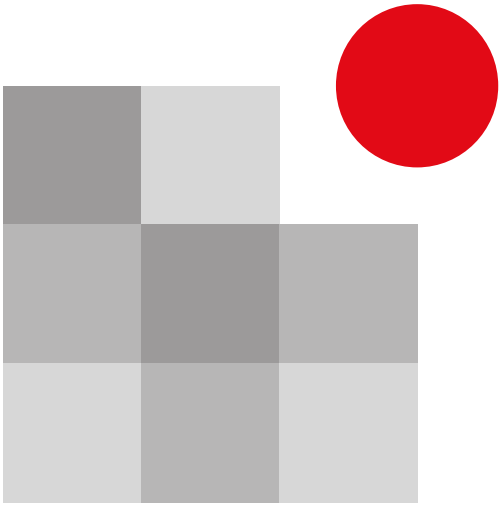
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL LENGUAJE LECTOR



IPLACEX
instituto profesional

UNIDAD I

Clase Nº 01

Intervención Psicopedagógica En Lectura: Dificultades En Exactitud Lectora y Ortográfica Fonética

La adquisición de reglas y su automatización son -en el caso de los alumnos con dificultades de aprendizaje- sólo una parte del problema, de modo que el tratamiento educativo debe incluir a menudo la enseñanza o reeducación según el caso, de otras series de habilidades dependiendo de cada situación concreta, por lo cual, en el diseño de un programa de tratamiento reeducativo para alumnos con dificultades de aprendizaje se deberá abordar al menos uno de los siguientes objetivos:

- Tomar conciencia de la existencia de los fonemas, como unidades básicas del lenguaje que representan las letras.

- Aprender segmentar y reunificar las secuencias de fonemas de manera precisa y eficiente.

- Aprender a identificar cada fonema en particular, diferenciándolo de otros similares, en general y en una secuencia fonológica determinada.

- Aprender a identificar las distintas grafías que usa nuestro alfabeto, en sus distintos ológrafos, diferenciándolos entre si.

- Adquirir todas y cada una de las reglas de conversión de grafema en fonema y de fonema en grafema de nuestro código, teniendo en cuenta que la serie total es de unas cuarenta asociaciones diferentes.

- Lograr la máxima eficiencia y grado de automatización en los procesos anteriores, de modo que ninguno de ellos requiera los recursos atencionales que el lector debe dedicar a los procesos sintácticos y semánticos, para hacer una lectura comprensiva y una escritura funcional y expresiva.

Según Bryant Linette Bradley para tener éxito, la enseñanza del alumno con este tipo de dificultades debe:

- Fomentar su conciencia de los sonidos;
- Enseñarles a establecer generalizaciones ortográficas;
- Resaltar y demostrar las relaciones entre la lectura y la escritura, y
- Tener presente que el hecho de que cada lector retrasado puede iniciarse en la lectura de forma distinta”

1. Estrategias Metodológicas De Tipo General

Teniendo en cuenta esa serie de objetivos que acabamos de mencionar, a lo largo de los años se han desarrolla y puesto a prueba diversas estrategias reeducativas de tipo general,, es decir, que pretenden inducir una mejora global en la vía indirecta, tanto en la lectura como en escritura, a través de diversas actividades encaminadas a desarrollar, en primer lugar, la capacidad del sujeto para manipular los aspectos fonológicos del lenguaje y, complementariamente, la asociación de estos con los símbolos gráficos.

1.1. El Método De Clasificación De Palabras

Una de las mas conocidas entre tales estrategia, y que cuenta con el respaldo de amplias aplicaciones controladas, fue desarrollada por Linette Bradley (1980; Bradley y Bryan, 1983; Bryant Brandley, 1998) con la denominación de “método de clasificación de palabras”, siendo sus principales objetivos que los niños con dificultades tomen conciencia de los sonidos que comparten palabras y, sobre todo, que comprendan que cuando las palabras comparten ciertas secuencias de sonido también comparten secuencia ortográfica.

Para lograr el primer objetivo, se comienza enseñando a los niños a clasificar palabras en función de criterios fonológicos, esto es, se le proporcionan series de dibujo que representan objeto familiares cuyos nombres comparten, todos excepto uno, un determinado sonido, de modo que el alumno debe identificar este ultimo, el dibujo cuyo nombre no forma parte del grupo (según el caso, las tareas propuestas implicaran identificar rimas, como “pasa”-“ casa”-“masa”-“pera”, o aliteraciones “casa”-“cuna”-“coles”-“gafas”).

Por supuesto, se entiende que lo que se manipula inicialmente son palabras habladas, no escritas, yendo la progresión de lo más sencillo a lo más complejo desde el punto de vista fonológico; así, cuando se llega a la clasificación de palabras en función de las consonantes que comparte, se trabajan en simultáneo las fonemas que contrastan fonológicamente en un solo rasgo distintivo (por ejemplo, / p/y/b) y se comienza por las consonantes que necesitan menor apoyo vocálico para su pronunciación (como por ejemplo las fricativas).

Paulatinamente, los alumnos van realizando actividades variadas que se presentan en forma de juego, tales como emparejan los dibujos por su sonido inicial, elegir entre varios dibujos aquellos que comiencen por un sonido dado, decir palabras que compartan un sonido común, identificar el sonido que es común a una serie de palabras, decidir si dos palabras riman o si comparten el primer sonido, etc. En todas aquellas deben proporcionar siempre las razones de su respuesta, no introduciéndose un nuevo par de fonemas hasta que las razones que dan son consientes.

Entre otras cosas, se pretende con ello que el alumno llegue a comprender que una misma palabra puede ser clasificada en diferentes series del mismo modo (por ejemplo, “silla” puede agruparse con “sierra” por que empieza con el mismo sonido , pero también con “sello”, “saco”, “seta” y “sol”) o de modo diferente (por ejemplo “silla” puede agruparse con “sierra” y con “seta” por que empieza con el mismo sonido que ellas, pero también con “cebolla“ o con “hebilla”, por que comparten los sonidos finales).

Cuando el alumno manifiesta ya una ciertas destrezas en la clasificación de palabras por sus sonidos, se introducen las actividades encaminadas al logro del segundo objetivo: se toman series de palabras que ya ha clasificado fonológicamente en los ejercicios anteriores y se le enseña a escribirlas con letra de plástico manipulables (cuando él nos sabe cómo formar una palabra, el profesor la construye y le pide que la observe cuidadosamente ; revuelve luego las letras y el alumno debe comenzarla de nuevo, continuando el ciclo hasta que la escribe correctamente).

Se comienza siempre con una palabra dada, que nos interese por cualquier motivo (por ejemplo, por que representa un tipo de error muy frecuente) y, cuando la ha formado, el profesor le pide que forme con las letras de plástico otra de la misma serie: “invariablemente, el niño deshacía la primera palabra y partía de cero para formar la segunda, pero a medida que pasaba el tiempo y se sucedían las palabras comenzaba a darse cuenta de que había una secuencia de letras común que no había que deshacer cada vez.

Llevaba a cabo por si mismo el importante descubrimiento de que las palabras que comparten un sonido suelen compartir una secuencia ortográfica” (Bryant y bradley, 1988;9.130).

Puesto que este descubrimiento se realiza a partir de una determinada serie de palabras, a continuación se pasa a trabajar otras nuevas a las que también pertenece la primera de ellas: por ejemplo “casa” se puede haber comenzado a trabajar con “gasa, “masa” y “pasa”, descubriendo el patrón ortográfico “asa”, de modo que luego se pasaría a trabajara la serie “casa, “capa”, “cama” para descubrir el patrón “ca.”.Es decir, que de lo que se trata es de que el niño trabaje a la vez los sonidos y las letras, buscando su relación, para que comprenda que las similitudes fonológicas implican similitudes ortográficas, del mismo modo que las diferencias fonológicas implican diferencias ortográficas

Clase Nº 02

1.2. El Método De Deletreo Oral Simultaneo

La misma investigadora, Lisette Bradley, desarrollo un segundo procedimiento didáctico de tipo correctivo, aunque mas directamente enfocado al fortalecimiento de las asociaciones

entre gramefas y fonemas (aprendizaje de las reglas de conversión), y que recomienda expresamente que se trabaje combinado con el método de clasificación de palabras, ya que empleando simultáneamente ambos métodos en la enseñanza de la lectura con niños y niñas de primer curso pudo comprobar que, al terminar el segundo año de primaria, estos mostraban " niveles de lectura superiores en seis meses respecto a los niños a los que solo se enseño a clasificar sonidos ", además de niveles de lectura superiores en 14 meses a los de otros alumno que no habían recibido instrucción alguna de este tipo, sino seguido un método de lectura convencional (Bryant y bradley, 1998;p.70)

El procedimiento en cuestión que procede del método de enseñanza correctiva de la lectura para niños con dificultades de aprendizaje de Gillingham-stillman (del cual puede considerarse una adaptación) es denominado "*Deletreo oral simultaneo"* y se aplica siempre de igual modo, con independencia de que el niño ya sepa leer y escribir o no.

El *"deletreo oral simultaneo"* consta de seis pasos básicos mas un séptimo que depende de las palabras sobre las que se aplique:

i. El niño propone una palabra que quiere aprender

ii. El profesor escribe la palabra con letra de imprenta o la forma con la letra de plástico (si es preciso, además, nombra cada letra al mismo tiempo que la escribe).

iii. El niño dice la palabra escrita

iv. El niño escribe la palabra y, a la vez que va escribiendo cada letra, va diciendo en voz alta su nombre

v. El niño vuelve a decir la palabra y comprueba que la ha escrito correctamente, comparándola con la escrita por su profesor. Se repiten los pasos 2 a 5 tres veces, comprobando que el niño produce una copia y una lectura sin errores

vi. Durante los 6 días siguientes, el niño practica con esta palabra, hasta que sabe escribirla sin mirar la original del profesor

vii. El niño aprende, con la ayuda de las letras de plástico y a partir de la palabra anterior, a generalizar una parte de su secuencia ortográfica a otras palabras con las que comparten esa misma secuencia fonológica.

1.3. "Escribir Una Palabra" Y "Lectura"

En una línea muy similar a la seguida por Bradley en estas propuestas que acabamos de describir, Sánchez Miguel y sus colaboradores (Sánchez, rueda y orrantia, 1989; Sánchez,

1990; rueda, 1995) han puesto a punto dos estrategias correctivas complementarias para alumnos con dificultades lectoescritoras, que han denominado respectivamente “programa escribir una palabra” y “programa de lectura”

“Con el programa escribir una palabra se instruye a los sujeto en habilidades de segmentación e identificación de fonos junto con las reglas de asociación fonema-grafema (…) el programa que denominamos lectura es un programa de decodificación, una instrucción explicita en decodificación de palabras” (rueda, 1995:126-127). Los pasos de “escribir una palabra” son los siguientes

1. El alumno escucha la palabra (por ejemplo,/ cantante/)
2. La separa en silabas (can/tan/te)
3. Cuneta el numero de silabas (tres)
4. Dibuja un cuadrado por cada silaba
5. Articula separadamente y con claridad cada silaba
6. Cuenta el numero de sonidos que forman cada una de las silabas (tres, tres y dos en el ejemplo)
7. Divide cada cuadrado de silaba en tantas partes como sonido la forman
8. Escribe la grafía adecuada en cada hueco
9. Escribe de nuevo la palabra, ahora toda entera y unida

Por lo que se refiere al programa “lectura”, cuyos autores recomiendan emplear en contextos de lectura conjunta en lo que leer tenga un carácter realmente funcional (Sánchez 1995) consta de una consecuencia de cinco pasos sucesivos, que son los siguientes:

1. Se presenta una palabra escrita
2. La segmenta en sus diversas grafías
3. Asocia cada grafía a su sonido correspondiente
4. Ensambla los sonidos, formando silabas.
5. Ensambla las silabas para formar la palabra

Como puede fácilmente comprobarse, al utilizar conjuntamente ambos procedimientos de enseñanza correctiva estamos dando una practica sistemática sobre todos y cada uno de los “módulos” que componen la ruta indirecta, tanto de lectura como de escritura, aunque con énfasis muy especial en todo lo relacionado con el proceso de conversión acústico-fonológica y el repaso de las unidades fonológica en la memoria de trabajo, por lo que se trata de una estrategia potente , muy en particular si se lleva a cabo sobre un vocabulario seleccionado a partir de los errores de exactitud y fluidez lectora del alumno, de un lado, y de ortografía fonética (en particular omisiones e inversiones de orden), de otro.

Desde un punto de vista practico, no obstante, resulta mucho mas cómodo y fluido trabajar esta propuesta con material manipulativo que con lápiz y papel (cartones y lápices en lugar de cuadraditos; letras de plástico o cartón en lugar de letras escritas en el papel), del mismo

modo que en el contexto de un aula ordinaria-resulta interesante trabajarla siguiendo el esquema de tutoría entre compañeros mas y menos hábiles en lecto -escritura.

Asimismo, y este es un comentario también aplicable a la propuesta de Bradley, no esta de mas utilizar en este tipo de actividades la producción oral de fonemas (como las onomatopeyas de las cartillas micho, por ejemplo) en lugar de la denominación de las letras y en el momento que se esta produciendo la escritura de las grafías.

Clase Nº 03

1.4. Nuevas Perspectivas: Tratamiento Computerizado

Los tratamientos reeducativos basados en el entrenamiento sistemáticos de las habilidades fonológicas, como lo que acabamos de describir, han demostrado sobradamente su eficacia en la mejora de la dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito desde mediados de los 80 y se han llegado a convertir en la estrategia de referencia en el tema que nos ocupa, frente a los tratamientos tradicionales basados en la hipótesis del déficit visual; sin embargo en los últimos cinco años se han abierto una nueva posibilidad de las manos de las nuevas tecnologías, que con toda probabilidad los sustituirá en breve: la implementación de las mejora de las habilidades de procesamiento de la fonología del hablar a través de programas adaptativos computerizados.

De hecho, desde 1996 se cuenta ya con programas de este tipo para la lengua inglesa desarrollados por un equipo de investigadores de las universidades de California en San francisco, liderados por Paula Tallal y Michael merzenich, dos reputados especialistas en neuropsicología cognitiva con veinticinco años de experiencia en este campo, cuyo trabajo provoco un gran impacto al publicar en la revista Sciencie los resultados de un estudio en el que, tras solo 20 días (con entre 8 y 16 horas de entrenamiento), se habrían logrado mejorar significativamente en un grupo de sujetos con dificultades de aprendizaje (merzenich, Jenkins, Johnston, Miller y tallal, 1997)

El programa de entrenamiento, hoy conocido con el nombre comercial de Fast ForWord puede encontrarse amplia información al respecto en el sitio www.scientificlearning.com), consistía en un conjunto de actividades de mejora de la velocidad de procesamiento auditivo y la discriminación del habla, la conciencia fonemica, la comprensión sintáctica y gramatical y otras habilidades del lenguaje receptivo y expresivo , presentadas en forma de videojuegos (computer games) a través del ordenador, gracias a un algoritmo informático-desarrollado por este equipo- que expande y realzan los segmentos acústicos breves que cambian rápidamente en el habla, es decir, que pueden presentar las cadenas de sonidos hablados

(tanto palabras y pseudopalabras como sonidos individuales) de manera mas rápida o lenta y enfatizando mas o menos cada segmento individual

Para quienes hemos realizado este tipo de actividades, no resulta difícil imaginar la gran ventaja que supone poder sustituir el esfuerzo de una presentación oral que enfatice y lentifique o haga mas rápida la emisión de cada segmento fónico por un procedimiento automático informatizado, así como intuir el plus de motivación que una presentación en forma de videojuego puede aportar a un tipo de actividades que, en general, encuentran en su carácter fatigante y un tanto tedioso su mayor inconveniente en la practica reeducativa con alumnos muy jóvenes. Si a ello le unimos la "potencia", ya demostrada en la reeducación de la estrategia psicolingüística empleada, , no puede sorprender el notable éxito alcanzado, tanto si se comparan los resultados con los de otros tratamientos no fonológicos, como si se comparan con los tratamientos de tipo ya descrito en las paginas previas (tallal, y otros, 1996, 1997)

Los resultados en cuestión, por otra parte, no han sido obtenidos solo en situaciones de laboratorio, sino también en diversos estudios de control del programa en los que este ha sido aplicado a sujeto entre los 4 y 14 años, con sesiones diaria de 20 minutos, cinco días a la semana y durante un periodo variable entre 4 y las 8 semanas de de duración total, en diferentes contextos (clínicos, familiares y escolares) y a cargo de profesionales independientes y madres y padres con asesoramiento especializado (tallal y otros, 1997)

Por lo que respecta a la lengua española, en estos momentos se vienen desarrollando programas informáticos con una orientación similar, y no solo en los estados unidos, pues a finales del curso 99/00 han aparecido ya notas de prensa acerca del material de trabajo que viene siendo desarrollado por el profesor cuetos, de la universidad de Oviedo, y es de esperar que relativamente pronto haya productos comerciales de esta naturaleza a disposición del conjunto del profesorado y de las familias interesadas por esta cuestión.

Clase Nº 04

2. Estrategia Reeducativa Para Problemas De Exactitud Lectora

Aunque el conjunto de estrategia que hemos comentado hasta ahora constituyen, sin duda, herramientas útiles para el conjunto de las dificultades que suelen presentar los alumnos y alumnas con dificultades en la vía indirecta, a menudo encontramos problemas bastantes específicos y localizados que, o bien precisa de un tratamiento mas focalizado, o bien necesitan complementar el tipo de actividades descritas con otras dirigidas a la corrección de errores particulares.

Así, y en lo que se refiere a la lectura, hemos creído conveniente incluir en estas paginas, como un complemento a lo ya expuesto, una serie de procedimiento didácticos de los que se

pueden extraer diferentes estrategias reeducativas especificas para la enseñanza correctiva y el refuerzo tanto de las RCGF como del procesamiento de los grupos silábicos .Evidentemente, muchas de ellas son también útiles para la mejora de la ortografía fonética, pero a nuestro juicio esta ultima precisa de un tratamiento especifico complementario, que describiremos a continuación.

Debe aclararse antes de empezar, no obstante, que aunque al hablar de la enseñanza correctiva de la exactitud lectora implica, inevitablemente nos introducimos en la cuestión de los métodos de enseñanza de la lectura, no es nuestra intención entrar en ella en general: lo que lo que nos interesa en este momento es, específicamente, el tratamiento reeducativo de la vía indirecta en los alumnos con DA. Un tipo de intervención en la que los métodos más eficaces se han caracterizados por dos rasgos principales:

- Su enfoque multisensorial
- Su insistencia en los aspectos “fónicos”

Dicho de otro modo, se trata de métodos que para fomentar la asociación entre grafemas y fonemas buscan expresamente el establecimiento de vínculos entre el mayor numero posible de canales sensoriales (metodología VAKT: visual ,auditiva, kinestesica y táctil) y que insisten enormemente en “los sonidos del lenguaje” por considerarlos el elemento clave en la enseñanza de las reglas.

En cuanto al carácter sintético o analítico de estos métodos, hay que decir que, compartiendo las características anteriores, los podemos encontrar de ambos tipos: en un caso se parte explícitamente de los segmentos y en el otro se parte de unidades lingüística mayores para llegar a ellos, de modo que comentaremos algún ejemplo de cada tendencia, comenzando con una presentación relativamente extensa del método de lectura de Gillinghamstillman, que puede considerarse como la fuente de la mayoría de los “métodos fónicos” empleados en el campo de las DA a lo largo del ultimo medio siglo

2.1. El Método De Lectura De Guillingham-Stillman

Anne Gillingham fue una profesora del instituto Orton que, con la colaboración de una antigua “alumna con dificultades de lectura”, Bessiie Stillman, desarrollo hace unos 50 años un método de lectura correctiva para niños de 3º a 6º grado de la escuela primaria que no aprendían con los métodos de enseñanza “ordinario” (tengamos en cuenta que, en los estados unidos, dichos métodos era en aquel entonces principalmente de orientación global). Tal como lo describen Myers y Hammill (1989:286), “el enfoque alfabético de Gillingham procede enseñando primero los sonidos de las letras y, luego, estructurando esas letras en palabras”, tratando de establecer conexiones fuertes entre los registros auditivos, visuales y cenestésicos, lo que se hace por medio de 6 tipos de asociaciones:

V-A: Transformación el símbolo visual en símbolo auditivo (sonido)

A-V: Transformación de símbolo auditivo (sonido) en símbolo visual.

A-K: Transformación del símbolo auditivo en movimiento.

K-A: Movimiento pasivo de la mano "escribiendo" una letra, guiada por el maestro, mientras se pronuncia el sonido.

V-K: Transformación del símbolo visual en movimiento

K-V: Percibir las sensaciones musculares de la pronunciación o de las escrituras de una letra, que debe conducir a la asociación con la aparición de esta.

En cuanto al desarrollo didáctico del método (que comienza explicando al alumno la evolución del lenguaje escrito, el porque de sus dificultades para leer y escribir y los objetivos de las actividades que realizara), sigue de manera muy estructurada, y con la mayor rapidez posible, esta secuencia:

Clase Nº 05

Primero:
Lectura y deletreo con palabras en donde las relaciones grafema-fonemas son univocas (siguen reglas 1-1)

1.1 Trabajo sobre las letras. Cada " fonograma" se presenta mediante una palabra clave y enseña con actividades que buscan las asociaciones visuales, auditivas y cinestesicas :

Asociación de la letra con su nombre y enseguida con su sonido (al pronunciarlo, se trata de que se produzca también una asociación firme entre él y sus movimientos articulatorios). Cada letra se presenta en una tarjeta (de color diferente, según sea vocal o consonante) y es el maestro quien primero la nombra y la pronuncia.

El maestro emite el sonido de la letra sin mostrarla y le pide al niño que diga el nombre.

El maestro traza la letra explicando su forma, su orientación espacial, etc. Y pide al niño que le imite: la copia primero y luego la escribe sin mirar el modelo. Entonces, el maestro pronuncia el sonido de la letra y pide que escriba la letra que tiene ese sonido.

En todos los casos, el niño debe pronunciar el nombre de la letra mientras la escribe ("deletreo oral simultaneo") y ha de hacer ejercicios de repaso consistentes en dictados de sonidos.

1.2 Trabajo sobre palabras. Cuando el niño domina bien las letras que componen el núcleo e la fase anterior y ha establecido todas las asociaciones visuales, auditivas y cinestesicas, se procede a trabajar con palabras formadas por ellas, siendo la primera actividad leer y deletrear a continuación monosílabos que se presentan en tarjetas de color diferente a las de las letras.

El procedimientote trabajo consiste en poner en la mesa varias tarjetas de letra (que forman la palabra que se va a trabajar) y pedir al alumno que las lea en orden y seguidas varias veces, de manera mas rápida y suave cada vez, hasta que reconoce auditivamente la palabra que forma la secuencia; acto seguido, se le presenta la tarjeta con esta palabra escrita entera y se le indica que la lea con rapidez. Si se equivoca, ni se le permite auto corregirse ni se le corrige, sino que se van formando dos montones de tarjetas de palabras (uno con las leídas bien y otro con las que se han errado) .

En cuanto al deletreo, que no se inicia hasta que el alumno lleva varios días trabajando con palabras completas, se lleva a cabo mediante el procedimiento denominado “de cuatro puntos”:

- Tras pronunciar la palabra, se repite completa
- Se nombran sus letras
- Se escribe, nombrando cada letra mientras se traza
- Se lee la palabra completa

Este procedimiento se aplica cada día con un cierto número de palabras y, poco a poco, se van introduciendo en paralelo las letras aun no trabajadas, que pasa a formar parte de la rutina anterior al incorporarse a los ejercicios palabras que las contienen. Paulatinamente, se van introduciendo también en el deletreo ciertas reglas ortográficas elementales y ejemplos de palabras en donde se aplican.

1.2 Trabajo sobre “cuentos”: El siguiente paso consiste en la lectura de pequeños textos formados por el profesor a partir de la mezcla de las palabras que el alumno va leyendo correctamente, sobre los cuales se llevan a cabo estas actividades.

Lectura: El niño lee en silencio una frase y, si tiene dudas con una palabra, pregunta al maestro, que le dirá en voz alta; cuando lo haga varias veces y se crea preparado para leer en voz alta sin fallos, lo hará.

Dictado: Una vez leído el texto, se le dicta al alumno, pero escribiendo antes el maestro las palabras irregulare (que se introducen gradualmente) para que aquél las copie.
Una peculiaridad de estos dictados es que ninguna palabra se repite, con la intención de fortalecer la capacidad de reconocimiento auditivo.

Mezcla de consonantes y nuevas reglas: poco a poco, se introducen también combinaciones del tipo C+C+V, así como nuevas reglas ortográficas, proporcionando al niño nuevas tarjetas de practica con las que trabajan a diario.

Conceptos de la silabas: Asimismo, se introduce gradualmente la propia noción de silaba, empleando para ello tarjeta de un nuevo color que tienen escrita silabas sin significados, momento al partir del cual las palabras dejan de ser monosílabas: al principio de esta fase, el alumno debe leer la palabra silaba a silaba, escribirla luego y recordarla por silabas para formar nuevas con estas.

Acentuación: Al trabajar palabras con mas de una silaba aparece el problema de la acentuación: se le indica al alumno que lee varia veces la palabra, poniendo la silaba tónica en una silaba distinta cada vez para, al final, indicar cual de las formas pronunciadas coincide con la palabra correcta.

Segundo:
Lectura y deletreo con palabras donde las letras tienen más de un valor fonético posible.

Como sabemos, ningún sistema alfabético de escritura tiene una correspondencia exacta del tipo un sonido-una letra pero el ingles, muy especialmente, es un idioma con numerosas ambigüedades fonéticas: en esta segunda fase se trabaja sobre ellas, comenzando por explicarle al niño que este es un fenómeno normal, derivado de los cambios del idioma con el tiempo y de los cambios de idioma de un país a otro.

Desde el punto de vista práctico, se comienza presentando al niño un segundo sonido para una letra que ya conoce o una segunda letra para un sonido que ya asocio a otra, y desde este momento cambian drásticamente los procedimientos de enseñanza. Como puede verse, este método de enseñanza de la RC (reglas de conversión), en su aplicación a la lengua española, puede mantenerse en lo esencial, pero se deben realizar algunos cambios para adaptarlos a un a diferencia básica con la escritura inglesa: en lectura nosotros no tenemos palabras irregulares, pero si tenemos ortografía arbitraria en escritura, de modo que en castellano debería dedicarse una primera fase a la correspondencia grafema-fonema en donde siempre se asocien el mismo fonema y el mismo grafema, ya estemos escribiendo o leyendo (por ejemplo, /p/-P), dedicar otra específicamente a los cosos en que hay varias opciones de asociaciones, pero existe una regla contextual sencilla para elegir (como en /g/-G,GU) y otra en que se traten los casos en que un mismo fonema tiene dos opciones de escritura son que existan reglas contextual: en lectura son como de la primera fase, pero en escritura hay que dedicarle un tratamiento diferente y mucho mas en profundo.

Clase Nº 06

2.2. El Método De Maldonado, Sebastian Y Soto.

Aunque puede considerarse diferente en varios sentidos, una adaptación de este método es la elabora por un equipo de profesores de la universidad Autónoma de Madrid (soto, Maldonado, Sebastian, Linaza, del amo y López, 1986: Maldonado, Sebastian soto, 1992) que, inspirándose en los trabajos de Bradley, proponen un procedimiento de dos fases que combina l enseñanza de las RCGF y la mejora de la lectura de palabras.

En la primera fase se trata de que los niños aprendan las RCGF, el nombre y la forma de las letras a través de ocho pasos o asociaciones, que los autores sugieren que se trabaje durante 4 semanas, a razón de 3 grafemas por día, consolidando los aprendizajes cada tercer días de entrenamiento. Los ocho pasos en cuestión son los siguientes:

Asociación 1.
Se presenta una letra de plástico o una tarjeta; el profesor dice el nombre de la letra; el alumno lo repite. Una vez que sabe el nombre, se repite el procedimiento pero con el sonido de la letra y se sigue su forma (visual-auditivo y auditivo- cinestesico)

Asociación 2.
El profesor escribe la letra. Se discute su orientación, el punto de inicio de la escritura, la dirección del movimiento; el alumno sigue con el dedo el trazo de la letra, la copia y después la escribe de memoria y cerrando los ojos (visual-cinestesico y cinestesico-visual)

Asociación 3.
Se muestra la letra, el alumno la nombra, el profesor coge de la mano al alumno mientras escribe la letra (visual-auditiva y cinestesico-auditiva)

Asociación 4.
El profesor dicta el nombre de la letra y el alumno loa escribe (auditivo- cinestesico y auditivo-visual)

Asociación 5.
Se presenta la letra y el alumno dice su sonido (visual-auditivo).Esta es la asociación mas revelante para la lectura.

Asociación 6.
El profesor dice el nombre de la letra y el alumno dice el sonido (auditivo- auditivo).

Asociación 7.
El profesor dice el sonido y el alumno el nombre e la letra (auditivo-auditivo). Esta es la asociación mas revelante para el deletreo oral

Asociación 8.
El profesor dice el sonido, el alumno lo escribe, algunas veces cerrando los ojos, y da el nombre de la letra. Esta es la asociación mas revelante para el deletreo escrito.

Por lo que se refiere a la segunda fase del método, tiene como objetivo específicos la mejora de la lectura de palabras y consiste en el procedimiento de deletreo oral simultaneo, en el formato adaptado de Linette Bradley que ya se describió hace un momento.

2.3. El Método "Frases Y Letras"

Como hemos visto al describir las anteriores estrategias, es muy frecuente en el trabajo de la ruta indirecta con alumnos y alumnas con dificultades el uso de letras manipulables de plástico, a las que a veces se denomina "letras Móviles". Dichas letras han sido empleadas también en la enseñanza de la lectura a niños preescolares de 4 y 5 años por diversos investigadores, como Rachel Cohen, quien describe detalladamente el uso que hace de las mismas en su obra aprendizaje precoz de la lectura (cincel, 1984)

Entre nosotros, el profesor santiago Molina, de la universidad de Zarragoza, las ha incluido también de manera significativa en su método frases y letras (la escalera;ed. CEPE, 1985:139 y siguiente), un procedimiento de marcha analítica para enseñanza de las reglas de conversión. El método en cuestión parte de una frase-tipo extraída de una breve narración oral apoyada en una lámina. Una frase en la que solo aparece una letra nueva para los alumnos y que, tras la narración mencionada (en donde aparece por primera vez), el profesor escribe a la vista de todos en la pizarra para leerla en voz alta y clara, antes de pedir a la clase que la lea oralmente al limón y que la reconstruya utilizando las mencionadas letras móviles.

Una vez leída en voz alta colectivamente y reconstruida con letras móviles, la frase-tipo se vuelve a leer individualmente y en voz alta por cada alumno (el profesor corrige los posibles errores) para, a continuación, dramatizar la acción expresada. Tras esta primera fase de trabajo, comienza una fase analítica sobre la frase con los siguientes pasos:

1. Descubrimiento de la letra nueva.
2. Pronunciación de esta letra.
3. repaso de su forma con el dedo sobre una letra móvil (de superficie rugosa, para ser mas concretos)
4. Trazado de la letra en el aire, en gran tamaño, a la vez que se pronuncia, con los ojos abiertos.
5. Ídem con los ojos cerrados.
6. Trabajo sobre las silabas que forman esta letra.

El trabajo sobre las silabas se lleva a cabo con el auxilio de grandes letras móviles adheridas a una pizarra magnética (como en las actividades anteriores) y de unas flechas de cierto tamaño que informan del orden que del seguir la decodificación de las letras:

1. El profesor coloca la letra móvil objeto de estudio (una consonante) en la pizarra y a su derecha, en columna, las vocales.

2. Entre las consonantes y cada vocal sitúa una flecha que apunta de izquierda (consonante) a derecha (vocal)

3. Lee las cinco combinaciones, una a una, en voz alta tratando de prolongar el sonido de la consonante mientras va señalando sobre la flecha hasta alcanzar la vocal, momento en que "cierra" la silaba ([pppppppppa])

4. Escribe manualmente en la pizarra, en una linera horizontal, las cinco silabas decodificadas y realiza las siguientes actividades de forma alternada: (a) pide a un alumno, luego a otro, que lea saltadamente las silabas;(b) dice una silaba en voz alta y pide que se señale a cual de las escritas corresponde.

Tras trabajar de este modo las silabas directas, se cambian las vocales en la pizarra magnética a la izquierda de la consonante, se sitúan las flechas de nuevo y se realiza el mismo tipo de ejercicios anteriores. Para trabajar silabas mixtas y trabadas los ejercicios no difieren: basta con situar nuevas letras y flechas en la pizarra en el orden apropiado.

La actividad grupal de estudio de cada letra finaliza con diversos ejercicios de dictado de palabras seleccionadas para que solo contengan letras ya trabajadas (el profesor dicta y el alumno "escribe" en la pizarra con letras móviles y luego la lee en voz alta), de completación de textos y de identificación y producción oral de palabras que lleven la letra estudiada en determinada posición. Finalmente, cada alumno realiza individualmente diversos ejercicios de repaso de la frase-tipo, de completar con letras o silabas, de construcción de nuevas frases, etc.

Clase Nº 07

2.4. El Método De Entrenamiento Auditivo

Algunas estrategias reeducativas complementarias de las anteriores podemos encontrarla en el método de entrenamiento auditivo para lectura de Dionisio Rodríguez (1987), cuyos trabajos tienen siempre el amplio respaldo de una experiencia reflexiva de muchos años en la práctica escolar.

Este autor, partiendo de la constatación de que " el análisis del nivel lector y ortográfico de miles de alumnos nos ha llevado a poner el acento en las variables de carácter perceptivo-lingüístico" (p.37), o fonológicas (como diríamos hoy), nos propone un procedimiento didáctico para la facilitación del aprendizaje de las RCGF (e, indirectamente, de las RCFG), consiste en una serie estandarizada de actividades para el trabajo sistemático de cada regla, en donde el logro de una correcta discriminación y articulación de cada fonema es la clave:

- Un breve cuento en donde el fonema que se va a trabajar esta sobrerrepresentado y se articula exageradamente por parte del profesor cuando narra la historia a sus alumnos.

- La asociación de una onomatopeya al fonema en cuestión a partir del cuento, la cual se asocia a su vez una imagen que servirá para referirnos al fonema y que esta dibujada de modo que parte de sus trazos nos recuerden el grafema apropiado (por ejemplo, en el cuento del fonema/m/ aparece una vaca que hace "'¡ Mu mu mu!", siendo la imagen asociada un puente sobre un río que separa a la vaca de dos niños que protagonizan el cuento: los ojos del puente forman la letra m).

- Ejercicios de corrección de la articulación del fonema (repetir la onomatopeya del cuento, enseñar la posición de labios y lengua al pronunciarla y enseñarles como sale el aire al hacerlo, volver a pronunciar la anomatopeya, contrastarla con otras onomatopeyas que implican un fonema con el que el trabajado puede confundirse como el sonido "¡Bu bu buuu!", del barco, para/m/-,pronunciar las diversas silabas que forman el fonema trabajado…) cuantos sean necesarios para alcanzar una buena articulación del fonema y su discriminación de otros próximos a él.

- Enseñanza del grafema y de sus trazado a partir de la imagen asociada antes mencionada.

- Practica de escritura de ese grafema, alternándolo con otros ya trabajados y que representan fonemas que pueden confundirse con el nuevo, o bien que se parece visualmente a este grafema.

- Búsqueda e identificación de nuevas palabras que tengan el fonema trabajado y pronunciación de las mismas

- Practica de reconocimiento de las silabas escritas que tienen ese grafema.

- Ejercicios de síntesis de silabas formadas con ese fonema, primero a partir de los dibujos alusivos y luego con letras.

- Ejercicios de formación de palabras con las silabas anteriores.

- Escritura al dictado del fonema nuevo y de los ya trabajados, así como de silabas formadas con ellos.

- Lectura de palabras y frases cortas.

- Memorización de una cancioncilla con aliteraciones de l fonema trabajado (“ ma-ma-mamá/ hace el ternerito./ Mu mu mu mu / se oye pronto un grito./ Es la mama vaca/ que llamando está a su hijito./ Mu mu mu/ ma ma ma “)

Lámina de Letras

p	n	h	d	b	m	q	g	q	b	b	p	q	p	h	n	w	l
d	p	q	b	n	h	u	p	b	p	n	h	b	q	q	b	d	d
d	d	b	p	q	b	n	c	b	q	b	d	q	p	b	d	b	q
p	b	q	q	d	d	q	b	b	q	b	b	d	d	p	b	q	d
t	b	d	p	p	q	q	b	b	b	c	q	p	g	g	p	p	b

Los ejercicios que se pueden realizarse con las láminas de letras (como la de más arriba) pueden ser, al menos, los siguientes:

1) Búsqueda de letras iguales a un modelo visual.
2) Búsqueda de las letras que le corresponden a un fonema.
3) Lectura vertical u horizontal.
4) Subrayar, redondear o reseguir cada letra con un color.
5) Generación de palabras a partir de una letra:
   a) Que comience con ella.
   b) Que termine con ella
   c) Que la contenga
6) Dictado de fonemas, posteriores a la lectura de las mismas.
7) Localización, redondeado, reseguido de acuerdo con el modelo visual o auditiva.

Lámina de Sílabas

bra	pra	gra	dra	pra	pra	pla	dra	dra	bla
dra	bla	dra	pra	bra	gra	pra	cra	tra	pla

tra	dra	pra	tra	bra	fra	tra	cra	dra	pra
tra	pra	gra	bra	cra	cra	tra	dra	pra	fra
dra	fra	cra	dra	tra	tra	dra	pra	tra	bra

Los ejercicios que pueden realizarse con las láminas de silabas (como la de más arriba) pueden ser, al menos, los siguientes:

1) Búsqueda de silabas iguales a un modelo visual.
2) Búsqueda de las silabas que le corresponde a un sonido.
3) Lectura vertical u horizontal.
4) Subrayar, redondear o reseguir silabas iguales del mismo color.
5) Generación de palabras a partir de una silaba :
A) Que comiencen con ella.
B) Que termine con ella.
C) Que la contenga.
6) Dictado de silabas, posterior a la lectura de las mismas
7) Localización, redondeado y reseguido de acuerdo con un modelo visual
O auditivo

Láminas de palabras

plátano	blanco	Plata	bluff	plumero	blando	propio	palco
prepara	blusa	Bolsa	placa	préstamo	blanca	premio	playa
baldosa	plinto	Pliega	playa	blanqueo	pluma	palmas	plomo
plástico	bulto	Balcón	plazo	bloque	pronto	plancha	pluma
blindado	balsa	Placer	pulga	pliega	playa	bloc	bloque

Los ejercicios que pueden realizarse con las láminas de palabras (como la de más arriba) pueden ser, al menos, los siguientes:

1) Búsqueda de palabras iguales a un modelo visual.
2) Búsqueda de palabras iguales a un modelo auditivo.
3) Lectura vertical y horizontal.
4) Subrayar, redondear o reseguir cada palabra con un color.
5) Generación de frases a partir de una palabra :
   a) Que comiencen con ella.
   b) Que terminen con ella.
   c) Que la contenga.
6) Dictado de palabras, posterior a la lectura de las mismas.
7) Localización, redondeado, reseguido de acuerdo con un modelo visual o auditivo.
8) Descomposición de las palabras en letras y/o silabas.

9) Búsqueda en el diccionario del significado.
10) Enumerar palabras que comiencen igual que un modelo.
11) Decir / escribir palabras de la misma familia que un modelo.

Lámina de frases

El plátano esta blando y amarillento
La playa esta llena de pelotas blancas y negras
El premio lo pusieron en una bolsa
El pájaro esta posado en el balcón blanco
Esa blusa blanca no es bonita
El niño blanquea con pintura
El plástico produce mucho calor
De pronto planchamos la ropa

Los ejercicios que pueden realizarse con las láminas de frases (como la de más arriba) pueden ser, al menos, los siguientes:

1) Repetición de una frase leída por el profesor
2) Memorización de una frase.
3) Lectura de las frases
4) Búsqueda de una palabra, de una frase, dada por un modelo visual o auditivo
5) Sustitución de palabras por su sinónimo o antónimo
6) Transformación de las frases en negativas, interrogativas, etc.
7) Dictado de las frases precedida por la lectura de las mismas

Tabla para trabajar las sílabas complejas

	bla	cre	dro	fru
dra				
pre				
flo				
grí				
cru				
pla				

Los ejercicios que pueden realizarse con tablas de doble entrada (como la anterior) pueden ser, al menos, los siguientes:

1) Lectura de las ‘’palabras’’ que resultan en cada casilla de la matriz.
2) Escritura de las ‘’palabras’’ resultantes en cada casilla de la matriz
3) Enumerar palabras que comiencen/ contengan/ finalicen por cada una de las silabas.
4) Localizar en textos las silabas que hemos combinado en la matriz.
5) Dictado de las ‘’palabras’’ resultantes.
6) Etc.

Clase Nº 08

3. Estrategias reeducativas para la ortografía fonética

Como ya hemos señalado en mas de una ocasión, el aprendizaje de las ortografía es mucho mas complicado que el de la lectura en un sistema que, como el nuestro, no es del todo transparente en las reglas de conversión de fonemas a grafemas, mientras que si lo es en sentido inverso; pero si nos atenemos a los datos sobre errores de exactitud en lectura y de ortografía fonética, también esta ultima parece ser bastante mas difícil de llegar a dominar.

Las razones de esta diferencia pueden atribuirse, en principio, a algo tan simple como que resulta mas fácil usar un conocimiento almacenado en la memoria (por ejemplo, las asociaciones entre grafemas y fonemas) en tareas de reconocimiento, como la lectura, que en tareas de recuerdo libre, como la escritura; sin embargo, no es este el único motivo de las diferencias constatadas, aunque puede ser un factor mas:

(a) en primer lugar, sabemos que la mayoría de las DA en este ámbito se asocian a trastornos de tipo fonológico y la escritura por vía indirecta exige una serie de procesos de análisis del habla (lo que denominamos CAF, o conversión acústico –fonológica) que están ausentes en la lectura.

(b) En segundo lugar, la memoria de trabajo se ve mas sobrecargada al escribir que al leer (por vía indirecta en ambos casos), ya que todo proceso cognitivo exige recursos y en la escritura la cantidad de procesos que intervienen en la decodificación es mayor que la de procesos implicados en la decodificación.

Así , pues, las estrategias reeducativas que hemos presentado al hablar de la lectura son sin duda , una parte importante en el tratamiento de las dificultades en la ortografía fonética , pero no aparecen del todo suficiente en un buen numero de casos (alumnos ‘’disortograficos’’), en donde necesitamos implementar algunos procedimientos y actividades complementarios, que es en lo que trataremos de centrarnos ahora , aunque inevitablemente se producirán algunas reiteraciones con respecto a lo expuesto en la paginas inmediatamente anteriores.

Teniendo en cuenta el análisis que hicimos en su momento acerca de la naturaleza y origen de las distintas clases de errores ortográficos en este tipo de escritura, dedicaremos un primer apartado al tratamiento de las omisiones e inversiones de orden, otro a la corrección de las sustituciones de origen fonológico y otro a las sustituciones de origen visual, en que atañe al aprendizaje de las RCFG 1-1, finalizando con una sección dedicada al tratamiento de las RCFG contextuales.

Clase Nº 09

3.1. Tratamiento correctivo de las omisiones e inversiones de orden

Como hemos señalado reiteradamente , las omisiones de letras e inversiones del orden de algunas de ellas en la secuencia de la palabra escrita son por lo general, una manifestación no de problemas en la adquisición de la reglas de conversión, ni el procesamiento visual de las letras , si no en el análisis y la síntesis fonológica del habla , de modo que el tratamiento correctivo de unas y otras pasa, necesariamente , por desarrollar la habilidad del alumno a la hora de segmentar las secuencia habladas en fonemas y de volver a formar estas uniendo cada fonema al siguiente.

Teniendo en cuenta este criterio, los métodos ideados por bradley y Sánchez miguel, por ejemplo, pueden considerarse como estrategias de primer orden cuando un alumno comete tal tipo de errores: son procedimientos que deberíamos usar abundante y frecuentemente sobre una selección de palabras en la que nuestros alumnos haya omito y /o invertido el orden , aunque no estaría demás complementarlos con actividades de otra naturaleza que compartan con ellos la atención especifica al análisis y la síntesis de fonemas y con otras destinadas a automatizar la escritura en situaciones funcionales (escritura de frases y pequeños textos).

En cuanto al tipo de ‘’unidades’’ sobre las que deberíamos montar tales actividades complementarias, parece que lo mas lógico seria combinar el trabajo sobre palabras con actividades específicamente dirigidas al procesamiento de las silabas complejas.

Por lo que se refiere a estas últimas, la razón básica para centrar en ellas nuestra atención es que suelen ser el tipo de material que preferentemente suscita la omisión y la inversión de orden, dada su mayor complejidad fonológica, por comparación con otras silabas.

En cuanto a las palabras (que deberían ser seleccionadas con criterios de dificultad fonológica para las actividades de grupo y del propio vocabulario cacográfico del alumno para las individuales), resulta preciso trabajarlas por varios motivos. En primer lugar , porque son palabras completas lo que realmente escribimos y, como sabemos , cuantas mas unidades haya que procesar , cuando usamos esta vía , mayores son las exigencias a la memoria de trabajo de modo que entrenar solo silabas seria dejar fuera del tratamiento un aspecto importante del proceso; en segundo lugar , porque los procesos de análisis fonológico del habla operan sobre las secuencias de sonidos y, a veces la clave del error no esta en las silabas, si no en las relaciones entre silabas adyacentes (como cuando la consonante final de una silaba se asimila a la inicial de la siguiente y da lugar a una omisión: por ejemplo , cuando se omite la letra N al escribir la secuencia [grande]).

Complementariamente, si seleccionamos bien las palabras sobre las que vamos a trabajar, podrán ocurrir dos efectos secundarios beneficioso: (a) se dará el efecto de observación de las regularidades fonológicas y ortográficas a las que hacia referencia bradley (por ejemplo, al observar la repetición de las terminaciones en –ando), que facilitara la escritura de nuevas palabras similares por analogía (cfr. Goswami, 1992); (b) de las palabras mas trabajadas se podrá ir formando una huella ortográfica en la memoria que se utilizara para escribirlas por vía directa , lo que disminuirá los errores y agilizara el proceso de escritura.

a) deletreo y síntesis oral de silabas complejas.

Con estas actividades se trata de proporcionar al alumno una ejercitación abundante y rápida sobre dos de los aspectos básicos para la solución de los errores de omisión e inversión: la identificación automática de los fonemas que componen la silaba y la formación, también automatizada, de silabas a partir de los fonemas aislados.

El deletreo oral, como puede suponerse, consiste en una actividad en donde el profesor va presentando silabas complejas y el alumno debe deletrearla con mayor rapidez y eficacia posible. Podemos preparar una serie de 10 silabas, por ejemplo, y presentarlas al principio escritas en tarjetas individuales (mejor aun en diapositivas, si se esta trabajando en grupo), una a una; tras repetir la secuencia una segunda vez, el profesor dice las silabas sin mostrar la tarjeta , pronunciando lentamente y alargando la emisión de cada uno de los fonemas, debiendo el alumno hacer lo mismo que en el caso anterior. Se le recomienda que cierre los ojos durante esta actividad y que trate de ir viendo las letras ‘’en su cabeza’’ mientras el profesor va diciendo cada silaba. A continuación, la serie de silabas de presenta dos veces mas oralmente, pronunciando cada vez mas rápido y enfatizado menos cada fonema.

Una versión lúdica de esta actividad son los ‘’palabras codificadas’’: cuando los alumnos han realizado varias veces actividades de deletreo oral, se les pide que formen y escriban en secreto algunas palabras con silabas difíciles que ya conocen para, a continuación, dictarlas letras a letra y lo mas rápido posible. Sus compañeros deben adivinar la palabra y quien primero lo haga dicta la siguiente.

En cuanto a la síntesis de silabas, debe realizarse sobre unidades que ya hayan sido trabajadas del modo anterior. En este caso, el profesor empieza diciendo en voz alta las letras con un ritmo cada ves mas rápido, repitiendo la serie tres veces; luego presenta otra vez la serie de silabas, pero mostrando cada letra en tarjetas individuales

A medida que el alumno vaya progresando en la ejecución de esta tarea, se Irán introduciendo no solo silabas, si no también palabras bi. Y trisílabas, para aproximar mas el ejercicio al las escritura real.

b) Bingos de silabas

Como complemento de las actividades anteriores, es decir, como una actividad de repaso de las silabas trabajadas del modo descrito, puede realizarse una actividad que implica su lectura sistemática y que tiene forma de juego.

En el bingo de silabas cada alumno cuenta con un ‘’cartón’’ en donde en lugar de números se encuentran diversas silabas inversas, trabadas, mixta…Y el profesor o uno de los niños va sacando de una caja las ‘’ bolas’’ (en realidad, pequeñas tarjetas) correspondientes y las dice en voz alta. Como en el juego habitual del bingo, quien ‘’canta línea’’ y ‘’bingo’’ tiene derecho a un premio que se habra pactado previamente (puede encontrarse el material ya preparado para realizar este juego en las laminas para la recuperación de la lectura y el dictado de editorial CEPE)

Clase Nº 10

c) Escritura con letras móviles

Puesto que con gran frecuencia los alumnos con dificultades ortográficas de tipo fonético son, además, escritores lentos, condicionar la cantidad de ejercitación a la escritura manual supone sacrificar mucho del poco tiempo del que, por lo general, disponemos; sin embargo la practica de la escritura propiamente dicha es absolutamente necesaria para la corrección de estos errores, de moda que debemos buscar alternativas.

Entre ellas , una de las que mas fácil resulta implementar con los medios habituales en la escuela utilización de letras móviles como subtitulo de la escritura manual; no necesariamente letras móviles de plástico o madera sino letras escritas en tarjetas de cartulina que resultan fáciles de hacer baratas con un procesador de textos y una impresora (mejor que a mano, ya que se deterioran con frecuencia y es mas fácil reproducir tarjetas nuevas de vez en cuando) por supuesto, las actividades antes descritas con letras móviles para la enseñanza y refuerzo de la lectura, son también útiles en la cuestión que ahora nos ocupa, pero a lo que nos referimos en este momento es a actividades de escritura como las siguientes:

- Dictados de silabas únicas: el profesor dicta diversas silabas inversas, mixtas y trabadas, pero también algunas directas, procurando que algunas de ellas pueda confundirse entre si (por ejemplo NA/AN o BRA/BAR) y el alumno las va formando seleccionando las letras de entre un grupo ordenado que tiene delante (no todo el alfabeto, sino 6 o 7 letras, con varios ejemplares de cada una).

Los dictados se pueden realizar de dos formas diferentes: al principio, mientras el alumno cometa errores frecuentes de omisión y /o de inversión de orden, a un ritmo lento y enfatizando mucho cada fonema, y pidiendo al niño que ''escriba'' las letras al mismo tiempo que las va oyendo; mas tarde, pronunciando el profesor a un ritmo y con un habla normal y pidiendo al alumno que no escriba la silaba hasta haberla oído completa.

En este segundo caso, se puede sugerir también al niño que al formar la silaba vaya articulando el sonido de cada letra según la va poniendo

- *Dictado de palabras de palabras y series de silabas:* al depender muchas veces los errores que queremos corregir de una sobrecarga en la memoria de trabajo, conviene ir ejercitando esta al mismo tiempo que el resto de habilidades; así, cuando hayamos logrado cierta destreza en el dictado de silabas presentadas una a una, iremos dictando primero palabras y luego series de silabas, progresivamente mas largas (primeros tres, luego cinco y al final siete). Debe entenderse, desde luego, que en esta actividad se le dice al alumno que escuche con atención y memorice lo que le vamos a dictar y que no empiece a formarlo hasta que hayamos terminado. En las primeras actividades, además de dictar solo palabras o series de tres silabas, procuraremos que estas sean muy diferentes entre, si, para evitar interferencias, pero poco a Pozzi hemos de ir poniendo en cada serie silabas muy parecidas (por ejemplo, los mismos fonemas en orden distinto, como BRA/BAR/RAB; o dos fonemas idénticos y un tercero diferente, pero similar al de la otra silaba, como en BUR/PUR/MUR). Como norma general, en estos dictados evitaremos que el alumno pueda observar nuestros labios mientras que dictamos, ya que pretendemos potenciar el análisis netamente auditivo.

- *Copia de silabas y palabras falladas:* con las silabas con las que se haya cometido un error, podemos trabajar en actividades de copia según este esquema: el alumno lee la silaba o palabra escrita por el profesor en voz alta: la deletrea en voz alta; la deletrea mentalmente; la forma con las letras móviles y comprueba si lo ha hecho bien.

- *Formación de palabras:* tras las actividades anteriores y disponiendo de un nutrido grupo de letras móviles, el alumno formara palabras conocidas que incluyan las silabas que ha trabajado y otras diferentes. Si queremos aumentar la dificultad de la tarea, bastara con que le demos solo una serie de 6 o 7 letras y le pediremos que forme todas las palabras que pueda con ellas. Esta tarea puede adoptar la forma del conocido juego denominado scrable o intellect.

d) Actividad de lápiz y papel

Finalmente, para proporcionar a cada alumno una cantidad suplementaria de practica de escritura, podemos (debemos) recurrir a la aplicación de ejercicios específicos de lápiz y papel, que cada alumno realizara individualmente.

Conviene, además, que en la realización de estos ejercicios se implemente algún sistema de economía de fichas en el que el éxito, las aproximaciones al éxito y los fracasos tengan sus consecuencias, como es la estrategia del semáforo empleada por huerta y Matamala en su programa de reeducación de las dificultades de escritura (visor libros), en donde según el grado de acierto en la tarea es alumno gana puntos (mas si es complemento: semáforo verde ; menos si no lo es tanto: semáforo naranja) o los pierde (semáforo rojo). Por supuesto, los puntos se van acumulando y son canjeables por premios previamente pactados (preferentemente, tanto en casa como en la escuela). Del mismo modo, es deseable llevar una gráfica del progreso del alumno de tipo diario, según el procedimiento explicado en el capítulo sobre perspectiva general del tratamiento reeducativo.

Entre los tipos de ejercicios que podemos incluir en este apartado pueden destacarse los siguientes:

- Identificación de sílabas: El alumno dispone de una hoja con sílabas escritas en grupo de tres y debe subrayar la que coincida con la primera o la última del nombre de un dibujo que tiene junto a cada grupo. Se puede realizar la misma actividad subrayando la que le dicta su profesor o un compañero. Evidentemente, las tres sílabas que forman el grupo deben estar relacionadas de modo que la comisión de omisiones o inversiones dé lugar a una confusión entre ellas (por ejemplo, el dibujo representa un globo y las sílabas son GLO / GOL / GO; o el dibujo representa una antena y las silabas son AN / NA / AM).

- Completar con las letras que faltan: junto a un dibujo el niño encuentra una palabra escrita a la que faltan una o más letras (__bo, junto a un globo; ma_ta junto a una manta,…) y debe escribir esas letras. Paulatinamente, los ejercicios con dibujos se irán sustituyendo por palabras, frases y texto breves escritos en donde sistemáticamente faltará un sílaba o una letra cada dos o tres palabras, debiendo el niño escribirlas en el hueco adecuado.

- Seleccionar entre opciones: el ejercicio es como los anteriores, pero lo que debe hacerse es elegir la forma correcta entre dos o más opciones propuestas en el papel (por ejemplo, junto al globo están escritas “globo” y “golbo”, sobre las que dice “GLO o GOL?”).

- Dictado de imágenes: mismo ejercicio anterior, pero sin que haya ninguna ayuda en el papel, donde sólo aparece el dibujo y una línea en blanco en donde escribir su nombre. Según se vaya avanzando en el tratamiento, los dibujos de objetos aislados

se sustituirán por dibujos de escenas, acerca de las cuales el alumno deberá escribir una o más frases descriptivas.

- Dictados convencionales: evidentemente, también puede usarse la tradicional actividad del dictado en voz alta, pero siempre y cuando tengamos en cuenta que al dictar no estamos "examinando" al alumno, sino que el dictado es un medio de mejora, cuya virtud pedagógica es que puede facilitar el proceso de análisis del habla, gracias a la dicción de quien dicta. Así, se trata de realizar el mismo tipo de dictados ya comentados antes y con las mismas estrategias de facilitación sugeridas, solo que ahora el alumno deberá realizar la escritura sobre papel, aunque nos permitamos un consejo: nunca se debe dictar si no se va a corregir inmediatamente lo escrito por el alumno, ya que cualquier error no revisado de inmediato tiende a reforzarse.

- Tarjetas autocorrectivas: para finalizar esta serie de sugerencias hay que decir que, si bien la mayoría de las actividades anteriores se pueden llevar a cabo en forma de "fichas", la necesidad de corrección inmediata a la que acabamos de aludir nos lleva a preferir el formato de tarjetas autocorrectivas: en el anverso está el ejercicio que pretendemos que haga el alumno y en el reverso esta ese mismo ejercicio ya hecho, para que pueda corregirse inmediatamente que lo termine. Con estas tarjetas (que usaremos también para el resto de errores ortográficos), el alumno va formando una carpeta de ortografía cuyas características se describen mas adelante, al hablar de la ortografía arbitraria, de modo que ira trabajando de manera diferente las palabras que falle y las que vaya superando.

Clase Nº 11

3.2. Tratamiento de las sustituciones fonológicas

Aunque estadísticamente las sustituciones son un problema menor que las omisiones e inversiones, aquéllas constituyen uno de los problemas centrales en el tratamiento de los alumnos con DA, en los que son extremadamente frecuentes, hasta el punto de hacer ininteligible su escritura, especialmente en los casos de disortografias fonológicas, ya que las posibilidades de confusión entre fonemas son mas que considerables.

Por otra parte, a diferencia de lo que ocurre con los errores de inversión y de omisión, así como con los fallos en el uso de las reglas de conversión, en donde la practica llaga por si misma a mejorar el problema, al menos hasta un cierto punto, las sustituciones fonológicas suelen ser bastante resistente si no se proporciona al alumno un tratamiento específicos. Un cierto número de ellas suele desaparecer con los métodos generales que ya conocemos, ya que aparecen como consecuencia del reparto de los recursos cognitivos que debe hacer el escritor entre los diversos procesos de la vía indirecta y, al automatizar los de análisis y síntesis del habla con esos métodos, quedan mas disponibles para la identificación de los

fonemas; otro grupo, no obstante, se producen por fallas serias en la categorización de los contrastes fonológicos e, incluso por la mala calidad de las representaciones que forman el almacén de fonemas.

La solución de estas últimas, claro, resulta bastante más costosa, ya que exige que:

(a) consigamos depurar el aprendizaje del sistema de contrastes fonológicos de la lengua que da como resultado un "sistema estable de fonemas" bien diferenciados en nuestra memoria; y

(b) que logremos que el alumno realice de manera eficiente (rápida y precisa) el proceso de equiparación de los estímulos acústicos del habla que percibe a esas categorías fonológicas que son los fonemas.

Sólo en la medida en que logremos combinar estos dos logros, conseguiremos que el alumno deje de cometer constantes sustituciones, aunque normalmente partimos de un hecho que nos ayuda a tener éxito: en la mayor parte de los casos no son todas las categorías fonológicas las afectadas, sino algunas muy concretas, perfectamente identificables a través del análisis detallado de errores que comete el alumno y, si es el caso, de algunas exploraciones complementarias de su conocimiento fonémico.

No obstante, antes de proponer algunas estrategias correctivas para cada uno de ambos objetivos, debe decirse que, aunque en relación con esta cuestión se ha insistido mucho, tradicionalmente, en que la corrección debía plantearse como un entrenamiento en la "discriminación" de fonemas, dando por supuesto que el problema es sobre todo auditivo, sabemos desde los trabajos de Luria (1980) y Tsvétkova (1977) que las representaciones mentales que hacen posibles esa discriminación deben mucho en su génesis a los propios procesos del habla, a las "huellas cinestesica" que produce la articulación de los sonidos vocales. Así, en buena medida, el que tengamos o no un sistema estable de fonemas depende de nuestros propios procesos de producción del habla, tanto como del análisis de lo que escuchamos en nuestro entorno.

Del mismo modo, la investigación de las dos últimas décadas en materia de aprendizaje del habla ha puesto de manifiesto que la adquisición del sistema de fonemas no consiste tanto en la adquisición de respuestas perceptivo-motrices como de ciertas reglas que sirven para organizar los inputs fonéticos (cfr. Acosta, León y Ramos, 1998), tal y como pone de manifiesto la observación de los errores de articulación a lo largo de los primeros años de vida, en donde no es en absoluto raro, sino todo lo contrario, encontrar que un determinado fonema que no se produce correctamente en determinada posición dentro de la secuencia hablada, si se articula perfectamente en otras diferentes (Bosch, 1983;González,1989).

Por ejemplo, en la observación del habla infantil podemos encontrar fácilmente en un mismo sujeto producciones como (kégo) en lugar de (pégo), (góka) en el lugar de (bóka) o (giga) en

lugar de (miga) que coexisten con producciones correctas como (pelo), (báso) o (misa), que difícilmente pueden explicase desde la teoría de que es el fonema la unidad de referencia; más bien, habría que suponer que en la producción oral de este sujeto está operando una regla fonológica que actúa sobre el conjunto de la secuencia hablada: las consonantes labiales sufren un proceso de asimilación y se y se velarizan (/p/ pasa a /k/,/b/ pasa /g/, /m/ pasa a /g/) cuando en la sílaba siguiente la consonante inicial es una consonante inicial es una consonante inicial es una consonante velar (ejemplo tomado de Acosta y otros, 1998:111).

Ciertamente, este tipo de reglas y procesos fonológicos no actúan con la misma intensidad en individuos de de mayor edad, al menos en el habla espontánea, porque lo cierto es que no es del todo infrecuente que errores similares se produzcan en la escritura de alumnos con DA habitualmente con menor intensidad, pero no necesariamente, como lo pone de manifiesto la escritura de una alumna de 12 años en donde coexisten errores como “es Toada” por espada, “Tista” por pista, “Tida” por pida o “Tiloto” por piloto con la escritura apropiada de palabras como paloma, papá y pico: evidentemente, no se trata de un problema del fonema /p/, sino de sustituciones producidas por un proceso de asimilación de /p/ a la dental inicial que aparece a continuación.

Como consecuencia de todo ello, parece claro que las estrategias correctivas que propongamos a un alumno, además de estar centradas específicamente en el tipo de fonemas que le crean problema, deben incluir actividades encaminadas a la mejora de las huellas cenestésicas vinculadas a la articulación (y no solo actividades “percepción auditiva”) y actividades en donde la unidad de análisis y de producción no sean ni el fonema ni la sílaba, sino palabras (o pseudopalabras, pero en cualquier caso secuencias de más de una sílaba).

a) Actividades de lenguaje hablado

Cuando los errores de sustitulación de un alumno afectan de manera más o menos sistemática a un determinado tipo de fonemas, podemos deducir con bastante probabilidad de estar en lo cierto que sus problemas no están tanto en el proceso de análisis de los rasgos acústicos, como el propio almacén de fonemas, es decir, que sus sustituciones se deben probablemente a que aún carece de ese sistema estable de fonemas al que hemos aludido, al menos en la parte del mismo que afecta al tipo de fonemas confundidos.

En este caso, es necesario proceder al refuerzo del gesto motor asociado a cada fonema confundido, lo que no equivale a proceder a una reeducación de la articulación de tales fonemas, ya que estamos hablando de alumnos en los que las sustituciones no están asociadas a problemas de articulación en el lenguaje espontáneo, sino a asegurar una mayor y mejor toma de conciencia del gesto articulatorio asociado a su producción.

Ello resulta especialmente necesario en el caso de alumnos en las sustituciones se deben, principalmente, a que (cuando tiene que escribir y no identifica rápidamente el fonema) procede a enfatizar su articulación al repasar la sílaba en la memoria de trabajo… produciendo a menudo un cambio en el punto de articulación (por ejemplo, una velar como /g/ se labializa y pasa a /b/ o se dentaliza y pasa a /d/), lo que es más probable cuando hay un fonema similar en sonoridad y modo de articulación en la misma secuencia sonora (es decir, que si la palabra fuese (agobiante) seria más probable cambiarla por “adobiante”que por “adobiante”).

En cuanto a la estrategia a seguir, no defiere de lo habitual en el tratamiento de los defectos articulatorios, siendo un procedimiento posible el siguiente:

- Usando palabras en las que ha cometido el tipo de sustitución que nos interesa, le pedimos que escuche cómo la pronuncia el profesor y que se fije en cómo se colocan los labios, lengua, etc.

- Pedimos al alumno que le repita en voz alta lo más fielmente posibles, fijándose en la posición de sus propios órganos al articular (hacemos esto con varias de palabras que comparten el mismo fonema sustituido).

- Le pedimos que la pronuncie varias veces, a ritmos diferentes y marcando exageradamente en algunos casos la pronunciación.

- Cuando se hayan trabajado varias palabras, pronunciamos aisladamente el fonema que nos interesa, pidiendo al alumno que se fije bien en nosotros y que nos imite varias veces.

- A continuación, le mostraremos un dibujo esquemático donde vea cómo se colocan los órganos (podemos también emplear un espejo).

- Una vez trabajando el primer fonema, realizamos la misma secuencia con uno de los fonemas con los que suela confundir aquél, aunque insistiendo continuamente en la comparación de ambos.

- Trabajamos diversas actividades de discriminación de ambos fonemas en las palabras, sílabas y pseudopalabras pronunciadas por el profesor o por otro compañero.

- Más tarde empleando lámina en las que hay varios dibujos (por ejemplo, una lámina con nueve dibujos, de los que tres representan objetos cuyo nombre incluye el primer fonema otros tres el segundo y otros tres ninguno de los dos sino fonemas diferente que compartan algún rasgo con uno u otro). La tarea del alumno será identificar en qué palabras esta al principio, en medio o al final.

Para concluírsete apartado nos gustaría hacer dos comentarios.

En primer lugar, que el uso de pseudopalabras constituye no debe considerarse como un capricho en esta reeducación, sino como una práctica altamente recomendable, ya que el alumno carece de representaciones auditivas y fonológicas globales de ellas y, al realizar los ejercicios, se ve obligado a poner en juego exclusivamente su capacidad de conversión acústico fonológicas y su conocimiento fonémico, algo que no ocurre al trabajar sobre las palabras reales, en donde las representaciones con las que el alumno ya cuenta en su léxico interno aportan pistas que, en última instancia, disminuye el esfuerzo al que pretendemos obligarle.

En segundos lugar, que a la hora de planificar el tratamiento es importante no trabajar sobre fonemas, individuales sino sobre grupos de fonemas categorizados a partir de los rasgos que crean confusión al alumno (sonoro/sordo, punto de articulación o modo de articulación).

b) Ejercicio correctivos de escrituras

Como en el caso de las inversiones y omisiones, en la corrección de las sustituciones no pueden dejarse sólo en las actividades de lenguaje oral, sino que es necesario afianzar las habilidades promovidas mediante ellas con ejercicios de escritura, que cada alumno realizarán en diferentes cantidad según sus propias necesidades de práctica: hasta no haber afianzado la corrección, no deben abandonarse.

En cuanto al tipo de ejercicios, básicamente podemos emplear los mismos “formatos” ya expuestos en el apartado anterior sobre omisiones e inversiones de orden, de modo que no merece la pena detenernos mas tiempo en ello.

Clase Nº 12

3.3. Tratamiento de las sustituciones visuales

Por lo que respecta al tratamiento de las sustituciones que tienen su origen en la Confusión de formas, por otra parte, tampoco parece necesario detenerse demasiado tiempo, ya que son pocos corrientes pero, sobre todo, en los últimos 40 años se ha publicado todo tipo de cuadernos de recuperación en donde este tipo de actividades ha sido uno de los grandes protagonistas, de modo que todos tenemos una idea clara acerca de cómo enfrentarlas.

Tan sólo nos gustaría subrayar un par de ideas que nos parecen básicas en este tratamiento, sean cuales sean las actividades elegidas:

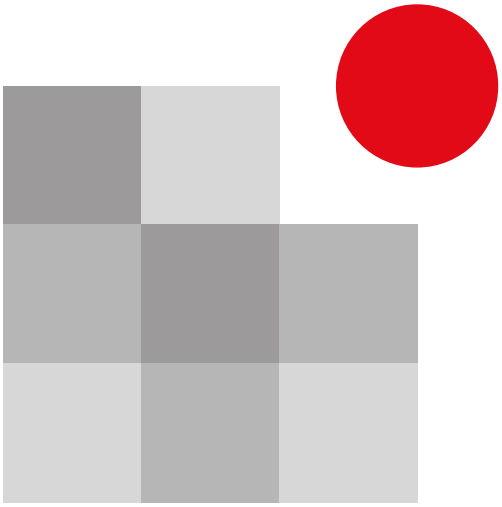
1° Las representaciones de las letras que poseemos en nuestra memoria, aun siendo principalmente visuales, no parecen que sean “solo” visuales, sino visomotrices, es decir, que incluyen la memoria motriz de los gestos motóricos asociados a su producción en la escritura manual, de modo que el tratamiento debería incluir de manera directa y especifica actividades de interiorización del patrón motor de las letras confundidas, además de las típicas actividades de reconocimiento (en los métodos para la enseñanza de las RC se han descrito ya numerosas sugerencias en este sentido).

2° A la hora de escribir es preferible enseñar al alumno un tipo de letra ligada, ya que las características de esta tipografía hacen bastante más difícil la producción de confusiones entre formas gráficas, además de que resulta un tipo de trazo más “natural” para la continuidad en la producción de nuestra letras latinas. Ellos no implica, sin embargo, que debamos reducir la experiencia lectora del alumno a la letra ligada, pues una cuestión es el reconocimiento de los ológrafos y otra muy distinta su producción escrita.

3° En la mayoría de los casos las sustituciones de este tipo se dan en letras que representan fonemas que, a su vez, son muy similares entre sí, por lo que parece más lógico abordar de manera combinada las dos facetas que sólo una.

4° En ciertos casos, sobre todo de alumnos muy pequeños, las dificultades del alumno con las formas de las letras no vienen tanto de un problema visual como del hecho de que, en su experiencia diaria, la orientación de las cosas no afecta a su naturaleza; es decir, que en la vida cotidiana los objetos siguen siendo los mismos aunque cambien de posición, mientras que en la escritura un mismo “objeto” es una cosa u otra según su orientación en el espacio: antes de tratar el problema (mínimo, es cierto) de las simetrías entre letras como una cuestión de tipo visual, debiéramos asegurarnos de que el alumno comprende que son símbolos, no cosas, de modo que aquí la orientación en el espacio es determinante y hay que tenerla en cuenta.

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL LENGUAJE LECTOR



IPLACEX
instituto profesional

UNIDAD II
Tratamiento educativo de la fluidez y expresividad lectoras

TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA FLUIDEZ Y EXPRESIVIDAD LECTORAS[1]

Clase Nº 01

INTRODUCCION

Siendo el aprendizaje y automatización de las reglas de conversión grafema/ fonema (a partir de ahora RCGF) y fonema / grafema (RCFG), el aspecto del aprendizaje lector al que hay que prestar mayor atención en los primeros momentos de la iniciación lectora, casi al unísono es necesario no olvidarse de la fluidez lectora y del ritmo, aspecto que juntos con las reglas constituyen los mecanismos básicos y específicos de los procesos lectores.

Es decir, que dos cuestiones básicas desde que se inicia la enseñanza sistemática de la lectura, esta se trabaje con el objetivo de que el alumno automatice las RCGF y, al tiempo, favorecer la lectura por la ruta directa. Sin duda la combinación de ambas líneas de trabajo (de esa manera se trabajan las dos rutas de lectura) redunda directamente en el incremento de la velocidad lectora (VL), por lo que cualquier programa de mejora de la fluidez lectora puede considerarse, a la vez, como un programa de velocidad lectora, siempre y cuando tengamos en cuenta que la velocidad esta también afectada por otro tipo de variables, como la familiaridad promedio de los vocablos, el tipo de estructuras sintácticas del texto, la familiaridad de sus contenidos para el lector, etc.

Dada esta interrelación entre fluidez, velocidad y comprensión, en estos últimos años se ha ido haciendo cada vez mas frecuente el desarrollo de programas integrados de tratamiento, denominados por lo general programas de “Lectura eficaz”, que persiguen cuatro grandes objetivo: que se lea rápidamente; que se comprenda lo que se lee; que se aprenda a adaptar la velocidad y las estrategias de comprensión al tipo de texto y a la meta de lectura; y que se recuerde bien lo que se lee (brunet y defalque, 1991)

Aunque son una fuente interesante de actividades para el tratamiento de los aspectos que aquí nos interesa a menudo este tipo de programas dedica una gran parte del tiempo a ejercicios relacionados con las fijaciones y movimientos oculares durante la lectura, dando por supuesto que la “ motricidad ocular” es un aspecto importante de la eficacia lectora; algo que, como sabemos, en estos momentos puede descartarse, ya que resulta fácil comprobar que incluso un lector experto y muy hábil en la decodificación presenta esquema de movimientos ocular diferentes en función del tipo de texto y de la dificultad que este le supone.

Un segundo aspecto que debe destacarse es que los programas de lectura eficaz suelen considerar la lectura oral como una especie de “mal necesario” que, en medida de lo

[1] Dificultades de Aprendizajes e Intervención Psicopedagógica, Lectura y Escritura (Vol. II). Jesús Garcia Vidal – Daniel González Manjón.

posible, debe erradicarse, de modo que dedican parte de sus esfuerzos a la “desfonetización de la lectura” (ibid).Un prejuicio muy arraigado en la obra de autores como Frank Smith (1971) y que debemos analizar a la luz de los conocimientos actuales expuestos en el primer capitulo, los cuales tienden a indicarnos que:

- Incluso el lector experto precisa de una buena capacidad de recodificación fonológica (de una vía indirecta sólida y automatizada), ya que raramente se enfrentara a un texto en donde no existan palabras ortográficamente desconocida para él. Y esta habilidad pasa necesariamente por la lectura “ fonética”

- La lectura se “desfonetiza” por si misma cuando el procedimiento seguido para leer es la vía directa, es decir, cuando el lector ha llegado a formar una representación mental de la palabra escrita en su memoria visual, de modo que accede al significado (al sistema semántico) sin necesidad alguna de recodificación fonológica. En la medida en que el léxico visual se vaya ampliando y fortaleciendo, por tanto, no será necesario recurrir a estrategias de “desfonetización”

Pese a estos inconvenientes, la idea nos parece esencialmente correcta: fluidez y velocidad lectora deberían trabajarse estrechamente unidas y sin olvidar que la comprensión del texto debe estar presente continuamente en cualquier actividad de enseñanza de la lectura, aun cuando deban programarse actividades didácticas, específicamente destinadas a mejorar la comprensión, independientes de las que versan sobre la mejora de los procesos de acceso al léxico.

2. Programa De Desarrollo De La Fluidez Y Velocidad Lectora

La fluidez velocidad lectora hacen referencia a la rapidez con que un sujeto interpreta un determinado texto. Leer de una manera eficaz (veloz y comprensivamente) es una competencia que ha sido, y es, un valor muy cotizado en nuestra escuela, y ello, a pesar del avance de otros tipos de representación.

Es frecuente oír que llevar la atención del alumno sobre la velocidad lectora (VL) suele acarrear una disminución de su comprensión del texto, pero es esta una afirmación que debe ser matizada, pues si bien los programas habituales de incremento de la misma hasta hace poco tiempo se centraban en actividades “mecánicas” desconectadas del sentido o significado del texto, en los últimos años, se ha ido confirmando la hipótesis de que la rapidez en la lectura esta en gran medida controlada por procesos superiores ligados a la comprensión, especialmente cuando el lector ha sobrepasado la primera fase de iniciación en lectura. Hoy día parece indiscutible que la velocidad lectora puede incrementarse en la medida en que el lector amplia un vocabulario visual que le permite el acceso directo (o global) al significado: su actividad de lectura es, fundamentalmente, entonces, de “reconocimiento” por la vía directa. Solo cuando se encuentra con palabras o formulaciones

poco familiares o cuando se produce una disonancia en la interpretación del texto, el lector recurre a una estrategia decodificadora y al repaso o revisión de lo leído. Así pues, la ecuación que explica un buen nivel de lectura aúna velocidad y comprensión.

Desde el punto de vista didáctico debemos tener muy claro que un aumento de la velocidad no puede conllevar la disminución de la comprensión del texto y, por tanto, las técnicas que empleemos deben llevar incorporados los controles necesarios para evitar esto. Cuando un lector experto lee, no lo hace a la misma velocidad cualquiera que sea el texto, de esta manera si hojea un periódico lo hará a mayor velocidad que si lee una fórmula matemática o química, o simplemente esta comprobando los números de la lotería primitiva.

Lo anterior nos lleva al planeamiento que hace FRY, que distingue 3 niveles en lectura con relación a la velocidad:

a) Lectura de entretenimiento. Es la empleada para la lectura diaria de revistas, libros y textos fáciles. Normalmente esta lectura se desarrolla a una velocidad de 250-500 palabras por minuto (p.p.m) y con nivel comprensivo del 70 %.

b) Lectura de estudio. Es la mas lenta y se emplea normalmente con materiales mas difíciles, exigiendo un alto nivel de esfuerzo y concentración y siendo su nivel comprensivo muy alto y su velocidad inferior a las 250 p.p.m.

c) Lectura superficial. Es la que utilizamos para explorar textos, bien porque ese es nuestro objetivo. Normalmente, su nivel de comprensión se haya alrededor del 50 % y su velocidad puede superar las 800 p.p.m.

Una vez que los alumnos han automatizado las reglas de conversión que le permiten la lectura de palabras con facilidad (esto suele ocurrir al finalizar el primer ciclo), es necesario que los alumnos además de desarrollar estrategias de comprensión adecuadas aumenten de manera significativa la velocidad lectora. Tan importante, o mas, que la propia velocidad lectora es que los alumnos la conozcan y la aplique adecuadamente a la mente que se pretende con la lectura que se va a realizar, porque no se lee igual un periodo “en la búsqueda de una noticia” (lectura de exploración) que una novela o una noticia en el periodo (lectura de entretenimiento) que un texto de un área/ asignatura que sea nueva para nosotros (lectura de estudio)

Clase Nº 02

A. Objetivos

El objetivo general y básico de este programa es lograr una mayor fluidez y velocidad en la lectura de textos, que pueden concretarse a través de los siguientes:

1. Incrementar el vocabulario visual, desarrollando la lectura global o de reconocimiento.

2. Optimizar aspectos "periféricos" de la lectura (movimientos, señalamiento con el dedo, postura, etc.)

B. Orientaciones Metodológicas

Frente a las propuestas didácticas tradicionales en este campo, sugerimos aquí adoptar un enfoque diferente en donde:

a) El núcleo central sea la ampliación del vocabulario visual de los alumnos, de modo que se potencia la estrategia directa o global de lectura, que incrementa la V.L sin disminuir la comprensión.

b) Las actividades de aprestamiento de los mecanismos básicos de la lectura (postura, movimientos innecesarios, movimientos oculares, vocalizaciones, subvocalizaciones, etc.) se entrenaran en situaciones de lectura real, teniendo como objetivo básico incrementar su velocidad comprendiendo el texto.

El progreso de entrenamiento del alumno tendrá en cuenta las consideraciones generales realizadas para la lectura en general, y para la lectura por la ruta directa en particular, así como las que se expresan a continuación:

1º Todo el proceso se desencadenara a partir de una evaluación conjunta profesor-alumno de las características del proceso lector del alumno, que tiene como finalidad la toma de conciencia de los puntos débiles y fuertes.

2º Comentaremos con el alumno algunas normas básicas para adecuado control de los elementos que podríamos llamar "periféricos" de la lectura: tensión/relajación, movimientos de la cabeza, postura durante el proceso, señalamientos,… Dichas normas serán propuestas al alumno como metas a conseguir.

3º Resulta fundamental lograr un nivel optimo de atención- concentración durante la lectura, pues la V.L depende en gran medida de este factor, es tal vez el de mayor relevancia. Para favorecer dicho nivel:
   a) Motivaremos continuamente al alumno: antes, durante y después de las actividades.

b) Procuraremos eliminar estímulos distractivos durante la lectura, en la medida en que ello sea posible.
c) No realizaremos actividades “mecánica” de lectura, ya que solo cuando el alumno lee con un objetivo claramente determinado puede poner en marcha sus procesos de atención

4º Todo el programa deberá desarrollarse con medidas de autoevaluación que permitirá al alumno ir conociendo sus avances, así como sus puntos débiles que persisten y que deberá ir superando. Para ello puede usarse una grafica como la del ANEXO 2. La grafica de velocidad conviene que la tenga el propio alumno y que sea el mismo el que vaya señalando las velocidades conseguidas en los controles realizados por el profesor o por él mismo. El alumno puede y debe realizar automedidas de su propia velocidad, lo que puede hacer de la siguiente manera:

a) Leer durante dos minutos un texto, mirando el tiempo en un cronómetro.
b) Una vez pasada el tiempo, señalar en el texto hasta donde ha leído
c) Contar las palabras leídas y dividir por dos.

5º La sistematización en el tiempo de las actividades de un programa como éste, es una de las claves del éxito del mismo. Las actividades deben realizarse diariamente durante un cierto tiempo, con la presencia o no del profesor.

6º Las actividades de este programa de desarrollo pueden y deben complementarse con las actividades indicadas en todos y cada uno de los programas que se encuentran en este capitulo.

Con independencia de cuales sean esos procedimientos y actividades en particular, si de lo que se trata es de crear un buen léxico visual, es importante respetar algunos principios metodológicos generales, como los propuestas por Quintana et al.(1995):

a) La lectura deberá ser siempre silenciosa y se evitara que los alumnos se ayuden con el dedo, silabeen, subvocalicen, pronuncien internamente (cuchicheo) o mueven la cabeza al leer.

b) El tiempo para realizar las actividades debe controlarse, ya que es fundamental acortar progresivamente la latencia de respuesta (el tiempo de reconocimiento de las palabras).

c) Las sesiones de trabajo deben ser cortas, con el fin de mantener el máximo de atención durante la realización de los ejercicios y, al mismo tiempo la motivación.

d) Deben realizarse los ejercicios a diario, de acuerdo con los principios habituales de la practica de tipo extensivo (tiempos cortos varias veces a la semana), y hasta lograr niveles de sobre aprendizaje en la identificación de palabras de alta frecuencia.

Tampoco debe olvidarse en ningún momento que, en esencia, la lectura por vía directa no es sino un caso particular de aprendizaje asociativo, que se trata de una simple tarea de reconocimiento, de modo que son aplicables a su mejora todas las indicaciones habituales en este tipo de aprendizaje.

Clase Nº 03

C. Actividades

Desde el punto de vista práctico, dicha idea supone que deben programarse de manera combinada, interrelacionada, las actividades de enseñanza aprendizaje de mejora de la vía directa y las encaminadas a la automatización de las RCGF (salvo en el caso de alumnos con déficits específicos, en solo una de ellas)… y estos son los contenidos de que nos ocuparemos a continuación

1. Actividades De Automatización De La Vía Indirecta

1.1 Actividades generales Con independencia de intervenciones específicamente dirigidas a los errores particulares que comete el lector y que denotan problemas de fluidez, lo que no podemos perder nunca de vista es que la lectura por vía indirecta consiste, básicamente, en asociaciones simples entre grafemas y fonemas, de modo que su automatización (base de la lectura fluida por esta vía) descansa en la practica distribuida, es decir, en una practica no necesariamente muy prolongada en cada sesión, pero si regular, continua y sistemática. Utilizando un símil gastronomito, es mas cuestión de picar pequeñas cantidades con mucha frecuencia que de darse un atracón de tarde en tarde. La cuestión, claro, es como dar forma a esa práctica.

Entre los estudios que se han llevado a cabo para comprobar las estrategias de mejora de esta habilidad, existen varios que muestran que la “soltura” en la decodificación de los malos lectores puede incrementarse notablemente si un lector experto les ayuda a leer materiales que, en principio, son demasiado difíciles para ser leídos con fluidez por ellos mismos de manera autónoma.

a) Lectura simultanea de textos. Por ejemplo, Eldredge (1990) probo con éxito el procedimiento consistente en leer profesor y alumno conjunta y simultáneamente un texto en voz alta, incluyendo variantes como que la lectura no se realice con el profesor, sino con otro adulto o con un compañero mas hábil en lectura, el uso de textos grabados que el niño escuche mediante auriculares al tiempo que lee el texto, etc. En ultima instancia, lo que importa es proporcionar al niño con problemas de lectura una practica diaria con un modelo de lectura exacta, fluida y expresiva que le facilite sus propios procesos de decodificacion al ir oralizando la escritura (lo que proporciona un input de refuerzo extra).

b) Lecturas simultaneas de palabras. Resulta fácil imaginar una estrategia similar para el entrenamiento lector con palabras sueltas o locuciones breves, que constaría de tres pasos: (1) Mientras el lector observa la palabra escrita, el profesor (o un sistema automático, como una cassette o un ordenador) la pronuncia en voz alta, con voz clara; (2) el lector pronuncia la palabra en voz alta; (3) el profesor o sistema automático repite la palabra. Se sigue jugando con el efecto que proporcionan los inputs auditivos adicionales como facilitadores de la decodificacion, pudiendo añadir a este modelo elemental algunas variaciones que lo harán más potente.

Por ejemplo usando un ordenador y un programa de presentación como MSPower_point, es posible trabajar varias veces una misma serie de palabras (presentadas en cada ciclo en un orden aleatorio), disminuyendo en cada tanda el tiempo para los tres pasos antes citados y haciendo que en la última serie desaparezca la lectura previa. Igualmente, utilizando un sistema de reconocimiento de voz (IBM via voice, dragón simplySpeaking…) es posible introducir en el entrenamiento una variable tan importante como el feed-back adaptado: si el lector falla en su lectura, el sistema lo reconoce y le proporciona una ayuda adicional, como un nuevo ejemplo de lectura unido a mayor tiempo de presentación del estimulo escrito; se puede, además , almacenar el conjunto de vocablos en donde se produce un fallo para luego proporcionar practica adicional sobre ellos.

c) Lectura repetidas. Un método diferente es el denominado lecturas repetidas (levy , nicholls y kohen, 1993): (1) el niño lee reiteradamente un pasaje corto, pero significativo (una frase al principio, un párrafo después, y así sucesivamente), hasta alcanzar un nivel de fluidez predeterminado; (2) una vez alcanzado ese nivel, se repite el procedimiento con un nuevo amplio respaldo en la investigación reeducativa, se ha comprobado que este método no solo mejora la habilidad de decodificacion de nuevos textos, sino también la comprensión, tanto en el caso de niños con dificultades lectoras de origen pedagógico como en el de niños de trastornos específicos de lectura, con los que a menudo se unas como ayuda adicional una grafica de resultados diarios de lectura en donde pueden ir viendo sus avances, con el fin de proporcionarle tanto feed-back continuado como refuerzo positivo.

Como puede observarse, en este caso la estrategia seguida consiste en ir incrementando de manera sistemática la familiaridad del lector deficiente con lo escrito, en lugar de proporcionarle un input adicional de ayuda; una estrategia que se puede adaptar fácilmente para llevarse a cabo con listas de palabras de especial dificultad (preferiblemente, extraidas de los fallos cotidianos de lectura del alumno)

d) Lecturas encadenadas otra variación sobre la idea básica de la reiteración como instrumento de trabajo para mejorar la fluidez serian las lecturas encadenadas, un procedimiento que, adicionalmente, va familiarizando al niño con las estructuras sintácticas y que consiste; sencillamente, en ir prolongando una oración inicial con una

serie de oraciones subordinadas adyacentes, hasta constituir un texto lo mas parecido posible a una historia:

- Ésta es la casa que Pablo construyó.
- Éste es el perro que vive en la casa que Pablo construyó.
- Ahí esta el hueso del perro que vive en la casa que Pablo construyó.
- Perla es el gato que robó el hueso del perro que vive en la casa que Pablo construyó.
- La vaca molesto a perla, que es el gato que robo el hueso del perro que vive en la casa que Pablo construyó
- Aquel toro vive con la vaca que molesto a perla, que es el gato que robó el hueso del perro que vive en la casa que Pablo construyó.
- El torero torea al toro que vive con la vaca que molesto a perla, que es el gato que robó el hueso del perro que vive en la casa que Pablo construyó.

Clase Nº 04

1.2. Actividades de ampliación del vocabulario visual Por lo que se refiere a actividades y ejercicios que podemos utilizar como complemento de estos métodos generales, una rápida revisión de los programas de mejora de la velocidad lectora nos ofrece pronto un amplio panorama de modelos, entre los que podemos destacar a modo de ejemplo los siguientes:

a) lectura de columnas de palabras horizontalmente, primero articulando y posteriormente, mediante lectura silenciosa. Para favorecer la ampliación del campo de reconocimiento, se pueden situar puntos, para de esta manera centrarse en la percepción visual de la palabra en su conjunto

b) Lectura de textos que se hayan saltados de puntos progresivamente su longitud de línea

c) Lectura de textos que se hayan saltados de puntos para llamar la atención visual del lector

d) Igual a la actividad anterior, pero ampliando al campo visual de cada punto

e) Lectura de frases a las que se le ha eliminado la parte inferior de las letras que la forman. Comentar con el alumno la posibilidad de aumentar la velocidad de lectura si solo se atiende a la parte superior de las letras o grafemas.

EL SOL Y LA LUNA SON CUERPOS CELESTES

f) Lectura de frases que desaparecen rápidamente de nuestra vista. Esto puede realizarse de varias formas:

i. Escribiendo las frases en la pizarra y borrándolas o tapándolas a continuación.
ii. Teniendo las frases escritas en tiras de cartón que se enseñan a los alumnos durante breves momentos.
iii. Utilizando programas de ordenador que existen con estas actividades.
iv. Leyendo los mensajes que aparecen impresos en algunos programas de televisor.
v. Confeccionando las frases en cintas de video que luego son expuestas a los alumnos.

g) Lectura de columnas de palabras con la técnica citada por FDEZ. POZAR, F. MONTERDE, y otros, consistente en confeccionar con un trozo de cartulina un rectángulo recortado, dentro del cual quepa una palabra.

h) Lectura de textos que hemos manipulado para que el alumno tenga que saltar con la vista de un trozo al siguiente para poder seguir leyendo.

i) Lectura de textos escritos en columnas, como los periódicos, de forma que el alumno intente abarcar con un solo golpe de vista todas las palabras incluidas en una línea de cada columna. Posteriormente, debe ir aumentando lo anchura de la columna.

j) Lectura de columnas de palabras que vayan aumentando progresivamente en número de silabas.

k) Lectura de palabras y frases que tienen ‘’señalados’’ una serie de ‘’puntos’’ que sirven para centrar la atención y aumentar la amplitud del campo visual ejemplos:

EL AVARIENTO NI POBRE NI RICO ESTA CONTENTO

● ● ● ●

LO QUE NO SE COMIENZA, NUNCA SE ACABA

● ● ●

CABALLO GRANDE, ANDE O NO ANDE

● ●

1.3 Actividades específicas sobre silabas complejas Este conjunto de actividades generales debería complementarse con algunos ejercicios sistemáticos destinados específicamente a la automatización de la decodificacion de silabas complejas como VC (vocal – consonante), CVC (consonante vocal-consonante, CCV (consonante – consonante vocal), etc , ya que suele ser en ellas en donde el lector con problemas de fluidez muestra mayor número de vacilaciones, subvocalizaciones y otros errores de esta índole .

Puesto que al hablar de los problemas de exactitud (y en particular, de la corrección de las omisiones e inversiones de orden) ya se han propuesto diversos ejercicios en relación con este tipo de silabas, no los reiteraremos aquí, pero debe tenerse en cuenta que el trabajo sobre tales tipos de silabas puede (y debe), complementarse en el tratamiento de los problemas de fluidez , con ejercicios destinados a su reconocimiento automático como unidades; es decir, que las silabas a las que nos referimos pueden ser tratados como si fuesen palabras de las que pretendemos crear una representación global en la memoria del lector , de modo que todos los ejercicios de mejora de la vía directa que se describen a continuación podrían usarse, empleando las silabas complejas mas comunes en lugar de palabras.

En esta línea, por otra parte, podemos emplear la estrategia seguida en las laminas para la recuperación de la lectura y el dictado de editorial CEPE, en donde se nos ofrece una amplia colección de las silabas complejas mas comunes en castellano, organizadas en ‘’cartones de bingo’’ para poder trabajarlas de una manera lúdica y distendida en grupos , tanto de apoyo como grupos- clase.

Clase Nº 05

2. Actividades Para La Mejora De La Lectura Por Vía Directa

Evidentemente, parte de la efectividad de las estrategias expuestas en el apartado anterior en la mejora de la fluidez y la velocidad lectoras procede del hecho de que además de automatizar el uso de las RCGF, contribuyen a crear un léxico visual amplio y con representaciones con un bajo umbral de activación, de modo que se accede a ellas fácilmente. No obstante, es posible hablar de algunas estrategias instructivas específicamente destinadas a este último aspecto de la lectura, a la mejora de la lectura por vía directa, la mayoría de ellas desarrolladas en lenguas poco ‘’transparentes’’ desde el punto de vista ortográfico, corno el ingles, con el fin de mejorar la lectura de las palabras irregulares (que no siguen las RCGF), pero que pueden utilizarse igualmente con ventajas en nuestra lengua en el caso de los niños con dislexia superficial o que, simplemente, carecen de un buen léxico visual por falta de oportunidades.

2.1. Actividades dirigidas a mejorar el vocabulario ortográfico visual Manso y otros (1996) proponen una secuencia de trabajo para la ortografía visual que, en lo esencial, resulta igualmente valida para la formación del léxico visual:

- Debemos comenzar seleccionando un vocabulario básico que contenga la misma proporción de los diferentes tipos de palabras en el léxico activo de un hablante (sustantivos: 62,5%; adjetivos: 1.6% verbos: 1.5%; adverbios: 3% palabras de función: 0.5%).

- Deben planificarse quincenalmente las sesiones de enseñanza aprendizaje: se realizaran 5 sesiones semanales presentando el lunes y el miércoles las mismas palabras, aunque con actividades diferentes ; martes y jueves se hace lo propio con otras palabras y se reserva la sesión del viernes para repaso y evaluación.

- Deben colocarse en un lugar destacado de la clase las palabras correspondientes a la quincena, con formato grande y resaltando su estructura grafica con un recuadro.

- Al presentar las nuevas palabras; el profesor ha de llamar la atención del alumno sobre ella: puede hacer alusión al significado descomponerla, hacer derivaciones de la misma cualquier recurso que maximice su observación atenta, incluida su memorización activa: pedir al alumno que contemple la palabra durante unos segundos, que cierre los ojos y nos diga como esta escrita; que los abra y compruebe si lo ha dicho correctamente.

- Fase de ejercitación: se trata de hacer una amplia y variada gama de actividades que ayuden a formarse una imagen visual de la palabra.

- Fase de generalización: planificación de actividades tendentes a facilitar que el niño, una ves aprendida la palabra, haga uso de ella con cierta frecuencia en los días sucesivos (si las actividades en cuestión son parte de situaciones diarias naturales, mejor).

- Evaluación y control a corto, medio y largo plazo.

Contando ya con algunos principios metodológicos generales y con un esquema para el trabajo con las palabras nuevas podemos, pasar a describir diversos tipos de actividades a partir de los cuales el propio lector podrá generar otras muchas.

2.2. Actividades con tarjetas (flash cards). En la enseñanza del ingles, por la alta proporción de términos irregulares, es muy común que los profesores utilicen para enseñar palabras nuevas las llamadas flash cards, tarjetas con palabras escritas (a veces con un dibujo alusivo), que se presentan al alumno de vez en cuando, durante breves periodos de

tiempo, y que estos deben memorizar; luego se presentan las mismas palabras unos segundos, sin los dibujos y el niño tiene que reconocerlas.

Una aplicación de este tipo de estrategia para el trabajo con grupos consiste en elaborar diapositivas, unas con las palabras escritas y otras con dibujos alusivos. Por ejemplo, se seleccionan veinte palabras y los veinte dibujos correspondientes, elaborando cuatro diapositivas, con cada nombre y otras tres con cada dibujo. En una primera pasada, se proyecta el dibujo e inmediatamente después la palabra escrita correspondiente, que es leída en voz alta por los niños; en la segunda, se procede del mismo modo, pero en la tercera se presenta primero el nombre (que es leído en voz alta por los niños) e inmediatamente después el dibujo alusivo, que es nombrado en voz alta. En la última pasada se presentan solo los nombres escritos.

Evidentemente, el orden en que aparece cada nombre (y su dibujo) en las distintas pasadas debe estar aleatorizado, para evitar que el alumno se guíe por este factor, además tras esta actividad hecha con el proyecto (lo que dura unos 5 minutos), los alumnos deben realizar diversos ejercicios ‘’de lápiz y papel’’ para el refuerzo de la imagen visual de las palabras trabajadas. Una variación del mismo modelo seria el siguiente procedimiento:

- Seleccionamos un grupo de 10 palabras de especial dificultad y las escribimos con letra de imprenta, ya sea en una diapositiva, en una ‘’diapositiva’’ de un programa de presentaciones como MSPower_point o utilizando tarjetas de cartulina que puedan ser observadas por todos los presentes en el aula! Hacemos cinco copias de cada una.
- Tomamos tres copias de cada palabra y las ordenamos aleatoriamente, pero estando las tres copias de cada una seguidas, de modo que nos quedaría (por ejemplo): instaurar-instaurar-instaurar-prolijo-prolijo-prolijo-trastorno-trastorno-trastorno etc.

- Tomamos una de las dos copias restante de cada palabra y las ordenamos aleatoriamente en una serie de 10, haciendo lo propio con los demás.

- Presentamos la primera serie formada, que cuenta con treinta tarjetas, del siguiente modo: la primera copia de una palabra se presenta durante unos 5 segundos, pidiendo al alumno que la deletree mentalmente y que lea luego en silencio; la segunda copia se presenta durante 3 segundos y el alumno la lee en voz alta; la tercera copia se presenta durante 1 segundo y el alumno la lee en voz alta, pasándose a continuación las tres tarjetas de la segunda palabra, con el mismo modo de trabajo.

- A continuación de la décima palabra se pasan las dos series formadas por un solo ejemplar de cada una, a un ritmo de 2 por segundos, debiendo el alumno leerlas en voz altas.

- Finalmente, se procede a la lectura de frases y textos significativos en los que aparecen estas palabras (entre muchas otras) controlando la velocidad y la fluidez en lectura y procediendo a graficar estos resultados.

Clase Nº 06

2.3. Actividades para adecuar la velocidad de la lectura a los objetivos de la misma

- ''Búsqueda'' de una determinada información (palabras, frases, ideas) en un texto determinado, comparando la velocidad de lectura empleada cuando tenemos objetivos diferentes (p.e estudiar)

- Realizar lecturas de entretenimiento en grupos o con el conjunto de los alumnos del aula, comentando las diferencias con la lectura exploratoria y la de estudio.

- Realizar ''lecturas de estudio'' monitorizado por el profesor comentando las diferencias con las demás velocidades lectoras.
- Proponer para la lectura diferentes textos (familiares y no familiares), debiendo el sujeto elegir la velocidad de lectura que debe emplear en los mismos.

2.4. Actividades dirigidas a favorecer la lectura de texto por vía directa o visual

- Los alumnos harán lecturas de palabras aisladas del vocabulario básico proyectadas solo un par de segundo. Cada día se proyectaran unas diez palabras ya conocidas y entre 3 y 5 nuevas, realizando dos ''pases'' de las diapositivas.

- La preparación de este material es sencillo tan solo debemos contar con cartones de diapositivas y folios de acetatos o papel vegetal recortado en tamaño de negativo fotográfico en los que se escribirá la palabra con rotuladores de alcohol. Las fotocopias en acetato reproducen cada palabra cuantas veces queramos.

- De igual forma, con el objetivo previamente indicado a los alumnos de escribir todas las palabras que recuerden tras el segundo ''pase''.

- Igualmente, sustituyendo las palabras por frases muy breves o locuciones de frecuencia de aparición alta en los textos escritos.

- El alumno se habrá preparado su propio vocabulario básico individual, escribiendo cada palabra en letra tipo imprenta en tarjetas de cartulina de unos 5x2 cm, procediendo a realizar las actividades anteriores, sustituyendo la proyección por la lectura de tarjetas.

- Lectura a continuación, silenciosamente, de textos donde aparezcan los términos trabajados, mediante proyección.

- Lectura, finalmente, de los mismos textos de lectura oral.

- Lectura silenciosa, subrayando aquellas palabras que han obligado a un silabeo , vacilación, regresión ocular, etc. Estos términos deberán pasar a engrosar el vocabulario visual de los alumnos de las primeras actividades.

- Nueva lectura silenciosa del mismo texto y , a continuación, lectura oral tomando la V.L. en palabras por minuto.

- Lectura oral modelada: el alumno lee un texto en silencio mientras el profesor o un compañero lo hace oralmente, enfatizando el ritmo y la entonación. Inmediatamente después será el alumno quien haga la lectura oral del mismo texto. Resulta fundamental que esta lectura modelada se realice sobre textos breves: el modelo lee un párrafo de hasta dos líneas con significado propio, espera la repetición (por parte del alumno con dificultades) y vuelve a actuar.

- Escritura de frases y textos más amplios, utilizando el vocabulario visual básico.

2.5. Actividades Complementarias. Siendo sin duda de utilidad, el conjunto de estrategias de trabajo en el aula (ya sea ordinaria o de apoyo) que hemos descrito hasta ahora no pueden constituir nuestra única arma para la mejora de la fluidez y la velocidad lectora, ya que siempre estaremos limitados en lo que se refiere al tiempo disponible para ellas: el mejor recurso con el que contamos es que el propio alumnos dedique parte de su tiempo extraescolar a la lectura, como lo demuestra el hecho de que en la mayoría de nosotros ha sido, así , como hemos llegado a ser lectores competentes. Consecuentemente, el tratamiento educativo de este tipo de dificultades debería incluir estrategias específicamente destinadas a este fin, algunas incidiendo directamente sobre el propio alumno y otras dirigidas a la implicación de la familia.

Hoja de Evaluación

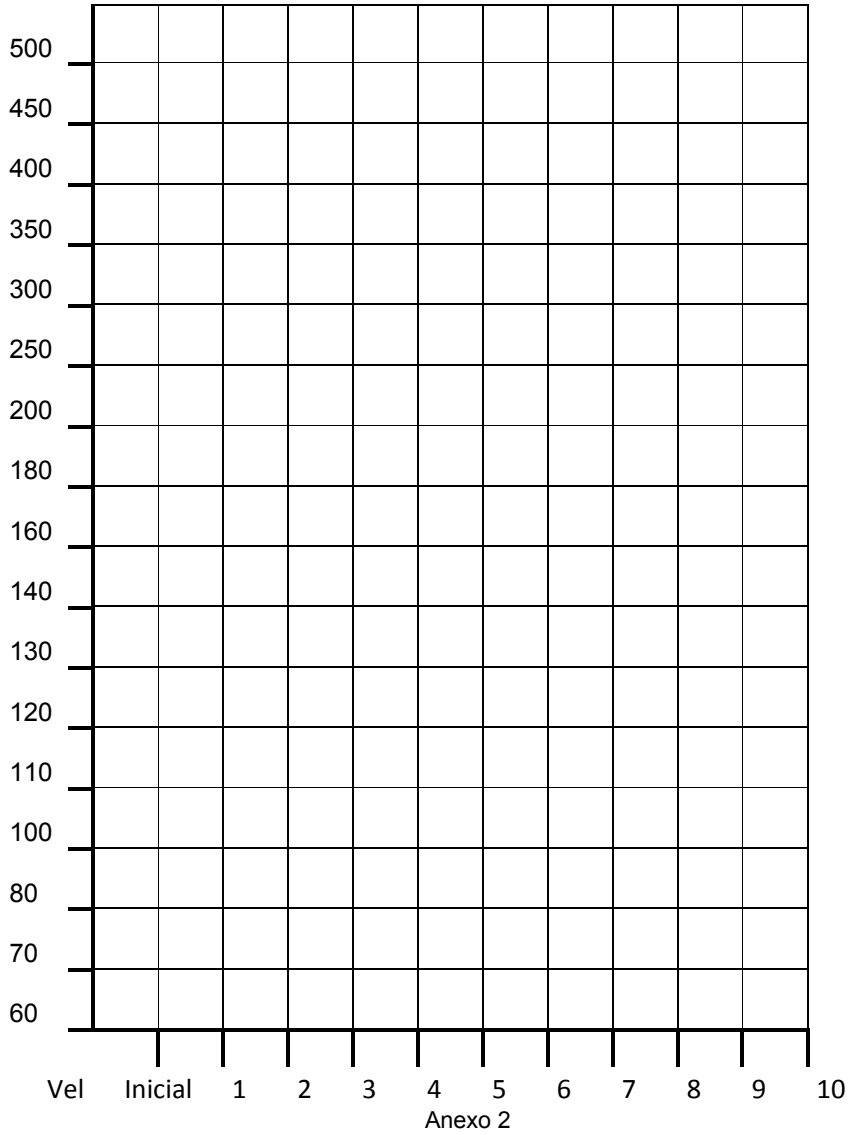
TIPO DE ERROR	CONTROLES															
	EV. INICIAL				CONTROL 1				CONTROL 2				CONTROL 3			
SILABEOS																
OMISIONES																
ADICCIONES																
SUSTITUCIONES																
INVERSIONES																
REGRESIONES																
VACILACIONES																
RECTIFICACI.																
VOCALIZACI.																
SUBVOCALIZ.																
SALTOS DE LÍN.																
(,) (;) (.) (:)																
(¡) (!) (¿) (?)																

Velocidad Inicial en LECTURA DE ESTUDIO (Promedio): ☐

Velocidad Inicial en LECTURA DE ENTRENAMIENTO: ☐

Anexo 1

Gráfica para Autoevaluación



Anexo 2

Procedimiento

1. Una vez calculada la Velocidad Lectora, localiza y Señala el punto correspondiente.
2. Une el punto señalado con una línea hasta el punto del control anterior.

Clase Nº 07

3. Programa de mejora de la expresividad lectora
(Herrera Lara J.A.)

Samuel Gil Gaya, uno de los grandes lingüistas de nuestros tiempos, definio la lectura expresiva como el "juego musical" de los acentos, la entonación y las pausas, según las normas de cada comunidad parlante, a fin de que la enunciación, la pregunta, el mandato, la duda, las emociones todas, fueron entendidas como tales, lo que nos permite entender por qué esta capacidad va mucho más allá de la mecánica lectora, exigiendo un conocimiento profundo del texto que se va a leer.

Así pues, aún cuando un cierto nivel de fluidez en la decodificación deba considerarse un requisito previo, no basta con ser capaz de leer un texto con rapidez y de manera fluida para conseguir una lectura expresiva, ya que ésta es una actividad que supone la interpretación y la recreación de los sentimientos, pensamientos e intenciones que el autor del texto ha pretendido poner en su obra, pero que sólo ha podido sugerir a través de un limitado número de recursos estilísticos y formales.

Esta interpretación y recreación han de ser expresiones trabajadas en el aula para poder conseguir el nada fácil objetivo de que el alumno lea y recite de manera expresiva textos de distinto tipo, tanto en prosa como en verso, teniendo en cuenta la articulación, la entonación, el tono e intensidad de la voz, la acentuación y las pausas.

A. Objetivos

En un programa que tiene como objetivo básico mejorar la expresividad durante la lectura, pueden se importantes tres objetivos más concretos, en función de las carencias de los alumnos a los que se les aplique.

- Mejorar el control de la respiración.
- Dominar los diferentes esquemas tonales de la expresión.
- Respetar los signos de puntuación durante la lectura.

B. Actividades

1. Ejercitación de las pausas y el control de la respiración. Uno de los problemas mas comúnmente observados en los lectores inexpresivos es la falta de coordinación entre su actividad respiratoria y la estructuración de las pausas en el discurso, que suele generar lo que se denomina arritmia lectora, que combina la falta del aire necesario para llegar a la pausa mas inmediata, en algunos momentos, con la sobrecarga de aire expulsado en una pausa próxima en otros.

Para trabajar esta dificultad, es necesario asegurarse de que el lector conozca los proceso implicados en la propia respiración (inspiración y espiración) y aprenda a respirar adecuadamente en condiciones normales; Una vez que esto se ha logrado, la tarea consiste en adecuar la inspiración y la espiración a la longitud y numero diferente de grupos fónicos que puede albergar una oración: cada grupo fónico (parte del discurso comprendido entre dos pausas) debe ser emitido de una sola vez, de modo que es necesaria hacer tomado desde el principio el aire suficiente para llegar hasta su finalización, momento en el que expulsaremos, en su caso, el aire sobrante e inspiraremos nuevamente para poder afrontar el siguiente grupo fónico.

Dada esta situación, en el entrenamiento parece recomendable la lectura de frases u oraciones de menor a mayor tamaño, incrementando progresivamente tanto el número como la longitud de los grupos fónicos, sosteniendo un control exhaustivo de la respiración y las pausas.

Algunos ejercicios que pueden realizarse para mejorar el control de la respiración, pueden ser los siguientes:

1.1. Actividades preparatorias. Estas actividades psicomotrices y espaciales tiene como objeto la preparación de la siguiente.

- Actividades matrices de sacar y encoger el pecho.
- Actividades matrices de meter y sacar el vientre.
- Reconocimiento/ uso de los conceptos básicos espaciales: dentro fuera.
- Reconocimiento / uso de los conceptos básicos espaciales: arriba-abajo.

1.2. Actividades de respiración con espiración pausada. Todas las actividades siguientes pueden, y deben, realizarse primero con espiración nasal y posteriormente, bucal

- Inspiración nasal lenta y profunda con espiración de la misma forma.
- Inspiración y espiración lentas con retención del aire, debiendo aumentarse el tiempo de retención.
- Inspiración rápida y espiración lenta.
- Inspiración lenta y espiración rápida.
- Inspiración y espiración rápidas.

Clase Nº 08

1.3. Actividades de respiración pausada con movimientos de los miembros superiores o inferiores.

- Respiración desde la posición de pie, moviendo los brazos (elevación o flexión) durante la inspiración hasta volver a la posición inicial.

- Respiración desde la posición de tendido en el suelo moviendo un brazo o una pierna (elevación, flexión, etc.) durante la duración de la inspiración.

- Respiración desde la posición de pie, inspirando cuando se flexionen las piernas y espirando cuando volvamos a la posición inicial.

- Respiración desde la posición de sentado, elevando los brazos en la inspiración y bajándolos con la espiración.

1.4. Actividades de respiración con espiración silbante. Todos los ejercicios que se indican deben realizarse primero con espiración silbante de forma continua y cuando ya se haya conseguido realizarlas, con la inspiración entrecortada:

- Desde la posición de pie, elevar los brazos o flexionarlos, expulsando el aire al bajarlos y de forma silbante.

- Desde la posición de tendido y flexionando las piernas, volver a efectuar los movimientos.

- Igualmente, pero esta vez desde la posición sentado

- Realización de marchas por la clase o patio, inspirando a una orden del profesor y elevando los brazos y espirando, a otra orden, de forma silbante.

1.5. Actividad de respiración con espiración en forma de soplos

- Actividades de apagar velas, alejándola progresivamente de la boca del niño

- Actividades de llenar y vaciar globos, imitado el sonido que producen cuando se vacían

- Actividades de empujar globos con el aire

- Actividades de soplo de papeles

- Actividades de soplo con pequeños tubos o pajas, matasuegras, etc.

- Actividades de soplo con pelotas muy ligeras de peso con las que puede organizarse juegos y concursos.

1.6. Actividades de respiración abdominal

- Encoger el abdomen cuando se inspire y relajarlo cuando se expulse el aire

- Inspirar profundamente, colocando las manos del niño en su propio abdomen para que cuando lo haga perciba claramente que puede subir y bajar en la inspiración

- Colocando un objeto en el abdomen del niño (en posición de acostado) deberá bajarlo y subirlo en cada inspiración y espiración

- Cuando el niño ha inspirado, colocarle una cinta de papel alrededor del abdomen para que la rompa al espirar

1.7. Actividades De Respiración Intercostal.

a) Hinchar el pecho repetidamente cuando inspiramos, relajarlo cuando expulsamos el aire.
b) Poniendo las manos en las costillas, el alumno deberá percibir expandir las costillas al inspirar y encogerse (de la posición anterior) al espirar.
c) Colocar una cinta de papel alrededor del pecho y el alumno deberá intentar romperla.

Clase Nº 09

2. Ejercitación De La Expresión De Los Diferentes Esquemas Tonales.

Controlado el problema “mecánico” del control de la respiración, la interpretación de los diferentes signos de puntuación por el lector debe considerarse como uno de los primeros objetivos en la mejora de la lectura expresiva, ya que de ella depende la entonación, a través de la cual se expresan informaciones connotativas que reflejan un determinado momento afectivo y estético que el escritor quiere transmitir. De hecho, se ha llegado a afirmar desde el ámbito de la lingüística que, en lectura, es casi mas importante aprender bien la entonación de la frase que la pronunciación de cada sonido en particular, pues las faltas de articulación de los sonidos apenas se aprecian cuando hay una buena entonación, mientras que los fallos de entonación pueden llegar a desvirtuar por completo el sentido de un mensaje.

Por ejemplo, un grupo fónico de dos palabras, como el constituido por las unidades léxicas “esta lloviendo”, puede ver notablemente alterado su significado en función de la interpretación de los signos de puntuación que lo acompañen:

- Está lloviendo (afirmativa)
- ¿ Está lloviendo? (interrogativa)
- ¡ Está lloviendo! (exclamativa)

La cuestión es, no obstante, bastante compleja, ya que en el español existen hasta cinco realizaciones tonales significativas diferentes al final del grupo fónico (Quilis y fernandez, 1985; Sepúlveda, 1986), generalmente a partir de la última silaba acentuada:

- Cadencia: Esquema tonal descendete grave. Presenta el nivel de descenso mas abajo. Suele corresponderse con oraciones afirmativas y algún tipo de oración interrogativa. Los representaremos con el símbolo ⬇
- Semicadencia: Esquema tonal descendente semigrave. Presenta un nivel de descenso inferior a la cadencia. Se emplea en expresiones, que dan una idea insuficientemente definida, o en una aseveración insegura. Representaremos con el símbolo ↓
- Suspensión: Esquema tonal horizontal. Presenta una entonación suspendida, sin subida ni bajada. Se utiliza en las frases con sentido incompleto, o en las que queda cortada una idea, pendiente de continuación. Lo representaremos con el símbolo →
- Anticadencia: Esquema tonal ascendente agudo. Presenta el nivel de ascenso más alto. Se utiliza en las frases interrogativas absolutas y entre la oración subordinante y la subordinada. Lo representaremos con el símbolo ⬆
- Semianticadencia: Esquema tonal ascendente semiagudo. Presenta un nivel de ascenso inferior a la anticadencia. Corresponde a unidades interiores de sentido continuativo y señala oposiciones y contraste de carácter secundario. Lo representaremos con el símbolo ↑

Nuestra propuesta didáctica consiste en un tratamiento sistemático de cada esquema tonal, a partir de ciertas frases seleccionadas con este fin, para adentrarnos luego progresivamente en la lectura de texto que contengan los distintos esquemas tonales trabajados previamente.

2.1 Entonación de las frases enunciativas. Las frases enunciativas son aquellas que expresan un hecho determinado, un juicio, una aseveración, etc. Cuando la frase enunciativa tiene un solo grupo fónico, se caracteriza por terminar en inflexión descendete grave, es decir, en cadencia.

Los leones son feroces. ↓

Ven mas tarde ↓

Te avisare después ↓

He leído este libro ↓

Cuando las frases enunciativas tienen dos grupos fónicos, el primero termina en inflexión ascendente aguda (anticadencia) y el segundo, en inflexión descendente grave (cadencia). Constituyen una parcela importante dentro de las frases enunciativas de dos grupos fónicos, las oraciones compuestas coordinadas y las oraciones compuestas subordinadas.

Me compre un libro ↑ y lo había leído ↓
Empezaba a dormir ↑ cuando sonó el timbre ↓
Iré al cine ↑ y recogeré a tu hijo ↓
Si tengo dinero ↑ iré al cine ↓

Clase Nº 10

2.2 Entonación de las enumeraciones. Las enumeraciones pueden ser incompletas o abiertas y completas o cerradas. Una enumeración es incompleta si su ultimo grupo fónico no va precedido de la conjunción "y" o, en su caso, "e".este tipo de enumeración abierta puede ir situada al final de una oración, pero también puede ir situada precediendo al verbo.

Cuando la enumeración va situada después del verbo, al final de la oración, los elementos que la constituyen acaban en inflexión descendente semigrave (semicadencia), menos el último que lo hace en inflexión descendente grave (cadencia).

Los chicos son alegres↓, divertidos↓, joviales↓, paternales ↓
Recorrimos verdes prados↓, empinadas laderas↓, sinuosas gargantas ↓
La policía persiguió a ladrones↓, asaltadores↓, falsificadores ↓
Nuestro Recorrido incluirá tierra↓, mar↓, aire ↓

Cuando la enumeración, por el contrario, va situada antes del verbo, los elementos que la constituyen acaban en inflexión descendete semigrave (semicadencia), excepto el ultimo miembro que acaba en inflexión ascendente aguda (anticadencia).

Fe ↓, esperanza ↓, caridad ↑ so las tres virtudes teologales.
Aceite ↓, sal ↓, pimienta ↑ son ingredientes…
El sol ↓, el mar ↓, el viento ↑ golpean mi rostro…
Gorriones ↓, jilgueros ↓, colibríes↑ revoloteaban sobre mi balcón…

Las enumeraciones completas o cerradas, como su nombre indica, están compuestas por un número concreto y finito de elementos. Se reconocen fácilmente porque su ultimo elemento va precedido de la conjunción "y" o, en su caso, "e". Las enumeraciones cerradas, al igual que las abiertas, pueden ir situadas al final de la frase o antes del verbo.

Cuando las enumeraciones cerradas van al final de la frase, todos sus elementos acaban en inflexión descendete semigrave (semicandecia), excepto el penúltimo que finaliza en inflexión ascendente semiaguda (semianticadencia) y el último, que lo hace en inflexión descendente grave (cadencia).

Los chicos son alegres ↓, divertidos ↓, joviales ↑ y paternales↓
Recorrimos verdes prados↓ empinadas laderas↑ y sinuosas gargantas↓
La policía persiguió a ladrones, ↓ asaltadores ↑y falsificadores↓
Nuestro recorrido incluía tierra, ↓mar ↑ y aire. ↓

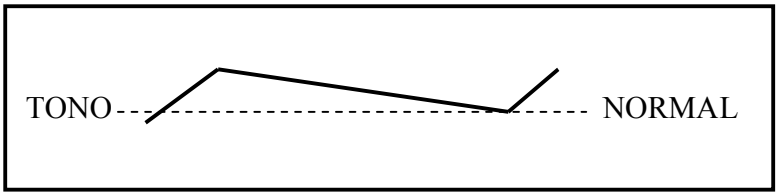
Cuando la enumeración cerrada precede al verbo todos los elementos acaban en inflexión descendentes semigrave (semicadencia), excepto el último que termina en inflexión ascendente aguda (anticadencia) o semiaguda (semianticadencia).

Fe ↓, esperanza ↓ y caridad ↑ son las tres virtudes teologales.
Aceite ↓, sal ↓y pimienta ↑son ingredientes…
El sol ↓, el mar ↓y el viento↑ golpean mi rostro…
Gorriones ↓, jilgueros ↓ y colibríes↑ revoloteaban sobre mi balcón…

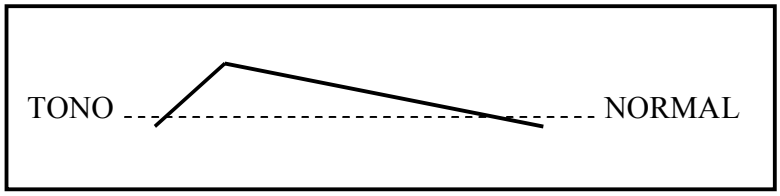
Clase Nº 11

2.3 entonación de la frase interrogativas. La frase interrogativas presentan una gran variedad de tonemas en castellano, quizás sea esa una de las razones por las que Sepúlveda (1986) categoriza este error como uno de los errores más significativos detectados en una muestra, aunque pequeña pero bastante representativa de los distinto niveles de lectura oral de alumnos de 12 a13 años. Veamos algunas de estas oraciones interrogativas:

a) preguntas que esperan un “si” o un “no” por respuesta. la real academia de la lengua suele denominarlas preguntas generales, suelen estar dirigidas a conocer la conformidad o la disconformidad entre el sujeto y el predicado. El final de estas preguntas suelen corresponderse con una inflexión ascendente. El esquema lineal mas utilizado suele ser



b) preguntas parciales o pronominales. En ingles se denominan “information questions”, es decir, preguntas que esperan una información por respuestas, frente a las anteriores que esperan tan sólo un si o un no como replica suelen ir introducidas por un pronombre o verbo interrogativo solo o precedido de preposición. Las características fonéticas de estas preguntas son un descenso gradual, terminando en inflexión descendente grave (cadencia)



c) preguntas disyuntivas. Las preguntas disyuntivas son las que incluyen una conjunción coordinantes disyuntivas (o,u). actúan como dos preguntas coordinadas dentro de una misma interrogación al igual que las enunciativas disyuntivas (enunciativas de dos grupos fónicos), el primer elemento muestra una inflexión ascendente y el último, descendente.

¿ Vais a Construir el Castillo ↑ o no ↓ ?

d) Pregunta aseverativas. Son preguntas muy cercanas a una aseveración. No son talmente aseveraciones, por que el sujeto que pregunta manifiesta algún tipo de duda o inseguridad que intenta sufragar preguntando. La característica melódica de este tipo de pregunta es el descenso en la terminación de la frase.

¿ Usted se aburrirá aquí soberanamente ↓ ?

e) Pregunta ratificada. A veces, tras la enunciación de algún hecho o acontecimiento, solemos demandar de nuestro interlocutor la corroboración de lo que acabamos de expresar. suelen formarse, por tanto dos grupos fónicos, el primero enunciativo, afirmativo o negativo, termina en inflexión descendente semigrave (semicadencia) y el segundo, en tonema ascendente agudo (anticadencia).

Te gusta la leche ↓, ¿no es verdad? ↑
Tú no bebes vino ↓, ¿no es cierto? ↑

2.4. Entonación de las frases imperativas. Estas oraciones se usan para expresar una orden o un mandato o alguien si bien es cierto, que seria imposible sistematizar la infinidad de maneras que son posibles para que el emisor muestre al oyente su deseo de que este lleve a efecto o ejecute una acción los casos mas comúnmente utilizados suelen ser el mandato enérgico y el mandato atenuado, este ultimo puede estar constituido por la misma frase imperativa de un mandato enérgico pero acompañado de algunas frase de cortesía que lo suavicen (por favor). En ambos casos el último tonema acaba en inflexión descendente grave (cadencia) y el penúltimo en inflexión descendente semigrave (semicadencia).

Dame las llaves↓
Dame las llaves ↓, por favor↓

2.5. Entonación de la las frases exclamativas. Las oraciones exclamativas suelen utilizarse para expresar emociones y sentimientos (sorpresa, ira, admiración, dolor, alegría, pesadumbre, etc.) estas oraciones terminan en inflexión descendente grave (cadencia).

¡Que calor↓! ¡por dios↓!

2.6. Entonación de la oposición. la oposición es una frase explicativa que utilizamos para dar mas información sobre algún personaje, hecho o acontecimiento, son oraciones por tanto que podrían eliminarse sin que alterase el significado de la oración en las que se encuentra inmersas lo único es que adoleceríamos del dato que estas aportan. al final de la palabra que precede al grupo a positivo hay una semicadencia. Después, si la oposición está en el interior de la frase acaba en anticadencia, pero si está al final de la oración, termina en cadencia

Cádiz↓, ciudad trimilenaria ↑, está situada… Llegué a Cádiz↓, ciudad trimilenaria↓

2.7. La entonación del paréntesis. Podemos señalar como características a todos los paréntesis, las siguientes :

- se entonan siempre en un nivel mas grave, mas bajo, que los grupos que lo limitan.
- El grupo formado por el paréntesis termina siempre en descenso, en cualquier situación en que se encuentre.

La merienda →- esto me sorprendió↓, Luego me besó en la mejilla↓,(no sé por qué)

Clase Nº 12

3. Actividades dirigidas a la adquisición de un modelo de lectura expresivo y el respeto a los signos de puntuación.

a) actividades que favorezcan la elocución oral. Con este tipo de actividades se trata de favorecer los procesos de expresión oral normativa en los alumnos que son sujetos de este programa , aunque en algunos casos es obvio que no serán necesarias
    1) repetición de palabras que el profesor pronuncia previamente.

2) Repetición de frases que el profesor pronuncia previamente, intentando imitar también el tono.
3) Dramatización y teatro leído de pequeños textos o frases.
4) Memorización y recitación de poemas y canciones
5) Memorización, exposición y explicación de refranes.
6) Memorización y exposición de trabalenguas

b) lectura de sencillos textos o frases atendiendo a la siguientes secuencias de actividades

1) lectura oral de un texto sencillo o frase, por el profesor , de forma lenta y clara
2) lectura oral de la misma por el alumno, conversando con el profesor sobre las dificultades encontradas.
3) Lectura silenciosa de la frase por el alumno
4) Lectura oral del mismo texto por el alumno
5) En los casos que existan errores, se deberán repetir las secuencia con el mismo texto o frases, poniendo especial énfasis en que no se cometan errores

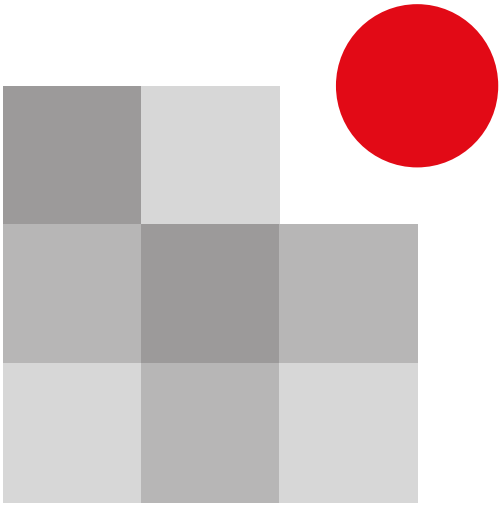
C) lectura grabadas, siguiendo las siguientes secuencias

1) lectura, por el profesor, de la frase texto
2) lectura del texto o frase por el alumno de forma silenciosa
3) lectura de una frase o texto por el alumno de forma oral, grabando la misma en un magnetofón
4) oír la grabación realizada, reconociendo y comentando los errores cometidos
5) releer oralmente de nuevo, el mismo texto.

D) lecturas con eco oral, con las siguientes secuencias:

1) lectura de una frase o texto corto por parte del profesor o un compañero
2) el alumno deberá expresar oralmente (pero sin leer) la misma frase
3) lectura de la frase por el alumno
4) comparación de la dos formas de expresión oral de la misma frase, realizada por el alumno y el profesor
5) si existieran errores de lectura, se debería volver a repetir la secuencia de actividades con el mismo texto

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL LENGUAJE LECTOR



IPLACEX
instituto profesional

UNIDAD III
Tratamiento Educativo De La Comprensión Lectora

Clase Nº 01

Introducción

La comprensión de textos es, sin lugar a dudas, el mas complejo de los procesos de lectura, entre otras cosas porque requiere del buen funcionamiento del resto y de una serie complementaria de operaciones cognitivas del mas alto nivel, ya que –como dijimos- leer comprensivamente supone construir significados, elaborar una interpretación en la que deben participar la información aportada por el texto y el propio conocimiento previo del lector, de modo que, además de por un funcionamiento eficaz de los procesos de acceso al léxico, la comprensión está condicionada por variables:

a) Del texto: particularmente, por su "significatividad lógica", es decir, por su grado de estructuración, claridad y coherencia interna, pero también por las pistas que el autor da para detectar esa estructura, y por su características sintácticas y léxicas, entre otros factores.
b) De la actividad mental del lector: En donde incluimos …

- Su capacidad para procesar los aspectos sintácticos del texto.
- El conocimiento previo de que dispone y la accesibilidad del mismo durante la lectura, que depende de su organización en la memoria y de la existencia de elementos que pueden conectar con el contenido del texto.
- Las metas de lectura que persigue, que determinarán el tipo de estrategias de lectura a emplear, y su dominio de éstas.
- La motivación del lector frente al texto, que determinará el grado de esfuerzo cognitivos que estará dispuesto a realizar, y que está condicionada por el interés del tema para el lector, el atractivo de su presentación, su comprensibilidad (determinada por la distancia entre el texto y los conocimientos previos del lector) u otras circunstancias, como las consecuencias asociadas a realización de la lectura.

2. OBJETIVOS GENERALES EN COMPRENSION DE TEXTOS.

Dada esta complejidad de la situación, es posible tanto que cuando un alumno presente problemas de comprensión lectora éstos no sean sino una consecuencia de fallos en el dominio de los procesos, más elementales, de acceso al léxico, como que sean dificultades especificas de la comprensión, siendo a estas ultimas a las que nos referimos en las próximas páginas.

Eso sí, nos referiremos a ellas con independencia de que estén relacionadas con el procesamiento de las oraciones o con los procesos más complejos que se encargan de la interpretación global del texto, dando por supuesto que cada profesional decidirá cuáles de las sugerencias que iremos desgranando son las más apropiadas para sus alumnos concretos, en función de la necesaria evaluación diagnostica inicial del caso.

En general, pues, debe entenderse que al seleccionar las propuestas que presentaremos a continuación hemos estado pensando en estrategias de enseñanza dirigidas a que los alumnos con DA de la comprensión escrita lleguen a:

- Tomar conciencia de las dificultades y problemas que se poseen en la comprensión de la lengua escrita.
- Alcanzar un nivel elevado de eficacia en la identificación del significado de las palabras por el contexto en el que aparecen.
- Utiliza de manera eficaz las diferentes claves necesarias para la comprensión oracional: utilización de palabras funcionales, orden de las palabras y signos de puntuación.
- Dominar técnicas asociadas a cada una de las macroestrategias: borrado (p.e.: subrayado), generalización (p.e.: identificación de ideas de párrafos) y elaboración (p.e.: resúmenes, esquemas,…).
- Adquirir estrategias que permitan la activación del conocimiento previo para de esta manera facilitar la comprensión de los textos.
- Planificar de manera adecuada la lectura de textos, en función de las metas planteadas en la comprensión de los mismos.

3. MODELOS GENERALES DE INTERVENCION

Hasta hace relativamente pocos años, el tratamiento educativo de los problemas de comprensión de textos se había limitado a aproximaciones mas o menos intuitivas de lo que se ha denominado “enfoque de las técnicas de estudios”; sin embargo, en las dos últimas décadas se ha producido un fuerte desarrollo, tanto de la investigación empírica como de la elaboración teórica sobre esta capacidad, lo que ha posibilitado la aparición de numerosos programas de intervención educativa con fuerte soporte teórico-practico.

No obstante, cuando revisamos dichos programas, vemos que la mayoría de las estrategias didácticas que ponen en marcha no son homogéneas, sino que responde a planteamientos diferentes tanto en lo que se refiere a la selección de los contenidos, como en lo tocante al enfoque metodológico adoptado.

Clase Nº 02

3.1 Habilidades Específicas Frente A Estrategias Metacognitivas.

Comenzando por la selección de contenidos, la diferencia fundamental está en si se enseñan habilidades especificas o, por el contrario, la atención se pone en el desarrollo de una “actitud estratégica” del lector facilitándole experiencias que favorezcan la formulación de metas de lectura, la planificación del proceso, etc.

A. Mejora de habilidades especificas. En el primer caso, los trabajos de que disponemos suelen adoptar la perspectiva de que la comprensión lectora es el resultado de la simple suma de muchas y muy especificas habilidades diferentes, de modo que tratan de mejorarla seleccionando un repertorio más o menos amplio o reducido de tales habilidades para centrar en ellas la atención.
Siguiendo a Sánchez Miguel (1989), podemos dividir este tipo de programas en dos grandes clases:

1. Entrenamiento en la estrategia estructural. Se trata de programas que atribuyen un papel central en la comprensión a la habilidad del sujeto para identificar la estructura interna del texto y usarla como guía en su reconstrucción del significado, de modo que se centran en enseñarla ya sea partiendo de algún tipo de taxonomía de los diversos "tipos" de textos" (por ejemplo, Meyer y otros,1980,1984: Sánchez Miguel, 1989,1993) o de una estructura arquetípica más o menos general (como es el caso de Brooke y Dansereau, 1983). De naturaleza algo diferente, también podríamos incluir en esta categoría aquellos métodos consistentes en la enseñanza de un heurístico que pueda guiar al lector en la busqueda y explicitación de la superestructura (ver Geva, 1985; Novak y Gowin, 1988; Orratia y otros, 1992)

Aunque la mayoría de estos programas se centran en la comprensión de textos expositivos, sus antecedentes se encuentran en la enseñanza de las "gramáticas narrativas" a los lectores: se proporciona al lector un esquema básico de la estructura de una narración, especificando sus diversas categorías, y una serie de preguntas que debe hacerse, al leer un texto de este tipo para identificar cada una de ellas.

Por ejemplo, Short y ryan (1983) entrenaron a un grupo de alumnos de cuarto de la escuela elemental con bajo nivel de comprensión en el uso de 5 preguntas, cada una de las cuales sirve para poner de relieve una categoría determinada de la narración:

1) ¿Quien es el protagonista?..... personaje.
2) ¿Dónde y cuándo tiene lugar el relato?.....Marco
3) ¿Qué hace el protagonista?.....Intento
4) ¿Cuándo termina el cuento?.....Resultado
5) ¿Qué siente el protagonista?.....Reacción

Siguiendo este mismo procedimiento, Brook y Dansereau (1983) elaboraron un esquema general abstracto que trata de resumir la estructura más habitual de los textos presentes en los libros escolares de ciencias, el DICEOX, que consta de seis categorías centrales:

- Descripción:	Fenómenos- predicciones- Observaciones- Definición.
-Historia:	Nombre-datos-contextos.
-Consecuencias:	Aplicaciones-creencias.
-Evidencias:	Experimentos-Observaciones.
-otras teorías:	Antagónicas-Complementarias.
-x:	Información abierta.

Con estas herramientas en la mano, el procedimiento consiste en informar a los alumnos del DICEOX e instruirles en su aplicación a diversos textos "reales" extraídos de sus propios libros e clase, haciendo que adapten el esquema genérico a cada texto en particular (al tratarse de una estructura abstracta, nunca coincide de manera exacta con ningún texto).

Meyer, por su parte, centró su atención en un tipo de texto expositivo específicos, el que denomina problema-solución, enseñando a los alumnos a utilizar para su análisis un esquema con tres elementos:

(a) PROMEBLA: Dedicar la primera oración a explicar quien tiene un problema y cual ese exactamente el problema en cuestión.
(b) ACCION: A continuación, dedicar la segunda oración a exponer que acciones se emprendieron, según el texto, para tratar de resolver ese problema.
(c) RESULTADO: Por último, dedicar la y oración a exponer cuales fueron los resultados eras la ejecución de las acciones emprendidas.

Entre nosotros, Sánchez Miguel (1989; 1993) ha trabajado con un esquema similar con los siguientes pasos:

1º Lectura del texto completo.
2º Búsqueda de la organización global del texto.
3º Localización de las categorías informativas básicas características del tipo de texto indetificado
4º Construcción del esquema organizativo, a partir de un modelo simplificado de tipo visual.
5º Extracción del significado.
6º Autopreguntas.

En general, este tipo de estrategias ha ofrecido resultados positivos, aunque parciales, a los que ha contribuido no sólo la estrategia estructural en si, sino también el uso "formatos" variados (verbal, esquema basado en recuadros con flechas direccionales, texto incompleto en el que sólo aparecen los elementos conectivos que señalan la estructura) para representar la estructura retórica y el carácter "estratégico", no de mera aplicación mecánica, que se imprime al uso de los esquemas propuestos: "No se trata de que los escolares sigan fielmente las reglas y convenciones de los procedimientos que hemos descrito. Al contrario, a

pesar de lo extraordinariamente reglamentados y especificados que parecen, quisiéramos verlos y proponerlos como una manera de facilitar una visión nueva y más compleja de la tarea, como un apoyo transitorio para que los escolares pogan en juego todas sus capacidades reales durante la lectura y el estudio" (Sánchez, 1989:98)

Pese a ello, algunas experiencias tienden a indicar que, por sí sola, resulta un tipo de estrategia demasiado exigente para los alumnos con menor nivel de comprensión (ver, por ejemplo, Sánchez miguel, 1989; Viero, peralbo y garcía madrugada, 1997).

Clase Nº 03

2. Entrenamiento en el uso de macrorreglas. Si los modelos de tratamiento anteriores de basan en el uso de lo que va Dijk y Kintsch denominaban "superestructura" del texto, existe otro tipo de planteamiento que se centra en la enseñanza explicita de una o más de las estrategias que permiten elaborar la denominada macroestructura, que sólo recoge las ideas básicas del texto. Estrategias denominadas macrorreglas que, como recordaremos, son las de borrado/ selección, generalización y contracción e integración, que implican habilidades como la identificación de oraciones temáticas, la eliminación de la información superficial y/o redundante, la elaboración de conceptos supraordenados o la construcción de oraciones temáticas.

El problema es que la mayor parte de las experiencias llevadas a cabo desde este enfoque de la enseñanza no se han ocupado de todas las macroestrategias, sino que se han centrado en alguna en particular o se han limitado a abordar su aprendizaje como simples instrumentos para la realización de resúmenes o esquemas.

Este es el caso, por ejemplo, de los trabajos de Baumann (1985:92), centrados en instruir a lo lectores con problemas en la identificación de la idea principal, un ambiguo concepto que define del siguiente modo: "la idea principal de un párrafo indica al lector la afirmación más importante que presenta el autor para explicar el tema (el tema se ha definido previamente como aquello que indica al lector de que trata el discurso). Este juicio o afirmación caracteriza a la idea principal, a la que se refiérela mayoría de las frases. Una idea principal implícita puede inferirse de la relación dominante entre los temas supraordenados y los subordinados de un párrafo".

Así definida, el dominio de esta habilidad requiere que el lector sea capaz de:

- Encontrar la idea principal de un párrafo, cuando ésta viene explícitamente expresada por el autor, en forma de oración temática.
- Encontrar la idea principal de un párrafo cuando no viene expresada explícitamente en forma de oración temática.

- Identificar la idea principal de un texto con varios párrafos, cuyas ideas centrales operan como detalles de una idea principal más general no expresada explícitamente por el autor.
- Resumir las ideas principales de un párrafo.
- Resumir las ideas principales del texto en su conjunto.

El problema, no obstante, es que los datos de que disponemos tienden a indicar dos cosas muy importantes respecto a este modo de hacer las cosas:

(a) Como comenta Day (1980), este tipo de instrucción mejora ostensiblemente el rendimiento en pruebas de comprensión de los alumnos con menos problemas, pero no tanto el de los de menor capacidad lectora, algo que podría explicarse si tenemos en cuenta que el lector de baja comprensión suele mostrar un insuficiente control interno a la hora de determinar si ha comprendido algo o no… Capacidad metacognitiva de la que depende la selección de las estrategias y técnicas de lectura apropiadas al objetivo de lectura en cada caso concreto.

(b) Pese a una gran eficacia del modelo a la hora de mostrar las habilidades pretendidas en situaciones de lectura parecidas a las de entrenamientos, no se trasfirieren espontáneamente a nuevas tareas de lectura en los contextos naturales de lectura, una vez finalizada la intervención (Sánchez 1989)

Algo, por cierto, que puede predicarse en mayor o menor grado de todos y cada uno de los programas instructivos que siguen esta orientación de la enseñanza de habilidades especificas (Sánchez miguel, 1995)

Clase Nº 04

B) Desarrollo de estrategias metacognitivas. La constatación de este tipo de resultados, unida al creciente convencimiento de que la comprensión en la lectura es un fenómeno esencialmente “estratégico”, propició desde mediados de los ochenta un cambio de enfoque, en el sentido de incluir entre los objetivos y contenidos de los tratamientos de esta capacidad todo lo referente a las estrategias de autosupervisión, de autocomprobación de lo adecuado o no de las interpretaciones elaboradas, de autocorrección,…En definitiva, todo lo referente a las estrategias metacognitivas, en el sentido que dábamos a este término en el capitulo nº 2, y que a veces de se nomina “estrategias de autorregulación” para enfatizar el hecho de que no operan directamente sobre la información textual, sino sobre la propia actividad mental del lector.

Desde luego, a este cambio de orientación también ha contribuido la comprobación de que el lector con pobre comprensión se caracteriza, precisamente, por la carencia de un tal comportamiento estratégico en la lectura, es decir, porque:

- En lugar de aplicar flexible y activamente las estrategias que ya conoce, se limita a la copia literal de lo que considera relevante, sin poseer una visión global del proceso ni ejercer un control reflexivo sobre su desarrollo (Brown, Day y Jones, 1983).
- Se manifiesta incapaz de emplear una estrategia estructural, es decir, de retener en su mente un marco general desde el cual conseguir la progresión temática, sustituida entonces por una estrategia de codificación aditiva (Mayer, 1985) en la que el significa del texto se reduce a un esquema tema+ detalle.
- Equipara leer a descifrar y recordar (spiro, 1980; spiro y Myers, 1984), sin entender que la lectura requiere de un procesamiento activo y controlado (Brown y Baker, 1984), como consecuencia de lo cual tiene a leer siempre del mismo modo, con absoluta independencia de los requerimientos del contexto, de la finalidad del acto (del campo, 1990).

Un conjunto de características que, en última instancia, remiten siempre a la carencia del necesario control interno de los propios procesos de lectura.

Ante esta situación, el enfoque metacognitivo de la enseñanza de la comprensión se propone "como alternativa para promover en el estudiante el uso sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para el éxito académico, porque en la medida en que el estudiante tenga mas control consciente sobre sus propias acciones cognitivas lograra un aprendizaje más efectivo, lo cual redunda en un incremento de la confianza del aprendiz en sí mismo y en que asuma un rol más activo y responsable frente a su aprendizaje" (Ríos, 1991:276).

Un enfoque, por tanto, cuyos características primordiales son las siguientes (Tierney, 1983; Baker y Brown, 1984):

(a) Relevancia: O extensión en que merece la pena enseñar una determinada estrategia, es redundante hacerlo o puede incluso ser contraproducente, por la posibilidad de que interfiera con otros aspectos del proceso de aprendizaje
(b) Explicitación: Un programa instructivo de esta características deberían ser siempre muy preciso al enseñar cuándo, Cómo y porqué debe ser utilizada una estrategia de comprensión determinada.
(c) Autoconciencia: Un programa de orientación metacognitiva de la lectura debiera sugerir al aprendiz heurísticos (y estimularle a usarlos) para la formulación de hipótesis y generalizaciones sobre el significado de los textos, así como para autodirigirse de manera flexible y eficaz. Resultado de ello es que el lector debiera llegar a ser capaz de informar acerca de las estrategias que emplea, de las razones que le mueven a ello y de la eficacia que logra con esta actividad en particular.
(d) Autorregulación: El programa debe instruir a los alumnos en la dirección, supervisión y evaluación de la propia actividad cognitiva de lectura, y de su eficacia.
(e) Aplicación: Deben proveerse a los alumnos suficientes oportunidades para extender o trasferir las habilidades y estrategias adquiridas a nuevas tareas y situaciones

(f) Clarificación de dudas: detectar cualquier dificultad experimentada en la comprensión de un párrafo (referencia anafórica, desconocimiento del vocabulario, etc.) para resolverla antes de proseguir.
(g) Resumen: Proponer a los compañeros de lectura un posible resumen del texto leído con el fin de discutirlos en común, entendiendo que cuando no logramos elaborar el resumen es que existe una dificultad que debe detectarse y resolverse (autosupervisión y autocorrección).
(h) Plantearse preguntas: Una vez leído un párrafo o un texto, formular preguntas relativas a su significado, adoptando la perspectiva del profesor que busca preguntas interesantes y relevantes para examinar a otros estudiantes en relación con el texto leído.
(i) Formula predicciones: Una vez iniciada la aproximación al texto, anticipar posibles continuaciones de mismo, que deberán comprobarse mediante la lectura subsiguiente, en la interacción grupal.

Clase Nº 05

Para París, Cross y Lipson (1984), a la hora de intervenir en la mejora de la comprensión, además de lo anterior hay que tener en cuenta que una estrategia tiene cuatro características básicas, que la diferencian de cualquier otra acción mental:

1º Son personalizadas, es decir, los sucesos, objetivos y rutinas empleados por ella so personalmente significativos, de modo que una misma estrategia es en realidad diferente de un individuo a otro, ya que cada quien la emplea según su propia percepción de la utilidad y la economía de las acciones.

2º Son contextuales, en el sentidote que se construyen en contextos específicos, quedando muy estrechamente vinculadas a las tareas y situaciones de interacción social en las que fueron aprendidas.

3º Son actividades mentales socializadas, que surgen y se elaboran en la interacción social, gracias a la mediación de otras personas que actúan como guías en la resolución de tareas diversas, integrando una dimensión microsocial (relacionada con las interacciones con las personas próximas al sujeto) y una dimensión macrosocial (relacionada con el papel de las instituciones sociales y las practicas culturales a través de las cuales se ayuda sistemáticamente a los individuos a apropiarse de las herramientas propias de su grupo social y de su cultural).

4º Son actividades mentales temporalizadas, en el sentido de que no se adquieren de una vez y para siempre, sino de manera gradual y siguiendo una progresión que va desde las formas más elementales y rudimentarias, aplicadas rígidamente, hacia las

más complejas y eficaces, que exigen la automatización de las rutinas y destrezas más elementales y una aplicación flexible.

Consecuentemente, entienden que el aprendizaje de estrategias debería entenderse, como proponía Vigtsky (1979) respecto a cualquier proceso psicológico superior, como un proceso de interiorización progresiva que nace en la actividad externa compartida con otros y sólo poco a poco llega a ser interno, mental.

Asimismo, estos autores consideran que el aprendizaje de estrategias evoluciona paulatinamente desde formas heterorreguladas, en donde el papel del adulto es esencial en la dirección de la actividad infantil, hacia formas autorreguladas, en las que el propio sujeto adquiere cada vez mayor responsabilidad y control sobre sus acciones.

Respecto a las características que debería reunir una situación de enseñanza y aprendizaje orientada específicamente a promover el desarrollo de estrategias, París, Newman y Jacobs (1985) señalan que es preciso considerar siempre simultáneamente el doble aspecto, cognitivo y motivacional, que las define, así como promover a través de la negociación el aprendizaje de algunos principios generales:

- Principio de agente activo, que implica darse cuenta (tomar conciencia) de que las diferentes tareas y situaciones requieren objetivos propios y diferenciados, de modo que debe dedicarse tiempo y esfuerzo en este sentido.
- Principio del propósito, que implica darse cuenta (tomar conciencia) de que las diferentes tareas y situaciones requieren objetivos propio y diferenciados, de modo que debe dedicarse tiempo y esfuerzo en este sentido.
- Principio de acciones instrumentales, que implica el reconocimiento de que determinadas acciones son funcionales para determinados propósitos cognitivos, estableciéndose de este modo la relación entre medios y fines. Funcionalidad que puede tener relación con la utilidad de la acción en cuestión, o con su economía de esfuerzos, con la eficiencia diferencial de cada acción mental para el objetivo perseguido.

En el campo especifico de la comprensión, este conjunto de planteamientos se concreta en un programa (parís, cross y Lipson, 1984) que aborda tanto estrategias de autocontrol y autodirección, como habilidades y destrezas más elementales, dirigidas al tratamiento de los textos y su información. Concretamente, proponen tres “módulos” de enseñanza:

- Uno centrado en el desarrollo de metas, planes y estrategias de lectura a través de una amplio conjunto de actividades organizadas en forma de lecciones, cada una de las cuales se propone a partir de un lema alusivo a los contenidos que aborda.
- El segundo, centrado en los procesos de comprensión y derivación del significado, concretados en la elaboración de resúmenes, la realización de inferencias y la

extracción de la información critica o relevante del texto. Todo ello, siguiendo la misma estructura organizativa del anterior.

- Finalmente, un modulo que se centra en los aspectos metacognitivos ligados a la autorregulación del proceso, la supervisión y la selección y uso de estrategias de corrección de lo fallos de comprensión detectados.

Un último aspecto importante es el tratamiento que este programa hace de la motivación, ya que no sólo se trata de conseguir una fuerte motivación intrínseca por medio de la formulación de metas personales que hagan la lectura funcional; Paris y sus colaboradores presentan explícitamente los conceptos metacognitivos usando metáforas muy intuitivas para que los alumnos conozcan qué, por qué y para qué trabajan.

Por ejemplo, para presentar a los alumnos el concepto de estrategias y la utilidad de éstas, se propone la lección bajo el lema« una bolsa llena de trucos»; la lectura misma, con el fin de potenciar una concepción, dinámica y flexible de ella, se les presenta como un viaje «viaje», es decir, una actividad que se encamina a una meta final, que requiere ser planificada, en cuyo transcurso suelen surgir determinados problemas, etc.

Clase Nº 06

3.2. Instrucción Directa Frente A Constructivismo

Como hemos podido observar al examinar los diferentes modelos de enseñanza comentados, tampoco desde el punto de vista metodológico existe una única tendencia, sino que las opciones tienden a dividirse entre quienes adoptan modelos de enseñanza directa (por lo general, quienes optan por enseñar habilidades especificas) y quienes adoptan una metodología de corte constructivista (habitualmente, quienes optan por un enfoque “estratégico” de la enseñanza de la comprensión).

A. El modelo de instrucción directa. El término instrucción directa, del que existen diversas acepciones parcialmente diferentes, fue popularizado especialmente por Becker (1977), que lo describía como un método caracterizado por una enseñanza “cara a cara”, estrictamente dirigida por el profesor de acuerdo con un guión previo basado en una programación exhaustiva y precisa de objetivos, aunque se comenzó a aplicar años antes en este campo con el nombre de DISTAR (Engelman y Bruner, 1969)

Como puede apreciarse por esta definición inicial, por otra parte, se trata de un método basado en dos supuestos fundamentales: que las habilidades cognoscitivas (la comprensión en este caso) pueden ser efectivamente enseñadas por medio de un entrenamiento sistemático, pormenorizadamente planificado y dirigido “desde fuera”, y que la enseñanza debe programarse a partir de la descomposición de las capacidades más complejas en habilidades y destrezas muy especificas, que deben luego ordenarse en una secuencia de complejidad creciente.

Entre sus aplicaciones más conocidas en el campo de la comprensión lectora se encuentran las de Duffy, Roehler y Mason (1984), que consiste en un modelo de enseñanza de habilidades de lectura con tres fases en cada una de ellas (enseñanza, practica y aplicación) y la de Baumann (1983, 1985).

Para este último autor, la instrucción directa es un tipo de enseñanza en la que cada lección se articula en torno a un tema didáctico central (una habilidad de comprensión en este caso), los contenidos están precisamente secuenciados, hay una alta implicación del alumno y el profesor ejerce un cuidadoso control de la actividad de aprendizaje, otorgando feed-back correctivo específicos a los estudiantes… Rasgos característicos entre los que destaca particularmente el último para diferenciar la instrucción directa de una enseñanza tradicional en la que serían los materiales quienes dictan el curso de la acción docente/discente: "La palabra clave es maestro, puesto que es quien está al mando de la situación del aprendizaje y quien dirige la lección, en comparación con tener la instrucción dirigida por un libro, un centro de aprendizaje, un cuadernillo o por conjunto de materiales" (Baumann, 1993:287).

Conforme a esta filosofía general, en la enseñanza de una habilidad determinada (por ejemplo, identificar la idea principal de un párrafo, cunado éste cuenta con una oración temática explicita) el proceso de cada lección está minuciosamente prescrito, siguiendo una secuencia de cinco fases o pasos:

1) Introducción: El profesor comunica a los alumnos el objetivo u objetivos de la elección, enfatizando expresamente cómo y porqué la destreza en cuestión contribuye a la mejora de la propia capacidad de comprensión. En definitiva, sirve para crear un marco comprensivo desde el cual emprender, y al cual referir, las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan a continuación:
2) Ejemplo: Prologando natural de la fase anterior, consiste en una demostración de la relación de lo que dicen los textos, realizada a partir de un párrafo elegido con este fin. El objetivo de este segundo paso es ayudar a comprender con precisión y por completo qué es lo que se va a aprender.
3) Instrucción directa: Punto central de la lección, como su nombre indica, es la fase en que el profesor dice, muestra, demuestra y controla la destreza objeto de estudio. En este momento, el profesor es el responsable único del procesa, exigiendo a sus alumnos can sólo la atención necesaria para seguirle. En cuanto al contenido de la fase de instrucción directa, suele consistir en la demostración y exposición de un heurístico que se presenta a los alumnos como método idóneo para emplear más adelante por ello mismos al enfrentarse a un texto que exija la destreza objeto de estudio en la lección.
4) Aplicación dirigida: La finalidad básica de este nuevo paso es la de promover la trasferencia de la responsabilidad desde el profesor a sus alumnos. Iniciar ese proceso, al menos. A diferencia de la fase anterior, el profesor inicia ahora las

actividades, pero insta a los alumnos a continuar el esfuerzo de «descifrar» el significado del texto aplicando la destreza en estudio, al tiempo que ofrece un feed-back correctivo específico, contingente a la ejecución de los estudiantes. La combinación de ambas facetas (obligar a usar la destreza y proporcionar feed- back), unida a una adecuada selección de los textos para el entrenamiento, permite al profesor un control máximo del proceso de adquisición de la nueva destreza, que permite su (re) enseñanza en caso necesario.

5) Practica independiente: La trasferencia de la responsabilidad a los alumnos finaliza, como la elección, en una fase en la que lo esencial es la provisión de práctica suficiente sobre nuevos materiales de lectura, no empleados en la fases previas.

Clase Nº 07

B) Los modelos constructivistas: Frente a este modelo de corte asociacionista, el constructivismo consiste en un principio general sobre la enseñaza, el desarrollo y el aprendizaje caracterizado por tres ideas básicas (solé, 1992):

- Construcción conjunta: El aprendizaje se concibe como una construcción o elaboración personal del que aprende, que se lleva a cabo progresivamente y muy poco a poco, nunca de una vez y para siempre; pero como una construcción asistida desde fuera, lo que implica entender la enseñanza como un proceso de facilitación de las construcciones del que aprende.
- Participación guiada: Desde esta perspectiva, la tarea básica del profesor se concibe, ante todo, como un esfuerzo por asegurar el engarce entre la construcción del alumno y las construcciones socialmente establecidas, propuestas como contenidos de la enseñanza (COLL y otros, 1992). Las actividades docente, en consecuencia, deben ayudar a relacionar y contrastar el conocimiento previo del alumno con el nuevo conocimiento, así como proporcionar una visión de conjunto, un marco o estructura general de partida.
- Andamiaje: Finalmente, la perspectiva constructivista sugiere que la actividad docente debe seguir la orientación que Jerome Bruner denomina andamiaje (scaffolding), una actividad centrada en este principio: plantear siempre la nueva tarea como un reto, es decir, algo más allá de la capacidad autónoma del alumno, proporcionándole luego un nivel de ayuda inversamente proporcional a su competencia individual actual.

Se trata, por tanto de una perspectiva en la que resulta central la idea de interactividad y que supone enormes cambios prácticos en la enseñanza de la comprensión, siendo uno de sus mejores exponentes el antes comentado modelo metacognitivo de París actual.

Asimismo, esa importancia de la interacción constructiva queda patente en el denominado método de enseñanza recíproca (palincsar y Brown, 1984), basado sesiones de pequeños grupos en las que se discuten sobre un texto común. La discusión es dirigida por

turnos por cada miembro del grupo, que – cuando le toca- plantea una pregunta que deben responder los demás, pide aclaraciones sobre las dudas que se le plantean, resume el texto y suscita predicciones sobre el siguiente fragmento (cuyo análisis dirigirá otro miembro del grupo).

En cuanto al profesor, su papel es el de proponer los textos y proporcionar continuamente ayuda a los alumnos que van dirigiendo la sesión:

- Ofrece un modelo experto de lectura comprensiva.
- Ayuda a mantener vigentes los objetivos previstos.
- Supervisa y corrige al director de la sesión.
- Busca activamente la trasferencia del control de la sesión desde él mismo hacia los alumnos.

En una línea metodológica parecida, Collins y Smith (1980) desarrollaron un modelo de trabajo en que quedan patentes los principios generales que sustentan la enseñanza constructivista: el papel activo del profesor como guía, la actividad igualmente comprometida del alumno, la idea de que las destrezas de comprensión se transfieren desde la situación social (didáctica) al plano mental (lectura silenciosa personal). El modelo implica en cada sesión tres fases de trabajo:

1. Modelado: El profesor se ofrece a los alumnos como un modelo de lectura activa leyendo en voz alta los textos, verbalizando y comentando los procesos y estrategias que pone en juego, las dudas y dificultades que encuentra, los fallos de comprensión y las estrategias que emplea para solucionarlos, etc.
2. Participación del alumno: De forma más directiva al principio del programa y dando poco a poco más libertad y responsabilidad a los alumnos en el uso de estrategias de comprensión, el profesor trata activamente de asegurar el traspaso de la responsabilidad y control del proceso a sus estudiantes, que deben comprometerse con la actividad desde el inicio.
3. Lectura silenciosa: Finalmente, las actividades que fueron primero mostradas en la fase de modelado y después realizadas en grupo, son ahora llevadas a cabo de manera individual y en silencio. No obstante, ello no implica que los alumnos carezcan de ayudas instructivas en esta fase del trabajo, sino que éstas adoptan nuevas formas: textos seleccionados y/o adaptados para estimular el uso de determinadas estrategias en particular, textos preparados con errores que deben solucionarse, etc.

Clase Nº 08

Entre nosotros, un procedimiento de orientación constructivista que ha recibido un amplio reconocimiento es el propuesto por Solé (1992), que incluye las siguientes fases y modos de trabajo a partir de cualquier tipo de texto relevante para el alumno:

1. Actividades previas a la lectura:

a) Motivar: Los alumnos deben enfrentarse al texto sabiendo qué hacer y para qué hacerlo, así como sintiéndose capaces de ello, además de interesados.
b) Objetivos: La lectura debe proponerse siempre como una actividad funcional, que responda a una meta específicas: Obtener información precisa sobre un tema dado, revisar un escrito propio, puro placer… Las estrategias y técnicas de lectura que se aborden mas tarde estarán en consonancia con la meta concreta que se haya propuesto el alumno para su lectura con la finalidad del acto lector (del campo, 1990).
c) Activación del conocimiento previo: Antes de enfrentarse al texto, el profesor debe promover la activación del conocimiento previo necesario para su comprensión, para lo que puede recurrir a estrategias didácticas como la provisión de información general sobre el tema de la lectura y su discusión para crear un contexto mental compartido (Edwards y Mercer, 1988), animar a los alumnos a exponer ellos mismo y contrastar con los compañeros lo que saben en relación con el tema (Cooper, 1990), etc.
d) Establecimiento de predicciones: A partir de los títulos y subtítulos, de las ilustraciones, de la identificación de la superestructura del texto, etc.
e) Promover preguntas sobre el texto: En relación con las predicciones elaboradas, se debe animar y ayudar a los alumnos a formular preguntas explicitas que la lectura, a continuación, deberá permitir responder.

2. Actividades durante la lectura.

a) lectura compartida: Siguiendo la propuesta de Palincsar y Brown, es decir, un modelo de enseñanza recíproca, se procede a:

- Formular nuevas predicciones y preguntas.
- Plantear preguntas sobre lo ya leído que puedan formularse a potenciales nuevos lectores del texto.
- Aclarar dudas surgidas.
- Resumir las ideas de los fragmentos leídos.

b) Lectura independiente: Los alumnos trabajan las mismas habilidades y destrezas de la lectura compartida, pero más tarde y de manera individual, empleando materiales expresamente seleccionados y/o adaptados

c) Errores y lagunas de comprensión: El profesor trata de que los alumnos tomen conciencia de que es preciso supervisar la propia comprensión, detectando los errores y tomando las medidas correctivas pertinentes; unas medidas que dependerán del objetivo que perseguiremos con la lectura y del grado de distorsión que el error introduce en el proceso, de conseguirlo. Son estrategias didácticas útiles con este fin al llevar la atención de los lectores sólo sobre los errores relevantes, dirigir el análisis del error que hace el alumno hacia el contexto textual en lugar de ofrecer la respuesta el propio profesor, etc. En cuanto a las estrategias de comprensión objeto de enseñanza, vienen a coincidir con las macroestrategias de control de la coherencia y la cohesión textual descritas en la primera parte.

3. Actividades posteriores a la lectura.

Como actividades finales, Solé propone la realización de actividades de comprensión más o menos estándar, es decir, identificar y expresar la idea principal, elaborar el resumen del texto, elaborar un cuestionario sobre él que pueda pasarse a otros potenciales lectores en un examen, etc.

Clase Nº 09

4. ALGUNAS CLAVES PARA LA PLANIFICACION DEL TRATAMIENTO EN EL AULA

En resumidas cuentas, cuando revisamos los trabajos de los últimos veinte o veinticinco años en relación con las dificultades de comprensión lectora y su tratamiento educativo, nos encontramos un panorama amplio y diverso, en el que se han ido probando distintos planteamientos, tanto en lo que se refiere al qué enseñar como a los métodos idóneos para hacerlo; no obstante, es fácil ver que en los últimos años la tendencia general ha sido, cada vez más a postular la necesidad de una aproximación de orientación metacognitiva basada en métodos activos y constructivos, en los que el eje central es la interacción del aprendiz con otros (incluidos lectores más expertos) y con el texto, aunque dedicando (dentro de ese marco global) una atención especial a cada una de las habilidades especificas de procesamientos del significado.

Y es que la gran mayoría de las experiencias controladas en la mejora de la enseñanza de la comprensión tienden a mostrar que todos los métodos empleados, aisladamente, presentan ventajas e inconvenientes, logros y limitaciones; pero consideradas en su conjunto tienden a mostrarnos algunas conclusiones que no deberíamos perder nunca de vista al tratar esta cuestión, entre las que podemos destacar las siguientes (colomé y Camps, 1996):

(a) Es necesario incrementar el protagonismo de los alumnos y alumnas en todas las actividades.

(b) Deben utilizarse formas graficas de representación de la información (subrayados, diagramas de flujo, esquemas,…)
(c) El propio profesor debe actuar como modelo de actuación al enfrentarse a los textos de una manera activa, orientada a la comprensión y con puesta en marcha de estrategias de autocontrol.
(d) Debe tratarse de aumentar la sensibilidad del lector a las incoherencias del texto
(e) Las técnicas de discusión colectiva han de considerarse como herramientas cotidianas de primer orden.
(f) Es preciso ayudar al alumno a adquirir en situaciones grupales, y luego a interiorizar, las pautas a seguir al enfrentarse al texto.
(g) Se debe relacionar la comprensión con las actividades de composición de textos.

Como señalan estas mismas autoras, además, del análisis de la experiencia acumulada se deduce también que cualquier programación educativa para la mejora de la comprensión debiera planificarse integrando tres tipos de actuaciones complementarias : la lectura de textos reales en situaciones naturales, contextualizadas y funcionales, de un lado; la enseñanza destinada a ayudar al alumno a realizar una interpretación global del texto, de otro; y, finalmente, la enseñanza de habilidades especificas, incluyendo con respecto a éstas la provisión de la practica pertinente para lograr no sólo su comprensión y adquisición, sino su autorización.

A. Situaciones reales de lectura de textos. Frente a lo que a menudo suele ocurrir en el tratamiento de los alumnos con DA, a los que se aleja de las situaciones habituales de trabajo en el aula, son pretexto de darle una atención más ajustada a sus necesidades, una de las conclusiones más clara de la ya larga experiencia acumulada en la enseñanza de la comprensión es que los programas de refuerzo específicos, aun cuando resultan eficaces en la enseñanza de las habilidades que se propone, suelen ser extremadamente pobres en lo que se refiere a la generalización de dichas habilidades a las situaciones reales de la vida cotidiana en donde se precisan (Sánchez Miguel, 1995).

Consecuentemente, cuando se trata de mejorar la comprensión es absolutamente necesario proceder de modo contrario al señalado, es decir, debe garantizarse el máximo de experiencia posible con textos reales y en situaciones reales de lectura, tanto en el aula como en casa, ya que “la condición básica y fundamental para una buena enseñanza de la lectura en la escuela es la de restituirle su sentido de practica social y cultural, de tal manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación , de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés por comprender el mensaje escrito” (Colomer y Camps, 1996:104).

Ello implica que la lectura debe formar parte de las actividades cotidianas del aula, cumpliendo funciones diferentes según en el caso (obtener información sobre un tema dado,

recrearnos con un texto literario…) y la edad de los alumnos, y que en el transcurso de éstas actividades debemos tratar de promover la comprensión, considerando esto como un objetivo más de la actividad.

En este sentido, el método de trabajo sobre un texto de Solé, antes comentado, constituye una fuente muy interesante de sugerencias para incluir en este tipo de situaciones, pero son muchos los recursos que podemos emplear, desde presentar previamente a la lectura de un texto expositivo un esquema o mapa conceptual incompleto que deberá completarse al terminar de leer, a proponer que el resumen de las ideas fundamentales del texto se haga en pequeño grupo de manera cooperativa, pasando por ayudas verbales (normalmente preguntas e indicaciones genéricas) para llevar la atención del alumno a los títulos y subtítulos como medio de identificar la estructura global del texto, por utilizar los textos como modelos del partida para la reelaboración reescritura), etc.

Clase Nº 10

B. Ayudas a la interpretación global del texto. Además de lo anterior, en la programación deberíamos también incluir actividades específicamente dedicadas al trabajo de análisis e interpretación de diferentes tipos de textos, ya sea especialmente seleccionado con este fin, ya sea textos de uso normal en el ciclo y nivel de los alumnos. La condición básica es que la intervención esté pensada no para desarrollar una habilidad específica, sino para ayudar al alumno a interpretar globalmente el texto.

A este respecto, debemos recordar lo que dijimos al hablar del modelo de trabajo de Paris y sus colaboradores: las estrategias de comprensión son capacidades que el alumno aprende de otros y con otros en situaciones sociales, y que sólo paulatinamente se hacen luego internas, mentales, de modo que de lo que estamos hablando es de la planificación de actividades “compartidas” de lectura de textos significativos, en las que el alumno trabajará bien con el método de enseñanza recíproca (que cuando se realiza en parejas recibe por lo general el nombre de tutoría entre iguales, o peer tutoring), bien en grupos cooperativos o bien con el profesor actuando como modelo de lectura o guiando la interpretación del texto a través del diálogo.

Sea cual sea la forma adoptada para las actividades de este tipo, lo esencial en todas ellas es que nos aseguremos de que:

- Se pongan en marcha sistemáticamente las diferentes capacidades metacognitivas que ya conocemos (formulación de metas de lectura y planificación, supervisión y autocorrección y autoevaluación).

- Se haga un esfuerzo activo, consciente y sistemático por relacionar el texto escrito con los conocimientos previos del lector, formulando hipótesis, contrastándolas con el texto, etc.

- Se vaya adquiriendo el hábito de buscar la estructura organizativa del texto como recurso que nos ayudará a su comprensión global, al tiempo que se aprenden estrategias útiles para ello.

C. Enseñanza de habilidades específicas. Finalmente, el programa de tratamiento deberá incluir actividades de enseñanza y aprendizaje expresamente destinadas a la enseñanza de habilidades específicas de comprensión, lo que puede hacerse tanto en situaciones de refuerzo, con textos y ejercicios seleccionados y descontextualizados de las actividades cotidianas del aula, como en situaciones ordinarias de clase.

Dicho de otro modo, podemos llevar a cabo este tipo de tratamiento utilizando alguno de los muchos programas de que disponemos en este momento (especialmente para alumnos a partir de los 10 años), dedicándole un tiempo semanal en la programación, o podemos hacerlo programando actividades especificas de comprensión que llevaremos a cabo sistemáticamente sobre los textos que se vayan trabajando al hilo de las diferentes materias. Por ejemplo, podríamos decidir seguir el método de Baumann para trabajar la idea principal con los alumnos de cuarto curso de Primaria, aplicando sus sugerencias didácticas sobre los textos narrativos de Lengua y sobre los textos que trabajaremos para las unidades de Conocimiento del Medio.

La ventaja del primer modo de actuar, evidentemente, es que nos permite centrar toda la atención en la habilidad que queremos desarrollar y seleccionar textos “ideales” para ello, mientras que su principal inconveniente es, como dijimos, que este modo de proceder suele mostrar serias limitaciones en cuanto a la generalización de lo aprendido. Consecuentemente, si organizamos así el tratamiento, deberemos planificar también la generalización de lo que se aprende en el programa de comprensión a la lectura de los textos habituales, dedicando un cierto tiempo a la aplicación de la estrategia en ellos.

Como sugerían Duffy, Roehler y Mason (1984), si nos decidimos por este modelo de trabajo deberemos asegurarnos de dedicar el trabajo suficiente a cada una de estas tres fases:

(a) Enseñanza: Mediante actividades seleccionadas especialmente, procederemos a instruir al alumno en la habilidad-objetivo. En el modelo de instrucción directa, esta fase implicaría un primer momento de “comunicación del objetivo”, en el que se informa a los alumnos de lo que van a aprender, se explica su importancia y se relaciona la nueva habilidad con el conocimiento previo; un segundo momento en que el profesor modela la habilidad en cuestión; un tercer momento de práctica guiada, en clase y grupal, con ejercicios especialmente seleccionados que se

realizan conjuntamente entre profesor y alumnos; y una última fase de resumen de lo aprendido.

(b) Práctica independiente: Trabajando aún con ejercicios específicamente seleccionados, cada alumno trabaja independientemente hasta afianzar la adquisición de la habilidad enseñada en la fase anterior, limitándose el profesor a comprobar el progreso y, si es necesario, a remodelar la habilidad y proporcionar práctica guiada complementaria.

(c) Aplicación: En esta última fase, el alumno trabaja textos convencionales en situaciones convencionales, pero el profesor dedica un tiempo y esfuerzo específico a llevar su atención a la cuestión de si es posible aplicar alguna de las habilidades en las que se le ha entrenado, cómo se haría, etc.

En cuanto al segundo modo de actuar que proponíamos, tiene sin duda el inconveniente de que la atención de profesor y alumno está repartida entre la habilidad que pretendemos enseñar y los objetivos propios de la tarea de enseñanza-aprendizaje en la que se hallan inmersos, pero tiene la gran ventaja de que desde el principio el alumno aprende la habilidad en cuestión en contextos naturales, de modo que la generalización presenta muchas menos dificultades.

Clase Nº 11

Para el caso de optar por esta modalidad de tratamiento, Sánchez (1993, 1995) propone un esquema de trabajo interesante y bastante sencillo de aplicar en el aula, ya sea de apoyo o convencional:

(a) Identificación del problema: Al enfrentarnos a la lectura del texto y surgir el problema de comprensión que pretendemos enseñar a evitar, el profesor plantea un análisis colectivo del mismo y pide a los alumnos que lo examinen, para tratar de encontrar una solución.

(b) Revisión de la actividad espontánea: Tras dejar a los alumnos que intenten encontrar una solución por sus propios medios, el profesor plantea un debate acerca de sus propuestas: "¿Qué habéis hecho para solucionar el problema?...¿Por qué has elegido esa manera de trabajar?...". En este momento lo esencial es promover la reflexión conjunta sobre los procesos empleados por cada uno para resolver el problema, sus ventajas y sus inconvenientes.

(c) Reformulación: La siguiente fase de trabajo consiste en buscar una síntesis final de los proceso empleados con éxito para resolver el problema de comprensión sobre el que hemos estado trabajando; es decir, se trata de definir expresamente el procedimiento de comprensión que queremos que los alumnos aprendan. El profesor debe intentar en este momento que sean los propios alumnos quienes resuman y definan dicho procedimiento, si bien será él quien, finalmente, lo

reformule en términos claros y precisos, especificando qué hacer y cuándo debemos hacerlo.

(d) Ejercitación y transferencia de control: Finalmente, debe tratarse de que los alumnos apliquen este procedimiento sobre los nuevos textos que iremos trabajando en los días sucesivos. Al principio, será el profesor quien llame la atención de los alumnos acerca de la necesidad de usarlo en un texto determinado, quien les incite a ello y guíe y supervise la aplicación, pero paulatinamente deberá dejar de intervenir, transfiriendo a los propios alumnos el control de su actividad lectora.

En las siguientes páginas ofrecemos un modelo de actividad de cómo podría realizarse actividades de comprensión de textos.

Clase Nº 12

APRENDE A IDENTIFICAR ESTRUCTURA DE TEXTOS

Aunque a veces no te lo parezca, los textos que deben estudiar tienen una organización pensada para hacerte más fácil la comprensión y recuerdo. Fíjate en este ejemplo:

A. Estructura del Texto:

. Cada apartado explica una Idea principal, indicada en Sus TITULOS:

- cómo son los peces.
- dónde viven.
- cómo viven.

. Estos apartados desarrollan Distintos aspectos del TEMA GENERAL, que es el indicador Por el TITULO DEL TEXTO

.Fíjate bien en que cada Apartado se divide en PARRAFOS:

B. Ayudas para la Comprensión:

. Ayudas extratextuales: A

Menudo el autor incluye Elementos que no son PalabrasPara ayudarte a entender

Mejor el texto (p.e., dibujos)

.ayudas en el texto:

También suele incluir ayudas En el propio texto, como son:

- títulos y subtítulos.
- guiones y boliches.
- letras en negrilla

. Los guiones, los boliches y Las letras en negrilla resaltan Datos importantes.

APRENDE A IDENTIFICAR LA ESTRUCTURA DE TEXTO

Aunque a veces no te lo parezca, los textos que debes estudiar tienen una organización pensada para hacerte más fácil la comprensión y el recuerdo.

Ejemplo:

Los peces

¿Cómo son los peces?
Los peces son vertebrados ovíparos que tienen el cuerpo cubierto de escamas, tienen aletas y viven en el agua.

En el cuerpo de los peces se distinguen varias partes: Cabeza, y tronco, cola y aletas. Todos los peces tienen varias aletas pectorales, que están detrás de la cabeza: las ventrales, que están en el vientre: la aleta dorsal, en la espalda: y la aleta caudal, que se encuentra en la cola.

Las escamas de los peces son trasparentes, y hacen que su cuerpo sea brillante y, en algunos casos, que tengan colores muy vivos.
¿Donde viven los peces?

Los peces pueden vivir en los ríos, en los lagos y en el mar.

- Los peces viven en los ríos y lagos se llaman peces de agua dulce. Son peces de agua dulce la trucha, la carpa y la perca.
- Los peces viven en el mar se llama peces de agua salada. Son peces de agua salada el tiburón, el lenguado, el rodaballo, la merluza, el besugo, el bonito y el atún.

También hay peces pasan una parte de su vida en los ríos y otra parte en el mar. Así, los salmones nace en los ríos, pero al poco tiempo se dirigen hacia el mar, donde pasan casi toda su vida. Solamente vuelven a los ríos para desovar.

En el mar, los peces pueden vivir a diferentes profundidades. Así hay peces como el cabracho, que viven a gran profundidad. Los peces abisales viven a más de mil metros de profundidad.

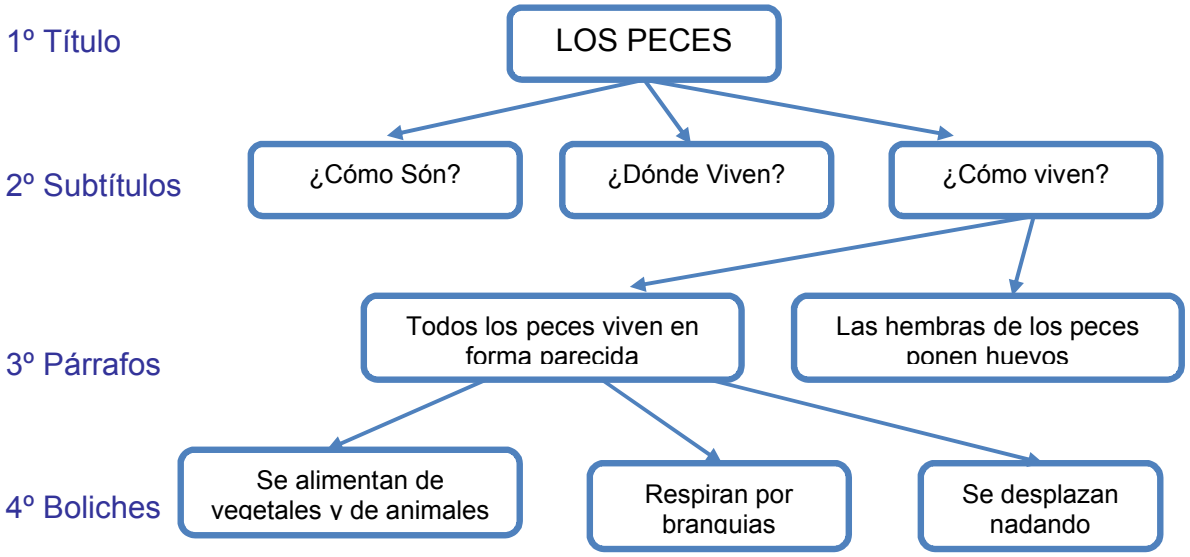
¿Cómo viven los peces?

Los peces forman un grupo amplio y variado, pero todos viven de forma muy parecida.

- Los peces pueden alimentarse de vegetales y animales. Hay peces carnívoros, omnívoros y herbívoros. Muchos peces se alimentan del Plancton, que son pequeños invertebrados y algas Microscópicas que flotan en el agua
- Todos los peces respiran por branquias. Las Branquias o agallas están detrás de la cabeza. Gracias ella los peces pueden respirar bajo el agua, tomando el oxigeno que hay disuelto en ella.
- Los peces se desplazan nadando. Suelen impulsarse Con la aleta caudal y cambiar de dirección con la otra aleta

Las hembras de los peces ponen los huevos en las aguas, en las rocas o en el fondo de los ríos, lagos y mares. De los huevos nacen las crías, que se llaman alevines

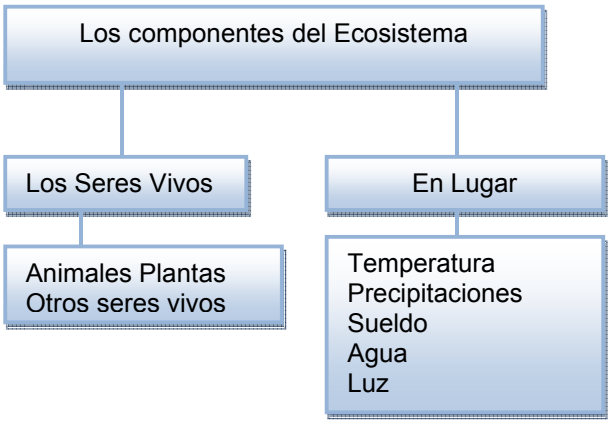
Como ves, efectivamente, los textos de estudio tienen siempre una estructura bien organizada y que se refleja en distintos elementos. Cuando leas uno de ellos, al hacer la primera lectura «de aproximación», trata de ir encontrando esa estructura: te servirá para hacer el esquema de sus ideas más importantes.



Si sigues este método para estudiar un texto, te será más fácil comprenderlo. Pero… ¿has entendido qué hay que hacer? Escribe los pasos a seguir:

1. examina en primer lugar el titulo.
2. lee con atención los títulos de todos los apartados.
3. cuando ya tengas una idea general, lee cada apartado, párrafo a párrafo (si hay dibujos o Figueras explicativas, míralas con atención)
4. En cada párrafo, presta atención a boliches, guiones, letra negrilla, etc.

Trabaja ahora sobre este nuevo texto, siguiendo los pasos anteriores.



Los ecosistemas ⟶ [ ]

¿Que es un ecosistema? ⟶ [ ]

En los diferentes lugares de nuestro planeta viven distintos seres vivos. Por ejemplo, en el desierto viven camellos y zorros, y en el polo norte viven osos polares y focas. Cada uno de estos lugares tiene características diferentes. Así, en el desierto hace mucho calor, casi no hay agua y el suelo está cubierto de nieve.

Un ecosistema esta formado por un lugar y el conjunto de seres vivos que habitan en el mismo. Así, el ecosistema del desierto está formado por el propio desierto y los seres vivos que habitan en él.: camellos, zorros, serpientes, palmeras, etc.

Los ecosistemas pueden tener tamaño muy diferentes: una pequeña charca de un bosque es un ecosistema y el bosque a su vez, es también un ecosistema. El ecosistema más grande y complejo es el planeta tierra en su conjunto.

Los componentes del ecosistema ⟶ [ ]

Los componentes de cualquier ecosistema son: los seres vivos y las condiciones físicas del lugar.

[ ] ⟵ - Los seres vivos mas abundante en un ecosistema son los animales y las platas. Además, puede haber otro seres vivos, como los hongos o las algas, que no son ni animales ni plantas. Los animales forman la fauna del ecosistema y las plantas forman la flora.

- Las condiciones físicas de un lugar son la temperatura, las precipitaciones, el suelo, el agua y la luz. Todos estos elementos influyen en la flora y la fauna de un ecosistema, y viceversa. Así, un oso polar no puede vivir en un ecosistema con temperaturas altas, pero un exceso de animales herbívoros provoca la disminución de la cubierta vegetal.

Las relaciones entre los seres vivos

En el ecosistema

Las relaciones más importantes entre los seres vivos son las que se establecen por la alimentación. Los seres vivos de un ecosistema se alimentan unos de otros. Por ejemplo, los lobos se alimentan de cabras monteses y estas cabras comen hierbas.

Todos los seres vivos de un ecosistema que se alimentan uno de otros forman una cadena alimentaria. Así, por ejemplo, los lobos las cabras montesas y las hierbas forman una cadena alimentaria.

En un ecosistema puede haber muchas cadenas alimentarias. Por ejemplo, en la montaña, además de la cadena alimentaria de los lobos, las cabras y las hierbas, puede haber otra cadena formada por águilas, los conejos y las hierbas.