

EMLE

Escalas Magallanes de Lectura y Escritura

TALE-2000

Manual de Referencia



Grupo
ALBOR-COHS
División Editorial

© Copyright de la presente edición: COHS. Consultores en Ciencias Humanas, S.L.

c/. Zibileta, 16 Local. E-48903 Burceña-Barakaldo (Bizkaia, España)
Teléfonos: +34 94 485 0497 y +34 94 485 0122 Fax: +34 94 482 0271
e-mail: editor@grupoalbor-cohs.com

En la Web: www.grupoalbor-cohs.com

Diseño, Maquetación y Composición: **RBS**

Imprime: **RBS**

ISBN: 84-95180-04-9

Depósito Legal:

Impreso en España. Printed in Spain.

Dirección y Coordinación del Proyecto:

E. Manuel García Pérez

Autores:

Josep Toro Trallero
Montserrat Cervera Laviña
Carlos Urío Ruiz

Colaboradores del Equipo de Trabajo:

Inés González
Itxaso Bengoetxea
Ana Gandarias
Carolina Valencia
María del Carmen Belmontes
Alberto García

AGRADECIMIENTOS

El Grupo ALBOR-COHS desea dejar constancia de su agradecimiento a todas aquellas personas que, con su colaboración en la administración, sus comentarios y sugerencias, durante las fases de desarrollo de este instrumento, han hecho posible su versión definitiva.

Igualmente, agradece a la Dirección de los Centros Educativos que hayan autorizado y facilitado las aplicaciones piloto y experimental a lo largo de los pasados años.

De manera especial, destacamos la participación en el desarrollo de la investigación, que ha permitido disponer de las **Escalas Magallanes de Lectura y Escritura: TALE-2000**, de todos los Profesionales y Centros Educativos colaboradores del Proyecto Magallanes.

Destacamos la colaboración prestada por las personas e instituciones siguientes, quienes representan a cada uno de los Centros Educativos colaboradores; en algún caso se ha omitido la referencia correspondiente por expreso deseo de la persona o la institución:

Socorro Pérez Sánchez, Graciela Sáenz Bequeira, M^a del Carmen de la Iglesia, Sofía Moreno, Juan José Gilsanz Otero, Isabel Paredes Martín, Mari Carmen de la Iglesia, Rosa Villar, José Zarza Aranz, Juis Gesteira Garza, Amelia Pizarro, Javier Garrido, José Manuel Villasante, Inmaculada Pueyo, Marilén Villalonga, José Antonio Pascual, Margarita Lobato, José Luis Hernán Gamó, Jesús Sánchez Felipe, Hannelore Lapeña Alfonso, Enrique Gracia Budría, Fernando Castillo Soria, Carlos Lorda Pérez, María de Andrés, Carmen M^a Paniagua, Belén Rodilla, Aitor Ortega, Mónica Castro Capuz, Amaya Monge Plaza, Raúl Moreno Basarrate, Óscar Landeta, Esther Fernández Valtierra, Sheila García González, Erika Plaza Lozano y José Manuel Toledo.

Colegios Manuel Azaña, Lope de Vega y Zulema, IES Atenea e Isidra de Guzmán (Alcalá de Henares, Madrid), Colegio Henares (Mejorada del Campo, Madrid), Colegios Claret, Villa de Griñón, Arturo Soria, Amanecer, La Presentación de Ntra. Sra. y Stella Maris (Madrid), IES Juan de Mariana (Talavera de la Reina, Toledo), IES Universidad Laboral (Toledo), Colegio S. José (Lugo), Colegio Santa Ana (Guadalajara), Colegio Sagrada Familia (Granada), Colegios Vizcaya, Alazne, Askartza-Klaret y Sta. María (Vizcaya), Colegio Santo Tomás (Palma de Mallorca, Colegio Santa Rosa (Huesca), Colegio de Ursulinas (Vitoria), IES Avempace y Colegios Inmaculada Concepción, San Valero, Nuestra Señora del Castillo-Alagón, Sta María del Pilar y Condes de Aragón (Zaragoza).

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	Pág.
1.1	Fundamentos Conceptuales	8
1.2	Ficha Técnica	17
II.	CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO	
2.1	Antecedentes	20
2.2	Finalidad	22
2.3	Descripción	23
2.4	Materiales	31
2.5	Administración	32
2.6	Corrección	45
2.7	Interpretación de resultados	53
2.8	Software de Tipificación: TIPI-SOFT	56
2.9	Información al usuario	57
III.	ESTADÍSTICOS	
3.1	Muestra de población	62
3.2	Fiabilidad	63
3.3	Validez de Contenido	64
3.4	Validez discriminante	65
3.5	Correlaciones con otras Escalas	66
3.6	Baremos	67
IV.	BIBLIOGRAFÍA	
4.1	Bibliografía de Referencia	71

Proyecto Magallanes

Proyecto Magallanes® es la denominación de un Plan de Investigación en Psicología Educativa y PsicoPedagogía, que la **División de Investigación y Estudios** del **Grupo ALBOR-COHS** inició en 1995.

Este Proyecto parte de la necesidad, ampliamente compartida por los profesionales de distintos países no anglófonos, de disponer de materiales de evaluación psicológica y de intervención psico-educativa actualizados y adecuados a sus características sociales y culturales.

En la actualidad (año 2002), la mayoría de los materiales con los que los profesionales de la Psicología Educativa y Psico-pedagogía realizan su trabajo habitual proceden de investigaciones realizadas en países de habla inglesa. Por ello, constituyen unos productos psico-técnicos de gran valor para su uso en ese medio, pero no tanto en los de habla hispana.

Ante esta situación, nuestro **Grupo** desarrolla el **Proyecto Magallanes®** cuyo objetivo final es obtener materiales de evaluación e intervención psico-pedagógica con la máxima calidad científica y adecuados a la realidad socio-cultural.

Para ello, se ha adoptado la siguiente metodología general:

- 1º Creación de Equipos de Investigación para cada proyecto concreto.
Estos Equipos disponen de un Coordinador que dirige los trabajos de los autores y los colaboradores y establece los contactos con los Centros que facilitan las distintas aplicaciones: piloto y experimental.
- 2º Tras la elaboración del producto inicial, se procede a una aplicación piloto en distintas versiones, correspondientes a las lenguas del Estado español, con cuyos resultados se realizan las modificaciones pertinentes. Tras una segunda aplicación piloto, si fuera necesaria, se procede a la experimental en España, a la vez que se comienza la adaptación cultural por el equipo colaborador de cada país participante en el Proyecto.
- 3º Terminada la adaptación cultural, se inicia una aplicación piloto, seguida de otra experimental, tras lo cual, el mismo producto está terminado para su empleo tanto en estudios de investigación, como en la práctica profesional.
- 4º Todos los materiales obtenidos, así como los resultados de las distintas investigaciones son publicados por la **División Editorial** del **Grupo ALBOR-COHS**.

Nuestra **División de Investigación y Estudios** incluye un **Comité Consultivo**, constituido por expertos nacionales e internacionales en distintas áreas de conocimiento, con cuyo asesoramiento cuentan los distintos Equipos en sus investigaciones, cuando resulta necesario.

**E
M
L
E**

INTRODUCCIÓN

**Fundamentos Conceptuales
Ficha Técnica**

1.1 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

INTRODUCCIÓN

Durante el transcurso de los pasados veinte años, el uso del Test de Análisis de Lectura y Escritura (Toro, J. y Cervera, M. 1980) en múltiples procesos de evaluación, llevados a cabo en aulas normales, de educación especial y en gabinetes psicopedagógicos, ha permitido confirmar la excelencia de este modo de valoración del nivel de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los escolares, por encima de cualquier otro método.

El planteamiento de base conductual que subyace en el diseño del TALE, favorece la evaluación de las dificultades que puede presentar un alumno al enfrentarse a tareas de lectura y escritura, identifica claramente a los sujetos con retrasos o avances en el dominio de estas habilidades y facilita el diseño de planes y programas de intervención educativa para prevenir y corregir errores o retrasos en el aprendizaje.

En la actualidad, diversos investigadores han dirigido su atención al estudio de los procesos cognitivos que dan lugar a los productos lector y/o escrito, dando como resultado la aparición de instrumentos de evaluación de la lectura y la escritura que no poseen ni la fiabilidad ni la validez suficientes para resultar útiles en la práctica profesional.

La evaluación de los productos de la actividad cognitiva sigue siendo, hoy en día, el método más fiable y válido para conocer si las habilidades de un escolar se van desarrollando de manera adecuada y si éste se encuentra en condiciones de seguir un currículo académico ordinario.

Las Escalas Magallanes de Lectura y Escritura, presentadas con la denominación **EMLE: TALE-2000**, mantienen el mismo planteamiento conceptual del TALE. El resultado de la experiencia acumulada con la versión original, ha dado lugar a este nuevo instrumento en el que destacan los siguientes cambios:

En la prueba de Lectura en voz alta:

- Para la lectura de sílabas se presentan dos bloques y para la lectura de palabras se presentan tres. La versión original presentaba un bloque para cada una de ellas.
- Se ha creado un bloque nuevo, Lectura de Pseudopalabras. En la versión original, se incluían unas pocas pseudopalabras dentro de Lectura de Palabras.

- Se incorpora una nueva clasificación del nivel alcanzado en función del tipo de sílabas y/o palabras que el niño puede leer correctamente, independientemente del curso escolar en el que se encuentre.
- En la lectura de textos, únicamente se tienen en cuenta los errores que afectan a la fluidez (Vacilaciones, Rectificaciones y Repeticiones). Las Sustituciones, Rotaciones, Inversiones, Omisiones y Adiciones sólo se valoran en la Lectura de Sílabas, Palabras, Pseudopalabras y Frases.

En la prueba de Comprensión Lectora:

- Se han elaborado tres textos nuevos, en sustitución de los cuatro de la prueba original.
- Las respuestas a las preguntas no se encuentran literalmente en el texto, sino que deben ser inferidas.
- Las respuestas no son abiertas, sino que el sujeto las selecciona de entre varias posibles.
- Se permite releer el texto cuantas veces se desee, eliminando el efecto de la memoria.
- Si se solicita, se indica el significado de alguna palabra, para evitar el fallo en alguna respuesta por déficit de vocabulario.

En la prueba de Escritura:

- Se sustituye el dictado de texto por el dictado de palabras y frases. Con el primero se evalúa la habilidad de convertir fonemas en grafemas y con el segundo la habilidad de separar frases en palabras.
- Se elimina la prueba de escritura espontánea. El objetivo de una prueba de este tipo es el de valorar la expresividad a través del vocabulario y las estructuras sintácticas utilizadas en una composición escrita. Dado que, aunque se ofrezca un mismo tema y se pida un mismo número de frases, resulta muy difícil comparar los diferentes productos al no existir un elemento estimular con el que comparar, se ha optado por prescindir de ella.

BASES CONCEPTUALES

La lectura y la escritura han sido y son, un agente imprescindible en la transmisión cultural entre generaciones y entre personas en general. Son consideradas por ello, además de una exigencia universalmente planteada para cualquier niño escolarizado, como el vehículo que permite adquirir información y cultura.

Si bien, tradicionalmente, nos hemos tomado la licencia de combinarlas en un constructo de dudosa operatividad llamado “lectoescritura”, parece claro que los procesos implicados en la ejecución de ambas, aunque relacionados, son diferentes y, por ello, su estudio y evaluación necesariamente han de ser independientes.

LECTURA

El aprendizaje-enseñanza de la lectura es un proceso mediante el cual se modifica el carácter que ciertos estímulos visuales tienen para el sujeto; consiguiendo cambiar las respuestas que éste da ante tales estímulos.

Los elementos gráficos en cuestión, por medio del proceso de instrucción-educación, dejan de ser neutros y se convierten en DISCRIMINATIVOS para el niño, lo cual implica que, en su presencia, el sujeto tenderá a responder específicamente de manera consistente. En realidad, deberíamos decir que se convierten en estímulos discriminativos positivos para ciertas respuestas del niño.

A lo largo del proceso de aprendizaje de la lectura, los instructores se encargan de administrar consecuencias contingentes a la respuesta que el niño emite ante la presentación del estímulo escrito. Ante la presentación de la sílaba "TA", el niño recibirá diferentes consecuencias según el sonido que emita. Si se corresponde con el estímulo, posiblemente una felicitación, si no es así, información sobre su error.

Dependiendo de esas consecuencias, y en función de la Ley del Efecto, la tarea de leer irá convirtiéndose bien en un contexto estimular al que el niño desee aproximarse o bien en un contexto estimular que quiera evitar, hasta que comprender el mensaje de un texto comience a ser la consecuencia más habitual y module la conducta lectora.

Para que un niño aprenda a leer ha de adquirir sucesivamente las siguientes habilidades:

1. Conversión grafema-fonema

Alcanzar esta habilidad consiste en establecer una relación de correspondencia unívoca entre un signo gráfico y un sonido, así como conocer el sonido resultante de cualquier combinación entre los signos. Para conseguir un desarrollo adecuado de esta habilidad los niños deben aprender a:

1. Analizar y discriminar visualmente los estímulos (las letras)
2. Atribuir un sonido (fonema) a cada letra.
3. Sintetizar dos o más fonemas en un sonido para leer sílabas.
4. Sintetizar dos o más sonidos (sílabas o fonemas) para leer palabras

Si bien los niños y niñas reciben un entrenamiento simultáneo en estas habilidades, resulta conveniente desarrollar cada una de ellas hasta un nivel óptimo de destreza, pues el acceso a la habilidad siguiente dependerá en gran medida de ello.

2. Fluidez lectora

La adquisición de esta habilidad supone la superación de la utilización de la conversión grafema-fonema para decodificar los signos gráficos. La fluidez lectora es función, por un lado, de la amplitud de vocabulario conocido, ya que el hecho de que una palabra sea de fácil acceso dentro de nuestra memoria hace que su reconocimiento sea posible con poca información perceptiva, y, por otro lado, de la utilización de las correspondencias semánticas.

El proceso de identificación de una palabra, por parte de los buenos lectores, es tan rápido que hace imposible que, para ello, hayan percibido separadamente cada grafema.

En su lugar, procedemos a comparar el estímulo visual (la palabra) con otros que tenemos en nuestra memoria, utilizando para ello la mínima información perceptiva necesaria para identificar inequívocamente la palabra.

La primera, y mínima, información nos llega a través de los rasgos de la palabra (tamaño, contorno, líneas verticales, horizontales, bucles, ...) que nos permite desechar aquellas palabras que no tengan rasgos similares a la que se nos presenta e invita a dar valor de posibles a aquellas que sí los tengan (si la palabra que queremos leer es “paleta”, el contorno de las letras que la forman rechazan la posibilidad de que se trate de “ballena” pero hacen probable “maleta o “pelota”).

Casi de inmediato pasamos a un análisis más detallado en el que las letras (preferentemente las de la izquierda) son reconocidas como tales (Cuetos Vega, F. 1990). En el momento en el que la información recibida es valorada como perteneciente a una palabra conocida, podemos decir que ya hemos leído la palabra, si bien el proceso de identificación no termina hasta confirmar con seguridad que se trata de dicha palabra. Dada la velocidad a la que leemos habitualmente, no solemos realizar esta comprobación última, de forma que, en ocasiones, leemos palabras correctamente donde existen erratas.

Este error es más probable en la lectura de un texto donde la identificación de cada palabra se apoya fundamentalmente en información extraída del mismo y en la concordancia morfosintáctica de las palabras que lo componen. Leer un texto supone ir elaborando conjeturas semánticas y sintácticas que son verificadas sobre la marcha (Toro, J. y Cervera, M. 1980).

El lector de un texto avanza dando saltos visuales, llamados movimientos saccádicos, en busca de las palabras de contenido (nombres, verbos y adjetivos, fundamentalmente) sobre las cuales permanecerá inmóvil (períodos de fijación) para extraer cierta cantidad de significado. En la medida en la que el lector sea capaz de extraer la información en los períodos de fijación, más fácil le resultará la lectura de las siguientes palabras ya que podrá utilizar adecuadamente el apoyo semántico y sintáctico. Por el contrario, por falta de destreza o por dificultad del texto, si un lector no identifica adecuadamente las palabras, el tiempo de los períodos de fijación aumentará, así como la frecuencia de los movimientos saccádicos regresivos, saltos hacia atrás con la intención de comprobar lo leído (Cuetos Vega, F. 1990).

Básicamente, extraemos la mayor cantidad de información con la percepción del lexema de una palabra y completamos su lectura teniendo en cuenta la información extraída hasta el momento: si va acompañada de un artículo femenino plural, el nombre será femenino plural; si el sujeto es tercera persona singular, el verbo concordará en género y número; si la acción que se describe es en pasado, casi todos los verbos irán en pasado; etc...

A modo de ejemplos:

“He desayunado café con _____ y tostadas con _____”
“Mientras estaba durmiendo, mi padre me despert_”

La única dificultad para completar ambas frases se encuentra en decidir si era mermelada o mantequilla lo que acompañó al café con leche.

3. Comprensión

La comprensión de un texto escrito es un proceso complejo. En él intervienen factores del emisor y del receptor, los cuales, en la medida en que se ajusten, proporcionarán una menor o mayor adecuación de la trasmisión de la información. El emisor, pretendiendo trasladar ideas o sentimientos a sus lectores, selecciona palabras y estructuras sintácticas según cuáles sean sus objetivos (claridad, concisión, ...) que el receptor intentará descifrar tratando de descubrir el mensaje del texto.

Para ello, se requiere la puesta en marcha de varios procesos intelectuales:

- a) de razonamiento lógico, mediante los cuáles poder encontrar las relaciones existentes entre los distintos elementos del texto.
- b) de memoria, imprescindible para encontrar significados de palabras y estructuras sintácticas.
- c) de atención, especialmente en el aspecto de focalización selectiva.

Así como la puesta en práctica de las siguientes habilidades:

- a) Lectura fluida y entonada
- b) Conocimiento de significados (semántica)
- c) Conocimiento de estructuras sintácticas de la lengua (morfosintaxis)

De esta forma, comprender el mensaje de un texto se convierte en una tarea que dependerá en gran medida de la atención que prestemos en el momento de la lectura; de nuestra habilidad para establecer relaciones entre los hechos, situaciones, protagonistas, etc... del texto; el conocimiento que tengamos del vocabulario, incluyendo las diferentes acepciones de un mismo vocablo; la habilidad de establecer relaciones sintácticas entre los elementos de la frase; y el conocimiento sobre el tema, el cual implica una mayor facilidad para determinar los conceptos relevantes.

ESCRITURA

1. Copia

Copiar es la primera habilidad que adquirimos cuando aprendemos a escribir. A partir de ella aprendemos unos movimientos que nos facilitarán aprender a escribir al dictado y de manera espontánea.

En principio, aprender a escribir significa IMITAR ciertos movimientos manuales que dan lugar a determinados estímulos visuales (Toro, J. y Cervera, M. 1980). Para ello es necesario un desarrollo óptimo de la motricidad fina, en lo referente a la precisión en movimientos de muñeca, manos y dedos, al control de la presión, y a la coordinación visomotora.

A partir de estos requisitos básicos, comenzará el entrenamiento para que el niño adquiera unos comportamientos motrices básicos a través de la reproducción de modelos gráficos. En un principio, las características físicas de las letras controlarán los movimientos del niño que intentará dibujarlas lo más fielmente posible, para terminar convirtiéndose en estímulos que desencadenan una respuesta motora, ejecutada hasta la saciedad, que proporciona la grafía correspondiente. A este gesto automático y personal que nos permite escribir las palabras le llamamos alógrafo.

El proceso de aprendizaje de la escritura tiene lugar mediante:

1. Modelado

- a) imitación de los movimientos del maestro y/o de los compañeros
- b) imitación del modelo escrito

2. Guía física con atenuación de ayudas

3. Moldeamiento: aproximaciones sucesivas al modelo escrito

4. Reforzamiento positivo: elogios del educador, padres y/o compañeros

5. Auto-reforzamiento o Auto-castigo, al comparar la propia realización con la del modelo propuesto.

2. Dictado

La ESCRITURA AL DICTADO, implica el aprendizaje de la correspondencia existente, en forma de código, entre un conjunto de fonemas (sonidos) y otro de grafemas (signos gráficos).

Los estímulos sonoros, audibles, emitidos por la persona que dicta o habla se han de convertir en discriminatorios respecto de las respuestas manuales propias de la escritura.

Este proceso, más complejo que el de la simple copia, se inicia con un análisis de los sonidos verbales. El discurso verbal de quien habla o dicta debe ser descompuesto en sus elementos: frases, palabras, sílabas y fonemas.

El niño aprende a discriminar los fonemas, proceso que se facilita enormemente si ya conoce la palabra o palabras en cuestión (grado de familiaridad con ella). Compruébese que el tipo de palabras que los niños piden más frecuentemente que se les repita en los dictados son las de mayor complejidad léxica o las novedosas.

En ocasiones, el escolar analiza su propia articulación de la palabra (subvocaliza la palabra para ayudarse a identificarla y escribirla). Una vez discriminados los fonemas, se retienen secuencialmente para reproducirlos en el mismo orden.

A continuación, se busca el signo escrito correspondiente a cada fonema de tal forma que, así como en la lectura se emitía el fonema como respuesta ante el estímulo visual (grafema), en la escritura se emitirá la respuesta motora gráfica (alógrafo) ante el estímulo sonoro (fonema).

La organización de los grafemas en secuencias de letras, en palabras, es el proceso de SÍNTESIS que también encierra la escritura.

Probablemente, también la imagen visual condicionada del sonido controle y desencadene la respuesta motora gráfica. "Este fenómeno es una de las razones que llevan a subrayar la relación de este proceso con el aprendizaje previo de la lectura que permite el condicionamiento de las respuestas sensoriales condicionadas concretas". (Toro, J. y Cervera, M. 1980)

3. Escritura espontánea

La ESCRITURA ESPONTÁNEA presupone la existencia de un proceso de codificación y decodificación muy complicado basado en las habilidades desarrolladas en el aprendizaje de la escritura al dictado. En este tipo de escritura cobra especial importancia el análisis del mensaje en cuanto a su forma (estructura y complejidad de las frases, vocabulario, ...) y contenido (lo que se quiere decir).

El mensaje es, en primer lugar, pensamiento: verbalizaciones internas, imágenes visuales y auditivas, además de sentimientos y otras cosas más.

Una vez seleccionado el mensaje que queremos transmitir, comenzamos a decidir las palabras que vamos a incluir. Esta decisión influye en la elección de una estructura para la frase y ésta, a su vez, influye en la inclusión de nuevo vocabulario. Tiempos verbales, determinantes, preposiciones y conjunciones conllevan la utilización de un vocabulario determinado, así como obligan a declinar las palabras en género, número, tiempo y persona, según corresponda.

Cuanto menos "espontánea", mayor es la calidad de la expresión escrita de un niño. Si, antes de comenzar a escribir, dedica un tiempo a planificar el mensaje, teniendo en cuenta qué quiere decir, a quién se dirige, qué quiere conseguir,... para así decidir qué vocabulario utilizar y qué estructuras sintácticas aplicar, su producción será clara y precisa. Si por el contrario, comienza a escribir impulsivamente, caerá en repeticiones, frases inconexas, estructuración inadecuada de las frases, ...

Los profesores pueden actuar como modelos, mostrando como planifican ellos los mensajes escritos, y como instigadores, guiando a los niños en su ejecución.

Los reforzadores de esta conducta, escritura espontánea, son seguramente complejos y muy diversos. En el niño, el mayor reforzador será la reacción del profesorado, sus elogios verbales y gestuales o su aprobación en general.

1.2 FICHA TÉCNICA

Nombre:

Escalas Magallanes de Lectura y Escritura: **EMLE, TALE-2000**

Autores del TALE Original:

Josep Toro Trallero
Montserrat Cervera Laviña

Autores de las modificaciones:

E. Manuel García Pérez
Carlos Urío Ruiz

Administración:

Individual o Colectiva (excepto Lectura en Voz Alta)

Duración:

15 minutos para la prueba de Comprensión, 15 para Copia, 15 para Dictado, y 15-25 minutos para la prueba de Lectura en Voz Alta.

Niveles de Aplicación:

Lectura en Voz Alta

Conversión grafema-fonema

Forma A: 1º y 2º de Primaria

Forma B: 3º de Primaria en adelante

Fluidez Lectora

Texto 1: 1º y 2º de Primaria

Texto 2: 3º, 4º y 5º de Primaria

Texto 3: 6º de Primaria en adelante

Comprensión lectora

Texto 1: 2º y 3º de Primaria

Texto 2: 4º, 5º y 6º de Primaria

Texto 3: 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O.

Dictado y Copia

En función del curso y del nivel alcanzado en lectura.

Finalidad:

Valorar de manera cuantitativa y cualitativa las habilidades de lectura y escritura.

Variables:

De Lectura:

Habilidad de conversión grafema-fonema
Errores naturales en lectura
Fluidez lectora
Comprensión Lectora

De Escritura:

Grafía
Errores naturales en dictado
Errores naturales en copia

**E
M
L
E**

CARACTERÍSTICAS

Antecedentes

Finalidad

Descripción

Materiales

Administración

Corrección

Interpretación de Resultados

Software de tipificación: **TIPI-SOFT**

Información al Usuario

2.1 ANTECEDENTES

La evaluación de las habilidades de lectura y escritura ha sido de obligado cumplimiento entre los profesionales dedicados a la educación. Su preponderancia entre los objetivos del primer ciclo de Educación Primaria ha llevado a profesores, pedagogos y psicólogos a buscar un referente para determinar el nivel de destreza lectora y escrita alcanzado por los alumnos.

Tradicionalmente, fluidez y comprensión se han convertido en las dos medidas más utilizadas como indicadores del nivel de desarrollo de la lectura, mientras que la grafía y la ortografía lo han sido para la escritura. Sin embargo, el Test de Análisis de la Lectura y la Escritura. TALE. (Cervera, M. y Toro, J., 1980), al incorporar la valoración de los errores cometidos como criterio de corrección, introdujo un nuevo formato de evaluación, en el que, al depender, necesariamente, la fluidez y la comprensión de los errores cometidos, su identificación y eliminación se convirtieron en objetivos prioritarios, facilitándose notablemente el diseño de planes de intervención.

Este instrumento diferenciaba entre errores de ortografía arbitraria (B/V, H, C/Z, ...) y errores de ortografía natural (sustituciones, omisiones, rotaciones,...) conocidos también como "errores disléxicos". Cervera y Toro proponían, ante la inespecificidad del llamado trastorno disléxico, la utilización de "retraso específico en lectura y/o escritura" para definir aquellos individuos que presenten estos errores, evitando la utilización del término dislexia. Con ello, se sentaron las bases para la evaluación de lectura y escritura que muchos profesionales hemos continuado hasta el momento actual, frente a quienes se han decantado por la "organicidad" como explicación de las dificultades en lectura y escritura (para más información ver el archivo "Dislexia y otros misterios.pdf" incluido en el CD).

A pesar de todo, este instrumento presentaba algunas deficiencias, especialmente en la evaluación de la comprensión lectora, al impedir a los niños releer el texto, con la consiguiente influencia de la memoria en el resultado final, además de plantear preguntas cuya respuesta se encontraba literalmente en el texto.

Superando este déficit, la ECL: Evaluación de la Comprensión Lectora de M^a Victoria de la Cruz, (1997), propone preguntas tanto literales como de inferencia, permitiendo a los niños releer el texto. También incluye preguntas que implican el conocimiento de sinónimos, antónimos y el significado de las palabras, de manera que la valoración global del nivel de comprensión lectora puede verse contaminado por el desconocimiento específico de un vocablo u otro, sin que ello implique necesariamente un déficit en el vocabulario de un niño.

A pesar de que la aplicación de la prueba resulta excesivamente larga para muchos niños, no pudiéndose determinar qué errores eran por falta de atención o fatiga, los alumnos que rinden adecuadamente pueden considerarse, de manera fiable, como alumnos con buenas habilidades para comprender textos. Sin embargo, la interpretación de los resultados intermedios resulta más difícil, dado que se presentaban cuatro posibles repuestas, lo que supone un 25 % de posibilidad de acierto por azar, y con ese mismo 25 % de aciertos se consigue una puntuación centil que, en algunos niveles, llega al 35.

Una perspectiva innovadora es la que presentan el PROLEC (Cuetos, F, Rodríguez, B. y Ruano, E. 1996), para Educación Primaria y el PROLEC-SE (Cuetos, F, Ramos, J.L., 1999), para E.S.O. Esta batería pretende evaluar los procesos lectores entre los que incluye la identificación de letras, el reconocimiento de palabras, los procesos semánticos y los procesos sintácticos. Para ello, incorpora una diferenciación clara entre la lectura por ruta fonológica y la lectura por ruta visual o léxica que permite discriminar quién domina las reglas de conversión grafema-fonema y quién es capaz de leer con facilidad palabras conocidas. No obstante, la valoración de los errores no conlleva una identificación concreta de los mismos, puesto que se limita a indicar el tipo de palabras o pseudopalabras (frecuentes-infrecuentes, cortas-largas, simples-complejas) y el tipo de sílabas (consonante-consonante-vocal y consonante-consonante-vocal-consonante) en las que se producen fallos.

Para la evaluación de los procesos semánticos (comprensión) se proponen, en el PROLEC-SE, dos tareas: una es de lectura de dos textos seguidos de 10 preguntas para cada uno; la mitad de esas preguntas son literales y la otra mitad inferenciales, no permitiendo a los evaluados releer el texto. Nuevamente el efecto de la memoria contamina la puntuación final, así como el conocimiento del tema (los dos textos hablan de civilizaciones, facilitando su comprensión a quienes, habituados a las tareas de estudio, identifican alimentación, cultura, religión, ... como elementos acerca de los que va hablar el texto). La otra subprueba consiste en completar un esquema teniendo en cuenta la lectura previa de un texto, resultando de fácil ejecución.

El PROLEC de Primaria comparte con el de E.S.O. la exigencia de usar la memoria para responder en las pruebas de comprensión, además del formato para evaluar los procesos sintácticos, consistente en presentar unas viñetas para las que el niño debe elegir una frase que las describa. A la vista de la elaboración del instrumento, parece demasiado pretencioso evaluar las destrezas sintácticas de un niño valorando únicamente su habilidad para diferenciar “sustantivos sujetos” de “sustantivos objetos”, sobre los que recae la acción.

2.2 FINALIDAD

El objetivo de la evaluación mediante las Escalas Magallanes de Lectura y Escritura es identificar el nivel de destreza alcanzado por un niño en la lectura en voz alta, su nivel de comprensión, sus habilidades caligráficas, además de detectar deficiencias específicas tanto en lectura como en escritura.

Para ello, se ha desestimado la posibilidad de establecer puntuaciones normalizadas para la Lectura en Voz Alta, el Dictado y la Copia, dada la gran diferencia existente en la edad de inicio y los ritmos de enseñanza de la lectura entre los diversos Centros educativos de nuestro Estado, resultando más recomendable la valoración de los resultados de un sujeto en función del nivel de destreza mostrado y los tipos de error más frecuentes. Queda en manos del evaluador, valorar la adecuación de dichos resultados en relación únicamente a los obtenidos por el resto del grupo-aula en el que se está instruyendo al individuo en cuestión.

El diseño de este instrumento permite determinar con exactitud las combinaciones entre grafemas que el niño puede decodificar en el momento de la evaluación (lectura de consonante-vocal, vocal-consonante, consonante-consonante-vocal, ...); las combinaciones de fonemas que puede convertir en grafemas (dictado); los grafemas que es capaz de copiar; la calidad de su lectura (vacilante, entonando, ...); los fonemas o grafemas o la combinación de los mismos que le suponen mayor dificultad y su nivel de comprensión de un texto.

Puesto que el objetivo de la instrucción escolar es conseguir que un niño lea textos entonando correctamente, respetando las pausas y sin cometer errores, en tanto en cuanto la evaluación no refleje tal resultado, la intervención irá encaminada a la superación de los déficits detectados.

De esta manera, quedan sentadas las bases para el diseño de un Programa de Intervención para mejorar la destreza en lectura y escritura, ajustado a las habilidades de lectura en voz alta, copia y dictado del niño.

Respecto a la prueba de comprensión, su objetivo es el de discriminar qué alumnos/as presentan dificultades a la hora de identificar los elementos relevantes de una narración, y cuáles son capaces de hacerlo de manera adecuada. No hemos pretendido elaborar un instrumento que permita clasificar a los alumnos en diferentes niveles de rendimiento (altos, medios-altos, bajos,...) puesto que ello implicaría elaborar textos y preguntas en los que serían otros los factores diferenciadores (conocimiento del tema, mayor peso de las habilidades de razonamiento,...), alejándose del concepto de comprensión lectora que describiremos en el siguiente apartado.

2.3 DESCRIPCIÓN

La EMLE se compone de 4 subtests: Lectura en voz alta (Conversión grafema-fonema y fluidez), Comprensión lectora, Copia y Dictado.

2.3.1. LECTURA EN VOZ ALTA

La prueba de lectura en voz alta consta de los siguientes apartados:

Conversión grafema-fonema

- Láminas de Lectura de Sílabas 1 y 2
- Láminas de Lectura de Palabras 1, 2 y 3
- Lámina de Lectura de Pseudopalabras

Fluidez

- Lámina de Lectura de Frases
- Láminas de Lectura de Textos 1, 2 y 3

Descripción de los diferentes apartados:

LECTURA DE SÍLABAS 1

La finalidad es identificar aquellos sujetos que pueden realizar conversiones de grafemas, asociados en forma de sílabas directas (consonante + vocal), en fonemas, sin apoyo semántico (el que proporciona el conocimiento de un concepto que permite su identificación con poca información perceptiva).

Compuesta por 12 sílabas directas que incluyen consonantes que implican cierta dificultad, bien por su parecido con otras (b, p y d), bien por su doble sonoridad (r, g) o bien por resultar infrecuentes (x, k, h, y). También se incluyen otras cuya dificultad estriba en que no suelen enseñarse al principio de la adquisición de la lectura (f, j, l).

De esta manera, superar esta lámina indicará que el sujeto está iniciado en el aprendizaje de la lectura hasta un nivel que hace oportuna la evaluación.

LECTURA DE SÍLABAS 2

Su finalidad es identificar si los sujetos pueden realizar conversiones de grafemas, asociados en forma de sílabas inversas y trabadas, en fonemas, sin apoyo semántico. Esta habilidad se adquiere con posterioridad a la que se evalúa en Sílabas 1.

Está constituida por 20 sílabas en las que aparecen las combinaciones de grafemas “consonante+vocal+ consonante” (mixtas) y “consonante+ consonante +vocal” (trabadas).

Entendemos que de no superarse este nivel no parece oportuno continuar con la evaluación, puesto que en la lectura de cualquier texto aparecen multitud de sílabas inversas (“vocal+ consonante”), mixtas y trabadas.

LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

Su finalidad es la de permitir una evaluación exhaustiva de la habilidad de convertir asociaciones de grafemas, formadas por sílabas directas, inversas, mixtas y trabadas, en fonemas, sin el apoyo semántico.

Está formada por 33 palabras cortas (2-3 sílabas) que no existen en castellano, pero que mantienen las reglas fonéticas del idioma en la construcción de sílabas, y que abarcan casi todas las combinaciones utilizadas en nuestro idioma.

Las combinaciones de grafemas de esta prueba son similares a las incluidas en Lectura de Palabras 1 más las incluidas en Lectura de Palabras 2, evitando el apoyo que proporciona reconocer la palabra. De esta forma, el sujeto se ve obligado a realizar una transformación simple de los grafemas en fonemas.

LECTURA DE PALABRAS 1

Su finalidad es evaluar la habilidad de convertir asociaciones de grafemas, formadas por sílabas directas, en fonemas, con el apoyo semántico que puede proporcionar el conocimiento de la palabra.

Está formada por 15 palabras cortas (2-3 sílabas) de uso frecuente, que abarcan casi todas las combinaciones “consonante+vocal” utilizadas en castellano.

LECTURA DE PALABRAS 2

Su finalidad es evaluar más exhaustivamente la habilidad de convertir asociaciones de grafemas, formadas por sílabas inversas y trabadas, en fonemas, con el apoyo semántico.

Está formada por 29 palabras cortas (2-3 sílabas) de uso frecuente, que abarcan casi todas las combinaciones entre consonantes y vocales, utilizadas en castellano.

LECTURA DE PALABRAS 3

Su finalidad es realizar una evaluación general de la habilidad de convertir asociaciones de grafemas, formadas por sílabas inversas y trabadas, en fonemas, con el apoyo semántico que puede proporcionar el conocimiento de una palabra y con la dificultad añadida de la longitud de las mismas.

Está formada por 24 palabras largas (3-4 sílabas) de uso relativamente frecuente y que abarcan muchas de las combinaciones entre consonantes y vocales, utilizadas en castellano.

Entendemos que quienes son capaces de leer correctamente la mayor parte de las palabras de este grupo, serán capaces de leer correctamente cualquier palabra, a excepción de aquellas muy infrecuentes, desconocidas para ellos o de difícil pronunciación (aquellas en las que incluso los adultos suelen cometer errores).

LECTURA DE FRASES

Su finalidad es la valorar la fluidez de la lectura de niños que se están iniciando en el aprendizaje de la lectura y que superan el Nivel 5 de Lectura en Voz Alta. Habitualmente, estos sujetos leen de manera silábica, con lo que no es pertinente la valoración de la fluidez ni de la entonación.

También puede utilizarse para completar la evaluación de la habilidad de convertir asociaciones de grafemas, esta vez con el apoyo semántico que puede proporcionar el conocimiento de una palabra y con el apoyo sintáctico que proporciona el sentido de la frase, fundamentalmente de manera confirmatoria si se repiten los errores de la Lectura de Sílabas, Pseudopalabras y Palabras.

LECTURA DE TEXTOS

Su finalidad es la de evaluar la calidad de la lectura, valorando tanto la fluidez como el uso de pautas de entonación. Con ese objetivo se han elaborado textos con diálogos, preguntas y exclamaciones, así como partes narrativas.

En este apartado, no se considera necesario tener en cuenta los errores naturales. Si un sujeto presenta dificultades en la conversión grafema-fonema, éstas aparecerán reflejadas en alguno de los apartados anteriores.

También puede suceder el caso contrario; es decir, que no cometiendo errores en los apartados anteriores, estos aparezcan en la lectura de texto. Por regla general, esos errores no se deben a la transformación grafema-fonema, sino que están relacionados con el reconocimiento rápido de las palabras al utilizar el apoyo sintáctico y semántico. En la lectura de textos sólo realizamos fijaciones en las palabras importantes (bien por su función, bien por su longitud) y procedemos al reconocimiento muy veloz de las palabras, proceso en el que, teniendo en cuenta rasgos de la palabra, letras identificadas, conocimiento de la palabra y el sentido y significación del texto, elaboramos una primera hipótesis de qué palabra puede ser. Así que, mientras los buenos lectores corrigen rápidamente esa hipótesis si es incorrecta, otros la dan como buena y leen "sentado" en lugar de "sentando", "mostro" en lugar de "monstruo" o "fuera de su habitación" en lugar de "fue a su habitación".

El criterio de superación de este apartado es el de una lectura fluida, sin vacilaciones ni repeticiones ni rectificaciones, que respete las pausas y que utilice pautas de entonación acordes con el sentido del texto.

2.3.2. COMPRESIÓN LECTORA

La finalidad de este subtest es valorar la medida en la que un sujeto entiende el mensaje que trasmite el texto, es decir, extrae el significado de un texto comprendiendo la situación en la que se encuentran los personajes, tanto física como anímicamente, así como los diferentes hechos que ocurren, descubriendo la secuencia en que suceden y las relaciones entre ellos (causas y efectos)

Para hacer esto nos servimos de:

- Habilidades de razonamiento; es decir, establecemos relaciones entre los elementos del texto, utilizamos información general y de uso común para completar la información del texto e inferimos otras informaciones por indicios.
- Habilidades atencionales, especialmente de focalización y regulación de la atención (“Calidad Atencional”, según las escalas EMVA-1/2).
- Conocimiento de vocabulario: es preciso conocer el significado de las palabras para interpretar un texto, así como las diferentes acepciones.
- Conocimiento de la morfosintaxis de la lengua: para relacionar unas palabras con otras (referencia mediante pronombres), relacionar unas premisas con otras (conjunciones), identificar la función de una palabra, etc...

Así, los textos y las preguntas se caracterizan por:

- Incluir temas cotidianos, evitando que, en función de gustos, intereses o instrucción escolar, el tema del texto resulte más familiar para unos que para otros.
- Los textos cuentan una pequeña historia que contiene un vocabulario variado, frases habituales y algunas metáforas.
- La respuesta a las preguntas se lleva a cabo empleando diversos recursos:
 1. Deduciéndolas de la secuencia de los hechos del texto (razonamiento)
 2. Deduciéndolas del texto ayudándose de conocimientos básicos que complementan la información (razonamiento)

3. Por el significado de las palabras (semántica)
4. Por la función de las palabras (sintaxis)
5. En ocasiones, hay que rechazar algunas opciones y quedarse con una por su mayor precisión (razonamiento)

De esta manera, pretendemos valorar si un sujeto es capaz de comprender globalmente el mensaje de un texto, con independencia de otras posibles ayudas como puede ser la familiaridad con el vocabulario o con el tema, evitando la influencia del recuerdo, puesto que se permite releer el texto cuantas veces se considere necesario y no se hacen preguntas sobre detalles ni sobre informaciones que se encuentren literalmente en el texto.

2.3.3. DICTADO

La prueba de dictado consta de los siguientes apartados:

DICTADO DE PALABRAS

Su finalidad es la de permitir una evaluación general de la habilidad de convertir fonemas en asociaciones de grafemas, formadas por sílabas directas, inversas y trabadas, con el apoyo semántico que puede proporcionar el conocimiento de una palabra y con la dificultad añadida de la longitud de alguna de ellas. Para su aplicación, es preciso haber superado Lectura de Sílabas 1 o Lectura de Palabras 1.

Está formada por quince palabras en el Nivel 1 y 2, y nueve para los niveles 3 y 4, incluyendo fonemas formados por diferentes combinaciones de grafemas.

DICTADO DE FRASES

Su finalidad es la de permitir una evaluación más amplia de la habilidad de convertir fonemas en asociaciones de grafemas, además de evaluar la habilidad de separar correctamente las palabras y de retener un mensaje durante un breve espacio de tiempo.

Está formada por 6 frases en cada uno de los niveles, que incluyen fonemas formados por diferentes combinaciones de grafemas, palabras largas susceptibles de ser partidas incorrectamente y grupos de palabras susceptibles de ser unidos incorrectamente (preposiciones y artículos, pronombres y verbos, final de una palabra en consonante y comienzo de la siguiente en vocal, ...)

2.3.4. COPIA

La prueba de copia consta de los siguientes apartados:

COPIA DE PALABRAS

Su finalidad es la de permitir una evaluación general de la habilidad de reproducir grafías de palabras formadas por sílabas directas, inversas y trabadas, con el apoyo semántico que puede proporcionar el conocimiento de una palabra y con la dificultad añadida de la longitud de alguna de ellas.

Está formada por 17 palabras, para todos los niveles, que incluyen fonemas con diferentes combinaciones de grafemas.

COPIA DE FRASES

Su finalidad es realizar una evaluación más amplia de la habilidad de copia. Está formada por 5 frases, para todos los niveles, que incluyen diferentes combinaciones de grafemas.

Tanto en copia como en dictado no se han elaborado frases de gran longitud para evitar la interferencia de la memoria inmediata. Tampoco se consideró oportuno utilizar textos que, por su longitud, facilitasen la aparición de errores.

Sabido es que los niños menos hábiles en una tarea precisan de un mayor esfuerzo para obtener el mismo resultado que los niños hábiles. Así, cuanto más larga es una tarea, mayor es la posibilidad de que estos niños empeoren su rendimiento y, por tanto, más probable sea su aparición.

Sin embargo, este empeoramiento se caracteriza por unos indicadores de difícil clasificación que sólo pueden explicarse precisamente por el efecto de la fatiga, dificultando establecer relaciones entre los errores y las habilidades implicadas en la ejecución de dicha tarea.

La utilización de textos largos conllevaría la aparición de omisiones de palabras y frases enteras, además de sustituciones de palabras por otras con las que apenas comparten letras, errores que poca luz arrojan sobre las dificultades del niño en cuestión, salvo la certeza de que la tarea propuesta es demasiado costosa para él.

Consideramos que un sujeto con destreza suficiente para superar las pruebas de dictado y copia, es capaz de hacer corresponder sonidos o fonemas con combinaciones de letras y diferenciar las palabras como unidades independientes de manera correcta. Un rendimiento inadecuado en otra tarea de copia o de dictado podría explicarse por:

- a) insuficiente atención a causa de desmotivación por la tarea,
- b) exigencia de una velocidad de ejecución excesiva para su nivel de habilidad actual,
- c) dictados de frases, más largas de lo que él puede retener; o bien,
- d) se encuentre fatigado.

Cualquiera de estas explicaciones llevarían al instructor avezado a valorar la pertinencia de un cambio en la situación de aprendizaje que se le está presentando al niño, como estrategia para facilitarle ejecuciones exitosas y, con ellas, la tan ansiada percepción de la propia competencia y, cómo no, el no menos deseado refuerzo social.

2.4. MATERIALES

Los materiales que incluye este test son:

- Manual de referencia
- Láminas de aplicación de Lectura en Voz Alta y Dictados
- Hoja de Respuestas de Lectura (en el CD ROM)
- Hoja de Respuestas de Escritura (en el CD ROM)
- Hojas de Respuestas de Comprensión Lectora (en el CD ROM)
- Software de baremación (en el CD ROM).

El contenido del disco compacto (CD ROM) adjunto es el que sigue:

- Archivos de intalación del software de baremación
(**Tipisoft EMLE y Soft EMLE**)
- “lecturhr.pdf”: Hojas de Respuestas de Lectura
- “escrihr1.pdf”: Hojas de Respuestas de Copia y Dictado
- “escrihr2.pdf”: Hojas de Resultados de Copia y Dictado
- “cl1hr.pdf”: Hojas de Respuestas del Texto 1 de Comprensión Lectora.
- “cl2hr.pdf”: Hojas de Respuestas del Texto 2 de Comprensión Lectora.
- “cl3hr.pdf”: Hojas de Respuestas del Texto 3 de Comprensión Lectora.

Para ver e imprimir las hojas de respuesta es necesario disponer del programa Adobe Acrobat 4.0. Si no dispone de él, proceda a instalarlo ejecutando el archivo “ar40esl.exe” incluido en el CD.

2.5 ADMINISTRACIÓN

CONDICIONES DE APLICACIÓN

Se procederá a la evaluación en un momento del día en el que los niños se encuentren con un nivel de activación normal, evitando que estén fatigados, somnolientos o faltos de interés.

El lugar de aplicación deberá estar suficientemente iluminado, con una temperatura agradable y sin ruidos distractores.

La persona que lleve a cabo la aplicación deberá tener una buena relación con los sujetos, a fin de evitar una ejecución deficitaria por desinterés o mala voluntad de los mismos.

La situación del test NO debe resultar AVERSIVA; la ejecución solicitada, leer o escribir, ha de proporcionar al sujeto en evaluación algún tipo de reforzamiento positivo, como gestos o palabras de ánimo. Es preciso tener garantías de que se ponen de manifiesto todas las habilidades de lectura y escritura; en caso contrario, se suspenderá la aplicación.

NORMAS DE ADMINISTRACIÓN

Cada uno de los subtest de los que se compone la **EMLE** tiene unas normas de aplicación específicas.

LECTURA EN VOZ ALTA: Conversión Grafema-Fonema

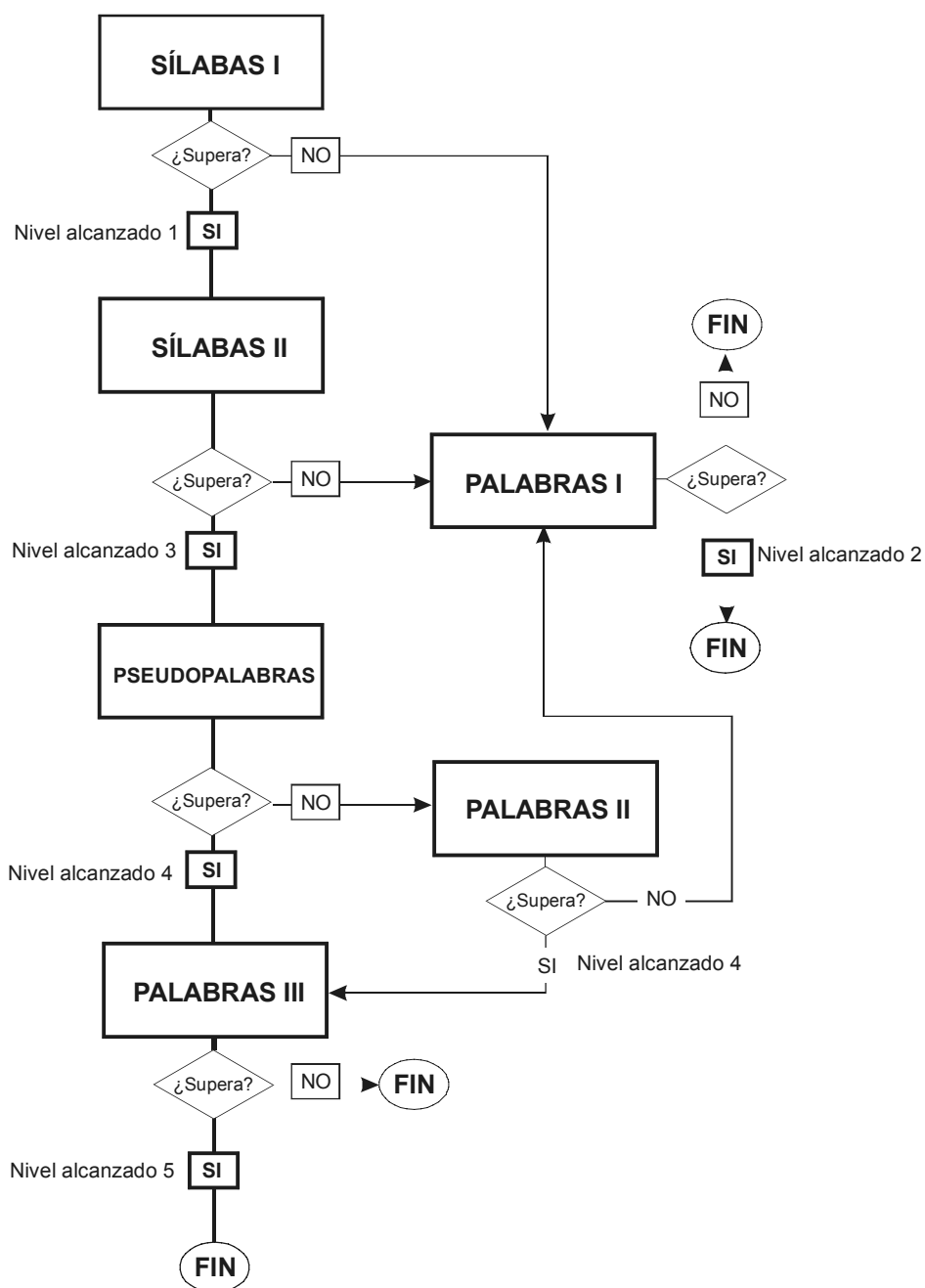
Secuencia de aplicación

La aplicación de este subtest se ha diseñado de forma tal que permita una evaluación secuencial en función de los resultados que vaya obteniendo hasta establecer, de manera precisa, el nivel de lectura del niño sin necesidad de aplicar todos los elementos.

Así, el orden de presentación será variable en función del curso escolar y de los resultados, tal como se indica en los cuadros siguientes, en los que se presenta tanto el orden que se ha de seguir según el rendimiento del niño, como el momento de finalización de la prueba y el nivel alcanzado:

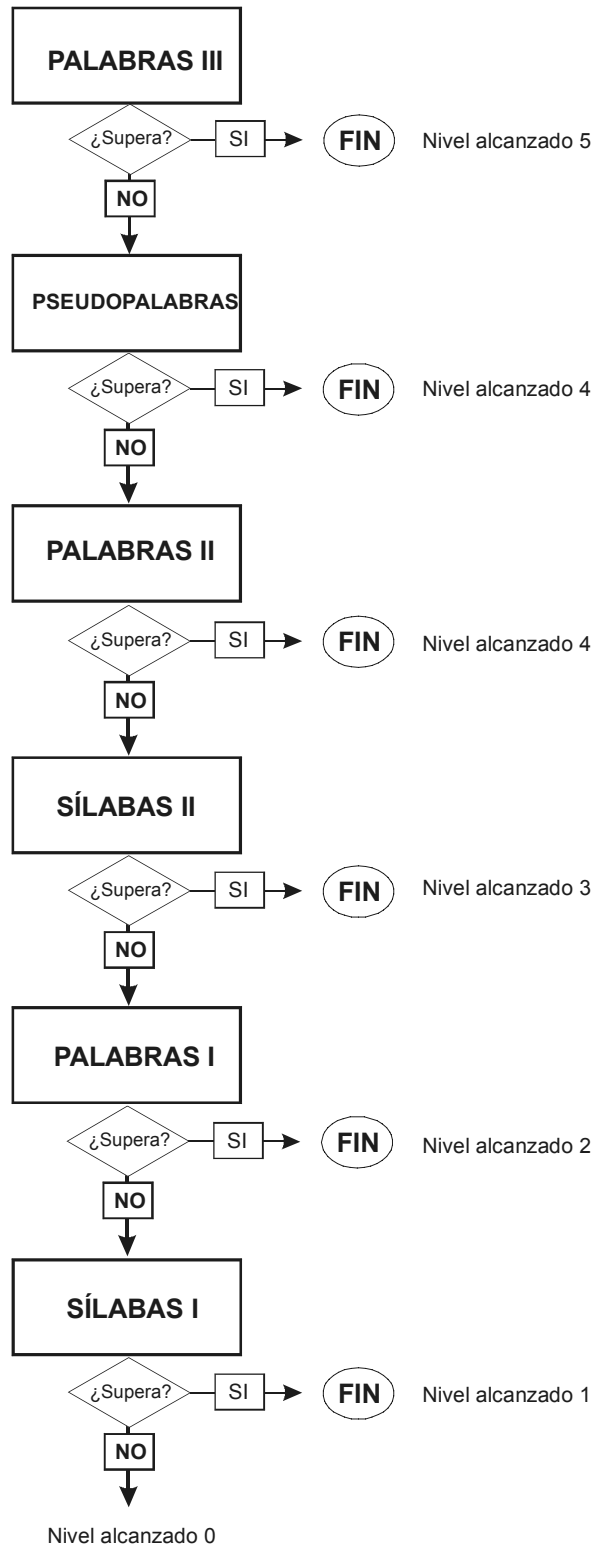
FORMA A

1º y 2º de Educación Primaria y alumnos de cursos superiores de los que se sospechan grandes dificultades en lectura.



FORMA B

3º de Educación Primaria en adelante.



Los criterios de superación de cada uno de los apartados son orientativos. La decisión de dar por finalizada la aplicación se basa en que, considerando la ejecución en un apartado, podamos estimar que la aplicación de uno más difícil únicamente reflejaría la imposibilidad del niño para leer las palabras que éste incluye.

A continuación, presentamos los criterios de superación que se tomarán preferentemente como referencia para decidir la continuación o finalización de la prueba de Lectura en Voz Alta para la **Forma A**:

LECTURA DE SÍLABAS 1: Se considera superada cuando un sujeto lee correctamente la mitad de las sílabas (6), se da por alcanzado el Nivel 1 y se continúa con Lectura de Sílabas 2. Si no la supera, se aplica Lectura de Palabras 1 y se finaliza la prueba.

LECTURA DE SÍLABAS 2: Se considera superada cuando un sujeto lee correctamente la mitad de las sílabas (10), se da por alcanzado el Nivel 3 y se aplica Lectura de Pseudopalabras. Si no la supera, se aplica Lectura de Palabras 1 y se finaliza la prueba.

LECTURA DE PSEUDOPALABRAS: Se considera superada si lee correctamente el 75 % de las pseudopalabras (25), se da por alcanzado el Nivel 4 y se aplica Lectura de Palabras 3. Si no la supera, se aplica Lectura de Palabras 2.

LECTURA DE PALABRAS 1: Se considera superada si lee correctamente el 75 % de las palabras (12), se da por alcanzado el Nivel 2, si no superó Lectura de Sílabas 2, o el Nivel 3, si superó Lectura de Sílabas 2, y no se continúa la prueba. De no superarla, se consideraría alcanzado el nivel correspondiente a la última lámina leída correctamente.

LECTURA DE PALABRAS 2: Se considera superada si lee correctamente el 75 % de las palabras (22), se da por alcanzado el Nivel 4 y se aplica Lectura de Palabras 3. Si un niño ha fracasado tanto en Lectura de Palabras 2 como en Lectura de Pseudopalabras, se aplicará Lectura de Palabras 1 y se finalizará la aplicación de la Lectura en Voz Alta.

LECTURA DE PALABRAS 3: Se considera superada si lee correctamente el 75 % de las palabras (18), dándose por alcanzado el Nivel 5.

Para la **Forma B**, el orden de aplicación es el inverso. A partir del 2º Ciclo de Educación Primaria, comienza el proceso de consolidación de la lectura y, la mayor parte de los niños escolarizados en esos niveles, ya han adquirido una destreza lectora suficiente como para superar con facilidad los primeros apartados de la prueba.

Con el fin de proporcionar una evaluación rápida y fiable, se comenzará la evaluación por Lectura de Palabras 3, siguiendo con Lectura de Pseudopalabras, Lectura de Palabras 2, Lectura de Sílabas 2, Lectura de Palabras 1 y Lectura de Sílabas 1, dándose por finalizada la aplicación en el momento en que se considere superado cualquier apartado. Posteriormente, se procederá a la evaluación de la Fluidez Lectora.

La significación de los diferentes niveles alcanzados es la que sigue:

Nivel 0: No sabe transformar asociaciones de grafemas en fonemas.

Nivel 1: Sabe transformar asociaciones de grafemas consonante-vocal en fonemas.

Nivel 2: Sabe leer palabras con sílabas formadas por consonante-vocal (sílabas directas).

Nivel 3: Sabe transformar asociaciones de grafemas consonante-vocal, vocal-consonante y consonante-consonante-vocal en fonemas (sílabas directas, inversas y trabadas).

Nivel 4: Sabe leer algunas palabras con sílabas formadas por consonante-vocal, por vocal-consonante o por consonante-consonante-vocal (sílabas directas, inversas y trabadas).

Nivel 5: Sabe leer cualquier palabra que incluya sílabas formadas por consonante-vocal, por vocal-consonante o por consonante-consonante-vocal (sílabas directas, inversas y trabadas).

Instrucciones de administración

Subtest de lectura de sílabas 1 y 2

Se entrega la lámina correspondiente y se dice:

"Ahora, vas a leer estas sílabas en voz alta. Quiero que lo hagas de arriba hacia abajo (se le indica con el dedo). Primero esta columna y después esta otra. Comienza cuando quieras."

Por cada sílaba que lee correctamente, se hace una marca en la casilla *Correcto* correspondiente de las Hojas de Respuestas de Lectura. Si lee de forma incorrecta, se anota lo que ha pronunciado para valorarlo una vez terminada la prueba.

Subtest de lectura de palabras 1

Se entrega la lámina correspondiente y se dice:

"Ahora, vas a leer estas palabras en voz alta. Quiero que lo hagas de arriba hacia abajo (se le indica con el dedo). Primero esta columna y después esta otra. Comienza cuando quieras."

Se realizan las anotaciones pertinentes de forma análoga a la lámina anterior.

Subtest de lectura de pseudopalabras

Se entrega la lámina correspondiente y se dice:

"Ahora te voy a mostrar una serie de palabras que no existen; las vas a leer en voz alta, sin preocuparte de que no signifiquen nada, y lo vas a hacer de arriba hacia abajo (se le indica con el dedo). Primero esta columna, después ésta y después esta otra. Comienza cuando quieras."

Se realizan las anotaciones de forma análoga a las láminas anteriores.

Subtest de lectura de palabras 2 y 3

Se entrega la lámina correspondiente y se dice:

"Ahora, quiero que leas estas palabras en voz alta, y que lo hagas de arriba hacia abajo (se le indica con el dedo). Primero esta columna, después ésta y después esta otra. Comienza cuando quieras."

Se realizan las anotaciones de forma análoga a las láminas anteriores.

LECTURA EN VOZ ALTA: Fluidez Lectora

Secuencia de Aplicación

La evaluación de la Fluidez Lectora se realizará con todos los niños que alcancen el Nivel 5 en la conversión grafema-fonema, quedando a criterio del examinador aplicarla a quienes no lo alcanzaron.

Esta subprueba consta de los siguientes láminas:

LECTURA DE FRASES: Esta subprueba permite valorar la calidad lectora, en cuanto a fluidez y entonación, de niños a los que les supone un gran esfuerzo la lectura de un párrafo de cierta longitud por su edad y nivel de instrucción. Se considera superada si la lectura del niño no es silábica y se aplica la Lectura de Texto correspondiente al curso escolar. Si la lectura es silábica no resulta indicado continuar la valoración de la fluidez lectora del niño.

A pesar de que se anoten los errores naturales, como complemento a la información obtenida en la Lectura de Sílabas, Pseudopalabras y Palabras, no tendremos en cuenta dichos errores para considerarla superada. En este momento, únicamente valoramos la fluidez y la entonación, independientemente de la exactitud.

LECTURA DE TEXTOS: El criterio de superación de esta subprueba es el de una lectura fluida que respete las pausas y que utilice pautas de entonación acordes con el sentido del texto.

Instrucciones de administración

Lámina de lectura de frases

Se entrega la lámina correspondiente y se dice:

"Ahora vas a leer unas frases en voz alta. Quiero que leas primero ésta (se señala con el dedo), y luego ésta, y ésta, y así hasta la última. Comienza cuando quieras."

Si lee correctamente, se hace una marca en la casilla *Correcto* de la hoja de respuestas. Si lee de forma incorrecta, se anota lo que ha pronunciado en el espacio correspondiente, para valorarlo una vez

terminada la prueba. No es necesario escribir toda la frase, sólo lo leído incorrectamente. También se anotará si la lectura ha sido silábica (ver **Corrección**).

Lámina de lectura de texto

Se seleccionará el texto en función del curso escolar:

Texto 1: 1º y 2º de Primaria

Texto 2: 3º, 4º y 5º de Primaria

Texto 3: 6º de Primaria en adelante

Se entrega la lámina seleccionada y se dice:

"Ahora vas a leer un texto que cuenta una historia. Quiero que lo leas en voz alta y clara, no es necesario que vayas deprisa. Comienza cuando quieras."

Cuando comience a leer, se pone el cronómetro en marcha, el cual se detendrá al finalizar la lectura, para proceder a anotar el tiempo empleado en la lectura en el lugar correspondiente.

Para calcular la velocidad lectora (en palabras/minuto), en la Hoja de Respuestas aparece el valor correspondiente al número de palabras de cada uno multiplicado por 60. De esta forma, sólo quedará dividir esa cifra entre el tiempo empleado (en segundos) para establecer la velocidad lectora (ver **Corrección**).

La lectura del sujeto se seguirá en las Hojas de Respuestas en el apartado correspondiente al texto y se anotarán las vacilaciones, rectificaciones y repeticiones (ver **Corrección**).

COMPRENSIÓN LECTORA

Instrucciones de administración

Se seleccionará el texto en función del curso escolar:

Texto 1: 2º y 3º de Primaria

Texto 2: 4º, 5º y 6º de primaria

Texto 3: 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O.

En cualquier caso, no se recomienda la aplicación de este subtest si la lectura del niño es absolutamente silábica.

La aplicación de este subtest puede realizarse tanto de manera individual como colectiva. En ese caso, se sugiere distribuir los sujetos en mesas o pupitres de forma que no se molesten unos a otros, a una distancia razonable para evitar que conversen entre ellos o que puedan observar sus hojas de respuestas.

Las instrucciones siguientes son válidas tanto para la aplicación colectiva como para la individual:

Indíqueles que van a realizar un ejercicio consistente en leer un texto y responder a unas preguntas sobre él. Deben responder a cada pregunta marcando sólo una opción de las cuatro/cinco que tiene cada una (según el nivel aplicado). Si desean cambiar una opción marcada, pueden tacharla y marcar otra.

Deben responder a TODAS LAS PREGUNTAS, eligiendo la que les parezca más adecuada. No tienen tiempo límite, pero deben hacerlo sin entretenerse.

Pueden leer el texto tantas veces como quieran y volver a él, si lo necesitan, en cada pregunta. Si desconocen el significado de alguna palabra, el aplicador **únicamente les proporcionará un sinónimo** de la misma. Algunas sugerencias son:

Presagiaban: predecían	Se percató: se dio cuenta
Cándido: inocente	Mastodonte: cacharro
Ingrato: desagradecido	Minuciosa: detallista
Íntegro: decente, honrado	Delatar: descubrir
Embusteros: mentirosos	Infame: perverso, malvado
Ingente: enorme	Inmisericorde: sin pena
Viaria: de las calles	Con denuedo: con coraje
Perseveración: constancia	Perenne: que no se cae

En ningún caso se les darán ayudas explicativas del texto.

Al finalizar, se recogen las hojas de respuesta y se les agradece su colaboración.

DICTADO

Niveles de aplicación

Se seleccionará el dictado en función del curso escolar y del nivel alcanzado en lectura:

Dictado 1 (Palabras):

- Alumnos/as de cualquier curso que no han alcanzado el Nivel 2.

Dictado 2 (Palabras + Frases):

- Alumnos/as de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria que han alcanzado el Nivel 2 o superior.
- Alumnos/as de cursos superiores a 3º de Primaria, pero que no han alcanzado el Nivel 4.

Dictado 3 (Palabras + Frases):

- Alumnos/as de 4º y 5º de Educación Primaria que han alcanzado el Nivel 4.
- Alumnos/as de cursos superiores a 5º de Primaria que no han alcanzado el Nivel 4.

Dictado 4 (Palabras + Frases):

- Alumnos/as de 6º de Educación Primaria o superiores que han alcanzado el Nivel 5.

En la portada de las Hojas de Respuestas de Copia y Dictado se incluyen unos cuadros resumen para la selección del nivel de Dictado. En cualquier caso, queda a criterio del evaluador reducir la prueba con niños que presenten una ejecución muy lenta o grandes dificultades para el mantenimiento de la atención (por ejemplo, niños con TDAH).

Instrucciones para la aplicación

La aplicación de este subtest puede realizarse tanto de manera individual como colectiva. En ese caso, al igual que en Comprensión Lectora, se sugiere distribuir los sujetos en mesas o pupitres de forma que no se molesten unos a otros, a una distancia razonable para evitar que conversen entre ellos o que puedan observar sus hojas de respuestas.

Las instrucciones siguientes son válidas tanto para la aplicación colectiva como para la individual.

Dictado de palabras

Una vez proporcionada la hoja de respuestas correspondiente al dictado seleccionado, se les dirá:

"Ahora voy a leeros unas palabras para que vosotros las escribáis en la hoja que os he dado. Fijaos que está dividida en dos bloques: uno para palabras y otro para frases. Ahora nos vamos a fijar en el bloque que pone palabras. Fijaos que hay una serie de números y, al lado de cada uno de ellos, hay una línea. Es ahí donde vais a escribir las palabras que yo os diga."

*"Yo iré dictando las palabras, vosotros escucharéis con atención y las escribiréis. Para que podamos hacerlo sin equivocarnos, cada vez que vaya a decir una palabra, os indicaré el número de la palabra diciendo: **Palabra nº 1** y, a continuación, pronunciaré la palabra que vais a escribir al lado del número que acabo de decir. Además, cada palabra la leeré una vez, luego diré **Repito** y volveré a decir la palabra, es decir, que la podréis oír dos veces. Por ejemplo, yo digo: Palabra nº 1: camión, repito, camión ¿qué escribiréis?..."*

Se puede realizar este ejemplo varias veces, preguntando a toda la clase o a aquellos niños/as que parezca que prestan menos atención, hasta asegurarse de que han comprendido la instrucción.

"Si no entendéis bien o no os acordáis bien de la palabra que he dicho, no hacéis ni decís nada. Simplemente dejáis el hueco en blanco y esperáis a la siguiente palabra. Yo diré cada palabra dos veces, pero ninguna más. Si no conseguís acordaros no pasa nada, la dejáis sin poner y ya está"

Posteriormente, se les dice:

"Comenzamos:

*Palabra nº 1 (se hace una pausa) casa (pausa) repito (pausa) casa
Palabra nº 2 (se hace una pausa) pelo (pausa) repito (pausa) pelo
...."*

Se leen todas las palabras de la misma manera.

Dictado de frases

"Ahora voy a dictaros unas frases para que vosotros las escribáis en el bloque que pone frases. Fijaos que también hay una serie de números y, al lado de cada uno de ellos, hay una línea. Es ahí donde vais a escribir las frases que yo os diga."

"Al igual que antes, yo iré dictando las frases, vosotros escucharéis con atención y las escribiréis. También os indicaré el número de la frase diciendo: **Frase nº 1** y, a continuación, os leeré la frase que vais a copiar al lado del número que acabo de decir. Cada frase la leeré una vez, luego diré **Repito** y volveré a decir la misma frase, es decir, que la podréis oír dos veces. Por ejemplo, yo digo: Frase nº 1: Un coche rojo, repito, Un coche rojo, ¿qué copiaréis?..."

Se puede realizar este ejemplo varias veces, preguntando a toda la clase o a aquellos niños/as que parezca que prestan menos atención, hasta asegurarse de que han comprendido la instrucción.

"Si no entendéis bien o no os acordáis bien de toda la frase que he dicho, no hacéis ni decís nada. Simplemente escribís lo que recordáis y esperáis a la siguiente frase. Yo diré cada frase dos veces, pero ninguna más. Si no conseguís acordaros de nada, no pasa nada, la dejáis sin poner y ya está"

Posteriormente, se les dice:

"Comenzamos:

Frase nº 1 (se hace una pausa) La casa de mi papá (pausa) repito (pausa) La casa de mi papá.

Frase nº 2 (se hace una pausa) El gato pide comida (pausa) repito (pausa) El gato pide comida"

Se leerán todas las frases dos veces con una breve pausa entre ellas.

Al terminar, agradézcales su colaboración.

Subtest de Copia: Instrucciones para la aplicación

La aplicación de este subtest puede realizarse tanto de manera individual como colectiva. En ese caso, al igual que en Comprensión Lectora y en Dictado, se sugiere distribuir los sujetos en mesas o pupitres de forma que no se molesten unos a otros, a una distancia razonable para evitar que conversen entre ellos o que puedan observar sus hojas de respuestas.

Se aplicará el subtest completo a todos los niños/as que hayan superado el nivel 2 de Lectura en Voz Alta. Queda a criterio del evaluador reducir la prueba con niños que presenten una ejecución muy lenta o grandes dificultades para el mantenimiento de la atención.

Las instrucciones siguientes son válidas tanto para la aplicación colectiva como para la individual.

Una vez proporcionada las hojas de respuestas, se les dirá:

"Fijaos en las hojas que os acabo de dar. En la primera, aparecen dos listas de palabras iguales y unas líneas en medio. Quiero que copiéis cada palabra una sola vez en la línea del medio. Cada palabra aparece dos veces para que la podáis ver bien todos, los que escribís con la mano derecha o con la izquierda. En la segunda página, tenemos unos bloques en los que hay escritas dos frases iguales y en medio también hay una línea. Quiero que copiéis cada frase una sola vez en esa línea del medio."

Antes de pedirles que comiencen, se sugiere hacer una demostración, tanto de palabras como de frases, en una pizarra. Una vez que estamos seguros de que han entendido la instrucción, se les pide que comiencen.

2.6 CORRECCIÓN

Lectura en Voz Alta

Sílabas, palabras, frases y pseudopalabras

Para la corrección de estas láminas, compararemos el estímulo (sílabas, palabras o pseudopalabras) presentado y la respuesta verbal del sujeto que anotamos en las Hojas de Respuestas. En las casillas correspondientes a los tipos de error, anotaremos el número de veces que ha cometido ese error. Los errores posibles son:

Sustitución: Pronuncia el sonido de una letra, una sílaba o una palabra diferente a la que corresponde. Por ejemplo, lee "ti" donde pone "pi", lee "magtafico" donde pone "magnífico" o lee "ciudad" donde pone "cuidar".

Omisión: No pronuncia el sonido de una letra o sílaba. Por ejemplo, lee "idoma" donde pone "idioma" o lee "magfico" donde pone "magnífico".

Adición: Añade el sonido de una letra o sílaba. Por ejemplo, lee "miela" donde pone "miel" o lee "contrato" donde pone "contra".

Rotación: Pronuncia el sonido de una letra en lugar de otra cuya forma supone una rotación. Esas letras son habitualmente b-p-d-q y, excepcionalmente, m-w o n-u. Por ejemplo, lee "cedo" donde pone "cebo".

Inversión: Pronuncia los fonemas que componen una palabra o sílaba alterando el orden. Por ejemplo, lee "barzo" donde pone "brazo" o lee "tleco" donde pone "teclo".

Lectura silábica: Lee sílaba a sílaba.

En ocasiones, puede suceder que la comparación entre el estímulo y lo leído dé lugar a varias clasificaciones. En ese caso, consideramos que el error producido es más probable que sea similar a aquellos que comete con más frecuencia. De esta forma, leer "ciudad" en lugar de "cuidar" podría ser valorado bien como sustitución de palabra, bien como inversión en el orden de la u y la i, más sustitución de r por d.

Inclinarnos por uno u otro tipo de error dependería de si aparecen o no más inversiones.

En los casos en los que lea "guf" en lugar de "gef" o "güerra" en lugar de "guerra", o "enredo" o "ra" con /r/ en lugar de /RR/, no se considerarán como sustituciones y sí como una dificultad para diferenciar la aplicación de las reglas correspondientes y se anotará al final de la Hoja de Respuestas.

Las pronunciaciones propias de cada entorno quedan sujetas a la valoración del examinador (ceceos, seseos, confusión de fonemas en b, p, s o c inversas, /z/ final en lugar de /d/, etc...), con la recomendaciones de valorarlas como errores del habla y no de la lectura.

En cualquier caso, la valoración de los errores ha de perseguir identificar aquellos estímulos que le supongan más dificultad (sílabas trabadas, sílabas inversas, letras simétricas, fonemas similares, ...)

Lectura de Textos

Los errores que se tienen en cuenta en la lectura de textos son:

Vacilación: Realiza una pausa en la lectura que no obedece a una entonación comprensiva de la frase. Puede ser antes de palabra o en medio. Por ejemplo, "una maña (pausa) na", o "Ana pasea con su (pausa) madre". No se considerará vacilación las pausas que persigan una adecuada entonación, aunque no estén indicadas por un signo de puntuación. Por ejemplo, "De sobra sabía (pausa) que su labor (pausa) bien merecía la pena, (pausa) porque una de las cosas (pausa) que más escaseaban en el mundo (pausa) era la prudencia."

Repetición: Repite un sonido o una parte de una palabra o palabras. Por ejemplo, "Era sá (pausa) Era sábado por la mañana". Lógicamente, repetir unos sonidos implica una pausa irregular en la lectura, no obstante, no se anotará la vacilación. En el caso de que repita varias veces los mismos sonidos, sólo se anotará una repetición.

Rectificación: Rectifica la lectura incorrecta de una palabra. Por ejemplo, "prevenía (pausa) provenía". No se anotará ni vacilación ni repetición.

Valoración de la lectura del Texto

Tradicionalmente se ha utilizado la velocidad lectora medida en palabras por minuto como un criterio para valorar la fluidez lectora. Sin embargo esta medida, incluso aunque se trate del mismo texto, puede inducir a error al ser posible obtener el mismo tiempo de ejecución con lecturas de calidades bien diferentes, por ejemplo:

- entonando adecuadamente y trabarse en dos o tres palabras que no les sean familiares.
- atropelladamente con continuas vacilaciones y repeticiones, pero sin pararse.
- de manera imprecisa, cambiando letras o palabras, incluso saltándoselas.

Es por ello que recomendamos realizar una valoración atendiendo a la siguiente clasificación:

Palabra a palabra: Lee palabra a palabra. Por ejemplo, "Una (pausa) mañana,(pausa) Ana (pausa)pasea(pausa) con(pausa) su madre". En este caso no se contabilizan vacilaciones. Para calificar de esta forma la lectura, no es necesario que se produzca una pausa entre cada palabra, basta con que sea la forma más habitual de lectura.

Vacilante: La lectura esta llena de vacilaciones, rectificaciones y repeticiones.

Mecánica: La lectura fluida sin muchas vacilaciones, rectificaciones y repeticiones, pero carente de entonación comprensiva.

Con pausas y entonación: La lectura fluida sin muchas vacilaciones, rectificaciones y repeticiones, con pausas y entonación. Independientemente de la velocidad alcanzada, esta lectura resulta de todo punto adecuada.

Comprensión Lectora

La corrección de este subtest se realiza mediante el programa informático Tipisoft EMLE, incluido en el CD adjunto. Basta con introducir las respuestas de cada niño para que el programa indique la puntuación directa, la centil y el nivel alcanzado.

Copia y Dictado

La valoración de los errores es la misma para la copia y el dictado.

Sustitución: Escribe una letra, una sílaba o una palabra diferente a la que corresponde. Por ejemplo, escribe "cosa" en lugar de "casa" o escribe "globalverte" en lugar de "globalmente" o escribe "domingo" en lugar de "noche".

Omisión: Falta una letra, sílaba o palabra. Por ejemplo, escribe "incipción" en lugar de "inscripción" o escribe "cuado" en lugar de "cuadrado" o escribe "no vengas tarde" en lugar de "no vengas muy tarde".

Adición: Añade una letra, sílaba o palabra. Por ejemplo, escribe "pelos" en lugar de "pelo" o escribe "aninimales" en lugar de "animales" o escribe "no vengas muy tarde a casa esta noche" en lugar de "no vengas muy tarde esta noche".

Rotación: Escribe una letra en lugar de otra cuya forma supone una rotación. Esas letras son habitualmente b-p-d-q y, excepcionalmente, m-w o n-u. Por ejemplo, escribe "dedo" donde pone "debo".

Inversión: Escribe las letras que componen una palabra o sílaba alterando el orden. Por ejemplo, escribe "plemazo" donde pone "pelmazo".

Unión: Escribe dos palabras unidas. Por ejemplo, "Vamos ala plaza" o "Sevenden". Este error sólo se produce en frases.

Fragmentación: Escribe una palabra con separación entre algunas de sus sílabas. Por ejemplo, "en cerrado" en lugar de "encerrado".

Puntuación

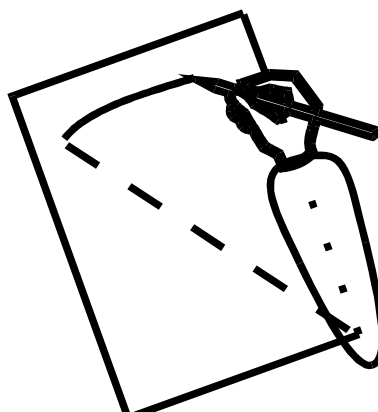
Una vez finalizada la corrección, se procederá a contabilizar los errores y anotarlos en las casillas correspondientes.

Valoración de la grafía

La **EMLE** incorpora la posibilidad de presentar un informe, utilizando el **Tipisof EMLE**, valorando la grafía de un niño. A continuación, se muestran una serie de criterios para tal fin, aplicables a niños diestros, preferentemente en una situación de escritura espontánea sobre papel no pautado.

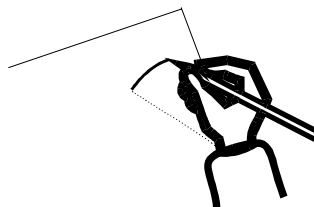
Hábitos posturales

Posición del codo y brazo: Para un apoyo adecuado del brazo con el que un niño escribe, el codo debe permanecer siempre apoyado encima de la mesa. Respecto a la hoja, el apoyo del codo implicará que el brazo y el borde derecho de la hoja se solapen, de forma que permita realizar un arco como el del dibujo.



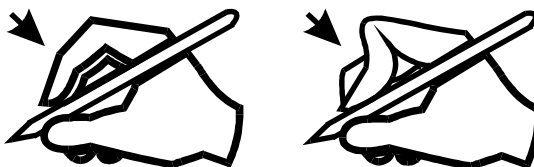
Posición de los hombros: Habitarse a mantener los hombros paralelos ayuda a una escritura más descansada, mientras que, cuando el hombro del brazo que escribe se encuentra adelantado, los niños se fatigan con más facilidad. También se producen fatiga y molestias si, al apoyar el codo en una mesa demasiado alta, el hombro queda a una mayor altura que su posición natural.

Posición de la muñeca: La muñeca permanecerá apoyada sobre la mesa únicamente con la parte derecha de abajo de la palma de la mano. De esta forma permite realizar un arco como el de la imagen.



Posición de la mano de apoyo: La hoja permanecerá sujeta mediante la mano izquierda, preferentemente sobre la esquina izquierda de la parte de arriba.

Posición de los dedos en el lápiz: El lápiz se apoyará sobre el dedo corazón y se sujetará entre el índice y el pulgar. Resultará inadecuada siempre que se observe una excesiva crispación de los dedos sobre el lápiz (figura de la derecha). La posición que menos fatiga produce es la de la figura de la izquierda.



Distancia visual al texto: Esta distancia viene marcada por la posición de la espalda, la cual debe estar erguida y en contacto con el respaldo de la silla. Una inclinación excesiva sobre el texto en la que la espalda pierda totalmente la verticalidad, será considerada como inadecuada.

Posición del papel respecto a su eje: Resulta adecuado inclinar la hoja de manera que se obtenga un ángulo de unos 30° con el borde de la mesa. Se permitían inclinaciones paralelas o casi paralelas al borde de la mesa, no así aquellas que se acerquen a la perpendicularidad.

Producción escrita: Letras

La utilización de criterios subjetivos ("mala letra") para valorar la grafía de un niño dificulta la posibilidad de mejora en tanto en cuanto depende del gusto de quien lo está juzgando. Para evitarlo, proponemos la utilización de criterios objetivos, aunque no por ello rígidos.

Tamaño: Tomando como referente la zona central de la escritura (la que ocupan las vocales), resultará adecuada si se encuentra entre 2 y 5 mm.

Forma: Huyendo de gustos personales, la consideraremos adecuada cuando no existan confusiones entre las grafías de diferentes letras.

Ligaduras: Las ligaduras entre las letras unen el final de una letra con el inicio de la escritura de la siguiente. Se considerarán inadecuadas tanto si la prolongación de la letra anterior no alcance a la posterior como si conecta con ella en un lugar que no sea el comienzo de la misma.

Inclinación: Se considerará adecuada siempre que sea regular, es decir, hacia el mismo lado, y que la inclinación respecto a la perpendicular de la base de la hoja no supere los 45°.

Presión de la escritura: Se considera inadecuada, por excesiva, aquella presión que produce marcas en el papel que pueden percibirse claramente por el dorso de la hoja y que son de difícil borrado.

Espaciado

La valoración de los espacios entre letras, palabras se realizará teniendo en cuenta el ancho más frecuente de las vocales y, para las líneas el alto de las tres zonas (superior, media e inferior) de la escritura.

Espacio entre letras

Excesivo: Igual o superior al ancho de las vocales que el niño escribe.

Insuficiente: Letras abigarradas unas encima de otras.

Irregular: Unas letras aparecen separadas, otras abigarradas y otras adecuadamente.

Espacio entre palabras

Excesivo: Igual o superior al ancho de dos vocales del niño.

Insuficiente: Inferior a la mitad del ancho de una vocal.

Irregular: Unas palabras aparecen muy separadas, otras muy juntas y otras adecuadamente.

Espacio entre líneas (sólo con papel no pautado)

Excesivo: La distancia entre la zona media de la línea superior y la zona superior es mayor que el doble de la altura de la zona media.

Insuficiente: Las letras altas tocan la zona media de la línea superior.

Irregular: En ocasiones excesivo y en ocasiones insuficiente.

Producción escrita: presentación

La valoración de este apartado es opcional y es conveniente realizarla en base a escritos realizados de manera espontánea sobre papel no pautado.

Orientación de las líneas en el papel: Para valorarlas contaremos como referente con una línea imaginaria que siga el centro de la escritura.

Rectas: La línea es recta y paralela a la base de la hoja

Curvas: La línea no es recta

Ascendentes: Línea recta e inclinada más de 30° hacia arriba.

Descendentes: Línea recta e inclinada más de 30° hacia abajo.

Márgenes:

Suficientes: Entre los bordes superior, inferior, izquierdo y derecho de la hoja y el texto, cabe el ancho de un dedo del niño.

Insuficientes: Entre los bordes superior, inferior, izquierdo y derecho de la hoja y el texto, no cabe el ancho de un dedo del niño.

Quebrados: La escritura de las líneas comienza o termina a diferentes distancias de los extremos de la hoja.

Trazo:

Regular: Letra firme, sin oscilaciones en el trazo.

Irregular: Trazo tembloroso, con oscilaciones.

Otras observaciones:

Este apartado nos permite indicar la dominancia lateral del niño y la velocidad o fluidez de su escritura.

2.7 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez finalizada la corrección de la prueba se procede a la interpretación de los resultados en los siguientes términos:

Nivel alcanzado de lectura en voz alta

El objetivo es identificar si el niño ha adquirido las diferentes habilidades en las que ha sido entrenado durante su instrucción en lectura. Estas habilidades son:

- Leer palabras con sílabas directas (Consonante+Vocal)
- Leer palabras con sílabas inversas (Vocal+Consonante)
- Leer palabras con sílabas mixtas (Consonante+Vocal+ Consonante)
- Leer palabras con sílabas trabadas (Consonante+Consonante+ Vocal)
- Leer palabras con sílabas formadas con cualquier combinación de grafemas que sea propia del castellano.

Los diferentes niveles expuestos en el apartado 2.5, nos permiten determinar de forma flexible el nivel alcanzado por el niño, ya que proporcionan clasificaciones intermedias ("sabe leer algunas/todas palabras ..."). En cualquier caso se tendrá en cuenta que:

- Algunos niños cometen el mismo error varias veces, lo que conlleva no superar un determinado nivel. Eso indica una dificultad específica y no debe valorarse como la no adquisición de una habilidad.
- Algunos errores pueden ser debidos a alteraciones del habla propias del lugar de residencia, especialmente sonidos consonánticos finales de las sílabas.
- En ocasiones, un niño identifica una palabra que se diferencia en un solo grafema del estímulo ofrecido. Se recomienda tolerar estos errores, si no son muy frecuentes, dado que es un error más propio de buenos que de malos lectores.

Finalmente, resulta de enorme importancia valorar la diferente ejecución en el apartado de Lectura de Pseudopalabras con los diferentes apartados de Lectura de Palabras, puesto que, de esta forma, identificaremos si un niño maneja con destreza las reglas de conversión grafema-fonema o bien si necesita del apoyo semántico y/o sintáctico para realizar una lectura adecuada.

Además de valorar la lectura en relación al nivel alcanzado, recomendamos proceder a un análisis de los tipos de error cometidos. Se trataría entonces de determinar cuáles son las sustituciones más frecuentes, si comete o no rotaciones o inversiones de manera habitual, si omite letras finales con cierta frecuencia o vocales de manera aleatoria, o si añade letras finales en las sílabas intermedias. De esta forma obtendremos dos beneficios importantes:

- Podremos relacionar las dificultades en lectura y escritura con los resultados de evaluaciones realizadas con otros instrumentos.
- Determinaremos más específicamente las dificultades de un niño/a de manera que podamos orientar mejor una posible intervención.

Calidad de la lectura en voz alta

El objetivo es determinar si el niño muestra una lectura segura y fluida, caracterizada por el empleo de entonaciones y pausas. Se considera adecuada incluso si...:

- Hace pausas allí donde no hay signos de puntuación, o bien no las realiza donde sí los hay, pero se ve beneficiada la comprensión del texto.
- Vacila, repite o rectifica puntualmente ante alguna palabra poco frecuente o de gran longitud, siempre que no sean frecuentes en el resto del texto.

Este criterio ha de tenerse en cuenta en mayor medida que el número de palabras por minuto para la valoración de la fluidez lectora. Un niño con una lectura atropellada puede alcanzar una velocidad media superior a la de uno que, aún leyendo de manera adecuada, se traba en una sola palabra.

No resultan adecuadas ninguna de las otras valoraciones indicadas en la página 47.

Comprensión lectora

Los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora pueden interpretarse atendiendo a la siguiente clasificación:

Nivel A: Es capaz de extraer el significado de un texto y comprender la situación en la que se encuentran los personajes, los hechos y su secuencia, y las relaciones entre ellos (causas y efectos).

Nivel B: Tiene dificultades para extraer el significado de un texto y comprender la situación en la que se encuentran los personajes, los hechos y su secuencia, y las relaciones entre ellos (causas y efectos).

Nivel C: No extrae el significado de un texto, no comprende la situación en la que se encuentran los personajes, ni los hechos que ocurren, ni descubre la secuencia en que suceden y las relaciones entre ellos (causas y efectos).

Estos niveles se corresponden con unas determinadas puntuaciones centiles (diferentes para cada grupo de edad) y se obtienen con el **Tipisoft EMLE**.

Dictado y copia

La interpretación de los resultados en dictado y copia tiene la misma orientación que en lectura. Se trata, nuevamente, de identificar los errores más frecuentes, incluyendo dos nuevos tipos: fragmentaciones y uniones. De esta manera, podremos relacionar los resultados con otras informaciones y, por supuesto, con la ejecución de la lectura.

Grafía

En el apartado "La valoración de la grafía" de la página 49 se señalan los aspectos que resultan inadecuados y, por consiguiente, sujetos a intervención y mejora.

2.8 **TIPI-SOFT:** Instalación y uso

Debido a la rápida evolución de los sistemas operativos y las distintas aplicaciones informáticas de usuario, este manual **no incluye** las instrucciones de instalación del programa **TIPI-SOFT EMLE**. Para acceder a dichas instrucciones, siga las indicaciones incluidas en el fichero de texto denominado "leeme.txt", dentro del Disco Compacto que se entrega con esta publicación.

El **TIPI-SOFT** es un programa de software que facilita la corrección de la subprueba de Comprensión Lectora, ya que únicamente es necesario introducir la respuesta del sujeto en cada pregunta y le proporcionará la puntuación directa y los percentiles correspondientes.

Por otro lado, presenta la opción de impresión de informes individuales en todas las subpruebas.

También permite el almacenamiento de los resultados en una base de datos a la que podrá acudir siempre que lo desee.

2.9 INFORMACIÓN AL USUARIO

El Grupo ALBOR-COHS, desea informarle de lo siguiente:

1. Nuestro **Grupo** mantiene abierta de manera permanente una línea de investigación sobre este producto de evaluación: **EMLE**.

Por tal motivo, le agradeceremos que nos remita la información que le parezca pertinente sobre sus propios resultados en la utilización de este test: dificultades que ha podido encontrar durante su empleo, resultados obtenidos, y, en general, toda clase de sugerencias que nos permitan mejorarlo en ediciones posteriores.

2. Como novedad en el mercado editorial, nuestro **Grupo** le ofrece la posibilidad de **registrarse como usuario de este producto**.

Como usuario registrado usted podrá disponer (a diferencia de los usuarios no-registrados) de:

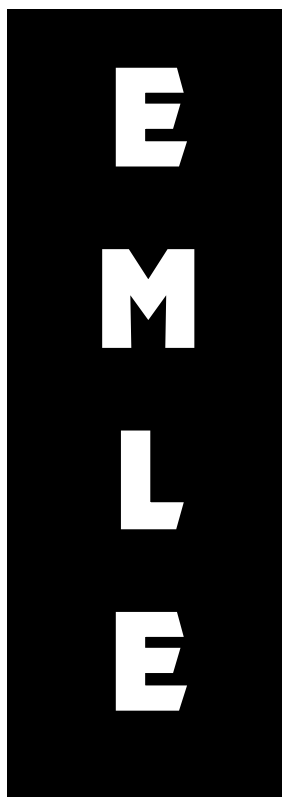
- información sobre nuevos baremos, actualizaciones o modificaciones del producto, que le serán remitidas de manera gratuita a su domicilio.
- la opción de conseguir la reposición de materiales del test que pudieran deteriorarse por accidente.
- recibir información periódica sobre otros materiales, derivados de las investigaciones de nuestro **Grupo**: baremos nacionales o locales, ..., monografías técnicas y otros.

Para registrarse como usuario puede remitirnos los datos siguientes por correo, o bien, proporcionarlos en el momento de la Activación del programa informático **Tipisoft EMLE**:

Nombre completo (si se trata de una entidad su denominación)
Dirección Postal (calle/plaza/avenida; número; piso/planta/letra; código postal, municipio y provincia)
Profesión/Titulación (*opcional*)
Centro de Trabajo (denominación y dirección postal; *opcional*)
Teléfono/s y horas de contacto (*opcional*),
e-mail (*opcional*)

Para mantenerse informado sobre nuestras actividades y productos también puede consultar periódicamente nuestra página web, en la dirección:

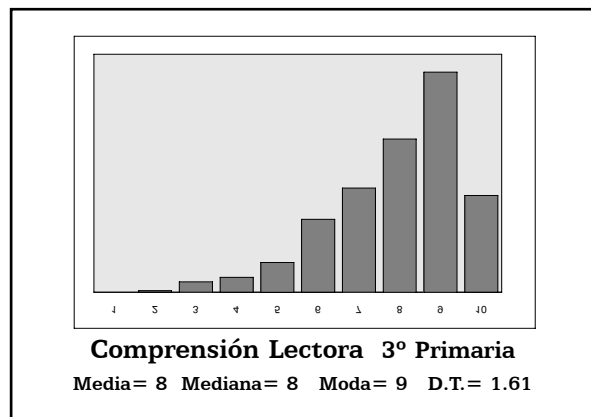
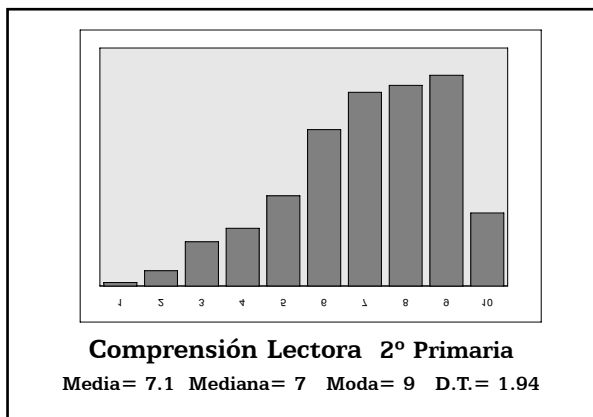
<http://www.grupoalbor-cohs.com>



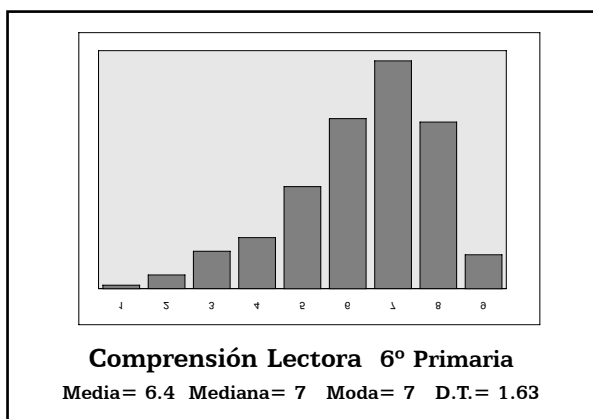
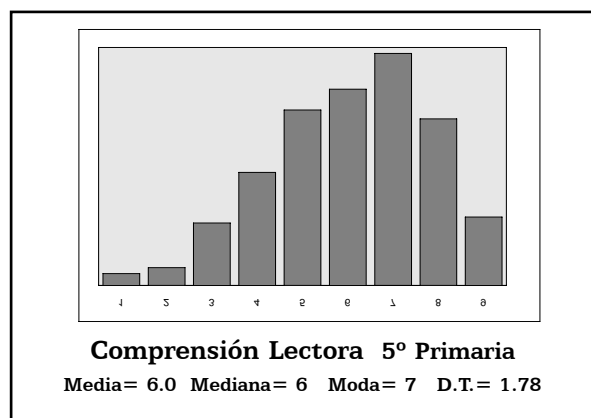
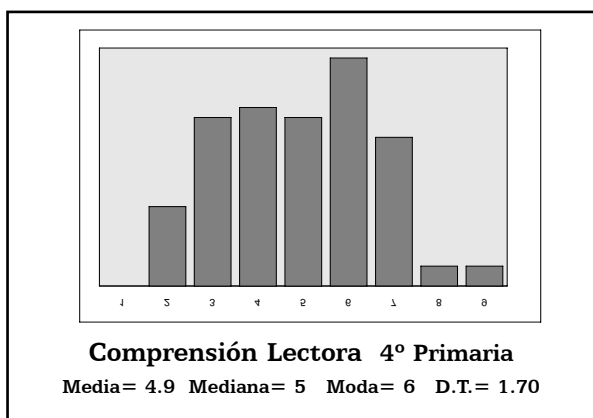
ESTADÍSTICOS

Muestra de Población
Fiabilidad
Validez
Baremos

TEXTO 1



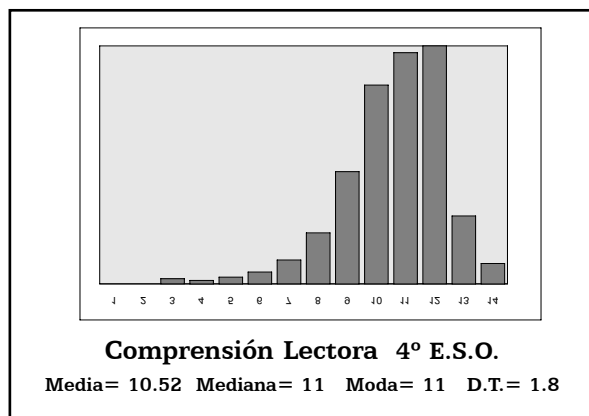
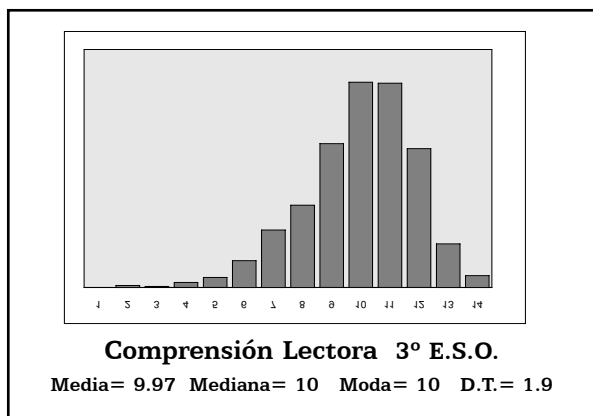
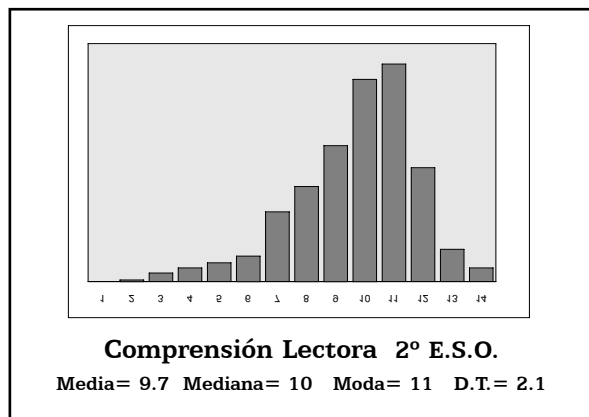
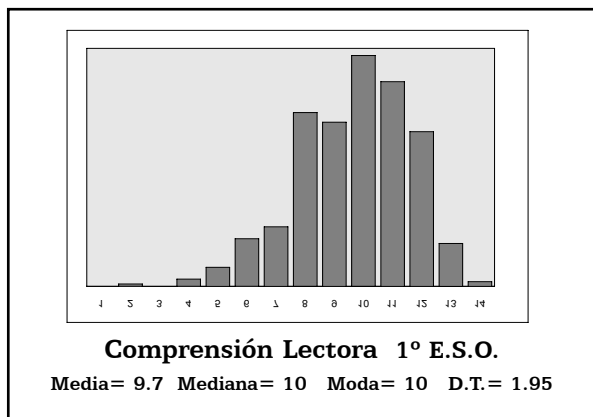
TEXTO 2



Distribución muestral de
frecuencias en

COMPRESIÓN LECTORA

TEXTO 3



Distribución muestral de frecuencias en

COMPRESIÓN LECTORA

3.1 MUESTRA DE POBLACIÓN

La prueba de Comprensión Lectora de las Escalas Magallanes de Lectura y Escritura, **EMLE: TALE-2000**, es el resultado final de un conjunto de investigaciones llevadas a cabo en distintas poblaciones de varias Comunidades Autónomas del Estado español.

En el gráfico adjunto se indican las zonas de donde se han extraído las muestras de sujetos que participaron a lo largo de los años 2000, 2001 y 2002 en los distintos estudios, pilotos y experimentales, que permitieron obtener el instrumento en su forma final, así como los baremos del mismo.

Del **TEXTO 1** se han administrado 2.450 instrumentos a otros tantos sujetos, de ambos sexos, de 2º y 3º de Primaria. La muestra de tipificación en la versión definitiva estuvo constituida por 1.088 sujetos, 615 y 473 respectivamente.

Del **TEXTO 2** se han administrado 3.400 instrumentos a otros tantos sujetos, de ambos sexos, de 4º, 5º y 6º de Primaria. La muestra de tipificación en la versión definitiva estuvo constituida por 1.350 sujetos, 420, 452 y 478 respectivamente.

Del **TEXTO 3** se han administrado 7.000 instrumentos a otros tantos sujetos, de ambos sexos, de 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O. La muestra de tipificación en la versión definitiva estuvo constituida por 2.540 sujetos, 467, 558, 940 y 545 respectivamente.

Los Centros Educativos de donde proceden las diversas muestras de tipificación corresponden a nueve Comunidades Autónomas: Galicia, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Baleares, Andalucía, Navarra, Euskadi, Aragón y Madrid.



3.2 FIABILIDAD

La fiabilidad o estabilidad de la medida que realiza la prueba de Comprensión Lectora de la **EMLE** se ha establecido mediante el procedimiento test-retest.

3.2.1 Fiabilidad Test-Retest

Para estudiar la fiabilidad de la medida del instrumento, se llevó a cabo la aplicación del mismo en dos ocasiones, separadas por un intervalo temporal de cuatro semanas, aproximadamente.

Se eligieron al azar los Centros escolares de las Comunidades Autónomas de Castilla-La Mancha, Madrid, Aragón y Euskadi y se efectuaron las aplicaciones a dos grupos de cada nivel educativo

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

	N	NIVEL	R₁₋₂
2^a Primaria	56	CL-1	.87
3^a Primaria	52	CL-1	.77
4^a Primaria	58	CL-2	.80
5^a Primaria	56	CL-2	.82
6^a Primaria	50	CL-3	.76
1^a ESO	52	CL-3	.85
2^a ESO	50	CL-3	.82
3^a ESO	64	CL-3	.85

Coefficientes de correlación de Pearson ($p > .001$)

3.3 VALIDEZ DE CONTENIDO

Si el objetivo de la evaluación conductual es proporcionar una estimación de las "capacidades" o conductas del sujeto en una serie de situaciones, el muestreo de las situaciones o tareas del dominio de interés será la cuestión fundamental que deberemos plantearnos. La principal contribución que aportará el instrumento de medida es dar una clara descripción del dominio de interés. La respuesta de hasta qué punto el test cumple este cometido nos la proporciona la validez de contenido. (Martínez-Arias, M.R. pág. 177; en Fernández-Ballesteros, R. y Carrobles, J.A., 1981).

Por otra parte, ...se requiere evidencia sobre validez de contenido cuando quien utiliza el test desea estimar el rendimiento de un individuo en el universo de situaciones que el test intenta representar (Goldfried, M.R. citando los Standards de APA, AERA y NCME; en Silva, 1989, página 121). Por otra parte, Anastasi (1976) indica que la validez de contenido implica esencialmente el examen sistemático del contenido del test para determinar si cubre una muestra representativa del dominio conductual que ha de medirse.

Para valorar la validez de contenido de las Escalas Magallanes de Lectura y Escritura, **EMLE: TALE-2000**, se empleó el método de jueces, solicitando a cuatro expertos en el tema su opinión respecto a si la naturaleza de la tarea propuesta en los tres textos permitía poner de manifiesto la capacidad de comprender el mensaje incluido en un texto.

En los cuatro casos la respuesta resultó afirmativa de manera unánime en la versión definitiva, correspondiente a esta edición del test.

3.4 VALIDEZ DISCRIMINANTE

La validez discriminante hace referencia a la capacidad de un instrumento para diferenciar a los sujetos en las variables que evalúa.

En el caso de la prueba de Comprensión Lectora de las **Escalas Magallanes de Lectura y Escritura, EMLE: TALE-2000**, hemos procedido, por una parte, a estimar esta validez mediante la comparación de los resultados de la prueba con el juicio de sus profesores habituales o tutores.

Seleccionados los grupos al azar, se pidió al profesor de cada aula que nos indicase qué alumnos/as presentaban dificultades para comprender textos escritos y qué alumnos/as lo hacían con facilidad (mínimo 3), y se compararon, mediante el índice Kappa de Cohen, estas valoraciones con los resultados de la prueba (Inferior al centil 25=dificultades para comprender, superior al centil 75=facilidad para comprender)

Los resultados obtenidos muestran un alto grado de acuerdo (67%) entre la valoración de los profesores y el rendimiento en la prueba:

		Juicio de Profesores	
		Comprensión Baja	Comprensión Alta
EMLE	Comprensión Baja	98	8
	Comprensión Alta	39	153

Medida de Acuerdo Kappa = 0.677

3.5 CORRELACIÓN CON OTRAS ESCALAS

Por otra parte, se ha considerado de interés estudiar las posibles correlaciones entre la Comprensión Lectora, medida con la **EMLE**, y otras capacidades y habilidades tales como: Calidad Atencional y Capacidad de Atención Sostenida, evaluadas con las Escalas Magallanes de Atención Visual (**EMAV-2**) e Inteligencia Lógica, evaluada mediante las pruebas de Razonamiento Verbal, Numérico y Espacial del BADYG-R.

Para llegar a cabo los estudios correlacionales correspondientes, se contó con 350 sujetos, de ambos sexos, que cursaban tercer curso de E.S.O.

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Correlación entre Comprensión Lectora y Calidad Atencional:

$$R_{cl-ca} = 0.215 \quad (\text{significativa al nivel } 0.01, \text{ bilateral})$$

Correlación entre Comprensión Lectora y Atención Sostenida:

$$R_{cl-as} = 0.023 \quad (\text{no significativa})$$

Correlación entre Comprensión Lectora y Razonamiento Verbal:

$$R_{cl-rv} = 0.519 \quad (\text{significativa al nivel } 0.01, \text{ bilateral})$$

Correlación entre Comprensión Lectora y Razonamiento Numérico:

$$R_{cl-rn} = 0.332 \quad (\text{significativa al nivel } 0.01, \text{ bilateral})$$

Correlación entre Comprensión Lectora y Razonamiento Espacial:

$$R_{cl-re} = 0.377 \quad (\text{significativa al nivel } 0.01, \text{ bilateral})$$

Como puede comprobarse existe una independencia prácticamente total entre Atención Sostenida y Comprensión Lectora. Sin embargo, no ocurre igual entre Calidad o Eficacia Atencional y Razonamiento Lógico; estas correlaciones son esperables en la medida en que el proceso de comprensión lectora requiere del concurso de procesos atencionales y de razonamiento. De aquí se puede deducir el interés de esta prueba para detectar posibles alumnos con problemas atencionales o de razonamiento.

3.6 BAREMOS

Los baremos disponibles en la actualidad corresponden a la muestra de población descrita en el apartado 3.1.

Como puede comprobarse en el mapa de la página 61, esta muestra corresponde a 12.950 escolares de ambos sexos, de 7 a 16 años de edad, de nueve Comunidades Autónomas del Estado: Galicia, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Baleares, Andalucía, Navarra, Euskadi, Aragón y Madrid.

El análisis de diferencias entre sexos no mostró diferencias significativas, pero sí entre niveles escolares; por lo cual se proporcionan baremos diferentes para estos grupos.

Como puede comprobarse en las diversas distribuciones de frecuencias, la comprensión lectora no se distribuye de forma "normal", por lo cual se proporcionan como puntuaciones de comparación los centiles, en lugar de las puntuaciones típicas.
