

Dificultades Lectoescritura: Procesos, evaluación e intervención

Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención.

José Luis Ramos Sánchez

Pedagogo del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. MEC.

Mérida, Diciembre – 1999.

INTRODUCCIÓN.

Desde los años 80 la psicología cognitiva viene realizando aportaciones relevantes de cara a comprender los procesos implícitos en la lectura y la escritura. Sin embargo, del gran número de investigaciones, que han aportado conclusiones relevantes de cara a la intervención educativa, no se han derivado revisiones generales del profesorado en la forma de entender los procesos implicados en leer y escribir ni en la valoración e intervención ante las dificultades.

El objetivo de este trabajo es describir los procesos que intervienen en la lectoescritura, así como las estrategias para la evaluación e intervención educativas. No se pueden entender las actividades para la evaluación y la intervención ante las dificultades lectoescritoras si no se conocen qué procesos cognitivos se están poniendo en juego cuando leemos y escribimos. Las dificultades en la lectoescritura podrán derivarse de la dificultad del alumno en uno o varios de estos procesos. Por este motivo es necesario que el profesorado sepa cuáles son, cómo evaluarlos y, una vez identificada la dificultad, cómo intervenir.

Queremos destacar que existen alumnos cuyas dificultades de lectura y escritura no se derivan de dificultades específicas hacia estas tareas sino que provienen de dificultades más generales que afectan globalmente a su rendimiento escolar (bajo CI, dificultades de atención...). Tal es el caso de los alumnos con niveles intelectuales bajos cuyas principales dificultades se van a centrar en la comprensión (en el caso de la lectura) y en la redacción (en el caso de la escritura). No obstante, la intervención ante las mismas dificultades no deberá ser distinta. Es más, se puede afirmar que el procedimiento didáctico que se debe utilizar para enseñar en el aula debe ser el mismo que se utilice para enseñar al alumnado con dificultades. Eso sí, se necesita un profesorado que conozca cómo aprenden sus alumnos a leer y escribir, cómo se identifican los errores y qué hacer cuando se han identificado.

La organización de este trabajo presenta una estructura en la que se identifican dos apartados. Uno dedicado a la lectura y otro a la escritura. Cada apartado tiene un esquema idéntico. En cada uno de ellos se clarifica primero qué se entiende por lectura y escritura. Después, se describen los principales procesos cognitivos que intervienen en los actos de leer y escribir. Posteriormente, se aportan sugerencias para la evaluación. Y por último, se ofrecen orientaciones para la intervención educativa. Es necesario tener en cuenta que la lectura y la escritura son actividades que deben llevarse a cabo en la escuela de forma conjunta, aunque en este trabajo las vamos a presentar de forma independiente sólo por facilitar la claridad en la exposición.

LA LECTURA

La lectura es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención, su motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo.

1. Procesos de lectura

Básicamente se admite (Cuetos, 1990) que existen cuatro procesos implicados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

1.1. Procesos perceptivos

a) Descripción

A través de los procesos perceptivos extraemos información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica (apenas unas centésimas de segundo), que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto. Pero este tipo de memoria no es suficiente ni efectiva si no existiese otra clase de memoria que nos permita atribuir un significado a los rasgos visuales que se han percibido. A este tipo de memoria se la denomina memoria operativa o memoria a corto plazo, en la que los rasgos visuales se convierten en material lingüístico, de tal forma que la forma “b” se identifica como la letra b. Pero además de la memoria operativa, debe existir otro almacén o memoria a largo plazo en el que se encuentren representados los sonidos de las letras del alfabeto.

Lo que se viene demostrando cada vez más es que los fracasos en lecturararamente se deben a los procesos perceptivos (Rodríguez Jorrín, 1987). Cuando un alumno confunde la letra “b” con la “d” no es porque no perciba bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas. Otro de los errores que se han atribuido a dificultades perceptivas han sido las inversiones; es decir, cuando los alumnos confunden “pal” con “pla”. La mayoría de las actividades dedicadas a la recuperación de estas dificultades se han basado en entrenar al alumnado en tareas de orientación espacial y esquema corporal, en la idea de madurar estos prerrequisitos para la adquisición de la lectura. Lo cierto es que ninguna investigación experimental ha demostrado que este entrenamiento haga superar las dificultades de inversión. La explicación más plausible a las dificultades de inversión no son achacables a dificultades perceptivas sino a dificultades en la toma de conciencia de la secuencia fonética de los sonidos que constituyen las sílabas y las palabras.

b) Evaluación

Aunque las dificultades en los procesos perceptivos son escasas, podemos evaluarlas a través de actividades en las que se incluyan signos gráficos abstractos y signos lingüísticos (letras, sílabas y palabras). Como ejemplo se sugieren las siguientes actividades para la evaluación:

· Pruebas con signos gráficos:

- Tareas de emparejamiento de signos. Se le presentan signos similares para emparejarlos dos a dos.

- Tareas de igual-diferente. Indicar si dos signos, con bastantes rasgos, comunes son iguales o diferentes.

· Pruebas con signos lingüísticos:

- Buscar el elemento igual a uno dado. Por ejemplo: p/ p b d d q

- Buscar el elemento diferente en una serie. Por ejemplo: e e e a e e e

- Rodear el grupo silábico igual a uno dado. bar/ bra bor dra dar

c) Intervención

Cuando los alumnos tienen dificultades en estas tareas, se deben proporcionar actividades que obliguen a analizar los rasgos distintivos de los signos lingüísticos, especialmente de aquellas letras o grupos silábicos que comparten muchos rasgos (visuales y auditivos) como b/d, m/n, pla/pal, bar/bra, etc. Algunas actividades podrían ser:

- Señalar las características semejantes y diferentes de pares de letras o grupos silábicos: b-d, p-q, u-n...

- Buscar una letra o grupo silábico en un fondo dado: p/ ppbbpbbpdd , pra/ par pra par pra qra

- Buscar una letra o un grupo silábico en palabras o pseudopalabras: bra/ cobra, brazo, borde

1.2. Procesos léxicos

a) Descripción

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, nos permiten acceder al significado de las mismas. La mayoría de los especialistas admiten que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. Es lo que se ha denominado el modelo dual de lectura. Uno, a través de la llamada ruta léxica o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando identificamos un dibujo o un número. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias.

La existencia de ambas rutas puede ponerse de manifiesto si el lector analiza en sí mismo cómo se enfrenta a las dos palabras que siguen:

midriasis casa

Seguramente coincidiremos en que la lectura de ambas palabras es muy diferente. En el primer caso (midriasis) operamos con mayor lentitud, descifrando uno a uno los signos antes de componer la palabra oral: /midriasis/. En el segundo, todo parece ir más rápido. Es como si nos limitáramos a reconocer la palabra de golpe. Así pues, una palabra nos puede resultar familiar o no y, dependiendo de ello, nuestro comportamiento es muy diferente. Cuando la palabra es muy frecuente para nosotros la reconocemos inmediatamente (casa), en caso contrario la decodificamos (midriasis). Las dificultades pueden provenir de cada una de estas rutas o de ambas.

Los alumnos con dificultades en la ruta visual tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico interno y prácticamente tienen que decodificar todo lo que leen, incluso aquellas palabras muy frecuentes que para la mayoría de los alumnos resulta muy fácil. Su dificultad se deriva de no tener

automatizado los procesos de reconocimiento global y, gran parte de su memoria operativa, tiene que ocuparse del descifrado. Así, al centrar sus esfuerzos cognitivos en la decodificación, serán los procesos superiores de comprensión los que queden más afectados. La razón no será por su imposibilidad de entender el material de lectura sino por una saturación de memoria de trabajo (Perfetti, 1985).

Por otro lado, la ruta fonológica nos sirve para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras. Esta ruta nos permite llegar al reconocimiento de las palabras a través de transformar cada grafema en su sonido y, mediante la integración de los mismos, acceder a su significado. Por tanto, el principal requisito para leer utilizando esta ruta es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema-fonema. Cuando comienza la enseñanza sistemática de la lectura lo que se está desarrollando es la ruta fonológica (al menos cuando se utilizan métodos fonéticos). Es la etapa más difícil puesto que exige un triple proceso. En primer lugar, el alumno debe tomar conciencia que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas). En segundo lugar debe asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no tienen ninguna relación, ya que no hay nada en el signo gráfico que indique cómo debe pronunciarse. Por esta razón, al comienzo de esta etapa, se producen muchos errores de sustituciones de unos fonemas por otros, especialmente en aquellos grafemas que comparten muchos rasgos tanto visuales como acústicos (“b” y “d”, “p” y “q”, “m” y “n”). Y por último, el alumno asocia o ensambla los distintos sonidos que va obteniendo del descifrado y forma las palabras.

A medida que el niño va aplicando correctamente las reglas de conversión grafema-fonema se va encontrando con una serie de palabras que se repiten constantemente (las más frecuentes) y, a base de leerlas una y otra vez, las va memorizando y se va formando una representación interna de estas palabras, con lo cual podrá leerlas directamente sin tener que transformar cada letra en sonidos.

b) Evaluación

Para poder leer es imprescindible conocer las letras. Por tanto, lo primero que tenemos que saber es si el alumno conoce el sonido de todas las letras. Lo importante es que conozca el sonido, por tanto el alumno ante la letra “f” puede decir “efe”, “fffff” o “fe”. En los tres casos se demuestra conocimiento de la regla de conversión grafema-fonema. También es especialmente relevante, sobre todo para las dificultades detectadas en el primer ciclo de educación primaria, comprobar si las dificultades de adquirir las reglas de conversión grafema-fonema se deben a la especial capacidad del alumno para tomar conciencia de los fonemas que componen las palabras. Para evaluar el conocimiento fonético se pueden proponer actividades de deletreo de los fonemas de las palabras, contar el fonemas, tareas de rimas, omisión, adición, etc. Más adelante se proponen algunos trabajos para la intervención que pueden servir también para la evaluación.

La mejor forma de evaluar el uso de ambas rutas es mediante la lectura de palabras y pseudopalabras de forma aislada. Así, para evaluar la ruta léxica se pueden utilizar palabras de distinta frecuencia, ya que a mayor frecuencia, mayor probabilidad de que tenga una representación interna y más fácil y rápidamente podrá ser leída.

Por el contrario, para evaluar la ruta fonológica la mejor tarea será la lectura de pseudopalabras, puesto que al no tener una representación interna de la misma, la única forma de ser leídas es mediante la conversión grafema-fonema. En este caso, serán importantes tanto la longitud de las palabras como la complejidad de las estructuras silábicas. Cuanto más largas sean las pseudopalabras mayor posibilidades tendrán para equivocarse. Del mismo modo, cuanto más complejas sean las estructuras, mayor dificultad en el desciframiento. Por ejemplo, nos encontramos mayores dificultades ante las estructuras complejas CCVC y CCV de las palabras “granse” y “claje” que ante las estructuras menos complejas CVVC y VC de las palabras “vienfo” y “esbe” (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996).

Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas si quiere leer todas las palabras: la fonológica para poder leer palabras desconocidas o poco familiares y la léxica para leer con mayor rapidez las palabras familiares y para distinguir los homófonos.

c) Intervención

Algunas actividades para la intervención en caso de que nos encontremos alumnos con dificultades en la ruta léxica son las siguientes:

- **Presentar simultáneamente dibujos con las palabras que los designan.** Se presentan a los alumnos las palabras asociadas con los dibujos, el objetivo es que memoricen las palabras y la asocien a sus dibujos. Después de varias sesiones de entrenamiento, el profesor presenta la palabra (sin el dibujo) y el alumno tiene que decir la palabra. Debemos comenzar por palabras frecuentes para el alumno. Hay en el mercado juegos educativos compuestos de tarjetas en la que aparece el dibujo acompañado de su nombre.

- **Diferenciar el significado de las palabras homófonas.** Se debe presentar el par de palabras (por ejemplo “hola” y “ola”) con sus significados (y si es posible con dibujos) para que el alumno descubra las diferencias y memorice ambas representaciones.

- **Método de lecturas repetidas.** Especialmente interesante, para los últimos cursos de educación primaria y secundaria obligatoria, es el método de lectura repetidas. Este método es especialmente útil cuando los alumnos no tienen automatizado los procesos de decodificación grafema-fonema. Paralelamente a una decodificación automática se requiere de una gran cantidad de práctica, y un modo de llevarla a cabo es mediante reiteradas lecturas de un mismo texto. El método implica que el alumno lea repetidamente un cortopasaje significativo de un texto hasta que alcance un nivel aceptable de fluidez lectora. Una vez que lo alcanza se repite el procedimiento con distintos tipos de textos. Algunas experiencias propias vienen a demostrar que la velocidad lectora del alumno aumenta de la primera a la tercera lectura de un mismo texto.

Este método puede también emplearse usando listas de frases y palabras seleccionadas de un texto que deben leer después que leerán repetidamente. El orden es aleatorizado en cada ensayo y el entrenamiento termina cuando el alumno ha conseguido una aceptable velocidad lectora. Después, se le presenta el texto que contiene esas mismas palabras que ya le resultan familiares y, por tanto, el reconocimiento de palabras será más fluido.

Es necesario proceder con cautela en la aplicación de estas dos últimas estrategias, puesto que hay que hacer ver al alumno con dificultades que el objetivo último de la lectura es la comprensión.

La velocidad en la decodificación lo único que hace es contribuir a mejorar la eficiencia lectora, cuyos componentes son la comprensión y la velocidad.

- **Supresión paulatina de palabras en párrafos.** Una variante del método de lectura repetidas consiste en suprimir paulatinamente las palabras principales de los párrafos (semejante a la lectura tipo cloze). Una vez que ha leído varias veces el texto, el alumno debe completar, de memoria, los espacios en blanco con las palabras que faltan. Un ejemplo para el alumnado de los últimos cursos de educación primaria y secundaria obligatoria puede ser el siguiente:

Texto inicial

La sociedad romana estaba compuesta de hombres libres y esclavos. Los esclavos carecían de derechos, podían ser comprados, vendidos e incluso maltratados por sus amos. Trabajaban como mineros, como

remeros en las galeras y en general realizaban los trabajos artesanos y agrícolas más penosos. Entre los hombres libres hubo varias clases y órdenes, según la riqueza y poder que tenían.

Texto intermedio

La _____ estaba compuesta de hombres _____ y _____. Los _____ carecían de derechos, podían ser comprados, _____ e incluso _____ por sus amos. Trabajaban como mineros, como _____ en las galeras y en general realizaban los trabajos _____ y _____ más penosos. Entre los hombres libres hubo varias _____ y órdenes, según la _____ y poder que tenían.

Texto final

La _____ estaba compuesta de _____ y _____. Los _____ carecían de _____, podían ser _____, _____ e incluso _____ por sus _____. Trabajaban como _____, como _____ en las _____ y en general realizaban los trabajos _____ y _____ más penosos. Entre los _____ hubo varias _____ y _____, según la _____ y _____ que tenían.

- **Lectura modelada por el profesor.** Esta actividad consiste en que el profesor lea una o varias veces el texto mientras el alumno sigue la lectura en silencio. De esta forma, el profesor aporta una visión global del mismo, proporciona conocimientos previos, destaca las palabras más difíciles y facilita que el alumno lo imite.

- **Actividad conjunta de lectura y escritura.** A través de esta actividad se relaciona la lectura y la escritura para el desarrollo de la ruta léxica. La actividad consiste en que el profesor escribe una de las palabras con las que el alumno tiene dificultades (mejor si es de ortografía arbitraria). El alumno lee la palabra (si es necesario con ayuda del profesor). A continuación, el alumno la escribe pronunciando al mismo tiempo las letras. Una vez escrita, la compara con la que ha escrito el profesor y si tiene algún error lo corrige. Después, la escribe de memoria y vuelve a comprobar si lo ha hecho de forma correcta.

En cuanto a la ruta fonológica, la recuperación es más compleja ya que los procesos implicados son tres:

- Segmentación de la palabra en fonemas.
- Conversión de los grafemas en fonemas.
- Ensamblaje de los fonemas para formar las palabras.

Por este triple proceso, la intervención ante las dificultades podría implicar tipos de actividades distintas.

Numerosas investigaciones han demostrado la relación existente entre cierta capacidad de conocimiento fonológico [1] y la adquisición de la lectura y escritura. De hecho, para poder hacer uso de la ruta fonológica el alumno tiene que saber que el habla se segmenta en sonidos y que esos sonidos se pueden representar mediante letras. De manera que una de las tareas por las que se debe comenzar para el desarrollo de la ruta fonológica es la de segmentar el habla, o lo que se ha venido a denominar el desarrollo del conocimiento fonológico. Se recomiendan ejercicios de señalar rimas, presentándole una palabra (por ejemplo “salón”) para que diga otra que rime con ella (ej. “balón”) o pronunciándole varios grupos de palabras (ej. nube, sube, tuve) para que el niño descubra lo que tienen en común. Para el desarrollo del conocimiento fonológico existen en la actualidad multitud de ejercicios

publicados (Carrillo y Carrera, 1993; Jiménez y Ortiz, 1995; Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989; Rueda, 1995; etc.).

De todas formas es necesario señalar que todas las investigaciones coinciden en que el conocimiento fonológico es un requisito necesario para la escritura y por ello el entrenamiento en tareas fonológicas implica la mejoría de las habilidades de escritura. En la lectura la relación no está tan clara, ya que en muchos trabajos no se han encontrado efectos positivos sobre la lectura por el entrenamiento fonológico. La explicación que se podría dar a este fenómeno es que la mayoría de las tareas propuestas en distintas investigaciones comportan el análisis y no la síntesis de las unidades fonológicas. Denominamos síntesis a la unión o ensamblaje palabras, sílabas y fonemas para formar frases y palabras (por ejemplo /l/...+... /o/.....+..... /m/+...../a/ = /loma/). La opinión de Share (1995) es que las tareas que implican un análisis de las unidades fonéticas podrían estar más relacionadas con la escritura y las tareas de síntesis con la lectura.

Recomendamos que las tareas de conocimiento fonológico se adapten a las características del alumno para que estas no sean excesivamente fáciles ni difíciles y, además, es muy recomendable utilizar la escritura con letras de plástico, ordenador,... como medio para componer palabras a las que añade, quita, cambia o recompone letras.

Respecto del aprendizaje de las reglas de transformación grafema-fonema, hay que señalar que esta es una tarea sumamente arbitraria, puesto que, como decíamos, no hay nada en las letras que indique cómo deben pronunciarse. Para el aprendizaje de estas reglas la estrategia más recomendable es ayudarse de claves que faciliten el establecimiento de algún vínculo entre las letras y los sonidos. Por ejemplo, enseñar la letra “j” a partir del dibujo de un “jamón” para que recuerde que esa letra se pronuncia /j/ porque tiene la forma del jamón.

Uno de los procedimientos más reconocidos para la enseñanza de la asociación grafema-fonema son aquellos métodos o procedimientos que involucran dos o más modalidades sensoriales en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se procura que los alumnos utilicen la vista, el oído, el movimiento y el tacto para asegurar la asociación grafema-fonema. Según estos métodos para reforzar la asociación entre el grafema “m” y el sonido /m/, el procedimiento podría ser el siguiente:

1. Presentamos el grafema y lo asociamos con una forma real a la que el grafema pueda semejarse. En nuestro caso la “m” tiene forma de montaña. (Ayuda visual)
2. Decimos el sonido /m/ y lo alargamos para identificarlo mejor. Este sonido coincide con el sonido inicial de /mmmmmontaña/ y buscamos otras palabras que comiencen o contengan el sonido /m/. (Ayuda auditiva)
3. Recorremos caminos en el suelo imitando la forma de “m” y dibujamos en el aire, en la pizarra, en un papel,... la letra “m” nombrando su sonido. (Ayuda kinestésica o de movimiento).
4. Identificamos o diferenciamos sólo por el tacto la forma de “m” de otras formas recortadas en cartón, madera, moldeada en plastilina, etc. (Ayuda táctil)

Otra actividad relacionada con el aprendizaje de la asociación grafema-fonema podría consistir en escribir dos palabras (con letras de plástico, madera, cartón,...) que compartan alguna letra. El maestro las lee en voz alta para que el alumno se dé cuenta de que dos palabras que tienen letras comunes también tienen sonidos comunes. El maestro hace ver el sonido de esas letras y después el alumno copia la palabra en su cuaderno nombrando cada letra a medida que las va escribiendo.

1.3. Procesos sintácticos

a) Descripción

Los procesos sintácticos nos permiten identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. El reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, pero no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas las palabras entre sí.

b) Evaluación

Son básicamente dos los procesos sintácticos a evaluar:

- La comprensión de distintas estructuras gramaticales
- El respeto de los signos de puntuación.

Para evaluar la comprensión de distintas estructuras gramaticales debemos utilizar distintas clases de oraciones: pasivas, de relativo, etc. Sabemos que una de las dificultades de algunos alumnos es que utilizan, en su expresión oral habitual, estructuras sintácticas sencillas y le cuesta trabajo entender y utilizar otro tipo de estructuras más elaboradas. Por ejemplo la oración “*el perro atacó al gato*” suele resultar sencilla para la mayoría de los alumnos, puesto que mantiene una estructura sencilla y muy habitual (sujeto + verbo + complemento). Sin embargo cuando mantenemos el significado de la oración pero cambiamos su estructura (“*a quien atacó el perro fue al gato*”), producimos cambios que han aumentado la complejidad de la oración. En este ejemplo comprobamos que hemos aumentado el número de palabras funcionales y el número de verbos. Algunos alumnos son sensibles a estos cambios en la estructura y tienen dificultades en la comprensión de la oración. Este fenómeno se ha comprobado tanto con alumnos de educación primaria (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996), como con alumnos de educación secundaria obligatoria (Ramos y Cuetos, 1999).

En cuanto a la evaluación del respeto de los signos de puntuación, entendemos que mientras que en el lenguaje hablado los límites de las frases y oraciones vienen determinados por las pausas y la entonación, en el lenguaje escrito son los signos de puntuación quienes indican los límites. Cuando un texto no está puntuado resulta difícil de comprender porque no sabemos dónde segmentar los diversos constituyentes de las oraciones. Hay alumnos que conocen el significado de los signos de puntuación pero no lo aplican automáticamente cuando están leyendo. Para evaluar si un alumno respeta o no los signos de puntuación no tenemos más que presentarle un texto bien puntuado y pedirle que lo lea en voz alta. Nos daremos cuenta qué signos respeta y cuáles no.

c) Intervención

Cuando el alumno tiene dificultades a la hora de identificar los componentes sintácticos de la oración se le puede ayudar mediante la realización de las siguientes actividades:

- Coloreando (por ejemplo de rojo) el sujeto de cada oración y de otro color el predicado y utilizando distintas estructuras de oración para que el alumno se de cuenta de que el sujeto de la oración no tiene por qué ir siempre en primera posición.
- Practicando con tareas de emparejamiento de dibujos con oraciones que tengan distintas estructuras sintácticas, insistiendo sobre todo en los tipos de oraciones que se han identificado como de especial dificultad.

A través de ejercicios de completar los componentes de la oración que faltan: unas veces faltará el sujeto, otras el verbo, otras el objeto, otras las palabras funcionales, etc.:

El elefante persigue al mono.

El _____ es perseguido por el _____.

A quien persigue el _____ es al _____.

El que persigue al _____ es el _____.

El _____ es _____ que persigue _____.

El mono es _____ que persigue _____.

En el caso de que los alumnos tengan dificultades en automatizar el respeto de los signos de puntuación se hace necesario que el maestro proporcione la ayuda necesaria a través de las siguientes actividades:

- Presentar un párrafo corto con los grupos sintácticos exageradamente diferenciados mediante flecha, dibujos o aumento considerable del tamaño. El alumno lo leerá con la ayuda visual necesaria hasta que logre automatizar el respeto de los signos que aparecen en el texto. Poco a poco la ayuda visual deberá ser menor. Un primer modelo de lectura puede aportarlo el profesor. Un primer texto inicial podría ser el siguiente:

Andrés vivía en un carromato de circo. :

Un día, su padre le preguntó: ¿Te gustaría ir a la ciudad y comprar comida para los animales?

O ¡ Claro !, dijo Andrés.: De acuerdo, pero tendrás que prometerme que me ayudarás y que no harás travesuras.

A través de sucesivas presentaciones podríamos ir disminuyendo el nivel de ayuda visual, haciendo más pequeños los dibujos o sustituyendo los dibujos por signos de puntuación más grandes de lo habitual. Hasta que, finalmente, el alumno respete los signos de puntuación sin ayuda especial.

- Leer conjuntamente (maestro-alumno) varias veces un texto, marcando muy bien los signos de puntuación, hasta que el alumno realice una ejecución aceptable.

- Presentarle sencillos textos bien puntuados para que los lea en voz alta y grabarle la lectura para que luego escuche y observe sus errores.

1.4. Procesos semánticos

Uno de los principales procesos, y de mayor complejidad, son los procesos semánticos o de comprensión de textos. Estos procesos constituyen una de las dificultades principales en un sistema educativo donde la transmisión de conocimientos organizados se produce principalmente a través del medio escrito, sobre todo en el último ciclo de la educación primaria y en la educación secundaria. Durante este período tiene lugar un cambio de lo que se ha denominado “aprender a leer” por “leer para aprender”. En general, se han automatizado los procesos de decodificación y, en muchos alumnos, gran parte de los procesos de comprensión de textos. Sin embargo, el dominio de las estrategias semánticas de comprensión lectora no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica cuando se dedican recursos cognitivos superiores a la

tarea específica de aprender estrategias de comprensión lectora.

En numerosas ocasiones las actividades del aula para fomentar la comprensión lectora se han basado en la contestación de preguntas a cerca de los textos. Preguntas, que en la mayoría de los casos, intentan dar respuesta, y frecuentemente por escrito, a cuestiones explícitas en los mismos. Este tipo de actividad pone más énfasis en la evaluación de la comprensión que en la enseñanza. Por este motivo, proponemos una enseñanza específica de estrategias que beneficiarán a todos los alumnos, pero sobre todo a aquellos que tienen dificultades en la comprensión y asimilación de la información de distintos textos. Se aboga, por tanto, no sólo por considerar que las actividades que se proponen pueden servir para recuperar los procesos de comprensión en los alumnos con dificultades, sino también de incluirlos en el currículum habitual como una forma de enseñar contenidos procedimentales para que los alumnos “aprendan a aprender”.

a) Descripción

Seguindo a Cuetos (1990 y 1996), la comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos importantes tareas: la extracción de significado y la integración en la memoria.

La comprensión del texto surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones. Este conjunto forma una red de proposiciones que van a constituir la base del texto (Kinstch y Van Dick, 1978). No obstante, habrá oraciones que van a aportar información relevante para la comprensión global del texto y otras oraciones sólo aportarán detalles. Existirá, por tanto, una jerarquización entre las informaciones: unas principales (que se recordarán mejor) y otras secundarias.

Una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la memoria del lector. Y esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante; puesto que, cuanto más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerla. A través de la información que el lector va adquiriendo, se va creando una estructura mental que le permitirá ir más allá de lo que aparece explícito en el texto. De tal forma que será capaz de realizar inferencias. Es decir, el lector podrá obtener información implícita en el mensaje que utilizará para adquirir una comprensión más completa del texto y una mejor integración en sus conocimientos.

b) Evaluación

La mejor forma de evaluar la comprensión de los textos y su integración en la memoria es a través de cuestiones literales e inferenciales. Por las primeras entendemos aquellas preguntas cuya respuesta aparece de forma explícita en el texto. Por ejemplo, ante la oración: “Pedro y María compraron caramelos en el kiosco”. Cuestión literal: ¿qué compraron Pedro y María? (caramelos). Las cuestiones inferenciales son aquellas que no aparecen explícitas en el texto pero que pueden deducirse de él y demuestran una total comprensión de la situación. En nuestro caso una cuestión inferencial podría ser: ¿qué deberían llevar Pedro y María para comprar? (dinero). Existen en nuestro país dos pruebas que responden a este esquema. Por un lado, la *Prueba de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC)* (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) ideada para alumnos de 1º a 4º de educación primaria. La segunda prueba evalúa los procesos lectores de los alumnos del tercer ciclo de educación primaria y alumnos de educación secundaria obligatoria (PROLEC-SE) de Ramos y Cuetos (1999).

c) Intervención

Gran parte de los especialistas en el tema, consideran que la comprensión de un texto es el resultado de

los conocimientos y habilidades que aporta el sujeto y las características del propio texto. Por tanto, la intervención del profesor deberá ir dirigida tanto a las estrategias del propio lector como a la estructura del texto. Vamos a exponer algunas de las actividades que se pueden realizar para ayudar a comprender textos.

Cuando los alumnos tienen dificultades en extraer el significado del texto, porque no son capaces de distinguir las ideas principales de las secundarias, la recuperación debe centrarse en enseñarles a identificar la importancia relativa que adquieren las distintas partes del texto y/o párrafo. El papel de mediación que debe realizar el profesor es fundamental, puesto que será él quien proporcione ayudas verbales a través de la formulación de preguntas básicas que le ayuden a estructurar el texto: ¿Qué personajes intervienen?, ¿Dónde ocurrió?, ¿Qué sucedió inicialmente?, ¿Dónde transcurrió?... Esta actividad puede realizarse con un alumno o en grupo reducido, pero sin duda adquiere un especial valor didáctico cuando se lleva a cabo con el grupo-clase, en el que el profesor se convierte en animador y conductor de la discusión, con el objetivo de llegar al consenso sobre la opción que se considere más adecuada. Esta actividad debe realizarse con todos los tipos de textos: narrativos, expositivos, periodísticos...

En otras ocasiones, los alumnos tienen dificultades en integrar en su memoria lo que va leyendo. Las razones fundamentales son dos. Una depende del propio texto, que no aporta mucha información sobre el contenido. Y otra depende del sujeto, porque no dispone de los conocimientos previos necesarios para una buena comprensión. Estos conocimientos del sujeto pueden ser básicamente de dos tipos. Por un lado, un conocimiento general del mundo o del tema que trate el texto. Por otro, de cómo está organizado el texto o, en otras palabras, de su estructura esquemática. Para compensar estas dificultades, vamos a sugerir algunas actividades:

- Cuando la información previa del alumno es escasa, es necesario activar o aportar conocimientos que sirvan para sustentar la nueva información. La intervención del profesor debe cumplir un doble objetivo. Por un lado, permitirá conocer la situación del alumno en cuanto a la información que poseen sobre el tema. Y, por otro, contribuirá a regular la aportación de información, mayor o menor, que tiene que ofrecer en función de lo que los alumnos ya saben. Las actividades pueden ser variadas. Por ejemplo, explicar globalmente de qué trata el texto para que puedan relacionarlo con su experiencia previa, leer el título y comentar lo que los alumnos saben sobre el tema, explicar palabras o frases clave, observar los dibujos o gráficos y comentar lo que representan, buscar información previa en textos o libros más sencillos. En definitiva, se trata de partir de una situación en la que se construyan esquemas de conocimientos básicos sobre los que se asienten e inserten los conocimientos nuevos que se le pide al alumno que adquiera.

Hay alumnos con dificultades de comprensión que se enfrentan a la lectura como si se tratase de una tarea en la que tienen que retener de una forma lineal la mayor cantidad posible de datos. De tal forma que, mientras leen, buscan hechos y datos frecuentemente triviales. El resultado final es un conglomerado de información sin coherencia lógica y donde abundan los detalles poco relevantes. Ponen de manifiesto un recuerdo poco consistente, inarticulado y con dificultades a la hora de resumir y de identificar la estructura o macroestructura del texto.

- Una de las actividades consistirá en hacer ver a los alumnos la macroestructura de los textos que serán diferentes dependiendo del tipo de texto de que se trate. Las clasificaciones de los tipos de textos han sido variadas, pero lo que ha conseguido mayor aprobación entre los especialistas es aquella que afirma que podemos distinguir básicamente tres tipos: narrativos, descriptivos y expositivos. En el caso de los textos narrativos, algunas cuestiones que ayudarán a identificar la estructura de los mismos serán las siguientes: ¿Dónde ocurrió?, ¿Cuándo?, ¿Quién es el personaje o protagonista principal?, ¿Qué ocurrió primero?, ¿qué hizo el personaje principal?, ¿Cómo se sintió?, ¿Cómo termina la historia?. La

interiorización de esta estructura facilitará tanto el recuerdo y la comprensión lectora como la composición escrita.

En el caso de los textos expositivos, la complejidad es bastante mayor. Meyer (1984) clasifica los textos en cinco tipos (problema/solución, causalidad, descripción, comparación y colección) lo cual constituye un número reducido y manejable para que los alumnos puedan identificar la estructura con ayuda del profesor. Para más detalles debemos acudir a la obra de Sánchez (1993).

Pero sin duda, el proceso más complejo que los alumnos tienen que realizar para una completa comprensión del texto, es hacer deducciones y comprender lo que está implícito en el mismo. Muchos alumnos consiguen realizar estas inferencias puesto que van a depender, básicamente, de los conocimientos previos que tienen sobre el tema. Por el contrario, otros alumnos necesitarán estrategias concretas que les ayuden a obtener información que, en principio, no aparece en el texto pero que, implícitamente, forma parte del mismo y facilita su comprensión. Algunas de las actividades que se pueden realizar son las siguientes (Cuetos, 1996):

- Hacer consciente al alumno de que el objetivo de la lectura es obtener información y de que es necesario utilizar lo que ya sabe para comprenderlo.
- Formular preguntas sobre el texto que no estén explícitas en el mismo y hacer que él formule también otras.
- Localizar en el texto las acciones sobre las que es necesario hacer inferencias, explicándoles que deben completar la información que no está en el texto y que deben deducir. La lectura de poesías es una buena actividad para realizar inferencias. Se puede comenzar la actividad leyendo un párrafo en voz alta para que el alumno escuche atento la información que falta. Una vez leído se le formulan diversas preguntas de inferencias y se le pide que nos diga qué ha tenido que adivinar o deducir para contestarlas.
- Hacer predicciones sobre el texto, es decir, ser capaces de anticipar lo que va a suceder mientras que están leyendo. Se les puede pedir que cuenten lo que piensan que va a suceder y el porqué de sus respuestas.
- Buscar preguntas posibles, que no aparezcan en el texto, y que pudieran formar parte de las cuestiones de un examen.

Desde el comienzo, la intervención del profesor ocupa gran parte del proceso de enseñanza sobre todo en el caso de esos alumnos que tienen dificultades en el reconocimiento automático de las palabras y en la comprensión. Estos alumnos no están motivados para enfrentarse con una tarea, sobre la que tienen conciencia, que no hacen bien y a la que no encuentran sentido. Su lectura es vacilante, repleta de errores y carente de significado. No es extraño que, ante esta situación, un alumno opte por no disponerse ante una experiencia que le resulta frustrante. Sin embargo, para ser un buen lector es necesario leer mucho y bien. Ahora bien, ¿Cómo conseguir que lea mucho y bien quien le mal y apenas puede disfrutar de la lectura?. Una de las mejores propuestas consiste en entender la lectura como lectura conjunta o compartida, en la que un lector más capaz presta la ayuda que un alumno precisa para que pueda interpretar el texto, sirva de modelo, verbalice las operaciones que mentalmente realiza, identifique las dificultades conjuntamente con el alumno, aclare dudas e insista en los aspectos más complejos. De esta manera, ante una lectura vacilante y lenta, en la que el alumno pierde rápidamente el hilo de lo que va leyendo, el instructor puede hacerse cargo de todas las actividades descritas que el alumno no puede hacer: contextualizar, identificar el esquema, autopreguntarse, ayudar a extraer la idea principal, ... En definitiva, todo aquello que facilita la comprensión del texto. Una vez que

el alumno se acostumbra a esta relación de ayuda y colaboración es importante que se revisen conjuntamente las dificultades y se realicen las actividades que se han descrito.

Las actividades propuestas constituyen un ejemplo de las actividades posibles. Existen numerosos trabajos que proponen seguir una metodología para enseñar la comprensión lectora. En el ámbito español, aparte de los autores citados destacamos, entre otras, las obras de Solé (1994); Vidal-Abarca y Gilabert (1991), León (1991), García Madruga y Martín (1987), Alonso Tapia y col. (1992), Quintanal (1995), Sánchez (1998), Carriedo y Alonso Tapia (1994) y Lacasa, Anula y Martín (1995).

Fuera de nuestro país son interesantes los trabajos de Ambruster, Anderson y Ostertag (1989), Baumann (1990), Cooper (1990), Hare y Borchardt (1984), Palincsar y Brown (1984), etc.

LA ESCRITURA

Consideramos que la escritura es algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos. Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito.

1. Los procesos de escritura

Los procesos de escritura, contrariamente a los de lectura, han recibido una atención escasa. Como en el caso de la lectura, uno de los factores que facilita la escritura es la automatización de determinados procesos. De esta manera, no tenemos que pensar en los movimientos de las manos y los dedos cuando escribimos a mano, como tampoco pensamos en qué letra hay que pulsar cuando escribimos a máquina u ordenador. Estas tareas, que se realizan de forma automática, permiten "dejar hueco" a procesos superiores de composición.

La mayoría de los investigadores coinciden en señalar que existen cuatro procesos cognitivos implicados en la escritura. A saber, planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores. Cada uno de ellos está compuesto por distintos subprocesos (Cuetos, 1991). Vamos a describir cada uno de los procesos, comenzando por aquellos que exigen mayor esfuerzo cognitivo.

1.1. Procesos de planificación del mensaje

a) Descripción

Antes de ponerse a escribir, el escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Esto es, tiene que seleccionar de su memoria lo que va a transmitir y la forma en cómo lo va a hacer de acuerdo con el objetivo propuesto. La principal dificultad que surge es que algunos alumnos no pueden generar o no disponen de la información. Suelen ser alumnos con un CI bajo o provenir de ambientes socioculturales desfavorecidos que no están acostumbrados a contar cuentos o describir sucesos. Otra de las dificultades con la que nos encontramos es que los alumnos no saben organizar la información que poseen. En este caso el escrito se caracteriza por ser conjunto de ideas aisladas y desarticuladas que dificultan la comprensión global de quien lo lee.

b) Evaluación

La mejor forma de evaluar los procesos de planificación es pedirle que escriba una redacción sobre un tema conocido, o que escriba un cuento conocido, o una historia. Otra forma, que requiere menor esfuerzo, es pedirle que escriba una sencilla historia que se forma dándole tres o cuatro viñetas que le

ayuden a estructurar la información que tiene que escribir. También se le puede dar un dibujo para que escriba lo que está ocurriendo.

c) Intervención

La intervención educativa dependerá de la dificultad. Si lo que falla en el alumno es que no posee información sobre el tema, es necesario proporcionársela. Por ejemplo, antes de pedirle que realice una redacción sobre un determinado tema, es necesario activar sus conocimientos previos y aportarle nueva información que le permita ampliar la que posee.

Si el problema se produce en la organización de los conocimientos, debemos ayudarle verbalmente a estructurar la información utilizando expresiones como: "¿qué podemos poner primero?", "entonces", "a partir de ese momento...", "¿qué quieres destacar?". Con la práctica irá interiorizando esta ayuda y produciendo mensajes autónomamente. Otra actividad que ayuda a organizar la información, es pedirle que escriba oraciones en trozos de papel y, después, pedirle que ordene las oraciones. Al final, debe formar una historia coherente uniendo los trozos. Si las dificultades en la estructuración u organización de la información son muy acusadas, se puede partir de dos o tres viñetas, contar lo que ocurre en cada una de ellas y ensamblar las mismas formando una sencilla historia.

1.2. Procesos sintácticos

a) Descripción

Una vez que sabemos lo que vamos a escribir, debemos atender a los procesos sintácticos en los que se deben tener en cuenta dos subprocesos. Por un lado, debemos seleccionar el tipo de oración (pasiva, interrogativa, de relativo, etc.). Por otro, tenemos que colocar adecuadamente los signos de puntuación para favorecer la comprensión del texto. Parte de las dificultades pueden ser identificadas con las pruebas descritas en los procesos de planificación, y fundamentalmente surgen porque los alumnos escriben como hablan. Los alumnos que hablan en argot, o simplemente utilizan una gramática de frases simples, tendrán mayores dificultades a la hora de escribir. Los hijos de las familias de clase media presentan un lenguaje oral mucho más similar al lenguaje escrito que los de clase baja, de tal forma que estos alumnos parten con una desventaja, porque tienen que emplear tiempo y energías en aprender una serie de reglas sintácticas que gran parte de los niños ya poseen.

b) Evaluación

Para evaluar los procesos de construcción de oraciones podemos realizar las siguientes actividades:

- Ordenar las palabras para formar una oración.
- Construir oraciones, dada una o más palabras
- Presentar un dibujo y pedirle que complete oraciones referentes a ese dibujo.
- Identificar la oración verdadera de las propuestas utilizando distintos tipos de oraciones (pasivas, de relativo, etc...)

Por otro lado, para evaluar la utilización adecuada de los signos de puntuación se pueden utilizar diversos procedimientos. Destacamos los dos siguientes:

- Colocar los signos correspondientes en un texto sin puntuar.

· Escribir un texto al dictado en el que el profesor marca muy bien las pausas y la entonación.

c) Intervención

Las actividades de recuperación con alumnos que tienen dificultades en estos procesos deben ser similares a las utilizadas en la evaluación. La diferencia estriba en que, en este caso, el profesor proporciona la ayuda que se necesite. Cuando un alumno tiene dificultades en la escritura de oraciones con una estructura gramaticalmente correcta, se puede partir de formar oralmente oraciones simples (Sujeto+Verbo+Complemento) y pedirle que la escriba separando adecuadamente las palabras, para lo cual es bastante eficaz que tome conciencia del número de palabras que compone la oración. También es recomendable completar oraciones con palabras funcionales (al, a, quien, el, ...), puesto que una alteración en estas palabras pueden cambiar el significado del mensaje. Por ejemplo, ante el dibujo de un ratón persiguiendo a un gato, se le puede pedir que complete las siguientes oraciones:

El ratón persigue al gato.

___ ratón persigue ___ gato.

Quien persigue ___ gato es ___ ratón.

Es ___ gato ___ quien persigue ___ ratón.

Podemos hacer más compleja la actividad si dejamos en blanco palabras funcionales, sustantivos y verbos de acción. En nuestro ejemplo:

El _____ persigue al _____.

Es el _____ quien _____ al _____.

El que _____ al _____ es el _____.

Quien persigue _____ es _____.

2.3. Procesos léxicos o de recuperación de palabras

Después de haber decidido la estructura sintáctica, tienen lugar los procesos léxicos o de recuperación de palabras. La elección de las palabras se realiza de una manera casi automática buscando en nuestra memoria y seleccionando aquella que mejor se ajusta al concepto que queremos expresar. Una vez tomada la decisión, la palabra elegida tendrá una forma lingüística determinada. Como en el caso de la lectura podemos distinguir dos vías o rutas para escribir correctamente las palabras. Por un lado la ruta léxica o directa y, por otro, la ruta fonológica o indirecta.

a) Descripción

Vamos a describir cómo intervienen ambas rutas. La ruta fonológica opera si la palabra elegida por el alumno es, por ejemplo, "zarpa". En este caso, el alumno tiene que realizar dos tareas. Por un lado tiene que asignar a cada fonema un grafema y debe, por tanto, recordar a qué grafema pertenece el fonema, o lo que es lo mismo realizar la conversión fonema a grafema. Y por otro lado, debe colocar cada grafema en su lugar. Es decir, debe hacer coincidir la secuencia fonética con la grafémica.

Cuando algunos de estos dos subprocesos fallan, se pueden dar dos tipos de errores. En el primer caso, cuando el alumno no ha afianzado la conversión fonema-grafema, suelen cometerse errores de sustitución y de omisión. Es posible que ante el sonido-palabra /zarpa/ un alumno sustituya “z” por “c” y pueda escribir “carpa”, o simplemente omita el grafema desconocido y escriba “arpa”. Por otro lado, el error puede devenir porque no se hace coincidir la secuencia fonética con la grafémica. En este caso los dos errores más característicos son las inversiones y las omisiones. Un ejemplo del primer tipo es cuando algunos alumnos escriben “zrapa” cuando deberían escribir “zarpa”. Comprobamos que uno de los fonemas consonánticos de la primera estructura silábica ha sido invertido. Este error suele ser muy frecuente en los momentos iniciales del aprendizaje de la escritura, más en el dictado que en la copia, y se da en mayor medida en las sílabas complejas CCVC y CCV que en las sílabas simples (Cuetos, Sánchez y Ramos, 1996).

Además de la ruta fonológica, existe otra denominada ruta léxica u ortográfica que hace que podamos escribir correctamente palabras como "cabello", puesto que no existe una relación exclusiva entre fonema y grafema. En este caso la palabra /cabello/ (como sonido) puede tener distintas representaciones gráficas: kaveyo, cabeyo, kabeyo, etc. Entonces será necesario contar con un almacén de nuestra memoria remota que nos permita disponer de una representación visual al que podamos acudir para escribir palabras ortográficamente correctas. Para que esto suceda será necesario que el alumno haya visto una y otra vez la palabra escrita. Este es el motivo por el que los alumnos que leen mucho suelen tener menor número de faltas ortográficas que los alumnos que leen menos, puesto que tienen mayor número de palabras representadas en su léxico ortográfico. También los alumnos con una escasa memoria visual suele tener mayores dificultades en la escritura de palabras que exigen el uso de ruta visual u ortográfica.

b) Evaluación

Podemos imaginar que la forma de evaluar la ruta fonológica y la ruta visual sean distintas.

En el caso de la ruta fonológica, la mejor forma de evaluarla es pedir al alumno que escriba pseudopalabras con distintos tipos de estructuras silábicas, puesto que la única forma de escribir pseudopalabras es utilizando esta vía, al no tener una representación ortográfica de la misma. Por ejemplo, pedir que escriba: **gralo** (CCV), **trondo** (CCVC), etc.

Para evaluar la ruta léxica u ortográfica proponemos algunas de las siguientes actividades:

- Pedir que nos digan el significado de palabras homófonas.

Ejemplo: “ola/hola”, “tuvo/tubo”, etc.

- Seleccionar una palabra para completar una frase.

Ejemplo: El reloj sirve para saber la _____. (hora/ora).

- Escribir al dictado palabras de ortografía arbitraria o que su escritura responda a una regla ortográfica.

c) Intervención

La intervención ante las dificultades en los procesos de recuperación de palabras dependerá del proceso o subproceso en el que se encuentren dificultades.

En el caso de la ruta fonológica, si lo que falla son los mecanismos de conversión fonema-grafema, el sistema de recuperación es similar al expuesto en el caso de la lectura. Es decir, enseñar el sonido de

las letras. Por otro lado, si lo que falla es la secuencia fonética es conveniente realizar entrenamiento con actividades de conciencia fonológica, tanto en tareas de análisis (deletreo, omisión, identificación, etc.), como de síntesis (unión y adición o recodificación). Ya se recomendaron algunos trabajos para el caso de la lectura.

Como hemos dichos, los errores ortográficos se deben, básicamente, a que los alumnos carecen de la representación visual de las palabras. Por tanto, la base de la intervención es la prevención de dificultades, disponiendo al alumno, el mayor número de veces posibles, frente a las palabras de dificultad ortográfica. Esto es, reforzar la memoria visual de las palabras susceptibles de incorrección ortográfica. Para realizar esta intervención preventiva es recomendable utilizar un proceso de enseñanza de la ortografía que evite a los alumnos “adivinar” si la palabra se escribe con “b”, con “v”, con “h” o sin ella, etc., puesto que una vez que los alumnos ven la palabra mal escrita, queda una huella en su memoria que resulta difícil de borrar. Entendemos que la mejor forma de enseñar la ortografía en el aula, y de recuperar a los alumnos con estas dificultades, es dedicar un tiempo determinado a esta tarea. A continuación se detalla una propuesta metodológica que podemos utilizar tanto para la enseñanza preventiva como para la recuperación dirigida especialmente a alumnos de educación primaria. Proponemos que las sesiones tengan una duración de 20-30 minutos y se realicen 3 ó 4 sesiones a la semana, aunque esto dependerá del nivel y dominio por parte de los alumnos. Del mismo modo, los pasos que se detallan no tienen por qué cumplirse en cada sesión de trabajo. Lo fundamental es asegurarse que el alumno no cometerá errores cuando el nivel de ayuda vaya disminuyendo.

Para iniciar la intervención de prevención o recuperación, conviene utilizar carteles donde aparezcan palabras que cumplan una regla determinada o que, aunque no cumplan regla, tenga dificultad ortográfica. El cartel o carteles deben permanecer a la vista de los alumnos hasta que el profesor considere que no es necesaria la ayuda. El proceso puede ser el siguiente:

1. Determinar qué regla, reglas o palabras van a trabajarse
2. En carteles, anotar un repertorio de palabras que cumplan la regla. Hacerle ver este hecho a los alumnos. No se trata de aprenderla de memoria, sino que se debe deducir del conjunto de las palabras.
3. Una vez leídas las palabras, pedir a los alumnos que memoricen el mayor número de palabras posibles. (Procurar “verlas mentalmente” para reforzar su memoria ortográfica).
4. Aclarar el significado de las palabras que no entiendan.
5. Se forman oralmente frases con dichas palabras.
6. Se dictan las palabras. (El cartel está presente y sirve de ayuda al alumno)
7. Se escriben algunas frases de las inventadas por los alumnos en la que se incluyan dichas palabras.
8. Se dicen y se escriben otras palabras que no aparecen en el repertorio inicial (el objetivo es generalizar el aprendizaje). El maestro hace ver cómo se cumple la regla estudiada.
9. El maestro u otro alumno escribe en la pizarra palabras o frases mientras los demás alumnos comprueban y/o corrigen lo escrito.
10. El maestro dicta palabras y frases con la regla, sin ayuda de carteles:

1º Palabras del repertorio que ya han escrito antes.

2º Palabras nuevas

3º Frases con palabras del repertorio.

4º Frases con palabras nuevas y pseudopalabras

11. Repasar la regla y las palabras en la siguiente sesión de aprendizaje ortográfico.

12. Aprovechar algunas de las actividades habituales del aula (Lecturas, composiciones, etc.) para recordar la regla, identificar o buscar palabras que la cumplen, subrayar palabras que se hayan trabajado ortográficamente, etc.

1.4. Procesos motores

a) Descripción

Los procesos motores son los más periféricos o de más bajo nivel cognitivo. Una vez que sabemos la forma ortográfica de las palabras o conocemos los grafemas y la secuencia de los mismos, debemos elegir el alógrafocorrespondiente (letra mayúscula, escript, a máquina, etc.), para ello debemos recuperar de la memoria a largo plazo el patrón motor correspondiente. La realización de los movimientos motores constituye una tarea perceptivo-motriz muy compleja, ya que se trata de una serie de movimientos perfectamente coordinados, pero suelen automatizarse una vez que el alumno ha adquirido cierta experiencia en su realización.

En general, podemos considerar que se producen tres tipos de errores en los procesos motores de la escritura. Un error es la mezcla de distintos clases de alógrafos (por ejemplo, “aRchiVo”). Por otro, dificultades en los patrones motores propiamente dichos como letras mal dibujadas, letras excesivamente grandes o pequeñas, letras muy inclinadas, etc. Y otro tipo de error se refiere a la organización general del escrito: líneas inclinadas, márgenes desproporcionados, etc.

b) Evaluación

Para la evaluación de los procesos motores, además de las tareas de escritura ya realizadas para los procesos sintácticos o léxicos, podemos proponer otras actividades. En primer lugar debemos asegurarnos que el alumno puede recuperar de la memoria a largo plazo los alógrafos correspondientes, para ello podemos pedir que copie pasando de mayúsculas a minúsculas, decursiva a script (y viceversa). Para comprobar si el trastorno se produce exclusivamente en los patrones motores se le puede pedir que escriba a máquina o con letras de plástico y comparemos su ejecución con la escritura a mano. Si no tiene errores en la escritura a máquina, pero comete numerosos errores en la representación gráfica, las dificultades serán propiamente motoras. Como complemento de estudio a los patrones motores más periféricos se le puede evaluar a través de dibujos o pruebas clásicas de descoordinación visomotora que incluyen dibujo de formas, punteado, picado, etc.

c) Intervención

Las actividades de recuperación de los procesos motores estarán determinadas por las dificultades encontradas. Así, para enseñar inicialmente o recuperar los alógrafos correctos, es conveniente introducir de un solo tipo, habitualmente las minúsculas, para ir, poco a poco, añadiendo las mayúsculas en determinados momentos y en palabras que el alumno domine.

Para la reeducación de los patrones puramente motores en la escritura de las letras y palabras, debemos hacer ver al alumno la direccionalidad que debenseguir tanto de las letras como de los enlaces para formar las palabras. Una vez más, será inicialmente el profesor quien explique por dónde debenempezar o continuar las letras. La automatización podrá conseguirse a travésde la repetición de los movimientos adecuados. El uso de caligrafías no suele ser muy eficaz si no va acompañada de instrucciones explícitas sobre la direccionalidad, proporcionalidad, enlaces, etc. En todo caso, la tradicional práctica de la caligrafía puede provocar automatizaciones erróneas en la forma de realizar la grafía y los enlaces, difícilmente de corregir cuando elalumno ha escrito una y otra vez con esos patrones motores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, J Y COLS. (1992): *Leer, comprender y pensar*. Madrid. CIDE.
- AMBRUSTER, B.B., ANDERSON, T.H. Y OSTERTAG, J. (1989): Teaching text structure to improve reading and writing. *The Reading Teacher*, 43, 130-137.
- BAUMANN, J.F. (1990): *La comprensión lectora*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- CARRIEDO, N Y ALONSO J. (1994): *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma.
- CARRILLO, A. y CARRERA, C. (1993): *Programa de habilidades metafonológicas. Actividades de preparación para la lectura*. Madrid. CEPE.
- COOPER, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- CUETOS, F. (1990): *Psicología de la lectura*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- CUETOS, F. (1991): *Psicología de la escritura*. Madrid. Ed. EscuelaEspañola.
- CUETOS F, RODRÍGUEZ, B. Y RUANO, E. (1996): *Evaluación de los procesos lectores (PROLEC)*. Madrid. TEA Ediciones.
- CUETOS, F., SÁNCHEZ, C. Y RAMOS, J.L. (1996): Evaluación de los procesos de escritura en niños de educación primaria. *Bordón*, 48. 445-456
- GARCÍA J.A. Y MARTÍN J.L. (1987): *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid.UNED.
- HARE, V. y BORCHARDT, K. (1984): Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 19, 62-78.
- JIMÉNEZ, J.E. Y ORTIZ, M.R.(1995): *Conciencia fonológica y aprendizajede la lectura*. Madrid. Ed. Síntesis.

KINTSH, W. Y VAN DIJK, T.A.: Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

LACASA, P., ANULA, J. Y ORTIZ M.R. (1995): Leer y escribir: ¿cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25,31-50

LEÓN, J.A. (1991): Intervención en estrategias de comprensión. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura de texto. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-92

LEVY, B.A.; NICHOLLS, A. y KOHEN, D. (1993): Repeated readings: Process Benefits For good and poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 303-327

MEYER, B. (1984): Text dimensions and cognitive processing. En H Mandl; N.L. Stein y J.B. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of texts*. Hillsdale, NJ: LEA.

PALINCSAR, A.S. y BROWN, A.L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*. N° 1 117-175

PERFETTI, C.A. (1985): *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.

QUINTANAL, J. (1995): *Para leer mejor*. Madrid. Ed. Bruño.

RAMOS, J.L. y CUETOS, F. (1999): *Evaluación de los procesos de lectura en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria (PROLEC-SE)*. Madrid. TEA.

RODRÍGUEZ JORRÍN, D. (1987): *Entrenamiento auditivo y lectura*. Madrid. CEPE

RUEDA, M. (1995): *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca. Ed. Amaru

SÁNCHEZ, E. (1990): Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir la comprensión de textos. *Estudios de psicología*, 41, 21-40.

SÁNCHEZ, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid. Ed. Santillana.

SÁNCHEZ, E. (1998): *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona. Edebé.

SÁNCHEZ, E., RUEDA, M.I. Y ORRANTÍA, J.(1989): Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura y la lectura.

Comunicación, Lenguaje y Educación, 3-4, 101-111

SHARE, D.L.(1995): Phonological recoding an self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition, 55, 151-218*

SOLÉ, I. (1994): *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona y Ed. Graó.

VIDAL-ABARCA, E. Y GILABERT, R. (1991): *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid. CEPE.