

ESTADIO INICIAL DE LA LECTURA. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICO-ANALÍTICA DEL RENDIMIENTO LECTOR

por

A. Flor Cabrera Rodríguez

Sumario

El presente artículo trata de poner de relieve la importancia de un diagnóstico de características analíticas en la evaluación del rendimiento lector de un alumno que realiza el aprendizaje correspondiente al estadio inicial de la lectura. Estadio lector que se identifica con aquel período escolar durante el cual el alumno "aprende a leer". Al mismo tiempo, ofrece las posibilidades que para la práctica docente e investigadora tiene una **Batería diagnóstico-analítica** para esta etapa lectora. Supone un instrumento de evaluación con una interpretación de la ejecución del sujeto en función de la norma y en función de criterio de contenido, que permiten diagnosticar: a) si el alumno ha superado o no este estadio lector, y b) en caso de no superación, individualizar el fracaso del alumno identificando aquellas conductas lectoras que subyacen en el dominio del estadio que aún representa una dificultad o limitación para el alumno.

1. Diagnósis del rendimiento lector.

La parte práctica de este trabajo consiste en la presentación de una batería diagnóstico-analítica de lectura para el estadio inicial del aprendizaje lector. Para juzgar mejor su alcance así como su utilidad en la evaluación del rendimiento lector de nuestros alumnos conviene situarnos, aunque sea de forma muy general, en el marco de los objetivos diagnósticos (a diferencia de los formativos y sumativos) susceptibles de ser abordados en un proceso evaluativo.

Como nos dice Bloom (1975), la evaluación diagnóstica pretende cumplir dos funciones básicas en el hecho educativo:

- a) Ubicar a los alumnos en la secuencia instructiva.
- b) Determinar las causas subyacentes de reiteradas dificultades en el aprendizaje.

Comenzando por esta última función, el diagnóstico sobre las causas de repetitivos fracasos en el aprendizaje requiere formular hipótesis sobre las razones de la persistente dificultad del discente y el control y estudio de aquellas hipótesis. Se trata de un diagnóstico que en muchas ocasiones exige la colaboración de especialistas en psicología, me-

dicina, orientación y terapia. En el ámbito de la lectura supone un cuidadoso estudio sobre la dinámica personal del discente a fin de localizar posibles deficiencias en aquellos factores que mantienen relación estrecha con el aprendizaje lector: condiciones de tipo sensoriales, lingüísticas, cognitivas, emocionales, ambientales e incluso pedagógicas que, según la forma de presentarse o nivel de desarrollo de las mismas, pueden estar originando bloqueos generadores de fracaso, sea en la iniciación, sea en la evolución del aprendizaje.

Analizando ahora aquella otra función diagnóstica de la evaluación, la de situar a los alumnos en la secuencia instructiva, encontramos que con ella se pretende cubrir tres necesidades educativas:

- a) Determinar el dominio general previo de los alumnos antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Establecer la presencia o ausencia de contenido y habilidades previamente requeridas.
- c) Determinar categorías de alumnos según modos alternativos de currículos.

Es posiblemente el último aspecto —señalado en el apartado c— el que proporciona la dimensión más amplia a la evaluación en el momento de cumplir una función orientadora e investigadora de la relación didáctica. Este tipo de ubicación diferencial “supone en primer lugar, establecer diferentes alternativas curriculares para el aprendizaje de una materia y, en segundo lugar, los suficientes estudios experimentales que aporten datos significativos sobre la relación entre las características individuales de los alumnos y las técnicas y materiales de instrucción, de tal forma que el rendimiento de los sujetos en la consecución de un objetivo instructivo sea mayor que el que hubiera obtenido con cualquier otro currículo” (Bloom, 1975).

Estas perspectivas diagnósticas suponen todo un campo hasta ahora inexplorado en el ámbito de la lectura. Hacia ellas parecen apuntar trabajos recientes sobre la lectura y su aprendizaje. Tales como los estudios y trabajos sobre procesos cognitivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje lector, entendido como un aprendizaje fundamentalmente de “conceptualización”, que desarrollan autores cercanos a la teoría piagetiana (German, 1979; Ferreiro y Teberosky 1980; McGinitie 1982): la aplicación a la relación educativa en torno a los “estilos cognitivos” (Brunner y otros, 1966; Messick, 1976; Witkin, 1976; Gagne, 1979) y la naturaleza interactiva (autor-lector) o transaccional del proceso de la lectura que acentúan y nos ofrecen la corriente psicolingüística (Vygotsky 1964; Goodman, 1966, 1968; Smith, 1983). No sería extraño que la clásica polémica sobre la relativa eficacia de los métodos de lectura e incluso la problemática sobre las dificultades lectoras, encuentren respuestas más satisfactorias que las que se disponen en estos momentos si en el futuro estas cuestiones —como posiblemente muchas otras— se abordaran tomando en consideración las aportaciones que nos ofrecen los autores citados más arriba sobre el proceso lector y el modo y la forma individual que puede llegar a ser la adquisición del código escrito, aún cuando —como señalan Gray (1957) y Goodman (1968, 1982)— como proceso en sí sea único e igual para todas las lenguas.

Creo que son sumamente interesantes las líneas de trabajo e investigación que en el párrafo anterior se anotan; sin embargo en estos momentos mi interés se centra en aquellos otros dos aspectos del diagnóstico para la ubicación: determinar el nivel general previo y determinar la presencia o ausencia de destrezas y contenidos específicos previos. En la práctica, el 60 ó 70 % de las decisiones evaluativas diagnósticas del docente se sitúan en este marco.

En la determinación del nivel previo, la evaluación diagnóstica tiene por objeto conocer el punto de partida más o menos general del discente, con el fin de iniciar su aprendizaje en el momento de la secuencia instructiva más adecuado. En cambio, en la determinación de dominio o insuficiencias específicas, ya sea de contenido ya sea

de habilidades, la diagnosis tratará de ir más allá de aquel nivel inicial, fundamentalmente en los casos donde se ha establecido una deficiencia general, pues trata de individualizar la naturaleza del retraso en el aprendizaje; exigirá un diagnóstico más analítico, preocupándose por aquellos aspectos particulares del aprendizaje anterior dominado o que aún presenta una limitación para el alumno.

Esta doble función diagnóstica nos hace distinguir entre lo que sería un diagnóstico general y lo que denominaríamos diagnóstico analítico. Una consecuencia inmediata de la diferenciación entre estas funciones diagnósticas serán las características estructurales y técnicas también diferentes que exigen los instrumentos de medida a utilizar para un tipo u otro de diagnóstico: el análisis del contenido instructivo a medir, la estructuración y operativización del mismo en el instrumento, las cualidades métricas de los ítems, los estudios de validez y fiabilidad, la interpretación de las puntuaciones de los sujetos, son aspectos de los instrumentos de evaluación sensibles al uso y a la función que éstos cumplen en el proceso evaluativo.

Así, mientras los instrumentos de diagnóstico general apenas se diferencian de lo que podríamos denominar como una prueba de nivel o de rendimiento general, más que una diferencia estructural entre ellas, lo que las distingue es el momento de su aplicación y el uso que de la información obtenida hace el docente. Un instrumento de evaluación que nos proporcione el nivel lector alcanzado por el alumno después de una instrucción recibida, puede ser utilizado al final del período instructivo con objeto de comprobar o certificar el nivel alcanzado por el alumno y determinar su promoción o no a los niveles siguientes, es el caso de una evaluación sumativa. También la misma prueba es susceptible de utilizarse con anterioridad a la secuencia instructiva siguiente para determinar el nivel lector inicial del sujeto o grupo, es el caso de una evaluación diagnóstica general.

Esta similitud entre las pruebas de rendimiento general y las de diagnóstico general se hace más evidente cuando se trata de instrumentos con referencia al criterio, es decir en función de los objetivos lectores —en nuestro caso— que se establecen como propios y característicos del dominio de un nivel escolar determinado, que cuando las pruebas sumativas se elaboran en función de la norma, es decir, con objeto de distinguir niveles lectores diferentes entre los alumnos y, por consiguiente, se incluyen conductas lectoras con diferentes niveles de dificultad, incluso conductas que pueden suponer un nivel de desarrollo lector más avanzado que el nivel al que pretende referirse la prueba.

Ejemplos de instrumentos que pueden utilizarse en la valoración del rendimiento lector con una finalidad sumativa o de diagnóstico general inicial son las pruebas de Lectura Silenciosa y de Lectura Oral para el final del 1er. ciclo de E.G.B., elaboradas por mí en lengua castellana y por R. Bisquerra en lengua catalana, que forman parte de la Batería de Evaluación del Área de Lenguaje para el final del primer ciclo de la E.G.B., en lengua catalana y castellana, que bajo la dirección de la catedrática M. Bartolomé ha confeccionado un equipo de profesores (1983). Otros ejemplos son las Pruebas de Lectura para el ciclo inicial elaboradas por J. Pérez (1978), y las Pruebas de comprensión lectora para 3º, 4º, 5º y 6º de E.G.B. de L. Martínez (1980).

En cambio una evaluación diagnóstica—analítica exige un análisis pormenorizado y minucioso de la conducta lectora del alumno, con objeto de identificar la superación o insuficiencia de éste en las habilidades y contenidos particulares que implica el dominio de un nivel lector determinado. Ello demanda un instrumento de evaluación de características bien diferentes a los mencionados, tanto por el tipo de información que nos proporciona sobre la conducta lectora del sujeto como por los atributos técnicos que le son propios.

2. Naturaleza del diagnóstico—analítico.

Dos notas fundamentales definen una situación evaluativa con carácter de diagnóstico—analítico:

a) En un diagnóstico de este tipo no estamos interesados en determinar “hasta dónde llega el dominio lector del alumno”, sino en comprobar la superación o no por parte del niño de una o unas determinadas conductas lectoras que se consideran representativas de un determinado nivel lector.

b) Dado el carácter analítico del diagnóstico, el objetivo de la evaluación no se queda en la sola comprobación de superación o no de un determinado nivel lector, sino que pretende —como he escrito antes— identificar el carácter específico de la dificultad discente en las conductas lectoras implicadas en el nivel lector que se valora.

Estas intencionalidades evaluativas trasladadas a la técnica de evaluación a utilizar condicionará lo que posiblemente sean los dos atributos métricos que mejor caracterizan a los instrumentos diagnósticos analíticos. Por una parte, estos tipos de instrumentos miden un determinado contenido instructivo con mucho más detalle que lo hace cualquier otro tipo de prueba. Exigen, en primer lugar, una delimitación del universo conductual que se va a medir; en segundo lugar, el análisis de las habilidades y contenidos específicos que aseguran el dominio conductual general; y, en tercer lugar, presentar situaciones operativas que midan aquellas habilidades y contenidos lo más exentas posibles de cualquier otra fuente de dificultad. De aquí que estos tipos de instrumentos presenten la forma de batería de subtests homogéneos.

Por otra parte, la interpretación del rendimiento del alumno en una prueba diagnóstico—analítica presenta un matiz diferente al de otros tipos de pruebas. Así, mientras en una prueba de rendimiento general pretende establecer diferentes niveles de rendimientos lectores entre los alumnos, y procura tener tareas de dificultad variable —algunas difíciles, otras fáciles y una gran mayoría de dificultad moderada— para producir una variabilidad de puntuaciones que comprenda toda la gama de alumnos, en las pruebas analíticas el rango de dificultad lo determina el continuo de dificultad que marcan aquellas habilidades y contenidos cuya superación asegura el dominio del universo conductual que está siendo objeto de evaluación. Por ello, no es de extrañar que para la mayoría de alumnos con un aprendizaje correcto los tipos de conductas medidos apenas presentan dificultad. El poder discriminativo del instrumento se sitúa en el rango inferior de los alumnos, para quienes el dominio de una habilidad o contenido específico representa una limitación. Por consiguiente, un alto nivel de rendimiento en un instrumento analítico es previsible que lo encontremos en muchos alumnos y ello sólo indica que una cierta área o conducta no constituye un punto débil para aquellos, aún cuando tal vez no indique exactamente hasta dónde llega la eficacia del alumno en esa área o conducta.

3. Evaluación diagnóstico—analítica en el estadio inicial de la lectura.

El estadio inicial del aprendizaje lector se identifica con aquel período escolar durante el cual el alumno “aprende a leer”. Etapa lectora que corresponde en términos generales, para la lengua castellana, al primer año de instrucción sistemática de la lectura. Según la normativa legal, este período se sitúa en el primer curso de la Enseñanza General Básica; no obstante, como más tarde expondré, esta etapa lectora es cumplimentada en muchas escuelas en 2º de parvulario y parte del curso de 1º.

Es un hecho reconocido que el estadio inicial de la lectura representa una etapa lectora donde confluyen una serie de circunstancias intrínsecas y extrínsecas al propio proceso de aprendizaje que dan razón a una gran variedad de ritmos individuales. Desde una diversidad en el estatus inicial del alumno, bien sea por el nivel de desarrollo en factores presupuestadamente condicionantes del aprendizaje, bien sea por múltiples influencias

culturales que actúan como facilitadoras o motivadoras del aprendizaje, hasta la adquisición de una técnica en la que subyace el aprendizaje de habilidades y subhabilidades en cierta medida diferenciadas y relativamente jerarquizadas, tanto por lo que se refiere al componente perceptivo como al comprensivo y creativo que todo acto lector implica.

Se trata, por consiguiente, de una situación de enseñanza—aprendizaje donde la diagnosis analítica sobre la conducta lectora del alumno se convierte en casi una necesidad para el docente. Un diagnóstico que proporcione al docente la información necesaria sobre las habilidades, actitudes y hábitos lectores que son objeto de desarrollo en el estadio inicial del aprendizaje lector, para llevar a cabo decisiones evaluativas tan importantes como:

a) Establecer si el alumno ha superado esta etapa lectora, caracterizado su rendimiento por el dominio de las conductas lectoras propias a este estadio.

b) Establecer hipótesis relativas al nivel lector del alumno en los casos de fracaso como puede ser identificar:

- la presencia de una deficiencia lectora o retraso grave en lectura, con un rendimiento lector muy por debajo de lo que cabría esperarse dado el nivel de instrucción lectora recibida. El docente se encuentra ante un alumno que reclama un estudio más detallado y profundo sobre las razones de tal fracaso en el sentido en el que he descrito anteriormente cuando refería los tipos de evaluación diagnóstica.
- la presencia de un retraso moderado en la lectura, con un nivel de desempeño algo inferior a lo esperado en las tareas lectoras, e incluso bastante pobre cuando éstas se refieren a un núcleo de objetivos lectores alcanzables en las secuencias finales del proceso instructivo.
- la presencia de dificultades específicas, sea en las técnicas de reconocimiento de palabras, sea en la comprensión o sea en la fluidez lectora.

Sólo desde una evaluación diagnóstica sobre la conducta lectora del alumno con unas características de análisis permite al docente establecer estrategias de aprendizaje individualizadas, tales como las que exige el aprendizaje lector en esta etapa escolar, donde el ritmo y las dificultades pueden ser muy diferentes de alumno a alumno.

Las ideas más arriba expuestas constituyeron las razones fundamentales —por otra parte suficientemente motivadoras— para que emprendiera como trabajo doctoral la elaboración de una batería diagnóstico—analítica para el estadio inicial de la lectura. A continuación expondré una breve descripción de esta batería de lectura, así como las posibilidades diagnósticas que ofrece al docente y algunas sugerencias prácticas sobre su uso en el aula escolar.

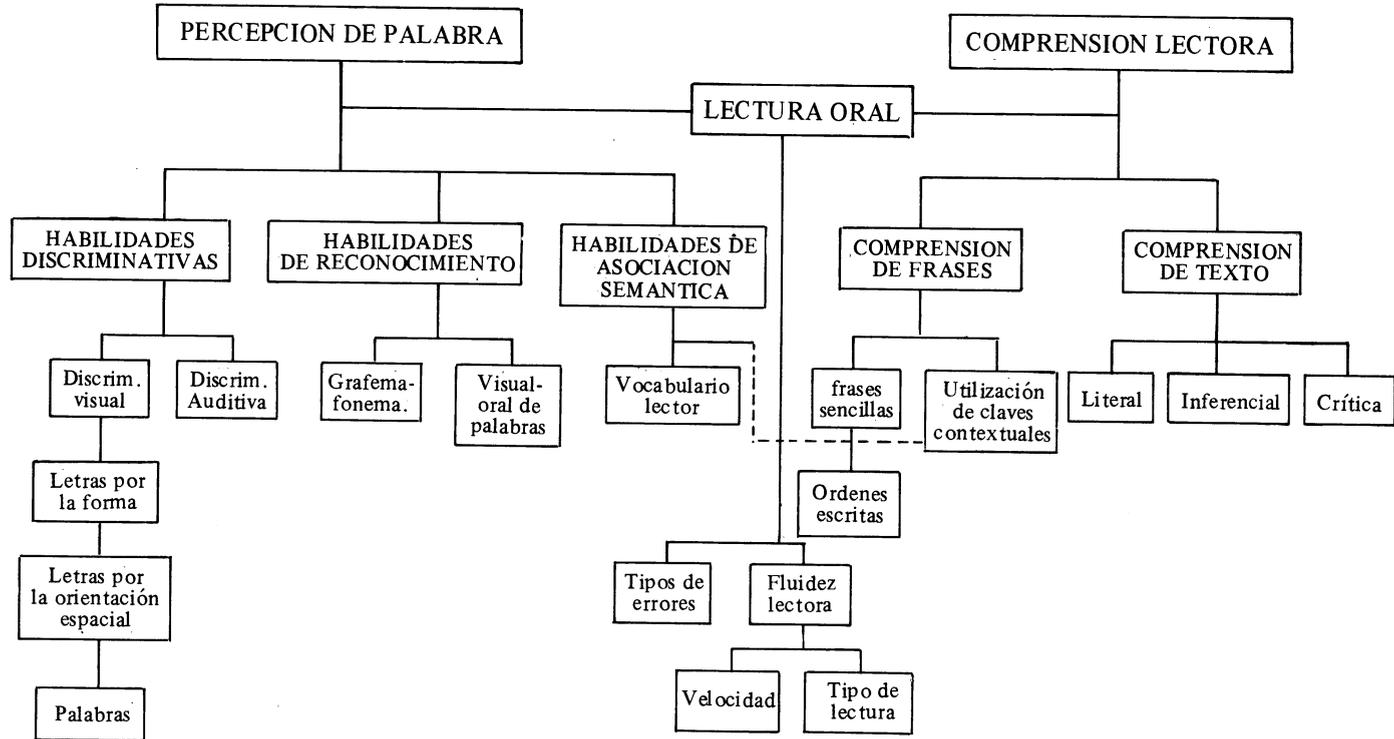
4. Batería diagnóstico—analítica de lectura.

En la introducción ya se ha definido la Batería **diagnóstico—analítica de lectura** para el estadio inicial del aprendizaje lector como un instrumento destinado a determinar el dominio del alumno de esta etapa lectora y, en caso negativo, identificar sus dificultades específicas en los objetivos y conductas lectoras que subyacen en aquel dominio.

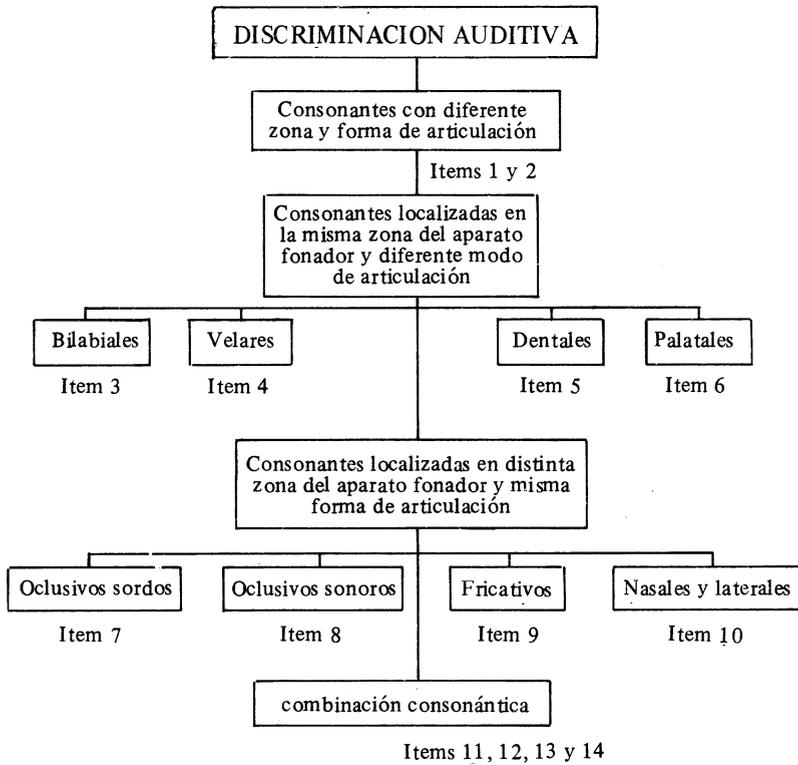
Una comprensión del campo de conducta lectora representado en los subtests que conforman la batería, exige que refiera, aunque sea muy sumariamente, los tres soportes básicos que enmarcaron y guiaron el proceso de su elaboración. Supuestos que exigieron, en una primera fase de investigación, un reflexivo y riguroso estudio bibliográfico sobre el acto de la lectura y el proceso de su aprendizaje y evaluación y, en una segunda y tercera fase, la correspondiente validación y fiabilización empírica.

GRAFICO I. Análisis de las habilidades subyacentes a la independencia lectora.

Análisis de las conductas lectoras implicadas en el estadio inicial



GRAFICOS II y III: Ejemplos de la especificación de campo de los subtests.



CORRESPONDENCIA GRAFEMA-FONEMA	
Items: 1, 2, 3, 4, 5	Grafía de fonemas consonánticos con una sola representación gráfica
Items: 6, 7	Grafía de fonemas consonánticos con representación digráfica
Items: 8, 9, 10, 11	Grafía de fonemas consonánticos con dos representaciones gráficas
Items: 12, 13, 14, 15, 16	Grafía de combinaciones consonánticas

a) Se considera que la conducta lectora final que caracteriza al alumno que ha adquirido los objetivos lectores propios al estadio inicial del aprendizaje lector, es la denominada por algunos autores —Fernández Huerta 1959, W. Gray 1957, Feitelson 1976— como “independencia lectora”. Es decir, este estadio lector es superado por el niño cuando es capaz de leer por sí solo un material escrito con estructura y contenido semántico sencillo, comprendiendo los hechos e ideas en él expresado.

b) Aquella conducta final es analizada en sus habilidades componentes tal como se presenta en el gráfico I (Sólo se reseñan aquellas habilidades susceptibles de medirse con un instrumento como el que se presenta).

c) Cada una de aquellas habilidades y subhabilidades identificadas se concretaron en contenidos específicos con sus posibles transformaciones operativas a partir del análisis de objetivos, contenidos y conductas de aprendizaje desarrolladas en los libros de texto utilizados en la iniciación lectora (se estudia un total de cinco editoriales). Los gráficos II y III son ejemplos de la especificación de campo.

La primera elaboración de los subtest fue aplicada al principio de curso a una muestra de 168 alumnos de 1º de E.G.B. y a 130 de 2º de parvulario. En función de los resultados obtenidos en el estudio descriptivo de los datos, en el análisis estadístico de los ítems, en los estudios de validez y fiabilidad, se procedió a la reelaboración de las pruebas originales.

Quedó configurada la **Batería diagnóstico—analítica** de lectura definitiva en los siguientes 8 subtests en los que se valoran:

A. Las habilidades referidas a la *Percepción de Palabras* que permiten al alumno relacionar el símbolo visual con el sonido de la palabra y su significado. En ellas se distinguen:

a) Las *habilidades discriminativas*: posibilitan identificar dos símbolos gráficos o dos sonidos como iguales o diferentes. Representadas en la batería por los tests:

1. *Discriminación visual*: pretende medir la habilidad para diferenciar letras y palabras. Ejemplos de ítems:

Núm. 1 K → A K Y M

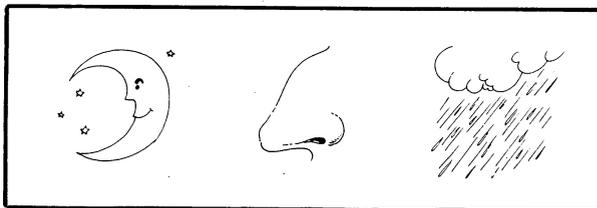
Núm. 3 b → d p b q

Núm. 7 malo → loma malo mato nalo

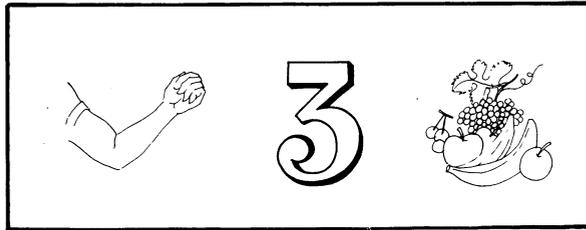
Núm. 15 problema → probelma porblema problema problema

2. *Discriminación auditiva*: pretende medir la habilidad para identificar cuándo dos sonidos pertinentes (fonemas) del castellano son iguales o diferentes. Ejemplo de ítems: el alumno debe elegir el dibujo que comienza con el mismo sonido que la palabra dicha por el examinador:

Núm. 9. “libro”

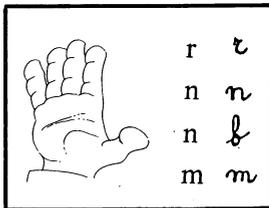


Núm. 13. "trompeta"

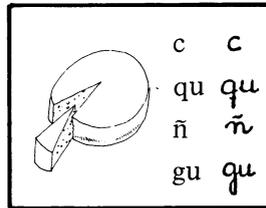


b) Las *habilidades de reconocimiento*: posibilitan establecer la correspondencia entre las formas visuales y el sonido/s que ellas tienen en el habla. Representada en la batería por los tests:

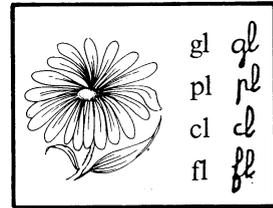
3. *Correspondencia grafema-fonema*: pretende medir la habilidad para establecer la correspondencia entre el fonema y la letra que lo representa. Ejemplos de ítems:



núm. 1



núm. 11



núm. 16

4. *Correspondencia acústico-gráfica de palabras*: pretende medir la habilidad para establecer la correspondencia entre la secuencia lineal gráfica de la palabra con su secuencia temporal auditiva. Ejemplo de ítems: el alumno debe identificar entre las palabras aquella dicha por el examinador:

Núm. 4. "prado"

pardo podar prado padro

Núm. 16.
"termómetro"

tremómetro termómetro termómntro termómetro

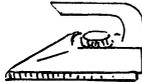
c) Las *habilidades de asociación semántica*: permiten atribuir significado a la correspondencia gráfica/fónica establecida. Representada por el test:

5. *Vocabulario lector*: que pretende medir la habilidad para establecer la relación entre las claves gráfico-fónicas de la palabra impresa y la imagen semántica que ella representa. Ejemplos de ítems:



- * llueve
- * lleva
- * llave
- * lave

núm. 4



- * plata
- * plana
- * plancha
- * palma

núm. 11



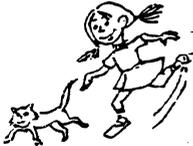
- * cuadro
- * cuanto
- * cuatro
- * carro

núm. 13

B. Las habilidades referidas a la *Comprensión lectora* que permiten al alumno obtener el significado de un texto escrito. En ellas distinguimos:

6. *Comprensión de frases*: pretende medir la habilidad para comprender la idea general de una frase, órdenes escritas y la utilización del contexto como ayuda en la identificación de una palabra. Ejemplos de ítems:

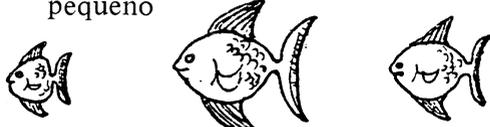
núm. 3



- * el gato quiere coger a la niña
- * con la niña hay tres gatos
- * la niña quiere salir
- * la niña va detrás del gato

núm. 7

- * Pon un 1 en el pez más grande, un 2 en el mediano y un 3 en el más pequeño



núm. 12

Con tantos camiones, coches y motos
la calle es muy
iluminada – segura – ruidosa – alta

7. *Comprensión lectura silenciosa*: pretende medir la habilidad del niño para leer por sí solo un material de estructura y contenido sencillo, comprendiendo los hechos e ideas en el expresado. Consta de tres textos con dificultad creciente, una vez leído cada uno el alumno debe responder a unas cuestiones sobre la historia leída.

C. La *lectura oral*: la conducta lectora que el alumno manifiesta cuando lee en voz alta permite el diagnóstico de dificultades específicas en el reconocimiento de palabras y el nivel de fluidez lectora. En la batería se presenta en el test:

8. *Lectura oral*: incluye la valoración de : a) análisis de las dificultades específicas en la correspondencia gráfico-fónica de palabras (Confusión, rotación, inversión de secuencia, adición...); b) tipo de lectura que caracteriza el ritmo y la fluidez lectora del alumno (deletreo, vacilante, corriente, expresiva); y c) velocidad lectora expresada en palabras por minuto.

La batería con esta estructuración definitiva fue aplicada al final del curso escolar a una muestra de 497 alumnos de 1º de E.G.B. pertenecientes a 19 centros escolares, y a 136 de 2º de parvulario de 5 centros. De los resultados obtenidos en esta segunda aplicación, destaco brevemente algunos aspectos que pueden considerarse muy significativos para la comprensión de las cualidades métricas que caracterizan a esta batería de lectura.

En el estudio *estadístico descriptivo* se pone de manifiesto el carácter diagnóstico de los subtests. Los elevados valores de tendencia central, las distribuciones claramente asimétricas negativas y acusadamente leptocúrticas revelan que los subtests son fácilmente superados por una gran mayoría de alumnos, situándose el poder diagnóstico de la batería en la identificación de alumnos con dificultades en el estadio inicial de la lectura.

En el *análisis de ítems* se ponen igualmente de relieve las cualidades diagnósticas de la batería. Los bajos valores de dificultad de los ítems confirman la baja dificultad de los subtests, mientras los elevados valores de discriminación, expresados en correlación biserial puntual, evidencian la alta consistencia interna y homogeneidad del contenido medido en cada subtests.

La baja dificultad de los subtests, no obstante, no resulta un impedimento para que éstos discriminen diferentes niveles de rendimiento según categorías de alumnos establecidas en función de variables que pueden considerarse relacionadas con el aprendizaje lector. Así en el estudio *comparativo entre los subgrupos* de alumnos se constata la existencia de rendimientos significativamente diferentes en todos los subtests entre los alumnos según: a) medio socio cultural (urbano y suburbial); b) clase social (alta-media/alta y baja-media/baja); c) edad (se consideran cuatro grupos de edad); d) el nivel lector del alumno cuando inicia primero de E.G.B. (sabían leer, algo o nada).

El constatar empíricamente estos resultados diferenciales entre los diversos grupos de alumnos creo que es una indicación valiosa de la validez de contenido de los subtests y, en particular, de la representatividad y sensibilidad diagnóstica de las conductas lectoras medidas en ellos.

En los estudios de *validez relativa al criterio de tipo concurrente* (utilizando como criterio externo la calificación del docente sobre el nivel lector de sus alumnos en una escala de 5 puntos), se constata: a) una disminución gradual de los rendimientos promedios de los alumnos en todas las pruebas a medida que también baja la calificación del profesor; b) el aumento de dificultad de los subtests hacen más notables las diferencias promedio, hecho que pone de manifiesto la dificultad progresiva de las subhabilidades medidas en la batería; y c) los coeficientes de correlación entre los subtests y las puntuaciones del docente oscilan entre .49 y .63.

Otro tipo de validez que he trabajado se refiere a la *validez de decisión*, en ella aludiré en epígrafes posteriores en cuanto que se relaciona con la interpretación del rendimiento de los alumnos en la batería de lectura.

Los resultados en el estudio de la *fiabilidad* de los diferentes subtests, utilizando el método de análisis de la varianza desarrollado por Hoyt (1941), se evidencian coeficientes de fiabilidad bastante elevados, oscilan entre .82 para la prueba de Discriminación Auditiva y .89 para la de Comprensión Lectura silenciosa.

5. Interpretación del rendimiento en función de la norma y en función del criterio.

En 1963 Glaser introduce la distinción entre pruebas referidas a la norma y pruebas referidas al criterio como dos tipos de instrumentos de características bien diferentes. Mucha tinta se ha empleado durante estos 8 o 9 últimos años en la clarificación conceptual de ambos tipos de pruebas (incluso hoy se distingue dentro de los tests referidos al criterio los denominados "domain-referenced tests" y los "mastery tests" –Berck 1982–), así como sobre los atributos métricos que mejor les caracterizan y los procedimientos estadísticos que serían más apropiados para establecer aquellos atributos. No pretendo en absoluto abarcar dentro de los márgenes de este modesto artículo la temática más arriba insinuada.

Es suficiente para mi interés en estos momentos describir en síntesis la diferente interpretación que se hace del rendimiento de un alumno cuando la realizamos en función de un patrón normativo o en función de un patrón criterial de contenido.

En una interpretación normativa la valoración del rendimiento del alumno se establece comparándolo con el rendimiento obtenido por un grupo de referencia. En una interpretación referida al criterio la ejecución del sujeto es directamente interpretada en términos de los contenidos representados en la prueba que domina o no el alumno, siendo irrelevante la comparación con otros alumnos. De esta forma, la interpretación del rendimiento del sujeto en función de criterio de contenido es automática, en el sentido que el puntaje obtenido detalla lo que el alumno realmente puede hacer y las habilidades y objetivos que aún tiene que dominar. Mientras que la valoración del puntaje referido a normas diferirá de acuerdo con la composición del grupo normativo de referencia.

No se trata de concebir estas dos posibilidades de interpretar el rendimiento de un alumno de forma enfrentada. Al contrario, pueden considerarse perfectamente complementarias. Así, cuando el interés es determinar el nivel del sujeto, su atraso o adelanto, respecto al rendimiento promedio del grupo, sea de edad, de nivel de instrucción o de cualquier otra variable, el tipo de interpretación más apropiado es la referencia a la norma. Si lo que interesa es determinar las características específicas de la conducta del sujeto en un contenido instructivo determinado a fin de evidenciar dificultades particulares en un dominio más general, es más adecuado utilizar una interpretación referida a criterio.

En la interpretación con criterio referencial se habla de *puntuación criterio* o puntuación de referencia para asignar a los sujetos a diferentes categorías. Esta puntuación recibe el nombre de puntuación de dicotomización (puntuación *cutt-off*), o bien puede ser de politomización si se identifica diferentes niveles de dominio en los objetivos representados en la prueba. Así, los alumnos son clasificados como que "dominan" o "no dominan" determinado objetivo, cuando se establece una puntuación dicotómica, o son clasificados en diferentes categorías que reflejan distintos niveles de eficiencia en el objetivo, cuando se utiliza una puntuación politomizada.

6. Diagnóstico del rendimiento lector con criterio referencial

El tipo de decisión evaluativa que preocupa al docente cuando realiza un diagnóstico analítico relaciona inevitablemente las características de esta evaluación con la interpretación del rendimiento del alumno con criterio referencial, o sea en función de los

objetivos dominados o que aún le suponen una limitación o dificultad. No sorprende, por ello, que en obras con temáticas referentes a dificultades en el aprendizaje —Lerner 1976, Wilson, Robeck y Michael 1978, y Hallahem y Kauffman 1978, entre otras— se insista y se abogue por un mayor desarrollo y uso de técnicas de evaluación referidas a criterios.

Conscientes de la necesidad de una interpretación referida al criterio en un instrumento diagnóstico-analítico, en el proceso de elaboración y en el estudio empírico de la batería de lectura que he descrito anteriormente, he tomado en consideración principios metodológicos y de análisis de datos próximos a los modelos propuestos para los tests referidos al criterio. La naturaleza analítica de los objetivos representados en los subtests, la explicitación detallada y minuciosa sobre las fuentes y criterios adoptados en la delimitación de los campos de conductas específicos que conforman el universo conductual que se pretende valorar, la correspondencia y congruencia entre ítems-objetivos, la validación de las puntuaciones criterios, son atributos métricos que van hacer posible una interpretación del rendimiento del sujeto en el estadio inicial de la lectura con criterio referencial tal como veremos más adelante.

La valoración del rendimiento lector del alumno en la batería diagnóstico-analítica para el estadio inicial del aprendizaje lector, puede afrontarse desde aquellas dos dimensiones interpretativas que antes comentaba:

a) Una *interpretación normativa* para la puntuación total de cada subtest. Para ello sólo basta que el docente transforme aquella puntuación total a un percentil eligiendo la tabla del baremo que mejor se adecua a la característica de su o sus alumnos. Dispone de baremos diferenciales según medio socio-cultural (urbano y suburbial), clase social, edad, nivel lector del alumno cuando comenzó 1o de E.G.B. y según tipología escolar atendiendo al ritmo lector en 1o de E.G.B.

b) Una *interpretación referida al criterio* para cada uno de los objetivos específicos cubiertos en los subtests, estableciéndose el estatus del alumno respecto a las conductas lectoras que implica el estadio inicial del aprendizaje lector, siendo irrelevante la comparación con otros alumnos. Para ello el docente debe analizar las respuestas del sujeto en cada ítem y para cada objetivo y en función de los aciertos o errores del alumno establece tres niveles de rendimiento respecto al objetivo:

— domina el objetivo cuando resuelve del 80 al 100% de los ítems que corresponden al objetivo en cuestión.

— no domina el objetivo cuando no llega a superar el 49% de los ítems correspondientes a quel objetivo.

— se sitúa en una zona intermedia o de inseguridad cuando resuelven del 50% al 79% de los ítems que corresponden al objetivo. Precisa de un estudio detallado para determinar si realmente es el estatus evolutivo del alumno hacia la adquisición del objetivo (no lo domina pero tampoco presenta una carencia total de él), o bien su clasificación es resultado de errores de medición.

Los procedimientos que los especialistas han desarrollado para establecer una puntuación criterio pueden ser clasificados —siguiendo a Hambleton, 1982— como métodos basados en jueces, métodos empíricos y métodos combinados en los que se conjugan los dos procedimientos anteriores. El proceso seguido en la batería de lectura para establecer aquellos tres niveles de eficiencia respecto a los objetivos lectores medidos, se ubica dentro de los métodos combinados. El proceso básico seguido fué:

— en una primera fase, los ítems son examinados en relación a la conducta que cabe esperar en ellos de un alumno considerado competente en el objetivo de instrucción que se mide. Si bien el procedimiento estándar requiere el juicio de varios jueces para establecer la puntuación criterio, la que presento se basa en mi propio juicio personal; juicio, por otra parte, avalado por el profundo conocimiento de los objetivos representados en los subtests y la experiencia evaluativa realizada. Estos porcentajes adoptados se

fundamentan en el carácter diagnóstico-analítico del instrumento, en el cual los objetivos medidos corresponden a destrezas y habilidades básicas, representan conductas que un alumno que tenga dominado el estadio inicial de la lectura debería presentar.

– en una segunda fase se estudia la validez empírica de los niveles de porcentaje adoptados utilizando un procedimiento de grupos contrastados en rendimiento lector. Estudio en el que se comprueba la idoneidad de los criterios asumidos.

Los resultados del rendimiento del alumno en la *Batería diagnóstico-analítica* de lectura se expresan en una hoja de registro en la que el docente, una vez analizada las respuestas del alumno, obtiene:

– la interpretación normativa: la puntuación total de cada subtest transformada en su correspondiente percentil se señala en el punto de la escala gráfica que le corresponde. Uniendo estos puntos se obtiene el perfil en vertical del rendimiento normativo del alumno en la batería.

– la interpretación referida al criterio: en la hoja de registro para cada subtest se identifica los objetivos específicos que él implica. Cada objetivo en sentido horizontal le acompaña un rectángulo con tantas subdivisiones como ítems tiene el objetivo en la prueba. Las líneas verticales trazadas a lo largo de la hoja de registro y que cortan a todos los rectángulos marcan los tres niveles de rendimiento lector que corresponde a cada objetivo. Sirviéndose de las correspondencias entre las letras que acompañan a cada objetivo de la hoja de registro y las letras impresas en el protocolo de los subtests, el docente señala en horizontal el total de ítems resuelto correctamente por el alumno en cada objetivo. De esta forma, las barras horizontales le indicarán gráficamente la situación del alumno respecto a cada objetivo lector.

Como ejemplo, por una parte, de esta interpretación referida al criterio y, por otra, de las posibilidades diagnósticas analítica que nos ofrece la batería de lectura al docente, presento a continuación tres patrones comportamentales que observé en el estudio empírico con alumnos que finalizaban el 1º de E.G.B.

Modelo 1: se trata de un alumno que tiene superado el estadio inicial de la lectura. Su rendimiento se caracteriza por la superación de las conductas específicas representadas en la batería. (Ver hoja de registro anexa).

Modelo 2: se trata de un alumno que aún no tiene superado el estadio inicial de la lectura, pero su fracaso se sitúa en las conductas lectoras más complejas, tales como la correspondencia acústico-gráfica de palabras, la comprensión de frases y de lectura silenciosa, mientras las habilidades más básicas se encuentran prácticamente superadas. (Ver hoja de registro anexa).

Modelo 3: se trata de un alumno que presenta un fracaso en la mayoría de objetivos lectores que implica el dominio del estadio inicial de la lectura, incluso en las habilidades más básicas como son la discriminación visual, la discriminación auditiva y la correspondencia grafema-fonema. (Ver hoja de registro anexa).

La diferenciación de estos dos últimos modelos de conductas respecto a los objetivos lectores del estadio inicial del aprendizaje lector, son de indudable ayuda para el docente en el momento de realizar el diagnóstico de sus alumnos. Pues, si bien los dos alumnos que presentan aquellos modelos de conducta muestran la no superación de este estadio lector, el alumno donde el fracaso se sitúa en los contenidos más difíciles (modelo 2), sin problemas en las habilidades básicas, posiblemente evidencia una evolución o un ritmo de aprendizaje lento pero con un buen pronóstico sobre la adquisición del estadio inicial de la lectura, mientras el alumno donde el fracaso se sitúa ya en las habilidades básicas (modelo 3) exigirá una atención y una asistencia más cuidadosa puesto que las dificultades en su aprendizaje son notables.

7. Uso de la batería diagnóstico-analítica en el aula

A modo de conclusión deseo hacer algunas consideraciones de carácter práctico sobre el uso de la batería de lectura que he presentado a lo largo de estas páginas.

1. Insisto que se trata de un instrumento diagnóstico referido estrictamente a los objetivos lectores que corresponden al estadio inicial del aprendizaje lector. Este hecho puede representar una gran ventaja pero también una limitación según el tipo de decisión evaluativa que el docente desea hacer. Así, con el uso de la batería se puede determinar si el alumno ha cumplimentado o tiene superado este estadio lector, pero no identifica para muchos alumnos, en aquellos que tengan superados esta estadio, hasta donde llega su desarrollo o nivel lector. Por consiguiente, aplicando la batería al final de un año de instrucción sistemática de la lectura, si las secuencias y estrategias de enseñanza y el aprendizaje del alumno ha sido correcto, es previsible que éste resuelva las tareas lectoras implicadas en la batería con cierta facilidad.

2. Cuando en las páginas anteriores me refería a la interpretación del rendimiento del alumno en la batería en función de los objetivos lectores representados en ellas —interpretación referida al criterio— y establecía tres niveles de eficiencia —dominan, no dominan e inseguros— en función del porcentaje de ítems resueltos correctamente por el alumno en cada objetivo, no deja de ser ésta una decisión con cierto carácter arbitrario (a pesar, como hemos visto, el que hay unas razones de contenido que la avalan y una validación empírica que la ratifica). Por ello, como sugieren Mills y Hambleton (1980), cada profesor en su aula puede ajustarse a ella, o bien puede realizar diferente clasificación, adaptando el criterio de clasificación a los objetivos de instrucción que caracterizan su situación particular de enseñanza-aprendizaje.

3. El momento de utilizar la batería para determinar la superación o no de los alumnos del estadio inicial de la lectura depende del nivel escolar en el que se inicia el aprendizaje sistemático del código escrito y el ritmo de esta aprendizaje. En mi trabajo empírico, según estos dos aspectos constaté tres tipos de escuelas:

— Tipo A. *Finalizan el estadio inicial en el primer trimestre escolar.* En estos centros los alumnos en 2º de parvulario realizan el aprendizaje lector como objetivo prioritario frente a otras actividades preescolares, de tal forma que inician primero con cierto nivel de lectura —muchos alumnos ya conocen los automatismos básicos o están adelantados en este conocimiento—. Con este nivel de partida, en los dos o tres primeros meses de curso, la enseñanza de la lectura tiene por objeto conseguir un mejor asentamiento de aquellos automatismos e iniciar al alumno en la independencia lectora. Con estas perspectivas más bien de “repasso”, el ritmo del aprendizaje de los objetivos propios al estadio inicial de la lectura es bastante rápido, en general cada jornada se presenta un contenido diferente. Durante este período el grupo clase —con los lógicos casos individuales— finalizan el estadio inicial de la lectura y comienzan actividades lectoras propias a los objetivos del siguiente estadio: el desarrollo lector.

— Tipo B. *Finalizan el estadio inicial en el segundo trimestre escolar.* En estos centros la enseñanza de la lectura en 2º de parvulario se aborda como una actividad importante pero no con carácter prioritario respecto a las otras actividades preescolares; el ritmo del aprendizaje es bastante individual. Los alumnos inician 1º de E.G.B. con niveles lectores muy heterogéneos, desde alumnos que sólo conocen las vocales a aquellos que tienen cierto nivel lector, pasando por aquellos otros que ya conocen bastantes correspondencias grafema-fonema y leen algunas palabras y/o frases muy sencillas. La posición inicial del docente favorece al nivel mínimo, inicia el aprendizaje sobre la base de que ningún niño sabe leer. El ritmo de aprendizaje varía entre escuela y mantiene relación con el número de alumnos que ya saben leer algo cuando inician primero. Así, mientras algunas escuelas

preveen finalizar el estadio inicial de la lectura al final del segundo trimestre escolar otras lo preveen para final del curso de primero.

– Tipo C. *El estadio inicial ocupa el curso de 1º de E.G.B.* En estos centros los años de parvulario se dedican básicamente a actividades consideradas como prelectoras. La mayoría de alumnos inician 1º de E.G.B. prácticamente sin tener conocimientos lectores. El aprendizaje de los objetivos propios al estadio inicial de la lectura ocupa todo el curso de primero. El ritmo del aprendizaje lector es más lento que en los tipos de centros descritos anteriormente.

En estos tres tipos de escuelas, el momento de aplicar la batería de lectura y el significado de los resultados obtenidos presenta algunas diferencias. En los centros que presentan las características descritas en el tipo A, la batería puede utilizarse al final de 2º de parvulario, al principio de 1º y al final del período consagrado al estadio inicial de la lectura (final del primer trimestre aproximadamente). En los de tipo B, al principio de 1º y al final del aprendizaje del estadio inicial lector (final del segundo trimestre aproximadamente para muchas escuelas). En los de tipo C, al final de primero (mayo-junio aproximadamente).

En la aplicación de la batería al final del 2º de parvulario es previsible que los alumnos no superen todos los subtests, pero dado que en ellos se presentan habilidades lectoras básicas que posiblemente han sido objeto de instrucción en este nivel escolar, es de interés para el docente conocer el nivel alcanzado por sus alumnos en aquellas habilidades básicas e incluso diagnosticar posibles dificultades específicas en alguna de ellas.

La aplicación de la batería al inicio de 1º de E.G.B. tendría por finalidad determinar el estatus inicial del alumno en los objetivos lectores correspondientes al estadio inicial del aprendizaje lector con las obvias consecuencias didácticas que este conocimiento debería suponer. La aplicación al final del período que el docente considera que se ha cumplimentado la enseñanza-aprendizaje de la iniciación lectora, la utilidad de la batería creo que ha quedado suficientemente explicitada a lo largo de este artículo.

4. Hemos denominado a la batería de lectura como un instrumento de diagnóstico-analítico; también podríamos considerarla como una prueba de desarrollo. En efecto, el continuo de dificultad que se observa entre los subtests y entre los objetivos específicos cubiertos por cada subtest (dificultad entre tests e intertest comprobada empíricamente) son características métricas que la enmarca dentro de las pruebas de desarrollo. Esta dimensión evolutiva de la batería proporciona otras posibles perspectivas diagnósticas útiles para el docente.

Así, una escuela en particular, puede estudiar el nivel de desarrollo característico de sus alumnos y dinámica de enseñanza-aprendizaje en los diferentes objetivos que cubre el estadio inicial de la lectura, desde el inicio de 2º de parvulario hasta el final del período de 1º en que se considera finalizado el aprendizaje de aquel estadio lector. Ello exigiría sucesivas aplicaciones de la batería, al inicio, mediado y final de 2º de parvulario y al principio de 1º y a mediado o final de este curso según se trate de una u otra tipología escolar según la dinámica del aprendizaje lector descrito anteriormente.

Un estudio de tales características añadiría una interpretación valiosa sobre el rendimiento del alumno en la batería de lectura. Así, los resultados obtenidos por el alumno en la batería podrían ser contrastados con los promedios característicos de los alumnos de aquella escuela en particular en los diferentes períodos escolares estudiados. Se trataría de una interpretación de tipo normativo que permite una mayor precisión diagnóstica sobre el nivel lector del alumno, fundamentalmente en los casos de atraso en la adquisición de objetivos lectores.

En fin, en estos puntos he tratado de reflejar algunas de las utilidades prácticas que para el docente tiene una batería diagnóstico-analítica como la que se presenta en estas páginas. Creo que el lector podrá imaginar muchas otras situaciones donde una técnica de

evaluación con aquellas características pueda suponer una ayuda considerable tanto en su labor docente como investigadora.

BIBLIOGRAFIA

- BARTOLOME, P.M. y otros: *Batería de pruebas de lenguaje. Final del ciclo Inicial de la E.G.B.*, Ceac, Barcelona, (en prensa).
- BERCK, R.A.: *Criterion-referenced measurement: the state of the art*. The Johns Hopkin University Press, Baltimore and London, 1982.
- BLOOM, S. B. - HASTINGS, J. T. - MADAUS, G. F.: *Evaluación del aprendizaje*, Troquel, Buenos Aires, 1975.
- BRUNER, J. y otros: *Studies In cognitive growth*, Wiley, New York, 1966.
- CABRERA, R.F.: *Batería Diagnóstico-Analítica de Lectura. Primer de E.G.B.*, Barcelona, en prensa.
- FEITELSON, D.: "Aprender a leer", en R.C. STAIGER: *La enseñanza de la lectura*, Huemul, Buenos Aires, 1966.
- FERNANDEZ HUERTA, J.: "Enfoque didáctico de la lectura", *Bordón*, 1953, 33, 219-236.
- FERREIRO, E. - TEBEROSKY, A.: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 1982.
- GAGNE, R.M.: *Las condiciones del aprendizaje*. Interamericana, Buenos Aires, 1979.
- GERMAN, G.R.: *Lecto-escritura inicial. Un enfoque piagetano*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1979.
- GLASER, R.: "Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions", *American Psychologist*, 1963, 18, 519-521.
- GOODMAN, K.S.: "A psycholinguistic view of reading comprehension", en SCHICK, G.B. - MAY, M.M.: *New frontiers in college adult reading*, Milwaukee Wisc. 1966.
- GOODMAN, K.S.: *The psycholinguistic nature of reading process*, Wayne State University Press, Detroit, 1968.
- GOODMAN, K.S.: "El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en E. FERREIRO, - P.M. GOMEZ: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1982.
- GRAY, S.W.: *La enseñanza de la lectura y escritura*, Unesco, París, 1957.
- HALLAHAM, P.D. - KAUFFMAN, J.M.: *Las dificultades en el aprendizaje*, Anaya, Salamanca, 1978.
- HAMBLETON, R.K. - SIMON, R.A.: "Steps for constructing criterion-referenced tests", *Laboratory of Psychometric and Evaluative Research report 104*, School of Education, University of Massachusetts, 1980.
- LAZARO, M.A.J.: *Pruebas de Comprensión lectora*, Miñon, Valladolid, 1980.
- LERNER, R.L.: *Children with learning disabilities*, Houghton Mifflin, Co., Boston, 1976.
- McGINNIE, H. W. y otros: "El papel de las estrategias no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura", en FERREIRO, E. - GOMEZ, P. M.: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1982.
- MESSICK, S.: *Individuality and learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1976.

MILLS, C.N. – HAMBLETON, R.K.: "Guidelines for reporting criterion referenced tests score information", a paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Asociation*, Boston, 1980.

PEREZ, G.J.: "Test de lectura para el primer ciclo de la E.G.B.", *Vida Escolar*, 1978, 195-196, 50-58.

SMITH, F.: *Comprensión de la lectura*. Trillas, México, 1983.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamiento y lenguaje en el niño*. La Pléyade, Buenos Aires, 1973.

WILSON, A.R. – ROBECK, C.M. – MICHAEL, R.W.: *Fundamentos biológicos del aprendizaje y la enseñanza*, Anaya, Salamanca, 1978.

WITKIN, H.A.: "Cognitive style in academic performance and teacher student relations", en S. MES-SICK: *Individuality and learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1976.

La Dra. A. Flor Cabrera es profesora de "Medición y evaluación" en el Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación de la Universidad de Barcelona. Su línea de investigación gira en torno a la temática presentada en este artículo. Dirección: Facultad de Filosofía y C. Educación. Avda de Chile s/n, Bloque D, piso 3º, Barcelona-28.