

TEST DE ANALISIS

DE LECTURA

Y ESCRITURA

(T. A. L. E.)

TEST DE ANALISIS DE LECTURA Y ESCRITURA

(T. A. L. E.)

Realizado bajo el patrocinio de:

FUNDACIO "JAUME BOFILL"

Autores: José Toro Trallero
Montserrat Cervera Laviña

Colaboradores:

M^a. Helena Feliu Pi de la Serra
Aurora Jorquera Hernández
Rosario Nualart Mundó
Inmaculada Pericas
Fernando Salmurri Trinxet
Angeles Salsas Fornés

AGRADECIMIENTO

Debemos expresar nuestro sincero agradecimiento al Equip Pedagógic de "Rosa Sensat" por su valiosa asesoría en la selección de textos y al Dr. J. Corominas por sus consejos sobre la elaboración estadística.

Asimismo, debemos manifestar nuestro reconocimiento a las escuelas barcelonesas que de un modo u otro han colaborado con nosotros en la confección del T.A.L.E.:

Colegio de la Adoración
Institut Tècnic Eulalia
Aula, Escuela Europea
Escoles Reina Elisenda
Escoles Patmos - Betania
Liceo Sant Jordi
Colegio Santa Juana
Colegio de Santa Engracia
Institución Pedagógica San Isidoro
Escuela de la Caja de Ahorros (Verneda)
Colegio del Sagrado Corazón (Caspe)
Colegio de San Pedro Claver.

EL LENGUAJE ESCRITO

El lenguaje escrito no es sólo un requisito académico planteado universalmente a todo niño; el lenguaje escrito es un conglomerado de conductas, altamente elaborado y complejo, fruto de muchos factores, sometido a múltiples influencias, y, de hecho, imprescindible para alcanzar los niveles de desarrollo general propios del hombre contemporáneo. La adquisición de información, de culturización, los aprendizajes en general, la comunicación interpersonal, hacen imprescindible el dominio de la lecto-escritura.

Históricamente -filogenética y ontogenéticamente- el lenguaje escrito exige la presencia previa del lenguaje oral. No es ésta la ocasión de subrayar la naturaleza y significado del "segundo sistema de señales", - su carácter simbólico, los fenómenos de generalización - que implica, su especial modo de reflejar la realidad, su forzoso condicionamiento en el medio social, su dramático papel en la interacción personal. Lo cierto es que la conducta verbal es condición imprescindible para el aprendizaje de lectura y escritura.

El lenguaje oral -la conducta verbal- es un aprendizaje social. Conviviendo, interactuando con otros seres humanos el niño discrimina, generaliza, imita y resulta gratificado de tal modo que es capaz de adquirir - esa conducta básica que es el lenguaje.

Si el lenguaje oral, considerado en sí mismo, es un modo de reflejar la realidad, el lenguaje escrito implicará el mismo fenómeno pero transponiendo las coordenadas temporales a las espaciales. El habla dura - un tiempo; la escritura, lo escrito, se fija en un espacio. En ambos casos se utilizan "símbolos"; unos, auditi-

vos; otros, visuales. En ambos casos, desde la perspectiva del sujeto, las conductas varían; el habla implica una conducta oral; la escritura implica una conducta manual. Pero la conducta verbal es traducible a esa conducta manual que denominamos escritura.

En la terminología tradicional diríamos que, si el lenguaje oral es un sistema de símbolos, la lectoescritura implica una simbolización del lenguaje oral, es decir un sistema de símbolos de símbolos. Por consiguiente, no puede sorprender que la lectoescritura sea siempre de adquisición posterior al lenguaje oral.

Desde una perspectiva propia del análisis experimental de la conducta, la lectura oral es un conjunto de respuestas verbales emitidas selectivamente frente a un conjunto de estímulos visuales constituídos por las letras, sílabas, palabras o textos que deben ser leídos. Si la respuesta verbal es sistemáticamente correcta.-p.e., - si ante los signos gráficos la se emite siempre el sonido "la"-, es que los estímulos visuales en cuestión (los signos gráficos) han alcanzado poder de control sobre aquella respuesta verbal. Dicho de otro modo, los estímulos visuales implicados han dejado de ser neutros -cosa que ocurría antes de "aprender a leerlos"- para pasar a ser discriminativos. Cuando tal cosa ocurre, se ha producido el aprendizaje.

Por consiguiente, el aprendizaje de la lectura -la enseñanza de la lectura- es un proceso mediante el que se modifica el carácter que ciertos estímulos visuales tienen para el sujeto o, mejor dicho, para ciertas -- respuestas del sujeto. Como se dijo ya, de ser neutros, - pasan a ser discriminativos, lo cual implica que en su presencia el sujeto tenderá a responder adecuadamente, delimitadamente.

Ahora bien, sabemos que para que un estímulo llegue a ser discriminativo respecto de una respuesta, dicha respuesta ha debido resultar gratificada -reforzada- al ser emitida en su presencia. Esta es la parte del proceso que concierne directamente al maestro, al "enseñante". Porque ciertamente es la conducta del maestro la que es capaz de gratificar las respuestas acertadas del niño, hasta conseguir que las "letras" sean discriminativas, es decir lleguen a controlar las respuestas -la lectura- adecuadas. La imprescindible acción social en el aprendizaje de la lectura radica, pues, en las respuestas del maestro a la "lectura" del niño. Su aprobación o desaprobación, -su elogio o su crítica negativa, su interés o su indiferencia, resultarán trascendentales.

Ciertamente, esta precisa influencia interpersonal es imprescindible en las primeras fases del aprendizaje de la lectura. Posteriormente los reforzadores serán otros, p. ej., los implicados directa o indirectamente en la adquisición de la información encarnada en lo leído. Es el momento en que puede decirse que la lectura resulta "autoreforzante" -aparentemente, claro está-, que el sujeto está "habituado" a leer. No puede olvidarse que en los albores del aprendizaje de la lectura existen otros estímulos que también resultan significativos, p. ej., el nivel de lectura medio del grupo escolar o de algún modelo social, las valoraciones de esta conducta realizadas -por los padres, etc.

Algo parecido cabe decir de la escritura. En un principio escribir, aprender a escribir, suele ser copiar, reproducir. El niño debe ir adquiriendo unas conductas motrices manuales básicas que suelen desarrollarse a través de la reproducción de modelos gráficos. Tales modelos son estímulos visuales. El niño "escribe" de acuerdo

con ellos cuando alcanzan función discriminativa. La reproducción del modelo, y la consiguiente comparación entre lo realizado y aquél, supone una posibilidad de auto corrección, que se añade a la ya expuesta acción social.

El acierto -la semejanza respecto del modelo- refuerza la copia correcta, aún prescindiendo de la intervención personal del maestro.

En este caso unos estímulos visuales neutros (el modelo de escritura a copiar) se constituyen en estímulos discriminativos de una conducta manual (escribir).

Otra cosa es lo que ocurre en la escritura al dictado y en la escritura espontánea. La escritura al dictado implica el aprendizaje de la correspondencia existente -para quien ya la aprendió- entre fonema y signo gráfico. En otras palabras, los estímulos sonoros, auditivos, emitidos por la persona que dicta o habla, deben convertirse en discriminativos respecto de las respuestas manuales propias de la escritura. Ciertamente, se trata de un proceso mucho más complejo que la copia. Forzosamente implica el aprendizaje previo de la lectura. Sólo cuando -- los estímulos visuales desencadenan respuestas verbales, pueden los estímulos verbales desencadenar respuestas motoras manuales que realicen los signos gráficos correspondientes.

El niño ve modificada su conducta general en función de la conducta verbal del adulto. Esto forma parte de lo que Luria ha dado en llamar "función directiva" del lenguaje. El dictado implica una variedad, particularísima de tal fenómeno, puesto que la información contenida en el lenguaje oral es inoperante. En otras palabras, la situación de dictado cuenta con unos estímulos discriminativos tales que llevan a escribir, es decir a que la con-

ducta quede controlada por las características físicas, sonoras del estímulo, y no por su "semántica". Pero esto, repetimos, es función de unas características situacionales sobre las que no es preciso insistir aquí.

Por otro lado, la escritura al dictado supone la retención de la imagen sonora durante un tiempo suficiente para permitir su transcripción. Es lo que se ha dado en llamar "memoria inmediata". Ello supone que el control de la respuesta escrita por parte del estímulo sonoro cuenta con unas complejidades temporales de alta importancia. Se trata de respuestas diferidas, de un "condicionamiento al tiempo".

La escritura espontánea es el proceso de mayor complejidad. Las respuestas de la escritura carecen de modelo físico inmediato visual o sonoro. Los estímulos discriminativos, no del acto o situación general de escribir, sino de la sucesión de respuestas concretas, implican el denominado lenguaje interior. (conducta verbal no manifiesta).

Su estudio y la delimitación de este concepto es uno de los temas más apasionantes de la psicología actual. Ciertamente, no vamos a desentrañarlo aquí. Pero, en cualquier caso la escritura espontánea implica, junto a la inevitable adquisición de lenguaje oral, la existencia de una "representación interior" del mismo con capacidad de control suficiente sobre el acto de escribir. Se trata de un autodictado donde el modelo -el estímulo discriminativo- no es la conducta verbal de otra persona.

Hasta aquí, y en el caso de la lectura, hemos repasado someramente una parte de los aspectos mal llamados "mecánicos". Estos aspectos suelen contraponerse a, por ejemplo, la "comprensión". Comprender lo leído,

supone responder ante una palabra, un texto, etc. del mismo modo que responden, p. ej., la mayor parte de los miembros de la comunidad del lector en cuestión. Pero en este caso no se trata de las simples respuestas motoras, fonéticas, propias de la "lectura mecánica". De algún modo se trata de responder ante lo leído en cuanto conjunto de -- símbolos de la realidad reflejada mediante la secuencia -- de signos gráficos. La estrecha relación entre lenguaje y realidad, especialmente realidad social, alcanza en este fenómeno de la "comprensión" una de sus más altas cotas.

Sin embargo, la "comprensión" no es un aprendizaje de otro tipo, no implica fenómenos de conducta esencialmente distintos de los que se dan en la "lectura mecánica". Lo que sucede es que suponen mayor complejidad, mayor "experiencia", más asociaciones. La barrera entre lo "mecánico" y lo "comprensivo", es decir entre lo "concreto" y lo "abstracto" es realmente difícil de trazar. El análisis experimental de la conducta debe negarla.

Dentro de estas reflexiones acerca del lenguaje escrito, es preciso volver a hacer hincapié sobre la acción personal. El niño aprende a leer porque alguien le enseña. Si alguien realmente enseña es porque prepara, programa y presenta los estímulos correspondientes -- signos gráficos -- al niño de tal modo que resultan de complejidad gradualmente progresiva, siguen la velocidad de progreso real del niño, están descompuestos en las unidades precisas, no implican el saltar pasos o etapas significativas, etc. Pero junto a esta tarea programadora, sin duda imprescindible, el papel de administrador de reforzadores de las respuestas correctas es trascendental. Debemos repetir una vez más que los estímulos llegan a controlar las respuestas cuando, producidas éstas en presencia de aquéllos, resultan reforzadas positivamente. En la prácti

ca, los signos gráficos pelota suscitarán la respuesta verbal "pelota" cuando, haciéndolo así y en tal momento, el niño resulte gratificado de algún modo.

Llegados a este punto, conviene hablar brevemente de los retrasos o deficiencias de la lecto-escritura. Si habitualmente faltan ideas claras acerca de lo que la lectoescritura es en sí y de sus mecanismos de aprendizaje, es lógico que en las anomalías de la lectoescritura el confusionismo todavía sea mayor. Cuando un niño, en su lectura, invierte las sílabas, titubea, se retrasa respecto de sus compañeros, etc., puede -y suele- ser etiquetado de -- disléxico. Si preguntamos al diagnosticador por qué no lee correctamente, probablemente nos dirá que porque es disléxico. Sin embargo, llegó a la conclusión de que era disléxico porque no leía correctamente...

En otros casos, se pensará que la causa es orgánica, cerebral. Ello va a depender de la formación básica del que así actúe. Esta claro que, p. ej., los neuro-psiquiatras tienden a obrar así. No puede olvidarse que el concepto de dislexia proviene de la neurología adulta, implica la existencia de afectaciones cerebrales, y la pérdida de la lectura en un paciente dado. Pero el niño que no lee, o lee peor de lo que corresponde a su edad, no ha perdido ninguna conducta. Precisamente lo que le ocurre es -- que no la ha adquirido todavía total o parcialmente.

Este tipo de planteamientos se complica todavía más cuando en favor de la posible organicidad se esgrimen los resultados -bajos resultados- obtenidos por el ni-

ño en cuestión en diversos tests de organización perceptiva, orientación espacial, ritmo, etc. Los adultos que fracasan en tales pruebas suelen padecer lesiones cerebrales. Pero, según lo dicho anteriormente, en el caso del niño no pueden ser considerados los fracasos per se como signos de organicidad.

Veamos ahora lo que sucede cuando el bajo -- rendimiento en aquellos tests es considerado como determinante de "una dislexia". Si a la "dislexia" se la despoja de la supuesta organicidad, no queda más que en retraso de la lectura o de la lectoescritura. Si las conductas -habilitades- insuficientes que justifican el retraso en la lectura son las mismas o parecidas que las precisas para resolver adecuadamente esos tests, es lógico suponer que el niño con retraso en la lectura rinda deficitariamente en los mismos. Por consiguiente, los resultados deficitarios en una de esas pruebas sólo indicarán en todo caso la ausencia o no adquisición de ciertas conductas que también se exigen en la lectura. Pero, en principio, no debieran añadir excesiva información -y mucho menos precisar el -- diagnóstico- a un cuidadoso análisis de la lectura y escritura del sujeto.

Prescindiendo de los problemas que plantea el concepto de "dislexia", y volviendo a la "organicidad", debe quedar claro que no pretendemos negar la existencia de factores neuropatológicos cerebrales en ciertos retrasos de la lectoescritura. Asimismo, en tales casos puede producirse relación entre dichas alteraciones y los rendimientos en tests de carácter perceptivomotor, pongamos -- por caso. E incluso cabe suponer que tal relación siga -- las leyes y paradigmas marcados por la neuropsicología -- contemporánea. Pero, aún así, el fenómeno cierto y esencial es el retraso en el aprendizaje de ciertas conductas.

Y el necesario diagnóstico diferencial deberán suministrar lo las exploraciones neurológicas tradicionales. Obsérvese que esto último constituye otra discrepancia respecto de la neuropatología del adulto, en los que las pruebas de índole neuropsicológica acuden muchas veces en ayuda de la precisión diagnóstica.

Por fin, señalemos un hecho de experiencia -- frecuente: muchos niños con lesiones cerebrales, aprenden a leer y a escribir con toda corrección.

Debe quedar claro que el aprendizaje de la lectura es el resultado de una situación social, como casi todo aprendizaje. Ello supone que es en la situación de aprendizaje de la lectura y en todas sus implicaciones donde será preciso investigar la "patología". Ciertamente, la mayor parte de las afectaciones cerebrales, así como las condiciones orgánicas del llamado retraso mental, pueden retrasar o impedir la adquisición de la lectoescritura en las edades y situaciones habituales. Pero, por lo menos teóricamente -y en la mayor parte de los casos prácticamente-, introduciendo en la situación de aprendizaje las modificaciones adecuadas, probablemente pudieran alcanzarse unos niveles correctos.

Esta última afirmación, con sus matices hipotéticos, deja de ser dudosa o probabilística cuando se trata de los niños que plantean retrasos en su lectoescritura y son diagnosticados de "disléxicos". Es decir puede afirmarse paladinamente que, excluyendo ciertas alteraciones orgánicas graves en las que incluimos el retraso mental, todos los retrasos en el lenguaje escrito infantil se deben a determinadas características de la situación de aprendizaje. Luego no cabe hablar de "retrasos madurativos", "disfunciones", "di-

sarmonías", "insuficiencias específicas endógenas", etc. Estos términos no son más que verbalizaciones interpretativas de un fenómeno que se desconoce.

Pero conviene tener una idea clara de lo que es una situación de aprendizaje. Es cierto que lo más importante radica en la especial y concreta interacción que se establece entre maestro y alumno en el momento específico de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Pero también lo es que las conductas allí manifestadas, especialmente por parte del niño, son consecuencia de los condicionamientos sobrevenidos en situaciones similares anteriores. En otras palabras, el niño puede no aprender porque la situación de aprendizaje, considerada en sí misma, aquí y ahora, está planteada erróneamente, ineficazmente. Pero también puede fracasar porque hayan estado erróneamente planteadas las situaciones de aprendizaje anteriores.

En efecto, un niño que inicia su aprendizaje con una programación de estímulos deficiente, una ausencia persistente de gratificaciones a sus aciertos, una acción correctora fundamentalmente punitiva, una exigencia claramente superior a sus niveles reales, etc., suele ser un niño sin "interés por la lectura", con anomalías emocionales más o menos acusadas, con posibles "desadaptaciones escolares", y, con toda seguridad, es un niño que no lee o que "no lee bien".

Ya sabemos que es frecuente oír hablar de retrasos en la lectoescritura por "bloqueos emocionales", "problemas afectivos", "inhibiciones". En muchos casos, estas expresiones carecerán de significado o aplicación alguna. En otros, supondrán que se ha intuído la causa, el problema, pero para ser eficaz no es posible describir un fenómeno mediante expresiones tan vagas e imprecisas.

Es cierto que la lectoescritura puede quedar retrasada en un niño excesivamente emotivo, es decir, -- con un repertorio de respuestas emocionales perturbado-- ras. Cuando la lectoescritura, o la escolaridad toda, le resulta aversiva, no sólo tenderá a "inhibirse" (respues-
tas de evitación), sino que la persistencia de la acción punitiva o coercitiva puede dar lugar a auténticas per-- turbaciones emocionales.

Sin embargo, la existencia de respuestas emo-
cionales negativas en las situaciones de aprendizaje es-
colar o la falta de conductas hábiles básicas imprescin-
dibles para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura,
puede deberse a acontecimientos extraescolares, habitual-
mente familiares.

Imaginemos, por ejemplo, un niño que ha reci-
bido, a lo largo de la primera época de su vida, gratifi-
caciones indiscriminadas, ayudas excésivas, reforzamiento por conductas consistentes en "no hacer", ausencia de normas claramente establecidas, falta de oportunidades - para aprender conductas nuevas, es decir todo lo que sue-
le encerrar el término de "sobrepotección". Este niño - tiene grandes probabilidades de fracasar en las situacio-
nes de aprendizaje escolar, puesto que carece del reper-
torio de conductas imprescindible. El aprendizaje esco--
lar -y, por ende, de la lectoescritura -requiere, entre otras cosas, el mantenimiento de una postura corporal, - una cierta perseverancia en la tarea iniciada, un deter-
minado control de la conducta en función de órdenes ver-
bales, la no evitación de la relación interpersonal, la experiencia de que las gratificaciones suceden a cierto "esfuerzo", la tendencia a que el propio comportamiento quede controlado de algún modo por el comportamiento del adulto presente y no a la inversa, etc. El niño "sobre--
protegido" carece de estos requisitos. Luego, no rendirá académicamente, no aprenderá. La situación escolar le re-

sultará aversiva. Y puede tener respuestas emocionales anómalas.

En resumen, los retrasos o insuficiencias habituales en la lectoescritura pueden deberse:

1.- Errores de la situación de aprendizaje (o enseñanza) considerada en sí misma:

- a) Estímulos inadecuados o mal programados.
- b) Ausencia de reforzamiento en los aciertos.
- c) Condiciones generales aversivas.

Ciertamente, estos factores no son mutuamente excluyentes.

2.- Ausencia de conductas básicas imprescindibles, por su no adquisición previamente a la situación de aprendizaje.

3.- Exceso de conductas (frecuencia excesiva) perturbadoras de la situación de aprendizaje, establecidas en la experiencia anterior. (p.ej., los comportamientos implicados en los cuadros "hipercinéticos").

Debe quedar claro que los casos 2 y/o 3 no excluyen el 1; por el contrario, en la mayor parte de las veces fuerzan ese tipo de errores. En otras palabras, todo niño que no cuenta con las conductas previas habitualmente exigidas en el aprendizaje de la lectoescritura, necesitará una situación de aprendizaje estructurada según el repertorio de conductas que el niño en cuestión posea en aquel momento. Pero tal situación de aprendiza-

je solerá fallar si las medidas que se toman no son específicas. Con lo cual los problemas de la lectoescritura aumentarán; la pescadilla se muerde la cola.

Aunque pueda parecer una perogullada, de todo lo dicho se desprende que la "terapéutica" o "reeducación" de los retrasos en lenguaje escrito consiste en enseñar a leer y escribir al niño en cuestión. Pero tal enseñanza implica una gran cantidad de factores, todos los hasta aquí citados, y aún otros que no se han apuntado para evitar la prolijidad de la exposición.

El maestro, reeducador, psicólogo o cualquier persona, especializada en los retrasos de la lectoescritura y su corrección debe saber programar los estímulos, administrar las consecuencias de cada conducta, aconsejar a la escuela del niño, modificar las conductas de los familiares del niño que causen parte de sus insuficiencias, etc. Todo ello es enseñar a leer y escribir al que va retrasado.

Ahora bien estas tareas no son esencialmente distintas de las que deben ponerse en práctica al plantearse la enseñanza de la lectoescritura del retrasado -- mental, el paralítico cerebral, o cualquier tipo de niño cuya insuficiencia este plena y claramente "justificada" por la patología que padezca. Las diferencias básicas radicarán en que la especialización del profesional y la especificidad de la técnica deberán ser mayores, las conductas requisitas que deban aprenderse inicialmente serán -- más simples, la cantidad de asociaciones entre estímulos, respuesta y reforzamientos tendrá que ser muy superior, los modelados ("shaping") de las respuestas y las atenuaciones ("fading") de los estímulos deberán ser más minuciosos y precisos, el tiempo a dedicar tenderá a incrementarse, etc. Pero, repetimos, las etapas del aprender, las

tareas del enseñar, son esencialmente las mismas para todos los niños.

Este planteamiento conlleva una consecuencia de indudable trascendencia pedagógica, profesional e incluso ética. En lo que a la lectoescritura se refiere - así como en la mayor parte de los aprendizajes-, no es válido, ni honesto, responsabilizar o culpar a un niño en concreto de su fracaso. La responsabilidad, la culpa es siempre del método, y por consiguiente de quien lo elabora o aplica. La existencia de niños "difíciles" implica la aplicación de técnicas inadecuadas o la intervención de personas incapacitadas, por lo menos para la tarea en cuestión.

El análisis experimental de la conducta -y por consiguiente la enseñanza auténticamente científica- exige de quien lo adopta una autocrítica permanente, la disposición mantenida de autocorregirse, la adaptación - continuada de la acción a los resultados de la misma. Ello sólo es posible sin dogmatismos; con humildad; sin falsas suficiencias; con auténtica información.

Todo ello tiene graves implicaciones en la práctica. Un niño que no ha aprendido a leer adecuadamente, ni puede quedar relegado, abandonado, "porque es así" o "porque es disléxico", ni puede ser exigido punitivamente, "porque es un gandul" o "porque hay que apretarle mucho", ni puede ser tratado o reeducado "con tanto afecto y cariño" que resulte gratificado precisamente por no leer. Y, sin duda, cotidianamente, esto es lo que más se da...

II - JUSTIFICACION DEL TEST

Han sido varias, complejas y entrelazadas, - las razones que nos han empujado a la elaboración del -- Test de Análisis de Lectura y Escritura (T.A.L.E.). Recordando que todo test no es más que un instrumento de - medida, una situación estándar para la recolección de da - tos, las razones o motivos de la elaboración del T.A.L.E. pueden resumirse como sigue, atendiendo a los distintos campos de su posible aplicación:

a) Asistencia.

Es bien sabido que en el campo de la neuro-- psiquiatría y psicología infantil, el insuficiente rendi miento escolar constituye el objeto de consulta más fre-- cuente, seguido a notable distancia por cualquier otra - anomalía. Además, cuando el retraso escolar no es el ob-- jeto central de la consulta, es habitual que se presente como "otro síntoma" acompañante del esencial. Nadie pue-- de sorprenderse de que las cosas sean así puesto que el rendimiento escolar habitual supone una actividad obliga-- toria para todo niño, cuyas exigencias debe satisfacer forzosamente cualquiera que sea su repertorio básico de conductas específicas. Y tales conductas son complejísi-- mas, implicando de un modo u otro muchos -quizás la ma-- yor parte- de los aprendizajes previos del niño en cues-- tión. Obsérvese que no se trata tan sólo de las conduc-- tas denominadas "académicas", sino también, por ser la - situación escolar de claro carácter interpersonal, de -- las conductas "sociales". La relación con el maestro y - con los compañeros implican unos estímulos discriminati-- vos y unas contingencias de trascendente significación.

Pues bien, en ese complejo contexto, la lec-- tura y la escritura se erigen como piedras de toque bási-- cas. Su "fragilidad" es evidente. Su identificación con

los retrasos escolares es prácticamente total. La lectura y la escritura se constituyen en auténticas encrucijadas de fenómenos conductuales de todo tipo, en complicado rompecabezas. Cualquier fallo en cualquier pieza desencadenaría el retraso, el no aprendizaje.

Por consiguiente, el psiquiatra, el psicólogo infantil, debe contar con un instrumento diagnóstico que les permita, lo más detallada y rápidamente posible, averiguar el nivel general y las características esenciales de la lectura y escritura del niño problema en cuestión.

Puede pensarse que para ello no se precisa de una prueba concreta, que basta la observación y análisis directo de la lectoescritura del niño de que se trate. En parte, es eso algo muy cierto. Sin embargo, dado que el diagnóstico implica la delimitación de todas las características del lenguaje escrito que diferencian al niño problema del normal, es preciso conocer cómo se conduce en tal terreno el niño normal. En otras palabras, es preciso conocer los niveles y frecuencias de las características esenciales de la lectura y escritura de la población normal, promedio, correspondiente a la edad y/o nivel escolar del niño en estudio. No basta oírle leer o verle escribir, sin más. Es preciso, en éstas como en muchas otras conductas, comparar, constatar, no juzgar ~~intu~~ intuitivamente.

Obsérvese que hemos hecho hincapié en las "características" de la lectoescritura. Queremos significar con ello que no basta con el estudio de variables como velocidad de lectura, cantidad de errores, comprensión de un texto, etc. Aunque se trata de unos elementos imprescindibles, para un auténtico análisis de la conducta escrita y leída resultan claramente insuficientes, demasiado groseros.

La necesidad de llegar al diagnóstico de deficiencias aparentemente "pequeñas" o "sin importancia" radica en que todo diagnóstico debe conllevar las bases de la rehabilitación. La fijación del nivel de lectura y escritura de un niño deficitario supone en realidad y en términos del análisis experimental de la conducta, fijar el nivel basal ("baseline") de todas y cada una de las características básicas, que, de hecho, son todas. Sólo a partir de esos cimientos, de ese punto de partida, es posible elaborar adecuadamente el pertinente programa de rehabilitación, es decir de enseñanza.

Esta afirmación lleva implícito algo que, no por sabido, deja de ser trascendente. No existe un programa de enseñanza válido para todos los niños con retrasos en la lectoescritura. Existen, eso sí, unas leyes del -- aprendizaje, del condicionamiento, que son universales y cuya identidad debe quedar reflejada en la tecnología -- que se aplique. Pero sus concreciones a cada caso son, - de algún modo, únicas. La tan cacareada "personalización" de la enseñanza" nada tiene que ver con lo que a veces - no es más que una extraña mística de las relaciones entre niño y maestro. En términos objetivos, tal "personalización" no puede ser otra cosa que la programación de los aprendizajes del niño en cuestión, junto con la aplicación de una técnica de enseñanza específica, cimentada por completo en un análisis lo más detallado posible de las conductas de lectura y escritura.

Este "análisis detallado" es lo que debiera suministrar un test de lectura y escritura como el que se propone. Obsérvese que también el "reeducador" precisa de la comparación con la población normal, en la medida en que su tarea tiene que centrarse en lo ciertamente deficitario o erróneo. Y esto siempre es una consideración relativa, pero tal relatividad debe precisarse con referencia a la población promedio de edad y/o nivel es-

colar.

Todo esto ^{no} significa que el diagnóstico y la "reeducación" o enseñanza especial de las insuficiencias de la lectura o escritura deban limitarse a la administración de una prueba como el T.A.L.E. Habitualmente se vienen utilizando diversas baterías de tests que están destinadas a analizar distintas "aptitudes" del niño. Pese a que muchas de las empleadas con cierta frecuencia merecen grandes dudas acerca de su relación con la lectoescritura, no cabe duda que algunas son francamente útiles -p.ej., -diversos tests de "organización perceptiva visual"- tanto para el diagnóstico como para la enseñanza. Sin embargo, para que tal utilidad sea cierta forzosamente debe ocurrir que las conductas exigidas y medidas por tales tests sean conductas realmente imprescindibles para la lectura o la escritura, es decir formen parte ineludible del repertorio de conductas requeridas.

En consecuencia, el estudio de ciertas conductas implicadas en la lectura y la escritura, y no consistentes explícitamente en leer y escribir, puede resultar imprescindible si los resultados de un análisis detallado de la lectura o escritura indican que la deficiencia -p.ej. la falta de discriminación entre letras distintas- implica la existencia de unos repertorios de conductas situadas a niveles claramente inferiores a los mínimos exigidos por el test de lectura o escritura. Asimismo, la administración de otros tests puede realizarse para verificar ciertas hipótesis elaboradas tras la obtención de los resultados del test en cuestión.

Por fin, el reeducador, el psicólogo, el psiquiatra infantil deben contar con un instrumento que, a través de sucesivas aplicaciones, les permita considerar la eficacia de los programas y medidas adoptados para la enseñanza de cada niño problema. La necesidad de "autoco-

rregir" el método es permanente.

b) Pedagogía.

Obviamente, los maestros también deben contar con un instrumento adecuado que les resuelva algunos de los problemas que les plantea la lectoescritura de -- sus alumnos.

Ciertamente, el maestro de una clase concreta, de una edad determinada, tiene en su propio grupo de alumnos, en los niveles promedio de lectura y escritura, los puntos de referencia adecuados para juzgar la calidad y suficiencia de la lectoescritura de un niño dado. Por otro lado, y al igual que otros profesionales, su experiencia personal concreta puede resultar valiosísima.

Sin embargo, todo maestro debe llegar a discriminar cuáles son las insuficiencias o anomalías del lenguaje escrito de un niño determinado que exigen una enseñanza especial, o, por lo menos, la intervención del psicólogo o psiquiatra especializados. Si en la escuela en cuestión, existe ya un psicólogo escolar, este ya actuará -o debiera hacerlo- adecuadamente. Pero como la -- norma, por lo menos entre nosotros, es la inexistencia - del psicólogo escolar y la "Soledad" del maestro, es preciso que éste cuente con el medio que le suministre los criterios que precisa. Ha de saber -y saber justificar- cuando una tarea determinada queda ya fuera de su competencia o cuando, para proseguirla, necesita una asesoría especializada.

Por otro lado, la institución escolar como tal puede -quizás mejor, debe- pretender la constitución de grupos homogéneos que faciliten la enseñanza de la lectura y escritura, sea con fines de "recuperación" sea --

con cualquier otro objetivo. Si la razón de obrar así es una mayor eficacia en la enseñanza de la lectoescritura, los criterios de homogeneización no pueden ser groseros, sino lo más detallados y minuciosos posibles. Y debieran ser suministrados por una técnica de análisis suficientemente elaborada.

Por supuesto, esta necesidad es absoluta, -- ineludible, en las escuelas de enseñanza especial, dedicadas a niños retrasados mentales de distintos niveles y tipos. En tales casos, interviniendo ya la patología de manera clara, los grupos de enseñanza de lectura y escritura --al nivel que sea-- no pueden constituirse en función de la edad cronológica, la edad mental o el cociente intelectual, prescindiendo de las consideraciones críticas de todo tipo que nos merezcan este tipo de medidas y conceptos. Los criterios sólo pueden estar referidos a la actividad -- específica a la que se dedica el grupo en cuestión y lo -- justifica.

Por fin, aunque se trata de una entidad "menor", la institución escolar suele precisar de un medio -- rápido y lo más completo posible para situar a un niño en un nivel pedagógico definido, p.ej. con ocasión del ingreso de un alumno en nuevo centro. Dada la trascendencia de la lectoescritura y sus complejas implicaciones, la información suministrada por una prueba como la pretendida aquí, puede ser valiosa.

c) Investigación.

Lectura y escritura, precisamente por su -- complejidad, trascendencia social, significado individual y edades habituales de aprendizaje, constituye un fenóme--

no intensamente abordado, desde distintos enfoques y con diferentes finalidades, por investigadores de todo tipo.

La mayor parte de las investigaciones que suelen plantearse en este terreno van dirigidas al estudio de cómo y por qué se aprende a leer y escribir y cómo y por qué no se aprende a hacerlo. En otras palabras, pretenden estudiar las fases y motivos del aprendizaje y las razones o circunstancias que implican una insuficiencia en la lectoescritura. En el trasfondo de todo ello se asienta la necesidad de aprovechar los frutos de tales investigaciones para elaborar unos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura que sean lo más eficaces posibles tanto para el niño normal, como para el deficitario, retrasado o enfermo.

En este tipo de investigaciones es preciso distinguir ciertos aspectos esenciales. Por un lado, y tal como suelen plantearse habitualmente las mismas, la lectoescritura desempeña un claro papel de variable dependiente. Se acostumbra a estudiar sus modificaciones en función de un cierto número de circunstancias o fenómenos que en general suelen ser sociales o patológicos. Así puede planearse una investigación para estudiar la lectoescritura propia del niño rural, el retrasado mental, el árabe, el internado en orfanatos, el hipoacúsico, el sobreprotegido, el enseñado mediante el "método global", el niño de clase obrera, el inmigrante, el lesionado cerebral, etc.

En todos estos casos, insistimos, se trata de buscar que niveles de lecto-escritura alcanza la población en cuestión. El diseño experimental que suele ser habitual tiende a crear un grupo experimental, sufi-

cientemente homogéneo en los aspectos significativos, que se diferencia del grupo control precisamente en aquello - que constituye la variable independiente.

En este supuesto, debe quedar muy claro -- que ya no es posible trabajar analizando los niveles de - lectura o escritura a grosso modo. Es preciso llegar a -- discriminaciones más finas, a percibir diferencias que pu diéramos llamar "mínimas" o "cualitativas". Para poder -- obrar así, es preciso contar con un instrumento de medida capaz de suministrar información acerca de esas características finas; es decir una prueba que suministre criterios para analizar las variables en cuestión, lo que implica, - no sólo su desglose, sino también la existencia de unos - puntos de referencia de suficiente garantía, es decir la "normalización" de la prueba en cuestión.

Cabe objetar que para el tipo de investigaciones señalado, no hace falta precisar y detallar tanto la entidad de la variable dependiente. Ciertamente, es -- una posibilidad dado que las circunstancias sociológicas y patológicas tomadas como ejemplo, y enunciadas así, resultan altamente burdas, groseras o poco operativas. Es - este un problema metodológico real que no es ésta ocasión de resolver. Pero cuando menos conviene señalar que precisamente la supuesta ineficacia de unos datos realmente -- analíticos de la lectoescritura, en investigaciones de esta índole, puede llevar a criticar el planteamiento ini-- cial y por consiguiente, si no la hipótesis de trabajo, - por lo menos el modo de hacer operativa la variable independiente.

Este tipo de investigaciones, a las que podríamos denominar "sociales" o "de grupo", no pueden, sin

duda decirnos cómo y por qué se aprende, a leer o a escribir. Pero sí pueden decirnos en qué circunstancias no ocurre o no ocurre "normalmente" tal aprendizaje. En realidad debiera considerarse la posibilidad de elaborar ciertos "perfiles" del lenguaje escrito, propios de circunstancias específicas. En cualquier caso, creemos, es ésta una tarea que está por hacer.

Sabemos que el estudio del cómo y el por qué requiere, ciertamente, técnicas más finas. Este tipo de investigaciones no puede resolverse mediante "grupos". En el momento presente, sólo las técnicas derivadas del análisis experimental de la conducta permiten llegar a tales conclusiones. Y, debe quedar muy claro, un test como el aquí presentado carece de toda utilidad al respecto.

Con anterioridad hemos hecho algunos comentarios acerca de la utilidad de ciertos tests en el "diagnóstico" de las insuficiencias o anomalías de la lectoescritura. Señalábamos que la administración de estas pruebas pudiera quedar justificada en la medida que la conducta exigida constituyera un requisito o componente de la lectura o escritura. Atendiendo a los manuales de muchos tests, cabría pensar que esto es cierto en todos los casos. Pero -- las verificaciones sólo se han llevado a cabo -- y no siempre con el rigor requerido -- en algunos de ellos. En general no suele aclararse la función concreta y precisa de la conducta medida por el test en una etapa concreta y precisa del aprendizaje de la lectura o la escritura. Habitualmente no suele pasarse de afirmaciones tan burdas como: -- "los niños que obtienen bajas puntuaciones en este test -- acostumbra a experimentar retrasos en la lectura". Se trata de meras correlaciones, que pueden ser altamente interesantes, por supuesto, pero de lo que precisamos es de relaciones de causa a efecto, por un lado, y de situar unas --

conductas concretas en el seno de una lectoescritura concreta, por otro.

Para todo ello se precisa contar con una -descomposición -y unos criterios de descomposición- de la lectura y la escritura que sólo una prueba analítica, completa y normalizada puede dar. No se olvide que las aplicaciones básicas de estos trabajos suelen implicar el intento de alcanzar un mejor conocimiento de la "patología", de la "clínica de la lectoescritura".

Las mismas correlaciones que habitualmente suelen hacerse resultan demasiado groseras por la molaridad, la excesiva amplitud de los datos que se toman de la lectoescritura estudiada. No basta decir que "un mal rendimiento en organización perceptiva correlaciona con un nivel bajo de lectura". Es preciso señalar, si es posible, qué características de la "percepción visual" correlacionan con cada una de las características significativas de la lectura. Conviene que las investigaciones "de grupo" -cómo son éstas- tengan en cuenta la minuciosidad y la finura que nos han enseñado el análisis neuropsicológico y el análisis experimental de la conducta.

Todas estas consideraciones, explícitas muchas de ellas desde un principio, atisbadas, tan sólo intuídas, otras, nos plantearon la necesidad de contar con el instrumento preciso que satisficiera tales exigencias. De ahí nació la necesidad de elaborar el Test de Análisis de la Lectura y la Escritura. Mas para comenzar su elaboración, era preciso descartar la existencia de algún test que ya cumpliera con los requisitos planteados.

Y a ello nos dedicamos; a recoger las prue--

bas en principio más divulgadas, acreditadas o nombradas, procediendo al correspondiente análisis crítico de las -- mismas en función de los objetivos bosquejados.

III.- TESTS VERIFICADOS

Como se ha indicado ya, dadas las características requeridas de un supuesto test de lectura y escritura, procedimos a revisar y analizar aquellos más utilizados, citados y acreditados a juicio de distintos autores y publicaciones (latinos, anglosajones y latinoamericanos).

Nuestro estudio se ha centrado en los siguientes tests.

- L'ALOUETTE. Test d'analyse de la lecture et de la dislexie. Autor: P. Lefavrais. Editions du Centre de Psychología Appliquée. París. 2ª. edición. 1967.

- GILMORE ORAL READING TEST. Autores: John V. Gilmore y Eunice C. Gilmore. Harcourt, Brace and World, Inc. New York. 1968.

- READING DIAGNOSTIC TESTS. Autores: Arthur I. Gates y Anne S. Mc. Killop. Teachers College Press. New York. 1962.

- DURRELL ANALYSIS OF READING DIFFICULTY. Autor: Donald D. Durrell. Harcourt, Brace and World, Inc. New York. 1955.

- DIAGNOSTIC READING SCALES. Autor: George D. Spache. California Test Bureau. Monterrey (California) 1963.

- BOTEL READING INVENTORY. Autor: Morton Botel. Follet Publishing Company. Chicago. 1966.

- GROUP DIAGNOSTIC READING APTITUDE AND ACHIEVEMENT TESTS. Autores: Marion Monroe y Eva Edith Sherman. C.H. Nevins Printing Co. Bradenton (Florida) 1966.

No creemos oportuno reseñar aquí las características técnicas de todas estas pruebas. Baste señalar que,

al margen su aplicación al idioma francés o al inglés, ninguna de ellas cuenta, a nuestro modo de ver, con todas las características que hemos considerado imprescindibles.

En consecuencia, no podía pensarse en solucionar el problema con una simple adaptación de alguno de dichos tests.



IV. ELABORACION DEL TEST DE
ANALISIS DE LECTURA Y ESCRITURA (T.A.L.E.)

Decidida la elaboración del T.A.L.E. quedó definido como una prueba destinada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas. Ello supone la existencia de unos criterios de normalidad lo más precisos posibles tanto en lo que concierne a los niveles generales como en lo que afecta a las características específicas.

a) Subtest de lectura.

La revisión crítica de los tests de lectura aparentemente más significativos, ya expuesta en el anterior apartado de este trabajo, permitía el esbozo de un modelo de prueba de lectura que sirviera de plataforma de trabajo o punto de referencia inicial. En principio algunos de los tests americanos dispuestos para la exploración de los niveles de lectura comprendidos entre los 6 y los 14 años, fueron los que más llamaron nuestra atención, aunque sólo fuera por las amplias posibilidades de matización evolutiva que suponen tantos niveles. Por consiguiente, se pensó estructurar el test según 869 niveles de complejidad, diversos y sucesivos.

Toda vez que los niveles de edad deben corresponder, en la población normal, con los niveles pedagógicos, se inició una selección de textos castellanos utilizados en las escuelas españolas en los niveles correspondientes a aquellas edades. El análisis de tales textos ya permitió confirmar algo que se había intuído desde un principio, pero que precisaba de su verificación práctica: en lo que a la conducta "lectura" estrictamente se refiere, la sucesión de niveles de complejidad pro

pios de la enseñanza del castellano muy poco tiene que ver con lo que sucede en otros idiomas, y concretamente en el inglés. Las complejidades fonéticas del idioma inglés y, sobre todo, las difíciles equivalencias entre fonemas y signos gráficos, son tan superiores a las del castellano, que en esta última lengua resulta absurdo plantearse 869 niveles de complejidad correspondientes a otras tantas edades.

De hecho, en nuestro sistema de enseñanza, y en lo que a la corrección de la lectura se refiere, en principio no parecen existir diferencias significativas, matizables, cuantificables, entre los 10 y 14 años de edad de la población normal. En otras palabras, a los 10 años de edad los mecanismos conductuales de la lectura suelen estar "prácticamente" establecidos en el niño promedio de la población escolarizada.

Estas consideraciones nos llevaron a planear nuestro subtest de lectura para 4 niveles de edad coincidentes con los 4 primeros cursos de la Enseñanza General Básica. Ya en los anteriores planes de enseñanza, el inicio del Bachillerato a los 10-11 años de edad, implicaba abandonar la lectura -y la escritura- como objetivo inmediato de la enseñanza, para ocupar su lugar de instrumento de aprendizaje de otras materias. En tal momento ya no se aprende a leer; se adquiere información merced a la lectura ya aprendida.

La concreción del proyecto se inició seleccionando los textos -párrafos- más adecuados para cada edad o nivel escolar. En este punto la colaboración del Equipo Pedagógico de "Rosa Sensat" fué insustituible. Cada uno de los textos seleccionados fué presentado a otros tantos grupos de 10 niños dentro de cada nivel. Se trata

ba de verificar su idoneidad y la detección de posibles imprevistos. Los niños de cada grupo, considerados "normales" en lectura, procedían de distintas escuelas y niveles socioeconómicos.

Esta labor inicial puso de manifiesto la necesidad de contar con dos textos de diferente nivel de complejidad para ser leídos por niños del primer nivel de E.G.B. Se observó que, según la escuela en cuestión, los niños promedio de dicho curso y edad habían alcanzado unos niveles distintos de aprendizaje de la lectura. En efecto, mientras ciertos centros escolares inician la enseñanza de la lectura al comienzo del 1er. curso de E.G.B., otros la empiezan en el curso anterior (5 años), y alguno incluso antes.

Una vez seleccionados los textos en cuestión, se elaboraron las series de letras, sílabas y palabras que permitieran "analizar" la conducta de lectura o, lo que es lo mismo, detallar los errores más frecuentes en cada nivel. En un principio se pensó que la lectura de letras, sílabas y palabras sólo sería exigible a niños de 1º. y 2º. nivel de E.G.B. Sin embargo, se decidió comprobar el acierto de tal decisión. La conclusión fué negativa, e incluso sorprendente desde un cierto punto de vista. En los grupos piloto antes citados se observó que ciertos niños de 3º. y 4º. nivel de E.G.B. cuya lectura de los textos correspondientes era prácticamente normal, incurrierán en algunos errores al leer letras, sílabas o palabras sueltas. Por consiguiente, se decidió administrar las series de letras, palabras y sílabas a todos los niños, prescindiendo de edad o nivel escolar. Sólo los textos variarían en función de tales factores.

Estos textos, pues, deben variar en complejidad a medida que aumentan las edades o niveles escola

res de aplicación. Al seleccionar -o, mejor, preseleccionar- los textos que debían ser experimentados en los grupos piloto, la complejidad progresiva de los cuatro niveles (cinco, incluyendo los dos de primer curso de E.G.B.) se concretó en los siguientes puntos:

- 1.- palabras progresivamente más largas.
- 2.- palabras progresivamente más infrecuentes.
- 3.- frases progresivamente más largas.
- 4.- tamaño de las letras progresivamente más reducido.
- 5.- espacios interlineales progresivamente menores.
- 6.- Signos de puntuación progresivamente más frecuentes y variados.

Así, los textos correspondientes al cuarto y último nivel de complejidad implicaban una lectura prácticamente "adulta".

Los textos definitivos, tras la lectura de todos los seleccionados inicialmente, por parte de los grupos piloto, fueron dos para cada nivel. Uno de ellos, junto con las series de letras, sílabas y palabras, debe servir para analizar la lectura oral, mientras el otro, paralelo o equivalente al primero, está destinado a juzgar la comprensión de la lectura silenciosa.

La serie de letras definitiva incluye todas las que componen el alfabeto castellano. Son presentadas, en forma de minúsculas y mayúsculas, según los tipos de imprenta más habituales. Asimismo se decidió añadir una serie de letras en cursiva para, dentro del 1er. nivel de E.G.B., ser administrada a aquellos niños cuyo aprendizaje se haya iniciado utilizando tales caracteres.

La serie de sílabas está compuesta de veinte. Se han elegido, entre todas las posibles, aquellas que en conjunto reunieran un máximo número de letras, pero manteniendo una cantidad total de sílabas relativamente moderada.

Algo parecido ocurre con la serie de palabras. Se ha pretendido incluir en ellas el máximo de combinaciones silábicas posibles sin hacer exhaustiva la lista, ni mucho menos. Asimismo se han introducido algunas palabras carentes de significado. Con ellas se pretende evitar la "fluidez" de lectura que se produce al reconocer una palabra familiar. La palabra no reconocida exige una discriminación de sus componentes gráficos mucho más minuciosa. Así pudieran detectarse ciertos errores que de otro modo quizás pasaran desapercibidos. En total, la serie consta de 50 palabras, de las cuales 6 carecen de significado.

Quizás la fase más laboriosa de la elabora-

ción del subtest de lectura radicó en la delimitación y definición de los errores que debían ser tenidos en cuenta. En principio se partió de una enumeración básica sugerida por la experiencia con niños que presentan insuficiencias en la lectura, sea en una situación escolar, -- sea en un contexto clínico. Algunos de tales errores -su mayoría- pueden ser cuantificados con una relativa facilidad, lo que permite, a efectos del test, puntuarlos objetivamente una vez definidos y detectados. En cambio, - otros, por no poder ser objetivados claramente y prestarse a interpretaciones subjetivas, se decidió desestimarlos a efectos de la tabulación final del subtest, aunque han sido mantenidos en el protocolo de administración de la prueba.

(La delimitación y definición de los errores de lectura queda expuesta en las "Normas de administración del T.A.L.E.)

b) Subtest de escritura.

En lo que concierne a la elaboración de una prueba de escritura las dificultades a solventar han sido mucho mayores. Prácticamente hemos partido de una casi total ausencia de modelos. Obras destinadas a estudiar el aprendizaje de la escritura, aunque sorprendentemente escasas, hay algunas. Pero auténticos tests de escritura, no. Y mucho menos lo que hemos pretendido -- desde el principio: una prueba que, en el caso de insuficiencias o anomalías, permitiera obtener resultados conjuntos y relaciones mutuas entre lectura y escritura.

Desde un principio estaba claro que en la conducta de escribir cabía distinguir dos aspectos básicos, a saber, el grafismo y la ortografía. Posteriormente la estructura concreta de la prueba llevó a considerar otros aspectos, p. ej. la sintaxis, no previstos en un principio.

La escritura del niño se recoge en tres situaciones distintas: copia, dictado y escritura espontánea.

En la copia los modelos a reproducir son sílabas (15), palabras (15) y frases (3). Cada una de estas modalidades, y a tercios iguales, cuenta con tipos de letra mayúscula, minúscula y cursiva. Las frases se presentan en orden de complejidad creciente. Dadas las características propias de la conducta de "copiar" y la relativa simplicidad de los objetivos de este apartado, su administración a los grupos piloto no significó ninguna rectificación de lo previsto.

En la escritura al dictado, se precisaba para cada nivel un texto fijo y adecuado. Para determinar lo fué de gran utilidad la labor de selección de textos destinados a la lectura. De hecho, para cada nivel, se han adoptado unos textos paralelos a los utilizados en las pruebas de lectura oral y lectura silenciosa. El "paralelismo", claro está, fué verificado mediante los grupos de control.

La escritura espontánea planteó una serie de problemas de difícil solución. En principio se trata de que el niño escriba sin la transcripción inmediata o directa de unos estímulos visuales (copia) o auditivos -- (dictado). En ello radica esencialmente la "espontaneidad". Pero la libertad de acción implicada en ello interfiere la necesaria estandarización de una situación de test. Tras estudiar distintas disyuntivas u opciones, -- nos inclinamos por mantener la "libertad de escritura" -- del niño, pero dentro de la descripción de un tema obligado, que en principio significara una experiencia relativamente frecuente en los niños de las edades abordadas. Así podía conseguirse, aunque sólo en muy escasa medida, un mínimo de uniformidad.

La delimitación y definición de los errores siguió un proceso semejante al expuesto al tratar del -- subtest de lectura. Sin embargo, este paralelismo afecta únicamente a los aspectos ortográficos, tanto en lo que concierne a la ortografía natural como a la convencional o arbitraria. En este caso, y a diferencia de la lectura, dada la existencia del registro gráfico, la -- cuantificación es posible prácticamente en todos los tipos de errores.

Lo realmente difícil ha sido alcanzar criterios mínimamente significativos en otras dos esferas ajenas a la ortografía: el "contenido" de la expresión es--

pontánea y el grafismo.

El análisis del texto desarrollado por el niño en la escritura espontánea, daba pie a valorar ciertos aspectos sintácticos y propios de la "riqueza expresiva" de los niños de estas edades. No obstante, la falta de -- uniformidad en esta prueba, que antes hemos citado, dificulta la valoración objetiva en términos relativos. En es te caso han tenido que adoptarse auténticos "convenios -- provisionales", es decir la adopción de ciertos criterios que en parte pueden -y deben- ser considerados válidos, - pero que, en otra parte, precisan de ulteriores verificaciones y matizaciones. Son claros, por ejemplo, los errores sintácticos dada la existencia de un criterio de normalidad obvio. En cambio, la calificación de los "aspec-- tos positivos" del texto resulta altamente aleatoria, y - somos perfectamente conscientes de ello.

El grafismo (la "topografía" de la escritura) ha planteado problemas muy distintos. En este terreno no existen unos criterios objetivos, claramente delimitados, que definan con toda precisión la conducta final de un su puesto programa de aprendizaje. En consecuencia, a dife-- rencia de, p. ej. la ortografía, la determinación de erro-- res resulta sumamente ambigua.

Al plantearnos este problema, tuvimos muy en cuenta los criterios de Ajuriaguerra y cols. (1964). Acep-- tamos en principio su enumeración de errores o anomalías del grafismo. En el trabajo citado se llegan a considerar 38 de ellos. Ciertamente, este número nos pareció excesivo. Esta opinión quedó confirmada al aplicar tales crite-- rios a los grupos-piloto iniciales. En la mayor parte de los casos no eran posibles muchas de las minuciosas mati-- zaciones de Ajuriaguerra y cols. y, lo que es más impor-- tante, a efectos prácticos bastantes de ellas nos parecie-- ron gratuitas, carentes de significado o trascendencia. Por

fin decidimos limitar nuestro análisis de "errores del -
grafismo" a 9. (junto con el tamaño del grafismo, los as
pectos considerados en total han sido 10).

c) Objetivos secundarios de investigación.

La normalización del T.A.L.E., dadas sus características y sus finalidades intrínsecas, debía hacerse sobre una muestra de la población infantil de 6 a 10 años de edad lo más amplia posible. Este hecho nos puso de manifiesto desde el principio la posibilidad de aprovechar tal muestra y la administración de la prueba para cubrir ciertos objetivos de investigación psicológica. Se concretaron los que a continuación se exponen.

1.- Influencia de la lengua materna. Este tema ha sido -y está siendo- ampliamente debatido en todas las áreas y países bilingües, y concretamente en Cataluña. Se trata de saber si el aprendizaje de la lectura y la escritura en una lengua o idioma resulta modificado de algún modo en función de la lengua o idioma materno (familiar) del niño. Dado que el T.A.L.E. está preparado para el análisis de los niveles de lectoescritura en castellano, y la muestra de sujetos para su normalización se extraía de la población infantil de Barcelona, decidiose estudiar la respectiva influencia sobre los rendimientos en el test de niños con lengua materna catalana y niños con lengua materna castellana.

Téngase en cuenta que Barcelona contiene una población plenamente bilingüe, dando a esta palabra su -- más correcto sentido, el más amplio. Es decir, no se trata de que todos los miembros de la población dominen plenamente las dos lenguas. El bilingüismo implica en realidad que prácticamente la totalidad de la población cuenta con unos repertorios de conducta verbal -comprensiva y expresiva- pertenecientes a los dos idiomas preponderantes, prescindiendo del predominio relativo de cada uno de ellos sobre el otro en cada individuo. De hecho, ciertas

gradaciones de las diferentes "mezclas de ingredientes" son las que parecen provocar el auténtico problema práctico del niño bilingüe, cuando tal problema se produce.

Con todo ello queremos significar que en nuestra población no podía investigarse el aprendizaje de la lectura y/o escritura castellanas de niños de lengua totalmente catalana. Esto significaría precisamente no partir de una población bilingüe. Sin embargo, para que el objetivo planteado fuera cubierto lo mejor posible, en la selección de la muestra se extremaron al máximo las medidas para contar con niños cuyo idioma familiar fuera exclusivamente el catalán o el castellano. Repetimos: en una población bilingüe ello no significa el conocimiento exclusivo del catalán o el castellano, ni siquiera al empezar la escolaridad.

Con una muestra como la elegida, y obrando como lo hemos hecho, el tema de las influencias interidiomáticas en el aprendizaje de la lectoescritura - en la especial circunstancia catalana no queda agotado ni mucho menos. Son muchas más las variables y la casuística que es preciso tener en cuenta. Ya antes de empezar el trabajo nos planteamos este tema con toda prudencia, prudencia que ha sido preciso mantener al conocer los resultados para evitar generalizaciones demasiado gratuitas o conclusiones excesivamente fáciles.

En cualquier caso, por lo que al idioma catalán se refiere -al igual que otros idiomas peninsulares- creemos que el T.A.L.E. constituye un modelo válido para ser adaptado a las necesidades de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en tal lengua. Sinceramente, es esta una tarea que, a nuestro modo de ver, merece ser emprendida.

2.- Influencia de los niveles socioeconómicos.

Es este otro de los campos más interesantes y polémicos. De todos es sabida la dramática influencia de los distintos niveles socioeconómicos o clases sociales sobre multitud de aspectos de la conducta humana y más concretamente infantil. Sabemos que los niños procedentes de los estratos más deficitarios de la población presentan, estadísticamente hablando, más enfermedades cerebrales, más trastornos de conducta, menor rendimiento en los tests de inteligencia, e inferior rendimiento escolar, que los niños procedentes de las clases acomodadas. Desgraciadamente, - la estructura clasista de nuestras sociedades deja su clara huella negativa en muchos de nuestros niños.

En nuestro caso, hemos pretendido aportar algún dato mínimamente válido a la posible influencia de diferentes niveles socioeconómicos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello la muestra en cuestión fué seleccionada, entre otros criterios, en función de dos niveles socioeconómicos (alto y bajo) que implicaban diferentes ingresos familiares, diferentes calificaciones profesionales de los padres y asistencia a centros escolares distintos.

Debía averiguarse si los niños de nivel alto alcanzaban unos rendimientos generales o específicos distintos de los niños de nivel bajo. No obstante, sabíamos que nuestros resultados no podían ser definitivos, puesto que contábamos con la necesidad de limitar al máximo el número de variables intervinientes. En concreto, los niños seleccionados, aún perteneciendo a clases sociales -- distintas, acudían a centros escolares de características y niveles pedagógicos relativamente similares. Por lo tanto, los niños de nuestra muestra pertenecientes fundamentalmente a la clase obrera, no se hallan en un nivel de -

penuria pedagógica acusado, ni mucho menos. En consecuencia, nuestro "nivel socioeconómico bajo" no se sitúa en absoluto en el extremo inferior de la estratificación social aunque sólo sea por disponer de posibilidades pedagógicas dignas y contar con una preocupación e información suficiente en los padres que les permitió buscarlas o distinguirlas de otras posibles pero inferiores. Por otro lado, lo cierto es que no se trata de una población integrada ni en el subproletariado suburbial, ni en el campesinado de zonas claramente desasistidas.

Todas estas condiciones matizarán, claro está, las conclusiones.

3.- Influencia del sexo. Aunque no existan datos en favor de rendimientos significativamente distintos entre varones y hembras, en estas edades, en lectura y escritura, se decidió tener en cuenta esta variable por su fácil control. Obsérvese que para la normalización del test se eligieron niños y niñas considerados "normales" -- por su rendimiento escolar. En otras palabras, de la mera aplicación de la prueba en esta población no podían sacarse conclusiones, por ejemplo, acerca de la mayor incidencia de insuficiencias o anomalías en la lectura habitualmente atribuída a los varones.

d) Determinación de la muestra.

La muestra se seleccionó entre niños barceloneses situados en los niveles 1º., 2º., 3º. y 4º. de Enseñanza General Básica. Este ha sido el criterio básico. Asimismo se decidió que las escuelas donde recibían tal enseñanza cumplieran con un mínimo de condiciones y preocupaciones psicopedagógicas. La exigencia de este mínimo de "calidad" venía dada por la necesidad de contar con unos juicios que fueran realmente fiables acerca del rendimien

to escolar de los alumnos, de que existiera una exigencia y eficacia suficientes en la enseñanza de lectura y escritura, y que se comprendiera todo este problema hasta el punto de aceptar la colaboración que se proponía.

Se determinó que la población total explorada sería de 640 niños en total, correspondiendo 160 niños a cada uno de los 4 niveles de E.G.B. Cada uno de estos cuatro grupos, cuantitativa y cualitativamente, queda desglosado en la tabla 1.

| | | | |
|----------------------------------|----------------------|----------------------|------------|
| 160 niños (cada nivel E.G.B.) | 80 lengua castellana | 40 nivel social alto | 20 varones |
| | | 40 nivel social bajo | 20 hembras |
| | | 40 nivel social alto | 20 varones |
| | | 40 nivel social bajo | 20 hembras |
| 80 lengua catalana | 40 nivel social alto | 20 hembras | |
| | | 20 varones | |
| | | 40 nivel social bajo | 20 hembras |
| | | 20 varones | |

TABLA I

Desglose cuantitativo y cualitativo de cada uno de los 4 grupos de 160 niños utilizados en la normalización del T.A.L.E.

Esta composición de los distintos grupos significaba tener en cuenta todos los objetivos planteados - en la primera fase de la elaboración del T.A.L.E. No sólo se pretendía normalizar la prueba, sino también, dentro - de las limitaciones ya señaladas con anterioridad, obtener algún dato acerca de la posible influencia sobre la - lectoescritura de la lengua materna, el nivel socioeconómico y el sexo.

Los niños estudiados corresponden a 14 escuelas distintas. Algunas de ellas suministraron los subgrupos básicos, mientras otras sólo colaboraron para completar aquellos ya que las distintas combinaciones de nivel/edad/rendimiento/lengua/clase social/sexo no siempre pudieron ser satisfechas con facilidad, para poder obtener las cifras totales previstas en cada caso.

Prescindiendo de los criterios de sexo y clase social, que resultaron bastante claros desde un principio, las escuelas debían eliminar todos aquellos niños -- que

- tuvieran déficits de rendimiento escolar - significativos.
- fueran considerados como escasamente dotados, prescindiendo de si existían confirmaciones objetivas o no de ello.
- estuvieran repitiendo curso por cualquier razón que fuere.
- existiera una situación bilingüe en el seno de la familia.
- contaran con una edad que no correspondiera al curso que estaban estudiando; concretamente se decidió que sólo podían formar parte de la muestra aquellos niños que durante el 3er. trimestre del año escolar --

contaran con una edad comprendida entre:

- 6 a. 6 m. y 7 a., para el 1er. nivel
- 7 a. 6 m. y 8 a., para el 2º. nivel
- 8 a. 6 m. y 9 a., para el 3er. nivel
- 9 a. 6 m. y 10 a., para el 4º. nivel

Así se eliminaban los menores (aunque de edad oficialmente apropiada) y los mayores de cada clase.

- contaran, según juicio y conocimiento de la escuela, con alguna manifestación significativa de carácter neurológico o psicopatológico.
- hubieran realizado en catalán el aprendizaje de su lectura y escritura, cualquiera que fuera su idioma familiar.

En la práctica, se procuró que cada subgrupo estuviera compuesto por algún niño más de los previstos, a fin de poder suplir con los excedentes algunos de los que tuvieran que desestimarse por una u otra razón. Pese a tales precauciones algunos subgrupos no quedaron completos, aunque no se resienta de ello la normalización de la prueba por razones estadísticas que son obvias. En cualquier caso, una vez realizada la corrección de todos los protocolos cumplimentados y desestimados aquellos que por lo que fuere no satisfacían todos los requisitos (incluyendo las normas de administración), la muestra definitiva quedó establecida tal como aparece en la Tabla 2.

| | 1er. NIVEL | 2º. NIVEL | 3er. NIVEL | 4º. NIVEL |
|---------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Sub-grupo MCA | 19 | 20 | 21 | 17 |
| " FCA | 19 | 19 | 21 | 17 |
| " MVA | 21 | 20 | 19 | 15 |
| " FVA | 20 | 20 | 16 | 16 |
| " MCB | 19 | 22 | 21 | 20 |
| " FCB | 21 | 20 | 20 | 21 |
| " MVB | 22 | 18 | 20 | 17 |
| " FVB | 20 | 20 | 21 | 21 |
| TOTAL | 161 | 159 | 159 | 144 |

TABLA 2

Composición de la muestra definitiva. Cada subgrupo está designado por siglas representativas de los criterios que lo definen:

M (masculino) = varones, F (femenino) = hembras, C = lengua materna castellana, V (vernáculo) = lengua materna catalana, A = nivel socioeconómico alto, B = nivel socioeconómico bajo.

V. NORMAS DE ADMINISTRACION DEL TEST
DE ANALISIS DE LECTURA Y ESCRITURA.

La administración de cualquier test individual, como indica el más simple y anodino de los manuales, debe comenzar por "establecer una buena relación -- con el niño". Esto no significa más que la situación de test no debe resultar aversiva para el sujeto. Por el -- contrario, la interacción niño-examinador debe ser tal - que la conducta exigida en el test reporte de algún modo reforzamiento positivo. Si tal cosa se produce, se contará con la imprescindible "colaboración" del niño. La finalidad está clara: es preciso tener garantías de que el niño pone de manifiesto a lo largo del test todo su re-- pertorio -ya adquirido- de conductas de lectura o escritura.

Pero precisamente, la historia de estas conductas, el proceso de adquisición de tal repertorio, y - las situaciones escolares y familiares en que suele ser exigido, van a determinar en gran manera el comportamiento general del niño explorado, su "colaboración", en el test en cuestión. Obsérvese que el material con que el - niño va a trabajar y la situación de "examen" son prácticamente iguales que las que halla en su vida escolar. -- Ello significa que la generalización de las respuestas - -motrices y emocionales- aprendidas en su experiencia cotidiana va a ser mucho más probable que en otros tests.

Asimismo, dado que el T.A.L.E. va a ser utilizado fundamentalmente en niños de lectoescritura insuficiente o anómala, su fracaso habitual en tales actividades, las críticas recibidas, la conciencia de rendir - por debajo del grupo, etc. facilitan que esta situación de test se constituya en aversiva. Si es así, las res-- puestas posibles no se darán.

Por consiguiente, el esfuerzo por conseguir la susodicha "colaboración" del sujeto puede ser superior en esta prueba que en otras. El conocimiento de la historia escolar del niño, concretamente de su lectoescritura, puede facilitar las cosas. Antes de iniciar la administración de la prueba, el examinador debe constituirse en - - fuente de reforzamiento. Debe aprobar, elogiar, gratificar aquellas conductas del niño -especialmente presentes en la situación- que resulten correctas, que supongan iniciativas constructivas, etc. Para ello, puede ser preciso solicitar previamente la realización de algunas actividades al margen de la lectoescritura. Su programación puede ser trascendente.

Una vez iniciada la prueba -y elegido el nivel adecuado- las realizaciones correctas del niño o, en su caso, las aproximaciones a las mismas deben ser aprobadas, valoradas positivamente. En el examinador no puede haber crítica, valoración del error: Un simple gesto, un movimiento de cabeza, puede resultar punitivo para determinado tipo de niños, y reducir sus conductas posibles de lectura o escritura.

El niño inconstante, fácilmente fatigable, -de atención dispersa, debe recibir reforzamiento siempre que su conducta sea adecuada. Obviamente, no se le debe - atender en esos momentos de "no-lectura" o "no-escritura". Pudieran resultar gratificados disminuyendo la frecuencia de sus conductas deseables, perturbándose la marcha de la prueba.

Sin embargo, no deben darse ayudas concretas consistentes en conductas del examinador susceptibles de sustituir, en los resultados del test, las conductas -

inexistentes en el sujeto. La objetividad debe ser máxima. No se trata de una situación facilitadora de aprendizajes de conductas, sino verificadora de los repertorios ya - - existentes.

La exploración, en principio, puede iniciarse tanto por la lectura como por la escritura. No obstante, se recomienda comenzar por la primera, ya que si resulta prácticamente inexistente, no se precisa, por razones obvias, la exploración de la escritura. Por el contrario, puede darse el caso de un niño con repertorio de lectura suficiente para ser explorada que, por resultarle -- claramente aversiva tal actividad, convenga iniciar la administración del T.A.L.E. por la escritura a fin de poder reforzarle sus rendimientos en la situación de test e intentar la consiguiente generalización de estímulos.

A.- NORMAS DE ADMINISTRACION DEL SUBTEST DE LECTURA.

El subtest de lectura está dividido a su vez en distintos subtests.

Al niño no se le dan instrucciones generales para toda la prueba de lectura. Antes de iniciar cada subtest se le suministrarán las instrucciones correspondientes al mismo y sólo a él.

Deberá anotarse en el apartado correspondiente del cuadernillo de registro el tiempo de duración de cada subtest, medido desde la finalización de las ins-

trucciones del examinador hasta el momento en que el sujeto acaba su cometido. Ello significa que debe contarse con un cronómetro, el cuál debe ser utilizado con toda discreción, evitando que resulte significativo para el niño sea como mero motivo de distracción, sea como situación aversiva.

Sin embargo, nunca debe decirse al sujeto que lea deprisa, incluso en el caso de que él mismo lo preguntara. Nunca ha de tener la impresión de que se está juzgando su velocidad. En caso contrario, su rendimiento podría quedar notablemente perturbado.

En cada hoja del protocolo de administración correspondiente a cada uno de los subtests, existe un apartado bajo el epígrafe "Observaciones". En él debe anotarse cualquier incidencia, perturbación, imprevisto, etc. -- que no quede registrado en la sistematización propia del subtest en cuestión.

a) Lectura de letras.

- Se entrega al sujeto la cartulina donde están impresas las letras mayúsculas. Se le dice:

"Lee estas letras en voz alta siguiendo este orden".

Al decir esto el examinador le señala las primeras filas de letras de la cartulina en sentido izquierdo a derecho.

- Una vez finalizada esta lectura, se entrega al sujeto la cartulina donde están impresas las letras minúsculas. El examinador le dice:

"Ahora lee estas otras letras".

- En el protocolo de administración, el examinador anotará en la casilla correspondiente la respuesta del sujeto, siempre y cuando sea errónea. Son estas respuestas erróneas las que posteriormente serán calificadas y cuantificadas. Téngase en cuenta que se dice al niño que lea las letras; no que las nombre o denomine. Por consiguiente, ante la letra escrita "f", es tan correcto que el niño diga "efe" o que emita el sonido "f...f...f..."

- Se ha de anotar, como en todos los subtests, el tiempo de duración del mismo que es la suma del tiempo empleado en la lectura de letras mayúsculas y del destinado a la lectura de letras minúsculas.

b) Lectura de sílabas

- Se entrega al niño la cartulina donde está impresa la serie de sílabas. Se le dice:

"Lee esto en voz alta siguiendo este orden"

Al decir esto, el examinador le señala la -- primera columna de sílabas, en el sentido arriba-abajo.

- Si el niño está situado en el 1er. nivel - de E.G.B. y no conoce todavía la letra impresa, se le entregará, en lugar de la anterior, la cartulina donde la serie de sílabas consta en letra cursiva. - Se tomará nota de ello.

- En el protocolo de administración, el examinador anotará la respuesta del niño - -- siempre que sea errónea- junto a la sílaba estímulo y en la casilla correspondiente.

- Se anotará el tiempo invertido en este subtest.

c) Lectura de palabras.

- Se entrega al niño la cartulina donde está impresa la serie de palabras. Se le dice:

"Lee estas palabras siguiendo este orden"

Al decir esto, el examinador le señala la -- primera columna de palabras, en el sentido arriba-abajo.

- El examinador anotará en el protocolo de administración, en la casilla correspondiente y junto a la palabra estímulo, aquellas respuestas del niño que sean erróneas.

- Algunas de las palabras presentadas carecen de significado. Si, al llegar a ellas, el niño se detiene o titubea, decirle:

"Continúa leyendo. Aunque no entiendas qué quiere decir alguna palabra, no te preocupes".

- Anotar el tiempo invertido en este subtest.

d). Lectura de textos.

- En este subtest no se cuenta con una serie de estímulos única, como ocurría en el caso de las letras, sílabas y palabras. Por consiguiente, -- debe elegirse el texto que corresponde al nivel E.G.B. -- que el niño esté cursando (o haya acabado). Su edad cronológica

lógica y su edad mental o cociente intelectual no serán -
tenidos en cuenta.

- Se entrega al niño la cartulina que contiene el correspondiente texto impreso, diciéndole:

"Lee esto en voz alta lo mejor que sepas"

- Si el niño está situado en el 1er. nivel de E.G.B. y no conoce todavía la letra impresa habitual, se le debe entregar la de letra cursiva. Asimismo, dadas las grandes diferencias halladas en la lectura de niños que cursan el 1er. nivel de E.G.B., debe elegirse el texto 1A o el 1B, de diversa complejidad, en función de si ha existido o no aprendizaje de la lectura previamente al inicio de tal curso.

- Si el niño manifiesta una significativa dificultad en la lectura del texto en cuestión, debe proceder a la lectura del inmediato inferior, y así sucesivamente, hasta llegar a un texto -si lo hay- que sea leído con un promedio de errores correspondiente a la población general.

- En el protocolo de administración de la prueba, y sobre el propio texto allí reproducido, deben anotarse todos los errores de la lectura del sujeto.

- Se anota el tiempo transcurrido desde el inicio de la lectura del texto hasta el final de la misma.

e). Lectura silenciosa.

- Se elige el texto de lectura silenciosa correspondiente a su nivel escolar, al igual que se hizo en la lectura oral.

- Antes de entregar la cartulina correspondiente al sujeto, se le dirá:

" Ahora vas a leer en voz baja (sólo para tí). Fíjate bien en lo que lees, porque después te haré algunas preguntas sobre lo que has leído. Léelo una sola vez, y cuando hayas terminado dímelo. Una sola vez, pero ¡fíjate bien! ¿Lo has comprendido?".

Hay que cerciorarse de que, ciertamente, han sido comprendidas las instrucciones. En caso contrario, - habrá que repetirlas.

- Hay que anotar el tiempo transcurrido desde que se le entrega la cartulina hasta que da fin a su lectura.

- Durante la lectura silenciosa, es preciso - observar y anotar conductas tales como mover los labios, - susurrar, recorrer las líneas con el dedo, etc.

- Si se observa que el sujeto repite la lectura, es preciso impedirselo sin brusquedad alguna.

- Una vez finalizada la lectura silenciosa, - se formulan las preguntas correspondientes al texto leído. Las respuestas se anotarán en el protocolo de administración. Si son claramente correctas bastará anotar el signo "+".

- Si el niño da un número de respuestas erróneas -o no respuestas- superior al promedio correspondiente a su nivel, se le entregará la cartulina de lectura si-

lenciosa correspondiente al nivel inmediato inferior, --
obrando así sucesivamente hasta que su rendimiento se si
túe dentro de lo que es promedio en un texto dado.

B.- NORMAS DE ADMINISTRACION DEL SUBTEST DE ESCRITURA

La parte del T.A.L.E. dedicada a la escritura consta de tres subtests o apartados. En todos ellos, al -- margen de lo aquí establecido, se tomará buena nota de - - cualquier incidencia u observación significativa.

a) Copia

- Se entrega al sujeto el protocolo de admi-- nistración del test, abierto por la página correspondiente al subtest "copia". Al propio tiempo se le dice:

"Copia todo esto en las líneas de puntos" -se le señalan- "que hay a continuación de cada palabra. Escribe con tu letra normal. Escribe siempre en minúsculas, aunque aquí esté - en letra mayúscula."

Si el niño es muy pequeño, puede decirse "en letra pequeña". El examinador debe quedar convencido de que el niño ha entendido que no debe reproducir la "letra de - imprenta", sino que debe escribir toda la hoja con "su letra". Si, pese a todos los esfuerzos, el niño meramente -- "copia", es decir "reproduce exactamente" la letra impresa, no se insistirá más sobre ello, pero deberá ser tenido en cuenta al valorarlo.

- En este ejercicio, así como en todos los - de escritura, el niño utilizará un lápiz preparado al efec to de dureza normal (preferentemente el nº. 2 habitual en el mercado). Así pues, no utilizará bolígrafo, pluma o rotulador.

- Debe cronometrarse, y anotarse, la duración total de este subtest.

b) Dictado.

- Para el dictado, se elegirá el texto correspondiente al nivel de E.G.B. que el niño está cursando.

- Se entrega al niño el protocolo de administración abierto por la página correspondiente al "dictado". Se le dice:

"Ahora escribirás en esta página lo que yo te diré".

- Conviene que el niño comprenda, del modo -- que sea, que debe escribir a su velocidad habitual. Algunos niños creen hallarse sometidos, en este subtest, a una prueba de velocidad. En tales casos, aumentan los errores, preferentemente las omisiones y las sustituciones.

- Tras las instrucciones, se iniciará el dictado del texto. No debe dictarse palabra por palabra; si -- así se hiciera, no se daría ocasión para la producción de "uniones" y, en parte, "separaciones". En consecuencia, -- siempre deben dictarse frases. Si el sujeto solicita que -- se le repita o vuelva a dictar una palabra, se procederá a leerle de nuevo toda la frase implicada. Una misma frase -- no debe ser repetida más de dos veces.

- Debe controlarse y anotarse la velocidad de escritura del niño. El tiempo transcurrido desde que se -- inicia el dictado hasta que finaliza la prueba ya da suficiente idea de ello.

- Si la transcripción del texto dictado resulta muy dificultosa, con elevado número de errores, se de-

be dictar a continuación el texto correspondiente al nivel inmediato inferior, y así sucesivamente. Sin embargo, si la deficiencia es auténtica y sobre todo si el grafismo resulta excesivamente laborioso, los ejercicios de dictado no se realizarán sin pausa. Es preciso evitar la fatiga --al igual que en todas las pruebas de escritura--, introduciendo los descansos pertinentes.

c) Escritura espontánea.

- Se entrega al sujeto el protocolo de administración, abierto por la página destinada a "escritura espontánea". Se le indica lo siguiente:

"Ahora harás una redacción. Escribe aquí todo lo que se te ocurra sobre lo que tú quieras".

Si el niño vacila, se le apuntarán unos temas posibles:

"Puedes escribir sobre una excursión que hayas hecho, sobre una salida al campo o a la plaza, o sobre un viaje".

Se ha podido comprobar que la mayor parte de los sujetos titubean al tener que elegir un tema. En cambio, al indicarles alguno como los citados, suelen iniciar inmediatamente la escritura. Probablemente la sugerencia de otros temas, p. ej. "la familia", "la escuela", etc. en algunos sujetos puede suscitar respuestas emocionales interferidoras de la actividad solicitada.

- Si la extensión de lo escrito es demasiado reducida (1 o 2 líneas a partir del 2º. nivel), el examinador deberá insistir a fin de que el sujeto continúe. Sin -

embargo, en ningún momento el examinador aportará ideas o sugerencias concretas al tema en cuestión. No debe olvidarse que se pretende estudiar la "espontaneidad" y "fluidez" de la escritura del sujeto.

- Se anotará el tiempo invertido por el sujeto en la realización de la prueba.

En la última página del protocolo de administración se subrayarán o describirán una serie de características de magnitud y topografía de diversas conductas del sujeto relacionadas con la lectura y la escritura. Algunas de estas observaciones, situadas en el contexto general de la prueba, pueden ser sumamente valiosas.

VI.- NORMAS PARA LA VALORACION DEL TEST
DE ANALISIS DE LECTURA Y ESCRITURA

Una vez administrada la prueba se procederá a su análisis -valoración-. Para ello deben tenerse muy presentes los criterios de error, ya -- que en general, y a efectos de cuantificación, el número de errores es lo que más se tiene en cuenta.

En el protocolo de administración, tan to en los subtests de lectura como en los de escritura, existen los correspondientes casilleros donde deben anotarse los errores cometidos. La denominación del error encabeza la columna de casillas implicada. En la "lectura de letras" y en la "lectura de sílabas", bastará trazar un aspa (x) en la casilla correspondiente al error cometido. En los restantes subtests ("lectura de palabras", "lectura -- de texto" y los tres de escritura), hay que anotar el número de errores cometidos ya que pueden ser más de uno. En todos los casos en que se indica, se obtendrá el total de cada tipo de errores cometidos.

1.- Definición de los errores y características de la lectura.

No lectura: el sujeto no emite respuesta verbal - alguna -no lee- ante una letra, una sílaba o una palabra determinada.

Vacilación: el sujeto se detiene, titubea o vacila antes de leer una letra, sílaba o palabra, pero acaba haciéndolo.

Repetición: el sujeto vuelve a leer -repite- lo - ha leído. Puede hacerlo una o varias veces seguidas. A veces repite sólo una sílaba (p. ej., "me-mesa"); otras, en cambio, vuelve a leer to

da una palabra (p.ej., "mesa-mesa"). Deben excluirse los casos de tartamudez o disfemia.

Rectificación: el sujeto lee equivocadamente una letra, sílaba o palabra, percibe su error, y procede de inmediato a una lectura correcta (p.ej., "capé-café").

Sustitución: el sujeto sustituye una letra por otra. Este fenómeno se da preferentemente entre consonantes (p.ej., "rota-sota"). Se excluyen todas aquellas permutas de letras que se describen en el apartado "Rotación".

Rotación: el sujeto sustituye una letra por otra, siempre y cuando tales letras sean de las denominadas "móviles". Se llaman "letras móviles" a aquellos pares de letras en los que cada uno de sus miembros suele ser, gráficamente, la "imagen en espejo" del otro. Estos pares de letras suelen ser:

P q
 d b
 p d
 q b
 m w
 n u

(p.ej., "bata"- "data").

Sustitución de palabras: el sujeto sustituye una palabra por otra. Obviamente este error no puede darse más que en la "lectura de palabras" y en la "lectura de texto". Analizando el cambio de una palabra por otra, se observará que en

tal fenómeno se implican sustituciones, adiciones, omisiones, etc. En este caso no se tiene en cuenta, a efectos de valoración, ninguno de estos errores parciales. Tan sólo se considerará un sólo error que se señalará en el casillero destinado a "sustitución de palabras". Normalmente la palabra sustituida guarda una cierta similitud con aquella que la reemplaza (p.ej., "pirámide" - "primavera"; "balcón" - "blanco").

Adición: el sujeto añade el sonido correspondiente a una letra al leer sílabas o palabras (sueltas o formando parte de un texto (p.ej., "pla" - "pala"; "patata" - "patadas").

Adición de palabras: en la lectura del texto, el sujeto emite una palabra completa que no aparece escrita. Estas palabras suelen ser adverbios, preposiciones o conjunciones.

Omisión: el sujeto omite una letra en la lectura de sílabas, palabras o texto (p.ej., "espuela" - "espela").

Omisión de palabras: en la lectura del texto, el sujeto omite una palabra completa. Estas palabras omitidas suelen ser adverbios, artículos, pronombres, preposiciones o conjunciones, y en general monosílabas.

Inversión: el sujeto lee invirtiendo el orden de colocación de las letras (p.ej., "piel" - "peil"; "glo" - "gol").

Estos errores que se acaban de definir no agotan en absoluto todos los errores posibles. Sin duda son los más frecuentes. Por otra parte, han sido tenidos en cuenta dada su fácil discriminación -- por un examinador mínimamente adiestrado y por ser -- totalmente cuantificables. Durante todo el proceso -- de elaboración del T.A.L.E. se tuvieron en cuenta, -- además, algunos errores de otra índole, que poste- -- riormente fueron desestimados por prestarse a inter- -- pretaciones subjetivas. Por tal motivo no se halla -- en este manual una tabulación de los mismos. No obs- -- tante es importante que sean tenidos en cuenta de mo -- do que, aún cuando su cuantificación no resulte sig- -- nificativa a efectos del T.A.L.E., sea posible una -- más perfecta valoración cuantitativa de la lectura -- del niño.

Así pues convendrá tomar buena nota de los siguientes errores:

Silabeo: el sujeto descompone la palabra en sus sílabas. La lectura se hace intermitente.

Puntuación: el sujeto no lee respetando las pausas o las entonaciones de voz que debieran quedar controladas por los distintos signos de pun- -- tuación: comas, puntos, interrogantes, etc. También pueden introducir pausas o entonaciones en ausencia de los signos de puntuación pertinentes.

Acentuación: el sujeto no acentúa adecuadamente la lectura de ciertas palabras.

Fonética: el sujeto pronuncia incorrectamente - algún fonema (letras, sílabas), p.ej. "ll"- "y". Lógicamente en tales casos - suelen tratarse de anomalías del habla del sujeto más que de su lectura.

Señalando: el sujeto va indicando con el dedo ca da palabra, recorriendo con él las lí neas del texto que lee, etc.

Omisión de líneas: el sujeto omite la lectura de - una o varias líneas completas.- En tal caso conviene anotar si rectifica o no.

Distancia: conviene precisar la distancia exis-- tente entre los ojos del sujeto y la cartulina que lee, especialmente cuando resulte exce sivamente corta o larga.

Actitud: en este apartado implicamos una serie de conductas que suelen resultar alta mente significativas. Es preciso observar -y regis-- trar- la aceptación con que el sujeto aborda la prue ba; la existencia o no de tensión emocional; la pre sencia de algún tipo de rechazo; su reacción ante -- errores o fracasos percibidos por él mismo; los co-- mentarios que haga, especialmente los que se refie-- ran a la lectura, al examinador y en general a la si tuación del test; el grado de firmeza, decisión o se guridad con que procede a la lectura; etc.

TABLAS GENERALES DE LECTURA

Una vez administrado el test de lectura y registrados todos los errores cometidos por el sujeto, es preciso proceder a la comparación de los resultados obtenidos con los de la población general. Para ello debe recurrirse a las tablas que se exponen a continuación. Por supuesto, el rendimiento de un sujeto determinado debe ser comparado con el rendimiento promedio de la población normal correspondiente a su propio nivel de E.G.B.

Las primeras tablas corresponden a los errores de lectura. En ellas puede observarse la adecuación de un sujeto dado tanto en el número total de errores cometidos como en la cantidad de errores de un sólo tipo en que se haya incurrido.

El T.A.L.E. pretende ser una prueba fundamentalmente analítica, descriptiva, cualitativa. Así pues, no se ha intentado que, tras la valoración de la lectura -y/o escritura- de un sujeto concreto, se proceda a dar de él una calificación o nota global. Precisamente se pretende que el juicio general que merezca la lectoescritura de un niño de terminado, con sus consiguientes implicaciones prácticas, sea el resultado del estudio y consideración por parte del examinador de todas las conductas implicadas en la lectura y escritura del sujeto en la situación de test.

TABLA 1ERRORES EN LECTURA LETRAS

| | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|----------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| TOTAL | 11 | 9 | 5 | 3 |
| Sust. | 5,5 | 4,5 | 2,5 | 1,5 |
| Vacil. | 2 | 2,5 | 1,5 | 1 |
| No lect. | 2,5 | 1 | 0,5 | 0 |
| Rot. | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 |
| Rect. | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 |
| Repet. | 0 | 0 | 0 | 0 |

TABLA 2

ERRORES EN LECTURA SILABAS

| | 1er. nivel. | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|----------|----------------|--------------|---------------|--------------|
| TOTAL | 3,5 | 2 | 1,5 | 1 |
| Sust. | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Vacil. | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 |
| Rotac. | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 |
| Rectif. | 0,5 | 0 | 0 | 0 |
| Adic. | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Repetic. | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Invers. | 0,5 | 0 | 0 | 0 |
| Omis. | 0 | 0 | 0 | 0 |

TABLA 3ERRORES EN LECTURA PALABRAS

| | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|-----------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| TOTAL | 14,5 | 10,5 | 7,5 | 5,5 |
| Vacil. | 5 | 4 | 3 | 2,5 |
| Sust. | 3,5 | 2 | 1,5 | 1 |
| Rect. | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Omis. | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 |
| Adic. | 0,5 | 1 | 0,5 | 0 |
| Repet. | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Sust.pal. | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 |
| Invers. | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 |
| Rot. | 0,5 | 0 | 0 | 0 |

TABLA 4ERRORES EN LECTURA TEXTO

NOTA: No pueden compararse entre sí los distintos niveles

| | 1º.A | 1º.B | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|-----------|------|------|--------------|---------------|--------------|
| TOTAL | 1 | 3 | 4,5 | 7,5 | 11,5 |
| Vacil. | 0,5 | 1 | 1,5 | 2,5 | 4 |
| Sust. | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 1 |
| Sust.pal. | 0 | 0 | 0 | 1 | 1,5 |
| Repet. | 0 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1,5 |
| Omis. | 0 | 0 | 0,5 | 2,5 | 1 |
| Adic. | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Rectif. | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 |
| Adic.pal. | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 |
| Invers. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Omis.pal. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 |
| Rotac. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

En cada uno de estos apartados (Tablas 1, 2, 3 y 4) el sujeto quedará situado en un nivel E.G.B. -o edad- determinado, concretamente aquel cuya población normal ostente un número de errores -- igual al obtenido por dicho sujeto (o el que más se aproxime al mismo).

Algo parecido ocurre en los factores - que se exponen, tabulados, a continuación. En las - "velocidades" de lectura se cuenta con desviaciones típicas, lo que permite juzgar más correctamente - -especialmente, en la lectura de texto- el grado de ^{de}dejamiento de la normalidad de un sujeto en cues- - tión.

TABLA 5COMPRESION DE LA LECTURA

| Nº. Respues tas correc tas. | % 1º.A | % 1º.B | % 2º. | % 3º. | % 4º. |
|-----------------------------------|---------------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 0 | 12 | 5 | 2,5 | 1 | 5 |
| 1 | 25 | 17 | 9 | 13,5 | 19 |
| 2 | 25 | 17,5 | 30,5 | 47,5 | 33 |
| 3 | 24 | 22,5 | 31 | 24,5 | 23 |
| 4 | 14 | 24 | 26,5 | 11,5 | 16 |
| 5 | 0 | 14 | 0 | 2 | 4 |
| | $\bar{X} = 2$ | $\bar{X} = 3$ | $\bar{X} = 2,5$ | $\bar{X} = 2,5$ | $\bar{X} = 2,5$ |

TABLA 6

VELOCIDAD LECTURA

| | | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|--------------|-----------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Letras | \bar{X} | 48" | 33" | 30" | 26" |
| | M | 43" | 32" | 29" | 25" |
| | 6 | 17" | 7" | 7" | 6" |
| Síla bas | \bar{X} | 30" | 21" | 17" | 16" |
| | M | 26" | 19" | 17" | 15" |
| | 6 | 17" | 7" | 4" | 2" |
| Pala bras | \bar{X} | 2,8" | 1,12" | 59" | 52" |
| | M | 1,5" | 1,10" | 57" | 50" |
| | 6 | 1,16" | 21 " | 15" | 12" |

TABLA 7VELOCIDAD LECTURA TEXTO

NOTA: No pueden compararse los distintos niveles

| | 1er.A | 1º.B | 2º. | 3º. | 4º. |
|-----------|-------|------|-----|-----|-------|
| \bar{X} | 12" | 39" | 32" | 53" | 1,25" |
| Mdñ. | 11" | 34" | 31" | 48" | 1,24" |
| 6 | 5" | 1" | 12" | 17" | 21" |

2 - DEFINICION DE LOS ERRORES Y CARACTERISTICAS DE LA ESCRITURA

a) - Grafismo

Todo lo referente al grafismo se estudia en el subtest de "escritura espontánea". Se ha observado que tanto la copia como el dictado predeterminan ciertas características de la escritura.

Tamaño de las letras: Se han tenido en cuenta 5 tamaños distintos del tipo de letra, adoptando como criterio 5 longitudes distintas de su dimensión vertical. Ha sido elaborada una plantilla mediante la que puede catalogarse cada tipo de letra en un tamaño definido. Cuando este tamaño es muy variable en un mismo sujeto, debe medirse el tipo de letra considerado promedio por el examinador. Las cinco categorías son las siguientes;

- A - superior a 5 mm.
- B - entre 3,5 y 5 mm.
- C - entre 2,5 y 3,5 mm.
- D - aproximadamente 2,5 mm.
- E - inferior a 2,5 mm.

Irregularidad: en realidad se trata de un caso particular de la medición del "tamaño" de la escritura. La "irregularidad" se produce cuando existen variaciones sensibles en el tamaño de distintas letras (o, mejor, fragmentos de la escritura). En este caso no se da una puntuación absoluta, como sería la suma de irregularidades del tamaño. Se otorga una puntuación re-

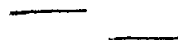



lativa siguiendo estos criterios:

- grandes diferencias de tamaño (2-5 mm)
2 puntos.
- leves diferencias de tamaño (- 2 mm).
1 punto
- tamaño siempre homogéneo: 0 puntos.

Oscilación: el trazo es oscilante, "tembloroso". Se otorga una puntuación relativa según los criterios siguientes:

- Grafismo muy tembloroso y de modo muy persistente:
2 puntos.
- Grafismo ligeramente tembloroso y sólo en pocos - -
fragmentos: 1 punto.
- letra o grafismo firme: 0 puntos.

Líneas anómalas: las líneas escritas por el sujeto experimentan disposiciones irregulares. Se tendrán en cuenta los siguientes casos:

Líneas fragmentadas: 
 Líneas onduladas: 
 Líneas ascendentes: 
 Líneas descendentes: 

Se otorgan puntuaciones relativas según los criterios siguientes:

- Anomalías lineales muy frecuentes y muy acusadas: 2 puntos.
- Anomalías lineales escasas o leves: 1 punto.
- Líneas continuas, uniformes: 0 puntos.

Interlineación: se consideran las características de homogeneidad relativa ostentadas por los espacios interlineales. Las puntuaciones relativas otorgadas siguen los siguientes criterios:

- Distancias entre las líneas muy irregulares: 2 puntos.
- Distancias entre las líneas algo irregulares: 1 punto.
- Equidistancia entre las líneas: 0 puntos.

Zonas: Las tres zonas o áreas espaciales sobre las que se distribuyen las letras manuscritas no son respetadas regularmente. Al igual que ocurría con el "tamaño", se ha elaborado una plantilla para poder juzgar este aspecto de la escritura con la máxima objetividad y rapidez. Para el estudio de las "zonas", conviene aprovechar las mismas líneas utilizadas en el estudio del tamaño de las letras. La puntuación relativa sigue los criterios que a continuación se citan:

- Zonas muy desiguales: 2 puntos.

- zonas desiguales sólo en 2 o 3 ocasiones: 1 punto
- zonas uniformes: 0 puntos.

Superposición: una letra, total o -
parcialmente, es tra-
zada encima de otra ("collages"). Se ha estableci-
do la siguiente puntuación relativa:

- más de 10 superposiciones en las 30 primeras pala-
bras: 2 puntos.
- de 4 a 10 superposiciones: . 1 punto
- 3 o menos superposiciones: . 0 puntos.

Soldadura; el sujeto une dos letras -
que en principio había es-
crito separadas. La unión se hace mediante un trazo
que no es prolongación natural del trazo final de -
la letra ni inicio de la siguiente: (Suele realizar
se cuando el sujeto se da cuenta de que la separa-
ción es errónea).

La puntuación relativa es así:

- más de 10 soldaduras en las 30 primeras palabras:
2 puntos.
- de 3 a 10 soldaduras: 1 punto.
- 3 o menos soldaduras: 0 puntos.

Curvas: Las curvas del grafismo resul-
tan excesivamente arqueadas, -
angulosas, etc. Este criterio es aplicable tanto a
las letras curvas abiertas (m, n, u, v, b, c) como
a las letras curvas cerradas (a, g, d, o). La pun-
tuación relativa se ha convenido así:

- arcos o ángulos muy acusados y frecuentes:
2 puntos.
- arcos o ángulos algo acusados y de escasa frecuencia 1 punto.
- sin distorsiones en los trazos curvos:
0 puntos.

Barras: Los trazos verticales de las letras (t, d, p, q) resultan incorrectos por cambios de dirección o por cualquier - - otra anomalía. La puntuación relativa es:

- cambios de dirección muy acusados y frecuentes:
2 puntos.
 - cambios de dirección escasos y leves:
1 punto.
 - sin cambios de dirección en trazos verticales:
0 puntos.
-

TABLA 8TOTAL ERRORES GRAFISMO

| 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|------------|-----------|------------|-----------|
| 5,26 | 5,9 | 6,4 | 5,84 |

TABLA 9

ERRORES PARCIALES GRAFISMO

| ERROR | 1er. nivel | | 2º. nivel | | 3er. nivel | | 4º. nivel | |
|-----------------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|
| Tamaño letras. | <u>Modelo</u> | <u>%</u> | <u>Modelo</u> | <u>%</u> | <u>Modelo</u> | <u>%</u> | <u>Modelo</u> | <u>%</u> |
| | A | 5 | A | 2 | A | 4,5 | A | 0,5 |
| | B | 44,5 | B | 42,5 | B | 28,5 | B | 27 |
| | C | 42 | C | 48,5 | C | 56,5 | C | 58,5 |
| | D | 6 | D | 7,5 | D | 11 | D | 14 |
| | No escribe | 2,5 | | | | | | |
| Irregularidad | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> |
| | 2 | 10 | 2 | 10 | 2 | 16 | 2 | 6 |
| | 1 | 79 | 1 | 70 | 1 | 70,5 | 1 | 61,5 |
| | 0 | 17,5 | 0 | 20 | 0 | 13,5 | 0 | 32,5 |
| | No escribe | 2,5 | | | | | | |
| Oscilación | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> |
| | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | 1 | 2 | 1 | 4,5 | 1 | 2,5 | 1 | 0 |
| | 0 | 97,5 | 0 | 95,5 | 0 | 97,5 | 0 | 100 |
| | No escribe | 2,5 | | | | | | |
| Líneas anómalas | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> |
| | 2 | 23,5 | 2 | 13,5 | 2 | 9 | 2 | 7,5 |
| | 1 | 69 | 1 | 78 | 1 | 83,5 | 1 | 83,5 |
| | 0 | 5 | 0 | 8,5 | 0 | 7,5 | 0 | 9 |
| | No escribe | 2,5 | | | | | | |

.../...

.../...

| | | | | | | | | |
|---------------------------|---------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|
| Inter- linea- ción. | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> |
| | 2 | 7 | 2 | 11,5 | 2 | 10 | 2 | 4 |
| | 1 | 72 | 1 | 72,5 | 1 | 81 | 1 | 80 |
| | 0 | 18,5 | 0 | 16 | 0 | 9 | 0 | 16 |
| | No escribe | 2,5 | | | | | | |
| Zonas | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> |
| | 2 | 19 | 2 | 17 | 2 | 27,5 | 2 | 29,5 |
| | 1 | 74 | 1 | 90 | 1 | 70 | 1 | 63 |
| | 0 | 4,5 | 0 | 3 | 0 | 2,5 | 0 | 7,5 |
| | No escribe | 2,5 | | | | | | |
| Super- posi- ción. | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> |
| | 2 | 0 | 2 | 0,5 | 2 | 5 | 2 | 3,5 |
| | 1 | 2 | 1 | 4,5 | 1 | 14,5 | 1 | 15 |
| | 0 | 95,5 | 0 | 95 | 0 | 80,5 | 0 | 81,5 |
| | No escribe | 2,5 | | | | | | |
| Solda- duras. | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> |
| | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | 1 | 10 | 1 | 14 | 1 | 8,5 | 1 | 5,5 |
| | 0 | 87,5 | 0 | 88 | 0 | 91,5 | 0 | 94,5 |
| | No escribe | | | | | | | |

.../...

.../...

| | | | | | | | | |
|---------|-------------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|
| Curvas | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> |
| | 2 | 5 | 2 | 14 | 2 | 22,5 | 2 | 14,5 |
| | 1 | 21 | 1 | 40,5 | 1 | 47 | 1 | 54,5 |
| | 0 | 71,5 | 0 | 45,5 | 0 | 30,5 | 0 | 31 |
| | No escribe 2,5 | | | | | | | |
| Barras. | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> | <u>Punt.</u> | <u>%</u> |
| | 2 | 2 | 2 | 6 | 2 | 16,5 | 2 | 6 |
| | 1 | 33,5 | 1 | 56,5 | 1 | 62 | 1 | 55 |
| | 0 | 62 | 0 | 27,5 | 0 | 21,5 | 0 | 38 |
| | No escribe 2,5 | | | | | | | |

Mediante las Tablas 8 y 9 puede situarse a cualquier sujeto en relación con la población general de su nivel E.G.B. en cuanto a errores totales y parciales del grafismo.

b) Ortografía natural

De hecho todos los errores que afectan a la ortografía natural son los expuestos en el apartado "Definición de los errores y características de la lectura". La diferencia entre unos y otros, obviamente, sólo radica en que ahora se trata de errores "escritos" y entonces de errores "orales".

Tales errores se observarán tanto en la copia, como en el dictado o en la escritura espontánea. Sin embargo, la cuantificación de los mismos sólo se hará a partir del dictado. Dado que la extensión del texto correspondiente a la escritura espontánea es "libre", la tabulación de los errores ortográficos naturales no ha sido posible en este sub-test; no hay criterios objetivos de comparación. No obstante, debe tomarse buena nota de los errores de tal tipo hallados en la escritura espontánea. El examinador experimentado puede llegar a conclusiones -- realmente útiles al considerar dichos errores en el contexto de la prueba.

TABLA 10ERRORES ORTOGRAFIA NATURAL (en dictado)

No son comparables los distintos niveles

| | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|-----------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| TOTAL | 3,5 | 3,5 | 4,5 | 2,5 |
| Sustit. | 1 | 1,5 | 2 | 1 |
| Omis. | 1 | 1 | 1 | 0,5 |
| Uniones | 1 | 0,5 | 0,5 | 0 |
| Separac. | 0 | 0,5 | 0,5 | 0 |
| Adicion. | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 |
| Inv.letr. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Inv. sfl. | 0 | 0 | 0 | 0 |

c) Ortografía arbitraria

Por las mismas razones que en el caso anterior, las cuantificaciones se hacen a partir de los errores producidos en la copia y en el dictado (aunque en la copia son prácticamente desestimables). Sin embargo, es de suma importancia detectar y analizar los errores de este tipo cometidos en la escritura espontánea.

Acentuación: el sujeto omite un acento o traza un acento indebidamente. También puede tratarse de la acentuación inadecuada de una palabra (transposición silábica del acento), lo que no es sino un caso especial de lo primeramente apuntado. (p. ej., "café-"cafe", "patata" - "patatá").

Puntuación: el sujeto omite o añade indebidamente un signo de --
puntuación.

Consonantes simples: en este apartado se tienen en cuenta una serie de errores que pueden concretarse en los siguientes:

- sustitución de "b" por "v"
- "v" por "b"
- "j" por "g"
- "g" por "j"
- "r" por "rr"
- "rr" por "r"
- "ll" por "y"
- "y" por "ll"
- "ch" por "x" (influencia idioma catalán)

- omisión y adición indebidas de "h".

Consonantes dobles: utilización errónea de una consonante -sustitución- de las que constituyen una pareja por contigüedad gráfica en una palabra. (Por ejemplo, "campo" - "canpo"; "también" - "tanbién").

TABLA 11ERRORES ORTOGRAFIA ARBITRARIA (en dictado)

Los diferentes niveles no son comparables.

| | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|----------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| TOTAL | 1 | 8 | 13,5 | 5,5 |
| Acentuac. | 0 | 2 | 7 | 3 |
| Punt. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Consonan. simples | 0,5 | 5,5 | 6 | 2,5 |
| Consonan. dobles | 0 | 0 | 0 | 0 |

Se ha elaborado otra Tabla que reúne todos los errores ortográficos más significativos de la copia:

TABLA 12

ERRORES ORTOGRAFIA EN COPIA

| | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|-----------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| TOTAL | 7,5 | 3,5 | 2,5 | 1 |
| Sust. | 2,5 | 1,5 | 1 | 0,5 |
| Omis. | 2,5 | 1 | 0,5 | 0,5 |
| v, u, h | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Adic. | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 |
| Separac. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Inv. | 0,5 | 0 | 0 | 0 |
| Inv. síl. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Unión | 0,5 | 0 | 0 | 0 |

d) Sintaxis

Por razones obvias, los errores sintácticos sólo pueden ser tenidos en cuenta en la escritura espontánea. Es preciso considerar la relación existente entre el número total de errores y la mayor o menor extensión del texto escrito. Se trata de un dato mucho más significativo que el mero número total de errores. Sin embargo, en la tabulación realizada sólo se han tenido en cuenta cifras absolutas, dada la ingente dificultad de obtener unos resultados relativos. Señalaremos, no obstante, que en las tabulaciones efectuadas este problema de la relatividad queda amortiguado al haberse situado cada nivel a partir de una muestra de 160 sujetos.

Los errores sintácticos principalmente considerados han sido los siguientes:

Número: uso incorrecto del singular o del plural (p. ej., "los niños iba...".)

Género: uso incorrecto del masculino o del femenino (p.ej., "el niño estaba contenta".)

Omisión: supresión indebida de artículos, preposiciones, conjunciones y demás partículas.

Adición: se añaden indebidamente artículos, adverbios, preposiciones, conjunciones, etc.

Sustitución: permuta incorrecta de artículos, adverbios, preposiciones, conjunciones, etc.

Tiempo: cambio del tiempo adecuado de un verbo

Orden: estructuración inadecuada de la frase desde el punto de vista sintáctico, con situación incorrecta de sujeto, predicado, verbo y complemento.

Estilo "telegráfico": simple enumeración de frases que quedan redactadas sin hilación por ausencia de preposiciones, conjunciones, etc.



TABLA 13TOTAL ERRORES SINTACTICO

Los diferentes niveles no son comparables.

| | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel | |
|--|---------------|--------------|---------------|--------------|--|
| | 1 | 1,5 | 2,5 | 2,5 | |

e) Riqueza expresiva

En este caso no se trata de detectar errores. Por el contrario, se pretende calificar los aspectos positivos de la sintaxis. Dado que, además, se intenta calificar cuantificando, es esta una materia plagada de dificultades. Sin embargo, y a partir de la escritura espontánea, se han tenido en cuenta los siguientes factores:

Oraciones: número total de oraciones escritas. (Obsérvese que no se trata de palabras, ni de palabras -frase, -sino de auténticas oraciones).

Calificativos: número total de los mismos.

Adverbios: número total de los mismos.

Causa-fin: número de veces en que aparecen relaciones de causalidad, finalidad, explicativas, etc. (Habitualmente implican oraciones donde aparecen las partículas "porque", "para que", "por esto", "sin embargo", etc.)

TABLA 14

CONTENIDO: RIQUEZA EXPRESIVA

| | | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|-------------------------|-----------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Nº. oraciones | \bar{X} | 4,5 | 7 | 10 | 11,5 |
| | Mda. | 4 | 6 | 9 | 11 |
| | σ | 2,5 | 2,5 | 4 | 5 |
| Cali- fica- tivos | \bar{X} | 0 | 0,5 | 0,5 | 1 |
| | Mda. | 0 | 0 | 0,5 | 1 |
| | σ | 0,5 | 1 | 1 | 1,5 |
| Adver- bios. | \bar{X} | 1 | 2,5 | 3 | 4 |
| | Mda. | 1 | 2 | 3 | 3,5 |
| | σ | 1 | 2 | 2,5 | 2,5 |
| Causa- fin | \bar{X} | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 |
| | Mda. | 0 | 0 | 0,5 | 1 |
| | σ | 0,5 | 1 | 1 | 1 |

f) Otros errores sintácticos

Son muchos los errores sintácticos que pueden cometerse en la escritura espontánea y que no es posible cuantificar. En el apartado d) sólo se han citado los que en este test se han tenido en cuenta por sus posibilidades de tabulación. Sin embargo, es preciso tomar buena nota de todos -- los errores o fallos que aparezcan en el texto -- en cuestión. Entre los más interesantes a rete-- ner, destacamos los siguientes:

Incoherencia en el texto. Lo es-- crito se reduce a -- una serie de frases o palabras carentes de senti-- do.

Enumeración de palabras: no se for-- mula fra-- se alguna. Tan sólo existe una sucesión de pala-- bras que no guardan relación entre sí.

Enumeración perseverativa de fra-- ses: se mantienen constantes la mayor parte de los elementos de la oración, variando tan sólo un sustantivo, o el verbo, o algún complemento. (p. ej., "el niño tenía coches y trenes y pelotas y -- soldados y....", "fuimos al campo y comimos y sal-- tamos y después comimos y jugamos y saltamos...")

Catalanismos: el uso de giros o -- palabras de origen catalán fué relativamente frecuente en nuestra -- muestra. Deben ser tenidos en cuenta, especialmen-- te cuando resultan excesivos.

Por fin, como otro dato significativo, será preciso tener en cuenta la velocidad de es-
critura en la copia y en el dictado.

TABLA 15VELOCIDAD ESCRITURA COPIA

| | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|-----------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| \bar{X} | 11,18" | 7,6" | 6, " | 4,28" |
| Mdn. | 10,18" | 7,1" | 5,10" | 4,25" |
| σ | 5,27" | 1,45" | 1,13" | 52, " |

TABLA 16

VELOCIDAD ESCRITURA DICTADO

NOTA: No son comparables los distintos niveles

| | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|-----------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| \bar{X} | 2,49" | 4,56" | 8,12" | 5,3" |
| Mdn. | 2,55" | 4,39" | 7,56" | 4,56" |
| σ | 1,1 " | 2,19" | 1,3 " | 45" |

VII.- TABLAS FORMENORIZADAS

En las páginas anteriores han quedado expuestos, junto con las normas de valoración con siguientes, las tablas generales (hasta un total de 16) del T.A.L.E. Ellas deben permitir la calificación general de la lectura y escritura de un sujeto concreto, es decir, deben ser suficientes para el uso habitual y corriente de la prueba.

Sin embargo, la elaboración estadística de los resultados obtenidos a lo largo de la confección del T.A.L.E. implica muchos otros datos. A continuación y bajo el epígrafe de "Tablas pormenorizadas" incluimos todas aquellas que resultan significativas para alguno de los objetivos directos o indirectos de nuestro trabajo. Estas tablas permiten:

- seguir evolutivamente el desarrollo de las características analizadas de la lectura y la escritura en los niños de nuestra población general.

- calificar el rendimiento de un sujeto dado en relación con su sexo, idioma materno, y/o clase social.

- satisfacer los "objetivos secundarios de investigación" relacionados con las variables sexo, idioma materno y clase social.

- situar un tipo de error concreto de un sujeto dado dentro de la población general.

LECTURA DE LETRASTABLA 17

PROMEDIO TOTAL DE ERRORES PARA POBLACION GENERAL Y GRUPOS PARCIALES

| | | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|-------|-----|---------------|--------------|---------------|--------------|
| TOTAL | | 10,92 | 8,93 | 5,21 | 3,31 |
| Grupo | MCA | 8,57 | 4,95 | 3,23 | 1,17 |
| " | FCA | 12,57 | 8,47 | 4,04 | 2,70 |
| " | MVA | 9,09 | 6,60 | 3,52 | 2,33 |
| " | FVA | 10,75 | 8,85 | 3,12 | 2,31 |
| " | MCB | 13,10 | 12,31 | 5,33 | 3,60 |
| " | FCB | 10,33 | 10,35 | 6,50 | 5,19 |
| " | MVB | 12,95 | 10,11 | 7,20 | 4,23 |
| " | FVB | 14, | 9,55 | 8,23 | 4,09 |

TABLA 18PUNTUACIONES EXTREMAS (mejor y peor) DE LOS GRUPOS
PARCIALES

| | <u>Mejor puntuación.</u> | <u>Peor puntuación</u> |
|------------|--------------------------|------------------------|
| 1er. nivel | MCA | FVB |
| 2º. nivel | MCA | MCB |
| 3er. nivel | FVA | FVB |
| 4º. nivel | MCA | FCB |

TABLA 19FRECUENCIA ERRORES EN LECTURA DE LETRAS(1er. nivel)

| | No lect. | Vacil. | Repet. | Rect. | Sust. | Rotac. | Total |
|--------------|-------------|--------|--------|-------|-------|--------|-------|
| Grupo MCA 19 | 40 | 7 | 0 | 10 | 91 | 15 | 163 |
| " FCA 19 | 86 | 49 | 1 | 9 | 84 | 10 | 239 |
| " MVA 21 | 60 | 16 | 0 | 5 | 103 | 7 | 191 |
| " FVA 20 | 82 | 18 | 0 | 10 | 95 | 10 | 215 |
| " MCB 19 | 27 | 53 | 7 | 9 | 142 | 11 | 249 |
| " FCB 21 | 53 | 31 | 0 | 16 | 107 | 10 | 217 |
| " MVB 22 | 43 | 66 | 3 | 6 | 147 | 20 | 285 |
| " FVB 20 | 60 | 66 | 5 | 4 | 125 | 20 | 280 |
| TOTAL | 371 | 306 | 16 | 69 | 894 | 103 | 1759 |

Orden de frecuencia: 1º. sustitución; 2º. no lectura;
3º. vacilación; 4º. rotación; --
5º. rectificación; 6º. repetición.

TABLA 20

FRECUENCIA ERRORES EN LECTURA DE LETRAS

(2º. nivel)

| | | No | | | | | | |
|-------|--------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|-------|
| | | lect. | Vacil. | Repet. | Recti | Sust. | Rotac. | Total |
| Grupo | MCA 20 | 10 | 20 | 0 | 9 | 58 | 2 | 99 |
| " | FCA 19 | 24 | 45 | 5 | 8 | 77 | 2 | 161 |
| " | MVA 20 | 19 | 23 | 1 | 19 | 67 | 3 | 132 |
| " | FVA 20 | 33 | 45 | 0 | 4 | 86 | 9 | 177 |
| " | MCB 22 | 16 | 92 | 6 | 15 | 129 | 13 | 271 |
| " | FCB 20 | 18 | 76 | 9 | 6 | 83 | 15 | 207 |
| " | MVB 18 | 14 | 56 | 1 | 7 | 98 | 6 | 182 |
| " | FVB 20 | 25 | 62 | 3 | 11 | 89 | 1 | 191 |
| TOTAL | 159 | 159 | 419 | 25 | 79 | 687 | 51 | 1420 |

Orden de frecuencia: 1º. sustitución; 2º. vacilación; 3º. no lectura; 4º. rectificación; 5º. rotación; 6º. repetición.

TABLA 21FRECUENCIA ERRORES EN LECTURA DE LETRAS

(3er. nivel)

| | | No | | | | | Total | |
|-------|--------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|-----|
| | | lect. | Vacil. | Repet. | Rect. | Sust. | Rotac. | |
| Grupo | MCA 21 | 0 | 26 | 1 | 14 | 24 | 3 | 68 |
| " | FCA 21 | 5 | 43 | 0 | 4 | 32 | 1 | 85 |
| " | MVA 19 | 8 | 24 | 1 | 7 | 24 | 3 | 67 |
| " | FVA 16 | 0 | 18 | 1 | 6 | 24 | 1 | 50 |
| " | MCB 21 | 4 | 34 | 2 | 7 | 63 | 2 | 112 |
| " | FCB 20 | 15 | 31 | 0 | 4 | 70 | 10 | 130 |
| " | MVB 20 | 11 | 45 | 9 | 4 | 70 | 5 | 144 |
| " | FVB 21 | 12 | 56 | 12 | 7 | 85 | 1 | 173 |
| TOTAL | 159 | 55 | 277 | 26 | 53 | 392 | 26 | 829 |

Orden de frecuencia: 1º. sustitución; 2º. vacilación; 3º. no lectura; 4º. rectificación; 5º. repetición; 6º. rotación.

TABLA 22FRECUENCIA ERRORES EN LECTURA DE LETRAS

(4º. nivel)

| | | No | | | | | | |
|-------|---------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|-------|
| | | lect. | Vacil. | Repet. | Rect. | Sust. | Rotac. | Total |
| Grupo | MCA 17 | 1 | 4 | 0 | 5 | 10 | 0 | 20 |
| " | FCA 17 | 2 | 22 | 2 | 7 | 13 | 0 | 46 |
| " | MVA 15 | 0 | 19 | 0 | 3 | 12 | 1 | 35 |
| " | FVA 16 | 1 | 7 | 1 | 7 | 21 | 0 | 37 |
| " | MCB 20 | 5 | 16 | 1 | 6 | 44 | 0 | 72 |
| " | FCB 21 | 3 | 29 | 1 | 2 | 71 | 3 | 109 |
| " | MVB 17 | 3 | 30 | 2 | 3 | 30 | 4 | 72 |
| " | FVB 144 | 20 | 169 | 9 | 41 | 230 | 8 | 477 |

Orden de frecuencia: 1º. sustitución; 2º. vacilación; 3º. rectificación; 4º. no lectura; 5º. - repetición; 6º. rotación.

TABLA 23PROMEDIO ERRORES PARCIALES EN LECTURA DE LETRAS

| | <u>1er.nivel.</u> | <u>2º.nivel</u> | <u>3er.nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|---------------|-------------------|-----------------|------------------|------------------|
| Sustituciones | 5,55 | 4,32 | 2,46 | 1,59 |
| Vacilaciones | 1,90 | 2,63 | 1,74 | 1,17 |
| No lectura | 2,30 | 1 | 0,34 | 0,13 |
| Rotaciones | 0,63 | 0,32 | 0,16 | 0,05 |
| Rectificar | 0,42 | 0,49 | 0,33 | 0,28 |
| Repeticiones | 0,09 | 0,15 | 0,16 | 0,06 |

LECTURA DE SILABASTABLA 24

PROMEDIO TOTAL DE ERRORES PARA POBLACION GENERAL
Y GRUPOS PARCIALES

| | <u>1er.nivel</u> | <u>2º.nivel</u> | <u>3er.nivel</u> | <u>4º.nivel</u> |
|-----------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| TOTAL | 3,56 | 2,22 | 1,32 | 1,02 |
| Grupo MCA | 2,63 | 1,45 | 1,28 | 0,52 |
| " FCA | 4,10 | 1,68 | 0,85 | 0,70 |
| " MVA | 1,80 | 2,20 | 1,10 | 0,66 |
| " FVA | 2,55 | 1,95 | 0,68 | 1,- |
| " MCB | 6,47 | 2,40 | 2,04 | 1,55 |
| " FCB | 4,14 | 2,80 | 1,40 | 0,76 |
| " MVB | 3,18 | 3,22 | 1,45 | 1,23 |
| " FVB | 3,85 | 2,15 | 1,61 | 1,47 |

TABLA 25

PUNTUACIONES EXTREMAS (mejor y peor) DE LOS GRUPOS
PARCIALES

| | <u>Mejor puntuación</u> | <u>Peor puntuación</u> |
|------------|-------------------------|------------------------|
| 1er. nivel | FVA | MCB |
| 2º. nivel | MCA | MVB |
| 3er. nivel | FVA | MCB |
| 4º. nivel | MCA | MCB |

TABLA 26

FRECUENCIA DE ERRORES EN LA LECTURA DE SILABAS

(1er. nivel)

| | | Vacil. | Repe. | rect. | Sust. | Omis. | Adic. | Rot. | Inv. | Total |
|-------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| Grupo | MCA 19 | 4 | 4 | 9 | 9 | 5 | 7 | 10 | 2 | 50 |
| " | FCA 19 | 21 | 11 | 5 | 22 | 0 | 1 | 15 | 3 | 78 |
| " | MVA 21 | 7 | 1 | 13 | 11 | 2 | 1 | 3 | 0 | 38 |
| " | FVA 20 | 6 | 3 | 8 | 12 | 0 | 4 | 14 | 4 | 51 |
| " | MCB 19 | 33 | 7 | 5 | 18 | 13 | 10 | 14 | 23 | 123 |
| " | FCB 21 | 7 | 4 | 6 | 28 | 3 | 5 | 20 | 14 | 87 |
| " | MVB 22 | 19 | 4 | 7 | 14 | 3 | 4 | 16 | 3 | 70 |
| " | FVB 20 | 11 | 7 | 2 | 15 | 0 | 8 | 13 | 21 | 77 |
| TOTAL | 161 | 108 | 41 | 55 | 129 | 26 | 40 | 105 | 70 | 574 |

Orden de frecuencia: 1º. sustitución; 2º. vacilación; 3º. rotación; 4º. inversión; 5º. rectificación; 6º. repetición; 7º. adición; 8º. omisión.

TABLA 27FRECUENCIA DE ERRORES EN LA LECTURA DE SILABAS(2º. nivel)

| | | | Vacil. | Rep. | Rect. | Sust. | Omis. | Adic. | Rot. | Inv. | Total |
|-------|-----|-----|--------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| Grupo | MCA | 20 | 2 | 2 | 6 | 6 | 1 | 6 | 5 | 1 | 29 |
| " | FCA | 19 | 4 | 1 | 5 | 5 | 0 | 3 | 12 | 2 | 32 |
| " | MJA | 20 | 5 | 2 | 5 | 11 | 2 | 7 | 10 | 2 | 44 |
| " | FVA | 20 | 11 | 2 | 4 | 10 | 0 | 7 | 4 | 1 | 39 |
| " | MCB | 22 | 8 | 2 | 6 | 17 | 3 | 3 | 10 | 4 | 53 |
| " | FCB | 20 | 19 | 3 | 4 | 16 | 0 | 6 | 4 | 4 | 56 |
| " | MVB | 18 | 11 | 6 | 3 | 14 | 2 | 6 | 13 | 3 | 58 |
| " | FVB | 20 | 12 | 6 | 4 | 12 | 2 | 2 | 4 | 1 | 43 |
| TOTAL | | 159 | 72 | 24 | 37 | 91 | 10 | 40 | 62 | 18 | 354 |

Orden de frecuencia: 1º. sustitución; 2º. vacilación; 3º. rotación; 4º. adición; 5º. rectificación; 6º. repetición; 7º. inversión; 8º. omisión.

TABLA 28FRECUENCIA DE ERRORES EN LA LECTURA DE SILABAS(3er. nivel)

| | | Vacil. | Rep. | Rect. | Sust. | Omis. | Adic. | Rot. | Inv. | Total |
|-------|--------|--------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| Grupo | MCA 21 | 4 | 1 | 9 | 6 | 1 | 1 | 5 | 0 | 27 |
| " | FCA 21 | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 8 | 1 | 18 |
| " | MVA 19 | 3 | 1 | 4 | 8 | 1 | 0 | 4 | 0 | 21 |
| " | FVA 16 | 1 | 1 | 1 | 5 | 0 | 2 | 1 | 0 | 11 |
| " | MCB 21 | 5 | 4 | 2 | 15 | 2 | 7 | 5 | 3 | 43 |
| " | FCB 20 | 4 | 4 | 4 | 9 | 0 | 5 | 2 | 0 | 28 |
| " | MVB 20 | 6 | 6 | 3 | 7 | 2 | 0 | 5 | 0 | 29 |
| " | FVB 21 | 8 | 3 | 4 | 9 | 1 | 1 | 6 | 2 | 34 |
| TOTAL | 159 | 36 | 22 | 29 | 62 | 7 | 16 | 36 | 6 | 211 |

Orden de frecuencia: 1º. sustitución; 2º. vacilación; 3º. rotación; 4º. rectificación; 5º. repetición; 6º. adición; 7º. omisión; 8º. inversión.

TABLA 29

FRECUENCIA DE ERRORES EN LA LECTURA DE SILABAS

(4º. nivel)

| | | Vacil. | Rep. | Rect. | Sust. | Omis. | Adic. | Rot. | Inv. | Total |
|-------|--------|--------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| Grupo | MCA 17 | 3 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 9 |
| " | FCA 17 | 7 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 12 |
| " | MVA 15 | 4 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 10 |
| " | FVA 16 | 2 | 1 | 5 | 4 | 0 | 2 | 2 | 0 | 16 |
| " | MCB 20 | 4 | 1 | 3 | 11 | 0 | 4 | 2 | 6 | 31 |
| " | FCB 21 | 1 | 1 | 0 | 5 | 0 | 3 | 6 | 0 | 16 |
| " | MVB 17 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 6 | 3 | 21 |
| " | FVB 21 | 7 | 2 | 2 | 12 | 1 | 2 | 3 | 2 | 31 |
| TOTAL | 144 | 31 | 6 | 15 | 40 | 2 | 15 | 25 | 13 | 147 |

Orden de frecuencia: 1º. sustitución; 2º. vacilación; 3º. - rotación; 4º. rectificación; 5º. adición; 6º. inversión; 7º. repetición; 8º. omisión.

TABLA 30PROMEDIO ERRORES PARCIALES EN LA LECTURA DE SILABAS

| | <u>1er.nivel</u> | <u>2º. nivel</u> | <u>3er.nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Sustituciones | 0,80 | 0,57 | 0,38 | 0,27 |
| Vacilaciones | 0,67 | 0,45 | 0,22 | 0,21 |
| Rotaciones | 0,65 | 0,38 | 0,22 | 0,24 |
| Rectificaciones | 0,34 | 0,23 | 0,18 | 0,10 |
| Adiciones | 0,24 | 0,25 | 0,10 | 0,10 |
| Repeticiones | 0,25 | 0,15 | 0,13 | 0,04 |
| Inversiones | 0,43 | 0,11 | 0,03 | 0,09 |
| Omisiones | 0,16 | 0,06 | 0,04 | 0,01 |

LECTURA DE PALABRASTABLA 31PROMEDIO TOTAL DE ERRORES PARA POBLACION GENERAL YGRUPOS PARCIALES

| | 1er.nivel | 2º. nivel | 3er.nivel | 4º. nivel |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| TOTAL | 14,47 | 10,32 | 7,53 | 5,68 |
| Grupo MCA | 11,2 | 7,60 | 6,90 | 3,58 |
| " FCA | 17,68 | 9,73 | 6,42 | 4,41 |
| " MVA | 11,14 | 8,60 | 5,94 | 6,60 |
| " FVA | 14,45 | 10,05 | 6,31 | 4,62 |
| " MCB | 16,36 | 14,00 | 7,61 | 6,95 |
| " FCB | 14,38 | 9,35 | 16,95 | 5,90 |
| " MVB | 16,95 | 11,63 | 10,85 | 6,29 |
| " FVB | 13,60 | 12,75 | 8,85 | 7,19 |

TABLA 32PUNTUACIONES EXTREMAS (mejor y peor) DE LOS GRUPOS PARCIALES

| | <u>Mejor puntuación</u> | <u>Peor puntuación</u> |
|------------|-------------------------|------------------------|
| 1er. nivel | MVA | FVA |
| 2º. nivel | MCA | MCB |
| 3er. nivel | FVA | FVB |
| 4º. nivel | MCA | FVB |

TABLA 33

FRECUENCIA ERRORES EN LECTURA DE PALABRAS

(1er. nivel)

| Grupo | | Vacil. | Rep. | Rect. | Sus. | | | | Inv. | Total | |
|-------|-----|--------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|------|
| | | | | | Sust. | pal. | Omis. | Adic. | | | Rot. |
| MCA | | 49 | 4 | 45 | 52 | 8 | 26 | 14 | 4 | 11 | 213 |
| " | FCA | 129 | 16 | 51 | 85 | 7 | 26 | 15 | 4 | 3 | 336 |
| " | MVA | 86 | 12 | 39 | 54 | 2 | 14 | 17 | 3 | 7 | 234 |
| " | FVA | 117 | 9 | 47 | 67 | 9 | 14 | 8 | 14 | 4 | 289 |
| " | MCB | 75 | 31 | 21 | 94 | 18 | 33 | 13 | 8 | 18 | 311 |
| " | FCB | 88 | 10 | 41 | 98 | 15 | 22 | 9 | 9 | 10 | 302 |
| " | MVB | 158 | 23 | 45 | 78 | 8 | 24 | 14 | 13 | 10 | 373 |
| " | FVB | 96 | 24 | 34 | 54 | 7 | 15 | 15 | 13 | 14 | 272 |
| TOTAL | 161 | 798 | 129 | 323 | 582 | 74 | 174 | 105 | 68 | 77 | 2330 |

Orden de frecuencia: 1º. vacilación; 2º. sustitución; 3º. rectificación; 4º. omisión; 5º. repetición; 6º. adición; 7º. inversión; 8º. sustitución palabras; 9º. rotación.

TABLA 34

FRECUCENCIA ERRORES EN LECTURA DE PALABRAS

(2º. nivel)

| | | | Sus. | | | | | | | | | |
|-------|-----|-----|--------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|------|-------|
| | | | Vacil. | Rep. | Rect. | Sust. | pal. | Omis. | Adic. | Rot. | Inv. | Total |
| Grupo | MCA | 20 | 49 | 2 | 28 | 27 | 4 | 10 | 25 | 2 | 5 | 152 |
| " | FCA | 19 | 73 | 12 | 25 | 35 | 4 | 10 | 14 | 6 | 6 | 185 |
| " | MVA | 20 | 47 | 4 | 30 | 46 | 8 | 15 | 16 | 1 | 5 | 172 |
| " | FVA | 20 | 64 | 16 | 31 | 38 | 7 | 22 | 17 | 3 | 3 | 201 |
| " | MCB | 22 | 111 | 17 | 20 | 63 | 9 | 18 | 19 | 4 | 7 | 268 |
| " | FCB | 20 | 80 | 5 | 16 | 34 | 2 | 27 | 15 | 0 | 8 | 187 |
| " | MVB | 19 | 94 | 22 | 27 | 45 | 5 | 14 | 9 | 3 | 3 | 222 |
| " | FVB | 20 | 98 | 39 | 21 | 55 | 6 | 20 | 7 | 2 | 7 | 255 |
| Total | | 159 | 616 | 117 | 198 | 343 | 43 | 136 | 122 | 21 | 44 | 1642 |

Orden de frecuencia: 1º. vacilación; 2º. sustitución; 3º. rec-
tificación; 4º. omisión; 5º. adición; 6º
repetición; 7º. inversión; 8º. sustitu-
ción; 9º. rotación.

TABLA 35FRECUENCIA ERRORES EN LECTURA DE PALABRAS

(3er. nivel)

| Grupo | | | Sus. | | | | | | | Total | |
|-------|-----|-----|--------|------|-------|-------|------|-------|-------|-------|------|
| | | | Vacil. | Rep. | Rect. | Sust. | pal. | Omis. | Adic. | | Rot. |
| MCA | 21 | 31 | 8 | 24 | 25 | 1 | 12 | 7 | 1 | 6 | 145 |
| " | FCA | 21 | 50 | 4 | 17 | 37 | 2 | 13 | 7 | 3 | 135 |
| " | MVA | 19 | 33 | 8 | 24 | 27 | 4 | 9 | 5 | 1 | 113 |
| " | FVA | 16 | 44 | 10 | 21 | 18 | 1 | 2 | 5 | 0 | 101 |
| " | MCB | 21 | 61 | 15 | 13 | 36 | 8 | 16 | 5 | 1 | 160 |
| " | FCB | 20 | 52 | 15 | 15 | 26 | 2 | 16 | 6 | 1 | 139 |
| " | MVB | 20 | 103 | 26 | 19 | 24 | 9 | 27 | 5 | 3 | 219 |
| " | FVB | 21 | 80 | 17 | 24 | 32 | 3 | 11 | 10 | 2 | 186 |
| Total | 159 | 484 | 103 | 157 | 225 | 30 | 106 | 50 | 12 | 32 | 1198 |

Orden de frecuencia: 1º. vacilación; 2º. sustitución; 3º. rec-
tificación; 4º. omisión; 5º. repetición;
6º. adición; 7º. inversión; 8º. sustitución;
9º. rotación.

TABLA 36

FRECUENCIA ERRORES EN LECTURA DE PALABRAS

(4º. nivel)

| | | Vacil. | Rep. | Rect. | Sust. | Sus. pal. | Omis. | Adic. | Rot. | Inv. | Total |
|-------|--------|--------|------|-------|-------|--------------|-------|-------|------|------|-------|
| Grupo | MCA 17 | 18 | 3 | 17 | 11 | 3 | 7 | 1 | 0 | 1 | 61 |
| " | FCA 17 | 33 | 0 | 11 | 17 | 4 | 7 | 2 | 1 | 0 | 75 |
| " | MVA 15 | 48 | 1 | 12 | 13 | 0 | 8 | 4 | 2 | 0 | 88 |
| " | FVA 16 | 33 | 7 | 10 | 8 | 6 | 4 | 3 | 0 | 3 | 74 |
| " | MCB 20 | 60 | 7 | 18 | 24 | 3 | 15 | 3 | 1 | 8 | 139 |
| " | FCB 21 | 39 | 8 | 21 | 30 | 3 | 13 | 7 | 0 | 3 | 124 |
| " | MVB 17 | 48 | 13 | 7 | 14 | 4 | 12 | 4 | 0 | 5 | 107 |
| " | FVB 21 | 62 | 15 | 18 | 18 | 10 | 18 | 4 | 0 | 6 | 151 |
| Total | 144 | 341 | 54 | 114 | 135 | 33 | 84 | 28 | 4 | 26 | 819 |

Orden de frecuencia: 1º. vacilación; 2º. sustitución; 3º. rec-
tificación; 4º. omisión; 5º. repetición;-
6º. sustitución palabras; 7º. adición; 8º.
inversión; 9º. rotación.

TABLA 37PROMEDIO ERRORES PARCIALES EN LECTURA DE PALABRAS

| | 1er.nivel | 2º. nivel | 3er.nivel | 4º. nivel |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Vacilaciones | 4,95 | 3,87 | 3,04 | 2,36 |
| Sustituciones | 3,61 | 2,15 | 1,41 | 0,93 |
| Rectificaciones | 2,00 | 1,24 | 0,98 | 0,79 |
| Omisiones | 1,08 | 0,85 | 0,66 | 0,58 |
| Adiciones | 0,65 | 0,76 | 0,31 | 0,19 |
| Repeticiones | 0,80 | 0,73 | 0,64 | 0,37 |
| Sust. palabras | 0,45 | 0,27 | 0,18 | 0,22 |
| Inversiones | 0,47 | 0,27 | 0,20 | 0,18 |
| Rotaciones | 0,42 | 0,13 | 0,07 | 0,02 |

LECTURA DE TEXTO.-TABLA 38PROMEDIO ERRORES EN LECTURA DE TEXTO

NOTA: No pueden compararse entre sí los distintos niveles.

| | 1º. A | 1º. B | 2º.nivel | 3r.nivel | 4º.nivel |
|---------------|-------|-------|----------|----------|----------|
| Total | 1,15 | 2,89 | 4,38 | 7,45 | 11,5 |
| Vacilaciones | 0,44 | 1,03 | 1,39 | 2,38 | 4,03 |
| Sustituciones | 0,26 | 0,29 | 0,76 | 0,64 | 1,21 |
| Sust. pal. | 0,04 | 0,12 | 0,17 | 1,08 | 1,32 |
| Repeticiones | 0,21 | 0,47 | 0,49 | 0,93 | 1,27 |
| Omisiones | 0,03 | 0,16 | 0,42 | 0,62 | 0,88 |
| Adiciones | 0,07 | 0,23 | 0,32 | 0,50 | 0,47 |
| Rectificac. | 0,09 | 0,34 | 0,44 | 0,55 | 0,81 |
| Adic. pal. | 0,01 | 0,09 | 0,11 | 0,51 | 0,43 |
| Inversiones | 0 | 0,04 | 0,15 | 0,10 | 0,22 |
| Omis. pal. | 0 | 0,04 | 0,08 | 0,09 | 0,63 |
| Rotaciones | 0 | 0,03 | 0,01 | 0 | 0,04 |

TABLA 39

FRECUCENCIA ERRORES EN LECTURA DE TEXTO

(1er. nivel A)

| Grupo | | Sus. Omis. Adic. | | | | | | | | | | Total | |
|-------|-----|------------------|------|-------|------|------|-------|------|-------|------|------|-------|------|
| | | Vacil. | Rep. | Rect. | Sus. | pal. | Omis. | pal. | Adic. | pal. | Rot. | | Inv. |
| MCA | | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 9 |
| " | FCA | 12 | 6 | 4 | 10 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 34 |
| " | MVA | 4 | 1 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 15 |
| " | FVA | 7 | 0 | 3 | 3 | 1 | 2 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 22 |
| " | MCB | 12 | 7 | 2 | 7 | 4 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 36 |
| " | FCB | 14 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24 |
| " | MVB | 16 | 10 | 1 | 6 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 26 |
| " | FVB | 5 | 7 | 1 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 |
| TOTAL | 161 | 71 | 35 | 15 | 42 | 8 | 6 | 0 | 12 | 0 | 0 | 3 | 186 |

TABLA 40

PROMEDIO ERRORES POR GRUPOS PARCIALES

| | | \bar{x} | |
|-------|---------------|-----------|------------------------|
| Grupo | MCA | 0,47 | |
| " | FCA | 1,78 | |
| " | MVA | 0,71 | Mejor puntuación = MCA |
| " | FVA | 1,10 | |
| " | MCB | 1,89 | |
| " | FCB | 1,14 | |
| " | MVB | 1,18 | Peor puntuación = FCA |
| " | FVB | 1,10 | |
| TOTAL | | 1,15 | |

TABLA 41

FRECUENCIA ERRORES EN LECTURA DE TEXTO

(1er. nivel B)

| Grupo | | Vacil. | Rep. | Rect. | Sus. | | Omis. | | Adic. | | Rot. | Inv. | Total |
|-------|-----|--------|------|-------|------|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|
| | | | | | Sus. | pal. | Omis. | pal. | Adic. | pal. | | | |
| MCA | | 4 | 11 | 7 | 1 | 0 | 2 | 2 | 4 | 2 | 0 | 0 | 32 |
| " | FCA | 25 | 16 | 9 | 6 | 3 | 5 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 74 |
| " | MVA | 19 | 2 | 5 | 11 | 6 | 4 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 52 |
| " | FVA | 28 | 8 | 8 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 54 |
| " | MCB | 13 | 14 | 6 | 10 | 7 | 5 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 64 |
| " | FCB | 26 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 9 | 4 | 2 | 0 | 57 |
| " | MVB | 28 | 7 | 9 | 4 | 0 | 6 | 0 | 5 | 3 | 0 | 0 | 62 |
| " | FVB | 24 | 14 | 6 | 7 | 0 | 3 | 0 | 11 | 1 | 0 | 5 | 71 |
| Total | 161 | 167 | 76 | 55 | 48 | 20 | 27 | 7 | 38 | 16 | 5 | 8 | 466 |

TABLA 42PROMEDIO ERRORES POR GRUPOS PARCIALES

| | | | | |
|-------|-----|---------|------|------------------------|
| Grupo | MCA | | 1,68 | |
| " | FCA | | 3,89 | |
| " | MVA | | 2,47 | Mejor puntuación = MCA |
| " | FVA | | 2,70 | |
| " | MCB | | 3,36 | |
| " | FCB | | 2,71 | |
| " | MVB | | 2,81 | Peor puntuación = FCA |
| " | FVB | | 3,55 | |
| TOTAL | | | 2,89 | |

TABLA 43

FRECUENCIA ERRORES EN LECTURA DE TEXTO

(2º. NIVEL)

| Grupo | | Sus. Omis. Adic. | | | | | | | | | | | | |
|-------|-------|------------------|------|-------|-----------|------------|------------|------|------|-------|---|----|-----|-----|
| | | Vacil. | Rep. | Rect. | Sus. pal. | Omis. pal. | Adic. pal. | Rot. | Inv. | Total | | | | |
| MCA | (20) | 14 | 6 | 18 | 6 | 4 | 4 | 0 | 7 | 2 | 0 | 4 | 65 | |
| " | FCA | (19) | 16 | 8 | 9 | 9 | 3 | 8 | 3 | 3 | 4 | 0 | 1 | 64 |
| " | MVA | (20) | 18 | 2 | 10 | 17 | 4 | 8 | 1 | 8 | 3 | 1 | 2 | 74 |
| " | FVA | (20) | 23 | 12 | 8 | 17 | 6 | 11 | 2 | 9 | 0 | 0 | 2 | 90 |
| " | MCB | (22) | 41 | 12 | 4 | 28 | 3 | 7 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 109 |
| " | FCB | (20) | 43 | 10 | 10 | 15 | 2 | 8 | 3 | 7 | 1 | 0 | 5 | 104 |
| " | MVB | (18) | 35 | 6 | 4 | 20 | 4 | 11 | 0 | 5 | 2 | 0 | 4 | 91 |
| " | FVB | (20) | 32 | 22 | 8 | 10 | 2 | 10 | 0 | 8 | 5 | 0 | 3 | 100 |
| Total | (159) | 222 | 78 | 71 | 122 | 28 | 67 | 13 | 51 | 19 | 2 | 14 | 697 | |

Orden de frecuencia: 1º. vacilaciones; 2º. sustituciones; 3º. repeticiones; 4º. rectificaciones; 5º. - omisiones; 6º. adiciones; 7º. sustituciones palabras; 8º. inversiones; 9º. adiciones palabras; 10º. omisiones palabras; 11º. rotaciones.

TABLA 44

PROMEDIO ERRORES POR GRUPOS PARCIALES

| | | \bar{x} | | |
|-------|-----|-----------|------|------------------------|
| Grupo | MCA | | 3,25 | |
| " | FCA | | 3,36 | |
| " | MVA | | 3,70 | Mejor puntuación = MCA |
| " | FVA | | 4,50 | |
| " | MCB | | 4,95 | |
| " | FCB | | 5,20 | |
| " | MVB | | 5,61 | Peor puntuación = MVB |
| " | FVB | | 5,00 | |
| TOTAL | | | 4,38 | |

TABLA 45

FRECUENCIA ERRORES EN LECTURA DE TEXTO

(3er. NIVEL)

| Grupo | | Vacil. | Rep. | Rect. | Sus. | Omis. | Adic. | Rot. | Inv. | Tota. | | | | |
|-------|-------|--------|------|-------|----------|-----------|-----------|------|------|-------|----|----|------|-----|
| | | | | | Sus.pal. | Omis.pal. | Adic.pal. | | | | | | | |
| MCA | (21) | 38 | 7 | 18 | 10 | 20 | 6 | 5 | 9 | 11 | 0 | 0 | 124 | |
| " | FCA | (21) | 50 | 20 | 2 | 6 | 27 | 11 | 4 | 9 | 14 | 0 | 2 | 145 |
| " | MVA | (19) | 17 | 11 | 17 | 17 | 19 | 23 | 1 | 17 | 10 | 0 | 4 | 136 |
| " | FVA | (16) | 41 | 9 | 10 | 10 | 23 | 15 | 5 | 12 | 10 | 0 | 1 | 136 |
| " | MCB | (21) | 52 | 24 | 7 | 13 | 14 | 9 | 0 | 9 | 16 | 0 | 1 | 145 |
| " | FCB | (20) | 52 | 19 | 12 | 13 | 19 | 8 | 0 | 10 | 4 | 0 | 3 | 140 |
| " | MVB | (20) | 65 | 30 | 9 | 19 | 30 | 22 | 0 | 8 | 10 | 1 | 5 | 199 |
| " | FCB | (21) | 64 | 29 | 13 | 15 | 20 | 5 | 0 | 7 | 7 | 0 | 1 | 161 |
| Total | (159) | 379 | 149 | 88 | 103 | 172 | 99 | 15 | 81 | 82 | 1 | 17 | 1186 | |

Orden de frecuencia: 1º. vacilaciones; 2º. sustituciones; palabras; 3º. repeticiones; - 4º. sustituciones; 5º. omisiones; 6º. rectificaciones; 7º. adiciones palabras; 8º. adiciones; 9º.- inversiones; 10º. omisiones palabras; 11º. rotaciones.

TABLA 46

PROMEDIO ERRORES POR GRUPOS PARCIALES

| | | \bar{X} | |
|-------|-----|-----------|------|
| Grupo | MCA | | 5,90 |
| " | FCA | | 6,90 |
| " | MVA | | 7,15 |
| " | FVA | | 8,50 |
| " | MCB | | 6,90 |
| " | FCB | | 7,- |
| " | MVB | | 9,95 |
| " | FCB | | 7,66 |
| TOTAL | | | 7,45 |

Mejor puntuación = MCA

Peor puntuación = MVB

TABLA 47FRECUENCIA ERRORES EN LECTURA DE TEXTO

(4º. NIVEL)

| Grupo | | Vacil. | Rep. | Rec. | Sus. | | Omis. | | Adic. | | Rot. | Inv. | Total | |
|-------|-------|--------|------|------|------|------|-------|------|-------|----|------|------|-------|-----|
| | | | | | pal. | pal. | pal. | pal. | | | | | | |
| MCA | (17) | 31 | 13 | 12 | 16 | 15 | 9 | 15 | 1 | 15 | 0 | 5 | 132 | |
| " | FCA | (17) | 74 | 19 | 7 | 10 | 24 | 15 | 13 | 4 | 7 | 0 | 2 | 175 |
| " | MVA | (15) | 83 | 17 | 8 | 25 | 28 | 8 | 7 | 13 | 8 | 1 | 4 | 202 |
| " | FVA | (16) | 63 | 10 | 16 | 16 | 26 | 14 | 10 | 7 | 10 | 1 | 6 | 179 |
| " | MCB | (20) | 92 | 22 | 26 | 19 | 24 | 17 | 16 | 9 | 5 | 0 | 4 | 234 |
| " | FCB | (21) | 68 | 32 | 8 | 29 | 24 | 22 | 3 | 18 | 8 | 0 | 6 | 218 |
| " | MVB | (17) | 82 | 33 | 12 | 29 | 18 | 13 | 10 | 6 | 0 | 2 | 2 | 207 |
| " | FVB | (21) | 88 | 38 | 29 | 31 | 32 | 30 | 18 | 10 | 10 | 3 | 4 | 293 |
| Total | (144) | 581 | 184 | 118 | 175 | 191 | 128 | 92 | 68 | 63 | 7 | 33 | 1640 | |

Orden de frecuencia: 1º. vacilaciones; 2º. sustituciones palabras; 3º. repeticiones; 4º. sustituciones; 5º. omisiones; 6º. rectificaciones; 7º. omisiones de palabras; 8º. adiciones palabras; 9º. - adiciones; 10º. inversiones; 11º. - rotaciones.

TABLA 48

PROMEDIO ERRORES POR GRUPOS PARCIALES

| | \bar{X} | |
|-------------------|-----------|------------------------|
| Grupo MCA | 7,76 | |
| " FCA | 10,29 | |
| " MVA | 13,46 | Mejor puntuación = MCA |
| " FVA | 11,18 | |
| " MCB | 11,70 | |
| " FCB | 10,38 | |
| " MVB | 12,17 | Peor puntuación = FVB |
| " FVB | 13,95 | |
| TOTAL | 11,38 | |

COMPRESION DE LECTURA SILENCIOSATABLA 49PROMEDIOS DE RESPUESTAS CORRECTAS

| | <u>1er.nivel</u> | | <u>2º.nivel</u> | <u>3er.nivel</u> | <u>4º.nivel</u> |
|-----------|------------------|----------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | <u>A</u> | <u>B</u> | <u>\bar{X}</u> | <u>\bar{X}</u> | <u>\bar{X}</u> |
| Grupo MCA | 2,15 | 2,73 | 2,6 | 2,33 | 2,8 |
| " FCA | 1,89 | 1,84 | 3,1 | 2,12 | 2,3 |
| " MVA | 2,28 | 3,47 | 2,8 | 2,94 | 2,6 |
| " FVA | 2,75 | 2,89 | 2,6 | 2,25 | 1,9 |
| " MCB | 1,47 | 2,30 | 2,4 | 2,33 | 2,5 |
| " FCB | 1,95 | 2,71 | 2,7 | 1,78 | 2,6 |
| " MVB | 1,57 | 2,50 | 2,3 | 2,06 | 2 |
| " FVB | 2,15 | 3,3 | 2,6 | 2,28 | 2,1 |
| Total | 2,04 | 2,86 | 2,66 | 2,37 | 2,39 |

Observaciones: El texto sobre el que deben darse las respuestas de comprensión no es único, sino - distinto para cada nivel. Por consiguiente no puede hacerse una comparación entre los diferentes desniveles sino sólo entre los distintos grupos.

TABLA 50

TABLA FRECUENCIA NUMERO RESPUESTAS CORRECTAS

| 1er.nivel A | | | 1er.nivel B | | | 2º. nivel | | | 3er. nivel | | | 4º. nivel | | |
|------------------|-------|----|------------------|-------|----|------------------|-------|----|------------------|-------|----|------------------|-------|----|
| Nº. resp. | % | √ | Nº. resp. | % | √ | Nº. resp. | % | √ | Nº. resp. | % | √ | Nº. resp. | % | √ |
| 0 | 11,80 | 19 | 0 | 4,76 | 7 | 0 | 2,45 | 4 | 0 | 1,23 | 2 | 0 | 4,89 | 7 |
| 1 | 24,84 | 40 | 1 | 17,00 | 25 | 1 | 9,2 | 15 | 1 | 13,58 | 22 | 1 | 18,88 | 27 |
| 2 | 24,84 | 40 | 2 | 17,68 | 26 | 2 | 30,67 | 50 | 2 | 47,53 | 77 | 2 | 32,86 | 47 |
| 3 | 24,22 | 39 | 3 | 22,44 | 33 | 3 | 31,28 | 51 | 3 | 24,69 | 40 | 3 | 23,07 | 33 |
| 4 | 14,28 | 23 | 4 | 23,80 | 35 | 4 | 26,38 | 43 | 4 | 11,72 | 19 | 4 | 16,08 | 23 |
| | | | 5 | 14,28 | 21 | 5 | -- | 0 | 5 | 1,85 | 3 | 5 | 4,19 | 6 |
| $\bar{X} = 2,04$ | | | $\bar{X} = 2,86$ | | | $\bar{X} = 2,66$ | | | $\bar{X} = 2,37$ | | | $\bar{X} = 2,39$ | | |
| $\sigma = 1,02$ | | | $\sigma = 1,44$ | | | $\sigma = 1,03$ | | | $\sigma = 0,90$ | | | $\sigma = 1,21$ | | |

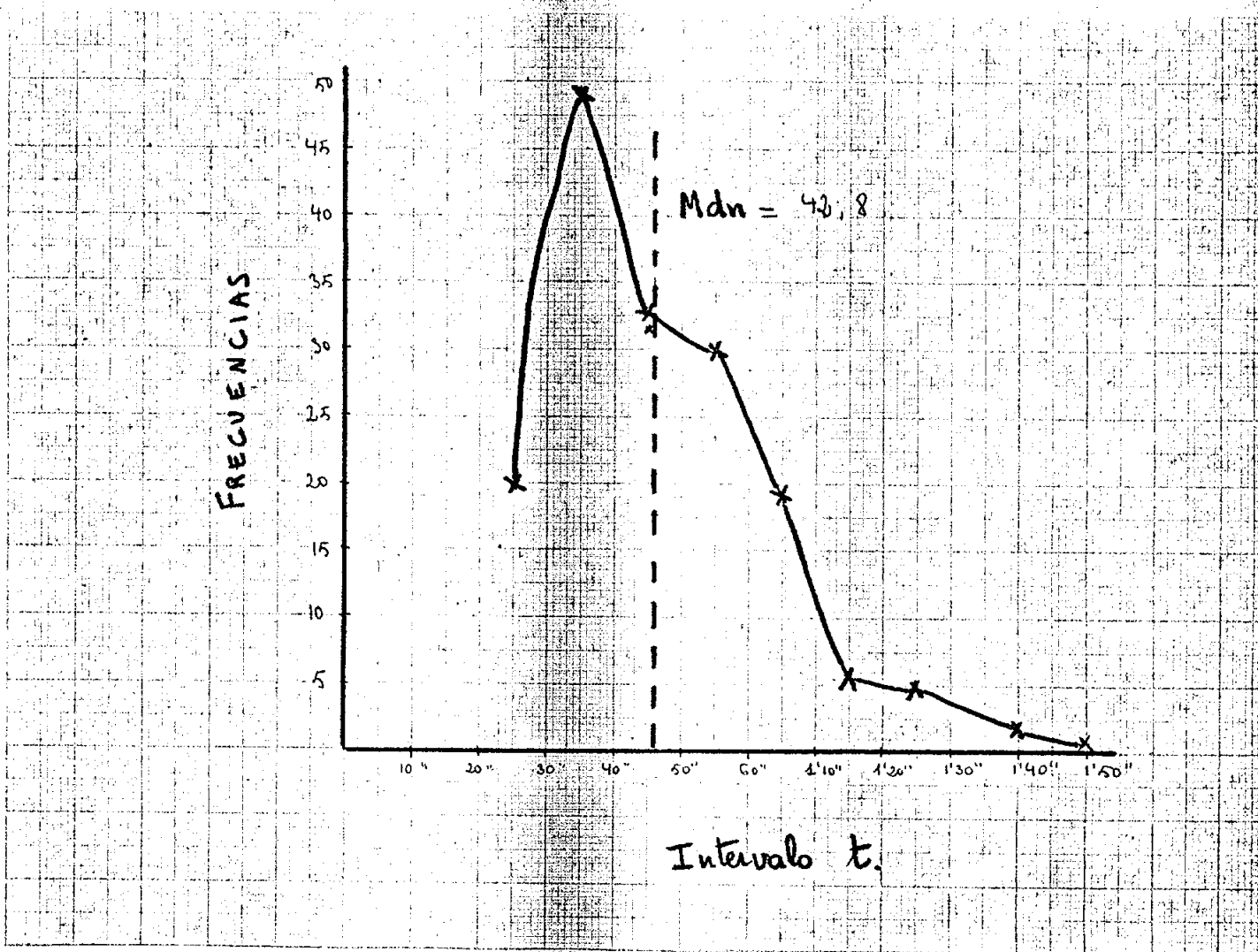
VELOCIDAD DE LECTURATABLA 51VELOCIDAD LECTURA LETRAS

| <u>1er. nivel</u> | <u>2º. nivel</u> | <u>3er. nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| $\bar{X} = 47,95''$ | $\bar{X} = 32,5''$ | $\bar{X} = 29,9''$ | $\bar{X} = 25,5''$ |
| $\sigma = 16,6''$ | $\sigma = 7,2''$ | $\sigma = 6,9''$ | $\sigma = 6,3''$ |
| Mdn. = 43,85'' | Mdn. = 31,61'' | Mdn. = 28,5'' | Mdn. = 24,7'' |

Los niveles son comparables entre sí.

CURVA DE FRECUENCIAS DE VELOCIDAD EN LECTURA DE LETRAS

1er. NIVEL

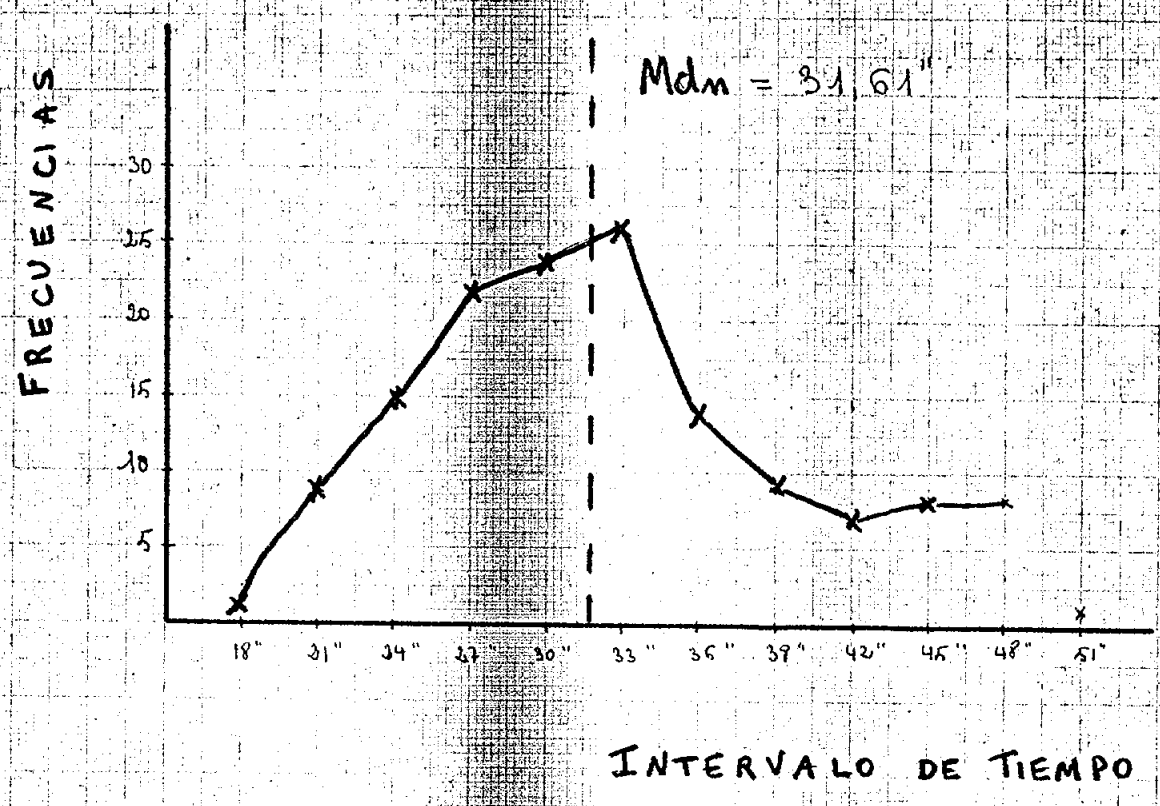


Intervalo t. Frecuencia

| | | | |
|-------|---------|---------|----|
| 20 | -29" | | 20 |
| 30 | -39" | | 49 |
| 40 | -49" | | 33 |
| 50 | -59" | | 30 |
| 60 | - 1'9" | | 19 |
| 1'10" | - 1'19" | | 6 |
| 1'20" | - 1'29" | | 5 |
| 1'30" | - 1'39" | | 2 |
| 1'40" | - 1'49" | | 1 |

CURVA DE FRECUENCIAS DE VELOCIDAD EN LECTURA DE LETRAS

2º. NIVEL



| <u>Intervalo t.</u> | <u>Frecuencia</u> |
|---------------------|-------------------|
| 17 - 19" | 1 |
| 20 - 22" | 9 |
| 23 - 25" | 15 |
| 26 - 28" | 22 |
| 29 - 31" | 24 |
| 32 - 34" | 26 |
| 35 - 37" | 14 |
| 38 - 40" | 9 |
| 41 - 43" | 7 |
| 44 - 46" | 8 |
| 47 - 49" | 8 |
| 50 - 52" | 1 |

TABLA 52

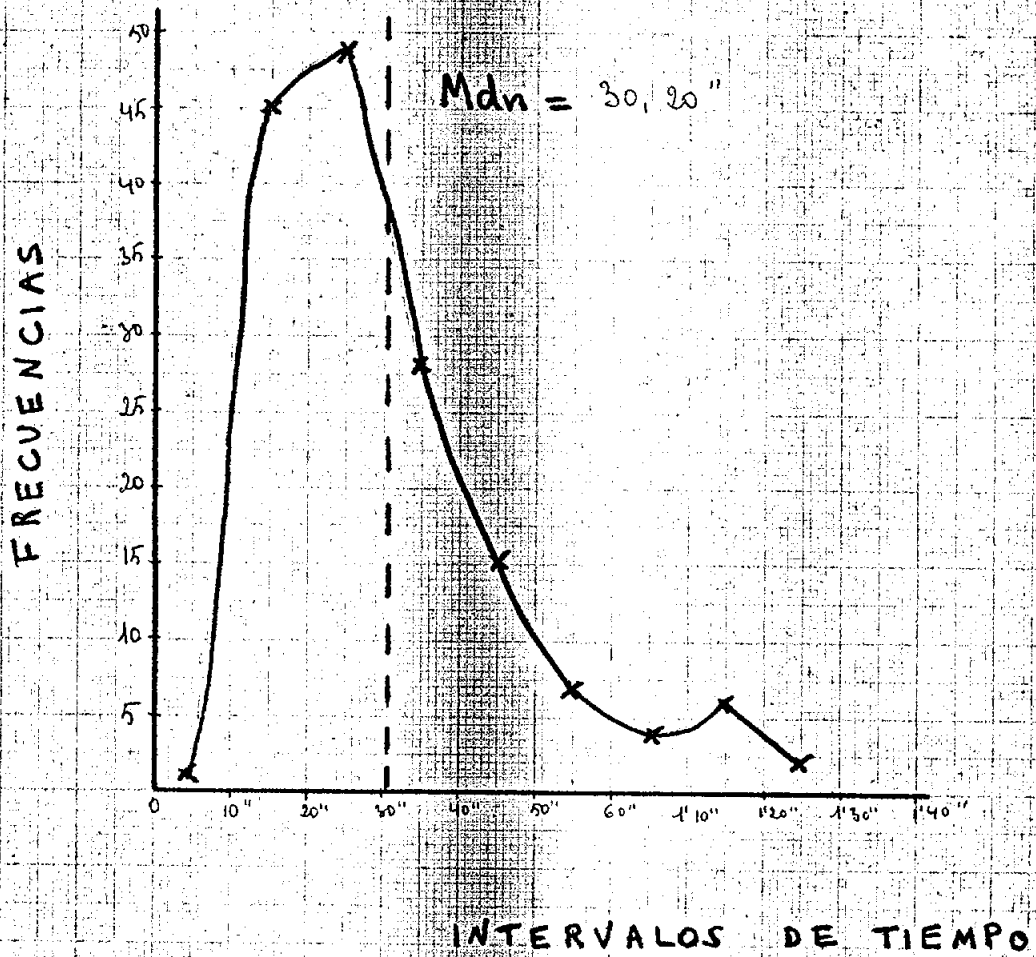
VELOCIDAD LECTURA SILABAS

| <u>1er. nivel</u> | <u>2º. nivel</u> | <u>3er. nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|---------------------|------------------|-------------------|------------------|
| $\bar{X} = 30,20''$ | $\bar{X} = 21''$ | $\bar{X} = 17''$ | $\bar{X} = 16''$ |
| $\sigma = 16,6''$ | $\sigma = 7''$ | $\sigma = 4''$ | $\sigma = 2''$ |
| Mdn. = 26,13'' | Mdn. = 18,98'' | Mdn. = 17,1'' | Mdn. = 15,41'' |

Nota.: Los niveles son comparables entre sí puesto que a todos ellos se aplicó un mismo patrón-sílabas.

CURVAS DE FRECUENCIAS DE VELOCIDAD EN LECTURA DE SILABAS

(1er. nivel)



Intervalo t.

Frecuencia

| | | |
|---------------|---------|----|
| 1" - 9" | | 1 |
| 10" - 19" | | 45 |
| 20" - 29" | | 49 |
| 30" - 39" | | 28 |
| 40" - 49" | | 15 |
| 50" - 59" | | 7 |
| 1" - 1'9" | | 4 |
| 1'10" - 1'19" | | 6 |
| 1'20" - 1'29" | | 2 |

TABLA 53

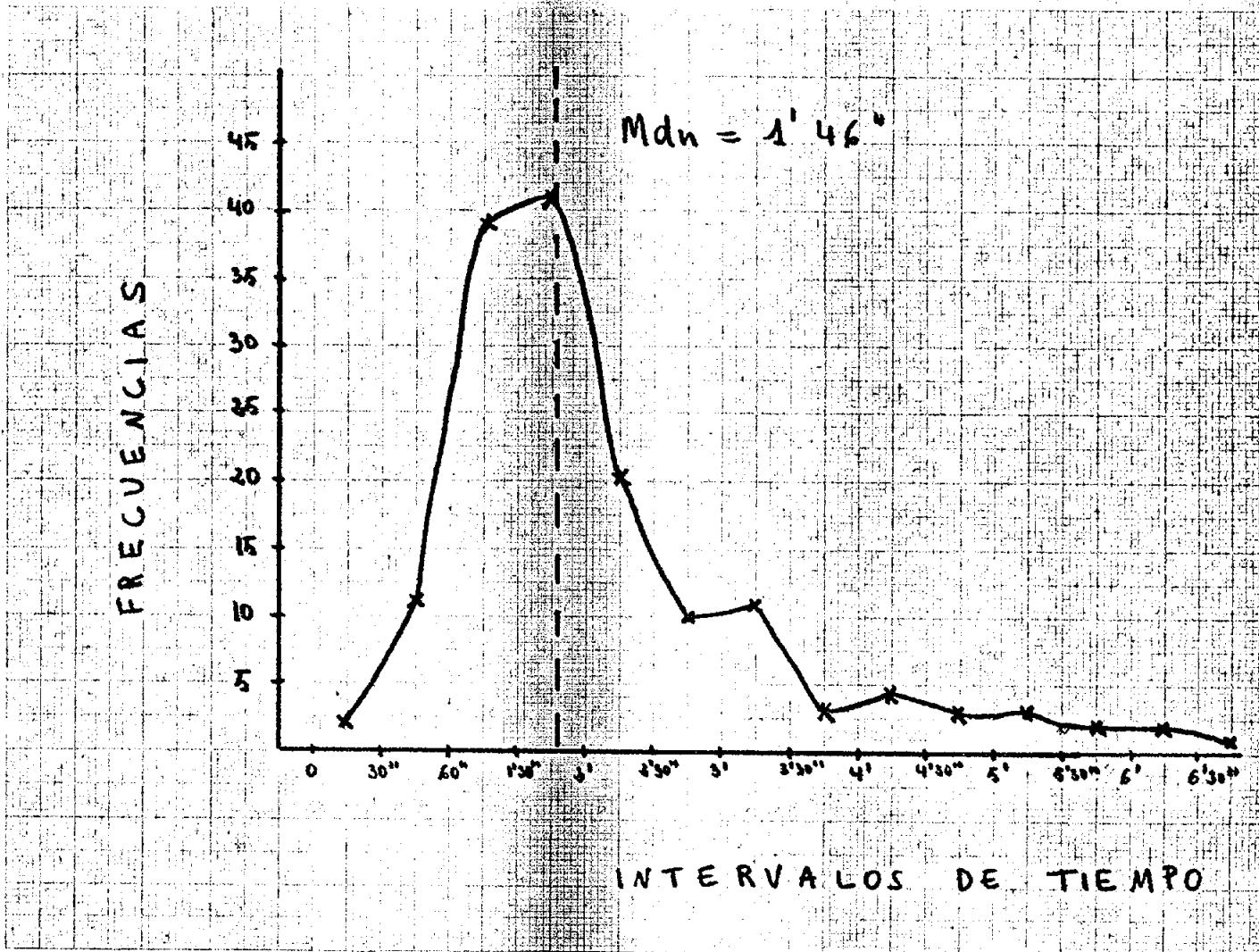
VELOCIDAD LECTURA PALABRAS

| <u>1er. nivel</u> | <u>2º. nivel</u> | <u>3er. nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|-------------------|--------------------|-------------------|------------------|
| $\bar{X} = 2'8''$ | $\bar{X} = 1'12''$ | $\bar{X} = 59''$ | $\bar{X} = 52''$ |
| $\sigma = 1'16''$ | $\sigma = 21''$ | $\sigma = 15''$ | $\sigma = 12''$ |
| Mdn. = 1'46'' | Mdn. = 1'9,5'' | Mdn. = 57,47'' | Mdn. = 50'' |

Nota: Se ha utilizado un único patrón-palabras para los distintos niveles, por lo que estos pueden ser comparados.

CURVAS DE FRECUENCIAS DE VELOCIDAD EN LECTURA DE PALABRAS

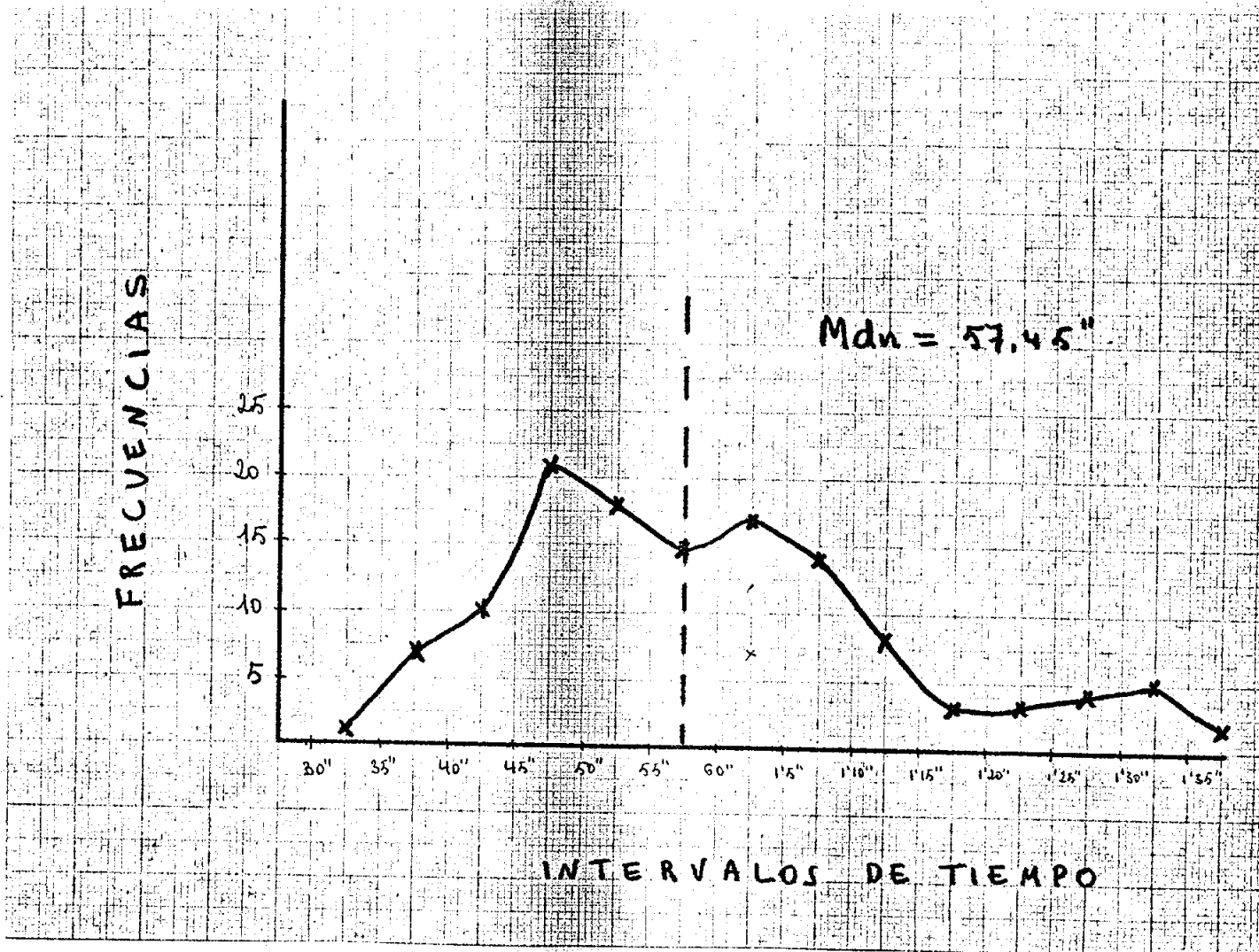
(1er. NIVEL)



| <u>Intervalo t.</u> | <u>Frecuencia</u> |
|---------------------|-------------------|
| 0" - 29" | 2 |
| 30" - 59" | 11 |
| 1" - 1'29" | 39 |
| 1'30" - 1'59" | 41 |
| 2" - 2'29" | 20 |
| 2'30" - 2'59" | 10 |
| 3" - 3'29" | 11 |
| 3'30" - 3'59" | 3 |
| 4" - 4'29" | 4 |
| 4'30" - 4'59" | 3 |
| 5" - 5'29" | 3 |
| 5'30" - 5'59" | 2 |
| 6" - 6'29" | 2 |
| 6'30" - 6'59" | 1 |

CURVAS DE FRECUENCIAS DE VELOCIDAD EN LECTURA DE PALABRAS

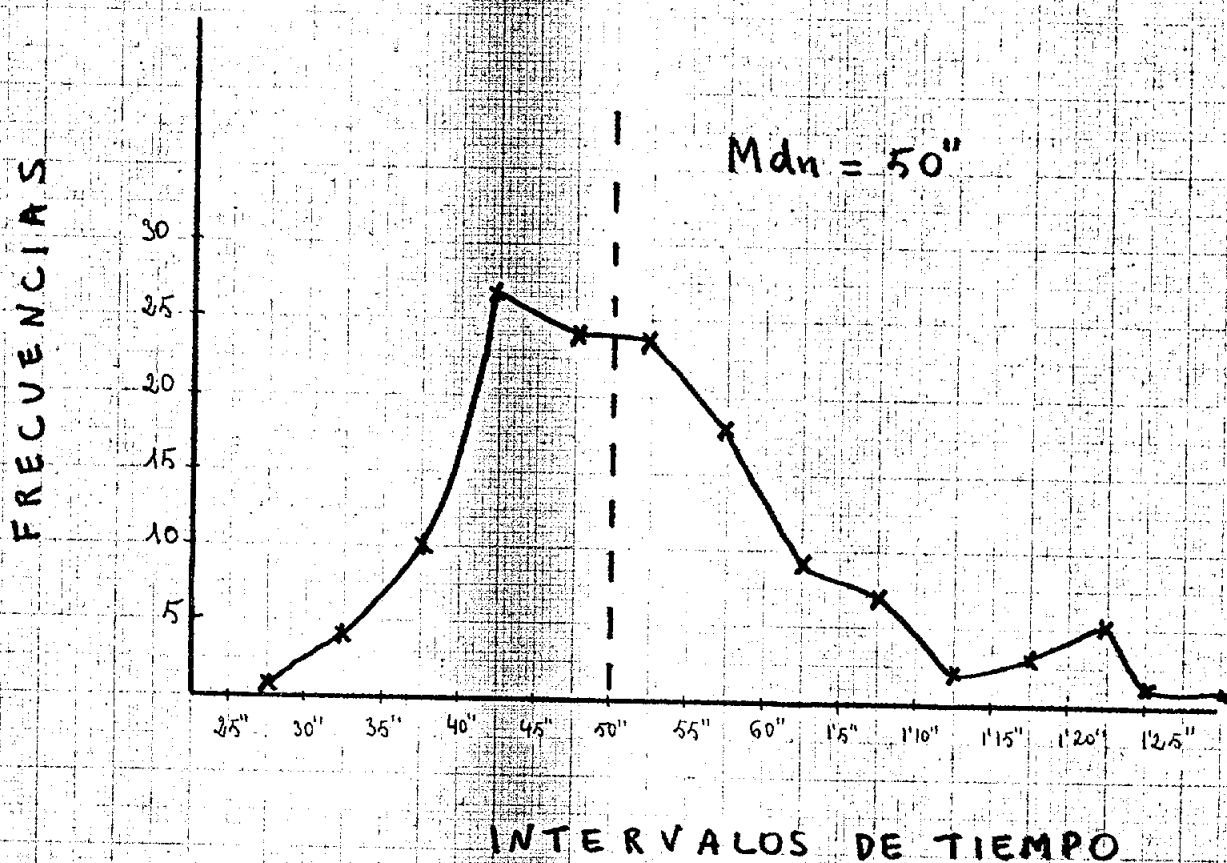
(3er. NIVEL)



| <u>Intervalo t.</u> | <u>Frecuencia</u> |
|-------------------------|-------------------|
| 30" - 34" | 1 |
| 35" - 39" | 7 |
| 40" - 44" | 10 |
| 45" - 49" | 21 |
| 50" - 54" | 18 |
| 55" - 59" | 14 |
| 60" - 64" | 17 |
| 1'5" - 1'9" | 14 |
| 1'10" - 1'14" | 8 |
| 1'15" - 1'19" | 3 |
| 1'20" - 1'24" | 3 |
| 1'25" - 1'29" | 4 |
| 1'30" - 1'34" | 5 |
| 1'35" - 1'39" | 2 |
| 1'40" - 1'44" | 4 |

CURVAS DE FRECUENCIAS DE VELOCIDAD EN LECTURA DE PALABRAS

(4º. NIVEL)



| <u>Intervalo t.</u> | <u>Frecuencia</u> |
|---------------------|-------------------|
| 25'' - 29'' | 1 |
| 30'' - 34'' | 4 |
| 35'' - 39'' | 10 |
| 40'' - 44'' | 27 |
| 45'' - 49'' | 24 |
| 50'' - 54'' | 24 |
| 55'' - 59'' | 18 |
| 1'0'' - 1'4'' | 9 |
| 1'5'' - 1'9'' | 7 |
| 1'10'' - 1'14'' | 2 |
| 1'15'' - 1'19'' | 3 |
| 1'20'' - 1'24'' | 5 |
| 1'25'' - 1'29'' | 1 |
| 1'30'' - 1'34'' | 1 |
| 1'35'' - 1'39'' | 1 |

G R A F I S M OTABLA 54TAMAÑO DE LAS LETRAS

| <u>1er. nivel</u> | | | <u>2º. nivel</u> | | | <u>3er. nivel</u> | | | <u>4º. nivel</u> | | |
|----------------------------|--------------|----------|----------------------------|--------------|----------|----------------------------|--------------|----------|----------------------------|--------------|----------|
| <u>Crite</u> <u>rio</u> | <u>Frec.</u> | <u>%</u> | <u>Crite</u> <u>rio</u> | <u>Frec.</u> | <u>%</u> | <u>Crite</u> <u>rio</u> | <u>Frec.</u> | <u>%</u> | <u>Crite</u> <u>rio</u> | <u>Frec.</u> | <u>%</u> |
| A | 8 | 5 | A | 3 | 1,84 | A | 7 | 4,43 | A | 1 | 0,69 |
| B | 71 | 44,37 | B | 69 | 42,33 | B | 45 | 28,48 | B | 39 | 27,08 |
| C | 67 | 41,87 | C | 79 | 48,46 | C | 89 | 56,33 | C | 84 | 58,33 |
| D | 10 | 6,25 | D | 12 | 7,36 | D | 17 | 10,75 | D | 20 | 13,8 |
| No escribe | 4 | 2,50 | | | | | | | | | |

Observaciones: los 4 del 1er. nivel que no han escrito (únicamente garabateos ilegibles) pertenecen al grupo MVB.

TABLA 55

DISTRIBUCION ERRORES PARCIALES Y SUS MEDIAS

| | 1er. nivel | | | 2º. nivel | | | 3er. nivel | | | 4º. nivel | | |
|----------------------------|---------------|-------|-------|---------------|-------|-------|---------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| | Crite- rio | Frec. | % | Crite- rio | Frec. | % | Crite- rio | Frec. | % | Crite- rio | Frec. | % |
| Irregu- laridad | 2 | 16 | 9,93 | 2 | 16 | 9,81 | 2 | 25 | 15,91 | 2 | 9 | 6,20 |
| | 1 | 127 | 78,88 | 1 | 114 | 69,93 | 1 | 111 | 70,70 | 1 | 89 | 61,37 |
| | 0 | 28 | 17,39 | 0 | 33 | 20,24 | 0 | 21 | 13,37 | 0 | 47 | 32,41 |
| | no es. | 4 | 2,48 | | | | | | | | | |
| Oscila- ción. | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| | 1 | 3 | 1,86 | 1 | 7 | 4,29 | 1 | 4 | 2,54 | 1 | 0 | 0 |
| | 0 | 157 | 97,51 | 0 | 156 | 95,70 | 0 | 153 | 97,45 | 0 | 145 | 100 |
| | no es. | 4 | 2,48 | | | | | | | | | |
| Líneas anóma- las | 2 | 38 | 23,60 | 2 | 22 | 13,49 | 2 | 14 | 8,91 | 2 | 11 | 7,58 |
| | 1 | 111 | 68,94 | 1 | 127 | 77,91 | 1 | 131 | 83,43 | 1 | 121 | 83,44 |
| | 0 | 8 | 4,96 | 0 | 14 | 8,58 | 0 | 12 | 7,64 | 0 | 13 | 8,96 |
| | no es. | 4 | 2,48 | | | | | | | | | |
| Inter- línea-- ción. | 2 | 11 | 6,83 | 2 | 19 | 11,65 | 2 | 16 | 10,19 | 2 | 6 | 4,13 |
| | 1 | 116 | 72,04 | 1 | 118 | 72,39 | 1 | 127 | 80,89 | 1 | 116 | 80,0 |
| | 0 | 30 | 18,63 | 0 | 26 | 15,95 | 0 | 14 | 8,91 | 0 | 23 | 15,86 |
| Zonas | 2 | 31 | 19,25 | 2 | 28 | 17,17 | 2 | 43 | 27,38 | 2 | 43 | 29,65 |
| | 1 | 119 | 73,91 | 1 | 130 | 79,75 | 1 | 110 | 70,06 | 1 | 91 | 62,75 |
| | 0 | 7 | 4,34 | 0 | 5 | 3,07 | 0 | 4 | 2,54 | 0 | 11 | 7,58 |
| | no es. | 4 | 2,48 | | | | | | | | | |
| Super- posi- ción. | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0,61 | 2 | 8 | 5,09 | 2 | 5 | 3,45 |
| | 1 | 3 | 1,86 | 1 | 7 | 4,29 | 1 | 23 | 14,64 | 1 | 22 | 15,17 |
| | 0 | 154 | 95,65 | 0 | 155 | 95,09 | 0 | 126 | 80,25 | 0 | 118 | 81,37 |
| | no es. | 4 | 2,48 | | | | | | | | | |

.../...

TABLA 56

| | <u>1er. nivel</u> | <u>2º. nivel</u> | <u>3er. nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|-----------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| TOTAL | 5,26 | 5,90 | 6,40 | 5,84 |
| Grupo MCA | 5,52 | 4,85 | 6,57 | 5,52 |
| " FCA | 5,57 | 6,94 | 6,66 | 5,17 |
| " MVA | 4,61 | 5,15 | 5,68 | 5,86 |
| " FVA | 5,10 | 5,80 | 5,81 | 5,06 |
| " MCB | 5,68 | 5,13 | 6,57 | 5,40 |
| " FCB | 4,66 | 5,85 | 6,30 | 5,43 |
| " MVB | 5,77 | 6,16 | 7,35 | 5,47 |
| " FVB | 5,30 | 6,35 | 6,14 | 6,90 |

Nota: (La puntuación negativa oscilaba entre 0 y 18 puntos, para cualquier grupo y cualquier nivel)

Los niveles no son comparables entre sí, puesto que no se les administró el mismo ejercicio, sino diferente para cada nivel.

TABLA 57PUNTUACIONES EXTREMAS SEGUN GRUPOS

| | <u>Mejor puntuación</u> | <u>Peor puntuación.</u> |
|------------|-------------------------|-------------------------|
| 1er. nivel | MVA | MVB |
| 2º. nivel | MCA | FCA |
| 3er. nivel | MVA | MVB |
| 4º. nivel | FVA | FVB |

ORTOGRAFIA NATURALTABLA 58PROMEDIOS TOTALIDAD ERRORES EN POBLACION TOTAL
Y GRUPOS PARCIALES

| | <u>1er.nivel</u> | <u>2º.nivel</u> | <u>3er.nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|-----------|------------------|-----------------|------------------|------------------|
| TOTAL | 3,46 | 3,74 | 4,50 | 2,52 |
| Grupo MCA | 2,15 | 2,85 | 4,35 | 1,29 |
| " FCA | 4,57 | 3,1 | 3,71 | 2,41 |
| " MVA | 1,66 | 5,05 | 2,89 | 2,66 |
| " FVA | 3,90 | 2,4 | 2,87 | 1,75 |
| " MCB | 4,89 | 5,8 | 5,47 | 2,45 |
| " FCB | 2,19 | 2,65 | 6,15 | 3,04 |
| " MVB | 5,36 | 5,6 | 6,4 | 2,47 |
| " FVB | 3,00 | 2,3 | 3,8 | 3,23 |

Observaciones: Para cada nivel el texto del dictado empleado es distinto con una dificultad dependiendo del nivel. Así pues no puede hacerse comparación entre los diferentes grupos.

TABLA 59PUNTUACIONES EXTREMAS EN GRUPOS PARCIALES

| <u>Mejor puntuación</u> | | <u>Peor puntuación</u> |
|-------------------------|-----|------------------------|
| 1er. nivel | MCA | MVB |
| 2º. nivel | FVB | MCB |
| 3er. nivel | FVA | MVB |
| 4º. nivel | MCA | FVB |

TABLA 60

PROMEDIO ERRORES ORTOGRAFIA NATURAL (en dictado)

No son comparables los distintos niveles

| | 1er.nivel | 2º. nivel | 3er.nivel | 4º. nivel |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| TOTAL | 3,46 | 3,74 | 4,50 | 2,52 |
| Sustituciones | 0,94 | 1,45 | 2,20 | 1,09 |
| Omisiones | 0,96 | 1,06 | 0,86 | 0,54 |
| Uniones | 1,07 | 0,54 | 0,58 | 0,14 |
| Separaciones | 0,21 | 0,33 | 0,31 | 0,17 |
| Adiciones | 0,15 | 0,21 | 0,38 | 0,40 |
| Inversiones letras | 0,06 | 0,13 | 0,08 | 0,04 |
| Inv. sílabas | 0,04 | 0 | 0,05 | 0,05 |

TABLA 61DISTRIBUCION ERRORES ORTOGRAFIA NATURAL

(1er. nivel)

| | | Sust. | Adic. | Omis. | Inv. let. | Inv. síl. | Uni. | Sep. | Total |
|-------|--------|-------|-------|-------|-----------|-----------|------|------|-------|
| Grupo | MCA 19 | 11 | 1 | 18 | 1 | 0 | 6 | 4 | 41 |
| " | FCA 19 | 24 | 1 | 23 | 3 | 0 | 32 | 4 | 87 |
| " | MVA 21 | 19 | 1 | 11 | 1 | 0 | 3 | 0 | 35 |
| " | FVA 20 | 26 | 7 | 22 | 2 | 0 | 20 | 1 | 78 |
| " | MCB 19 | 21 | 3 | 24 | 1 | 6 | 28 | 10 | 93 |
| " | FCB 21 | 7 | 4 | 19 | 0 | 0 | 10 | 6 | 46 |
| " | MVB 18 | 25 | 7 | 22 | 0 | 1 | 56 | 7 | 118 |
| " | FCB 20 | 19 | 1 | 16 | 3 | 1 | 18 | 2 | 60 |
| TOTAL | 161 | 152 | 25 | 155 | 11 | 8 | 173 | 34 | 558 |

Orden de frecuencia: 1º. uniones; 2º. omisiones; 3º. adiciones; 4º. separaciones; 5º. adiciones; 6º. inversiones letras; 7º. inversiones sílabas.

TABLA 62

DISTRIBUCION FRECUENCIA ERRORES ORTOGRAFIA NATURAL

(2º. nivel)

| Grupo | | | Inv. Inv. | | Uni. | Sep. | Total | | | |
|-------|-----|-----|-----------|-------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | | Sust. | Adic. | | | | Omis. | let. | síl. |
| MCA | 20 | 13 | 3 | 20 | 2 | 0 | 14 | 5 | 57 | |
| " | FCA | 19 | 26 | 1 | 15 | 6 | 0 | 10 | 4 | 62 |
| " | MVA | 20 | 51 | 8 | 22 | 1 | 0 | 15 | 4 | 101 |
| " | FVA | 20 | 22 | 4 | 15 | 1 | 0 | 1 | 5 | 48 |
| " | MCB | 22 | 44 | 6 | 42 | 1 | 1 | 20 | 14 | 128 |
| " | FCB | 20 | 19 | 3 | 13 | 3 | 0 | 6 | 9 | 53 |
| " | MVB | 18 | 36 | 6 | 29 | 2 | 0 | 17 | 11 | 101 |
| " | FVB | 20 | 20 | 3 | 14 | 5 | 0 | 3 | 1 | 46 |
| TOTAL | 159 | 231 | 34 | 170 | 21 | 1 | 86 | 53 | 596 | |

Orden de frecuencia: 1º. sustituciones; 2º. omisiones;
 3º. uniones; 4º. separaciones; 5º.
 adiciones; 6º. inversiones letras;
 7º. inversiones sílabas.

TABLA 63

DISTRIBUCION ERRORES DE ORTOGRAFIA NATURAL

(3er. nivel)

| | | | Inv. Inv. | | | | | | | |
|-------|-----|-----|-----------|-------|-------|------|------|------|------|-------|
| | | | Sust. | Adic. | Omis. | let. | síl. | Uni. | Sep. | Total |
| Grupo | MCA | 21 | 43 | 7 | 30 | 1 | 0 | 8 | 2 | 91 |
| " | FCA | 21 | 39 | 9 | 13 | 4 | 1 | 7 | 5 | 78 |
| " | MVA | 19 | 34 | 4 | 11 | 0 | 0 | 4 | 2 | 55 |
| " | FVA | 16 | 25 | 3 | 12 | 1 | 0 | 2 | 3 | 46 |
| " | MCB | 21 | 56 | 7 | 22 | 2 | 1 | 14 | 13 | 115 |
| " | FCB | 20 | 62 | 11 | 18 | 1 | 3 | 20 | 8 | 123 |
| " | MVB | 20 | 51 | 17 | 19 | 4 | 2 | 24 | 11 | 128 |
| " | FCB | 21 | 40 | 4 | 13 | 1 | 2 | 14 | 6 | 80 |
| Total | | 159 | 350 | 62 | 138 | 14 | 9 | 93 | 50 | 716 |

Orden de frecuencia: 1º. sustituciones; 2º. omisiones;
 3º. uniones; 4º. adiciones; 5º. se-
 paraciones; 6º. inversiones letras;
 7º. inversiones sílabas.

TABLA 64

DISTRIBUCION ERRORES DE ORTOGRAFIA NATURAL

(4º. nivel)

| | | | | Inv. Inv. | | | | | |
|-------|--------|-------|-------|-----------|------|------|------|------|-------|
| | | Sust. | Adic. | Omis. | let. | síl. | Uni. | Sep. | Total |
| Grupo | MCA 17 | 10 | 5 | 4 | 1 | 1 | 0 | 1 | 22 |
| " | FCA 17 | 27 | 4 | 3 | 0 | 0 | 2 | 5 | 41 |
| " | MVA 15 | 16 | 10 | 12 | 0 | 1 | 0 | 0 | 39 |
| " | FVA 16 | 13 | 7 | 4 | 0 | 2 | 1 | 1 | 28 |
| " | MCB 20 | 25 | 8 | 18 | 0 | 2 | 2 | 4 | 49 |
| " | FCB 21 | 23 | 11 | 17 | 2 | 1 | 5 | 5 | 64 |
| " | MVB 17 | 18 | 3 | 14 | 1 | 0 | 4 | 2 | 42 |
| " | FVB 21 | 26 | 11 | 14 | 2 | 1 | 7 | 7 | 68 |
| Total | 144 | 158 | 59 | 86 | 6 | 8 | 21 | 25 | 363 |

Orden de frecuencia: 1º. sustituciones; 2º. omisiones;
 3º. adiciones; 4º. separaciones;
 5º. uniones; 6º. inversiones síla
 bas; 7º. inversiones letras.

ORTOGRAFIA ARBITRARIATABLA 65PROMEDIO TOTALIDAD ERRORES

| | 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
| TOTAL | 0,83 | 7,89 | 13,33 | 5,68 |
| Grupo MCA | 0,73 | 6,95 | 13,38 | 4,58 |
| " FCA | 0,78 | 6,84 | 16,71 | 7,70 |
| " MVA | 0,42 | 7,20 | 9,78 | 6,00 |
| " FVA | 0,65 | 8,05 | 12,37 | 4,81 |
| " MCB | 0,84 | 8,95 | 15,42 | 6,60 |
| " FCB | 1,14 | 7,80 | 11,15 | 4,52 |
| " MVB | 1,40 | 10,72 | 15,55 | 7,00 |
| " FVB | 0,60 | 6,80 | 11,61 | 6,52 |

Observaciones: Para cada nivel el texto del dictado empleado es distinto, con un grado de dificultad dependiente del nivel. Así pues -- no pueden hacerse comparaciones entre -- los distintos grupos.

TABLA 66PUNTUACIONES EXTREMAS SEGUN RESULTADOS PARCIALES

| | <u>Mejor puntuación</u> | <u>Peor puntuación</u> |
|------------|-------------------------|------------------------|
| 1er. nivel | MVA | MVB |
| 2º. nivel | FVB-FVA | MVB |
| 3er. nivel | MVA | FCA |
| 4º. nivel | FCB-MCA | FCA |

TABLA 67

DISTRIBUCION ERRORES ORTOGRAFIA ARBITRARIA

(1er. nivel)

| | Acent. | Punt. | Cons. simp. | Cons. dob. | Total |
|--------------|--------|-------|----------------|---------------|-------|
| Grupo MCA 19 | 0 | 3 | 11 | 0 | 14 |
| " FCA 19 | 2 | 5 | 8 | 0 | 15 |
| " MVA 21 | 3 | 0 | 6 | 0 | 9 |
| " FVA 20 | 0 | 3 | 10 | 0 | 13 |
| " MCB 19 | 0 | 2 | 14 | 0 | 16 |
| " FCB 21 | 3 | 2 | 14 | 5 | 24 |
| " MVB 22 | 0 | 17 | 14 | 0 | 31 |
| " FVB 20 | 0 | 5 | 7 | 0 | 12 |
| Total 161 | 8 | 37 | 84 | 5 | 134 |

Orden de frecuencia: 1º. consonantes simples; 2º. puntuación; 3º. acentuación; 4º. consonantes dobles.

TABLA 68

DISTRIBUCION ERRORES ORTOGRAFIA ARBITRARIA

(2º. nivel)

| | | Acent. | Punt. | Cons. simp. | Cons. dob. | Total |
|-------|--------|--------|-------|----------------|---------------|-------|
| Grupo | MCA 20 | 28 | 1 | 106 | 4 | 139 |
| " | FCA 19 | 28 | 0 | 96 | 6 | 130 |
| " | MVA 20 | 40 | 1 | 100 | 3 | 144 |
| " | FVA 20 | 47 | 6 | 110 | 1 | 161 |
| " | MCB 22 | 52 | 1 | 133 | 11 | 197 |
| " | FCB 20 | 64 | 0 | 88 | 4 | 156 |
| " | MVB 19 | 44 | 3 | 139 | 7 | 193 |
| " | FVB 20 | 41 | 0 | 92 | 3 | 136 |
| Total | 159 | 344 | 12 | 864 | 39 | 1256 |

Orden de frecuencia: 1º. consonantes simples; 2º. acentua-
ción; 3º. consonantes dobles; 4º. pun-
tuación.

TABLA 69

DISTRIBUCION ERRORES ORTOGRAFIA ARBITRARIA

(3er. nivel)

| | | Acent. | Punt. | Cons. simp. | Cons. dob. | Total |
|-------|--------|--------|-------|----------------|---------------|-------|
| Grupo | MCA 21 | 135 | 5 | 138 | 3 | 281 |
| " | FCA 21 | 201 | 3 | 143 | 3 | 351 |
| " | MVA 19 | 111 | 0 | 73 | 2 | 186 |
| " | FVA 16 | 105 | 5 | 77 | 11 | 198 |
| " | MCB 21 | 195 | 7 | 120 | 2 | 324 |
| " | FCB 20 | 107 | 1 | 114 | 1 | 223 |
| " | MVB 20 | 164 | 1 | 143 | 3 | 311 |
| " | FVB 21 | 127 | 2 | 113 | 2 | 244 |
| Total | 159 | 1145 | 24 | 921 | 27 | 2118 |

Orden de frecuencia: 1º. acentuación; 2º. consonantes;
simples; 3º. consonantes dobles;
4º. puntuación.

TABLA 70

DISTRIBUCION ERRORES ORTOGRAFIA ARBITRARIA

(4º. nivel)

| | | Acent. | Punt. | Cons. simp. | Cons. dob. | Total |
|-------|--------|--------|-------|----------------|---------------|-------|
| Grupo | MCA 17 | 43 | 1 | 34 | 0 | 78 |
| " | FCA 17 | 55 | 1 | 45 | 0 | 131 |
| " | MVA 15 | 43 | 0 | 37 | 0 | 80 |
| " | FVA 16 | 49 | 0 | 28 | 0 | 77 |
| " | MCB 20 | 63 | 3 | 65 | 1 | 132 |
| " | FCB 21 | 38 | 0 | 57 | 0 | 95 |
| " | MVB 17 | 52 | 0 | 66 | 1 | 119 |
| " | FVB 21 | 74 | 0 | 63 | 0 | 137 |
| Total | 144 | 417 | 5 | 395 | 2 | 819 |

Orden de frecuencia: 1º. acentuación; 2º. consonantes simples; 3º. puntuación; 4º. consonantes dobles.

TABLA 71PROMEDIO ERRORES PARCIALES ORTOGRAFIA ARBITRARIA

Los resultados no son comparables entre los distintos niveles.

| | <u>1er.nivel</u> | <u>2º. nivel</u> | <u>3er. nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|---------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|
| Total | 0,83 | 7,89 | 13,33 | 5,68 |
| Acentuación | 0,04 | 2,16 | 7,20 | 2,89 |
| Puntuación | 0,22 | 0,07 | 0,15 | 0,03 |
| Cons. simples | 0,52 | 5,43 | 5,79 | 2,74 |
| Cons. dobles | 0,03 | 0,24 | 0,16 | 0,01 |

S I N T A X I S

TABLA 72

PROMEDIOS ERRORES SINTACTICOS.

| | 1er.nivel | 2º. nivel | 3er.nivel | 4º. nivel |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Total | 1 (.) | 1,7 | 2,7 | 2,5 |
| Grupo MCA | 1,05 | 1,2 | 2,3 | 2,5 |
| " FCA | 0,94 | 1,4 | 2,3 | 1,8 |
| " MVA | 1,38 | 1,9 | 3 | 2,2 |
| " FVA | 1,15 | 1,5 | 2,5 | 2,7 |
| " MCB | 1 | 1,4 | 2,4 | 2,7 |
| " FCB | 0,85 | 1,3 | 2,2 | 2,5 |
| " MVB | 0,89 | 1,6 | 2,9 | 3 |
| " FVB | 0,68 | 1,7 | 3,6 | 2,6 |

(.) En el nivel 1 es difícil establecer comparaciones, puesto que la extensión de la escritura espontánea ha sido totalmente diferente. Ha habido 6 casos en los que no ha sido posible ninguna valoración (no escribieron o se limitaron a garabatear letras) De estos casos dos pertenecían al grupo MCB, 3 pertenecían al grupo MVB y 1 pertenecía al grupo FVB. - (La exploración se realizó durante el 3er. trimestre del nivel 1).

Nota: Hay que tener en cuenta que se ha medido sobre escritura espontánea y por consiguiente la mayor o menor extensión de esta escritura condiciona el mayor o menor número de errores. Las medias obtenidas no son objetivamente comparables. Ya se ha visto en el apartado CONTENIDO que el número de oraciones en escritura espontánea aumenta considerablemente al aumentar el nivel escolar.

TABLA 73PUNTUACIONES EXTREMAS SEGUN GRUPOS PARCIALES

| | <u>Mejor puntuación</u> | <u>Peor puntuación</u> |
|------------|-------------------------|------------------------|
| 1er. nivel | FVB | MVA |
| 2º. nivel | MCA | MVA |
| 3er. Nivel | FCB | FVB |
| 4º. nivel | FCA | MVB |

TABLA 74

FRECUENCIA ERRORES SINTAXIS

| <u>1er. nivel</u> | <u>2º. nivel</u> | <u>3er.nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|
| 1) OMISION (26) | | | |
| 2) TIEMPO (25) | 1) OMISION (42) | 1) OMISION (75) | 1) SUSTITUCION (53) |
| 3) SUSTITUCION (24) | 2) SUSTITUCION (35) | 2) SUSTITUCION (64) | 2) OMISION (43) |
| | 3) ADICION (33) | 3) ADICION (46) | 3) ADICION (30) |
| | 4) TIEMPO (26) | 4) ORDEN (40) | |
| 4) ADICION (13) | | | 4) VARIOS (24) |
| 5) VARIOS (9) | 5) ORDEN (16) | 5) TIEMPO (26) | 5) TIEMPO (21) |
| 6) ORDEN (8) | 6) VARIOS (13) | 6) NUMERO (22) | 6) ORDEN (22) |
| 7) NUMERO (6) | 7) NUMERO (7) | 7) VARIOS (10) | 7) NUMERO (15) |
| 8) TELEGRAFI CO (4) | 8) TELEGRAFI CO (2) | 8) GENERO (10) | 8) TELEGRAFI- CO (4) |
| 9) GENERO (1) | 9) GENERO (2) | 9) TELEGRAFI CO (6) | 9) GENERO (4) |

Entre los errores incluidos en el apartado varios, aparecen con alguna frecuencia: catalanismos; empleo inadecuado de adjetivos, pronombres, etc.; utilización excesiva de infinitivos; empleo incorrecto del pretérito indefinido; etc.

RIQUEZA EXPRESIVATABLA 75PROMEDIOS ASPECTOS "POSITIVOS"(1er. nivel)

| | <u>Oraciones</u> | <u>Califica- tivos.</u> | <u>Adver- bios.</u> | <u>Causa fin.</u> |
|-----------|------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------|
| TOTAL | $\bar{X} = 4,53$ | 0,16 | 1,16 | 0,26 |
| Grupo MCA | 4,94 | 0,26 | 1,15 | 0,26 |
| " FCA | 4,72 | 0,05 | 1,16 | 0,22 |
| " MVA | 4,66 | 0,23 | 1,33 | 0,03 |
| " FVA | 4,60 | 0,15 | 1,35 | 0,20 |
| " MCB | 4,82 | 0,29 | 0,88 | 0,35 |
| " FCB | 3,61 | 0,04 | 0,66 | 0,23 |
| " MVB | 4,44 | 0,11 | 1,11 | 0,27 |
| " FVB | 4,57 | 0,15 | 1,68 | 0,21 |
| | $\sigma = 2,41$ | $\sigma = 0,42$ | $\sigma = 1,25$ | $\sigma = 0,56$ |
| | Mdn. = 3,91 | Mdn. = 0,07 | Mdn. = 0,74 | Mdn. = 0,13 |

TABLA 76

PROMEDIOS ASPECTOS "POSITIVOS"

(2º. nivel)

| | <u>Oraciones</u> | <u>Califica- tivos</u> | <u>Adver- bios.</u> | <u>Causa fin.</u> |
|-----------|------------------|----------------------------|-------------------------|-----------------------|
| TOTAL | $\bar{X} = 6,93$ | 0,52 | 2,28 | 0,44 |
| Grupo MCA | $\bar{X} = 5,3$ | 0,6 | 1,2 | 0,5 |
| " FCA | $\bar{X} = 6,7$ | 0,6 | 2,1 | 0,3 |
| " MVA | 6,2 | 0,5 | 2 | 0,3 |
| " FVA | 7,7 | 0,3 | 2,3 | 0,5 |
| " MCB | 5,6 | 0,3 | 2 | 0,3 |
| " FCB | 7,9 | 0,9 | 3,4 | 0,6 |
| " MVB | 7,2 | 0,5 | 2,4 | 0,5 |
| " FVB | 8,7 | 0,3 | 2,4 | 0,4 |
| | $\sigma = 2,56$ | $\sigma = 0,89$ | $\sigma = 1,82$ | $\sigma = 0,78$ |
| | Mdn. = 6,13 | Mdn. = 0,23 | Mdn. = 1,92 | Mdn. = 0,22 |

TABLA 77

PROMEDIOS ASPECTOS "POSITIVOS"

(3er. nivel)

| | Oraciones | Califi- cativos | Adver- bios. | Causa fin |
|-----------|-----------------|--------------------|-----------------|-----------------|
| TOTAL | 9,88 | 0,72 | 3,28 | 0,89 |
| Grupo MCA | 9 | 0,9 | 3,1 | 1,2 |
| " FCA | 10,1 | 0,8 | 4 | 0,7 |
| " MVA | 8,5 | 0,8 | 2,6 | 1 |
| " FVA | 8,9 | 0,5 | 2,5 | 0,7 |
| " MCB | 11,4 | 0,4 | 3 | 0,7 |
| " FCB | 9,8 | 0,7 | 3,7 | 0,8 |
| " MVB | 9,5 | 0,8 | 3,7 | 0,5 |
| " FVB | 11,2 | 0,7 | 3,2 | 1,2 |
| | $\sigma = 4,18$ | $\sigma = 1,04$ | $\sigma = 2,51$ | $\sigma = 1,00$ |
| | Mdn. 9,23 | Mdn. 0,4 | Mdn. 2,8 | Mdn. 0,71 |

TABLA 78

PROMEDIO ASPECTOS "POSITIVOS"

(4º. nivel)

| | Oraciones | Califi- cativos | Adver- bios. | Causa fin |
|-----------|-----------|--------------------|-----------------|--------------|
| TOTAL | 11,55 | 1,22 ⁸ | 3,81 | 1,07 |
| Grupo MCA | 11,9 | 1,5 | 3,8 | 1,4 |
| " FCA | 10,8 | 0,8 | 3,2 | 1,1 |
| " MVA | 10,8 | 1,2 | 3,2 | |
| " FVA | 11,8 | 1 | 3,9 | 1,3 |
| " MCB | 10,4 | 1,7 | 4,1 | 0,9 |
| " FCB | 12,8 | 0,8 | 3,9 | 1,2 |
| " MVB | 10,3 | 1,7 | 3,7 | 1 |
| " FVB | 12,9 | 0,9 | 4,2 | 1,2 |
| | o= 4,90 | o=1,40 | o=2,71 | o=1,22 |
| | Mdn.11 | Mdn 0,89 | Mdn3,53 | Mdn 0,97 |

TABLA 79

PUNTUACIONES EXTREMAS SEGUN GRUPOS PARCIALES

| | <u>Mejor puntuación</u> | | | | <u>Peor puntuación</u> | | | |
|------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|
| | <u>Orac.</u> | <u>Cali- fic.</u> | <u>Adver- bios.</u> | <u>Causa fin</u> | <u>Orac.</u> | <u>Cali- fic.</u> | <u>Adver- bios.</u> | <u>Causa fin</u> |
| 1er. nivel | MCA | MCB | FVB | MCB | FCB | FCB | FCB | MVA |
| 2º. nivel | FVB | FCB | FCB | FCB | MCA | | MCA | |
| 3er. nivel | MCB | MCA | FCA | MVA | MVA | MCB | FVA | MVB |
| 4º. nivel | FVB | MCB MVB | FVB | MCA | MVB | FCB FCA | FCA MVA | MCB |

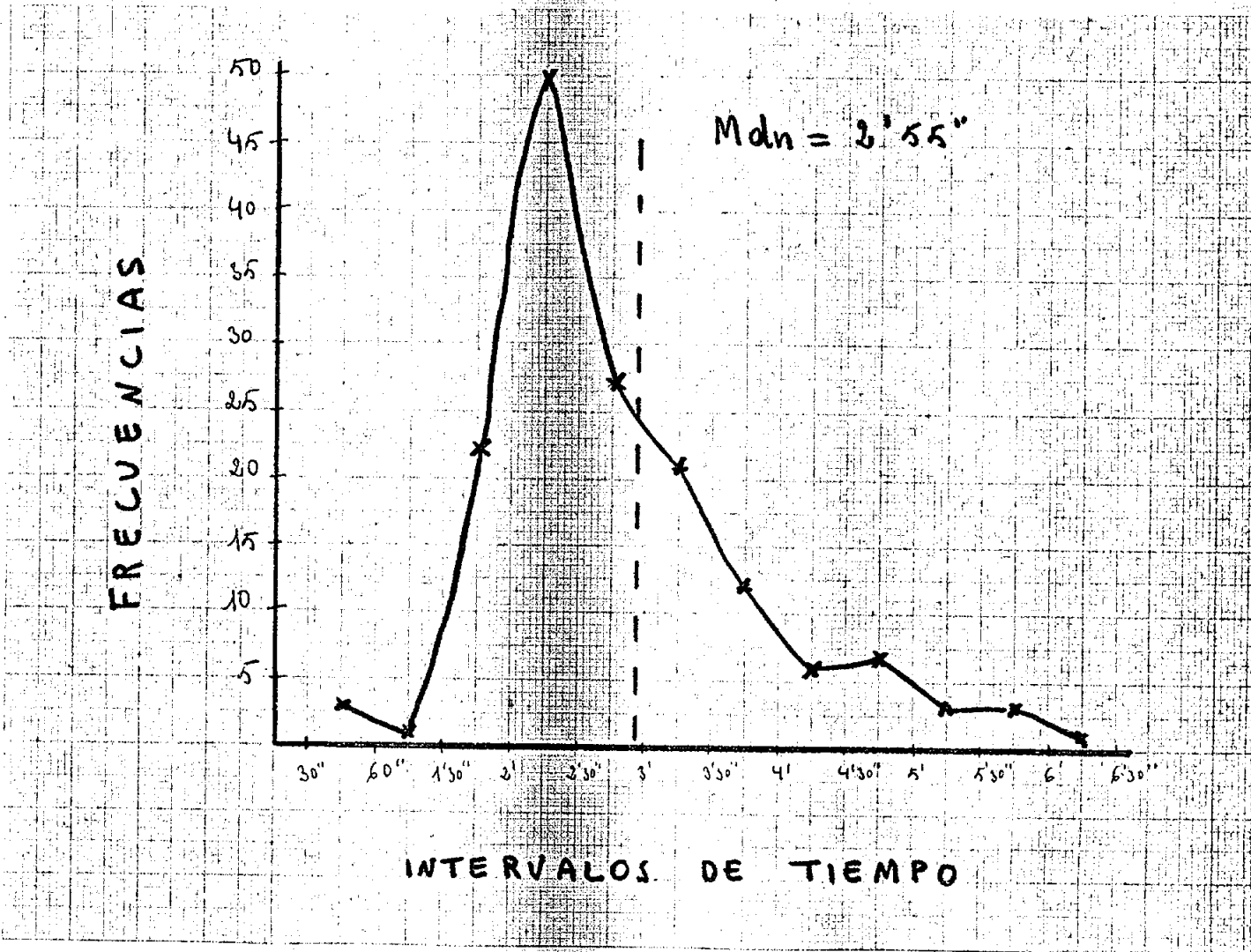
VELOCIDAD DICTADOTABLA 80VELOCIDAD ESCRITURA DICTADO

Nota: Debe tenerse en cuenta que para cada nivel el texto de dictado empleado ha sido distinto en longitud y dificultad. Por consiguiente no pueden compararse - los niveles entre sí.

| 1er. nivel | 2º. nivel | 3er. nivel | 4º. nivel |
|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|
| $\bar{X} = 2'49''$ | $\bar{X} = 4'56''$ | $\bar{X} = 8'12''$ | $\bar{X} = 5'3''$ |
| $\sigma = 1'1'$ | $\sigma = 2'19''$ | $\sigma = 1'3''$ | $\sigma = 45''$ |
| Mdn=2'55'' | Mdn= 4'39'' | Mdn = 7'56 | Mdn= 4'56'' |

CURVA DE FRECUENCIAS DE VELOCIDAD EN DICTADO

1er. NIVEL



| <u>Intervalo t.</u> | <u>Frecuencia</u> |
|---------------------|-------------------|
| 30'' - 59'' | 3 |
| 1' - 1'29'' | 1 |
| 1'30'' - 1'59'' | 22 |
| 2' - 2'29'' | 50 |
| 2'30'' - 2'59'' | 27 |
| 3' - 3'29'' | 21 |
| 3'30'' - 3'59'' | 12 |
| 4' - 4'29'' | 6 |
| 4'30'' - 4'59'' | 7 |
| 5' - 5'29'' | 3 |
| 5'30'' - 5'59'' | 3 |
| 6' - 6'29'' | 1 |

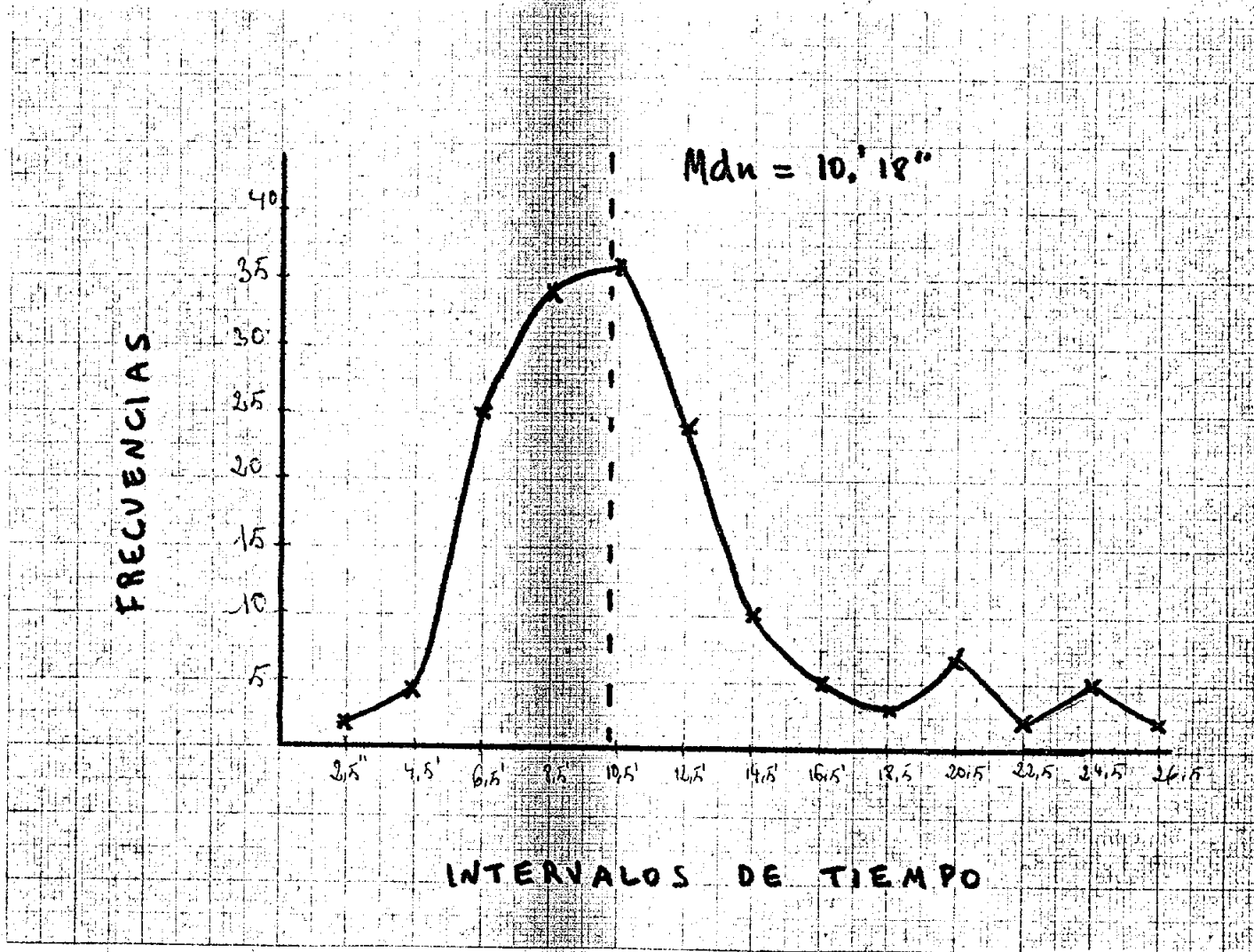
VELOCIDAD COPIATABLA 84

| <u>1er. nivel</u> | <u>2º. nivel</u> | <u>3er. nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|---------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| $\bar{X} = 11'18''$ | $\bar{X} = 7'6''$ | $\bar{X} = 6'$ | $\bar{X} = 4'28''$ |
| $\sigma = 5'28''$ | $\sigma = 1'45''$ | $\sigma = 1'13''$ | $\sigma = 0'52''$ |
| Mdn= 10'18" | Mdn= 7'1,3" | Mdn= 5'10" | Mdn= 4'25" |

Nota: Se ha utilizado el mismo patrón-copia y por tanto pueden compararse los resultados obtenidos en los cuatro niveles.

CURVA DE FRECUENCIAS DE VELOCIDAD EN COPIA

1er. nivel



| <u>Intervalo t.</u> | <u>Frecuencia</u> |
|---------------------|-------------------|
| 2' - 3' | 2 |
| 4' - 5' | 4 |
| 6' - 7' | 25 |
| 8' - 9' | 34 |
| 10' - 11' | 36 |
| 12' - 13' | 24 |
| 14' - 15' | 10 |
| 16' - 17' | 5 |
| 18' - 19' | 3 |
| 20' - 21' | 7 |
| 22' - 23' | 2 |
| 24' - 25' | 5 |
| 26' - 27' | 2 |

ERRORES COPIATABLA 82PROMEDIOS ERRORES

| | <u>1er. nivel</u> | <u>2º. nivel</u> | <u>3er. nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|-----------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| Grupo MCA | 10,36 | 2,80 | 4,00 | 1,70 |
| " FCA | 8,42 | 4,36 | 2,04 | 1,29 |
| " MVA | 6,75 | 4,60 | 3,05 | 1,06 |
| " FVA | 6,40 | 4,05 | 2,31 | 1,00 |
| " MCB | 9,44 | 3,77 | 2,95 | 2,25 |
| " FCB | 5,66 | 2,60 | 2,10 | 1,61 |
| " MVB | 7,54 | 3,73 | 3,25 | 2,35 |
| " FVB | 4,75 | 2,85 | 1,66 | 0,90 |
| TOTAL | 7,40 | 3,61 | 2,74 | 1,25 |

TABLA 83PUNTUACIONES EXTREMAS SEGUN GRUPOS PARCIALES

| | <u>Mejor puntuación</u> | <u>Peor puntuación</u> |
|------------|-------------------------|------------------------|
| 1er. nivel | FVA | MCA |
| 2º. nivel | FCB | MVA |
| 3er. nivel | FCA | MCA |
| 4º. nivel | FVB | MVB |

TABLA 84

DISTRIBUCION FRECUENCIAS ERRORES COPIA

(1er. nivel)

| Grupo | | | Inv. | | | | | Cons. | | Total | |
|-------|-----|----|------|-------|-------|------|------|-------|------|-------|-------|
| | | | Sus. | Adic. | Omis. | Inv. | síl. | Uni. | Sep. | | simp. |
| MCA | 19 | | 62 | 11 | 73 | 6 | 8 | 3 | 3 | 28 | 197 |
| " | FCA | 19 | 53 | 9 | 54 | 10 | 3 | 9 | 6 | 16 | 160 |
| " | MVA | 21 | 46 | 7 | 48 | 6 | 0 | 8* | 4 | 16 | 135 |
| " | FVA | 20 | 56 | 6 | 34 | 4 | 2 | 3 | 7 | 16 | 128 |
| " | MCB | 19 | 54 | 20 | 63 | 10 | 2 | 2 | 3* | 16 | 170 |
| " | FCB | 21 | 39 | 22 | 36 | 12 | 1 | 0 | 3 | 6 | 119 |
| " | MVB | 22 | 53 | 17 | 48 | 8 | 5 | 12 | 5 | 18 | 166 |
| " | FVB | 20 | 38 | 8 | 27 | 6 | 4 | 0 | 1 | 11 | 95 |
| TOTAL | 161 | | 401 | 100 | 383 | 62 | 25 | 47 | 32 | 127 | 1177 |

(*) Se ha tenido que desestimar una copia del grupo MVA por haber unido todas las palabras.

(.) Se ha tenido que desestimar una copia del grupo MCB por haber separado todas las palabras.

Orden de frecuencia: 1º. sustituciones; 2º. omisiones; 3º. consonantes simples; 4º. adiciones; 5º. inversiones; 6º. uniones; 7º. separaciones; 8º. inversiones sílabas.

TABLA 85DISTRIBUCION FRECUENCIAS ERRORES COPIA

(2º. nivel)

| | | Sust. | Adic. | Omis. | Inv. | Inv. sfl. | Uni. | Sep. | Cons. simp. | Total |
|-------|--------|-------|-------|-------|------|-----------|------|------|-------------|-------|
| Grupo | MCA 20 | 27 | 2 | 13 | 2 | 3 | 1 | 2 | 6 | 56 |
| " | FCA 19 | 34 | 2 | 25 | 6 | 2 | 1 | 2 | 11 | 83 |
| " | MVA 20 | 39 | 8 | 29 | 7 | 1 | 0 | 1 | 7 | 92 |
| " | FVA 20 | 37 | 5 | 25 | 0 | 1 | 0 | 5 | 8 | 81 |
| " | MCB 22 | 33 | 11 | 24 | 2 | 1 | 0 | 3 | 9 | 83 |
| " | FCB 20 | 16 | 3 | 19 | 2 | 1 | 0 | 0 | 11 | 52 |
| " | MVB 19 | 18 | 1 | 25 | 6 | 6 | 0 | 3 | 12 | 71 |
| " | FVB 20 | 21 | 11 | 10 | 2 | 0 | 1 | 2 | 10 | 57 |
| TOTAL | 159 | 225 | 43 | 170 | 27 | 15 | 3 | 18 | 74 | 575 |

Orden de frecuencia: 1º. sustituciones; 2º. omisiones; 3º. consonantes simples; 4º. adiciones; 5º. inversiones; 6º. separaciones; 7º. inversiones sílabas; 8º. uniones.

TABLA 86

DISTRIBUCION FRECUENCIAS ERRORES COPIA

(3er. nivel)

| Grupo | MCA | 21 | Inv. | | | | | Cons. | | Total | |
|-------|-----|-----|-------|-------|-------|-----------|------|-------|-------|-------|-----|
| | | | Sust. | Adic. | Omis. | Inv. síl. | Uni. | Sep. | simp. | | |
| | MCA | 21 | 28 | 9 | 29 | 3 | 3 | 0 | 0 | 12 | 84 |
| " | FCA | 21 | 14 | 1 | 10 | 3 | 0 | 1 | 3 | 11 | 43 |
| " | MVA | 19 | 22 | 5 | 13 | 2 | 0 | 0 | 3 | 13 | 58 |
| " | FVA | 16 | 17 | 5 | 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 | 37 |
| " | MCB | 21 | 19 | 3 | 18 | 2 | 3 | 1 | 4 | 12 | 62 |
| " | FCB | 20 | 19 | 5 | 6 | 0 | 1 | 0 | 2 | 9 | 42 |
| " | MVB | 20 | 22 | 4 | 21 | 4 | 5 | 0 | 3 | 16 | 65 |
| " | FVB | 21 | 18 | 3 | 9 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 35 |
| TOTAL | | 159 | 159 | 35 | 113 | 16 | 13 | 4 | 16 | 80 | 436 |

Orden de frecuencia: 1º. sustituciones; 2º. omisiones; 3º. consonantes simples; 4º. adiciones; 5º. separaciones; 6º. inversiones; 7º. inversiones sílabas; 7º. uniones.

TABLA 87

DISTRIBUCION FRECUENCIAS ERRORES COPIA

(4º. nivel)

| | | Sust. | Adic. | Omis. | Inv. | Inv. síl. | Uni. | Sep. | Cons. simp. | Total |
|-------|--------|-------|-------|-------|------|--------------|------|------|----------------|-------|
| Grupo | MCA 17 | 12 | 2 | 4 | 3 | 2 | 0 | 0 | 6 | 29 |
| " | FCA 17 | 12 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 22 |
| " | MVA 15 | 9 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 16 |
| " | FVA 16 | 6 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 16 |
| " | MCB 20 | 9 | 5 | 9 | 3 | 3 | 0 | 1 | 15 | 45 |
| " | FCB 21 | 10 | 7 | 7 | 3 | 2 | 0 | 2 | 3 | 34 |
| " | MVB 17 | 18 | 2 | 8 | 1 | 1 | 0 | 1 | 9 | 40 |
| " | FVB 21 | 8 | 4 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0,90 |
| TOTAL | 144 | 84 | 27 | 42 | 12 | 9 | 1 | 6 | 40 | 181 |

Orden de frecuencia: 1º. sustituciones; 2º. omisiones; 3º. consonantes simples; 4º. adiciones; - 5º. inversiones; 6º. inversiones síla bas; 7º. separaciones; 8º. uniones.

TABLA 88

PROMEDIO ERRORES ORTOGRAFIA COPIA

| | <u>1er.nivel</u> | <u>2º. nivel</u> | <u>3er.nivel</u> | <u>4º. nivel</u> |
|----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| TOTAL | 7,40 | 3,61 | 2,74 | 1,25 |
| Sustituciones | 2,49 | 1,41 | 1,00 | 0,58 |
| Omisiones | 2,37 | 1,06 | 0,71 | 0,29 |
| Cons. simples | 0,78 | 0,46 | 0,50 | 0,27 |
| Adiciones | 0,62 | 0,27 | 0,22 | 0,18 |
| Separaciones | 0,19 | 0,11 | 0,10 | 0,04 |
| Inversiones | 0,38 | 0,16 | 0,10 | 0,08 |
| Inv. silábicas | 0,15 | 0,09 | 0,08 | 0,06 |
| Uniones | 0,29 | 0,01 | 0,02 | 0 |

I N D I C E

| | <u>Páginas</u> |
|--|----------------|
| El lenguaje escrito. | 4 |
| Justificación del test | 19 |
| Tests verificados | 31 |
| Elaboración del T.A.L.E. | 34 |
| Normas de administración del T.A.L.E.. | 54 |
| Normas de valoración del T.A.L.E.. . . | 68 |
| Tablas pormenorizadas | 108 |
