que discriminar entre objetos familiares designándolos cuando los ve mezclados con	INIZAN(Pre)	Percepción y control visual	5 años	1

otros elegidos por su carácter distractor				
Con cubos (Kohs) de diferentes colores en sus caras debe construir figuras presentadas en láminas	INIZAN(Pre)	Análisis y Síntesis no verbal	5 años	1
El examinador pronuncia lentamente (2 sílbas/seg) una palabra mientras el niño le oberva en su articulación. Luego el niño deberá repetirla	BENHALE	Articulación	5 a 6 años (3º EI-1º EP)	2
Al niño se le dice verbalmente una palabra y éste ha de decir qué es o para qué sirve	BENHALE	Vocabulario	5 a 6 años (3º EI-1º EP)	2
Se cuenta al niño un pequeño cuento. Al finalizar éste se le hacen preguntas muy concretas al niño y se anotan sus respuestas.	BENHALE	Memoria auditiva y lógica inmediata	5 a 6 años (3º EI-1º EP)	2
Se presentan 3 dibujos, tiene que poner los sujetos la marca que les indique el evaluador debajo del dibujo que representa lo que el evaluador acaba de describir. (predictor de la lectura)	INIZAN(Pre)	Comprensión del lenguaje	6-7 años	2
Se le dicen palabras y el niño las repite con el evaluador	INIZAN (Pre)	Articulación	6-7 años	2

ÍNDICE

El niño tiene la imagen de una habitación amueblada y otra lámina en la que no hay muebles. Según las indicaciones del niño al comparar ambas(orales) el evaluador va completando la lámina.	INIZAN(Pre)	(Lenguaje) Expresión	5 años	2
Vocabulario en dibujos en el que el niño tiene que identificar un dibujo con la palabra que le dice en voz alta el examinador	PL1	Comprensión auditiva	5 a 6 años	2
Se da una lista de oraciones y una serie de dibujos. Unir con una línea cada oración con el dibujo correspondiente	CLP	Comprensión de significado de oración	6 años (1º EP)	3
Se presenta una oración junto a un dibujo y dos opciones (Sí o No). Señalar "Sí" si lo que dice la oración está en el dibujo, "No" si no lo está.	CLP	Comprensión de una oración con ilustraciones	6 años (1º EP)	3
Encerrar en un círculo la letra de la alternativa que significa lo mismo que lo que se describe en una oración	CLP	Comprensión de oración	8 años (3º EP)	3
Se presentan en una columna una serie de oraciones incompletas y en otra de manera	CLP	Comprensión de una oración aislada	7 años (2º EP)	3

ÍNDICE

desordenada palabras. Unir cada oración con la palabra que la completa.				
Leer en silencio una serie de oraciones presentadas en una columna a la izquierda y unirlas con las respuestas correspondientes a la derecha(otro trozo de oración)	CLP	Comprensión de una oración aislada	7 años (2º EP)	3
Se presentan una serie de oraciones incompletas y más abajo una serie de palabras seguidas de cuadros. Leer cada oración y buscar entre las palabras de abajo la que completa la oración. Luego escribir el número de la oración en el cuadro correspondiente de la palabra que la completa	CLP	Comprensión de una oración aislada	7 años (2º EP)	3
Ejecutar órdenes escritas sobre el papel, (escribe, pinta, dibuja, señala la alternativa correcta...) a partir o en unos dibujos dados. (letra cursiva).	COLE1	Comprensión de órdenes escritas	6 años (1º EP)	3
Asociar una primera parte de una oración (verbos, sujetos, nombres, frases) con sólo una de las tres alternativas dadas (sujetos, verbos,	COLE1	Lógica comprensiva	7 años (2º EP)	3

ÍNDICE

frases, nombres). (letra imprenta)				
Ejecutar órdenes escritas sobre el papel, (escribe, pinta, dibuja, señala la alternativa correcta...) a partir o en unos dibujos dados. (letra imprenta).	COLE1	Comprensión de órdenes escritas	7 años (1º EP)	3
Asociar una primera parte de una oración (verbos, sujetos, nombres, frases) con sólo una de las tres alternativas dadas (sujetos, verbos, frases, nombres). (letra cursiva)	COLE1	Lógica comprensiva	6 años (1º EP)	3
Ejecutar órdenes escritas que se basan en seguir un camino a partir de unos dibujos	COLE2	Comprensión de órdenes escritas	7 a 8 años (2º y 3º EP)	3
Realizar unos cálculos descritos	COLE2	Comprensión de órdenes de cálculo	7 a 8 años (2º y 3º EP)	3
Elegir una de las alternativas (palabras abstractas) a partir de lo que indica una frase sobre unos dibujos.	COLE2	Comprensión de la frase (vocabulario genérico)	7 a 8 años (2º y 3º EP)	3
Realizar sobre un dibujo una serie de instrucciones que se describen	COLE2	Comprensión de órdenes escritas con vocabulario motor	7 a 8 años (2º y 3º EP)	3
Escribir el número de cada una de las alternativas en forma de oración (de cuatro) en su dibujo correspondiente (de	COLE2	Comprensión de órdenes escritas sobre posiciones	7 a 8 años (2º y 3º EP)	3

ÍNDICE

entre siete)				
El niño/a deberá leer las cinco frases correspondientes a cinco órdenes que a continuación deberá llevar a cabo	EDIL	Comprensión de órdenes escritas sin imagen de ref. (Comprensión lectora)	1º EP	3
Se le presentan al niño unas frases a las que les falta algo. El niño ha de colocar lo que a su entender falta, eligiendouna de las palabras dadas como opciones que se encuentran bajo la frase	EDIL	Comprensión de frases (Comprensión lectora)	1º EP	3
Lee unas consignas en silencio y hace seguidamente lo que se le indica por escrito o describen (dibujar, tachar, etc.)	INIZAN	Comprensión de la lectura	6-7 años	3
El niño busca un dibujo que corresponde a una palabra o frase que se le presenta escrita	PL1	Comprensión visual	5 a 6 años	3
Buscar la palabra que completa o responde a una frase que previamente a leído	PL2	Comprensión visual	7 a 8 años	3
Se le muestran al niño unas frases y unos dibujos, tiene que leer las frases y hacer lo que se le indica	PROLEC I	Comprensión lectora (procesos semánticos)	6 a 9 años (1º a 4º de EP)	3
Leer una frase y ver tres dibujos. Sólo uno de ellos es el que corresponde a la frase	PROLEC I	Comprensión lectora (procesos semánticos)	6 a 9 años (1º a 4º de EP)	3

ÍNDICE

corresponde a la frase y ha de señalarlo una vez acabe de leer las frases				
Se presenta un dibujo con tres frases debajo sólo una describe la situación que se presenta en el dibujo. La tarea es señalar la frase verdadera una vez el niño las ha leído en voz alta y se le pregunta cúal es de las tres.	PROLEC I	Sintaxis (procesos sintácticos)	6 a 9 años (1º a 4º de EP)	3
Se presentan dibujos y cada uno tiene 3 frases. El niño deberá elegir la correcta y anotarlo en la hoja de respuestas	PROLEC II	Proceso Sintáctico	5º EP a 4º ESO	3
Después de leer un texto sencillo se dan una serie de oraciones que presentan tres alternativas posibles (nombre de persona). Cada una de estas oraciones se refiere sólo a una de esas alternativas que el alumno debe señalar.	CLP	Comprensión de un texto simple	8 años (3º EP)	4
Después de leer un texto sencillo unir con una línea cada una de las palabras de la columna de la izq. Con la palabra correspondiente a la derecha	CLP	Comprensión de un texto simple	8 años (3º EP)	4

ÍNDICE

Después de leer un texto sencillo. Responder señalando sí o no (elección múltiple) a unas oraciones que describen algo que pasó o no pasó.	CLP	Comprensión de un texto complejo	8 años (3º EP)	4
Leer en silencio un texto de noticas deportivas. A continuación se presentan una serie de letras (G: Ganaron, P: Perdieron, E: Empataron, N: No jugaron). Más abajo viene una lista de equipos deportivos que se nombran en las noticias seguidos de las 4 letras. Trazar un círculo en la alternativa correspondiente.	CLP	Comprensión de un texto simple	7 años (2º EP)	4
Responder a cuestiones de elección múltiple sobre texto leído	CLP	Comprensión texto complejo	9 a 13 años (4º a 2º ESO)	4
Después de la lectura de un texto complejo. Elegir, marcar, asociar, asignar a cada palabra o frase presentada, una de varias categorías, situaciones, descripciones, sinónimos... expresadas mediante una oración o palabra	CLP	Comprensión texto complejo	9 a 13 años (4º a 2º ESO)	4
A partir de un texto complejo marcar con X la oración que	CLP	Comprensión de texto complejo	10-11 años (5º-6º EP)	4

ÍNDICE

la opción que represente a la palabra o frase que falte en una serie de oraciones dadas				
Después de leer un texto complejo ordenar una serie de frases desordenadas siguiendo la secuencia del relato leído anteriormente.	CLP	Comprensión de texto complejo	11 años (6º EP)	4
Escribir la palabra que crean conveniente en cada uno de los huecos del texto (letra cursiva)	CLT	Comprensión lectora	11 a 14 años	4
Sobre el texto que se ha trabajado para separar las palabras contestar a dos preguntas abiertas por escrito	COLE2	Comprensión de texto	7 a 8 años (2º y 3º EP)	4
El niño lee un texto sencillo y seguidamente contesta a unas preguntas de elección múltiple	ECL1	Comprensión lectora	2º Y 3º EP	4
El niño lee un texto complejo y seguidamente contesta a unas preguntas de elección múltiple	ECL2	Comprensión lectora	3º a 6º de EP y ESO	4
Se le presenta al niño un cuento al que le faltan palabras, éstas son pegatinas que se encuentran en una hoja a parte. El niño deberá colocar cada	EDIL	Comprensión de un texto (Comprensión lectora)	1º EP	4

ÍNDICE

palabra en su sitio, una vez colocadas se le autoriza a pegarlas				
Se le pide al niño/a que lea unos textos y que conteste a unas preguntas de elección múltiple	PCL	Comprensión lectora	desde 3º - 6º de EP y 2º ESO	4
Tras leer un texto el niño contesta a unas preguntas sobre el mismo por escrito	PL2	Comprensión lectora	7 a 8 años	4
El niño tiene que leer unos textos y se le harán preguntas sobre ellos	PROLEC I	Comprensión lectora (procesos semánticos)	6 a 9 años (1º a 4º de EP)	4
Leer textos y responder las cuestiones en la hoja de respuestas sobre los mismos	PROLEC II	Proceso Semántico	5º EP a 4º ESO	4
Se lee un texto y después se tiene que completar un esquema que viene dado en la hoja de respuestas	PROLEC II	Proceso Semántico	5º EP a 4º ESO	4
Lectora silenciosa de un texto del que luego se le harán preguntas	TALE	Comprensión lectora	6 a 10 años	4
En la columna de la izquierda se presentan una serie de palabras y en la columna de la derecha varios dibujos. Se trata de asociar cada palabra con su dibujo correspondiente.	CLP	Reconocimiento de palabras	6 años (1º EP)	5

ÍNDICE

Dadas tres palabras asociar una de ellas con el dibujo que se presenta a la derecha. (con palabras de significado diferente pero fonética o grafías parecida, con palabras de significado parecido pero grafía y/o fonética diferente, con palabras abstractas genéricas) (letra imprenta)	COLE1	Comprensión de palabras	7 años (2º EP)	5
Dadas tres palabras asociar una de ellas con el dibujo que se presenta a la derecha. (con palabras de significado diferente pero fonética o grafías parecida, con palabras de significado parecido pero grafía y/o fonética diferente, con palabras abstractas genéricas) (letra cursiva)	COLE1	Comprensión de palabras	5 a 6 años (3º EI o 1º EP)	5
Relacionar cada una de las palabras de una columna con su correspondiente en otra columna	COLE2	Relación de conceptos abstractos	7 a 8 años (2º y 3º EP)	5
El niño/a coloca debajo de cada dibujo la palabra correspondiente de entre muchas, dichas palabras van impresas en unas pegatinas. Una vez colocadas todas las pegatinas se le autoriza a pegarlas	EDIL	Asociación Imagen-palabra (Comprensión lectora)	1º EP	5

ÍNDICE

Señalar de unas listas de palabras y pseudopalabras aquellas que se conocen	EVOCA	Comprensión de Vocabulario	8 a 16 años	5
Identificar palabras con el mismo significado que otras dadas, escritas con distintos tipos de letras	PL2	Discriminación visual	7 a 8 años	5
Vocabulario escrito en el que el niño tiene que identificar letras o palabras que lee el examinador	PL1	Comprensión auditiva	5 a 6 años	5
El niño tiene que identificar entre varias palabras escritas una que el examinador lee en voz alta	PL2	Comprensión auditiva	7 a 8 años	5
El niño tiene que señalar la palabra escrita que cumple unas condiciones que el examinador dice en voz alta	PL2	Comprensión auditiva	7 a 8 años	5
Señalar de una lista de palabras y pseudopalabras sólo las reales	PROLEC I	Vocabulario (proceso léxico)	6 a 9 años (1º a 4º de EP)	5
Se han de separar las palabras de un texto en el que se presentan todas unidas transcribiéndolas correctamente	COLE2	Separación de palabras?	7 a 8 años (2º y 3º EP)	6
Se le dice al niño que lea cada una de las palabras en el orden	EDIL	Discriminación de letras (en palabras) (Exactitud lectora)	1º EP	6

ÍNDICE

indicado		(Exactitud lectora)		
Se le pide al niño que lea las palabras en el orden expuesto	EDIL	Construcción de sílabas (Exactitud lectora)	1º EP	6
Se le pide al niño que lea las palabras en el orden expuesto	EDIL	Discriminación de sonidos (Exactitud lectora)	1º EP	6
Se le presenta al niño/a el primer grupo de letras y se le dice que diga el nombre de cada una de ellas	EDIL	Discriminación de letras (aisladas) (Exactitud lectora)	1º EP	6
Lee párrafos silenciosamente y luego los dicta sin silabear	INIZAN	Ortografía Combinatoria	6-7 años	6
Leer un cuento en voz alta (el evaluador se fija en los signos de puntuación)	PROLEC I	Sintaxis (procesos sintácticos)	6 a 9 años (1º a 4º de EP)	6
Leer una lista de pseudopalabras en voz alta	PROLEC I	Vocabulario (proceso léxico)	6 a 9 años (1º a 4º de EP)	6
Leer una lista de palabras y pseudopalabras en voz alta	PROLEC I	Vocabulario (proceso léxico)	6 a 9 años (1º a 4º de EP)	6
Leer unas palabras de una lista en voz alta	PROLEC I	Vocabulario (proceso léxico)	6 a 9 años (1º a 4º de EP)	6
El niño tiene que nombrar o producir el sonido de las letras que se dan en una lista	PROLEC I	Identificación de letras	6 a 9 años (1º a 4º de EP)	6
Lectura de palabras de cuatro tipos (alta frecuencia: cortas y	PROLEC II	Proceso Léxico	5º EP a 4º ESO	6

ÍNDICE

largas; baja frecuencia: cortas y largas)				
Lectura de pseudopalabras (sílabas simples: cortas y largas; sílabas complejas: cortas y largas)	PROLEC II	Proceso Léxico	5º EP a 4º ESO	6
Lectura de palabras	TALE	Precisión lectora	6 a 10 años	6
Lectura de sílabas	TALE	Precisión lectora	6 a 10 años	6
Lectura de letras	TALE	Precisión lectora	6 a 10 años	6
Leer un cuento durante dos minutos	EDIL	Velocidad lectora	1º EP	7
Lee primero un texto en silencio y seguidamente lee en voz alta un texto de 124 palabras, se cronometra el tiempo	INIZAN	Velocidad lectora	6-7 años	7
Leer texto	PROLEC II	Proceso Sintáctico + Velocidad lectora	5º EP a 4º ESO	7
Lectura de texto	TALE	Velocidad lectura	6 a 10 años	7
Se les presentan unos dibujos que representan cosas que acaban con un mismo sonido (vela-ala) y otras palabras que al pronunciarse riman o no. Tiene que tachar la que no rime o la que no tenga el sonido que se pide que identifiquen.	INIZAN(Pre)	Discriminación fonológica	5 años	8
Localizar entre varias letras o palabras una	PL1	Comprensión visual	5 a 6 años	9

ÍNDICE

letras o palabras una que sea igual a la primera del grupo				
Identificar letras o palabras iguales a una que se presenta al principio entre grupos de letras o palabras escritas con caracteres de distinto tipo	PL1	Discriminación visual	5 a 6 años	9
Se le dan pares de palabras y pseudopalabras al niño y tiene que señalar las que son iguales (mismo tipo de letra el par)	PROLEC I	Identificación de letras	6 a 9 años (1º a 4º de EP)	9

Leyenda para columna Clas. Actividad:

1. Habilidades necesarias para el aprendizaje lectura
2. Lenguaje oral
3. Comprensión lectora (frases)
4. Comprensión lectora (texto)
5. Comprensión palabras/vocabulario
6. Exactitud lectora
7. Velocidad lectora
8. Discriminación Fonológica
9. Discriminación Visual letras/palabras

12.2.2 Frecuencias de las actividades y porcentaje de probabilidad en pruebas de lectura por tipo de habilidad.

	BEHNALE	CLP	CLT	COLE1	COLE2	ECL1	ECL2	EDIL
Habilidades necesarias para apzaje lectura	7	0	0	0	0	0	0	0
Lenguaje oral	3	0	0	0	0	0	0	0
Comprensión lectora (frases)	0	6	0	4	5	0	0	2
Comprensión lectora (textos)	0	8	1	0	1	1	1	1
Comprensión de palabras/Vocabulario	0	1	0	2	1	0	0	1
Exactitud lectora	0	0	0	0	1	0	0	4
Velocidad lectora	0	0	0	0	0	0	0	1
Discriminación fonológica	0	0	0	0	0	0	0	0
Discriminación visual letras/palabras	0	0	0	0	0	0	0	0

EVOCA	INIZAN	INIZAN (Predictiva)	PCL	PL1	PL2	PROLEC	PROLEC SE	TALE	
0	0	6	0	1	0	0	0	0	7
0	0	3	0	1	0	0	0	0	7
0	1	0	0	1	1	3	1	0	24
0	0	0	1	0	1	1	2	1	19
1	0	0	0	1	3	1	0	0	11
0	1	0	0	0	0	5	2	3	16
0	1	0	0	0	0	0	1	1	4
0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	2	0	1	0	0	3
1	3	10	1	5	5	11	6	5	98

BºO.1	BEHNALE	CLP	CLT	COLE1	COLE2	ECL1	ECL2	EDIL
Habilidades necesarias para apzaje lectura	74,57	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Lenguaje oral	25,43	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Comprensión lectora (frases)	0,00	30,25	0,00	64,71	83,49	0,00	0,00	10,68
Comprensión lectora (textos)	0,00	67,92	100,00	0,00	4,22	100,00	100,00	3,37
Comprensión de palabras/Vocabulario	0,00	1,83	0,00	35,29	7,29	0,00	0,00	5,83
Reconocimiento palabras/Exactitud lectora	0,00	0,00	0,00	0,00	5,01	0,00	0,00	64,09
Velocidad lectora	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	16,02
Discriminación fonológica	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Discriminación visual letras/palabras	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

EVOCA	INIZAN	INIZAN (Predictiva)	PCL	PL1	PL2	PROLEC	PROLEC SE	TALE
0,00	0,00	54,78	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	0,00	25,43	0,00	8,88	0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	11,76	0,00	0,00	2,59	4,57	15,53	5,54	0,00
0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	5,77	2,18	27,99	6,08
100,00	0,00	0,00	0,00	5,65	89,67	3,77	0,00	0,00
0,00	17,65	0,00	0,00	0,00	0,00	64,72	33,24	65,02
0,00	70,59	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	33,24	28,90
0,00	0,00	19,78	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00	82,88	0,00	13,81	0,00	0,00

ÍNDICE

ÍNDICE

12.3 ANEXO III: EL ASTUTO CARPINTERO

ÍNDICE

ÍNDICE

El Astuto Carpintero

Un carpintero vivía, hace mucho tiempo, en un pueblo lejano. Era un hombre listo, pero no ganaba bastante dinero para dar de comer y vestir a sus hijos.

Un día llovió tanto que el río arrastró el puente de la iglesia.

Como la fiesta del pueblo era el domingo siguiente, los vecinos fueron a visitar al carpintero y le ofrecieron cien monedas de oro si arreglaba el puente en tres días.

El pobre carpintero pensó que podía hacerse rico, y pidió el plazo de un día para contestarles.

Por la noche, se fue a la cama triste, pensando que no podría construir el puente en tan poco tiempo. De repente, alguien llamó a la puerta. Era un hombrecillo muy pequeño que le dijo:

-¿Por qué estás tan triste?

El carpintero se lo contó todo, y entonces el pequeño visitante le dijo:

-Yo te haré el puente antes de tres días, pero con una condición: que el primero de tu casa que pase por el puente ha de

ser para mí.

El carpintero se dio cuenta de quién era el hombrecillo. A pesar de esto, se lo pensó y aceptó el trato porque se le había ocurrido un plan.

A los tres días, el puente estaba terminado, y el hombrecillo, que era el demonio, estaba esperando al otro lado para llevarse al primero que pasara por allí, de casa del carpintero.

Pero el astuto carpintero, antes de que alguno de sus hijos o su mujer saliesen de la casa, cogió una cabra del corral y la empujó hacia el sitio donde estaba esperando el demonio. Satanás, furioso, le arrancó el rabo. Por eso, desde entonces, las cabras tienen el rabo corto.

El carpintero recibió las cien monedas de oro y llegó a ser el más rico del pueblo.

12.4 ANEXO IV: PROTOCOLO INICIAL DE VACIADO DE ERRORES

ÍNDICE

ÍNDICE

Evaluador: _____ Fecha Evaluac: _____

Presentador: _____ (Iniciales: _____)

Iniciales niño/a: _____ Edad: Años: ___ Meses: ___ Curso: ____ _____

(Para estadísticas)

Total alumnos clase: ___/___ *Total alumnos que saben leer:* ___/___

Nº alumnos que leen mal (criterios profesor/a): ___/___

¿El niño/a evaluado/a, es uno de ellos? *SI* ☐ *NO* ☐

Nº palabras leídas: _____

_____ *Minu* _____ *Segun*

_____

Clave Niño: _____

Clave /Iniciales Cinta:/Present. _____

Observaciones *(escribid en el anverso, parte superior de la línea discontínua)*

Un carpintero vivía, hace mucho tiempo, en un pueblo lejano. Era un hombre listo, pero no ganaba bastante dinero para dar de comer y vestir a sus hijos. Un día llovió tanto que el río arrastró el puente de la iglesia. Como la fiesta del pueblo era el domingo siguiente, los vecinos fueron a visitar al carpintero y le ofrecieron cien monedas de oro si arreglaba el puente en tres días. El pobre carpintero pensó que podía hacerse rico, y pidió el plazo de un día para contestarles. 19 44 65 87 88

Por la noche, se fue a la cama triste, pensando que no podría construir el puente en tan poco tiempo. De repente, alguien llamó a la puerta. Era un hombrecillo muy pequeño que le dijo: -¿Por qué estás tan triste? El carpintero se lo contó todo, y entonces el pequeño visitante le dijo: -Yo te haré el puente antes de tres días, pero con una condición: que el primero de tu casa que pase por el puente ha de ser para mí. El carpintero se dio cuenta de quién era el hombrecillo. A pesar de esto, se lo pensó y aceptó el trato porque se le había ocurrido un plan. A los tres días, el puente estaba terminado, y el hombrecillo, que era el demonio, estaba esperando al otro lado para llevarse al primero que pasara por allí, de casa del carpintero. Pero el astuto carpintero, antes de que alguno de sus hijos o su mujer saliesen de la casa, cogió una cabra del corral y la empujó hacia el sitio donde estaba esperando el demonio. Satanás, furioso, le arrancó el rabo. Por eso, desde entonces, las cabras tienen el rabo corto. El carpintero recibió las cien monedas de oro y llegó a ser el más rico del pueblo. 110 132 154 179 203 221 243 264 284 297

Descripción de los tres errores más importantes o representativos

○ _____ _____	_____ _____ _____	*Edad* ☐ *Cinta* ☐ *Suje* ☐
○ _____ _____	_____ _____ _____	*Edad* ☐ *Cinta* ☐ *Suje* ☐
○ _____ _____	_____ _____ _____	*Edad* ☐ *Cinta* ☐ *Suje* ☐

ÍNDICE

Observciones durante la lectura:

Análisis de Errores (global, específicos, grupos...):

- - - -

12.5 ANEXO V: LISTADO DE PRIMERAS CONDUCTAS OBSERVADAS

ÍNDICE

ÍNDICE

SEÑALAR, GUIAR

- Se guía con el dedo aunque lo deja de hacer en algunas líneas del texto.
- Se tapa cada sílaba leída con el dedo. Da golpes de asentimiento con la cabeza.
- Durante toda la grabación debía ir señalando cada sílaba para que la leyese.
- Se pierde en algún momento de la lectura por lo que hace uso del dedo.
- Cuando lee una palabra que le cuesta, este esfuerzo lo manifiesta con el dedo, golpeándolo tantas veces como intentos haga.
- En las palabras que le resultan difíciles pone el dedo.
- Se guía con el dedo al leer las 3 primeras líneas.
- Se guía con el dedo y cuando no lo utiliza se pierde.
- La niña señala con el dedo mientras va leyendo, pero no vuelve el dedo hacia atrás cuando corrige algún sonido o sílaba que cree haber hecho mal.
- Tengo que poner el boli encima de las palabras para que empiece a leer.
- Sigue la lectura con el dedo (esto a veces le lleva a saltarse palabras).
- Se le tenía que indicar la palabra en la que debía de seguir.
- Se guía con el dedo.
- Se guía con el dedo sólo cuando se pierde.
- Se guía con el dedo sólo si tiene alguna dificultad en alguna palabra.
- Se guía con el índice de la mano izquierda. Cambia al índice de la mano derecha.
- No ha seguido la lectura con el dedo aunque se ha perdido un par de veces.
-A mitad de la lectura empieza a guiarse con el dedo.
- La parte izquierda del texto la sigue con el dedo de la mano izquierda y la parte derecha con el dedo de la mano derecha. También dobla la hoja a medida que va leyendo.
- Se guía con el dedo y con una mano tapa la parte de arriba del texto.

POSICIÓN DE LA HOJA DE LECTURA

- Lee con la hoja inclinada, próxima a ella y con las dos manos sujetas los laterales de la misma a la altura del párrafo que lee.
- Lee con la hoja sobre la mesa, bastante lejos, aunque eso dificultaba la lectura. Nulo contacto con la hoja
- Se mantiene alejada de la hoja de lectura.
- Levantaba el papel y lo doblaba.
- Mueve la hoja para leer.
- Hoja muy lejos de la vista.
- Mueve la hoja cuando lee o bien se mueve ella.

RITMO

- No hace ninguna pausa.
- Realiza la lectura a golpes entrecortados de voz, a impulsos de voz que parecen explotar con cada sílaba para volver a comenzar en la siguiente.
- Cierto ritmo cansino al leer.
- Manifiesta el cansancio con soplidos.
- Tarda mucho en empezar a leer. Hace pausas muy largas.
- Separa antes de leer algunas palabras para pensar.
- Realiza muchas pausas entre palabras.
- Cuando lee parece que canta. Lectura musical.
- Lectura lenta. En voz baja (para sí).

ÍNDICE

- Lectura muy lenta.
- Lectura lenta y confirmando verbalmente le cansancio.
- Lee muy rápida.
- Parecía como si quisiera correr en la lectura. Al final no quiso terminar el texto.
- Empieza rápido pero a mitad de la lectura baja el ritmo de la misma.
- Lee bastante deprisa. No realiza toda la lectura porque está cansado.
- Se muestra cansada y finaliza la lectura.
- Se para para coger aire.
- Silabeo lentísimo.
- Lee muy rápido cambiando vocales y omitiendo consonantes.
- Une el final de una palabra con el principio de la siguiente.
- Se engancha.
- Arrastra las palabras.
- Cansancio hacia mitad de la lectura.
- Distinta velocidad a lo largo de la lectura.
- Lee bien, pero conforme avanza se va cansando.
- Tarda mucho en leer las vocales y no lee la totalidad del texto.
- Lectura muy lenta, agravada por las largas pausas que hace entre palabras.
- Hay palabras que no sabe leer y se para, hasta que tu le dices el principio, si no lo haces, no sigue.

RECTIFICAR, AUTOCORREGIRSE

- Dice no cuando se equivoca.
- Repite las palabras mucho porque las lee mal.
- Cuando se equivoca repite la palabra en voz baja.
- Repite algunas palabras que cree no haber leído bien.
- Errores de repetición (se equivoca al principio de su lectura y repite un renglón) Curiosamente se da cuenta de su error y se lo reconoce.
- Se pierde mucho y vuelve a leer el mismo renglón repetidas veces y se para a veces preguntando por donde va.
- Cuando se equivoca en alguna palabra la repite, pero no entera sólo a partir de donde se ha equivocado
- Si se equivoca vuelve a ello hasta decirlo correctamente.

MANIFESTACIONES EMOCIONALES

- Debido a su timidez le cuesta levantar la voz.
- Tiene preocupación por si se pasa de línea.
- Demasiada fuerza para leer.
- EL niño se encuentra nervioso y tiembla. Es consciente de que no lee nada bien pues cada vez que se guía en las palabras me mira con cara de susto.
- Se asusta antes de la lectura y se cree incapaz de leerlo todo, se le tiene que tranquilizar.
- Se queja de que el texto es muy largo.

SALTARSE

- Se salta líneas y continua leyendo si percatarse.
- Saltar renglones.

ÍNDICE

- En dos ocasiones ha saltado de renglón, primero retrocediendo y volviendo a leer uno que ya había leído, y luego hacia delante. En ninguna de las 2 se ha dado cuenta ni ha rectificado.

PREGUNTAR

- Pregunta cómo se lee una palabra que no sabía leer.
- Pregunta sobre alguna letra que no reconoce. Forma la sílaba progresivamente en voz alta, repitiéndola cuando cree que la ha entendido e identificado.
- Preguntaba qu era eso o aquello.
- Pregunta ¿qué letra es ?.

COMPRENSIÓN

- Cuando se le pregunta sobre el argumento del cuento recuerda bastantes cosas de sus personajes.
- No tiene comprensión de lo leído.
- No sabe lo que lee.

(Comentarios que faltan no están clasificados por categorías)

- Introduce tono interrogativo siempre con partículas como: qué, por qué, cómo.
- Repite las palabras interiormente.
- Lee más rápido de lo que puede.
- Lee dos veces el mismo bloque de palabras.
- Lee cantando.
- Se aguanta la cabeza con las manos.
- Empieza a leer sin señalar, pero a mitad de la lectura señala con el dedo.
- Empieza sentado y acaba leyendo de pie.
- Muchas palabras las recorta y las hace más familiares para ella.
- Titubea bastante.
- Acerca la hoja a la cara a una distancia de 10 cm de los ojos.
- No deja la hoja sobre la mesa.
- Sigue la lectura con la cabeza, no con la mirada.
- Cabecea durante la lectura.
- Coge el papel.
- A veces se atranca.
- Lectura entrecortada.
- Cambia el género de las palabras.
- Lectura muy lenta.
- Lee muy rápido.
- Intenta leer antes de leer en voz alta. Se pierde entre renglones.
- Dice que es el más fuerte de la clase y ello quiere demostrarlo leyendo más rápido y más fuerte. Ha terminado cansado.
- Se pierde en el cambio de renglón. Se cansa al leer.
- Lee en voz alta para sí antes de leerlo en voz alta.

ÍNDICE

- Se adelanta al texto dando a entender que estaba comprendiendo el cuento. (allí).
- Se para, tiene dudas, se cansa. No termina la lectura.
- Comprensión nula.
- Comprende algo del texto.
- Se pierde entre renglones.
- Repite muchas veces la palabra que ha terminado de leer.
- Se muestra cansado.
- Se coge con las manos por detrás de la espalda. Igual se sata renglones enteros que vuelve a leer el mismo renglón.
- Se pierde.
- Sigue la lectura con el dedo. Se pierde. Exagera la entonación e interrogación.
- Se cansa.
- Repetía en voz baja para sí y una vez que sabía leerla la decía en voz alta. A veces utiliza el dedo.
- Cansado.
- Lectura mecánica no comprensiva. Se pierde entre renglones y repite frases.
- Hace muchas pausas. Lentitud lectora.
- Se pierde entre renglones.
- No llega a leerlo todo.
- Se observa cansancio.
- Se mueve bastante.
- Mueve los pies y los balancea dando patadas. Pregunta por el significado de algunas palabras.
- Comienza a cansarse y los errores son mayores.
- No acabó la totalidad del texto.
- Cuando lee cierra los ojos y se los frota.
- No hay comprensión de la lectura.
- Se nota muy cansado.
- Se cansa mucho.
- Se guía con el dedo, no termina el texto.
- Muy lento, se cansa y no termina el texto.
- Tenía los puños cerrados y muy apretados.Estaba muy tenso y gritaba al leer.
- Antes de leer la palabra en voz alta la leía en voz bajita.
- En todas las palabrashace recaer un golpe de voz más fuerte, concretamente en la última sílaba.
- No para de balancearse. Lee muy despacio.
- Lectura con el dedo. Mueve las piernas. Sólo leyó un poco más de la mitad del texto.
- Sigue con el dedo. Lee cantando.
- Sigue con el dedo. Se inclina hacia detrás poniendo las manos apoyadas y estiradas sobre la silla.
- Se ayuda con el dedo.
- Necesita seguuir con el dedo. Repite en voz baja en algunas ocasiones la última palabra leída.
- Lee primero la palabra en voz baja.
- No se guía con el dedo pero se pierde. Lee muy bajito.
- Pone acentos donde no los hay.
- Convierte el singular en plural.
- La palabra carpintero la lee cada vez de forma diferente. Cartintero / carpintera / caspintero.
- alguien : al-gu-al-go-algu-iien.
- Pero no, une las dos palabras.

ÍNDICE

- Cuenta 3 segundos en cada punto y luego sigue la lectura.
- Las consonantes que son extrañas las deja de leer.
- Sólo leyó el primer párrafo. Necesita ayuda para identificar palabras.
- Lee letra por letra exagerando los sonidos de “s” y “d”.
- Sólo sabía leer vocales.
- Nombra los puntos.
- Piensa que letra es.
- No acaba el texto.
- Cambia los artículos de género.
- Las palabras “ aceptó, adulto, y sitio” le cuesta leerlas y no se entiende muy bien lo que dice.
- Cuando una palabra es desconocida para él pronuncia bien aquello que le es familiar y después añade lo desconocido. (hombre-cillo)
- Utilización de la letra “m” donde no procede : timempo x tiempo, timinado x terminado, memonio x demonio, mempujó x empujó, dome x donde.
- No respeta los signos de puntuación, sólo la interrogación.

MOVIMIENTOS CORPORALES

- No puede estar quieto ni sentado.
- Bajaba la cabeza y juntaba la barbilla con el dedo.
- Mueve las piernas durante la lectura.
- Inclinación acusada del cuerpo hacia delante.
- Se acerca demasiado el texto a los ojos.
- Se muestra inquieto, mueve los pies, el cuerpo y la cabeza.
- Se balancea en la silla,.
- Se toca mucho los ojos.
- Movimientos del cuerpo.
- Mueve los pies y el cuerpo durante la lectura.
- Mano apoyada en la cabeza. Me mira como esperando que la corrigiese.
- Acerca mucho lo ojos al papel.. Mueve las piernas continuamente y juguetea con el pelo.
- Gesticula con los labios al leer.
- Se metió el dedo en la boca mientras leía.
- Mueve las manos haciendo fuerza.

ÍNDICE

12.6 ANEXO VI: ANÁLISIS DISCRIMINANTE

ÍNDICE

ÍNDICE

- - - - - - - - - D I S C R I M I N A N T A N A L Y S I S - - - - - - - -

On groups defined by CURSO

223 (Unweighted) cases were processed.
2 of these were excluded from the analysis.
0 had missing or out-of-range group codes.
1 had at least one missing discriminating variable.
1 had both.
221 (Unweighted) cases will be used in the analysis.

Number of cases by group

Number of cases

CURSO	Unweighted	Weighted
1	111	111,0
2	110	110,0
Total	221	221,0

- - - - - - - - - D I S C R I M I N A N T A N A L Y S I S - - - - - - - -

On groups defined by CURSO

Analysis number 1

Direct method: all variables passing the tolerance test are entered.
Minimum tolerance level..... ,00100

Canonical Discriminant Functions
Maximum number of functions..... 1
Minimum cumulative percent of variance... 100,00
Maximum significance of Wilks' Lambda.... 1,0000

Prior probabilities

Group	Prior
1	,50226
2	,49774

ÍNDICE

Total 1,00000

Canonical Discriminant Functions

Fcn	Eigenvalue	Pct of Variance	Cum Pct	Canonical Corr
1*	,5172	100,00	100,00	,5838

Fcn	Wilks'Lambda	Chi-square	df	sig.
0	,659122	79,618	56	,0207

* Marks the 1 canonical discriminant functions remaining in the analysis.

Standardized canonical discriminant function coefficients

	Func 1
SERR.1	,05534
SERR.10	-,12982
SERR.11	-,04567
SERR.12	-,12497
SERR.13	,07225
SERR.14	-,12950
SERR.15	-,06749
SERR.16	,01062
SERR.17	-,06601
SERR.18	,07634
SERR.19	,07341
SERR.2	,12771
SERR.20	,23897
SERR.21	,06217
SERR.22	,08686
SERR.23	-,22440
SERR.24	-,14870
SERR.25	,07178
SERR.26	,31178
SERR.27	,22737
SERR.28	-,11089
SERR.29	-,34109
SERR.3	,20303
SERR.30	,20749

ÍNDICE

SERR.31	-,19577
SERR.32	-,05737
SERR.33	,21505
SERR.34	-,09009
SERR.35	-,03800
SERR.36	-,05913
SERR.37	-,18334
SERR.38	-,23717
SERR.39	-,08224
SERR.4	,00595
SERR.40	,04451
SERR.41	,16046
SERR.42	-,31117
SERR.43	-,14148
SERR.44	,02006
SERR.45	,13406
SERR.46	,07940
SERR.47	,03630
SERR.48	,03183
SERR.49	,02676
SERR.5	,24775
SERR.50	,10559
SERR.51	,05240
SERR.52	,13760
SERR.53	,13186
SERR.54	,25124
SERR.6	-,27938
SERR.7	,16814
SERR.8	-,16840
SERR.9	-,18721
PALABR	,32774
TIEMPO	-,08685

Structure matrix:

Pooled within-groups correlations between discriminating variables and canonical discriminant functions

(Variables ordered by size of correlation within function)

	Func 1
PALABR	,43323

ÍNDICE

```
SERR.54       ,32974
SERR.29      -,29880
SERR.9       -,25425
SERR.38      -,23950
SERR.10      -,23677
SERR.46       ,23611
SERR.19      -,22966
SERR.31      -,22751
SERR.52       ,21681
SERR.14      -,20991
SERR.42      -,19773
SERR.4       -,19616
SERR.20       ,19539
SERR.53       ,18738
SERR.8       -,18484
SERR.33       ,18230
SERR.49      -,17187
SERR.6       -,16949
SERR.24      -,16529
SERR.41       ,16513
SERR.15      -,15860
TIEMPO       -,15743
SERR.27       ,15570
SERR.25      -,14679
SERR.21      -,14025
SERR.48      -,13273
SERR.44      -,12479
SERR.39      -,12387
SERR.32      -,11243
SERR.26       ,11022
SERR.51       ,10982
SERR.18      -,10888
SERR.22       ,10710
SERR.17      -,10169
SERR.12      -,10115
SERR.23      -,09599
SERR.2       -,09559
SERR.45       ,08738
SERR.30      -,08552
SERR.47       ,07805
SERR.40       ,07686
SERR.43      -,06979
SERR.50       ,06927
SERR.35      -,06657
```

SERR.5	,06248
SERR.16	-,04731
SERR.1	-,04683
SERR.7	-,04436
SERR.11	,04005
SERR.28	,03537
SERR.13	-,03288
SERR.34	-,00465
SERR.3	,00402
SERR.37	-,00393
SERR.36	,00296

Canonical discriminant functions evaluated at group means (group centroids)

Group	Func 1
1	-,71265
2	,71913

Classification results -

No. of Predicted Group Membership

Actual Group	Cases	1	2
Group 1	111	84	27
		75,7%	24,3%
Group 2	110	27	83
		24,5%	75,5%

Percent of "grouped" cases correctly classified: 75,57%

Classification processing summary

223 (Unweighted) cases were processed.
0 cases were excluded for missing or out-of-range group codes.
2 cases had at least one missing discriminating variable.
221 (Unweighted) cases were used for printed output.

ÍNDICE

ÍNDICE

12.7 Anexo VII: Temas de estudio en la revisión lógica del instrumento (fase III)

ÍNDICE

ÍNDICE

Dimensión I

- El "corte silábico" (err. 3) puede ser un error progresivo o regresivo, dependiendo a qué lo asociemos. Hay una clara diferencia entre el "Corte silábico" (err. 3) y "Alargar/repetir en palabras dudosas (progresivo)" (err. 26). El primero es algo mecánico mientras que el segundo error iría más hacia el sentido. Se valora la posibilidad de diferenciarlo en la versión definitiva del TIDEL.
- Revisar el "corte silábico" (err. 3) frente a los errores 26 y 28.
- Se sugiere unir los errores 3 y 4. ya que, por lo general, van asociados y los situaría a ambos, ya agrupados, junto con otros errores como el 21 y el 26, por este orden además: 3-4, 21 y 26. Si situación quedaría en una posición intermedia en el perfil, de transición de las asociaciones símbolo-sonido al sentido. Es decir un bloque que quedaría justo antes del bloque VIII y IX..
- Hay un corte silábico que nos lleva al sentido (ve-ve-cinos) y otro que resulta algo mecánico, sin sentido (ve-ci-nos). El corte silábico se encuentra en la meseta entre dos tipos de habilidades semánticas.
- Se propone también bajar en el perfil el corte silábico, es decir retrasarlo, como un error en la lectura que se automatiza más tarde de lo que ahora nosotros consideramos.
- Se propone de manera general estudiar mucho más el corte silábico

Dimensión II

- Se considera un reagrupamiento de algunos errores de "confusión de letras por la forma". Se valora la posibilidad de incluir nuevas confusiones (t-f) junto a la casuística de la "confusión f-g" y "n .r", aunque es algo se habría de explorar más.

Dimensión III

- El bloque III es en la mayor parte de los casos mayor que el II
- Es algo a valorar por su repercusión en el estudio de perfiles.

Dimensión IV

- Posibilidad de disociar el err. 14 del err. 15.
- En un principio, sería interesante estudiar si muchos de los errores de "doble y triple consonante" se resuelven invirtiendo el orden de las consonantes líquidas y la vocal que les sucede, con lo cual se convertiría en inversión, ej.: tar- x tra-. Por esta razón, se valora la hipótesis de que ambos errores están relacionados, independientemente de que se cometa una inversión por otro tipo de razones.

Dimensión V

- ¿La pronunciación hasta que punto es un error de lectura? Si es un defecto del habla, no se debería incluir en este perfil sino en observaciones, porque no es un error propiamente de lectura. Ahora bien, si es un error que se comete sólo al leer sí. Es algo que hay que indicar de alguna manera diferenciando bien qué defectos son propiamente del habla, que se trasladan además a la lectura, o si por el contrario, es un defecto de pronunciación sólo en lectura.

Dimensión VI

- las dimensiones V y VI puede que no den resultados muy altos en el perfil, tanto en 1º como en 2º. Es una cuestión a constataren un análisis cuantitativo con todos los datos. Una posibilidad es hacer más exigentes las escalas en ambas dimensiones.

Dimensión VII

- El bloque VII puede distorsionar la discriminación entre los perfiles 1º y 2º. Es algo que también se ha comentado en relación al corte silábico. Posiblemente con la eliminación de algunos errores de este bloque que no discriminan y redistribuyendo el resto. Es una cuestión a explorar con el estudio de perfiles.

Dimensión VIII

- El grupo VIII, igual que en el caso anterior, no discrimina lo suficiente entre el perfil 1º y 2º Se valora la posibilidad de analizar los bloques VII y VIII estableciendo dimensiones o correlaciones con los demás.
- En cuanto al estudio de las relaciones entre los bloques VII y VIII se propone analizar si algún error de los ambiguos que se encuentra en alguno de estos bloques se asocia de alguna manera a otros errores.

Otras valoraciones generales

Se realizaron otras valoraciones en relación a

-aclaración de ejemplos en la definición de los errores

-comparaciones en el estudio cualitativo de perfiles.

-propuestas sobre la fatiga durante la prueba; tiempo de lectura; índice de dificultad del texto; metodología previa de la lectura; bilinguismo, etc.

-formato, método y cuestiones de corrección.

ÍNDICE

12.8 ANEXO VIII: ESTUDIO DE LOS ERRORES COMETIDOS EN DISTINTOS CUENTOS CON EL MÉTODO DE OBSERVACIÓN DEL TIDEL

ÍNDICE

ÍNDICE

12.8.1 : Cuentos utilizados en investigación paralelas al TIDEL

ÍNDICE

ÍNDICE

ALADINO Y LA LAMPARA MARAVILLOSA.

Un día Aladino se encontró con un mago, que le prometió hacerle rico. El mago mandó a Aladino a una oscura cueva a buscar una vieja lámpara. Aladino encontró la lámpara encima de una roca, la frotó para quitarle el polvo y de ella salió un genio, que le dijo:

-Tú eres ahora mi amo y te concederé todos los deseos que me pidas.

Aladino primero le pidió que le llevase a la ciudad, donde vivía una princesa de la que estaba enamorado.

Luego le pidió un palacio, y al momento apareció ante él un hermoso palacio.

Después Aladino le pidió al genio que llenase su palacio de grandes riquezas. El genio llenó el palacio de tesoros.

Aladino fue al palacio donde vivía la princesa, y ofreció al rey una gran cantidad de brillantes a cambio de que le concediera la mano de su hija.

Cuando ya tenía todo lo que deseaba, Aladino dejó libre al genio de la lámpara y se casó con la princesa. Gracias al genio, vivió feliz muchos años junto a su adorada princesa.

Nº palabras: 183

ÍNDICE

BLANCA NIEVES Y LOS SIETES ENANITOS.

Blanca Nieves era una hermosa princesa que vivía en un castillo con su madrastra, la reina. La reina tenía un espejo mágico al que consultaba todos los días:

- Dime espejito, ¿Quién es la más bella de todas?

- Tú, mi reina- contestaba el espejo.

Pero un día el espejo respondió:

- Blanca Nieves es la más hermosa.

La reina se enfadó muchísimo, y ordenó al guardabosque que matara a Blanca Nieves. El guardabosque se compadeció de Blanca Nieves y la dejó marchar.

Blanca Nieves se metió en el bosque. Al día siguiente encontró una casita vacía, entró y se quedó dormida en una de las siete camitas que había en la casita.

Cuando los enanitos llegaron a la casita, encontraron a Blanca Nieves, que les contó lo que había ocurrido y se quedó a vivir con ellos.

Más tarde la reina descubrió que Blanca Nieves estaba viva, se convirtió en una horrible bruja y ofreció una manzana envenenada a Blanca Nieves, que al morderla cayó al suelo.

La bruja al ver llegar a los enanitos echó a correr y cayó por un precipicio. Los enanitos construyeron una cama y acostaron a Blanca Nieves. Al poco tiempo llegó un príncipe, que al besarla, la despertó del sueño y rompió el hechizo.

Blanca Nieves y el príncipe se casaron en su castillo, donde vivieron muy felices.

Nº de palabras: 230.

ÍNDICE

CAPERUCITA ROJA.

Había una vez una niña que se llamaba Caperucita Roja. Era muy buena y llevaba cada día la comida a su abuelita, que vivía en una casa lejos en el bosque. Todos los animalitos acompañaban a Caperucita, pero era vigilada por un malvado lobo, que le dijo:

- Hola, linda jovencita ¿A dónde vas con tanta prisa?

- A llevar la comida a mi abuelita, un pastel y una jarra de miel.

El lobo que sabía donde vivía la abuelita, salió corriendo para comerse a la abuelita y esperar a que llegase Caperucita. La abuelita tuvo tiempo de esconderse en el sótano. El lobo se puso el camisón de la abuelita y se acostó en la cama. Cuando Caperucita llegó, le dijo al lobo, que estaba acostado:

- Abuelita, ¡qué ojos tan grandes tienes!

- Son para verte mejor, contestó el lobo.

- Abuelita, ¡qué boca tan grande tienes!

- ¡Para comerte mejor!

Caperucita salió corriendo de la casa, el lobo la perseguía, pero un buen campesino que pasaba por allí oyó los gritos de Caperucita y le dio una paliza al lobo, que salió corriendo y nunca más apareció por aquellos campos.

Nº palabras: 194.

ÍNDICE

LA CASITA DE CHOCOLATE.

En una casita en el bosque, un matrimonio se quejaba de su pobreza.

-¡ No tenemos ni comida para alimentar a nuestros hijos!.

El padre llevó al bosque a sus dos hijos, Hans y Gretel, y allí los abandonó, pensando que alguien podría recogerlos en su casa y darles de comer.

Después de mucho caminar, los niños llegaron a una sorprendente casa ...

-¿Has visto?, dijo Hans, ¡ Está construida de caramelos y chocolate!

Salió una mujer y dijo:

- Hola pequeños... Podéis comer cuantos dulces os apetezcan. Y luego entraréis en mi casa y os prepararé una buena cena.

Pero aquella mujer era una bruja. Y metió a Hans en una jaula porque estaba muy flaco, para alimentarlo y después comérselo. A Gretel la encargó de la limpieza de la casa. Pero Gretel, por la noche, aprovechó que la bruja estaba dormida y le quitó la llave de la jaula en que estaba encerrado su hermano. Cuando la bruja se despertó vio libre a Hans, se lanzó furiosamente sobre él, pero los niños se apartaron y la bruja cayó por la ventana y se mató.

En la habitación de la bruja encontraron un gran tesoro.

- Con este tesoro, papá y mamá podrán ser ricos y volveremos a vivir felices, dijeron los dos hermanos.

Nº palabras: 217.

ÍNDICE

PETER PAN Y EL CAPITAN GARFIO.

Peter Pan era un muchacho alegre y valiente que volaba. Su mejor amiga era una pequeñita hada, Campanita, que aunque podía volar no sabía hablar y se comunicaba con tintineos y destellos de luz.

Peter Pan y Campanita vivían en una cueva secreta debajo del Árbol del Ahorcado.

Vieron una lancha en la que su peor enemigo, el Capitán Garfio y su compañero, llevaban prisionera a Tigrilla, la hermosa princesa india.

Peter Pan tiró a Garfio al agua, liberó a Tigrilla y la llevó con su tribu. Al rato, se dio cuenta de que Campanita no estaba con él. Garfio la había capturado, y estaba encerrada dentro de una linterna. Peter Pan fue a rescatarla, le cortó la pluma del sombrero a Garfio, que del susto se cayó al mar, y perseguido por un cocodrilo empezó a nadar.

Peter Pan y Campanita volvieron a la cueva secreta, y no supieron nada más de Garfio.

Nº palabras: 160.

ÍNDICE

PINOCHO.

Había una vez un bondadoso carpintero, que vivía en compañía de un pececito, de un gatito y de Pepito Grillo.

Un día construyó un muñeco de madera al que llamó Pinocho. Deseaba que fuera de verdad. El Hada Azul escuchó su deseo y con su varita mágica Pinocho cobró vida. Cuando el carpintero despertó no podía creer lo que estaba viendo.

Por la mañana, Pinocho y Pepito Grillo fueron a comprar comida. Se encontraron con Polilla, un malvado muchacho que se aprovechó de Pinocho, robándole la comida. Cada vez que Pinocho mentía le crecía la nariz.

Pinocho quería ver una función de títeres, pero no le dejaron entrar. Stromboli, el titiritero, le convenció para que participase en su función. Al público le gustó mucho, y Stromboli encerró a Pinocho en una jaula.

Pepito Grillo fue a buscar al carpintero para liberar a Pinocho. Cuando Pinocho salió de la jaula, descolgó los títeres sobre Stromboli, que quedó enredado con los hilos.

El carpintero, Pinocho y Pepito Grillo escaparon.
El carpintero preguntó a Pinocho:

-¿Qué le ha pasado a tu nariz?

Esta vez Pinocho dijo la verdad, y como ya no mentía, la nariz se fue haciendo cada vez más pequeña. Pinocho no volvió a mentir nunca más.

Nº palabras: 207

ÍNDICE

LA CENICIENTA.

Cenicienta vivía con su madrastra y con sus dos hermanastras. Un día llegó una carta:

“Su majestad el Rey ofrecerá un baile esta noche, en el cual escogerá a su esposa. Todas las doncellas del reino deben asistir”.

Pero Cenicienta tenía que limpiar, y su madrastra cada vez le mandaba más tareas. Cenicienta sacó un viejo vestido del armario, sus amigos los ratones le ayudaron a arreglarlo. Los ratones fueron recogiendo todo aquello que las hermanastras no querían, e hicieron un bonito vestido, pero cuando sus hermanastras lo vieron lo destrozaron.

Las hermanastras se fueron a la fiesta. Cenicienta estaba triste. Entonces apareció su hada madrina, convirtiendo una calabaza en carroza, un caballo en cochero, un perro en paje y a los ratones en caballos. A Cenicienta le hizo un hermosísimo vestido blanco y unos zapatitos de cristal. El hada le dijo que todos estos encantos desaparecerían a las doce de la noche.

Cenicienta fue a la fiesta y estuvo bailando toda la noche con el príncipe. Cuando empezaron a sonar las doce, Cenicienta salió corriendo, perdiendo uno de los zapatos por el camino. El Príncipe ordenó al gran Duque que la buscara.

Todas las muchachas se probaron el zapato. Cuando descubrieron que el zapato era de Cenicienta, la llevaron a palacio, se casó con el Príncipe, y vivieron siempre felices.

Nº palabras: 223.

ÍNDICE

LOS TRES CERDITOS.

Había una vez tres cerditos, el pequeño tocaba la flauta, el mediano el violín y el mayor cantaba. Los tres cerditos eran perseguidos por un lobo hambriento. Un día decidieron que cada uno construiría una casa para que el lobo no les molestase más.

El cerdito pequeño era muy vago y construyó una casita con paja, pero el lobo sopló y la casita se derrumbó. El cerdito corrió a casa de su hermano mediano que había construido una casita con troncos, pero el lobo sopló muy fuerte y la casita también se derrumbó. Los dos cerditos corrieron a casa de su hermano mayor. El cerdito mayor había construido una casita de ladrillos y cemento. El lobo sopló, pero no consiguió derribar la casita. El lobo hambriento pensó:

- Entraré por la chimenea y me los comeré a los tres.

El cerdito mayor oyó los pasos del lobo por el tejado y puso una olla con agua hirviendo en la chimenea. Cuando el lobo se deslizó por la chimenea, cayó dentro de la olla de agua:

- ¡Socorro!, ¡socorro!- gritaba.

El lobo salió corriendo y no volvió jamás. Los cerditos, para celebrarlo, dieron un concierto de música.

Nº palabras: 199.

ÍNDICE

PULGARCITO.

Erase una vez un leñador y su mujer que tuvieron un hijo. Era tan pequeño como el dedo pulgar, por eso le llamaron Pulgarcito.

Pulgarcito ayudaba a su padre, se metía en la oreja del caballo y le daba instrucciones. Un día unos hombres vieron a Pulgarcito y quisieron comprarlo. Aunque el leñador no quería venderlo, Pulgarcito le dijo:

- Papá véndeme, que yo volveré.

El leñador vendió a Pulgarcito por mucho dinero. Un día Pulgarcito huyó y se metió en un establo. Se quedo dormido en la paja y un buey se lo comió. Pulgarcito gritaba desde la barriga del buey:

- No quiero más paja.

El dueño del buey asustado porque creía que el buey hablaba, lo mató y tiró el estómago del buey a la basura. Pero un lobo hambriento se lo comió. Pulgarcito que era muy listo le dijo al lobo:

- Si tienes hambre, yo te llevaré a una casa donde hay mucha comida.

Pulgarcito llevó al lobo hasta la casa de sus padres. Cuando el lobo estaba en la cocina Pulgarcito gritaba tan fuerte que sus padres fueron a ver lo que pasaba.

- Papá soy Pulgarcito.

Los padres de Pulgarcito abrieron el estomago del lobo y sacaron a Pulgarcito. Y decidieron que nunca más volverían a vender a Pulgarcito.

Nº palabras. 217.

ÍNDICE

EL GATO CON BOTAS.

Había una vez un joven, llamado Marco, tan pobre que sólo tenía un gato.

Un día, el gato que era muy listo, decidió hacer alguna cosa para ayudar a su amo. Se le ocurrió un plan muy astuto. Hizo que su dueño se quitase los pantalones y se quedase sólo en camisa y le dijo:

-Quédate en el camino y cuando alguien pase di que te han robado.

El gato se escondió detrás de un árbol y al pasar una carroza real, la detuvo gritando:

- Señor, han robado a mi amo, el marqués. Os pido que le ayudéis.

El gato era tan hábil contando mentiras, que el rey le creyó y mandó a sus pajes al castillo en busca de ropas para el joven marqués.

El rey le invitó al castillo y la princesa que vivía en él se alegró mucho al ver a Marco tan guapo.

Pero para que Marco fuera un verdadero marqués necesitaba un castillo. El gato intentó solucionarlo yendo a visitar a un riquísimo mago. El gato convenció al mago para que se convirtiera en ratón. Así el gato se lo pudo comer y quedarse con todos los castillos del mago.

Pero todavía quedaba una cosa por hacer. El gato se puso las botas mágicas del mago y atravesó montes y colinas, anunciando a todos que a partir de ahora su nuevo señor era el marqués.

Entonces, Marco fue bien recibido por el rey y la princesa. Poco después, los dos jóvenes se enamoraron y se casaron.

Nº palabras: 256.

ÍNDICE

12.8.2 Resultado del estudio de errores cometidos en diferentes cuentos con el método de obervación del TIDEL

ÍNDICE

Modelo lineal general

Factores intra-sujetos

Medida	LECTURA	Variable dependiente
D01	1	D101
	2	D201
D02	1	D102
	2	D202
D03	1	D103
	2	D203
D04	1	D104
	2	D204
D05	1	D105
	2	D205
D06	1	D106
	2	D206
D07	1	D107
	2	D207

Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típ.	N
d101	6,0577	1,8409	52
d201	6,1538	1,8827	52
d102	2,7692	1,9864	52
d202	2,8269	1,8547	52
d103	7,0000	4,1302	52
d203	7,0000	3,5258	52
d104	1,5385	1,7653	52
d204	1,6731	1,6771	52
d105	1,7115	2,0801	52
d205	1,6154	2,1158	52
d106	4,4038	1,5874	52
d206	4,3654	1,8790	52
d107	2,9423	2,3298	52
d207	3,3846	2,4427	52

ÍNDICE

Contrastes multivariados[c]

Efecto			Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada[a]
Entre sujetos	Intercept	Traza de Pillai	,958	147,730[b]	7,000	45,000	,000	,958	1034,108	1,000
		Lambda de Wilks	,042	147,730[b]	7,000	45,000	,000	,958	1034,108	1,000
		Traza de Hotelling	22,980	147,730[b]	7,000	45,000	,000	,958	1034,108	1,000
		Raíz mayor de Roy	22,980	147,730[b]	7,000	45,000	,000	,958	1034,108	1,000
Intra-sujetos	LECTURA	Traza de Pillai	,057	,389[b]	7,000	45,000	,904	,057	2,726	,156
		Lambda de Wilks	,943	,389[b]	7,000	45,000	,904	,057	2,726	,156
		Traza de Hotelling	,061	,389[b]	7,000	45,000	,904	,057	2,726	,156
		Raíz mayor de Roy	,061	,389[b]	7,000	45,000	,904	,057	2,726	,156

a. Calculado con alfa = ,05

b. Estadístico exacto

c. Diseño: Intercept

Prueba de esfericidad de Mauchly[b]

Efecto intra-sujetos	Medida	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Significación	Epsilon[a]		
						Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
LECTURA	D01	1,000	,000	0	,	1,000	1,000	1,000
	D02	1,000	,000	0	,	1,000	1,000	1,000
	D03	1,000	,000	0	,	1,000	1,000	1,000
	D04	1,000	,000	0	,	1,000	1,000	1,000
	D05	1,000	,000	0	,	1,000	1,000	1,000
	D06	1,000	,000	0	,	1,000	1,000	1,000
	D07	1,000	,000	0	,	1,000	1,000	1,000

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matri identidad.

a. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b. Diseño: Intercept
Diseño intra sujetos: LECTURA

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Multivariante[c,d]

Efecto intra-sujetos		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada[a]
LECTURA	Traza de Pillai	,057	,389[b]	7,000	45,000	,904	,057	2,726	,156
	Lambda de Wilks	,943	,389[b]	7,000	45,000	,904	,057	2,726	,156
	Traza de Hotelling	,061	,389[b]	7,000	45,000	,904	,057	2,726	,156
	Raíz mayor de Roy	,061	,389[b]	7,000	45,000	,904	,057	2,726	,156

a. Calculado con alfa = ,05

b. Estadístico exacto

c. Diseño: Intercept
Diseño intra sujetos: LECTURA

d. Las pruebas se basan en las variables promediadas.

ÍNDICE

Contrastes univariados

Fuente	Medida		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada [a]
LECTURA	D01	Esfericidad asumida	,240	1	,240	,239	,627	,005	,239	,077
		Greenhouse-Geisser	,240	1,000	,240	,239	,627	,005	,239	,077
		Huynh-Feldt	,240	1,000	,240	,239	,627	,005	,239	,077
		Límite-inferior	,240	1,000	,240	,239	,627	,005	,239	,077
	D02	Esfericidad asumida	8,654E-02	1	8,654E-02	,052	,821	,001	,052	,056
		Greenhouse-Geisser	8,654E-02	1,000	8,654E-02	,052	,821	,001	,052	,056
		Huynh-Feldt	8,654E-02	1,000	8,654E-02	,052	,821	,001	,052	,056
		Límite-inferior	8,654E-02	1,000	8,654E-02	,052	,821	,001	,052	,056
	D03	Esfericidad asumida	,000	1	,000	,000	1,000	,000	,000	,050
		Greenhouse-Geisser	,000	1,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,050
		Huynh-Feldt	,000	1,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,050
		Límite-inferior	,000	1,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,050
	D04	Esfericidad asumida	,471	1	,471	,600	,442	,012	,600	,118
		Greenhouse-Geisser	,471	1,000	,471	,600	,442	,012	,600	,118
		Huynh-Feldt	,471	1,000	,471	,600	,442	,012	,600	,118
		Límite-inferior	,471	1,000	,471	,600	,442	,012	,600	,118
	D05	Esfericidad asumida	,240	1	,240	,259	,613	,005	,259	,079
		Greenhouse-Geisser	,240	1,000	,240	,259	,613	,005	,259	,079
		Huynh-Feldt	,240	1,000	,240	,259	,613	,005	,259	,079
		Límite-inferior	,240	1,000	,240	,259	,613	,005	,259	,079
	D06	Esfericidad asumida	3,846E-02	1	3,846E-02	,029	,865	,001	,029	,053
		Greenhouse-Geisser	3,846E-02	1,000	3,846E-02	,029	,865	,001	,029	,053
		Huynh-Feldt	3,846E-02	1,000	3,846E-02	,029	,865	,001	,029	,053
		Límite-inferior	3,846E-02	1,000	3,846E-02	,029	,865	,001	,029	,053
	D07	Esfericidad asumida	5,087	1	5,087	1,199	,279	,023	1,199	,189
		Greenhouse-Geisser	5,087	1,000	5,087	1,199	,279	,023	1,199	,189
		Huynh-Feldt	5,087	1,000	5,087	1,199	,279	,023	1,199	,189
		Límite-inferior	5,087	1,000	5,087	1,199	,279	,023	1,199	,189
Error(LECTURA)	D01	Esfericidad asumida	51,260	51	1,005					
		Greenhouse-Geisser	51,260	51,000	1,005					
		Huynh-Feldt	51,260	51,000	1,005					
		Límite-inferior	51,260	51,000	1,005					
	D02	Esfericidad asumida	85,413	51	1,675					
		Greenhouse-Geisser	85,413	51,000	1,675					
		Huynh-Feldt	85,413	51,000	1,675					
		Límite-inferior	85,413	51,000	1,675					
	D03	Esfericidad asumida	185,000	51	3,627					
		Greenhouse-Geisser	185,000	51,000	3,627					
		Huynh-Feldt	185,000	51,000	3,627					
		Límite-inferior	185,000	51,000	3,627					
	D04	Esfericidad asumida	40,029	51	,785					
		Greenhouse-Geisser	40,029	51,000	,785					
		Huynh-Feldt	40,029	51,000	,785					
		Límite-inferior	40,029	51,000	,785					
	D05	Esfericidad asumida	47,260	51	,927					
		Greenhouse-Geisser	47,260	51,000	,927					
		Huynh-Feldt	47,260	51,000	,927					
		Límite-inferior	47,260	51,000	,927					
	D06	Esfericidad asumida	66,962	51	1,313					
		Greenhouse-Geisser	66,962	51,000	1,313					
		Huynh-Feldt	66,962	51,000	1,313					
		Límite-inferior	66,962	51,000	1,313					
	D07	Esfericidad asumida	216,413	51	4,243					
		Greenhouse-Geisser	216,413	51,000	4,243					
		Huynh-Feldt	216,413	51,000	4,243					
		Límite-inferior	216,413	51,000	4,243					

a. Calculado con alfa = ,05

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Fuente	Medida	LECTURA	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada[a]
LECTURA	D01	Lineal	,240	1	,240	,239	,627	,005	,239	,077
	D02	Lineal	8,654E-02	1	8,654E-02	,052	,821	,001	,052	,056
	D03	Lineal	,000	1	,000	,000	1,000	,000	,000	,050
	D04	Lineal	,471	1	,471	,600	,442	,012	,600	,118
	D05	Lineal	,240	1	,240	,259	,613	,005	,259	,079
	D06	Lineal	3,846E-02	1	3,846E-02	,029	,865	,001	,029	,053
	D07	Lineal	5,087	1	5,087	1,199	,279	,023	1,199	,189
Error(LECTURA)	D01	Lineal	51,260	51	1,005					
	D02	Lineal	85,413	51	1,675					
	D03	Lineal	185,000	51	3,627					
	D04	Lineal	40,029	51	,785					
	D05	Lineal	47,260	51	,927					
	D06	Lineal	66,962	51	1,313					
	D07	Lineal	216,413	51	4,243					

a. Calculado con alfa = ,05

ÍNDICE

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable transformada: Promedio

Fuente	Medida	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada[a]
Intercept	D01	3877,163	1	3877,163	654,024	,000	,928	654,024	1,000
	D02	814,240	1	814,240	142,575	,000	,737	142,575	1,000
	D03	5096,000	1	5096,000	197,040	,000	,794	197,040	1,000
	D04	268,163	1	268,163	52,133	,000	,505	52,133	1,000
	D05	287,779	1	287,779	36,535	,000	,417	36,535	1,000
	D06	1999,385	1	1999,385	422,029	,000	,892	422,029	1,000
	D07	1040,779	1	1040,779	145,535	,000	,741	145,535	1,000
Error	D01	302,337	51	5,928					
	D02	291,260	51	5,711					
	D03	1319,000	51	25,863					
	D04	262,337	51	5,144					
	D05	401,721	51	7,877					
	D06	241,615	51	4,738					
	D07	364,721	51	7,151					

a. Calculado con alfa = ,05

Medias marginales estimadas

1. LECTURA

Medida	LECTURA	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
D01	1	6,058	,255	5,545	6,570
	2	6,154	,261	5,630	6,678
D02	1	2,769	,275	2,216	3,322
	2	2,827	,257	2,311	3,343
D03	1	7,000	,573	5,850	8,150
	2	7,000	,489	6,018	7,982
D04	1	1,538	,245	1,047	2,030
	2	1,673	,233	1,206	2,140
D05	1	1,712	,288	1,132	2,291
	2	1,615	,293	1,026	2,204
D06	1	4,404	,220	3,962	4,846
	2	4,365	,261	3,842	4,888
D07	1	2,942	,323	2,294	3,591
	2	3,385	,339	2,705	4,065

2. Media global

Medida	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
D01	6,106	,239	5,626	6,585
D02	2,798	,234	2,328	3,269
D03	7,000	,499	5,999	8,001
D04	1,606	,222	1,159	2,052
D05	1,663	,275	1,111	2,216
D06	4,385	,213	3,956	4,813
D07	3,163	,262	2,637	3,690

ÍNDICE

Correlaciones

Correlaciones

		d101	d201
d101	Correlación de Pearson	1,000	,710**
	Sig. (bilateral)	,	,000
	N	52	52
d201	Correlación de Pearson	,710**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,
	N	52	52

**. La correlación es significativa al nivel 0,01

Correlaciones

		d102	d202
d102	Correlación de Pearson	1,000	,548**
	Sig. (bilateral)	,	,000
	N	52	52
d202	Correlación de Pearson	,548**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,
	N	52	52

**. La correlación es significativa al nivel 0,01

Correlaciones

		d103	d203
d103	Correlación de Pearson	1,000	,763**
	Sig. (bilateral)	,	,000
	N	52	52
d203	Correlación de Pearson	,763**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,
	N	52	52

**. La correlación es significativa al nivel 0,01

Correlaciones

		d104	d204
d104	Correlación de Pearson	1,000	,736**
	Sig. (bilateral)	,	,000
	N	52	52
d204	Correlación de Pearson	,736**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,
	N	52	52

**. La correlación es significativa al nivel 0,01

ÍNDICE

Correlaciones

		d105	d205
d105	Correlación de Pearson	1,000	,790**
	Sig. (bilateral)	,	,000
	N	52	52
d205	Correlación de Pearson	,790**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,
	N	52	52

**. La correlación es significativa al nivel 0,01

Correlaciones

		d106	d206
d106	Correlación de Pearson	1,000	,574**
	Sig. (bilateral)	,	,000
	N	52	52
d206	Correlación de Pearson	,574**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,
	N	52	52

**. La correlación es significativa al nivel 0,01

Correlaciones

		d107	d207
d107	Correlación de Pearson	1,000	,255
	Sig. (bilateral)	,	,068
	N	52	52
d207	Correlación de Pearson	,255	1,000
	Sig. (bilateral)	,068	,
	N	52	52

ÍNDICE

12.9 Anexo IX: Test Individual de Diagnóstico de Errores en Lectura (TIDEL)

ÍNDICE

ÍNDICE

Test Individual de Dignóstico de Errores en Lectura (TIDEL)

© Secadas, F. y Alfaro, I.(2001)

Dept. Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació.
Av. Blasco Ibañez, 30. 46010 - VALÈNCIA (ESPAÑA)
E.mail: Ignacio.J.Alfaro@uv.es

No está permitida la reproducción total o parcial del test, ni su tratamiento informático ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, sin el permiso previo y por escrito de los autores. Reservados todos los derechos.

Tipología de errores que aconsejan no pasar el test

Nombrar letras sueltas: va saltando y lee los elementos que identifica en las palabras, por ejemplo, algunas vocales o consonantes, lee "p" "t" (pe, te); lee "ti-i-e-eme-mo-o" en vez de "tiempo"; etc.

RESULTADOS

*(Trasladar las puntuaciones totales del **Registro de Frecuencias** a la casilla correspondiente)*

INMADUREZ EN LA PRONUNCIACIÓN

0.1. Defecto de pronunciación: "rr"
0.2. Otros defectos de pronunciación

I. FALTA DE INTEGRACIÓN DE LAS PALABRAS.....

1 Corte silábico, aislar letras
2 Romper diptongo
3 Alargar/repetir en **"sílabas"** dudosas (regresivo)

II. CONFUSIÓN DE LETRAS POR LA FORMA.....

4 Confusión: f-g
5 Confusión: p-b-d-q-m-n
6 Confusión entre vocales

III. DEFORMACIÓN Y CAMBIO DE ELEMENTOS .....

7 Omisión de letras
8 Omisión de sílabas y palabras monosílabas
9 Añadir letras
10 Añadir sílabas
11 Deformación de palabras
12 Sustitución de letras / confusión en palabras

IV. DOBLE/TRIPLE CONSONANTE E INVERSIONES.....

13 Dificultad en pronunciar doble/triple consonante
14 Inversión en orden

ÍNDICE

V. REGLAS CONVENCIONALES .....

15 Regla: ca-co-cu- ce-ci-que-qui
16 Regla : ga-go-gu-ge-gi-gue-gui
17 "Ch", "rr" y otros

VI. REITERACIÓN, RELECTURA, INHIBICIÓN PROACTIVA .....

18 Alargar/repetir en **"palabras"** dudosas (progresivo)
19 Repite palabras /frases (relectura)
20 Repensar, rectificar, autocorregir , anticipación subvocálica

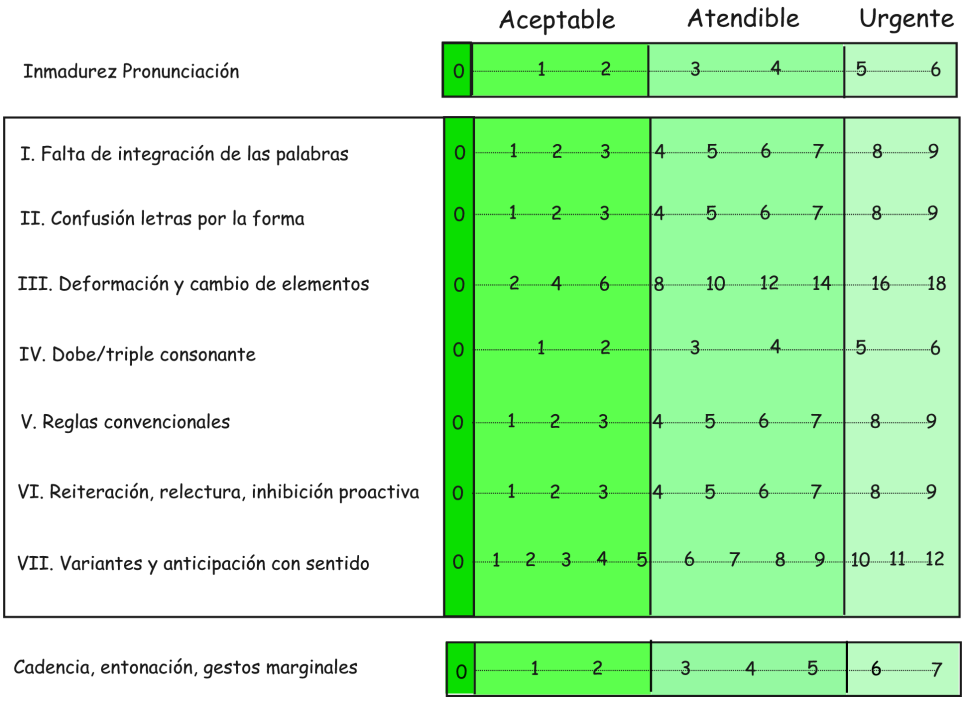
VII. VARIANTES Y ANTICIPACIÓN CON SENTIDO.....

21 Añadir palabras
22 Anticipación, adivinación
23 Variante con sentido
24 Confusión de tiempos verbales

CADENCIA, ENTONACIÓN, GESTOS MARGINALES, ETC.

a Entonación defectuosa
b Fallos en acentuación
c Acotar, guiarse con el dedo

PERFIL DE ERRORES



NOTAS:

*Trasladar las puntuaciones de los "**resultados**" al perfil de errores. Si la puntuación estaba situada en la casilla en blanco, rodearla con un **círculo**; por el contrario, poner un **aspa** si la puntuación total estaba situada en la casilla sombreada.*

Seguidamente, trazar el perfil uniendo con una línea las puntuaciones.

Cuando en el perfil aparezca algún aspa es necesario acudir al REGISTRO DE FRECUENCIAS para realizar un análisis más pormenorizado.

-IDENTIFICACIÓN-

Apellidos y Nombre del analista: .....

CLAVE CINTA:. *Poner las iniciales del analista en la etiqueta de la cinta y aquí:*

Apellidos y Nombre del sujeto evaluado:

.....

CLAVE SUJETO EVALUADO: *(Poner iniciales; ejemplo:* ***PRA*** *(Pons Ríos, Ana):*

NIVEL EDUCATIVO: *Poner* ***"1ºP"*** *o* ***"2ºP"*** *para 1º o 2º de Primaria:*

[Sexo / Edad]: *(Ejemplos:* ***M / 6;8*** ***H / 7;4*** ..... :

IDIOMA UTILIZADO HABITUALMENTE:.....:

IDIOMA DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA UTILIZADO ....:

DIFICULTADES PRONUNCIACIÓN: *SI o NO (especificar aquí:.* .....
.....
.....
.....

TIEMPO: *(Poner sólo minutos y segundos, por ejemplo:* ***8' 30''***)

NÚMERO PALABRAS LEÍDAS: *(Poner número de palabras (máximo=* ***297***)

OBSERVACIONES:

(Especificar sólo observaciones relevantes: problemas de audición, vista, escolares, etc.)

El astuto carpintero

	nª palab.
Un carpintero vivía, hace mucho tiempo, en un pueblo lejano.	9
Era un hombre listo, pero no ganaba bastante dinero para dar de	19
comer y vestir a sus hijos.	28
Un día llovió tanto que el río arrastró el puente de la iglesia.	40
	41
Como la fiesta del pueblo era el domingo siguiente, los vecinos	51
fueron a visitar al carpintero y le ofrecieron cien monedas de oro	61
si arreglaba el puente en tres días.	71
El pobre carpintero pensó que podía hacerse rico, y pidió el	81
plazo de un día para contestarles.	88
Por la noche, se fue a la cama triste, pensando que no podría	100
construir el puente en tan poco tiempo. De repente, alguien llamó	110
a la puerta. Era un hombrecillo muy pequeño que le dijo:	121
	123
-¿Por qué estás tan triste?	128
El carpintero se lo contó todo, y entonces el pequeño visitante le	138
dijo:	141
-Yo te haré el puente antes de tres días, pero con una condición:	153
que el primero de tu casa que pase por el puente ha de ser para	166
mí.	170
El carpintero se dio cuenta de quién era el hombrecillo. A pesar	181
de esto, se lo pensó y aceptó el trato porque se le había ocurrido	195
un plan.	198
A los tres días, el puente estaba terminado, y el hombrecillo, que	208
era el demonio, estaba esperando al otro lado para llevarse al	218
primero que pasara por allí, de casa del carpintero.	229
	230
Pero el astuto carpintero, antes de que alguno de sus hijos o su	241
mujer saliesen de la casa, cogió una cabra del corral y la empujó	255
hacia el sitio donde estaba esperando el demonio. Satanás,	264
furioso, le arrancó el rabo. Por eso, desde entonces, las cabras	274
tienen el rabo corto.	280
El carpintero recibió las cien monedas de oro y llegó a ser el más	292
rico del pueblo.	297

-REGISTRO DE FRECUENCIAS-*

0. INMADUREZ EN LA PRONUNCIACIÓN *Puntuación total:*

Los sujetos pronuncian mal algunas palabras por inmadurez, dificultad de las palabras, falta de discriminación de sonidos, o por otros defectos derivados del contexto linguístico familiar, microsocial o también por defectos o retrasos del lenguaje.

*(Poned en la **casilla en blanco** la suma total de puntos del grupo. Si hubiera alguna "X" en una de las zonas sombreadas, poned la suma en la **casilla sombreada**)*

En esta columna, poned una "X" sólo en "una" de las cuatro casillas de cada grupo de error

01. Defecto de pronunciación del sonido [r] Ejemplos: "aggastró" (arrastró); "alastró" (arrastró); "cogal" (corral); "gio" (río); "cantinpedo" (carpintero). *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*6* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**
02. Otros defectos de pronunciación Ejemplos: "condisión" (condición); "hombresillo" (hombrecillo); "condifión" (condición); "haserse" (hacerse); "ijlesia" (iglesia); "legano" (lejano); "higos" (hijos); "janaba" (ganaba); etc. *LOCALIZAR el defecto propio del niño y comentarlo:*	*6* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**

Límite o "número de frecuencias" mínimo para marcar una "X" en la casilla central

PUNTOS EQUIVALENTES

* *Observaciones*: Si en una palabra se presentan dos o más tipos de error, contabilizar cada uno de los errores de la palabra en el grupo donde corresponda. Una palabra puede tener más de un error.

I. FALTA DE INTEGRACIÓN DE LAS PALABRAS

Puntuación total: ____

Las palabras no suenan como un todo, ya sea porque realizan cortes silábicos (silabeo) o porque alargan excesivamente las sílabas que las contienen.

1. Corte silábico, aislar letras Lee las palabras realizando cortes en las sílabas. Por ejemplo: "con - di - ci - ón", "car - pin - te - ro", "pu-e-blo", "o-fre ci-e ron", "fu - ri - o - so", "Con - tes - tar-les". etc.	*50*		**3**
También los cortes pueden realizarse de una forma arbitraria. Por ejemplo: "pe- n - so", "ig - lesia",, "vis - i - tar", "din - ero", "de - s - de", "si - gu - i - en - te", "sal-iesen"	*10*		**2**
Une silabas aunque sean de distintas palabras. Por ejemplo: leer "ala" en vez de "a la"; "porlá" en vez de "por la"; "deun" en vez de "de un"; "selo" en vez de "se lo"; "desto" en vez de "de esto"; "derepente" en vez de "de repente"	*1*		**1**
Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:			**0**
2. Romper diptongo Ejemplos: pu / eblo; pu / ente; furi / oso, cu / en / ta; fu / e / ron; o-fre-ci-e-ron; pu-er-ta; sigui-ente, etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*8*		**3**
	4		**2**
	1		**1**
			0
3. Alargar/repetir en "sílabas" dudosas (regresivo) Por ejemplo: "caaaaaa-sa" (casa); "puennnnte" (puente); "carrrrpintero" (carpintero); "bassss-tan-te" (bastante); "ganaaaaaba" (ganaba); "tieemmpo" (tiempo); "arreeglaabaaa" (arreglaba), etc. *Comentario:*	*6*		**3**
	3		**2**
	1		**1**
			0

II. CONFUSIÓN DE LETRAS POR LA FORMA

Puntuación total: ____

Los sujetos no discriminan correctamente grupos de letras semejantes perceptivamente.

4 . Confusión: f-g Por ejemplo: lee "giesta" en vez de "fiesta"; "dominfo" (domingo); "fanaba" (ganaba); "sifiente" (siguiente), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*3*		**3**
	2		**2**
	1		**1**
			0

5. Confusión: p-b-d-q-m-n Por ejemplo: lee "pepueño" en vez de "pequeño", o también: "querta" (puerta); "bomingo" (domingo); "pue" (que); "ganada" (ganaba); "dastante" (bastante); "nucho" (mucho); "queblo" (pueblo); "cadras" (cabras); "quente" (puente); "rado" (rabo); "pastante" (bastante); "capra" (cabra); "puedlo" (pueblo); "nujer" (mujer) , etc. *Comentario:*	*5* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**
6. Confusión entre vocales Por ejemplo: "camer" (comer); "el" (al); "pesar" (pasar); "estuto" (astuto); "cantó" (contó); "hombre" (hambre); "pansó" (penso); "le" (la); "carpintoro" (carpintero); "lojano" (lejano); "ellí" (allí); "esparando" (esperando); "conte" (canto); "fuesta" (fiesta); "pudió" (pidió); "lijano" (lejano); "vicinos" (vecinos); "podio" (pidió); "mejer" (mujer); "vesitante" (visitante); "carpentero" (carpintero); "reo" (río); "seguiente" (siguiente); "vesitar" (visitar), etc. *Comentario:*	*6* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**

III. DEFORMACIÓN Y CAMBIO DE ELEMENTOS *Puntuación total:*

Los sujetos al omitir, sustituir o añadir elementos (letras, sílabas) en la lectura de las palabras, las deforman en diferente grado llegando en algunos casos a hacerlas irreconocibles.

7. Omisión de letras (consonantes y vocales) Ejemplos: "alguen" (alguien); "siuente" (siguiente); "salisen" (saliesen); "ae" (hace); "muo" (mucho); "ea" (era); "tato" (tanto); "puete" (puente); "ofreci-ron" (ofrecieron); "puebo" (pueblo); "ilesia" (iglesia); "po - re" (pobre); "pue - o" (pueblo); "pazo" (plazo); "capintero" (carpintero); "pobe" (pobre); "acetó" (aceptó); "contruir" (construir); "arrasó" (arrastró), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*7* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**
8. Omisión de sílabas y palabras monosílabas Ejemplos: "pue" (pueblo); "hombrello" (hombrecillo); "vitar" (visitar); "hacer" (hacerlo); "llevar" (llevarlo); "do" (domingo), etc. Se salta algunas palabras monosílabas: "y", "el", "no", "se", "que", etc. o grupos de palabras ("a pesar", "de repente", "había ocurrido", "le dijo"...) y frases. *Comentario:*	*5* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**

ÍNDICE

9. Añadir letras Por ejemplo: "preimero" (primero); "dominago" (domingo); "li-so-to" (listo); "de-le" (de); "tranto" (trato); "vencinos" (vecinos); "inglesia" (iglesia); "reprente" (repente); "chombre" (hombre); "saliensen" (saliesen); "Santanás" (Satanás); "contestlarles" (contestarles); "muchos" (mucho), etc. *Comentario:*	*6* *4* *1*		**3** **2** **1** **0**
10. Añadir sílabas Ejemplos: "do-de-mo-nio" (demonio); "grafanaba" (ganaba); "Hombre-ofre-cillo" (hombrecillo), etc. *Comentario:*	*5* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**
11. Deformación de palabras Ejemplos: "os - de" (ofrecieron); "dre - der" (que); "ofrequieto" (ofrecieron); "es tituo" (el sitio); "gando" (ganaba); "a-in-e-o" (carpintero); "cueto" (pueblo), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*6* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**
12. Sustitución de letras / confusión en palabras Ejemplos: "jejano" (lejano); "tiesta" (fiesta); "actuto" (astuto); "guente" (puente); "bominco" (domingo); "banaba" (ganaba); "tueron" (fueron); "mero" (pero); "calpintero" o "canpintero" (carpintero); "estonces" (entonces); "llanó" (llamó); "jiesta" (fiesta); "fejano" (lejano); "iclesia" (iglesia); "ñamo" (llamó); "gastante" (bastante), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*7* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**

IV. DOBLE/TRIPLE CONSONANTE E INVERSIONES *Puntuación total:*

Los sujetos tropiezan en la lectura de palabras con dobles y triples consonantes, e invierten el orden de las letras.

13. Dificultad en pronunciar doble/triple consonante Pregunta cómo se dice "gl" en iglesia. Le cuesta pronunciar "tr" de triste, "ns" en construir, "br" de cabra, etc. Otros ejemplos: "puebro" (pueblo); "igresia" (iglesia); "iclesia" (iglesia); "prazo" (plazo); "homble" (hombre); "aregraba" (arreglaba); "poble" (pobre); "arrastló" (arrastró); "priste" (triste) .... *Comentario:*	*5* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**

ÍNDICE

14. Inversión en orden Ejemplos: "cop" (poco); "contestrales" (contestarles); "cine" (cien); "cabar" (cabra); "timepo" (tiempo); "palzo" (plazo); "eljano" (lejano); "laguien" (alguien); "disa" (días); "homber" (hombre); "pober" (pobre); "pirmero" (primero); "acepot" (aceptó), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*7* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**

V. REGLAS CONVENCIONALES *Puntuación total:*

Faltas en la aplicación de reglas convencionales.

15. Regla: ca-co-cu-ce-ci-que-qui Por ejemplo: "haquerse" (hacerse); "ofrekieron" (ofrecieron); "entonkes" (entonces); "haque" (hace); "zuenta" (cuenta); "vekinos" (vecinos); "kien" (cien); "peqüeño" (pequeño); "cue" (que), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*7* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**
16. Regla: ga-go-gu-ge-gi-gue-gui Por ejemplo: "si - gü- i - en - te" (siguiente); "algüien" (alguien); "sijiente" (siguiente), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*3* *2* *1*		**3** **2** **1** **0**
17. Regla: "Ch", "rr" y otros Por ejemplo: "muo" (mucho); "muc" (mucho); "chome" (hombre); "chaque" (hace); "noke" (noche); "**r**-ío" (río); "co**r**al" (corral), etc. La **[r]** con sonido débil en: "**r**-epente", "a**r**astró" (arrastró); "ocu**r**ido" (ocurrido); "a**r**ancó" (arrancó); "a**r**eglaba" (arreglaba) ... La **[r]** con sonido fuerte en: "e**rr**a" (era); "ha**rr**é" (haré); "carpinte-**rr**-o", "pe-**rr**-o" (pero); "o**rr**o" (oro), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*5* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**

ÍNDICE

VI. REITERACIÓN, RELECTURA, INHIBICIÓN

Puntuación total: ____

Los sujetos ante la dificultad, insisten progresivamente hasta leer correctamente.

18. Alargar/repetir en "palabras" dudosas (progresivo) Por ejemplo: "ca - carpintero" (carpintero); "co - corral" (corral); "comer-er" (comer); "tie - ne - nen" (tienen); "pl-plazo" (plazo); "fu - fu - furioso" (furioso); "arre-arre-arreglaba"·(arreglaba); "do-do-domingo" (domingo) , etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*7* *4* *1*		**3** **2** **1** **0**
19. Repite palabras / frases (relectura) Por ejemplo: repite frases repite "hombre" varias veces repite: "como la fiesta", etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*7* *4* *1*		**3** **2** **1** **0**
20. Repensar, rectificar, autocorregir, anticipación subvocálica . Por ejemplo: "hombre - cillo" (hombrecillo); "esper-ando" (esperando); "carpin - tero" (carpintero); "fu - furioso" (furioso); "cons - truir" (construir); "as-tun, a-su, as-tu-to" (astuto); "pu-pue-pueblo" (pueblo); "co-con-cons-tru-ir" (construir), etc. Lee "pensaba", luego lo hace en voz baja, luego lee "pensando". Lee mal carpintero (carpinterro) insiste y lo lee correctamente. Lee en voz baja las palabras con dificultad, etc. El niño susurra en voz baja antes de leer una palabra en voz alta, como si ensayase previamente. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*14* *8* *1*		**3** **2** **1** **0**

VII. VARIANTES Y ANTICIPACIÓN CON SENTIDO

Puntuación total: ____

Los sujetos alteran el texto en la lectura, se anticipan a él, e incluso, aventuran variaciones.

21. Añadir palabras Ejemplos: Añade la conjunción "y"; añade "allí" antes de leer "en el puente"; añade "que" en la frase "de ("que") tres", etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*3* *2* *1*		**3** **2** **1** **0**

ÍNDICE

22. Anticipación, adivinación y alteración de palabras Ejemplos: "pueblo" (puente); "dominio" (demonio); "campanario" (carpintero); "están" (satanás); "trabajo" (trato); "puerta" (puente); "carnicero" (carpintero), "asunto" (astuto); "mejor" (mujer); "llevó" (llovió); "a pasear" (a pesar); "palacio" (plazo); "roba" (rabo); "palazo" (plazo); "capitulo" (carpintero); "obrero" (hombre); "quién" (alguien); "domingo" (demonio); "palacio" (plazo); "zapatero" (carpintero); "pesó" (pensó), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*6* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**
23. Variante con sentido Ejemplos: "mucho" (bastante); "dos" (tres); "dijo" (cantó); "ha de ser mía" (ha de ser para mi); "haré" (arreglaré); "muy pequeñito" (muy pequeño); "cortado" (corto); "mundo" (pueblo); "hombrecito" (hombrecillo); "primer" (primero), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*3* *2* *1*		**3** **2** **1** **0**
24. Confusión de tiempos verbales Por ejemplo: "podría" (podía); "arrastraba" (arrastró); "pase" (pasan); "ofrecieron" (ofreció); "salieran" (saliesen); "terminando" (terminado); "tenían" (tienen); "pensó" (pensando); "pensado" (pensando), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*3* *2* *1*		**3** **2** **1** **0**

CADENCIA, ENTONACIÓN, GESTOS MARGINALES *Puntuación total:*

Los sujetos utilizan distintas estrategias regresivas para mantener una supuesta cadencia o enlace en la lectura produciéndose a veces interpretaciones de entonación incorrectas.

A. Entonación defectuosa Ejemplos: acentúa la palabra "que" (¿qué?) sin ser interrogativa; "¿por qué?" (porque), etc. No respeta signos de puntuación y hace otros inexistentes. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*7* *3* *1*		**3** **2** **1** **0**
B. Fallos en acentuación Por ejemplo: pronuncia "satánas" (satanás); "pobré" (pobre), etc. *Poner otros ejemplos, si se desea y/o comentario:*	*4* *2* *1*		**3** **2** **1** **0**
C. Acotar, guiarse con el dedo *Comentario:*	*SI* *NO*		**1** **0**

ÍNDICE