

## EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO LECTOR: IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN EL DISEÑO DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Jorge R. Lorenzo <sup>1</sup>

En el siguiente estudio se exponen los resultados de un método de validación en la selección de escolares con y sin trastorno lector. El procedimiento de validación se diseñó en virtud de obtener algún índice de confiabilidad en la selección de la muestra de escolares que serían clasificados como buenos y malos lectores, durante la etapa de codificación de los resultados del rendimiento en diferentes pruebas cognitivas. La participación del docente a cargo del curso se circunscribió a la identificación previa a la recolección de la muestra, de aquellos escolares con y sin trastorno de lectura, utilizando una serie de definiciones operacionales de los errores de lectura, extraídos de los datos normativos de una prueba estandarizada. Dado que la apreciación de la docente podía ser tomada como sesgada o subjetiva, se procedió a realizar un análisis post-hoc del procedimiento. Durante este análisis se clasificaron los grupos identificados por el criterio docente como malos y buenos lectores, y luego fueron comparados en función de su rendimiento efectivo en una prueba de lectura. Los resultados de la comparación mostraron que aquellos escolares clasificados como buenos lectores obtuvieron un mejor rendimiento que aquellos que habían sido clasificados como malos lectores. De este modo, se pone en evidencia que las apreciaciones que el docente se forma del rendimiento en lectura de sus alumnos coincide con lo que podría obtenerse mediante la aplicación de una prueba estandarizada para esta capacidad.

La importancia de estos resultados estriba en la posibilidad de confiar en la sensibilidad del maestro para aplicar estrategias pedagógicas que puedan conjugar la diversidad y la particularidad del grado. Es decir, ante la situación de algunos alumnos de difícil abordaje, la opinión del docente debería ser tomada en cuenta conjuntamente con la del médico o psicólogo. Asimismo, se espera que los resultados de este estudio sirvan para abrir el debate sobre aquellos saberes "informales" atribuidos a los docentes, que en ocasiones los

---

<sup>1</sup> ciffyH, FFyH, UNC.

expertos en psicología educacional o psicopedagogía no logran reconocer como válidos. Además, se alienta a que en la investigación básica se dé participación a las docentes, especialmente si el resultado se vincula con el quehacer cotidiano del maestro.

In the following study, the results of a validation method for sample selection of good and poor readers are exposed. During this selection, school teachers participated identifying those students with and without reading dysfunction, using to accomplish definition of reading error given by the investigator. That definition was extracted from a standard reading test.

Because the teacher judgement could be taken as biased or subjective, a post-hoc analysis was carried out. For this later analysis, those students identified by teachers (good as poor readers as a group) were compared on the performance of a standardized reading test. Therefore, if the teacher's judgements were correct, it could be possible to find pronounced differences between the identified groups. On the other hand, if that judgement were incorrect, no substantial differences would be observed.

The results showed that those students classified as poor readers perform worse than those classified as good readers. In this way, it is evident that teacher's appreciation of reading ability is close to the results obtained by the application of a standardized reading test. This results are important because allows to put the teacher's knowledge of reading ability, along with others professionals like psychologist, pedagogues, etc. Also, it is expected that this results opens the discussion about the importance of grade teachers knowledge in field and basics research, especially if those results concerns with daily teacher's work.

Rendimiento lector - Participación docente - Evaluación



## Introducción

Leer es una habilidad que requiere un período de aprendizaje y considerable práctica para alcanzar un nivel experto. En tanto que habilidad, la lectura es un saber hacer que está íntimamente relacionado con el dominio del principio alfabético. Este funciona como un elemento de codi-

ficación del lenguaje, en tanto que asigna un elemento de la grafía a cada uno de los sonidos individuales que componen la lengua oral. Aprender esta forma de cifrado depende de la plena comprensión de ese principio y luego de su aplicación. Cuando es posible hacer este traspaso entre texto y lenguaje, la lectura queda establecida como la capacidad de extraer significado de los símbolos contenidos en la página impresa.

El tránsito entre el lector iniciado y el experto se puede estudiar como una sucesión de etapas en las cuales los escolares van reconociendo progresivamente la complejidad del texto. Primero adecuan su conocimiento a la forma, luego comprenden la relación símbolo-sonido que contiene cada grafema; finalmente se vuelven capaces ordenar la estructura ortográfica con el acceso al significado.

El ingreso a la escuela (y particularmente el primer ciclo de EGB), está marcado por la heterogeneidad que puede encontrarse en los aprendizajes que son previos al momento de inserción en el sistema de educación formal. En este sentido es posible constatar que algunos de niños ya saben leer en primer grado, mientras otros deben completar ese aprendizaje en el transcurso del primer ciclo. Los docentes a cargos, deben ser particularmente sensibles al tipo de conocimiento que cada escolar posee y además, aplicar estrategias pedagógicas que puedan conjugar la diversidad y la particularidad de cada caso. Las maestras se convierten en un punto de conciliación entre la curricula y sus objetivos por un lado, y las verdaderas expectativas de aprendizaje de cada escolar, por otro. Así, deben poder resolver de la mejor manera posible el derrotero del aprendizaje del grupo y del individuo.

### **Etapas del aprendizaje lector**

Desde una perspectiva cognitiva, distintos autores han señalado que el aprendizaje de la lectura, puede ser dividido en una serie de etapas que el niño sortea progresivamente hasta convertirse en un lector experto. En líneas generales se ha coincidido en denominar a esas etapas como: a) Logográfica, b) Alfabética y c) Ortográfica (Spear-Swerling y Stember, 1994; Frith, 1985; Marsh, Friedman, Welch y Desberg, 1981; Seymour, 1990, 1994).

El modelo de tres estepas para la adquisición de la lectura fue propuesto e impulsado por Utha Frith (1985), y luego adoptado por numerosos autores. En este modelo, cada etapa describe de qué manera se conju-

gan distintas destrezas lingüísticas que el niño utiliza para reconocer palabras escritas. Se sostiene además, que el pequeño parte de un modo elemental de reconocer el texto, para llegar progresivamente a una forma elaborada de asimilación del lenguaje escrito al oral. Así, los distintos estadios señalan los momentos que marcan la evolución de la capacidad lectora, cuyo tránsito está condicionado especialmente por el desarrollo de una capacidad cognitiva fundamental denominada conciencia fonológica.

Seymour (1990, 1994) propuso que a partir del reconocimiento del texto como lenguaje en código, el niño desarrolla una estructura cognitiva central que lo capacita para asimilar un nivel de representación específico (escritura), con otro más elevado (discurso). La correspondencia entre estos niveles principia en la etapa logográfica y se complejiza en las siguientes apoyándose en la conciencia fonológica (Moraís, Alegria y Content, 1987). Pero la lectura habilidosa no es sólo una estrategia basada en la recodificación, sino que debe alcanzar el dominio del significado. Sin embargo, Seymour (1994), sostiene que esa lectura significativa sólo puede ocurrir cuando el texto es procesado bajo un conjunto de reglas metacognitivas, es decir cuando el procesamiento del texto es interactivo más que modular.

Estas consideraciones, han sido adecuadamente conceptualizadas cuando se trata de trazar un plan psicopedagógico para los niños con trastornos de lectura, pero no es un conocimiento difundido en los contextos áulicos de la escuela común. Esto representa a veces una paradoja porque es en el aula donde emergen los indicios de retraso en el aprendizaje.

Como se mencionó, la conciencia fonológica puede ser estimulada por el aprendizaje de la lectura, pero sólo en aquellos casos en que los niños no tienen dificultades en el desarrollo de esta habilidad fundamental. En este sentido, el docente no tiene una formación que apunte a detectar si existe un trastorno particular en este proceso cognitivo, pero debe ser sensible a las posibles desviaciones del aprendizaje normal de la lectura que pudiera evidenciar un escolar. Pareciera que el rol asignado a la maestra de grado queda restringido a su propia capacidad de detectar y poner en evidencia los fallos en el proceso normal de aprendizaje, y en ciertos casos los intentos por mejorar la situación de algunos alumnos pueden tropezar con situaciones particulares de difícil abordaje. Cuando ello ocurre y se consulta la opinión especializada, el saber del docente suele quedar opacado por otros discursos de índole médico o psicológico.

## Trastorno de lectura

Los conceptos anteriormente vertidos permiten entender de un modo sencillo la manera en que va desarrollándose progresivamente la capacidad lectora. Es así que todo el aprendizaje inicial puede resumirse en el siguiente planteo: la lectura eficaz se basa en la automatización del proceso de decodificación de palabras, el cual impulsa al escolar desde el reconocimiento del texto como lenguaje en código, hacia instancias más elevadas del procesamiento discursivo.

Para Spear-Swerling y Stemberg (1994), el desarrollo de la lectura puede conceptualizarse como el avance desde un reconocimiento elemental de palabras, hacia un reconocimiento automático. De allí que el trastorno lector pueda ser definido como la imposibilidad de avanzar hacia niveles más complejos del procesamiento de palabras, cuyo nivel más elevado se define como fluidez lectora. Leer de manera fluida significa poder recuperar con prontitud y con un mínimo esfuerzo la información semántica de los vocablos que están almacenados en el léxico; por ello, el término ha sido utilizado como sinónimo de exactitud en la decodificación de palabras.

En este sentido, Spear-Swerling y Stemberg (1994) clasifican los problemas de lectura en base a la incapacidad observada para alcanzar una lectura rápida y libre de errores. De acuerdo con las etapas mencionadas del aprendizaje lector, proponen una serie de características que presentarían en general los malos lectores y aquellos con trastorno específico de lectura.

Primera Etapa - Reconocimiento de palabras por claves visuales: se trata, como ya hemos visto, de la primera estrategia de lectura que utiliza el niño para establecer asociaciones entre ciertos elementos de la grafía y el significado de las palabras. En muchos casos esta estrategia se desarrolla y es aprovechada durante el período preescolar. La persistencia de este tipo de lectura define a los **lectores no alfabéticos**, quienes se caracterizan por notables deficiencias en el reconocimiento de palabras y más aun en la comprensión.

Segunda Etapa - Reconocimiento por claves fonológicas: se produce cuando el niño aprende a utilizar el alfabeto como un instrumento que define la manera en que se codifican los sonidos discretos del lenguaje. La lectura se apoya en el acoplamiento letra-sonido, y luego de extensa práctica en ese procedimiento se produce lo que Spear-Swerling y Stemberg

(1994), han denominado *insight* alfabético, o la comprensión de que los símbolos que forman las palabras escritas, pueden deletrearse como sonidos aislados, que debidamente acoplados dan como resultado la pronunciación del vocablo. Los escolares que alcanzan este nivel de lectura pero no pueden superarlo se han denominado **lectores compensadores**, dado que entienden la relación entre la ortografía y la fonología del lenguaje, aunque carecen de recursos para la automatización del proceso de decodificación; en consecuencia, su comprensión de textos está deteriorada.

Tercera Etapa - Reconocimiento controlado: se produce cuando el niño puede balancear los procesos de reconocimiento visual de palabras con la recodificación fonológica. Es decir, es el debut de la estrategia ortográfica de lectura. Como todo proceso en ciernes, implica una redistribución de recursos cognitivos que cuando es exitosa permite pasar a un estadio más avanzado en la habilidad para leer textos. Los escolares que alcanzan esta fase pero no logran superarla son clasificados como **lectores no automáticos**, siendo exacta su capacidad de decodificación pero carente de fluidez y velocidad. Su principal dificultad radica en el tiempo que le lleva activar en el léxico el significado de un vocablo, con lo cual se deteriora su capacidad comprensiva.

Cuarta Etapa - Reconocimiento automático: los lectores normales pasan en poco tiempo del reconocimiento controlado de palabras al reconocimiento ortográfico, haciendo pleno uso de una estrategia ortográfica de lectura. Durante esta fase, el niño es capaz de articular los recursos cognitivos para crear un módulo especializado para la tarea de reconocimiento que combina de manera organizada esos recursos, haciendo de dicha tarea una operación relativamente libre de errores. Asimismo, es capaz de hacer un uso completo de la información ortográfica para reconocer palabras, lo cual facilita la relocalización de recursos cognitivos para el proceso de comprensión. Esta relocalización de recursos no siempre es exitosa, de modo que es posible que algunos escolares sean buenos decodificadores aunque ese proceso requiera de un uso intensivo de los recursos cognitivos. Tal es el caso de los **lectores retrasados**, para quienes la adquisición de la habilidad de reconocimiento automático es demasiado lenta y fuerza a utilizar los recursos que de otra manera estarían destinados a la comprensión del texto.

A partir de la automatización del proceso de decodificación de palabras, el escolar está apto para procesar cadenas más amplias de sentido; de allí en más, la comprensión pasa a ser el eje cognitivo dominante. Te-

niendo en cuenta la habilidad para comprender lo que se lee, el tipo de lectura puede ser clasificado como a) Lectura estratégica, y b) Lectura muy habilidosa. La principal diferencia entre ambas radica en las aptitudes de comprensión. Los lectores muy habilidosos son quienes tienen capacidades más desarrolladas para el procesamiento de claves discursivas y contextuales; además, desarrollan y aplican más fácilmente sus conocimientos metacognitivos durante la lectura y son capaces de disponer más eficazmente de la información tanto del texto como la que tienen almacenada en la memoria a largo plazo. El estudio de los mecanismos que afectan el reconocimiento automático de palabras y detienen el avance hacia un estadio más avanzado de lectura es un pilar muy importante para el estudio de las causas del déficit específico de lectura.

### **Déficit específico de la lectura**

A diferencia de los retrasos evolutivos y las discontinuidades transitorias en el aprendizaje, el trastorno específico de lectura tiene una manifestación y etiología puntuales. A pesar que la definición del trastorno ha estado íntimamente ligado a sus causas, ambos aspectos no han llegado a constituir una unidad de análisis. Esto se ha manifestado en el ámbito de la investigación por la aparición de trabajos dedicados casi exclusivamente a indagar qué funciones cognitivas se encuentran disminuidas en la población de niños con déficit específico de lectura.

El término trastorno específico de lectura o dislexia evolutiva, ha sido utilizado para describir a individuos con inteligencia normal y adecuadas oportunidades educativas que no logran alcanzar niveles de lectura aceptables (Murphy y Pollatsek, 1994). Sin embargo, delimitar este criterio en una población escolar no siempre es tarea sencilla, dado que implica diferenciarlo de otros problemas de lectura no específicos.

La sistematización de ciertos criterios diferenciales aportados por investigaciones empíricas dio origen a la definición del trastorno específico de lectura que se empleó en la mayoría de los manuales de psiquiatría infantil. Sin embargo, el campo de la dislexia evolutiva sigue siendo un terreno fértil de investigación, por lo que distintos autores señalan que hasta el presente la definición de dislexia es una suerte de compromiso por encontrar parámetros precisos para distinguirla de otras manifestaciones atípicas del aprendizaje, que tengan como síntoma central discapacidades en el manejo de los textos (Heward, 1998).

Aparte de los intentos por encontrar una definición precisa para la categoría de trastorno específico de lectura, surgió la necesidad de encontrar qué factores etiológicos son los responsables el mismo. Los primeros estudios abogaron a favor de deterioros de mecanismos visuales como principal causa del trastorno. Tiempo más tarde se postuló una explicación alternativa que señalaba como factor etiológico a los déficit lingüísticos. Como ambos factores podían ser excluyentes o combinarse en distinta medida, se propusieron formas o subtipos de dislexia, según que los mecanismos afectados fueran visuales, lingüísticos o ambos (para una revisión ver Jimenes y Gonzales, 1995).

Los niños con problemas de lectura son detectados principalmente en el período de escolarización formal, justamente allí donde se hace necesario determinar la aptitud para el desarrollo de ciertas capacidades. Aquí, es imperativo pensar el rol que se le atribuye a la maestra cuando encuentra en su grupo de aprendices algunos que manifiestan retardos o problemas de aprendizaje. ¿Es ese trastorno de índole transitorio o permanente?, ¿existen causas manifiestas que lo expliquen?, ¿debe ajustarse el contenido de la curricula?, etc. Todo ello significa tomar decisiones sobre un plan de acción destinado a rescatar al niño del rezago y ponerlo junto a sus pares. Esta tarea es común en la labor cotidiana frente al aula, pero forma parte de un saber "informal", que en ocasiones los expertos no logran reconocer como válidas. Así, tanto el psicólogo educacional como el psicopedagogo, u otros profesionales tendrán una palabra más autorizada.

En la investigación básica se confía poco en la palabra del docente. Existe la idea errónea de que el saber logrado por la experiencia que da el estar día a día frente al alumnado es difícil de sistematizar o, cuando no, se constituye de variables que no están en un orden de manipulación que sea congruente con las reglas del buen diseño de estudios.

### **Diferencia entre buenos y malos lectores: síntesis de los estudios realizados<sup>2</sup>**

Partiendo de las consideraciones esbozadas en la sección anterior, se hipotetizó que el déficit lector sería evidente en los esfuerzos que el es-

---

<sup>2</sup> En lo sustancial, se ha omitido el desarrollo de la metodología de investigación y el análisis estadístico de datos, con la finalidad de proporcionar una lectura amena del material.

colar realice para alcanzar el nivel del significado de los vocablos escritos, lo cual redundaría en un notable menoscabo del proceso de comprensión (Spear-Swerling y Stemberg, 1994).

Específicamente, se trabajó sobre el supuesto de que el principal problema que expresarían los niños con dificultades de lectura sería balancear la demanda de recursos cognitivos en el proceso inicial del acto lector (decodificación), evitando que se resten al acto de comprensión (Walczyk, 1993). Puesto que el acto de decodificación se ejecuta mediante la puesta en funcionamiento de tres habilidades principales - visoespaciales, fonológicas y anémicas -, las investigaciones tuvieron como objetivo determinar cuál de ellos es el que se encuentra fundamentalmente afectado.

En todos los estudios se compararon niños con trastornos en la lectura y niños sin dificultades en esa habilidad. Estas comparaciones se realizaron a través de distintas pruebas de una batería de evaluación de los procesos cognitivos básicos. Con los resultados obtenidos se apuntaba a determinar cuál o cuáles eran los procesos cognitivos básicos principalmente afectados en los niños con déficit en lectura en relación a un grupo de lectores normales.

Las pruebas utilizadas para la evaluación de los procesos cognitivos básicos fueron las siguientes:

a) Habilidades visoespaciales

Test de figuras inversas (Edfeldt, 1977),

b) Procesamiento fonológico

Test de discriminación auditiva (Wepman y Reynolds, 1987)

Prueba de Conciencia Fonémica (Jimenez y Ortiz, 1995)

Prueba de pseudopalabras (diseño experimental)

c) Memoria verbal inmediata

Test de retención de dígitos (Wechsler, 1991)

Prueba de repetición de oraciones (Benton y Hamsher, 1989)

e) Rendimiento Lector

Test de Análisis de Lectoescritura (TALE, Toro y Cervera, 1999, quinta edición).

Los niños fueron evaluados en las mismas escuelas, durante el período regular de clases. Para tal fin se dispuso de un lugar apartado y es-

pecialmente acondicionado para la toma de pruebas; las mismas fueron administradas en un orden aleatorio para cada participante.

La asignación aleatoria de escolares a los grupos con y sin trastorno lector se realizó en función de los estándares de la prueba de lectura (Toro y Cervera, 1999). El análisis del rendimiento en la misma indicó que los niños con trastorno lector tenían dificultades en la habilidad de acceder al significado de las palabras individuales y en hilar el sentido entre ellas para acceder al significado de una estructura gramatical más compleja.

El análisis de las principales diferencias en cuanto a los procesos cognitivos básicos implicados en la lectura demostró que en el grupo de habilidades visoespaciales no existieron diferencias. Este resultado permitió confirmar que la habilidad de procesar los aspectos estructurales de las letras no sería una de las causas del empobrecido rendimiento lector. En cambio, las comparaciones que se realizaron en base a las pruebas de procesamiento fonológico demostraron que existen diferencias estadísticamente significativas en las pruebas de discriminación auditiva, lectura e identificación de pseudopalabras, segmentación, aislamiento y síntesis de fonemas en una palabra. Estos resultados son indicativos de que el principal problema que tienen los niños que padecen de trastorno lector es un importante menoscabo en la habilidad de procesar los aspectos sonoros mínimos del lenguaje, lo cual se traduce en una incapacidad para comprender y aplicar el principio de codificación alfabética. Por último, diferencias similares se evidenciaron en el conjunto de pruebas destinadas a la evaluación de los procesos mnémicos.

En resumen, los resultados de los estudios apuntan a señalar que el trastorno específico de lectura se manifiesta en la imposibilidad de procesar adecuadamente los elementos individuales de las estructuras gramaticales (palabras), y en la concomitante dificultad en organizar los significados de tales estructuras.

### **Importancia del criterio docente en la selección de escolares**

En el apartado anterior se presentó la síntesis de los resultados de los estudios realizados, los cuales fueron de tipo transversal y sobre una amplia cohorte de escolares participantes. En todos los casos se utilizó un análisis de datos multivariante para el examen de las diferencias entre grupos.

Uno de los principales problemas en la elaboración de las definiciones operacionales de las variables en estudio fue la selección del criterio para la ponderación de los errores de lectura para la prueba de decodificación de palabras. En base a los datos normativos de la prueba utilizada y a los resultados de una experiencia piloto, se definieron tres tipos de errores: a) vacilaciones, b) rectificaciones y c) deletreo sin integración. El criterio para ponderar los errores de comprensión fue extraído del mismo test.

Habiendo definido el criterio operacional para la clasificación de los grupos en base al rendimiento lector, se procedió a definir el tipo de muestreo a realizarse, optándose por un muestreo aleatorio sistemático. En este caso, la dificultad principal radicaba en el tiempo y costo de la investigación para reunir la cohorte de escolares. Específicamente, el problema a resolver era contar de antemano con una clasificación del rendimiento lector de los alumnos que habían sido seleccionados. Esta dificultad metodológica se solucionó mediante la consulta a priori al docente a cargo del grado, del rendimiento lector del escolar participante. En este caso, las docentes procedieron a clasificar nominalmente el rendimiento lector de los escolares seleccionados. Para ello, se les mostraba la definición operacional escogida para determinar errores de lectura de palabras y comprensión de texto; luego las docentes clasificaban a los escolares participantes entre aquellos que, a su juicio, cumplían con los criterios para ser incluidos en el grupo de escolares con trastorno específico de lectura.

El problema en este caso radicaba en contar con una medida de la precisión de la apreciación de la docente, dado que dicha apreciación podía ser catalogada como sesgada o subjetiva. Para ello y como parte de la validación de los estudios, se procedió al análisis *post-hoc* del procedimiento.

Específicamente, en la validación se separaron los grupos previamente definidos por el criterio docente en: a) escolares identificados como lectores normales, y b) escolares identificados como lectores disléxicos. Los errores de juicio se clasificaban como falsos positivos o falsos negativos. Así, un falso positivo se definió como aquel niño identificado como lector disléxico, que luego se comprobaba que su rendimiento lector en la prueba estandarizada alcanzaba un puntaje dentro de la media o superior. Al contrario, un falso negativo se definió como un escolar clasificado co-

mo lector normal, y que luego obtenía un rendimiento inferior a la media en la prueba de lectura.

Si el criterio docente resultaba sesgado, el número de falsos positivos y falsos negativos sería alto. Al contrario, si dicho criterio era acertado, éstos serían escasos. En el primer caso, lo inapropiado del juicio del docente debería manifestarse en la imposibilidad de encontrar diferencias entre los grupos; es decir a mayor cantidad de errores de clasificación menor la chance de discriminar las verdaderas distancias en el rendimiento lector. Ello debería manifestarse específicamente en el análisis de la tendencia central (el promedio en la prueba lectura).

La validación del procedimiento se realizó a partir del primer estudio, y sobre una base de 94 escolares participantes seleccionados de los grados segundo y tercero de un total de ocho escuelas de Córdoba Capital. Las clasificaciones de las docentes separaron un total de 44 alumnos clasificados como lectores normales y un total de 50 alumnos clasificados como lectores disléxicos.

Los resultados obtenidos luego de aplicar la prueba estandarizada de lectura evidenciaron que efectivamente aquellos escolares clasificados como lectores normales obtuvieron un mejor rendimiento que aquellos que habían sido clasificados como lectores disléxicos. La prueba estadística aplicada confirmó que las diferencias resultan significativas (lectura de palabras:  $t(92)=21.82$ ,  $p<0.05$  - comprensión de texto  $t(92)=15.6$ ,  $p<0.05$ ). En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 1: Rendimiento en una prueba estandarizada de lectura de los alumnos clasificados como lectores normales y disléxicos por parte de las docentes a cargo de los grados.

	Media G1	Media G2	Desvío Estándar G1	Desvío Estándar G2
Prueba				
Lectura de Palabras	<b>46.04</b>	<b>23.08</b>	<b>3.31</b>	<b>6.24</b>
Comprensión de texto	<b>8.18</b>	<b>3.56</b>	<b>0.99</b>	<b>1.73</b>

G1: alumnos clasificados como lectores normales

G2: alumnos clasificados como lectores disléxicos

Los resultados de la validación del procedimiento informan que el criterio de clasificación de las docentes a cargo de los cursos es lo suficientemente acertado como para separar efectivamente los niños con y sin trastornos de lectura. En otras palabras, los errores *a priori* en la apreciación son escasos (esto es el porcentaje de falsos positivos y/o negativos resultan bajos).

Se desprende como conclusión de este estudio de validación que los juicios de los docentes a cargo de los grados acerca del rendimiento lector de sus alumnos resultan congruentes con los que pueden obtenerse mediante la aplicación de una prueba estandarizada. En este caso se destaca que los únicos elementos ofrecidos a las maestras para justificar tales juicios fueron las definiciones operacionales elaboradas para el estudio. Es decir, las maestras ignoraban lo sustancial del marco teórico utilizado para esas definiciones, dado que este pertenecía a un dominio del conocimiento (la psicología cognitiva), en muchos casos ajeno a su ámbito de formación académica.

Asimismo, se subraya que en la experiencia cotidiana el docente desarrolla un dominio de conocimiento que muchas veces se lo ha catalogado como subjetivo. Es decir, es más probable que los investigadores confíen en los índices aportados por pruebas estandarizadas que en la opinión de una maestra. Es probable que muchos conocimientos que están en ese dominio deban ser indagados con más detenimiento. Incluso sería deseable que aquellas investigaciones que por la importancia de sus resultados incumben a la labor del docente, cuenten con el apoyo de estos en la planificación de los estudios.

## Bibliografía

- Benton, A. L. y Hamsher, K. S. (1989). *Multilingual Aphasia Examination*. Iowa: A. J. A. Associates.
- Edfeldt, A. W. (1977). *Reversal Test* (Test de figures inversées). Scandinavian Test Publishing Company, Stockholm, Sweden.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Paterson J. C. Marshall y M. Coltheart (comp.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Readings*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Heward, L. W. (1998). *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*. Madrid Editorial Prentice Hall.

- Jimenez, J. E. y Ortiz Gonzalez, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Lorenzo, J. R. (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 18, 1, 1 - 34.
- Lorenzo, J. R. (2002). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Segunda parte: la memoria y su implicancia en el rendimiento lector. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 18, 2, 115 - 134.
- Marsh, G. Friedman, M. Welch, V. y Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. En G. E. Mackinnon y T. G. Waller (comp.) *Reading Research: Advance in theory and practice*. New York, Academic Press.
- Moraïs, J. Alegria, J. y Content, A. (1987). Segmental awareness: Respectable, useful and almost always necessary. C.P.C. *Cahiers du Psychologie Cognitive*, 7, 530-556.
- Murphy, L. y Pollatsek, A. (1994). Developmental dyslexia: heterogeneity without discrete subgroups. *Annals of Dyslexia*, 44, 120-146.
- Seymour, P. H. (1990). Cognitive description of dyslexia. En Pavlidis G. T. (Ed.) *Perspectives on dyslexia (vol. 2)*. John Wiley & Son. New York.
- Seymour, P. H. (1994). Implications des modeles cognitifs dans la reeducation des dyslexies developpementales. En J. Gregoire y B. Pierart (Eds.) *Evaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modeles et leurs implications disgnostiques*. Bruxelles, De Boeck Universite.
- Spear-Swerling, L. y Stemberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 2, 91 - 122.
- Toro, J. y Cervera, M. (1999). *Test de Análisis de Lecto - Escritura (TALE)*. 5ª Edición, Editorial Visor, Madrid.
- Walczyk, J. J. (1990). Relation among error detection, sentences verification and low level reading skills of fourth graders. *Journal of Educational Psychology*, 82, 491-497.
- Walczyk, J. J. (1993). Are general resource notion still viable in reading research? *Journal of Educational Psychology*, 85, 127-135.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children Revised*. San Antonio, TX. The Psychological Corporation.
- Wepman, J. M. y Reynolds, W. M. (1987). *Wepman's Auditory Discrimination Test*. Los Angeles, Western Psychological Service.