

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS Y DIFERENCIALES DEL LENGUAJE EN LA E.G.B.

por

Margarita Bartolomé Pina

1. Introducción al análisis

El lenguaje es considerado como un área fundamental de estudio en la Educación Básica. Desde luego, y aún reduciéndonos al lenguaje verbal, se nos revela como un área extraordinariamente compleja. Y ello, no sólo por el carácter *instrumental* de su aprendizaje (recordemos que la escuela elemental se definía porque enseñaba a *leer, escribir* y contar) sino por la gran importancia que tiene el desarrollo lingüístico como expresión de los procesos *cognitivos* y *afectivos* interrelacionados con él y estrechamente unidos, al mismo tiempo, al *contexto social* en el que el lenguaje crece y se desarrolla. Planteamientos psico y sociolingüísticos que han incidido espectacularmente en la investigación educativa de los últimos años.

En este entramado no es fácil realizar una síntesis de las bases teóricas que sustentan la investigación empírica que vamos a presentar. Una razón se impone: cada una de las áreas indicadas tradicionalmente como objeto de estudio ofrece a su vez un amplio abanico de investigaciones y tendencias poco sistematizadas.

Quizá el ámbito que presenta una organización teórica más estructurada ha sido el de la investigación sobre *la lectura*. En el célebre «Second Handbook of Research on Teaching» editado por Travers (1973), por ejemplo, podemos encontrar, recogidas por Della Piana y Endo, las controversias y tendencias más interesantes sobre los estudios comparativos entre tratamientos, el análisis conceptual, empírico y experimental, de los procesos de la lectura y la aplicación tecnológica al aprendizaje lector. Si los autores concluían su revisión crítica con un cierto toque cáustico al afirmar con SCHUTZ: «muchos programas innovadores no han producido las metas esperadas en la administración de tratamientos especificados; la investigación sobre el curriculum está caracterizada por metodologías estáticas...» (pág. 916), este juicio de valor ha de ser cuidadosamente

matizado a partir de los numerosos esfuerzos hechos en esta última década por construir unas bases teóricas amplias en base a las generalizaciones que se derivan de los aportes de la investigación actual. El «reading» de Gary y Mac Kinnon (1979) es representativo a este respecto. Por otra parte, la crítica de Blount (1973) acerca del poco efecto que en la práctica escolar tiene la investigación sobre la enseñanza del lenguaje no puede aceptarse sin más en este campo de la lectura. En la actualidad se cuenta con excelentes obras que presentan con rigor la aplicación de las investigaciones sobre el proceso lector a la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar. La de Lapp y Flood (1978) es un ejemplo. Además existe, al menos en el idioma inglés, una progresión creciente de instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como materiales de aprendizaje que pueden ayudar eficazmente al educador.

Una situación distinta nos ofrece la investigación en las otras áreas. Es significativo que todas ellas queden resumidas en la obra de Travers ya mencionada, en un único capítulo que concluye con una reflexión más bien pesimista sobre el material presentado. Blount afirma que no ha existido una unificación en las generalizaciones a partir de la investigación realizada en los últimos 50 años. En obras anteriores y referidos a ámbitos específicos, concluían de manera similar Bradooock, Hoyd-Jones y Schoer con respecto a la investigación en composición escrita (1963) y Petty, Harold y Stoll (1968) con respecto al vocabulario. En el área del lenguaje oral, los estudios se han llevado a cabo por especialistas en psico-lingüística o socio-lingüística y –a pesar de los intentos serios de aplicar los resultados a la didáctica– los trabajos no han llegado a establecer unas bases de investigación educativa suficientemente amplias. Más adelante anotaremos algunas de las vías más interesantes y que han tenido eco en nuestro país.

Refiriéndonos muy brevemente al panorama español, encontramos una sólida tradición en la *elaboración de pruebas de vocabulario*, escritura, ortografía, composición escrita y lectura. Iniciada por Gali (1928), ha tenido como principales representantes a García Hoz (1956) (1977); Fernández Huerta (1950)a, (1950)b, (1955) y Villarejo (1946). Posteriormente esta tradición se ha mantenido y a ella nos referiremos al analizar las áreas de investigación actuales.

La elaboración de un *vocabulario básico* del castellano por García Hoz (1953) ha facilitado bastantes investigaciones posteriores. Sin embargo, los recuentos léxicos no han sido numerosos en nuestro país. Recordemos la cuantificación del vocabulario del párvulo de Fernández Huerta (1955); el vocabulario general de orientación científica de García Hoz (1976); el vocabulario usual de Pérez Vázquez (1958), el vocabulario científico usual de Bellanato (1958), el vocabulario básico de Ciencias Sociales para la 1.^a etapa de E.G.B. de Tamajon (1978); el vocabulario básico del español de Díaz (1979) (en alumnos de 8 a 17 años); el vocabulario básico catalán y castellano de Mata (1979) (en niños de 5 a 10 años) y el fundamental en el niño cordobés de 6 a 14 años de Armayor (1979).

Estas tres últimas investigaciones provienen de los ICEs y se realizaron en el período comprendido entre 1974-78. Los universos del análisis de contenido que realizan son bastante distintos por lo que el vocabulario extraído no puede equipararse sin más.

Así mientras los recuentos léxicos de García Hoz, Pérez Vázquez, Bellanato o Tamajon se basan en materiales impresos, el organizado por el equipo de Marta Mata combina materiales impresos y orales recogidos de los mismos niños y el de Armayor utiliza exclusivamente material oral procedente de conversacio-

nes espontáneas y sugeridas. Sobre la idoneidad de estas metodologías hablaremos más adelante.

Muy pronto –y en la medida en que se cuenta con instrumentos de evaluación creados o adaptados a la población española– comienza una serie de trabajos en torno al vocabulario, proceso lector (sobre todo el planteamiento de la madurez lectora), dificultades ortográficas, determinación de factores lingüísticos y evaluación de la composición escrita. Mediados los años 60 encontramos algunas experimentaciones sobre enseñanza programada en diversas áreas lingüísticas, así como alguna sobre la didáctica de la Ortografía (el trabajo de Rodríguez Diéguez, 1967, es un ejemplo). Se realizan revisiones críticas de pruebas elaboradas anteriormente y ya en la década de los 70 se observa una cierta preocupación por los problemas de la dislexia, el diagnóstico y enseñanza correctiva de las dificultades lectoras y escribanas, así como una preocupación por la cuestión del bilingüismo.

No es mi intención llevar a cabo una revisión histórica que exigiría la existencia de un material similar al que ofrece la publicación «Disertation Abstracts». La obra de Escolano (1980) nos proporciona un listado de las investigaciones realizadas en Facultades e ICEs hasta 1976. Pero la falta de un informe técnico de la metodología de investigación utilizada no permite analizarlas aquí. Sólo como punto de referencia apporto en la bibliografía los artículos de investigación empírica en el área estudiada y publicados en algunas revistas de nuestro país y que pueden ser una muestra, desde luego sesgada, de la investigación en este campo. Urge por ello una intercomunicación efectiva de los estudios, materiales e instrumentos que se van realizando en nuestras Facultades e ICEs de cara a la investigación.

Cuando se analizan los resúmenes de trabajos llevados a cabo en los ICEs desde su puesta en marcha sorprende la falta de investigaciones –a excepción de las ya mencionadas y algunas más a las que haremos referencia posteriormente– en el ámbito lingüístico. Dentro de su parvedad, el vocabulario y el bilingüismo constituyen los dos centros de interés, explicables por el resurgir de otras lenguas en el Estado Español y la posibilidad de analizar el interesante movimiento educativo a que da lugar.

Estudiaremos ahora, siguiera sea brevemente, la investigación realizada o en curso a partir de 1980 en España, y que ha sido enviada a este Seminario. Ello impone una limitación importante que ha de ser tenida en cuenta a la hora de valorar las afirmaciones que aquí se hacen.

Dividimos la investigación en cinco grandes áreas aún reconociendo –como siempre ocurre– la necesaria interconexión que impide una clasificación neta de las investigaciones. Nos hemos fijado para su clasificación en el propósito preferente de aquellas aún cuando aporten aspectos interesantes en otros campos.

Estas áreas son:

- Elaboración de pruebas de evaluación del lenguaje
- Estudios sobre la evolución y desarrollo lingüístico
- Estudios sobre bilingüismo
- Estudios diferenciales de tipo diagnóstico:
 - Diagnóstico inicial
 - Diagnóstico de las dificultades en el lenguaje oral y escrito
- Estudios diferenciales en función del nivel social.

2. Elaboración de pruebas de evaluación del lenguaje

En la Universidad de Barcelona, durante el período estudiado (1980-82) se ha dado un intenso trabajo de investigación sobre elaboración de pruebas de lenguaje. Las causas que confluyen son múltiples:

- 1) Existía una larga tradición en la elaboración de pruebas en esta área, sobre todo en el ámbito lector, que Fernández Huerta había estimulado y alentado durante su permanencia en nuestra universidad. Las revisiones y adaptaciones de las existentes habían proporcionado una mayor comprensión de sus posibilidades y limitaciones.
- 2) Los estudios sobre el diagnóstico de las dificultades lectoras y sobre el bilingüismo, iniciados en la década anterior, nos habían obligado a enfrentarnos una y otra vez con el problema de la elección de instrumentos idóneos. Se utilizaban frecuentemente en esa época: el test de madurez lectora y escribana de Arroyo del Castillo y adaptado por mí a la población de Barcelona (niñas de 5 a 9 años) (1964), así como la adaptación al catalán del mismo realizada por Pons Clar (1975). Los tests de lectura silenciosa de Fernández Huerta, revisados por Gordillo (1975); el test de velocidad lectora de Ayuda (1960) y el Peabody Picture Test de Lloyd M. Burne, traducido y adaptado por Muñoz. Éste último había sido utilizado con mucha frecuencia en las investigaciones sobre bilingüismo. Sin embargo, los estudios realizados nos indicaban claramente las limitaciones de tales instrumentos. Veíamos la importancia de pruebas diagnósticas de nivel que incorporaran la reflexión científica reciente en cada una de las áreas, y de forma especial en la de la lectura.
- 3) La existencia de varias tesis doctorales en curso que implicaban la necesidad de elaborar pruebas diagnósticas de lectura, expresión oral y vocabulario, ayudó a organizar en el Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación un archivo de tests en estas áreas, que completaba la documentación bibliográfica existente.

Todos estos factores contribuyeron en la aceptación de una investigación, ofrecida por la Generalitat a través del ICE de la Universidad de Barcelona en 1981, sobre la «elaboración de instrumentos de evaluación de los aprendizajes de lengua catalana y castellana adquiridos por los alumnos que acaban segundo curso de E.G.B. según las diferentes tipologías escolares».

Los instrumentos a elaborar eran los siguientes:

1. Prueba de comprensión oral
2. Prueba de expresión oral
3. Prueba de lectura oral
4. Prueba de lectura silenciosa
5. Prueba de vocabulario
6. Prueba de ortografía
7. Prueba de composición escrita.

Se pretendía con esta investigación realizar el esfuerzo por parte del equipo de profesores y alumnos que asumió el proyecto bajo mi dirección¹ de iniciar *sistemáticamente* una vía de elaboración de pruebas. Ello permitiría

1. Los nombres de los componentes del equipo pueden verse en la bibliografía adjunta. Casi todos ellos llevan varios años trabajando en áreas específicas de lectura, vocabulario o lenguaje oral.

–recogiendo toda la experiencia anterior– ofrecer a los educadores e investigadores instrumentos adecuados para la evaluación de las diversas áreas lingüísticas al finalizar cada ciclo de E.G.B. Pretendemos evitar –al elaborar una batería– la fragmentación de estudios valiosos pero sin una unidad en su tratamiento, así como el vacío que se descubre al trabajar en investigación educativa en alguna de estas áreas y carecer de instrumentos en una edad o ámbito específico. En la elaboración paralela de las pruebas catalana y castellana, que no es mera traducción, puesto que las características de ambas lenguas difieren, se han seguido los mismos procesos y los mismos criterios.

Veamos ahora una de las cuestiones básicas que nos hemos planteado.

Naturaleza y finalidad de las pruebas. En un principio parecería que el educador debe estar interesado por ofrecer, al final del ciclo, una evaluación sumativa del progreso alcanzado por los alumnos. Así, en las disposiciones legales sobre el ciclo inicial (B.O.E. de 10 de diciembre de 1981) se afirma que hay que emitir una *Calificación global final* de área y ciclo (2, 3, 2). Ciertamente, la decisión de promocionar o no promocionar a un sujeto al ciclo siguiente podría basarse en una puntuación dicotomizada que tuviera como base una medida «objetiva» y general del área. Pero ¿es eso lo que el alumno necesita? Glaser (1979) ya indicaba que la teoría de los tests se había desarrollado más con propósitos selectivos que formativos. Y González Soler (1982), en un crítico trabajo sobre la evaluación y el ciclo medio, señala las incongruencias del ordenamiento legal con respecto a aquella y una cierta tendencia regresiva en la concepción de un modelo evaluativo regido básicamente por la función de control. Ahora bien, como concluyen Stufflebeam y Guba (1971), el propósito de la evaluación no es probar sino mejorar. La toma de decisiones, en este caso, debería relacionarse más profundamente con la evaluación formativa siguiendo la terminología de Scriven (1967). Desde luego una prueba no es sino un instrumento más en manos del evaluador. El cómo y cuándo y para qué lo utiliza tiene una importancia fundamental. Sin embargo no hay duda que la naturaleza misma de las pruebas puede facilitar, de hecho, unas vías u otras en el campo de la evaluación.

Pretendíamos por ello elaborar unas pruebas que partieran de:

1. Un reconocimiento de los procesos evolutivos del alumno en las áreas específicas de dominio.
2. Un análisis crítico de los objetivos a alcanzar en cada una de las áreas, propuestos por la legislación vigente así como la operativización que de los mismos se hace en los libros de texto más utilizados en nuestro país y la forma específica y habitual de realizar las evaluaciones los profesores de E.G.B., recogiendo material elaborado por ellos.
3. La posibilidad de atender a las diferencias *intrasujeto*, tanto como a las entre sujetos, supuesto como señala Vázquez (1982) la necesidad de considerar que «cada alumno es “una clase”, un universo que requiere, por decirlo así, un tratamiento aparte». Ello nos obligaba a no dar una puntuación única y global sino a realizar una serie de pruebas por áreas que nos permitieran un tratamiento más descriptivo del alumno y sirviera de sólida base a un diagnóstico *inicial* del siguiente ciclo o a un diagnóstico de nivel general del ciclo ya pasado. En efecto, Bloom (1971) insiste en la

importancia de la función diagnóstica en el paso de uno a otro ciclo de enseñanza. Es precisamente en esa función en la que hemos querido basar nuestras pruebas.

En un principio, la investigación inicial había sido solicitada como una elaboración de unas típicas pruebas referidas a *normas*. Pero el estudio realizado nos ha hecho poner en interrogante este planteamiento. En realidad, gran parte del trabajo presentado puede servir de base a la elaboración de tests referidos al *criterio* y es nuestra intención avanzar por este camino. Recogemos como modélico el proceso propuesto por Gifford y Hambleton (1980): «Construction and Use of Criterion-Referenced Test in Program Evaluation Studies».

1. Preparación y/o selección de objetivos.
2. Preparación de especificaciones del test (por ejemplo, especificación de los formatos de los items, vocabulario apropiado, número de items del test/objetivo)
3. Escribir los items del test correspondientes a cada objetivo
4. Imprimir los items del test
5. Determinar la validez de contenido de los items del test
 - a) A partir de especialistas del contenido
 - b) Recogiendo datos de respuesta de los estudiantes
6. Imprimir items adicionales del test
7. Montaje del test
8. Marco estándar para interpretar la información examinada
9. Administración del test
10. Recuento de la fiabilidad, validez e información de normas
11. Preparación del manual para el usuario del test y el manual técnico
12. Colección periódica de información adicional técnica

pág. 12

Las fases de la investigación que estamos analizando son las siguientes:

1. *Estudio de las áreas de evaluación*. Se ofrece una breve síntesis de la documentación teórica de cada área con especial atención a los procesos lingüísticos que subyacen y su evolución en la etapa estudiada.
2. *Análisis y recopilación de los instrumentos de evaluación* de estos contenidos que, tanto en castellano como en catalán existen en el mercado o han sido

elaborados en investigaciones precedentes o en experiencias escolares en marcha.

3. *Análisis de los objetivos terminales* del ciclo inicial, de acuerdo con la normativa legal y la existencia de una primera y segunda lengua.
4. Estudio de los *libros de texto* sobre lenguaje en este ciclo.
 - 4.1. Análisis del *vocabulario* más frecuente utilizado en los textos de lenguaje. Recuento de palabras en cada curso del ciclo inicial para conocer el vocabulario que se propone como objeto de aprendizaje en estos dos cursos.
 - 4.2. Extracción de las *reglas ortográficas* y *palabras* que las ejemplifican en estos textos. Sirve de base para la elaboración de la prueba de ortografía.
 - 4.3. *Lectorabilidad* de los textos de lectura incluidos en los libros de lenguaje. Se utilizaron las fórmulas predictivas de Flesch y Fernández Huerta. El objetivo de este estudio es fijar el nivel medio de lectorabilidad utilizado en este ciclo que constituirá una base referencial para la creación de pruebas de lectura.
5. *Elaboración de las pruebas en catalán y castellano.*
 - 5.1. *Elaboración inicial de las pruebas.* Tiene por finalidad el análisis del contenido objetivo de aprendizaje en este ciclo escolar y su estructuración en unidades susceptibles de medición y evaluación, siguiendo un proceso racional:
 - Establecer el objetivo general: contenido temático general al cual la prueba se refiere, determinación del tipo de prueba (en nuestro caso, de nivel) en función de la inferencia que se habrá de extraer de los resultados.
 - Fuentes de información que se han de consultar para delimitar los contenidos: editoriales, planes de estudio, consultas a profesionales, etc.
 - Establecer los objetivos específicos: subdivisiones posibles o especificaciones del objetivo general en unidades temáticas relativamente independientes que deberán estar representadas en las pruebas.
 - Establecer objetivos operativos: tipos de conducta que se espera observar en los alumnos para dar por conseguido el objetivo específico.
 - Elaborar la tabla de especificaciones para determinar la importancia relativa de los objetivos operativos y del contenido específico en el conjunto de la prueba.
 - Elaborar el banco de items; elección del tipo de items más idóneo para la medida del contenido operativo de la prueba y formulación de éstos. Esta elaboración se hace partiendo de otros tipos de items utilizados en pruebas estandarizadas y de ejercicios trabajados al aprender el contenido.
 - Elaboración del protocolo de la prueba y de las instrucciones tanto internas como externas para la posterior aplicación.
 - 5.2. *Aplicación inicial.* Tiene por finalidad estudiar la funcionalidad de la prueba en orden al contenido (nivel de dificultad y nivel de discriminación) y a la estructuración del contenido mencionado. El proceso que se sigue es éste:
 - Elección de la muestra experimental.
 - Aplicación de las pruebas antes elaboradas y control de las instruccio-

- nes de aplicación y protocolo de la prueba.
 - Análisis estadístico.
 - Análisis de ítems; cuantitativo del índice de dificultad, del índice de discriminación y análisis de distractores; y cualitativo de idoneidad de contenido y formulación de ítems.
 - Reestructuración de la prueba (ítems, protocolo, instrucciones de aplicación, etc.) en función de los resultados obtenidos en las fases anteriores.
6. *Análisis de la población escolar. Muestreo en base al tipo de escuela.* Para garantizar la representatividad del muestreo y, posteriormente, matizar debidamente las conclusiones de este estudio, conviene estratificar previamente la población total de acuerdo con los criterios siguientes:
- Prioridad del catalán o del castellano en la enseñanza.
 - Localización geográfica del centro.
 - Entorno sociocultural en que se enmarca la escuela.
- La muestra experimental se ha escogido de acuerdo a estos criterios.
7. *Primera aplicación experimental.*
- Tiene por finalidad determinar las características técnicas de la prueba:
- Nueva aplicación y control del protocolo e instrucciones de aplicación.
 - Nuevo análisis de los ítems.
 - Estudio de la fiabilidad y validez de la prueba.
 - Análisis de las posibles diferencias entre grupos.
8. *Estudio factorial de la batería, conjuntamente con las evaluaciones globales de los profesores.*

Las siete primeras fases han concluido. Sólo la prueba de composición escrita se halla en fase de elaboración. El estudio factorial se encuentra en curso.

Un problema que subyace a este trabajo es la conveniencia o no de proporcionar unos baremos diferenciales de acuerdo con los tipos de escuela (en caso de optar por plantear el test con referencia a la norma) o unas puntuaciones dicotomizadas en cada prueba que ayuden al educador a tomar decisiones sobre si los alumnos han superado o no el nivel. Sin embargo no consideramos estas soluciones como las únicas, ni siquiera como las mejores. Otro planteamiento, que se deriva de la forma como han sido elaboradas las pruebas, es proporcionar al educador el material como *base* para que él pueda elaborar sus propias pruebas *de acuerdo con los objetivos* que realmente se ha propuesto alcanzar. Puesto que existe una correspondencia establecida entre objetivos-ítems, esta opción no sería tan difícil. La dificultad estribaría en decidir qué número de ítems puede considerarse suficiente para reconocer que el objetivo está alcanzado. Mientras los procedimientos de Nedelsky (1954) o Ebel (1972) pueden resultar útiles cuando varios profesores han seleccionado los *mismos* objetivos para su programa de estudio, los procedimientos basados en la *decisión*, (bien sea utilizando los métodos bayesianos o los procedimientos de decisión de Hambleton) los considero más adecuados para el caso de una evaluación que implica el pase o no a un nuevo ciclo de enseñanza. Desde luego el optar por este planteamiento implicaría aumentar el banco de ítems disponibles para cada objetivo y un adecuado muestreo al azar de los mismos.

Los problemas de la fiabilidad y validez que se derivan de la orientación básica que se da a estas pruebas ofrecen interesantes sugerencias de estudio que desbordan las posibilidades de este pequeño trabajo.

En resumen: la investigación realizada tiende a concretarse en cuatro frentes:

1. profundización experimental sobre la conveniencia o no de utilizar tests referidos a la norma o al criterio en las evaluaciones diagnósticas de final o inicio de ciclo (Bloom señala las dos posibilidades).
2. Estudio de los problemas de validez y fiabilidad que el cambio de pruebas lleva consigo.
3. Seguir avanzando en el estudio de los procesos y de los objetivos que aparecen en cada ciclo a fin de elaborar una batería que abarque todos los niveles fundamentales de E.G.B.
4. Revisión de los procedimientos empleados en los análisis de contenido que se realizan como base de la investigación.

Paso brevemente a señalar algunas cuestiones referidas a cada uno de los aspectos estudiados, anotando al tiempo, otras investigaciones que se han realizado durante este período de tiempo (1980-82).

2.1. Lectura

Seis son las pruebas elaboradas en el Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación de la Univ. de Barcelona. Cinco se basan en el estudio de los procesos lectores realizados por Cabrera. La sexta es un test de eficiencia lectora inspirado en la prueba «Reading Efficiency» de la batería IOWA SILENT READING TEST.

Autores	Tipo de prueba	Objetivo general	idioma	ámbito de aplicación	forma de aplicación	Procedencia
L. Flaqué M. Artal	Diagnóstico general	Medir la comprensión lectora al finalizar 1.º de E.G.B.	catalán	Evaluación escolar final de 1.º de E.G.B. 6-7 años Barcelona.	individual o colectiva	primer test de comprensión lectora de F. Cabrera ¹
F. Cabrera (A)	Diagnóstico analítico	Identificar en el alumno el dominio del estado inicial en el aprendizaje de la lectura e identificar dificultades específicas propias de esta etapa	castellano	Evaluación final de la etapa inicial de aprendizaje lector 6-7 años, Barcelona	colectiva con un sub-test individual	
Bateria de lenguaje: VARIOS F. Cabrera	Diagnóstico general	Dominio de la comprensión lectora al finalizar el primer ciclo de E.G.B.	castellano	Evaluación al finalizar el 1.º ciclo de E.G.B. 7-8 años, Barcelona	colectiva	Test A de F. Cabrera
R. Bisquerra	Diagnóstico general	Similar a la anterior	catalán	Similar a la anterior	colectiva	Test B de F. Cabrera
F. Cabrera	Diagnóstico general	Medir la fluidez lectora. Incluye la valoración de: -velocidad lectora -Tipo de lectura -análisis de las dificultades en las correspondencias gráficas-fónicas	castellano	Similar a la anterior	individual	
R. Bisquerra	Diagnóstico general	Similar a la anterior	catalán	Similar a la anterior	individual	
M. A. Cardona	Velocidad lectora	Medir la eficiencia lectora que implica comprensión más velocidad	castellano	6.º, 7.º y 8.º de E.G.B. Barcelona (nivel socioeconómico bajo)	colectiva	«Reading Efficiency» de IOWA READING TEST

1. Se trata del primer test de comprensión lectora elaborado por F. Cabrera con la colaboración de J.V. Espín. Dicha prueba dio origen a la que aquí presentamos y no aludimos a ella por haber sido superada por la prueba A.

La *elaboración* de las cinco primeras pruebas ha seguido unos cauces muy similares, dado su origen. Se ha puesto el acento en la *operativización de los objetivos*, el estudio del *vocabulario* utilizado en su elaboración así como el nivel de *lecturabilidad* que debían tener los textos. Estos dos últimos puntos han conducido a investigaciones adicionales. Precisamente sobre *lecturabilidad* para lengua castellana se ha realizado una interesante Tesis doctoral por N. López Rodríguez (1981) en Valencia. Tiene como objeto principal el encontrar indicadores cuantitativos de comprensión capaces de predecir el nivel de dificultad de un texto escrito en lengua castellana. Un test cloze, como prueba de comprensión lectora, ha sido utilizado como criterio.

Se han elaborado unas 13 fórmulas de lecturabilidad, a partir de 26 variables lingüísticas, que habían sido sometidas previamente a un análisis factorial para un estudio más profundo de su naturaleza. Creemos que esta investigación puede revitalizar y hacer avanzar trabajos similares a los que estamos aquí describiendo.

Los tests diagnósticos elaborados abarcan la prueba de las habilidades requeridas del proceso *perceptivo* y *comprensivo* de la lectura, de acuerdo con el nivel medido. El tercero, es decir, el *creativo* no ha sido medido. Los problemas a la hora de conceptualizar este último proceso se concentran en establecer una frontera clara entre la lectura *crítica* y la *creativa*. Muchas definiciones dadas a la primera incluyen conductas que podrían servir para la segunda. Sin embargo la conducta creativa exigiría un cierto grado de implicación emocional del lector y una actividad imaginativa que diera origen a nuevos sentimientos o ideas.

Aún cuando los tres componentes se encuentran en *todo* acto lector es cierto que su importancia y protagonismo es diverso en función del desarrollo madurativo de los procesos lectores. Las habilidades perceptivas básicas ocupan un puesto relevante —aunque desde luego no único— en los primeros estadios y dentro de éstas, la correspondencia visual acústica de los signos gráficos. Alcanzada la automatización el interés perceptivo se desplazará hacia los movimientos oculares, la velocidad y flexibilidad lectoras. También en el proceso cognitivo la comprensión literal inicial cederá paso a la inferencial y crítica, que alcanzan su madurez más tardíamente. Ésta es la razón por la que en los estadios primeros se haya escogido los aspectos perceptivo y comprensivo fundamentalmente, expresando una gradación en los mismos.

Veamos, a modo de síntesis, los dos niveles de dificultad propuestos para la prueba diagnóstico de 2.ª etapa de E.G.B. de *lectura silenciosa*:

	1.ª parte del texto	2.ª parte del texto
1. Amplitud	8 frases	11 frases
2. Lecturabilidad	Índice de lecturabilidad medio de 1 de E.G.B. (en textos escolares de lenguaje)	Índice de lecturabilidad medio de 2.º de E.G.B.
3. Vocabulario	75%-80% vocabulario básico de 6 a 8 años • 20%-25% términos listados en el análisis de textos con frecuencia de 3 o más de 2 o más editoriales • 5% términos relativamente nuevos para el alumno	65%-70% vocabulario básico de 6 a 8 años • 20%-25% términos presentes en el listado de libros de texto independiente de su frecuencia y editoriales • 10% términos relativamente nuevos para el alumno
4. Nivel de comprensión exigido	50% literal 50% inferencial	10% literal • 60% inferencial 20% valoración • 10% organización

(Del tercer Informe presentado sobre elaboración de instrumentos de evaluación de los aprendizajes de lengua catalana y castellana, 1982, pág. 66).

Los criterios para la elaboración de la prueba de *lectura oral* tienen en cuenta asimismo el índice de lecturabilidad; el vocabulario básico para el ciclo inicial, con un 20% de palabras que presentan estructura silábica compleja; exposición que incluye la narración y el diálogo y la presencia de signos de puntuación (de pausa, interrogación y exclamación y guiones).

Se miden los tipos de errores en las correspondencias gráficas-fónicas; el tipo de lectura que caracteriza el ritmo lector (deletreo, silábica, vacilante, corriente, expresiva) y la velocidad lectora determinada por el tiempo invertido por el alumno en la lectura de un texto, siguiendo la fórmula:

$$PP/mtos = \frac{60 \times n.º \text{ de palabras}}{\text{tiempo invertido}}$$

La metodología de trabajo y técnicas de análisis en la elaboración de los tests diagnósticos pueden verse en los respectivos informes y serán presentados por F. Cabrera en este Seminario.

El test de *eficiencia lectora* elaborado por M.A. Cardona es un típico test cloze pero con un tiempo controlado. Existe bastante literatura sobre este tipo de técnica en comparación con los tests clásicos de elección (ver Potter, 1968 o Bormuth, 1969, por ejemplo).

Podríamos haber medido la velocidad controlando el tiempo que tarda cada sujeto en leer un texto, dándole posteriormente unas cuestiones para que conteste. En el trabajo de Bisquerra sobre el desarrollo didáctico de la eficiencia lectora (1980) se utiliza pruebas de ese tipo.

La prueba, muy sencilla de aplicar y corregir, permite detectar a lectores lentos que —como pudimos comprobar salvo pocas excepciones— tienden a ser también los que comprenden con mayor deficiencia. No ha sido controlada la inteli-

gencia que interactúa significativamente con el proceso, como ha señalado Smith y Dechant (1961).

Existen numerosas investigaciones que señalan la importancia del tipo de material leído y del interés del texto para determinar la relación velocidad-comprensión (véase Smith, 1965; Bosch, 1977 y otros). Entonces ¿vale la pena medir la eficiencia lectora tal y como se ha hecho con la adaptación del Iowa Silent Reading Test? Creo que la flexibilidad lectora ha de ser considerada como meta del quehacer didáctico y por lo tanto necesitamos elaborar también pruebas de otro tipo, combinando no sólo la velocidad y comprensión del sujeto, sino el grado de lecturabilidad,¹ contenido temático y formas estilísticas. Modelos de estas pruebas pueden ser el Flexibility of Reading Test de Braan y Heldon (1959) o el modelo alternativo de prueba de De Leuw (1967).

Sin embargo ello no obsta para que entienda la utilidad de un test de eficiencia lectora como el presentado, sobre todo en ambientes desfavorecidos, donde podemos detectar globalmente sujetos con dificultades lectoras que deben ser ayudados con un diagnóstico y tratamiento posterior. Puede tener también interesantes aplicaciones de cara a la investigación educativa.

Hemos indicado brevemente las pruebas elaboradas en *esta etapa* (1980-82) y a las que hemos tenido acceso. Existen otras, como la batería diagnóstica analítica de lectura de Pérez González (1978) para la E.G.B. que ha de incluirse en la etapa anterior. Asimismo el ICE de la Universidad de Cádiz ha promovido un proyecto de elaborar una batería de «velocidad, comprensión y exactitud para la lectura», «ortografía de la palabra, de la frase y reglada» y «conocimiento sintáctico» para los niveles de 2.º y 8.º de E.G.B. Dirige el proyecto Fernández Rozas. Desconocemos las características de las mismas por no tener acceso a la información.

2.2. Vocabulario

Su medida se halla estrechamente relacionada con la de los procesos lectores así como la expresión y comprensión oral y escrita, hasta el punto de preguntarnos si no sería más adecuado incluirla en alguna de estas pruebas. Sin embargo nos ha parecido mejor llevar a cabo una evaluación independiente del vocabulario oral y escrito.²

Los objetivos operativos propuestos para esta prueba al final del primer ciclo de E.G.B. eran:

1. Identificar el significado de una palabra.
2. Identificar el significante a partir del significado
3. Reconocer un concepto a partir de su definición
4. Reconocer un concepto a partir de algún atributo
5. Completar frases incompletas
6. Reconocer el sinónimo de una palabra.
7. Reconocer el antónimo de una palabra.

1. La lecturabilidad de los textos y su contenido temático sí que fueron controlados en la prueba de Cardona.

2. Prueba elaborada por Bisquerra y Cabrera.

Un problema clave de este tipo de pruebas consiste en la *elección* del tipo de vocabulario. ¿Cómo escogerlo? Deseamos saber si los alumnos alcanzan el vocabulario correspondiente a su nivel. Pero ¿cuál es ese vocabulario? Nuestra opinión ha sido la siguiente:

«De todas las palabras que aparecen en estos textos se ha hecho una primera selección de aquellas que presentan una frecuencia igual o superior a 10 y que aparecen como mínimo en dos editoriales diferentes. En total han aparecido 341 palabras que reúnen estas condiciones.

Después se ha realizado un muestreo aleatorio sistemático seleccionando una de cada cinco palabras de las 341 antes mencionadas. En total han sido seleccionadas 68 palabras, que constituyen el vocabulario considerado como básico.

Por otra parte se han seleccionado de forma idéntica las palabras que presentan frecuencia tres y que aparecen en un mínimo de dos editoriales. Y por último, también de la misma forma, se han seleccionado un número de palabras de frecuencia 2 o 1 que no aparezcan en el Vocabulario Básico. Estas palabras constituyen el vocabulario disponible de la prueba que es más extenso que el básico.

A partir de las palabras recogidas se han elaborado los items, procurando que en cada apartado haya un 40% de vocabulario básico, un 30% de vocabulario disponible y un 30% de vocabulario disponible de frecuencia mínima.

(Del tercer Informe presentado sobre elaboración de pruebas)

He recogido este punto porque considero que podríamos preguntarnos si es el procedimiento más idóneo o convendría utilizar en las pruebas de vocabulario los recuentos léxicos obtenidos en las conversaciones de los niños, tal y como lo llevan a cabo las investigaciones de los ICEs de Oviedo, Córdoba y Autónoma de Barcelona ya citadas. A mi parecer ambos tipos de pruebas debieran construirse, puesto que responden a finalidades distintas: las basadas en el vocabulario a aprender, para evaluar la eficacia de la labor escolar en el dominio del vocabulario; las que parten del vocabulario usual, para investigaciones descriptivas y comparativas de la población infantil y para la evaluación inicial del niño en cada etapa.

2.3. Lenguaje oral (comprensión y expresión oral)

No existen en nuestro país muchas pruebas referidas a este ámbito. Las que corresponden a la batería diagnóstico que estamos describiendo son:

	Autores	Tipo de prueba	Objetivo	Idioma	Ámbito de aplicación	Forma de aplicación
Formas paralelas	J. V. Espín	Diagnóstico general	Medir el nivel de <i>comprensión</i> oral al finalizar el primer ciclo de E.G.B.	castellano	Evaluación escolar final de primer ciclo de E.G.B. 7-8 años, Barcelona	Colectiva
	M. L. Rodríguez	Diagnóstico general	Similar a la anterior	atalán	Similar a la anterior	Colectiva
Formas paralelas	J. V. Espín	Diagnóstico analítico	Medir las <i>características expresivas</i> al finalizar el primer ciclo de E.G.B.	castellano	Similar a la anterior	Individual
	M. L. Rodríguez	Diagnóstico analítico	Similar a la anterior	atalán	Similar a la anterior	Individual

De cara a la investigación que está realizando sobre la incidencia del aprendizaje de la lengua en sujetos de diferente procedencia lingüística ARNAU ha construido algunas pruebas de lenguaje oral.³

Las dos pruebas paralelas de *comprensión oral*, elaboradas por Espín y Rodríguez Moreno están basadas en los siguientes objetivos:

1. Comprender la exposición oral de una persona (objetivo que se mide con la totalidad de la prueba).
2. Saber interpretar una orden.
3. Interpretar una frase y traducir su significado a un estímulo gráfico.
4. Saber sintetizar el significado fundamental de un cuento breve o narración.
5. Saber sintetizar el significado fundamental de un diálogo.
6. Ser capaz de evaluar la expresividad de un frase sencilla en la cual inter venga, de alguna manera, el tono, el sonido, la longitud y el significado.

El banco de items ha intentado hacerse a partir de estos objetivos traducidos primero a modelos de items que expresan conductas esperadas. Baterías de test norteamericanas e inglesas y los libros de texto de los niños de esta etapa han proporcionado el material adecuado. Se ha evitado en lo posible la contaminación entre items y la falta de discriminación de los mismos. El vocabulario básico utilizado ha sido el de los libros de texto al que ya hemos hecho referencia.

Creo que es interesante anotar el control de la *expresividad* del examinador –variable interviniente fundamental en este caso– mediante el empleo de una grabación magnetofónica del estímulo.

Otro problema que debe ser resuelto en este tipo de prueba es la *forma de respuesta* del sujeto que evite en lo posible interferencias de otras habilidades como la lectura. Ello se ha resuelto a través de dibujos en los que el sujeto debe realizar alguna de las órdenes dadas o elegir el dibujo que mejor explica una frase o historieta. La puntuación es global.

La *expresión oral* constituye una pieza clave en la evaluación del lenguaje en esta etapa. La multiplicidad de objetivos propuestos para esta área indica bien su importancia. El lenguaje oral es el medio normal de comunicación en el niño de 6 a 8 años. Además, como señala Soler (1981), «puede ser enriquecido con la propia actividad lingüística; los niños juegan con deformaciones fonéticas, inventan palabras... Hay que partir de que el lenguaje infantil, más que conquista en siempre recreación» (pág. 185). ¿Cómo evaluarlo entonces? La dificultad aumenta si lo entendemos en constante interacción con los procesos de madurez personal y con los contextos sociales en los que el niño se desenvuelve. Sobre este punto insistiremos más adelante.

Existen pruebas estructuradas que pueden ser interesantes para evaluar el dominio progresivo de las estructuras lingüísticas de una segunda lengua, pero que resultan insuficientes para la evaluación de la propia.⁴

De ahí la preferencia actual por la presentación de los estímulos que inciten al niño a expresarse oralmente y la utilización del análisis de contenido como

3. Véanse explicadas en su contribución a este seminario.

4. Véanse los instrumentos elaborados por ARNAU (1981) en la medición del lenguaje oral (catalán o castellano) como segunda lengua.

método fundamental para el recuento de variables lingüísticas que nos ofrecerán un material adecuado para la elaboración de índices. La investigación sobre las unidades a estudiar en las producciones verbales ha sido muy numerosa. Espín ha realizado un estudio comparativo de las diferentes investigaciones sobre lenguaje oral señalando: las características medibles, autores, instrumentos utilizados y conclusiones a las que llegan. A partir de este trabajo se ha confeccionado un registro para la acotación y corrección de la prueba con las siguientes variables:

Fluidez:	- cantidad de palabras		} Recuento de frecuencias
	- cantidad de palabras diferentes		
Morfología:	- nombres		
	- adjetivos	- cualidad	
		- color	
		- medida	
	- verbos	- pasado	
		- presente	
		- futuro	
	- adverbios		
	- pronombres personales		
	- preposiciones		
	- conjunciones		
Sintaxis	- oraciones simples		
	- oraciones complejas		
		- yuxtapuestas	
		- coordinadas	
		- subordinadas	
Reiteraciones			
Concordancia			
Nivel de generalización			
Nivel de abstracción			

Las tres últimas variables han sido dicotomizadas. Por nivel de generalización se entiende si el sujeto expresa con claridad la idea central que sugiere el estímulo. Por nivel de abstracción la posibilidad o no de independizarse de la descripción de los objetos que *se ven* en el grabado.

Los índices que parecen más significativos en investigaciones precedentes son: el MLV (n.º promedio de morfemas); índice de riqueza léxica: n.º de palabras diferente/n.º de palabras; índice de subordinación: total de oraciones subordinadas/total de oraciones y finalmente el índice de pronombres personales: total de pronombres personales/total de palabras.

La investigación pretende llevar a cabo un análisis factorial previo de todas las variables lingüísticas mencionadas para posteriormente utilizar el método de perfiles para proporcionar una descripción global del lenguaje infantil. Se utilizará el programa de ordenador que ha sido adaptado en España por Mateo. Creemos que este tratamiento podrá ayudarnos a ofrecer perfiles diferenciales típicos de niños con diversos niveles de evolución, contextos socio-culturales distintos o dificultades lingüísticas de diverso tipo, constituyendo un útil instrumento en la evaluación diagnóstica y en la investigación. Finalmente –y a partir de los estudios anteriores– buscaremos el o los índices que pueden proporcionar al educador una medida relativamente rápida y válida del lenguaje infantil.

2.4. Composición escrita

Ya anotamos, al tratar brevemente la investigación realizada en nuestro país durante estos 50 años, la existencia de una serie de investigaciones sobre composición escrita que han ido sucediéndose hasta nuestros días. Las peculiares características de esta área –más que un proceso cabría hablar de un conjunto y procesos– nos invitan a un estudio más cualitativo que cuantitativo y expresan la dificultad de su medición.

La obra clásica de Braddock, Lloyd-Jones y Schoer (1963) ofrece 504 referencias de investigaciones sobre la composición escrita. De ellas y de los trabajos posteriores recogidos por Blount (1973) podemos extraer la siguiente clasificación:

1. Estudios basados en el sistema escolar y que ofrecen una visión global de la composición.
 - 1.1. Escalas generales cualitativas
 - 1.2. Escalas que se basan en criterios con una cierta medida y cuantificación como soporte.
2. Estudios basados en composiciones libres pero que se evalúan por procedimientos *analíticos*.
 - 2.1. Utilizando recuentos de frecuencias
 - 2.2. Utilizando criterios generales con una ponderación
3. Tests objetivos, que miden algunos aspectos implicados en la composición escrita.

Entre las escalas generales hay que recordar la de Hillegas y Thorndike, criticada posteriormente por Galí a causa de los materiales heterogéneos que servían de base. Burt propone una escala de posición relativa pero intenta introducir la medida para realizarla, fijándose en la velocidad de escritura y en la longitud media de las composiciones.

La escala de García Hoz (1956) ofrecía una visión global de la composición y consta de 7 escalones.

Unida a la escala que tiene como fundamentación la clasificación empírica de muestras de alumnos, aparece la presentada por Galí (1928). Basada en las redacciones realizadas por los alumnos se elaboró en función de unos *criterios* de orden gramatical fundamentalmente que permitían la clasificación de las composiciones.

Durante el período que estudiamos se ha llevado a cabo una *revisión* de dicha escala por Santi y Fons (1982) sobre 80 textos de 2.º a 5.º de E.G.B. escogidos al azar en centros que realizan la enseñanza en catalán en Barcelona. Su objetivo básico ha sido la actualización de dicha escala de acuerdo con las nuevas aportaciones de la lingüística, a partir de un análisis crítico de la pauta ofrecida por Galí. La actualización se ha llevado a cabo siguiendo fundamentalmente a Desclot (1977). Se han eliminado además aquellos elementos que Galí define como superados en el momento inicial de la composición y se ha simplificado la pauta quedando reducida de 23 a 10 elementos. Las correlaciones obtenidas entre uno y otro tipo de medida son muy altas (2.º de E.G.B.: $r_s = 0,97$; 3.º EGB $r_s = 0,96$; 4.º EGB $r_s = 0,92$ y 5.º EGB $r_s = 0,93$) por lo que se puede corroborar prácticamente la equivalencia entre ambas.

Los estudios de *recuentos de frecuencias* se han hecho con el objeto de probar hipótesis estadísticas y son muy similares a los expresados al hablar del lenguaje oral.

Los estudios que utilizan *criterios generales con una ponderación* han sido utilizados en nuestro país. Puede verse un ejemplo en la investigación de Gomila (1964) que utilizó un baremo que modificaba el de García Hoz en la evaluación de diferentes tipos de composición escrita.

También en 1964 —siguiendo las investigaciones de Lewis y Williams— Bartolomé propuso la siguiente fórmula para medir la composición escrita en niñas de 6 a 9 años:

- *Contenido*: nivel de ponderación 3
2 puntos: si tienen las frases secuencia lógica
1 punto: por cada frase que exprese una idea completa
- *Estructura*: nivel de ponderación 2
n.º de palabras
n.º de frases el resultado expresado en puntos
- *Mecánica*: nivel de ponderación 1
a) n.º de palabras en el texto/n.º de faltas de ortografía
b) n.º de puntuaciones reales/n.º de puntuaciones necesarias

Hay que remarcar que el coeficiente ortográfico se expresa normalmente al contrario de lo que se ha anotado aquí. Pero es que se buscaba una puntuación de orden ascendente, es decir, a más perfección más puntuación.

$$\text{Contenido} \times 3 + \text{Estructura} \times 2 + \text{Mecánica} = P.T.$$

Se entiende entonces que esta suma no podría hacerse de las puntuaciones brutas, sino, una vez que se hubieran homogeneizado medias y varianzas y tipificado las puntuaciones multiplicarlas por la respectiva ponderación.

Con ligeras variantes se han seguido estas pautas en una investigación sobre la repercusión del texto libre en la composición escrita (niños de 5 E.G.B.) realizada por Martín (1980).

El inconveniente mayor es que la suma de puntuaciones heterogéneas no puede hacerse, lógicamente, sin violar un supuesto básico de la medición. (Ver:

Fernández Huerta, 1954). Por otra parte, la homogeneidad de las puntuaciones y sus tipificaciones es un proceso excesivamente largo.

Finalmente los *tests objetivos* miden ciertos aspectos de la composición escrita. Wodd y Pooley (1967) han revisado muchos de estos tests, descubriendo sus limitaciones.

La investigación de Godshalk, Swineford y Coffman (1966) utilizando diversas formas de medición de la composición escrita aporta interesantes conclusiones acerca de la validez de dichas pruebas. La *evaluación global* de jueces sigue apareciendo como un criterio sólido lo que nos hace recordar una cierta vigencia de las escalas de producción escolar.

En la batería de pruebas diagnósticas para el final del primer ciclo de E.G.B. la correspondiente a la composición escrita está siendo elaborada fundamentalmente por Bartolomé.

Se ha intentado, a partir de una revisión bibliográfica, realizar una evaluación global de tipo cualitativo, aunque para llevarla a cabo comencemos por la clasificación y codificación de las composiciones en función de criterios. Estos han sido:

- A - Conseguir un estilo narrativo
- B - Madurez estructural
- C - Mecánica
- D - Aspectos formales, escritura legible y clara⁵
- E - Riqueza expresiva

Se ha llevado a cabo un primer estudio experimental con 80 sujetos (40 castellanos y 40 catalanes) para estudiar:

- Una actitud de los niños ante el reactivo. Este se compone de 4 grabados que explican pictóricamente una pequeña historia infantil. El niño debe adivinar la historia y expresarla por escrito.
- Control del tiempo de la prueba y de las condiciones de aplicación. (Tipo de papel en el que han de contestar los niños y adecuación de las normas de aplicación).
- Primer intento de clasificación y codificación de las composiciones en función de los criterios. Correlación entre los jueces.

Este primer estudio nos ha indicado la necesidad de revisar de nuevo los criterios de cara a la elaboración definitiva.

Al mismo tiempo, pretendemos llevar a cabo un estudio *analítico*, siguiendo a Myklebust aunque incluyamos variables no recogidas por él, que nos permitirán descubrir, a partir de un análisis factorial, los factores más relevantes en la composición escrita. Una vez elaborada la escala y el perfil de análisis de las composiciones intentaremos estudiar la *validez* y *eficacia* de ambos instrumentos en la práctica escolar a *este* nivel. Quisiéramos simplificar progresivamente el perfil analítico a fin de proporcionar al educador una ayuda en la tarea evaluadora.

5. La escritura constituye un proceso diferente y no debería incluirse en la composición escrita (Recordemos la escala de escritura de Fernández Huerta). La razón de hacerlo es que no hemos contemplado este aspecto en ninguna otra prueba del test, la consideramos importante, y de hecho influye en la evaluación que los maestros hacen de sus alumnos en esta edad.

2.5. Ortografía

De este período sólo conocemos el trabajo realizado en la batería diagnóstica que estamos analizando.⁶ El proceso a seguir ha sido similar al explicado en otras pruebas. A partir de los objetivos especificados por el Ministerio se ha llevado a cabo un análisis de contenido para buscar las *palabras ejemplificadoras* de las *grafías* correspondientes a los diferentes fonemas en catalán y castellano y que aparecen en los libros de texto de lenguaje de cada uno de estos idiomas, así como en las guías de los mismos. Se han utilizado 6 editoriales.

- Una vez halladas estas palabras se han escogido aquellas que tenían alguna dificultad fonética y un índice de frecuencia superior.
- Se ha establecido un listado al azar de 45 palabras para la prueba castellana y de 40 para la catalana indicando en el mismo, para cada palabra, la norma, la grafía, y el n.º de editoriales en que aparece dicha palabra y su frecuencia.
- Se ha otorgado un punto para palabra bien escrita.

El análisis de los ítems puede ayudarnos a pensar cuáles palabras deben permanecer o eliminarse de la prueba. Sin embargo, un punto clave es el criterio para tomar esta decisión. Supuesto que es un test de evaluación al finalizar una etapa ¿debemos suprimir aquellos ítems que son muy contestados y dejar los «raros» o «difíciles» que, por lo mismo, alcanzarán un mayor % de discriminación? Popham (1980) analiza agudamente este problema. A mi parecer podrían seguirse dos vías para resolverlo:

- 1) Pasar el test un curso anterior y posterior lo que nos permitiría conocer con más profundidad el suelo y el techo del test.
- 2) Decidirnos por una elaboración de la prueba referida al criterio. Aquí vuelve a plantearse la cuestión de: ¿Servirán como criterio los objetivos propuestos por el Ministerio? ¿Los objetivos que cada profesor se propone? ¿La ortografía superada por los niños (supuesto un cierto criterio de frecuencia) que aparece en las redacciones escolares?

En cualquiera de los tres casos, una vez establecido el criterio deberíamos extraer al azar un mayor número de palabras ejemplificadoras referentes a cada uno de los objetivos propuestos. Los procesos, a partir de aquí, serían similares a los que se señalan en la construcción de un test referido al criterio.

Hemos intentado describir –siquiera sea brevemente– algunas de las cuestiones sugeridas en torno a la elaboración de pruebas de lenguaje en esta etapa. Observamos que quedan muchas lagunas que cubrir –aspectos motivacionales, de interés o creativos por ejemplo– y que apenas han sido recogidos en las pruebas

6. Las pruebas de ortografía han sido elaboradas por Mateo (ortografía catalana) y Bartolomé (ortografía castellana). El análisis de contenido que permitió dicha elaboración fue dirigido por Echevarría, en tanto que el de vocabulario quedó bajo la dirección de Rodríguez Moreno y Espín y el de lecturabilidad de Bartolomé. La colaboración de un grupo de alumnos de la especialidad de Pedagogía que han colaborado intensamente en esta investigación ha hecho posible que pudiera llevarse a la práctica.

presentadas. Esperamos también que una mayor información sobre los esfuerzos realizados canalice y potencie los trabajos en curso.

3. Estudios sobre la evolución y desarrollo del lenguaje

Varios son los trabajos concluidos o en curso durante este período. Queremos destacar, por su importancia, el llevado a cabo en el ICE de la Universidad de Barcelona por Vila,⁷ sobre la adquisición del lenguaje en niños bilingües familiares. El trabajo se sitúa en la línea de investigación de Slobin (1973) (1981) que aporta un método para separar los efectos de la complejidad semántica y la complejidad gramatical, a partir de dos niños que aprendían simultáneamente húngaro y servo-croata. En el estudio realizado por Vila se ha llevado a cabo un trabajo longitudinal de tres niños que adquieren simultáneamente, desde el nacimiento, dos lenguas, catalán y castellano, y dos monolingües (catalán y castellano respectivamente).

Los registros han sido realizados cada 2/3 semanas utilizando inicialmente el magnetoscopio y posteriormente el magnetofón. Los registros siempre se realizan en presencia de un adulto y en el caso de bilingües se procura que sean adultos que hablen distintas lenguas con el niño. Se pretende seguir hasta la edad de 5-6 años.

Objetivos de este trabajo son:

- 1) Un conocimiento mejor del proceso de adquisición del lenguaje en catalán y castellano.
- 2) Aumentar nuestro conocimiento de las estrategias particulares que utilizan los bilingües en la adquisición del lenguaje.
- 3) Incrementar el conocimiento de los procesos de desarrollo del lenguaje.
- 4) Aplicar el conjunto de los resultados a la mejora de la educación bilingüe.
- 5) Adecuar un conjunto de medidas para evaluar el desarrollo del lenguaje.

Dado que el trabajo se centra en el análisis de grabaciones de magnetófono y vídeo, tiene enorme interés el estudio realizado para el registro de las conductas verbales y no verbales por la riqueza de información que aportan.⁸

Otras investigaciones en este campo son la de López Frechoso en Oviedo (1982). Se pretende en ella comprobar el desarrollo que una serie de conceptos experimentan en el léxico de niños de 5 a 8 años. El marco elegido para someter a análisis la hipótesis fue la escuela y el análisis adoptado fue similar al utilizado por CLARK (1973). Vidal (1980) ha llevado a cabo durante un curso académico la aplicación sistemática de un programa de expresión oral en el parvulario y Triado (1980) ha desarrollado su tesis doctoral sobre la relación entre las actividades sensorio-motrices y la adquisición del lenguaje. Estas dos últimas investigaciones se han llevado a cabo en Barcelona.

7. En el equipo de trabajo intervienen Boada y Siguan así como un grupo amplio de colaboradores. Véase la ponencia presentada por este equipo en el Seminario Internacional sobre «Estudio Experimental del bilingüismo», Barcelona, 1982. Extraemos de esta ponencia los principales datos ofrecidos sobre esta investigación.

8. Aquí cuando la investigación no está incluida en el ciclo de E.G.B. la hemos reseñado aquí porque puede arrojar mucha luz sobre investigaciones similares desde una perspectiva metodológica.

4. Estudios diferenciales de tipo diagnóstico

1. *Diagnóstico inicial.* Contamos en este período con dos investigaciones predictivas de la disposición o madurez inicial para la lectura. Este tipo de investigaciones que desde la década de los treinta recibió un gran impulso a nivel mundial, ha incidido –no siempre con acierto– en la práctica educativa. Así la investigación de Morphett y Washburne (1931) o la teoría del retraso en la enseñanza de la lectura hasta haber alcanzado una edad mental de 6 años o más fue aceptada en muchos países, sin tener en cuenta que las características del idioma imponen niveles de dificultad distintos así como una multitud de factores asociados al proceso lector.

Las investigaciones que brevemente comentamos responden al deseo de establecer el peso específico que ciertas variables supuestamente implícitas en el concepto de disposición lectora, tienen en la predicción del rendimiento lector inicial.

Molina (1980) ha realizado su tesis doctoral en Madrid con dos objetivos fundamentales:

- 1) Conocer la estructura factorial resultante a partir de la aplicación de una batería madurativa-predictiva al inicio del curso escolar.
- 2) Determinación del peso estadístico que posee cada factor en los resultados del aprendizaje lector.

La muestra escogida fue de 200 niños entre 4,5 y 5,5 años de Zaragoza. Los resultados evidencian una estructura factorial constituida por tres factores: estructuración espacio-temporal, lenguaje oral, orientación viso-espacial. Estos factores explican el 48% de la varianza de la variable dependiente.

Carrera, Dalmau y Ferrer (1981) han partido de las siguientes hipótesis (en niños con un C.I. normal):

- 1) Los factores intelectuales aportan una significativa contribución a la explicación del desarrollo lector.
- 2) Existen otros factores: percepción visual, estructuración espacio-temporal, nivel de vocabulario, memoria auditiva, memoria visual, pronunciación, que son determinantes básicos del rendimiento lector.
- 3) La edad requerida para el aprendizaje lector en castellano puede situarse antes de los 6 años.

La muestra de 160 niños-as de 5 a 6 años fue escogida al azar. Mediante el WIPPSI se desestimaron los sujetos cuyo cociente intelectual no alcanzara el 83.

Se han analizado cada una de las variables en función del sexo y la edad, así como los diferentes centros de procedencia.

De las ecuaciones predictivas (para el total de la muestra y para cada una de las submuestras sexo-edad) se desprende que el peso explicativo de los factores con respecto a la varianza del criterio oscila entre un 16,9% a un 32,9%. Ello puede deberse al hecho de haber eliminado del estudio a los sujetos con C.I. bajo, siendo este factor el de mayor peso predictivo.

Personalmente creo que existen además otras cuestiones sobre las que conviene profundizar en futuros trabajos:

- 1) Las peculiares características de la ecuación de regresión múltiple (véase S. Rodríguez (1983): Supuestos de independencia entre predictores que no se cumplen muchas veces; el problema de la «entrada» de cada uno de los predictores en el proceso de resolución de la regresión múltiple... Conviene dar respuesta a estas cuestiones).
- 2) El problema del «umbral». Algunas variables vinculadas al concepto de madurez para el aprendizaje de la lectura son condicionantes pero no suficientes para que dicho aprendizaje se realice. En otras palabras: los niños con graves problemas en esa variable probablemente no aprenderán a leer pero los que no los tengan pueden o no aprender a leer. Entran entonces en juego otras variables. ¿Convendrá entonces dicotomizar estas variables? ¿Cómo seleccionar las puntuaciones de dicotomización? Estos y otros interrogantes técnicos que pueda originarnos el empleo de variables «dummy» en la investigación deberían dar origen a una investigación más fecunda.
- 3) Hay que contar con una investigación teórica sobre la naturaleza de los constructos que nos permita elaborar modelos causales más acordes con la realidad empírica que pretendemos estudiar. Nurs (1979) ha analizado 8 tests corrientes de disposición lectura y encontrado hasta 24 habilidades evaluadas por dichos tests. ¿Todas tienen igual importancia? Como señalan Harris y Malmquist (1973) en una compilación de estudios de la UNESCO, pese a los muchos estudios sobre disposición para la lectura, *muchas preguntas importantes* no han sido respondidas aún.

2. *Diagnóstico de las dificultades en el lenguaje oral y escrito.* La obra de Pawlik y otros autores sobre «diagnóstico del diagnóstico» (1980) nos introduce en una concepción dinámica y procesual del diagnóstico que tiende a una optimización de la decisión y el tratamiento. Esta corriente, que revoluciona en cierto modo no sólo la finalidad del diagnóstico sino los instrumentos en él empleados podría ayudarnos posiblemente a un planteamiento de las investigaciones que se hagan en este campo.

Muy brevemente voy a repasar los trabajos que bajo mi dirección, se han hecho en este período (1980-82) situándolos en los modelos que los sustentan.

Un primer planteamiento, iniciado con la investigación de Amat y Pujol (1975) y seguido por varios trabajos hasta la investigación de Camps y Egea (1982) se centra en el siguiente proceso:

- 1) Establecimiento a partir de estudios previos de una variable *intermediaria* fundamental en los procesos de adquisición de un aprendizaje determinado, en este caso del rendimiento inicial lector.
Se establece la hipótesis de que un trastorno en dicha variable impide el aprendizaje escogido. Estudios correlacionales pueden probarla.
- 2) Diagnóstico de los niños con deficiencias en dicha variable controlando estrechamente otras posibles variables intervinientes y extrañas.
- 3) Formulación de hipótesis que supongan una solución al fracaso en el aprendizaje desde una doble vertiente:
 - Un tratamiento modificativo mejorará el nivel de la variable intermedia
 - Un aumento de nivel en dicha variable significará una mejora en el aprendizaje establecido.

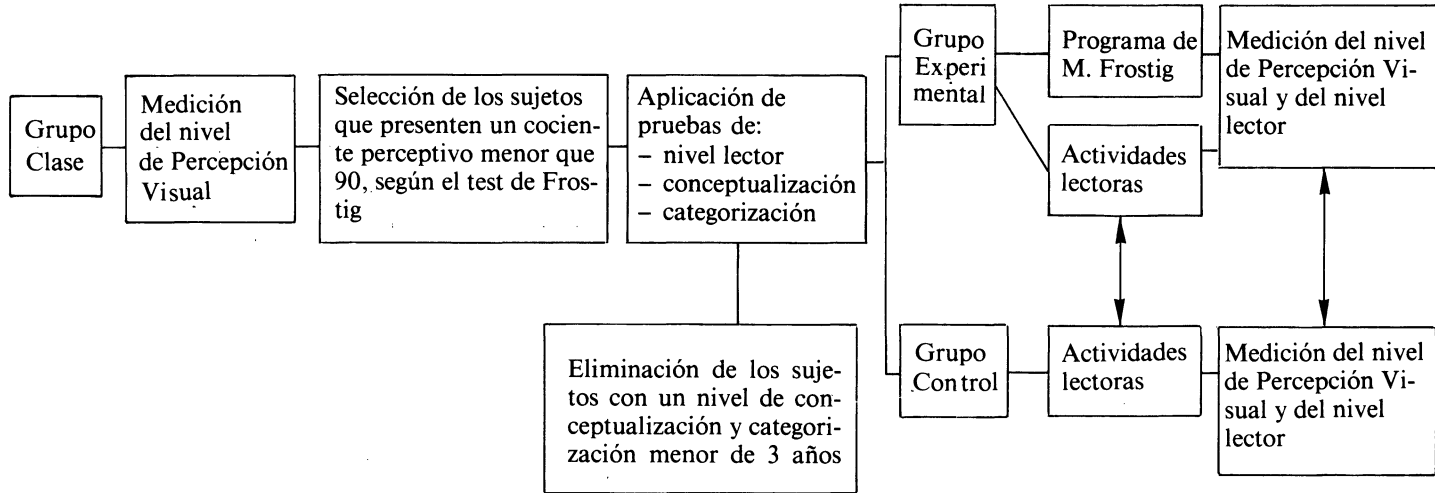
En la investigación de Camps y Egea, la variable intermediaria considerada era la *percepción visual*. La variable independiente introducida era el programa de M. Frostig, y la dependiente estaba constituida por el rendimiento lector medido por un test diagnóstico. Se controló la varianza secundaria según el siguiente cuadro:

Control de Variables

VARIABLES	OPERATIVIZACIÓN	CONTROL
Variables ambientales		
-Centro	Colegio San Ignacio (Sarría)	Fijada
-Metodología del aprendizaje de la lectura	Silábica	Fijada
-Clase Social	Alta	Fijada
-Personalidad del maestro y del reeducador		No controlada
Variables individuales		
-Edad	6-7 años	Fijada
-Sexo	Niños y niñas	Equivalencia
-Nivel de escolarización	Prescolar	Fijada
-Inteligencia	Test E.D.E.I.	Apareamiento
-Percepción visual	Test de Desarrollo de la Percepción Visual (Frostig)	Apareamiento
-Nivel Lector inicial	Test F. Cabrera	Pretest-Postest (utilizar punt. gananciales)
-Personalidad		No controlada
-Bilingüismo	Castellano-parlantes	Fijada
-Vocabulario		No controlada
-Problemas acústicos		No controlada

Diseño Experimental

Prueba de hipótesis a través del siguiente modelo:



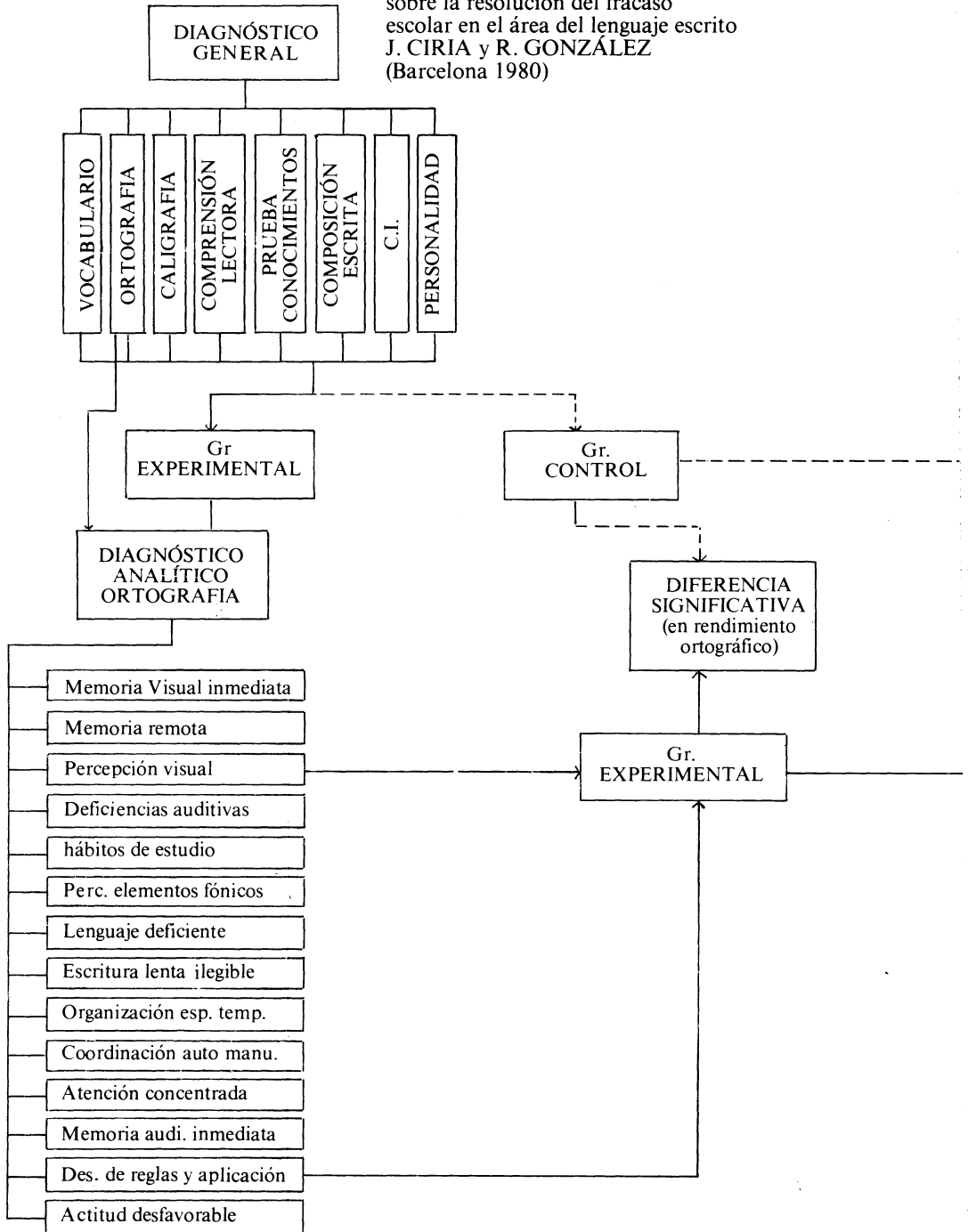
La muestra inicial utilizada fue de 144 sujetos, reducida drásticamente por las características propias del diseño. Se trabajó en la segunda parte de la investigación con 18 sujetos, debidamente apareados en los grupos experimental y control.

Existe una mejora significativa en el cociente perceptivo total del grupo y en 5 de los subtests en el rendimiento lector de los niños que han seguido el método de reeducación de M. Frostig. A pesar de ello, la escasa diferencia entre ambos grupos en rendimiento lector y lo exiguo del número de sujetos nos obliga a dejar en interrogante la hipótesis. Por otra parte, este tipo de trabajos nos ha cuestionado la conveniencia de utilizar un diseño a priori en estudios sobre el diagnóstico, sobre todo cuando *no* hemos establecido con claridad el *umbral* de actuación efectiva de la variable intermediaria sobre la dependiente.

Un segundo modelo empleado está basado en el empleo del diagnóstico general y analítico como puesto de partida y en el establecimiento por lo mismo, de una organización secuencial dinámica propia de la investigación *activa* u *operativa*.⁹ Un trabajo típico de este modelo es el desarrollado por Ciria y González (1980).

Se parte de una dificultad sentida en el seno de un grupo-clase y en un área de aprendizaje (en nuestro caso el lenguaje). Un diagnóstico general permite detectar el área o áreas donde las dificultades se concentran. El diagnóstico analítico presenta los posibles factores asociados con la dificultad. Como la investigación no intenta resolver *un* caso particular sino un problema grupal –aunque teniendo en cuenta siempre cada persona– se plantean microhipótesis que permitan acercarse el grupo a la meta propuesta, en nuestro caso la resolución de una dificultad en el área lingüística. Se prueba el modelo y si funciona, se continua trabajando con él hasta acabar la investigación. Si no, se cambia. Veamos el diseño de esta investigación:

9. En los últimos años, la investigación activa se ha denominado en EEUU investigación de desarrollo. Conviene tenerlo en cuenta a la hora de estudiar investigaciones de ese país.



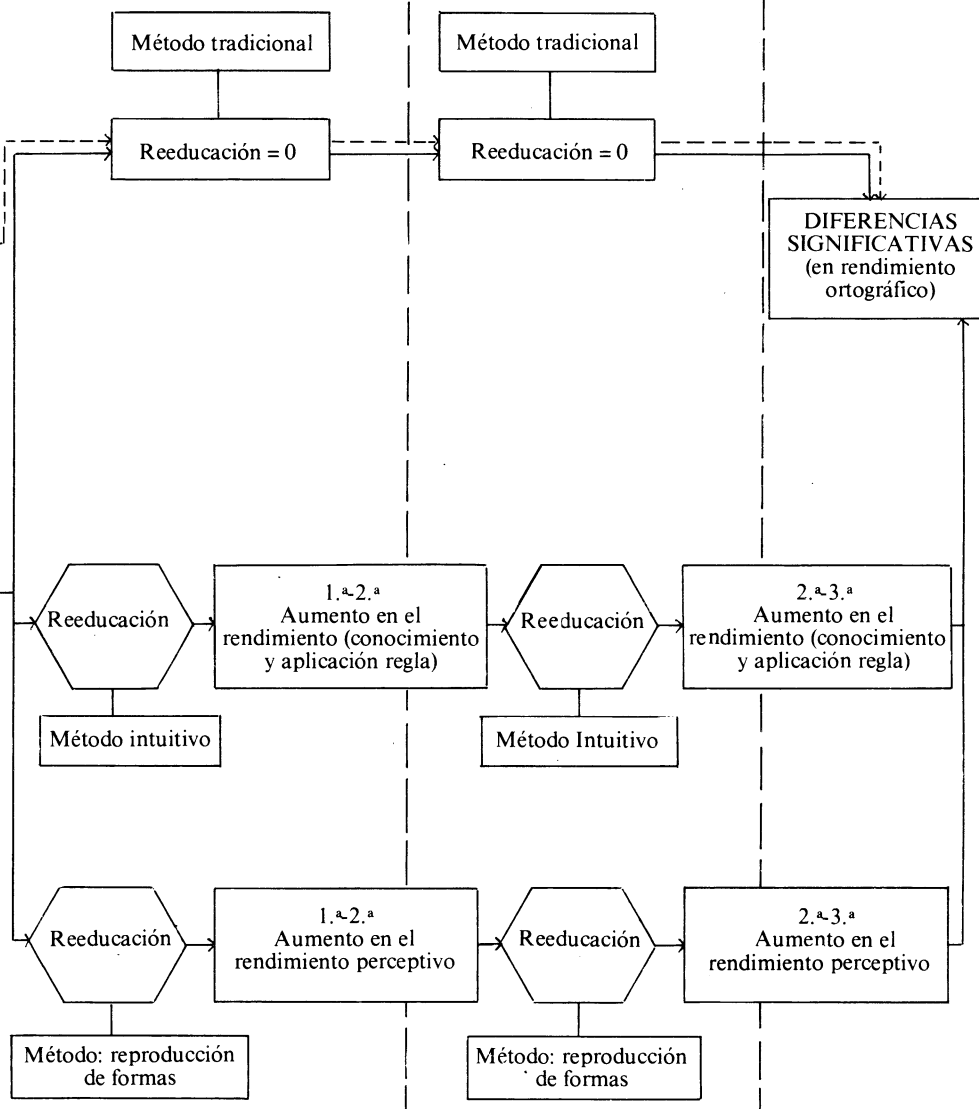
Curso 79-80

Gr=CONTROL

17 sesiones

18 sesiones

Gr=EXPERIMENTAL (investigación operativa)
 Meta = Aumentar el rendimiento ortográfico del grupo experimental
 Medición = Comparación de dos muestras independientes (grado de significación)



El éxito obtenido con este diseño está asociado sin duda al hecho de ser una investigación llevada a término por los propios profesores de los niños y de interesar en la misma a los padres y al colegio. Variables de tipo motivacional y afectivo, frecuentemente no controladas y que sin embargo juegan un papel decisivo en la investigación.

En este diseño no existe un grupo control equivalente. La comparación se realiza con el grupo de clase que no ha seguido la reeducación porque superaba el cuartil 1 en las distribuciones de las variables medidas. Partiendo de esa desigualdad inicial se aspira, por lo contrario, a alcanzar un nivel más homogéneo en ambos grupos al finalizar el tratamiento. Desde luego que en esta comparación, una fuente grave de invalidez puede provenir del fenómeno de regresión estadística. Como puede apreciarse se trata de un procedimiento muy sencillo y débil «experimentalmente». ¡Pero funcional!, afirman los profesores (entusiastas ellos de la educación, todo hay que decirlo) que lo han utilizado.

Quizá —y lo brindo como sugerencia que aún no he comprobado personalmente— los diseños de N-pequeña de línea base múltiple según el modelo propuesto por Craighead, Kazdin y Mahomey (1981) podrían permitirnos controlar mejor la variación producida. Sobre este tipo de diseños espero que pueda profundizarse en los próximos años en educación.

Como conclusión de todos los estudios diagnósticos que he dirigido señalaría la necesidad de tener en cuenta mucho más las variables *emotivas* y *motivacionales* equilibrando la medición de aptitudes y actitudes. Los estudios de casos, que acompañan a todas estas investigaciones, señalan que los alumnos que no lograron superar el tratamiento tenían problemas emotivos, de personalidad o de motivación hacia el aprendizaje en general.

Otra investigación presentada durante este período ha sido la de PRIETO (1981) sobre *dislexia* y *desarrollo corporal*. Su objetivo fundamental fue el estudio de la representación del esquema corporal en los niños con problemas lectoescritos, estableciendo como hipótesis la diferencia significativa del esquema corporal que dichos niños tienen en comparación con niños normales. La muestra utilizada fue de 75 niños disléxicos, disortográficos, en edad comprendida entre 8 y 13 años. La investigación parece confirmar una diferencia significativa (a niveles cuantitativos y cualitativos) del esquema corporal de los niños disléxicos y normales.

5. Estudios diferenciales en el ámbito del bilingüismo

Varias de las investigaciones ya descritas podrían ser clasificadas aquí. Y es que la mayoría de las investigaciones sobre lenguaje realizadas en Barcelona contemplan —como es lógico— el hecho de un ambiente bilingüe. (Quizá sería más adecuado hablar de ambiente disglósico). Existe por lo tanto una larga tradición de investigaciones sobre este tema. Quizá una de las más importantes es el estudio realizado por PLA (1978) sobre el lenguaje oral de los niños del barrio de Gracia (Barcelona). Posteriormente esta profesora de la Universidad de Barcelona ha dirigido algunas investigaciones relativas al tema, como la realizada por San José y Bosque (1981) sobre alteraciones fonéticas del lenguaje oral en niños de 3,5 a 5 años, 200 catalano-parlantes y 200 castellano-parlantes.

También en el ICE de la Universidad de Barcelona y en la Facultad de Psicología de dicha universidad se han realizado diversas investigaciones bajo la

orientación e impulso de Siguan. Remito a la contribución de Arnau a este Seminario donde expondrá una de sus investigaciones en este campo.

6. Estudios diferenciales en función del nivel social

La diferenciación lingüística vinculada al medio social no constituye un planteamiento nuevo. Como nos indica Siguan (1979) la revisión de McCarthy en 1954 nos ofrecía un grupo numeroso de estudios que demuestran la existencia e importancia de los condicionamientos sociales del lenguaje infantil. Sin embargo, la explicación de este hecho ha conducido a una apasionada y áspera polémica sostenida por diversas posiciones que van desde la afirmación del hándicap lingüístico ligado al factor social, a la búsqueda de las causas diferenciales en los contextos donde se adquiere y desarrolla el lenguaje, o la crítica de una norma o «supernorma» lingüística burguesa y rígida.

En todo este planteamiento, tan estrechamente unido a la educación de las clases desfavorecidas y que incidirá sin duda en las tendencias compensatorias, culturalistas o populares de la educación, sobresale la figura de Bernstein (1970) (1975), al menos por la influencia que ha tenido en las pocas investigaciones realizadas en nuestro país desde el ámbito educativo. Así Rigo (1978) ha llevado a cabo una investigación sobre el lenguaje del niño mallorquín en función de la clase social y la situación disglósica padecida.

La investigación en curso de Espín parte de una revisión crítica del estado de la cuestión: Análisis de Riessman y su escuela culturalista; contribución fundamental de Bernstein y su formulación de los códigos lingüísticos; continuación de la línea por Lawton; cuestionamiento radical de Labov y la escuela dialectológica americana; aportaciones actuales al «hándicap» sociocultural a partir del informe C.R.E.S.A.A. (1978). La investigación pretende llevar a cabo un estudio de los factores lingüísticos que pueden explicar las bajas puntuaciones en lectura de los niños de suburbio, una vez controlados los factores intelectuales. El estudio consta de 3 fases: 1. Estudios correlacionales entre la comprensión lectora, el vocabulario y la inteligencia; 2. Búsqueda de índices lingüísticos, a partir de una medición del lenguaje oral; 3. Elaboración de ecuaciones de predicción diferenciales de la comprensión lectora a partir de las variables lingüísticas investigadas y en función de la clase social.

El ICE de Zaragoza también ha emprendido una investigación (1981-82) dirigida por García Pascual para conocer «el éxito y fracaso escolar en relación a los sistemas de modos de hablar y a las interacciones profesor-alumno». Entre los objetivos propuestos destaca el de conocer las relaciones existentes entre el lenguaje utilizado por los niños y profesores y el rendimiento escolar. Se siguen las pautas de Bernstein.

Desde el estado de la cuestión en la reflexión científica que se ha hecho, nos permitimos sugerir que este tipo de estudios debe tener en cuenta la *funcionalidad* de la comunicación, el estudio del lenguaje en sus diversos usos y niveles y la evaluación de la madurez lingüística, no a partir del código elaborado sino por el *uso del lenguaje apropiado* en cada nivel y registro de lengua.

Bibliografía

Nota: Las investigaciones que corresponden al período 1980-82 se hallan citadas en el estudio presentado por V. Benedito y B. Echeverría en este Seminario. Las correspondientes al período 1940-76 (Tesis y Tesinas) pueden verse en la obra de Escolano, García, Carrasco y Pineda. En otro anexo se ofrece una selección de artículos de revista publicados en nuestro país sobre investigaciones empíricas realizadas. En esta bibliografía se insertan algunas de las investigaciones comprendidas entre 1976 y 1980, además de la bibliografía citada.

- ARNAU, J. *Escola i contacte de Llengües*, Ceac, Barcelona, 1980.
- ARTAL, M. y FLAQUE, L. *Test de comprensió lectora en català*, Oikos-Tau, Barcelona, 1982.
- BERNSTEIN, B. *Social class, language and education*, Routledge, London, 1975.
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T. y MADAUS, G.I. *Evaluación del aprendizaje*, V.I., Troquel, Buenos Aires, 1975.
- BLOUNT, N.S. «Research on teaching literature, Language and Composition», in *Second Handbook of Research on Teaching*, ed. TRAVERS, R., Rand MacNally, Chicago, 1973.
- BRADDOCK, R.; HOYD-JONES, R. and SHOER, L. *Research in written composition* National Council of Teachers of English, Champaign, 111, 1963.
- C.R.E.S.A.S. *Le handicap socio-culturel en question*, Les edit. ESF, Paris, 1978.
- DELLA PIANA; G.M. and ENDO, G.T. «Reading Research» in *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago 1973.
- DESCLOT, M. *Una teoría sintáctica per a l'escola*, Casals, Barcelona, 1977.
- EBEL, L.R. *Fundamentos de medición educacional*. Guadalupe, Buenos Aires, 1977.
- ESCOLANO, A.; GARCÍA CARRASCO, J. y PINEDA, J.M. *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1975)*, E. Universidad de Salamanca, Salamanca, 1980.
- FERNÁNDEZ, R. y CARROBLES, J.A. *Evaluación conductual, metodología y aplicaciones*, Pirámide, Madrid, 1981.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. *Escritura (didáctica y escala gráfica)*, C.S.I.C., Madrid 1950 (a).
Las pruebas didácticas en la escuela primaria, C.S.I.C., Madrid, 1950 (b).
- FERRÁNDEZ, A.; FERRERES, V. y SARRAMONA, J. *Didáctica del lenguaje*, Ceac, Barcelona, 1982.
- GALI, A. *La mesura objectiva del treball escolar*, Material escolar i científic, Barcelona, 1982.
- GARY, T. and MCKINNON, G.E. *Reading Research, Advances in Theory and Practice*, vol. I, Academic Press, New York, 1979.
- GARCÍA HOZ, V. *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental. Determinación y análisis de sus factores*, C.S.I.C., Madrid, 1953.
Manual de tests para la escuela, Escuela Española, Madrid, 1956.
El vocabulario general de orientación científica y sus estratos, C.S.I.C., Madrid, 1976.
Estudios experimentales sobre el vocabulario, C.S.I.C., Madrid, 1977.
- GIFFORD, J.A. and HAMBLETON, R.K. *Construction and Use of Criterion Referenced Tests in Program Evaluation Studies*, Report n.º 102, Univ. of Massachusetts, 1979 (El doc. empleado es una revisión de éste, sin fecha establecida).
- GOPSHALK, F.I.; SWINEFORD, F. and COFFMAN, W.E. *The measurement of writing ability*, College Entrance Examination Board, New York, 1966.

- GONZÁLEZ, A. «La evaluación y el ciclo medio», *Borbón*, 242-243, págs. 221-246.
- GRAY, W. *La enseñanza de la lectura y la escritura*, UNESCO, Paris, 1957.
- INCIE. *Investigaciones educativas de la red INCIE-ICEs (1974-78)*, Ministerio de Educación, Madrid, 1979.
Temas de investigación educativa, Ministerio de Educación, Madrid, 1979.
Temas de investigación educativa 2, Ministerio de Educación, Madrid, 1982.
- HARRIS, A.J. y MALMQUIST, E.J. «Investigaciones sobre la lectura», en *La enseñanza de la lectura*, ed. STAIGER, R.C., Huemul S.A., Buenos Aires, 1976.
- JIMÉNEZ, B. *Lenguaje: vocabulario en composiciones escritas*, Tesis Lic., Barcelona, 1978, Dir. J. Fernández Huerta.
- LAPP, D. and FLOOD, J. *Teaching Reading to Every Child*, McMillan, New York, 1978.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Investigaciones en curso pertenecientes a los Planes Nacionales X y XI (años 1981-82) de la red de los ICEs*, Madrid, 1982.
- NEDELSKI, L. «Absolute and psychological standars for objective tests?», *Educational and Psychological Measurement*, 14, 1954, págs. 3-19.
- PAWLIK, K. et al. *Diagnosis del diagnóstico*, Herder, Barcelona, 1980.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. «El diagnóstico analítico de lectura en la Educación General Básica», *Vida Escolar*, 197-198, marzo-abril 1978, págs.40-58.
- PETTY, W.; HAROLD, C. and STOLL, E. *The state of knowledge about the teaching of vocabulary*, National Council of Teachers of English, Champaign, Ill., 1968
- RIESSMAN, F. *Trabajo psicológico y pedagógico con niños de clases populares*, Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1974.
- RIGO, E. *Medio cultural y lenguaje en el niño*, ICE Palma de Mallorca, Doc. N.º 3, 1978.
- RIPOLL, R. *El lenguaje escrito en la Enseñanza General Básica*, Tesis Doc., Univ. Barcelona, 1978, direc. J. Fernández huerta.
- SCRIVEN, M. «The methodology of Evaluation» in *Perspectives of Curriculum Evaluation*, ed. STAKE, R.E., Rand McNally, Chicago, 1967.
- SIGUAN, M. *Lenguaje y clase social en la infancia*, Pablo del Río Editor, Madrid, 1979.
- SOLER, E. «Objetivos para el aprendizaje de la lengua en el ciclo inicial», *Bordón*, 237, marzo-abril 1981, págs. 183-193.
- STUFFLEBEAM, D.; WALTER, J.F.; GEPHART, W.J.; GUBA, E.G. and Althers: *Educational Evaluation and Decision Making*, F.E. Peacock, Itasca, Ill., 1971.
- VARIOS. *Bilingüismo y educación en Cataluña*, Teide, Barcelona, 1975.
- VARIOS. *Bilingüisme i educació*. Teide, Barcelona, 1976.
- VARIOS. *Bilingüismo y biculturalismo*, Ceac, Barcelona, 1978.
- VARIOS. *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1980.
- VÁZQUEZ, G. «¿Qué hay dentro de 'la clase'? Precisiones metodológicas sobre la clasificación en la Educación General Básica», *Bordón*, 242-243, marzo-junio 1981, págs. 203-220.
- VILA, I.; BOADA, H. y SIGUAN, M. *La adquisición del lenguaje en niños bilingües familiares: pri-*

meros datos de una investigación, Seminario Internacional: Estudio Experimental del Bilingüismo, Barcelona, 15, 16 y 17 de diciembre de 1982.

VILLAREJO, E. *Escala de ortografía española para la escuela primaria*, Madrid, 1946.

Relación de Artículos (Investigaciones sobre el área del lenguaje publicadas en revistas de nuestro país)

BELLANATO, S. «El vocabulario científico usual y la frecuencia léxica en los textos de ciencias», *Revista Española de Pedagogía*, XVI, 64, oct.-dic. 1958, pp. 416-421.

CONTRERAS, J. «Relaciones entre errores ortofónicos, ortográficos y comprensión léxica», *R.E.P.* XV, 58, abr.-jun. 1957, pp. 133-141.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. «Comprensión lectora: determinación y perfeccionamiento» *R.E.P.*, VIII, 31, jul.-sep. 1950, pp. 367-401.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. «Una prueba diagnóstica de lectural oral», *Bordón*, II, 14, oct. 1950, pp. 15-23.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. «Revisión de una prueba psicológica de dominio de vocabulario: Escala Bellevue», *R.E.P.*, IX, 33, ene.-mar. 1951, pp. 93-109.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. «El vocabulario usual como prueba léxica en escuela primaria», *R.E.P.*, XI, 42, abr.-jun. 1953, pp. 157-172.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. «Cuantificación del vocabulario del párvulo y usualidad léxica del adulto», *R.E.P.*, XIII, 49, ene.-mar. 1955, pp. 3-14.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. «Pruebas de lectura silenciosa por la interpretación de imágenes», *R.E.P.*, XIII, 49, ene.-mar. 1955, pp. 56-70.

FUSTER, J. «Los tests 'A B C' de Filho en los niños gaditanos de clases populares», *R.E.P.*, XV, 59, jul.-sep. 1957, pp. 249-257.

GALLARDO, M.D. «Afición lectora y su relación con el rendimiento escolar», *Revista de Ciencias de la educación*, 96, oct.-dic. 1978, págs. 607-625.

GARCÍA HOZ, V. «Evolución cuantitativa del vocabulario en escolares de nueve a dieciocho años», *R.E.P.*, IV, 16, oct.-dic. 1946, págs. 403-433.

GARCÍA HOZ, V. «Ley sobre el aumento de vocabulario y sus aplicaciones pedagógicas», *R.E.P.*, 87, jul.-sep. 1964, pp. 187-198.

GARCÍA HOZ, V. et al. «Vocabulario científico y vocabulario técnico: un estudio exploratorio sobre sus relaciones», *Bordón*, 233, mayjun 1980, págs. 297-354.

MENDOZA, J. «Un diagnóstico de escritura mediante 'La Escala Gráfica Fernández Huerta'», *R.E.P.*, IX, 35, jul.-sep. 1951, p. 465-469.

MULA, J. «Construcción de una prueba de comprensión verbal en catalán» *R.C.E.*, 69, ene.-mar. 1972, págs. 29-69.

PÉREZ GONZÁLEZ, J. «Niveles ortográficos en Educación General Básica», *R.E.P.*, 141, jul.-sept. 1978, págs. 49-80.

PÉREZ GONZÁLEZ, J. «Relevancia de tres factores implicados en la didáctica de la lectura: un estudio piloto», *R.E.P.*, 142, oct.-dic. 1978, págs. 85-90.

RIGO, E. «La situación diglósica y su repercusión en la adquisición del lenguaje (Investigación experimental en el medio mallorquín)», *Infancia y Aprendizaje*, 16, 1981, 101-110.

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. «Un estudio experimental sobre la didáctica de la ortografía», *R.E.P.*, XXV, 97, ene.-mar. 1-67, págs. 35-36.
- SAENZ, O. et al. «Los temas de lectura en la niñez y adolescencia», *R.E.P.*, XVIII, 69, ene.-mar. 1960, págs. 59-70.
- SANJUAN, M. «Lecturas y escolaridad de los niños delincuentes», *R.E.P.*, XIV, 55, jul.-sep. 1956, pp. 293-306.
- TIESTOS, C. «Influjo de las diferencias culturales en la inteligencia de los alumnos, especialmente en el factor verbal», *Rev. Calasancia*, 51-52, jul.-dic. 1967, págs. 285-396.
- VILLAREJO, E. «Vocablos y sujetos representativos para una escala de ortografía española», *R.E.P.* III, 12, oct.-dic. 1-45, págs. 317-363.
- VILLAREJO, E. «Inventario cacográfico usual del escolar madrileño» *R.E.P.*, VIII, 29, ene.-mar. 1950, págs. 31-77.

Margarita, BARTOLOME PINA
Dpto. de Pedagogía Experimental
Terapéutica y Orientación
Universidad de Barcelona.