



FACTORES DIFERENCIALES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

M. E. DEL CAMPO ADRIÁN; M. I. BARBERO GARCÍA
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Muchos y variados son los factores que influyen en el aprendizaje produciendo graves dificultades no sólo en la lectura, sino en el aprendizaje en general.

Estos factores (ambientales, cognitivos, afectivos...) han sido ampliamente estudiados por autores de reconocido prestigio. Intentamos poner de manifiesto que a pesar de la influencia de esos factores, una nueva metodología para el aprendizaje de la lecto-escritura en la que se encuentren implícitos los procesos, las teorías y los modelos necesarios para adquirir la comprensión lectora, hará que los niños obtengan mejores resultados que aquellos con los que se utilicen metodologías de aprendizaje construidos arbitrariamente, a pesar de los factores anteriormente mencionados. Este último hecho es el objeto de estudio de nuestro trabajo.

Abstract

The factors affecting the learning of reading are many and of different types. They produce big difficulties not only in reading but also in general learning.

These factors (cognitive, affective, regarding the ambient...) have been widely studied by well known authors. We try to make clear that, in spite of this factors' influence, a new methodology for reading/writing learning, in which are included process, theories and models necessary to reading comprehension, will make children obtain better achievements in comparison with those who use learning methodologies arbitrary built, in spite of the factors previously mentioned. This idea is the study subject of our work.

Introducción

No podemos omitir al estudiar el aprendizaje lector los múltiples factores que inciden sobre el mismo. Estos factores pueden producir en muchos momentos graves dificultades en el aprendizaje en general, y no solamente en el aprendizaje de la lectura.

Lapp y Flood (1978) dicotomizaron dichos factores en internos y externos a partir del esquema siguiente:

Factores internos del individuo	}	- Sensoriales
		- Lingüísticos
		- Cognitivos
		- Emocionales
Factores externos al individuo	}	- Ambientales
		- Escolares
		- Familiares
		- Sociales

Estos autores consideran que la percepción visual y la percepción auditiva representan los *factores sensoriales* más influyentes sobre la lectura, ya que

si se encuentran disminuidos o dañados producen dificultades en el aprendizaje lector. En este sentido, la miopía, la hipermetropía, el estrabismo, el astigmatismo y la alexia óptica constituyen las principales alteraciones visuales que ocurren con mayor frecuencia en relación con el aprendizaje lector. Por otra parte, las deficiencias sensoriales auditivas que generan problemas en el aprendizaje lector son más numerosas que las deficiencias visuales, destacándose como las más representativas: la anacusia o sordera, la hipoacusia (disminución de la agudeza auditiva), ya sea hipoacusia sensorial (cuando está afectado el nervio auditivo) o hipoacusia periférica (cuando se debe a malformaciones del conducto auditivo u oído medio) y la alexia auditiva (dificultad para comprender e interpretar el lenguaje oral).

En la consideración de los *factores lingüísticos* se está concediendo actualmente una gran importancia al lenguaje infantil, que está implícito en los libros de iniciación a la lectura y en los primeros libros de lectura. Se han realizado estudios sobre el vocabulario

básico que los niños poseen a determinadas edades, como son el vocabulario básico de Rosa Sensat (1981), el vocabulario básico de Fernández Huerta (1952) y el de García Hoz (1953).

Es muy importante el vocabulario familiar con el que el niño llega a la escuela, ya que no siempre se encuentra en concordancia con las exigencias oficiales, sobre todo en ambientes culturales desfavorecidos. Lobrot (1974) profundiza en el tema alegando que es importante que el niño tenga una correspondencia interior entre lo grafo-fonético, así como entre el significado conocido y lo escrito.

Los problemas del lenguaje bien sean por retraso del desarrollo del mismo o por problemas de articulación pueden ser motivo de dificultades al enfrentarse a la lecto-escritura.

El lenguaje simple es la adquisición tardía del mismo con respecto a su edad cronológica; normalmente, si no existen otras causas que las simplemente evolutivas, se conseguirá una buena recuperación; en algunos casos este retraso del lenguaje hace que el comienzo del mismo se realice con jerga o múltiples dislalias que nos haría entrar en las alteraciones específicas del lenguaje.

Siguiendo a Pichot (1973) podemos clasificar las alteraciones del lenguaje en tres grupos: 1) anomalías del habla, 2) anomalías del lenguaje y 3) fenómenos de desintegración lingüística. Las *anomalías del habla* conciernen básicamente a la fisiología articulatoria de la palabra, constituyendo las disartrias los defectos de articulación más significativos. Por otra parte, la tartamudez y el tartajeo, aunque pertenecen al primer grupo de alteraciones, poseen un substrato psicológico mayor. Las *anomalías del desarrollo* se encuentran en el grupo de anomalías del lenguaje y se definen básicamente por un retardo simple del lenguaje, bien por causas neurológicas, como es el caso de la disfemia de evolución, o bien por causas psíquicas, como ocurre en los trastornos autistas infantiles. Finalmente, los *fenómenos de desintegración lingüística* están originados por lesiones cerebrales orgánicas y se caracterizan por una falta de habilidad lingüística por deterioro (por ejemplo, la afasia) o por una alteración en la lógica de la frase (por ejemplo, la dislogia).

La relevancia de los *factores cognitivos* surge desde el momento en que Thorndike (1917) definió la lectura como un razonamiento, ya que ello suponía un cambio en el planteamiento de la lectura desde el énfasis propuesto en la percepción al énfasis propuesto en la cognición.

El desarrollo cognitivo que el niño atraviesa en el período en que debe comenzar a leer, alrededor de los 4-6 años aproximadamente, hace que se encuentre en un período en que adquiere los conocimientos interiorizándolos; mientras que hasta el momento había utilizado la manipulación y adiestramiento en ellos.

P. Osterrieth, sobre este período de desarrollo, opina: «Aún esta lejos de la lógica formal, aplicable a cualquier noción o circunstancia, se trata de una lógica práctica, porque si bien han aparecido las operaciones lógicas, continúan ligados al contexto en

que se formaron, así como a la presentación material de los objetos a que se refiere» (Osterrieth, P., 1974; pág. 157).

No obstante, teniendo en cuenta que el período cognitivo en el que el niño se encuentra y la poca edad en que se produce (unos niños maduran antes que otros), deberíamos tener muy presente lo que afirma F. Bresson (1977) «que es el nivel de desarrollo operatorio alcanzado, el que debería guiar más o menos la edad cronológica y la regularidad burocrática, el tipo de actividad exigida al niño» (Bresson, F., 1977; p. 26). Podríamos profundizar más sobre el aprendizaje precoz de la lectura, a fin de averiguar la habilidad que debe adiestrarse con cierta premura para enfrentar a los niños a dicho aprendizaje en un período evolutivo (cronológico) inmaduro, y así enfrentarse al aprendizaje lector; pero no lo haremos en razón a la gran discordia que existe entre los autores de que este hecho sea favorable o desfavorable e incluso innecesario para obtener mejores resultados al enfrentarse a la lectura.

Es en el período en el que el niño comienza su aprendizaje escolar en el que *los factores emocionales* afectan más a su aprendizaje.

Se encuentra con la primera separación familiar y ha de adaptarse a la clase (nuevos amigos, competición, perder egocentrismo, etc.), algo nuevo y no siempre inteligible para él. Por ello, es muy importante que no exista el fracaso durante esta época por muy leve que sea, ya que puede depender de ello el éxito futuro.

F. Cabrera (1983) presenta los trabajos de Tinker (1966), donde se señalan los trabajos de Austin Buch y Huebner (1961), los cuales ponen de manifiesto los rasgos característicos de los niños con dificultades en la lectura.

Estos y otros muchos autores hacen hincapié en la importancia de los factores emocionales para el aprendizaje lector.

Los *factores ambientales* que rodean al niño son muy importantes para el aprendizaje escolar. El medio familiar y el ambiente social pueden contribuir al éxito o fracaso escolar, en la medida que sean importantes para el niño.

Lapp y Flood (1979), nos manifiestan la importancia de la lectura de los cuentos y un buen nivel de lenguaje escolar para contribuir al éxito posterior en el aprendizaje de la lectura.

El hecho de que muchos de los fracasos escolares y, en concreto, en la lectura, se produzcan en ambientes socioeconómicos bajos, es relativamente normal; ello conlleva generalmente una menor formación cultural (por lo que se apoya menos el aprendizaje en los niños), menor interés por el aprendizaje infantil y menos dedicación y valoración de los éxitos escolares, etc. Todo ello incide de manera importante en el rendimiento académico en general.

Muchos han sido los investigadores e investigaciones que avalan lo anteriormente expuesto, si deseamos profundizar en el tema deberíamos leer los trabajos de Malmquist (1978), Collins (1961), Johnson y Kress (1970), Quiros (1977), etc.

Uno de los autores que se preocupó por la in-

fluencia de los *factores escolares* en el aprendizaje de la lectura fue Holmes (1948) en sus trabajos de 1953 a 1965, llegando a encontrar una explicación a la teoría neurológica del funcionamiento de la mente que influye en el aprendizaje.

La teoría de Holmes fue estudiada y divulgada por Singer (1960), que la llevó al dominio de lo conceptual. Hizo tests perceptivos, lingüísticos y conceptuales que confirman que la hipótesis central de la teoría de substratos se podía utilizar en la enseñanza, el diagnóstico y la evaluación de la habilidad lectora.

H. Singer (1961-1966) comprobó la hipótesis de Holmes derivada del factor de substratos. La hipótesis era que cuando un individuo intenta resolver un problema de lectura tiende a maximizar sus fuerzas y a minimizar sus habilidades. No confirmaron la hipótesis porque encontraron que todos los individuos, sean cuales sean sus fuerzas o habilidades, tienen que usar y tener, por lo menos, una habilidad mínima de reconocimiento de palabras para llegar a leer. A Frensky (1983) le pasó igual, decía que todos los individuos tienen que atravesar un camino de reconocimiento de palabras antes de que puedan tomar caminos alternativos para llegar a la misma meta de comprensión.

Todos estos estudios confirman la teoría de Goughs (1984), que dice que el reconocimiento de la palabra es la base del reconocimiento de la lectura.

Athey y Holmes (1969) investigaron los factores de la personalidad y afectividad que Fravell (1981) llamaría experiencias metacognitivas. Kling (1969) demostró que la teoría de factores de substrato era compatible con la teoría general de sistemas abiertos. Recientemente Katz (1980) y Katz y Singer (1983-84) han probado una hipótesis de factores de substratos en el primer nivel escolar.

En fechas posteriores al estudio de Lapp y Flood, Buisan y Marin (1982) desarrollaron, desde nuestro punto de vista, una buena clasificación de una serie de factores que a juicio de tales autores se encontrarían asociados con los factores internos y/o externos anteriormente mencionados. Esquemáticamente, dichos factores obedecen a:

Factores psicofisiológicos

- Capacidad intelectual: Desarrollo del habla:
Aptitud mental. Lenguaje interno verbalizado, mínimamente correcto.
- Funciones sensoriales correctas: Visión y audición — Desarrollo pensamiento lógico, comprensión.
- Desarrollo neurológico correcto: Estado y funcionamiento órganos del habla. — Habilidad para solucionar problemas.

Coordinación dinámica y estática: Desarrollo psicomotor.

- Conocimiento del esquema corporal y diferenciación segmentaria.
- Lateralidad (dominio lateral).
- Percepción visual y auditiva: Capacidad para diferenciar estímulos que se perciben.
- Coordinación visomotora.
- Organización y orientación espacial.
- Organización y orientación temporal.
- Estructuración espacio-temporal.

Capacidad para la simbolización y comprensión de símbolos.

Atención a memorias suficientes: Capacidad de evocación rápida.

Factores emocionales

Estabilidad emocional.

Seguridad:

- Amor.
- Aceptación.
- Estabilidad de conductas.

Deseo de aprender.

Crearán problemas:

- Tensiones nerviosas: Requerimientos excesivos...
- Desinterés: Falta de motivación...
- Sentimientos de inferioridad e inseguridad.
- Sobreprotección por parte de los padres

Factores ambientales

- Antecedentes lingüísticos en el hogar.
- Aspectos afectivos: Ambiente familiar estable.
- Condiciones sociales, culturales y experiencias vividas integradas.

Escolarización

Pueden crear problemas.

- Cambio de escuela al empezar el ciclo inicial.
- Inicio de escolaridad a los 6 años.

(Tomado de F. Cabrera, 1983, p. 132.)

Quizá por ello, nuestro trabajo experimental, la elaboración de un METODO DE LECTO-ESCRITURA (DIBUJO, LEO Y ESCRITURA), tenga sentido. Este estudio supone un intento de realizar un método de lectura y escritura, construido con las bases teórico-prácticas y metodológicas implícitas en la lectura. Partiendo del supuesto (hipótesis) de que los métodos de lecto-escritura basados en los «procesos implícitos en la lectura» maximizan el rendimiento lector, entonces la utilización del método Dibujo, Leo y Escribo (método fundamentado en los procesos implícitos) debe producir mejor rendimiento que otros métodos no fundamentados en tales procesos como el método Leo, Juego y Escribo.

Método

Sujetos

La muestra la formaban 54 alumnos de 2.º de preescolar del Colegio Público «Pinar del Rey», cu-

yas edades oscilaban entre 5 años 9 meses el mayor de ellos y 4 años 9 meses el más pequeño.

Los 28 niños de la muestra se distribuyeron al azar, en dos grupos de 14. La única condición fue que cada grupo tuviera 7 niños y 7 niñas.

Diseño

Las fases por las que pasó este trabajo fueron:

Fase 1: Las pruebas que utilizamos fueron: Organización Perceptiva de H. Santucci, Prueba de Lateralidad y el ABC de Lourenço Filho. Los resultados de ambos grupos en la prueba ABC que predice el aprendizaje lector no presentó diferencias significativas; por tanto, pudimos contar con dos grupos de sujetos que respecto a su capacidad para aprender a leer eran homogéneos.

Fase 2: Una vez realizada la división de los grupos se les aplicó un método diferente de lectura. Al grupo considerado como grupo control se les aplicó el método «Leo, Juego y Escribo» y al grupo experimental «Dibujo, Leo y Escribo».

Ambos métodos fueron aplicados por la misma profesora y en distintas clases para evitar las interferencias que pudieran producirse entre un método de lectura y otro.

La duración del tratamiento (Métodos de lectura) fue de dos cursos escolares que correspondieron a 2.º de preescolar y 1.º de EGB.

Fase 3: Al finalizar el curso de 2.º de preescolar, a todos los niños se les hizo una evaluación de su nivel lector. Las pruebas utilizadas en junio de 1985 fue el TALE (Test de análisis de la lecto-escritura), BDAL (Pruebas de diagnóstico analítico de la lectura para preescolar y 1.º de EGB) y EDIL (Test de exploración de las dificultades individuales de la lectura).

Fase 4: Cuando terminó el primer trimestre de 1.º de EGB (enero de 1986) se hizo una aplicación posterior de la prueba aplicada en la tercera fase, para observar la evolución del nivel lector de estos niños.

Fase 5: La tercera y última aplicación se realizó al finalizar 1.º de EGB (junio 1986).

Con esta tercera aplicación consideramos finalizado el tratamiento.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo utilizando un PC IBM/XT, y el programa PSICHO-STATS.

Se aplicaron técnicas no paramétricas (U de Mann. Whitney y Wilcoxon) por ser más aconsejables por el pequeño tamaño de la muestra.

Resultados

Los resultados obtenidos en cada uno de los subtest aparecen a continuación; además de las dife-

rencias en los aciertos obtenidos se ha tenido en cuenta el tiempo que cada niño tardó en realizar la prueba.

Para la comprobación de esta hipótesis hemos utilizado los tests y subtests que vemos a continuación.

Resultados obtenidos en el EDIL

Los resultados obtenidos en cada uno de los subtests de esta prueba aparecen recogidos en el cuadro 1.

Como puede observarse, en las niñas aparecen diferencias significativas en la evaluación de junio de 1986 y en el test de Exactitud lectora. También aparecen diferencias significativas en la prueba de Comprensión lectora en las niñas.

En los niños no hemos encontrado diferencias significativas en ninguno de los subtests del EDIL.

Las niñas del grupo experimental obtienen mejores resultados que las niñas del grupo control en los subtests anteriormente mencionados.

CUADRO 1

Resultados obtenidos en los 3 subtests del EDIL en los grupos control y experimental entre niñas y niños

		COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑAS - DEL G.E. Y G.C.	COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑOS - DEL G.C. Y G.E.
E D I L	EXAC- TITUD	Junio 85 - V=18.0 W=45.0 P=0.6682. (2)	V= 19.0 W=44.0 P=0.7739
	L E C T U R A	Febrero 86-V=16.0 W=41.0 P=0.7475	V=8.0 W=26.0 P=0.3909
		Junio 86 - V=3.0 W=24.0 P=0.0156 *	V=10.5 W=20.5 P=0.7476
E D I L	COM - PREN- SION	Junio 85 - V=20.5 W=42.5 P=0.9428. (2)	V= 15.0 W=48.0 P=0.3881
	L E C T U R A	Febrero 86-V=9.00 W=30.0 P=0.1416	V=11.5 W=22.5 P=0.9135
		Junio 86 - V=0.5 W=21.5 P=0.0049 **	V=11.5 W=21.5 P=0.9138
E D I L	VE - LO - CIDAD	Junio 85 - V=19.0 W=44.0 P=0.7271.	V= 16.0 W=47.0 P=0.4373
	L E C T U R A	Febrero 86-V=15.0 W=42.0 P=0.6285	V= 8.5 W=18.5 P=0.7122
		Junio 86 - V=10.5 W=31.5 P=0.2230	V= 6.0 W=16.0 P=0.3252

(2) U = U. de Mann-Whitney.

W = Wilcoxon.

G.E. = Grupo Experimental.

G.C. = Grupo Control.

Resultados obtenidos en el TALE (aciertos)

En este apartado recogemos los resultados obtenidos en el test de TALE entre las niñas del GC y GE y los niños del GC y GE.

CUADRO 2

Resultados obtenidos en los 6 subtests del TALE en los grupos control y experimental entre niños y niñas

		COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑAS - DEL G.E. Y G.C.	COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑOS - DEL G.C. Y G.E.
T A L E	L E T R A S	Junio 85 - V=12.5 W=33.5 P=0.7211 (2)	V= 17.0 W=38.0 P=0.5666
		Febrero 86-V=00.0 W=57.0 P=0.0031 **	V=3.0 W= 9.0 P=0.1135
		Junio 86 - V=0.5 W=56.5 P=0.0046 **	V=11.0 W=21.0 P=0.0286
T A L E	S I L A R A S	Junio 85 - V= (*) W= (*) P= (*) (3)	V= (*) W= (*) P= (*)
		Febrero 86-V=8.50 W=48.5 P=0.1222	V= 4.5 W=10.5 P=1.0000
		Junio 86 - V=15.5 W=41.5 P=0.6666	V= 4.0 W=14.0 P=0.0808
T A L E	P A L A B R A S	Junio 85 - V= (*) W= (*) P= (*)	V= (*) W= (*) P= (*)
		Febrero 86-V=12.5 W=44.5 P=0.3674	V= 4.0 W=10.0 P=0.2967
		Junio 86 - V= 4.5 W=52.5 P=0.0286 *	V= 4.5 W=21.5 P=0.3094
T A L E	N I V E L	Junio 85 - V= (*) W= (*) P= (*)	V= (*) W= (*) P= (*)
		Febrero 86-V=18.0 W=39.0 P=1.0000	V= 4.5 W=10.5 P=0.3865
		Junio 86 - V=18.0 W=39.0 P=1.0000	V= 8.0 W=18.0 P=0.3711
T A L E	N I V E L	Junio 85 - V= (*) W= (*) P= (*)	V= (*) W= (*) P= (*)
		Febrero 86-V=15.0 W=42.0 P=0.3173	V= 6.0 W=12.0 P=0.6084
		Junio 86 - V=15.0 W=36.0 P=0.3173	V= 5.5 W=11.5 P=0.8437
T A L E	C O M P R E N S I O N	Junio 85 - V= (*) W= (*) P= (*)	V= (*) W= (*) P= (*)
		Febrero 86-V=10.0 W=31.0 P=0.1698	V= 5.0 W=13.0 P=0.6965
		Junio 86 - V=11.0 W=32.0 P=0.2352	V= 8.5 W=25.5 P=0.4457

(2) V = V. de Mann-Whitney.
(3) (*) No existe lectura.

El cuadro 2 muestra estos resultados. Como puede observarse, en el subtest de letras hay diferencias significativas entre las niñas del grupo experimental y el grupo control en las evaluaciones de febrero de 1986 y junio de 1986, y en el subtest de Palabras en la evaluación de junio de 1986. No encontrando ninguna diferencia significativa entre los grupos de niños.

La suma de rangos de las niñas del grupo experimental fue superior a la de las niñas del grupo control en los subtests en los que se ha obtenido significación.

Resultados obtenidos en el TALE (tiempo)

Los resultados obtenidos a partir de los análisis realizados muestran que sólo hay dos pruebas en los que existen diferencias significativas, Letras en junio de 1986 y Nivel de Lectura de texto 1A en junio de 1986. Estas diferencias corresponden a la comparación realizada entre las puntuaciones obtenidas por las niñas del grupo experimental y grupo control.

En el grupo control y experimental de los niños encontramos diferencias significativas en letras (tiempo), en la evaluación de febrero de 1986, y la suma de rangos es mayor en los niños del grupo experimental que en los del grupo control.

Las niñas del grupo experimental tardan menos tiempo en leer que las niñas del grupo control en los subtests en que obtuvimos diferencias significativas.

CUADRO 3

Resultados obtenidos en los 6 subtests del TALE (tiempo) en los grupos control y experimentalidad entre niños y niñas

		COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑAS - DEL G.E. Y G.C.	COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑOS - DEL G.C. Y G.E.
T A L E	L E T R A S	Junio 85 - V=11.0 W=52.0 P=0.1531 (2)	V= 20.0 W=41.0 P=0.8862
		Febrero 86-V=15.0 W=36.0 P=0.6210	V=1.0 W= 7.0 P=0.0381 *
		Junio 86 - V=0.0 W=57.0 P=0.0039 *	V= 4.0 W=14.0 P=0.0881
T A L E	S I L A B R A S	Junio 85 - V= (*) W= (*) P= (*)	V= (*) W= (*) P= (*)
		Febrero 86-V=12.5 W=33.5 P=0.3776	V= 4.0 W=11.0 P=0.8273
		Junio 86 - V=10.0 W=47.0 P=0.2002	V= 3.0 W=19.0 P=0.8065

CUADRO 3 (continuación)

		COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑAS - DEL G.E. Y G.C.	COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑOS - DEL G.C. Y G.E.
T A L E	F A L A B P A S (TIEM-PO).	Junio 85 - V= (*) W= (*) P= (*)	V= (*) W= (*) P= (*)
		Febrero 86 - V=16.0 W=27.0 P=0.7488	V= 5.0 W=16.0 P=0.4561
		Junio 86 - V=11.0 W=46.0 P=0.2623	V= 5.0 W=15.0 P=0.3873
T A L E	N I V E L I A (TIEM-PO).	Junio 85 - V= (*) W= (*) P= (*)	V= (*) W= (*) P= (*)
		Febrero 86 - V=16.5 W=40.5 P=0.8082	V= 2.0 W=16.0 P=0.1536
		Junio 86 - V= 3.5 W=53.5 P=0.0187 *	V= 6.5 W=23.5 P=0.3873
T A L E	N I V E L B I (TIEM-PO).	Junio 85 - V= (*) (3) W= (*) P= (*)	V= (*) W= (*) P= (*)
		Febrero 86 - V= 7.5 W=28.5 P=0.0921	V= 6.0 W=12.0 P=0.6547
		Junio 86 - V=11.0 W=45.0 P=0.2615	V= 4.5 W=13.5 P=0.5926
T A L E	C O M P I R E M S I O N (TIEM-PO).	Junio 85 - V= (*) W= (*) P= (*)	V= (*) W= (*) P= (*)
		Febrero 86 - V= (**)(4) W= (**) P= (**)	V= (**) P= (**)
		Junio 86 - V= (**) W= (**) P= (**)	V= (**) P= (**)

- (2) V = V. de Mann-Whitney.
- (3) (*) No existe lectura.
- (4) (**) Casos insuficientes.

Resultados obtenidos en el BDAL

Podemos observar que no encontramos diferencias significativas entre las niñas en ninguno de los puntos que mide el test; sin embargo, en el grupo de niños encontramos en algunas de las pruebas que

CUADRO 4

Resultados obtenidos en los 7 subtests del BDAL en los grupos control y experimental entre niños y niñas

		COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑAS - DEL G.E. Y G.C.	COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑOS - DEL G.C. Y G.E.
B D A L	D	Junio 85 - V=18.5 W=39.5 P=0.7184.	V= 19.5 W=40.5 P=0.8294
	V I S U A L	Febrero 86 - V=13.5 W=34.5 P=0.2752	V=16.5 W=37.5 P=0.5151
	A L	Junio 86 - V=15.0 W=36.0 P=0.3680	V= 6.5 W=27.5 P=0.0316 *

CUADRO 4 (continuación)

		COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑAS - DEL G.E. Y G.C.	COMPARACION PUNTUACIONES OBTENIDAS ENTRE NIÑOS - DEL G.C. Y G.E.
B D A L	D	Junio 85 - V= 9.5 W=53.5 P=0.0896	V= 6.0 W=57.0 P=0.0298 *
	U D I T I V A	Febrero 86 - V=18.0 W=39.0 P=0.6616	V=14.0 W=35.0 P=0.3133
		Junio 86 - V=18.5 W=44.5 P=0.7050	V=12.0 W=33.0 P=0.1847
B D A L	C	Junio 85 - V=20.5 W=41.5 P=0.9423	V=20.0 W=43.0 P=0.8851
	GRA-FI-CD	Febrero 86 - V=11.0 W=32.0 P=0.1180	V=17.5 W=38.5 P=0.6136
	FO-NE-MA.	Junio 86 - V=17.0 W=38.0 P=0.5117	V= 9.0 W=30.0 P=0.0822
B D A L	CO-RRES-PON-DEN-CIA.	Junio 85 - V=18.0 W=45.0 P=0.6589	V=14.5 W=48.5 P=0.3491
		Febrero 86 - V=15.0 W=36.0 P=0.3887	V=10.5 W=31.5 P=0.1304
	ACUS-TICO-GR-AFI-CA.	Junio 86 - V=17.0 W=38.0 P=0.5595	V= 6.0 W=27.0 P=0.0266 *
B D A L	V O C A B U L A R I O	Junio 85 - V=19.0 W=40.0 P=0.7733	V=19.5 W=43.5 P=0.8296
		Febrero 86 - V=16.5 W=37.5 P=0.5015	V= 6.5 W=27.5 P=0.0365 *
		Junio 86 - V=12.5 W=33.5 P=0.1946	V= 5.0 W=26.0 P=0.0194 *
B D A L	C O M P R E S I O N	Junio 85 - V=20.5 W=41.5 P=0.9411	V=17.0 W=38.0 P=0.5466
		Febrero 86 - V=12.5 W=33.5 P=0.2214	V=3.0 W=24.0 P=0.0094 **
		Junio 86 - V=18.0 W=39.0 P=0.6652	V=1.0 W=22.0 P=0.0039 **
B D A L	C O M P L E X I T A D	Junio 85 - V=21.0 W=42.0 P=1.000	V=17.0 W=46.0 P=0.4396
		Febrero 86 - V=20.0 W=41.0 P=0.8855	V=6.5 W=27.5 P=0.0344 *
		Junio 86 - V=9.5 W=30.5 P=0.8030	V=6.0 W=27.0 P=0.0307 *

aparecen marcadas en el cuadro 4, si existe significación.

Las niñas del grupo experimental obtienen mejores resultados que las de control en los subtests que aparecen con resultados significativos, en la suma de rangos de cada prueba.

Discusión

Vistos los resultados anteriormente expuestos, la hipótesis que planteábamos en nuestro trabajo se nos

ha confirmado parcialmente, ya que no hay muchas diferencias significativas en razón de los factores que influyen en la lectura, pero las pocas existentes se encuentran en el grupo experimental.

Hemos de hacer la salvedad que las niñas obtienen más diferencias significativas que los niños. Mientras que existe alguna diferencia de las niñas en los tests TALE y EDIL, los niños las obtienen en EL BDAL y en letras (tiempo) del TALE.

Son las niñas y los niños del grupo experimental los que obtienen mejores resultados en todas las pruebas estudiadas si observásemos las gráficas de rangos efectuadas en este estudio.

Resumiendo podemos decir que las niñas obtienen mejores resultados en comprensión y exactitud lectora, en letras, palabra y nivel de lectura, también tardan menos tiempo en leer y las niñas del grupo experimental mejores resultados que las del grupo control. Por su parte, los niños y en concreto mejor los niños del grupo experimental son mejores en Discriminación visual y auditiva, correspondencia acústico-gráfica y vocabulario.

Referencias

- Anderson, D. (1985): *Psico-stat*. Versión 3.0, Allegheny, College.
- Athey, I. J., y Holmes, J. A. (1969): *Reading Success and Personality Characteristics in Junior High School Students*, Berkeley, C. A. University of California Press.
- Bisquerra, R. (1980): *Desarrollo didáctico de la eficiencia lectora*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Bresson, F. (1977): *Lenguaje, comunicación y decisión*, Buenos Aires, Paidós.
- Buisan, C., y Marin, M. A. (1982): *Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico*, Barcelona, P. P. V.
- Cabrera, F. (1983): *Elaboración de una batería diagnóstico-analítica de lectura*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Cabrera, F. (1985): *Pruebas de diagnóstico analítico de lectura para preescolar y primero de EGB*, Barcelona, CEAC.
- Campo, M. E. del, y Manso, A. J. (1986): *Éxito lector y variables intervinientes*, Comunicación presentada en el First International Meeting on Psychological teacher Education, Universidad do Minho, Braga, Portugal.
- Campo, M. E. del (1987): *Elaboración de un método de lectura*, Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid (UNED).
- Campo, M. E. del, y Barbero, M. I. (1989): Metodología de la lectura y evitación de errores, *Psiquis*, 10, 39-53.
- Campo, M. E. del, y Barbero M. I. (1988): Procesos intervinientes en la adquisición de la comprensión lectora, *Psiquis*, 9, 38-51.
- Campo, M. E. del, y Barbero, M. I. (1988): *Elaboration of a lecture method*, Comunicación presentada en el XXIV International Congress of Psychology, Sydney, Australia.
- Campo, M. E. del, y Barbero, M. I. (1988): *El método Dibujo, Leo y Escribo, la comprensión y exactitud lectora*. En prensa.
- Cervera, M., y Toro, J. (1980): *Test de análisis de lecto-escritura*, Madrid, Pablo del Rio.
- Cohen, G. (1983): *Psicología Cognitiva*, Madrid, Alhambra.
- Collins, J. E. (1961): *The Effects of Remedial Education*, Edimburgo, Oliver & Boyd.
- Fernández Huertas, J. (1953): El vocabulario usual como prueba léxica en Escuela Primaria, *Revista Española de Pedagogía*, 42, 157-172.
- Filho, L. (1971): *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Fravell, H. H. (1981): Cognitive monitoring. En W. P. Dickson (ed.): *Oral Communication Skills*, New York, Academic Press.
- García Hoz, V. (1953): *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental*, Madrid, CSIO.
- Gibson, E. J.; Osser, H., y Pick, A. D. (1971): A study in the development of grapheme-phoneme correspondence, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 182-189.
- González Portal, M. D. (1984): *Exploración de las dificultades individuales de la lectura (Nivel 1)*, Madrid, TEA.
- Haber, L. R., y Haber, R. N. (1981): Perceptual processes in reading. En F. J. Pirozzolo y M. C. Wittrock (eds.): *Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading*, New York, Academic Press.
- Holmes, J. A. (1948): *Factors Underlying Major Reading Disabilities at the College Level*, Unpublished doctoral dissertation, Berkeley, University of California.
- Javal, L. E. (1979): Essai sur la physiologie de la lecture, *Annales D'oculistique*, 82, 242-253.
- Johson, M. S., y Keress, R. A. (1970): Reading difficulties, classroom and clinic, *Reading Institute at Temple University*, Philadelphia.
- Just, M. A., y Carpenter, P. A. (1980): A Theory of reading how eye fixations to comprehension, *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Katz, I. C. (1980): *The Effects of Instructional Methods on Reading Acquisition Systems*, Unpublished doctoral dissertation, University of California at Riverside.
- Katz, I., y Singer, H. (1984): The substrata-factor theory of reading: Subsystem patterns underlying achievement in beginning reading. En J. A. Niele (ed.): *Thirty-Third Yearbook of the Natio-Reading Conference*, National Reading Conference, Rochester.
- Lapp, D., y Flood, J. (1978): *Teaching Reading to Every Child*, New York, Macmillan.
- Lobrot, M. (1974): *Psychologie de la langue écrite*, Paris, Centre de Documentation Universitaire.
- Malmquist, E. J. (1976): Retardo. En R. C. Staiger (ed.): *La enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Huelmmul.
- Osterrieth, P. (1974): *Psicología infantil*, Madrid, Morata.
- Pichon (1973): *Clasificación de las anomalías del lenguaje*, II Congreso Latinoamericano de Neuropediatria, México.
- Quirós, M. B., y Della C Ila, M. (1977): *El lenguaje lecto-escrito y sus problemas*, Buenos Aires, Panamericana.
- Santucci, H. (1982): *Pruebas de Organización Perceptiva*, Madrid, Cepe.
- Sensat, Rosa (1980): *Vocabulario Básico Infantil*, Barcelona, Bibliograf.
- Singer, H. (1960): *Conceptual ability in the substrata factor theory of reading*, Unpublished doctoral dissertation, Berkeley, University of California.
- Thorndike, E. (1917): Reading as Reasoning: A study of mistakes in Paragraph Reading, *Journal of Educational Psychology*, 8, January 323-332.