

**Diplomatura de Magisterio
Tercer curso de Educación Especial**

**Tratamiento Educativo de los Trastornos de la
Lengua Escrita**

Documentos de Trabajo nº 1

Profesor Dr. Joaquín Mora

Elementos para una definición de los trastornos o dificultades del aprendizaje

El conjunto de las distintas definiciones de las dificultades de aprendizaje (de la lectoescritura o de otros ámbitos) tiene varios elementos en común o cláusulas de la definición. Estos elementos están siempre presentes, tanto para ser afirmados con un contenido preciso como para ser deliberadamente negados:

- A. referencias etiológicas (las más frecuentes, a una disfunción neurológica o al déficit de procesos)
- B. apreciación de dificultad para realizar las tareas académicas y de aprendizaje
- C. discrepancia entre rendimiento y potencial
- D. discrepancia en el patrón de desarrollo
- E. exclusión de otras causas.

A continuación vamos a examinar algunas de estas cláusulas y los problemas asociados a ellas.

A) Disfunción neurológica.

En muchas definiciones está implícita la idea de que las dificultades de aprendizaje se relacionan con una función cerebral atípica. Dado que todo aprendizaje se origina en el cerebro, se supone que un trastorno de aprendizaje puede ser causado por una disfunción del sistema nervioso central. Esto no niega, de ningún modo, que ciertos acontecimientos educativos o ambientales puedan modificar el proceso de aprendizaje y la influencia de la función cerebral, mejorándolo o empeorándolo.

En muchos casos el estado neurológico es difícil, si no imposible de evaluar. Por tanto, con frecuencia, la disfunción del sistema nervioso central se presupone y determina a través de la observación de la conducta, lo que origina explicaciones etiológicas que son auténticas tautologías. Sin embargo, aunque las críticas metodológicas que se han hecho al establecimiento de causas neuropsicológicas sean justas, debe reconocerse que la investigación cerebral más sofisticada ofrece una evidencia cada vez mayor para apoyar el supuesto de la disfunción neurológica (Lyon, Gray, Kavanagh y Krasnegor, 1993). La explicación neurológica no se niega ni por autores que orientan sus trabajos sobre bases cognitivas y metacognitivas construidas en interacción (Wong, 1991). Es curioso que al final de la centuria la disciplina vuelva en cierta medida a sus orígenes, y dependa de aportaciones de neurólogos y psicofisiólogos.

B) Dificultad en tareas académicas.

La mayoría de las definiciones más aceptadas enumeran varias áreas académicas específicas dentro de las que las dificultades de aprendizaje pueden detectarse. Las tareas de aprendizaje afectadas son de un amplio rango y están relacionadas con el lenguaje y, en menor medida, con el cálculo aritmético.

El énfasis en las dificultades académicas representa una opción frente a la definición del concepto como déficit de procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje. No es lo mismo definir a los sujetos con DA diciendo que tienen malos rendimientos en lectura que baja capacidad de atención. Aunque los límites entre ellas no sean siempre claros, hay implicaciones conceptuales y metodológicas importantes según se base el concepto en capacidades o en ejecución. Las pautas de intervención, del mismo modo, pueden llegar a ser totalmente diferentes en cada caso.

En la focalización sobre tareas académicas del concepto de DA encontramos un problema y un reto. El problema radica en que las tareas académicas consideradas son muy clásicas, y no tienen en cuenta lo suficiente, a nuestro juicio, las nuevas orientaciones de los currícula. Aprender a pensar críticamente, por ejemplo, o a interactuar correctamente con los demás, o desarrollar habilidades creativas son también objetivos de la escuela, no decimos que más (por cautela científica: estamos convencidos de que lo son mucho más) pero al menos tan relevantes como resolver operaciones con números fraccionarios. Hay alumnos que leen fluidamente y realizan bien sus operaciones

matemáticas, pero no son críticos ni creativos. En el concepto actual de educación ¿no es esto un grave problema de aprendizaje?

C) Discrepancia entre el potencial y el rendimiento.

El criterio de discrepancia puede entenderse de un doble modo: como identificación de la distancia entre lo que un alumno es potencialmente capaz de aprender y lo que el alumno aprende o logra de hecho, y como discrepancia o disarmonía en el proceso madurativo. Consideremos en primer lugar la discrepancia como distancia entre el potencial y el rendimiento.

La disparidad entre el potencial de aprendizaje y el rendimiento es un modo de aplicar a nuestro campo la distinción entre competencia y ejecución. La medida de la distancia entre lo uno y lo otro se enfatiza en el desarrollo operacional de las definiciones. Cuando se hace hincapié en el criterio de bajo logro se minimizan otros aspectos de la definición, especialmente el concepto de trastorno en los procesos psicológicos básicos. Dadas las numerosas críticas que ha suscitado este criterio de discrepancia, le dedicaremos una mayor atención.

Para determinar si existe discrepancia entre el potencial y el rendimiento se debe responder a tres cuestiones fundamentales: la determinación de qué potencial, qué rendimiento y qué se entiende por discrepancia grave.

c.1) Cuál es el potencial de un alumno.

Para evaluar el potencial del alumno se han venido empleando medidas del CI, a través de tests de inteligencia convencionales. Hay un amplio cuerpo de obras que estudia el uso de pruebas psicométricas y el papel de las pruebas de CI en las dificultades en el aprendizaje. No obstante, la crítica a los tests en general se ha dejado sentir en la disciplina, y Siegel (1989) argumenta que las discrepancias basadas en el CI son difíciles de sostener. Sin embargo, y desde un punto de vista teórico, para Fletcher et al. (1993) la cuestión de si los niños con bajo rendimiento y discrepancia con su CI son diferentes o no de los niños con bajo rendimiento y bajo CI es esencial para la conceptualización de las dificultades en el aprendizaje.

El trabajo de McFadden (1990), que trató específicamente el papel de los límites de CI en los estudios de dificultades en el aprendizaje, encontró que los niños con CI entre 70 y 80 estaban generalmente representados en todos los grupos de niños con problemas escolares. Al mismo tiempo, muchos niños con bajo CI, considerados como retrasados mentales, exhibieron patrones similares de dificultades cognitivas que los niños definidos como con simples dificultades en el aprendizaje. Estos resultados cuestionan la validez de la diferenciación de las dificultades en el aprendizaje basado en el CI y no identifican unos límites apropiados (si los hay).

Aún reconociendo que el CI no es apropiado para construir un índice válido de discrepancia, hay quien considera que esto no invalida la hipótesis de discrepancia. Esto nos lleva a la cuestión de qué criterio alternativo debería utilizarse para evaluarla.

Por su importancia conceptual e histórica, citemos los intentos de medida de la discrepancia realizados a partir de habilidades cognitivas diferentes al constructo CI. Entre las variables cognitivas consideradas para operativizar las DA se encuentran la comprensión auditiva (Spring y Frech, 1990), la habilidad viso-espacial (Symes y Rapoport, 1972) y los niveles de lenguaje fonológico (Stanovich, 1988). En la práctica, sin embargo, cada uno de estas variables tiene más problemas para definir cuando hay una discrepancia entre capacidad y rendimiento escolar que el propio CI. Las medidas de procesos aislados son generalmente mucho más bajas en fiabilidad que las medidas cognitivas compuestas, como el CI.

c.2) Cuál es el nivel de logro de un individuo.

La determinación del nivel de ejecución académica tampoco está libre de problemas. Los investigadores buscan medidas objetivas, pero los tests utilizados para medir el nivel de ejecución de un individuo son poco fiables. Muchos tests de lectura, por ejemplo, han sido cuestionados en términos de su validez, confiabilidad, estandarización y medida de error (Farr y Carey, 1986). La aplicabilidad de las puntuaciones en otros tests de rendimiento ampliamente utilizados ha sido también cuestionada (Salvia y Ysseldyke, 1988).

MacMillan (1993), utilizando la idea introducida por J. Mercer de que los tests de inteligencia y los tests estandarizados de logro autocorrelacionan, afirma que el significado de discrepancia severa entre dos medidas de

la misma cosa puede sugerir que el error de medición es la esencia del concepto de discrepancia, tal como queda expuesto, lo que hace tambalear a la noción de dificultad de aprendizaje.

Por si estos problemas no fueran ya suficientes, en todos los países faltan tests estandarizados con validez y fiabilidad para varias de las áreas de las dificultades de aprendizaje, con lo que la medida no puede realizarse, por razones prácticas. Incluso en el caso de las que existen, están sometidas a un rápido envejecimiento como consecuencia de las reformas educativas. Muchas de las pruebas asumen, además, que hay niveles de conocimientos y habilidades propios de cada nivel escolar, lo que no es siempre sostenible en los modelos de currícula abiertos.

c.3) Qué grado de discrepancia se considera necesario para que exista DA.

Una alternativa cómoda para determinar cuándo una discrepancia entre lo esperado y lo observado en un alumno es tan grave como para decidir si existe un trastorno del aprendizaje radica en tomar desviaciones absolutas entre lo esperado para un nivel escolar determinado y el rendimiento real de un alumno. De un alumno con siete años se espera que rinda como la mayoría de los sujetos de su misma edad. Si rinde como un alumno de seis años, decimos que tiene un retraso absoluto de un año. La medida, a pesar de lo amigable que resulte, no puede aplicarse sin problemas. Una discrepancia de un año a los siete es más importante que una discrepancia de un año para los alumnos de quince. Por tanto, nos debemos preguntar si una discrepancia severa debería determinarse por una cantidad de tiempo fija (por ej. dos o tres años, como se defiende en algunas obras), o si debería utilizarse una fórmula de proporción o desviación estadística.

Se han llegado a emplear sofisticadas fórmulas matemáticas (por ejemplo, la de Myklebust, 1967) para determinar de modo concreto cuando existe una discrepancia entre las capacidades y los rendimientos que pueda considerarse como DA. No obstante, Frankenberger y Harper (1987) encontraron que en el 43% de los casos no se utilizan las medidas de discrepancia en el diagnóstico de los trastornos de aprendizaje, a pesar de estar establecidas por la teoría e, incluso, en la legislación. La razón de este abandono práctico no está en el rechazo de la medida de discrepancia sino en las dificultades de su aplicación.

De cualquier modo, el uso de estas fórmulas también ha generado amplias críticas teóricas. Algunos argumentan que reducir la complejidad de las dificultades de aprendizaje a una sencilla fórmula es simplemente inapropiado (McLoughlin y Netick, 1983). Las dificultades de aprendizaje es un problema complejo y multivariante (Kavale y Nye, 1986). ¿Cómo podría sólo la discrepancia diagnosticar dificultades de aprendizaje? Quizás la discrepancia entre aptitud y rendimiento sea un argumento débil para definir las DA.

En opinión de Zigmond (1993), comparar rendimiento y aptitud es un error. Es más consistente con la perspectiva educativa de las dificultades de aprendizaje realizar una cuantificación de las diferencias entre rendimientos. La discrepancia es intraindividual entre las tareas de aprendizaje. Es una discrepancia en la facilidad con que se adquieren algunas cosas comparándola con otras cosas.

¿Es preferible, entonces, eliminar de la definición el criterio de discrepancia?

Algunos autores consideran cuáles son las ventajas de eliminar la noción de discrepancia de las definiciones y clasificaciones de dificultades del aprendizaje. Hay muchas razones para ello. Primero, la eliminación del concepto de discrepancia evitaría los problemas psicométricos asociados al cálculo de diferentes puntuaciones incluyendo la regresión a la media y otras fuentes de inestabilidad temporal. Segundo, la eliminación situaría a la definición de dificultades de aprendizaje en el mismo plano descriptivo que se encuentran las definiciones de retraso mental y todas las de la psicopatología infantil dimensional. Eso desplazaría la atención a la definición de las dimensiones de las DA y la colocación de los puntos de corte. Tercero, la eliminación podría permitir el desarrollo de una clasificación más general de los problemas escolares de los niños, especialmente porque podremos incorporar a los niños de bajo CI al concepto de dificultades de aprendizaje. La consecuencia es, por supuesto, que más niños pueden ser identificados como DA.

El esfuerzo invertido en la operativización de la discrepancia ha distraído a los investigadores de enfrentarse a la verdadera cuestión: cuándo tiene un alumno determinada necesidad de recursos educativos especiales. La cuestión no es si los alumnos entran o no en una categoría psicométrica; tampoco si necesitan una mejor educación o una educación más personalizada, porque todos los alumnos necesitan eso; la cuestión es si el alumno necesita una educación especial, un currículum especial en todo o en parte, no destinado a los otros alumnos, adoptando estrategias y organizaciones escolares especiales, usando diferentes textos, diferentes formas de presentar la información, secuencias diferentes de instrucción, cantidades diferentes de prácticas guiadas, diferentes exámenes y diferentes estándares (Hallahan y Kauffman, 1991).

D) Patrón de desarrollo irregular

Consideremos ahora la segunda acepción que se daba a la cláusula de discrepancia. En los sujetos con DA se ha encontrado un desarrollo variable o irregular de los distintos componentes de la capacidad de aprendizaje. La capacidad de aprendizaje no es algo simple, sino que está compuesta por muchas habilidades intelectuales y disposicionales subyacentes. En un individuo con dificultades de aprendizaje estas capacidades o subcapacidades componentes no se desarrollan de un modo armónico. Mientras algunos de los componentes maduran a una velocidad o con una secuencia prevista, otros se retrasan en su desarrollo, apareciendo así como síntoma de los trastornos de aprendizaje.

Este patrón de desarrollo irregular se ha convertido en la base de muchos de los diagnósticos y tratamientos de las dificultades del aprendizaje. A nuestro juicio, la existencia de un patrón de desarrollo irregular es evidente, pero necesita dos matizaciones. La primera de ellas es que no siempre se da un retraso en algún componente del desarrollo, sino una evolución cualitativamente diferente a la de la población considerada normal. Por ejemplo, en un caso de déficit de atención no hay siempre rendimientos inmaduros, correspondientes a rangos de edad inferiores a los del sujeto, sino una atención de naturaleza patológica por su labilidad o por su viscosidad. La segunda matización es que el patrón irregular no sirve como elemento de diagnóstico y clasificación de los escolares porque esta característica es también una de las que definen a la deficiencia mental, de las que el constructo DA se quiere separar. A este respecto, recordemos el concepto de heterocronía que la psicología europea aplica a la debilidad mental (Zazzo, 1973).

La discrepancia en el desarrollo de las capacidades se pone de manifiesto y concreta en el desigual rendimiento en las disciplinas y tareas escolares. Hay una amplia evidencia de que se pueden definir subgrupos homogéneos de estudiantes con dificultades basándose en esta idea. Fletcher (1985) y Rourke (1989) revisaron esta evidencia mostrando diferencias sistemáticas cognitivas, conductuales y electrofisiológicas en los niños con dificultades en lectura y deletreo (RS), aritmética (A) y trastornos a la vez en lectura, deletreo y aritmética (RSA), independientemente de las discrepancias de CI. Los niños con estos perfiles académicos, especialmente los de los dos primeros grupos, son homogéneos y tienen dificultades cognitivas definibles y fiables, de acuerdo con la investigación actual.

E) Exclusión de otras causas

Muchas definiciones afirman que las dificultades de aprendizaje no son en principio resultado de otros problemas personales y, por ello, las DA son independientes del retraso mental, trastorno emocional, déficit visuales o auditivos, o desventajas sociales, económicas o culturales. Es difícil sostener en la práctica esta exclusión teórica. La evidencia muestra que las DA suelen ser secundarias a problemas personales o ambientales primarios, que son precisamente los que se pretenden diferenciar del concepto de DA. Para complicar el panorama, muchas veces, cuando evaluamos a un individuo, no es fácil determinar qué problema es primario y cuál es secundario.

Es muy importante reparar en el origen del criterio de exclusión. Se sitúa en la necesidad de obtener fondos económicos para la atención a los niños con trastornos del aprendizaje escolar, que no tenían derecho a percibirlos por otros conceptos (como tener deficiencia mental o sensorial). Se trataba de definir una categoría de sujetos distintos a otros discapacitados que ya recibían atención pública, con límites precisos entre ellos para que no se pudiera producir conflictos en la distribución de los recursos. Así, la incorporación de una cláusula de exclusión en la definición pretende configurar las dificultades de aprendizaje como una categoría separada y discreta. Se intenta con ello una forma de decidir quién puede y (lo que quizá sea más importante) quién no puede acceder a los recursos establecidos (Burbules, Lord y Sherman, 1982).

Cualquier definición es un enunciado teórico que especifica los límites de la categoría. Por esto, la definición teórica con exclusión ha sido adecuada, sobre todo mientras el campo ha estado bajo la influencia clínica (hasta 1975). Sin embargo, y tras la adopción de enfoques más psicopedagógicos, la cláusula de exclusión se está sometiendo a revisión. Existe un acuerdo cada vez mayor sobre la idea de que otras condiciones pueden ocurrir de manera concomitante con las dificultades del aprendizaje. Por otro lado, y a nuestro juicio, se ha producido un grave sesgo en el concepto mundial de DA debido a la influencia de la política local norteamericana, que nos parece injustificado mantener.

El diagnóstico doble de un individuo con retraso mental y que exhiba ciertos trastornos mentales (p.e. esquizofrenia) no es una situación atípica en el campo del retraso mental. En el área de las dificultades de aprendizaje, las primeras definiciones no reconocen que las dificultades de aprendizaje puedan coexistir con otras

dificultades, como trastorno emocional o retraso mental. A partir de los años 80, sin embargo, suele reconocerse que una dificultad de aprendizaje puede darse de forma concomitante con otras condiciones discapacitantes, pero se insiste en que no es el resultado directo de tales condiciones o influencias. Esto requiere habilidades diagnósticas casi heroicas, especialmente porque la afirmación implica establecer qué discapacidad causa a la otra. Por ejemplo, la definición propuesta por el Interagency Committee (Kavanagh y Truss, 1988) es especialmente sensible a la concomitancia de las dificultades de aprendizaje con los problemas de atención pero no proporciona la regla de decisión que guíe el proceso de identificación.

Quizá la exclusión que más nos puede interesar examinar es la del retraso mental. Admitamos por un momento que se acepta esta exclusión. Kavale y Forness (1985) proponen que la definición de dificultades de aprendizaje podría beneficiarse de una mejor definición de retraso mental. Aunque deberían desarrollarse reglas de decisión para establecer criterios de identificación, se evitaría algunos de los problemas que conlleva el uso de otras definiciones que especifican como parámetros el procesamiento psicológico, daños del sistema nervioso central y otros criterios imposibles de evaluar con confianza, dado el estado actual de la ciencia.

Los campos del retraso mental y de las dificultades de aprendizaje emplean criterios arbitrarios en las reglas de decisión para identificar casos. Esto no es necesariamente negativo, siempre que se sea consciente de este hecho y sus consecuencias. Un ejemplo de ello es el cambio, por la AAMR (en 1973), del límite superior de la deficiencia mental, de una a dos desviaciones típicas de puntos CI. Si los niños con dificultades de aprendizaje no pueden ser clasificados como retrasados mentales, debe considerarse el hecho de que la identificación de las DA está a merced de los cambios en la definición de retraso mental.

En el campo de las dificultades de aprendizaje la arbitrariedad aparece en relación a los componentes de discrepancia y de exclusión. Cuanto menor sea la discrepancia más alta será la prevalencia de las dificultades de aprendizaje. Esto puede llevar en algunos casos a invertir la cuestión (¿qué prevalencia deseas?) y en función de la respuesta establecer los criterios de discrepancia. Respecto a la exclusión, depende en buena medida de la orientación que tomen los programas políticos y la distribución de recursos. De hecho, en la corta historia de las DA los criterios de exclusión han ido variando sin que esto se deba a descubrimientos de tipo psicológico.

Los sistemas de identificación deben considerar los factores implícitos a la hora de comprender el diagnóstico de retraso mental y dificultades de aprendizaje en el contexto de las escuelas. MacMillan et al. (1980) describen un conjunto de factores que afectan a la probabilidad de que un niño sea identificado como retrasado mental en las escuelas públicas: diferencias en cuanto a la tolerancia del profesor respecto al comportamiento desviado, disponibilidad de recursos, filosofía de la dirección del centro respecto a la identificación de los alumnos con problemas y el nivel de logro medio en una clase. Todo ello influye en el comportamiento identificador del profesor que a su vez ejerce un impacto en las tasas de detección. Lo mismo es sin duda aplicable a las DA.

Es crucial reconocer respecto a las definiciones y los procesos de identificación que hay casos que se clasificarían como retraso mental o dificultades de aprendizaje según criterios operativos. Ocurre con más frecuencia en los rangos de CI más altos (MacMillan, 1988, 1989). Las estimaciones de prevalencia real en los dos campos probablemente son imposibles debido a que padres y profesores emplean criterios poco fiables, y en cierta medida idiosincráticos, para iniciar la secuencia de identificación, evaluación y categorización.

Con todo lo anterior, hay planteamientos teóricos actuales que consideramos muy positivos y conducen a la eliminación de la cláusula de exclusión. Nos referimos al concepto de necesidad educativa especial, que incluye los campos tradicionales de los trastornos del aprendizaje, las discapacidades de origen biológico y las de origen ambiental. Esta nueva perspectiva supera los planteamientos hasta aquí expuestos que, sin embargo, deben ser estudiados y no sólo por razones de conocimiento de la tradición científica sino porque muchas de las propuestas clásicas siguen vigentes en muchas obras, enmascaradas bajo el nuevo lenguaje teórico. Conviene, pues, tener elementos de juicio para decidir qué entre todo lo que se nos propone, tiene coherencia teórica, cuáles propuestas conviene mantener y cuáles no.

Dificultades en el aprendizaje inicial de la lectura

1. Introducción

Al acercarnos al campo de la lectura como tema de estudio, podemos hacerlo siguiendo dos orientaciones, que podríamos llamar *sincrónica* y *diacrónica*. En la línea sincrónica se analizan las habilidades y subhabilidades que se ponen en juego al leer un texto, los procesos lectores; sin tener en cuenta cuándo son o han sido desarrolladas. Una línea diacrónica, por su parte, lleva a delimitar y caracterizar los distintos estadios del desarrollo lector, incorporando los procesos ya adquiridos como elementos que interactúan con las nuevas destrezas.

Aquí han sido tenidas en cuenta ambas. Hacemos un recorrido por los momentos más claramente delimitados del proceso lector. Se empieza describiendo las condiciones que facilitan la adquisición de la lectura, considerando que el tipo de inicio en esta alfabetización funcionará como una variable en interacción con el progreso posterior. Seguidamente se desglosan las habilidades que un principiante debe ir dominando para hacer un uso correcto del código escrito. Y hemos dejado la fase más experta, en la que se llega a dominar la lectura de forma eficaz y eficiente para un capítulo posterior. Esta postura contribuye a un planteamiento dinámico del aprendizaje, lo más ajustado posible a las necesidades educativas de la escuela y de los profesionales de la intervención reeducativa. Facilita la comprensión de objetivos curriculares para las diversas etapas y para los variados momentos por los que pasa cada niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Complementariamente, también se han hecho "cortes sincrónicos" en el esquema básico del texto, tomando como referencia más repetida el modelo de doble ruta sobre las estrategias de un lector hábil y experto.

El enfoque cognitivo-psicolingüístico que impera en este texto, unido a la descripción de factores metacognitivos, es consecuencia de las últimas evidencias empíricas sobre este campo, aunque es cierto que aún hay mucho por explorar, especialmente en lo que concierne a la atención hacia los niños con dificultades especialmente severas. No obstante, una ventaja que tiene esta postura es que permite a los educadores y reeducadores empezar a trabajar con los alumnos que necesitan apoyo; con buen criterio y sin la prerrogativa de un análisis etiológico clínico, el cual pudiera tornarse conflictivo, como veremos, y hacer que el problema pareciera inabordable. Al analizar las causas del problema conviene saber dónde está éste, en qué paso del proceso lector. Y por ello resulta útil un análisis de procesos, cognitivos y metacognitivos.

2. Fase prelectora, o de maduración.

2.1 La maduración para la lectura.

Cuando un niño empieza a leer de forma sistemática y bajo instrucción específica en la escuela, se puede decir que no empieza de cero. Normalmente, cualquier alumno de primero de Primaria que comienza su aprendizaje de la lectura, ha recibido ya alguna información (tanto en el colegio, como fuera de él) relacionada con esta destreza. Por ejemplo, es frecuente que en Educación Infantil se le haya enseñado un conjunto de habilidades denominadas de *prelectura*, que se refieren al desarrollo *censo-perceptivo* (discriminación de formas, de sonidos...), *psicomotor* (orientación derecha-izquierda, lateralidad y esquema corporal, ritmo...), y *neuro-cognitivo* (memoria, atención, imaginación...). Es usual que estas actividades se desarrollen ampliamente en los currícula y en los métodos de lectura editados, como un catálogo de juegos que ayudan a la *maduración para la lectura*.

Plantear la necesidad de que el niño tenga la suficiente madurez neuro-perceptivo-motriz para aprender a leer es consecuencia del privilegio que tradicionalmente, y desde una perspectiva más clínica que educativa, se le ha dado a los factores intra-sujeto como responsables principales, cuando no únicos, del desarrollo y el aprendizaje. Efectivamente, se puede decir que desde los primeros estudios explicativos de la lectura (p. ej. Orton, 1928) hasta hoy día, el modelo básico ha enfatizado las capacidades personales que están implicadas en su dominio. Y bajo esta óptica general se ha ido ramificando una multitud de investigaciones que intentan discriminar las capacidades que son realmente básicas (y por tanto no deben dejarse de entrenar, evaluar y mejorar) de las que no lo son (Horn y Packard, 1985; Escoriza, 1986).

Una crítica general que sufren todas estas investigaciones es que se detienen en capacidades que, en realidad, sólo coinciden temporalmente en su desarrollo con el aprendizaje escolarizado de la lectura, pero que no están relacionadas directa y exclusivamente con ella. Es ésta, la relación pertinente y relevante con la lectura, la cuestión clave a la que se enfrentan los estudios para establecer los *prerrequisitos lectores*, (sin los cuales la enseñanza de

la lectura no sería fructífera) y, en estrecha relación con ellos, sobre los *factores etiológicos* de las dificultades lectoras. Más tarde volveremos sobre esta cuestión. Baste, por ahora, hacer algunas citas textuales para ejemplificar esta crítica a la perspectiva clásica sobre la madurez neuro-perceptivo-motriz como prerrequisito lector (o a su ausencia como responsable de posibles dificultades). La primera dice: "...el sentido común indica que todo este tipo de ejercicios tiene una relación muy lejana con la lectura e ignora el hecho flagrante de que personas que poseen una visión y una coordinación visomotora y organización espacial excepcionalmente buenas, como ciertos deportistas, por ejemplo, son pésimos lectores; mientras que sus hermanos totalmente incapaces de lanzar una pelota con cierta precisión son lectores ávidos y de gran habilidad..." (Alegria, 1985, pp.80-81). Y la segunda es la siguiente: "...no hay pruebas de que tener al niño arrastrándose por el suelo tenga algún efecto sobre su lectura y escritura..." (Ellis, 1984, p. 127)

En la actualidad hay un grupo de factores cuya asociación con la lectura goza de mayor consenso y respaldo empírico. Se trata de los *factores lingüísticos*. Con el desarrollo de la psicolingüística, en los últimos veinte años, se ha profundizado en la descripción de la lectura como un proceso con un fuerte componente lingüístico. Los psicolingüistas están interesados en descubrir cómo comprendemos y producimos el lenguaje. Ahora bien, como éste puede darse tanto en forma hablada como escrita, estas dos tareas se convierten en cuatro: comprensión de lenguaje oral, producción de lenguaje oral, comprensión de lenguaje escrito, producción de lenguaje escrito. Aunque tenga las particularidades propias de estar codificado bajo claves escritas, leer tiene mucho que ver con el manejo del lenguaje que hablamos. Tanto si oímos como si leemos es necesario identificar ambos tipos de estímulos (acústicos o gráficos) como pertenecientes a un determinado idioma y poner en marcha ciertos mecanismos de comprensión (semántica, sintáctica y pragmática) que son aproximadamente equivalentes. (Para profundizar en este punto se puede consultar el texto de Valle, 1992).

Entre esta afluencia de estudios psicolingüísticos cabe destacar los referentes a la *capacidad metalingüística*, o sea, la capacidad para reflexionar sobre los componentes del lenguaje hablado. Algunos estudios han descrito la estrecha relación de esta capacidad con la facilitación del aprendizaje lector. Tal conciencia metalingüística (también denominada por muchos autores como *conciencia fonológica*) se refleja en la capacidad de segmentación y unión de palabras (conciencia léxica), de sílabas (conciencia silábica) y de sonidos fonémicos (conciencia fonémica). Aprender a leer en un sistema de lecto-escritura alfabético, como es el caso del castellano, requiere de un conocimiento explícito sobre las unidades del lenguaje oral. Si este conocimiento se hace consciente, el niño podrá comprender mejor que existen unas reglas que hacen corresponder un grafema a cada fonema. Digamos que si el niño conoce que en lo oral hay compartimentos que corren paralelos a los que existen en lo escrito ya tiene medio camino recorrido hacia el aprendizaje de las Reglas de Correspondencia Grafema-Fonema (RCGF). Este efecto facilitador que tiene la capacidad de segmentación silábico-fonémica sobre la lectura ha sido corroborada por varios estudios en nuestro idioma (Sebastián y Maldonado, 1986; Carrillo, Sánchez, Romero y López, 1990; Jiménez y Artiles, 1990). Aunque se mantiene el debate sobre la bidireccionalidad de las influencias, ya que el avance decodificador y puramente cognitivo en la lectura también ayuda a consolidar estos aspectos metacognitivos. Debate que ha sido comparado por Torneus (1984) con el popularmente planteado sobre qué fue primero, "el huevo o la gallina" y que algunos autores vienen resolviendo al diferenciar niveles que se adquirirían antes de la lectura (el léxico y silábico) y después de ella, o sea con su ayuda, como sucede con el nivel fonémico, ya que los fonemas son las unidades más abstractas y difíciles de comprender (Defior, 1996; entre otros).

También el *conocimiento que tiene el niño sobre qué es leer y para qué sirve* se está mostrando como un factor relevante para el aprendizaje lector. Los niños que acceden a la lectura con ciertos conocimientos sobre la convencionalidad del sistema escrito y sus funciones, a saber, permitir la comunicación, la imaginación, el aprendizaje, etc., disponen de lo que Downing (1970) denominó como la "claridad cognoscitiva" sobre la lectura. Esta claridad cognoscitiva contrastaría con la "confusión cognitiva" de otros niños que no entienden qué relación hay entre lo que están aprendiendo (a leer) y los propósitos que una persona puede tener para hacer uso de los textos escritos. Esta diferencia es especialmente nítida y fácilmente observable entre los niños de ambientes culturales desarrollados y los de ambientes deprivados, y a ello se asocian diferentes logros lectores; por lo que también se ha de considerar un aspecto a enseñar en la escuela. Aunque no disponemos de datos que provengan de estudios experimentales sobre el fomento de estos conocimientos, es fácil acordar que para ponerlos en marcha no hay mejor solución que promover el uso lo más funcional posible de la lectura en el colegio (procurar que sea necesario leer los carteles informativos del colegio, o del barrio, por ejemplo) y hacer reflexionar a los alumnos sobre estas funciones.

2.2 Las variables extra-sujeto o de contexto

También existen estudios que resaltan la importancia de otras variables no intra-sujeto para el buen desarrollo lector. Para Maldonado et al. (1992), son cuatro las condiciones que parecen asegurar el éxito en lectura cuando un niño de 6 o 7 años se enfrenta a su aprendizaje: además de ser capaz de reflexionar explícitamente sobre las unidades del habla, sobre todo para segmentar oralmente una palabra en sílabas y fonemas (conciencia metalingüística ya señalada) y de tener un desarrollo cognitivo normal, el niño ha de disponer de un *entorno familiar favorecedor* de la lectura y recibir *instrucción lectora de forma sistemática*, especialmente información sobre los errores.

Lapp y Flood (1978) y Wells (1988) encuentran datos concluyentes sobre la importancia de las *lecturas de cuentos que hacen los padres* a los niños antes de que éstos sepan leer, ya que el niño se adecua a la exposición, sintaxis y estructura del material escrito que más tarde encontrará por sí mismo; Ferreiro y Teberosky (1982) destacan la importancia de que los niños estén en *contacto con lo escrito*, aprendiendo las convenciones más básicas (qué se lee y qué no, en el sentido izquierda-derecha,...). Chall, Jacobs y Baldwin (1990) señalan algunas *condiciones familiares* como las más relevantes: actitudes positivas hacia lo escrito; incidencia directa sobre el lenguaje e indirecta sobre el aprendizaje lector; y todo lo que es enriquecimiento del lenguaje oral.

Por otro lado, investigaciones como las de Malmquist (1973) o Goldbecker (1975), entre otras, documentan que el rendimiento lector de los alumnos varía más en función del *profesor*, que del material o el método de enseñanza. Jiménez y O'Shanahan (1993) recopilan algunas de las variables *ambientales* que ha ido destacando la investigación sobre este punto: enseñanza sistemática acompañada de feedback, distribución en pequeños grupos, énfasis en actividades lectoras por encima de otras psicomotoras, estilo democrático del profesor, demostraciones, interacciones verbales frecuentes, proponer turnos de orden en vez de petición de voluntarios, feedback individualizado de corta duración..., concluyendo que "... *el aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso de construcción sociocultural que debe realizarse a partir de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas y de conocimiento del mundo y entorno que rodea al niño.*" (Jiménez y O'Shanahan, 1993, p. 79)

Pero lo cierto es que, en comparación con las variables intra-sujeto, son menos los estudios que profundizan en este tipo de variables relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, de forma lógica e inevitable, interactúan con el inicio y el posterior progreso lector.

2.3 Los prerrequisitos en lectura.

El interrogante fundamental que se nos plantea en esta etapa pre-lectora es cuál de los factores tradicionalmente estudiados (nivel intelectual, habilidades psicomotrices, esquema corporal y lateralidad, orientación espacio-temporal, percepción visual, percepción auditiva, habilidades metalingüísticas, tipo y calidad de escolarización, ambiente socio-familiar, incluso personalidad y desarrollo afectivo del sujeto, etc.) puede estar relacionado causalmente con el aprendizaje de la lectura. ¿Es alguno de ellos un prerrequisito del aprendizaje de la lectura?. Para responder a esta pregunta, antes es necesario definir qué se entiende por "prerrequisito". Las aportaciones de Maldonado y Sebastián (1987) a este respecto nos parecen especialmente enriquecedoras. Estos autores plantean que hay ciertas condiciones que necesariamente ha de cumplir toda adquisición, destreza o aprendizaje que vaya a ser considerado como prerrequisito causal del aprendizaje lector. Son las siguientes:

- a) Tiene que ser una adquisición relacionada teórica y directamente con el aprendizaje de la lectura,
- b) Tiene que ser una adquisición consolidada en los niños que saben leer correctamente, y tiene que estar relacionada con el nivel lector del niño,
- c) Tiene que seguir un desarrollo predecible; ha de tener una fase de inicio, otras de desarrollo y consolidarse cuando el niño sepa leer correctamente,
- d) No puede estar consolidada en los niños que aún no saben leer o leen mal,
- e) Ha de demostrarse que cuando un niño efectivamente es bien entrenado en esa destreza aumenta su nivel lector, desde cualquier nivel previo. Es decir, han de ser destrezas susceptibles de ser entrenadas.

Aunque este análisis se adecua especialmente a los aspectos cognitivos (los factores extrasujetos o de contexto, por ejemplo, no admiten estos criterios), consideramos que tiene grandes ventajas:

a) Resulta útil para guiar cualquier estudio experimental sobre destrezas pertinentes para la lectura, superando las perspectivas correlacionales,

b) Aunque no garantiza la causalidad (siendo preferible, por tanto, adoptar la postura de Bryant (1991) de denominar y considerar a estas habilidades como "precursores" y no como "prerrequisitos") favorece la representatividad de los datos, aumentando la validez interna y de constructo,

c) Este esquema de condiciones tiene otra gran virtud; una virtud aplicada, a la vez que experimental o teórica. Centrándonos en la quinta condición, observamos la clave de toda posible mejora en las dificultades lectoras. Pero la relevancia que puede tener la intervención pertinente, o sea, todo entrenamiento, enseñanza, tratamiento, microtratamiento... que haga mejorar el rendimiento lector, radica no sólo en el beneficio directo del sujeto (desde luego, el más prioritario), sino también en la luz que arroja sobre la teoría, sobre la comprensión del proceso subyacente a la destreza lectora. Y esto es más claro aún si existe constatación experimental de que los sujetos no entrenados no mejoran. Y, por supuesto, también contribuye a esa claridad la existencia de conocimientos suficientes y relevantes sobre los subprocesos implicados, relacionados directa y teóricamente con el proceso lector, para que sirvan de guía en ese entrenamiento.

Esta es una idea que querríamos destacar para dar el sentido exacto a las tareas y programas que serán descritos más adelante: algunos de ellos sirven tanto para diagnosticar como para mejorar las dificultades lectoras; y si realmente dan sus frutos, es que estamos en el camino correcto para entender el proceso lector.

3. Fase inicial de aprendizaje.

Al entrar en la escuela el niño está entrando en el mundo de lo escrito. Por eso, y porque la sociedad actual requiere cada vez más de ella, una lectura fluida y eficaz es de crucial importancia. Pero, *¿cómo se aprende a leer?*. De las muy variadas respuestas que se han dado a esta pregunta, se pueden destacar las que vienen a decir que *a leer se aprende observando y reteniendo las asociaciones de las letras, sílabas y/o palabras escritas con sus respectivos sonidos, o sea con las pronunciaciones significativas del lenguaje oral*. Es decir, el aprendizaje inicial de la lectura se suele identificar con el aprendizaje de las relaciones fonema-grafema del idioma correspondiente, o lo que es lo mismo, con la **decodificación o reconocimiento de letras, sílabas y palabras**. Aunque, evidentemente, éste no sea el único proceso implicado en la lectura susceptible de ser aprendido (también el procesamiento sintáctico y el semántico, que facilitan la comprensión, han de ser enseñados y aprendidos), sí que es un aspecto clave, un primer paso imprescindible para convertirnos en lectores. En él nos detendremos seguidamente.

3.1 Procesamiento léxico (o reconocimiento de palabras)

Siguiendo un modelo psicolingüístico-cognitivo como el de Coltheart (1981), y atendiendo a las explicaciones sobre el funcionamiento de sus componentes según el modelo Logogen de Morton (1969, 1979); los cuales han recibido ya suficiente respaldo empírico y aplicado, podemos decir que existen **dos vías o rutas** diferentes para llegar al significado de las *palabras aisladas* a partir de su forma escrita: la **ruta fonológica** (o indirecta) y la **ruta visual** (o léxica, o directa).

a) Ruta fonológica (o indirecta):

Si no se dispone de representación de la palabra, si es totalmente nueva o desconocida (como es el caso en los niños que empiezan a leer), se identificarán sus letras, en el correspondiente orden, y se transformarán en sonidos, para reconocerlas a través de ese sonido oral y buscar su significado, tal como sucede en el lenguaje hablado. La unidad de reconocimiento visual aquí son partes de la palabra (letras, sílabas...).

Algunos datos que respaldan la existencia de esta vía son los de Patterson (1981): si los lectores aplicaran estrictamente las RCGF sería previsible que aumentase el tiempo de lectura (tanto de las palabras como de las pseudopalabras) a medida que aumentase su longitud. Y eso es lo que efectivamente aparece en los estudios sobre este punto.

La lectura por esta ruta consiste, básicamente, (para una descripción más extensa se puede consultar Cuetos, 1990) en: a) identificar las letras (o sílabas) que componen la palabra; b) recuperar los sonidos que corresponden a esas letras mediante un mecanismo denominado "Mecanismo de Conversión Grafema a Fonema"; c) una vez recuperada la pronunciación de la palabra se consulta en el "Léxico Auditivo" la representación a la que pertenece por comparación con todas las demás representaciones auditivas (todavía representación meramente censo-figurativa), igual que cuando hablamos; d) a su vez, esa representación activa el significado correspondiente en el "Sistema Semántico".

Los **mecanismos y almacenes cognitivos** cuyo funcionamiento correcto necesitamos para leer por esta vía son:

1) El *Sistema de Conversión Grafema a Fonema*: es un proceso que se encarga de asignar los sonidos correspondientes a cada una de los grafemas (letra o conjunto de letras: "c" o "ch", p. ej.) que componen la palabra. Por los estudios realizados parece que es un mecanismo en el que se pueden distinguir al menos tres pasos:

a) *Análisis grafémico*: se encarga de separar los grafemas de la palabra (p. ej. "chorro" pasaría a analizarse como "ch-o-rr-o")

b) *Asignación de fonemas*: es el subproceso más importante. Hace corresponder el fonema, el sonido, del idioma a cada uno de los grafemas anteriores.

c) *Unión de los fonemas*: es el mecanismo por el que se combinan los fonemas aislados del paso anterior, para producir una pronunciación conjunta, tal y como articulamos las palabras oralmente.

El resultado de este procesamiento, la pronunciación, se deposita en el Almacén de Pronunciación, y puede seguir dos caminos: o bien pasa a ser articulada por los órganos fonadores correspondientes (en voz alta o en silencio), con lo que no ha habido contacto con el concepto que describe (no se ha comprendido); o bien sigue hacia el Léxico Auditivo, donde será comparada con otras y se activará su correspondiente representación ya conocida; a la vez que, en el Sistema Semántico, se activará su correspondiente significado (se ha comprendido).

2) El *Léxico Auditivo*: Es un almacén donde se encuentran representadas las palabras oídas. Estas representaciones son activadas (y por tanto reconocidas) por los fonemas combinados de las palabras leídas.

3) El *Sistema Semántico*: Es un almacén de significados, de conceptos. A cada uno de ellos se puede acceder desde cualquier modalidad censo-perceptiva (visual, auditiva, pictórica...). Por ejemplo, el concepto <barco> puede ser activado desde un modo auditivo (oyendo la palabra), visual (viendo la palabra escrita), pictográfico (viendo el dibujo de un barco), natural (viendo el barco real), etc. Por tanto es único para todas las modalidades de acceso.

4) El *Almacén de Pronunciación*: Es una unidad de memoria operativa. En él, a diferencia de lo que sucede en los almacenes lexicales, no se transforma información. Sólo se almacena la información que ya ha sido codificada fonológicamente (proveniente del Sistema de Conversión Grafema-Fonema, si la ruta usada es la fonológica, o del Léxico Fonológico, si la ruta es la visual, como veremos más abajo), y desde aquí continúa bien hacia la pronunciación final, o bien hacia el Léxico Auditivo.

Requisitos: Para que esta vía de lectura pueda funcionar es necesario que exista una relación consistente entre los grafemas (letra o conjunto de letras a las que corresponde un fonema) y los fonemas (sonidos aislados de los que se dispone en un idioma). Por tanto, por esta ruta se pueden leer las palabras regulares y las pseudopalabras (secuencias permisibles de letras pero que no son realmente palabras, como p. ej. "socatuna" o "subani"). Pero no se pueden leer las palabras irregulares, que no responden a las RCGF. Hay que advertir que éstas, aunque son frecuentes en inglés o en francés, en castellano no existen.

b) Ruta visual (o directa o léxica):

Cuando ya se dispone de una representación de la palabra en la memoria, se comparará la forma ortográfica de la palabra escrita con esa representación que ya existe. Se necesita por tanto, para leer por esta vía, de un almacén de palabras ya establecido. Para este tipo de lectura la unidad de reconocimiento visual es la palabra entera.

En castellano, García Albea, Sánchez-Casas y Del Viso (1982) y Valle Arroyo (1989) encontraron datos confirmatorios del uso de esta ruta. Por ejemplo, tanto en tareas de decisión léxica (decidir si una palabra es del idioma o no) como en las tareas de lectura en voz alta, las palabras tienen latencias menores que las pseudopalabras y las palabras de alta frecuencia menores que las de baja frecuencia; y hay evidencia de que el número de errores

va de más a menos desde las pseudopalabras a las muy frecuentes, pasando por las frecuentes. Todo ello es lo esperable si la ruta usada es la léxica o visual.

Las operaciones básicas que se realizan son las siguientes: a) se analiza visualmente la palabra, sus características ortográfico-perceptivas, igual que cualquier otro estímulo visual; b) sus resultados se transmiten al almacén de representaciones ortográficas de palabras, denominado "Léxico Visual", donde se identifica esa unidad por comparación con las allí almacenadas; c) la unidad léxica activada, a su vez activará la correspondiente unidad de significado situada en el "Sistema Semántico".

Los **procesos y componentes cognitivos** que requiere el correcto funcionamiento de esta ruta son:

1) *Análisis visual de la palabra*. Es un paso, en realidad, anterior al inicio de cualquier ruta, pero incluimos aquí su descripción debido a que es la ruta visual la que más se beneficia de él.

No hay acuerdo sobre si el reconocimiento visual de una palabra se hace de forma global (Cattell, 1986) o letra a letra (Adams, 1979, Venezky, 1984). Y dentro de la posibilidad de que se haga letra a letra, también hay datos contradictorios sobre si el procesamiento es serial (Gough, 1972) o en paralelo (McClelland, 1976). El modelo interactivo PDP descrito por McClelland y Rumelhart (1981) está demostrando ser altamente explicativo y predictivo en muy variadas tareas cognitivas. Su premisa básica es que en la identificación visual de palabras intervienen tres niveles, de rasgos, de letras y de palabra; y que los tres funcionan simultáneamente, en paralelo.

Cuando un estímulo llega al sistema se activan ciertos rasgos (líneas verticales, curvas..) que a su vez envían la activación a todos los detectores de letras que contienen esos rasgos. Al mismo tiempo se inhiben las letras que no tienen esos rasgos. También a la vez, se activan los detectores de palabras que contienen esas letras y se inhiben las palabras que no las contienen. A la vez que ha estado ocurriendo este procesamiento "ascendente" se ha estado produciendo un procesamiento "descendente": los detectores de palabras, desde el inicio del análisis, enviaron información a los detectores de letras para que activaran las letras que contenía e inhibiera a las que no. Y lo mismo hicieron las letras con los detectores de rasgos.

2) El *Léxico Visual*: es un almacén en el que existe una representación global para cada una de las palabras que somos capaces de reconocer visualmente. Estas representaciones son activadas por la estimulación visual de las palabras escritas.

3) El *Sistema Semántico*, único para cualquier modalidad de acceso, fue descrito a propósito de la ruta fonológica y no requiere de nuevas anotaciones.

4) El *Léxico Fonológico*: en este almacén sólo se encuentran representadas las *pronunciaciones* de las palabras. Es decir, es un léxico para producción, distinto del utilizado para el reconocimiento de las palabras escritas (que, como acabamos de describir, es el Léxico Visual). Aquí se activa la pronunciación correspondiente a las palabras-estímulos que provienen del Sistema Semántico (si se ha comprendido) o directamente del Léxico Visual (si no ha habido comprensión). Nótese que, a diferencia de lo que ocurre en la ruta fonológica, por esta vía la palabra inicial no ha tenido todavía un procesamiento fonémico. Y dado que es una conversión importante, se hace necesario postular la existencia de este mecanismo que la realice. Además hay otros datos que justifican su existencia: a veces sabemos el concepto a expresar, pero no cómo decirlo (fenómeno de punta de la lengua, o en casos más extremos, síntomas de los sujetos anómicos), lo que hace previsible la necesidad de un mecanismo como éste para llegar hasta el final del proceso.

5) El *Almacén de Pronunciación*. Descrito al explicar el funcionamiento de la ruta fonológica, también es necesario en esta ruta visual para almacenar la información ya codificada fonémicamente, en espera de ser definitivamente pronunciada (o reorientada hacia los mecanismos del canal fonológico si fuese necesario).

Requisitos: Esta ruta sólo funciona con las palabras ya conocidas, que forman parte del vocabulario visual del sujeto (tanto si son regulares como irregulares). Pero no sirve para las palabras desconocidas ni para las pseudopalabras, por no tener éstas representación léxica.

En resumen, el reconocimiento de palabras permite que el lector pueda vincular una presentación de un significante escrito con el significado que ya conoce en las presentaciones habladas, usando la ruta fonológica si lo hace desde la conversión grafema-fonema y también usando la ruta visual-lexical si lo hace desde el input global de una palabra escrita que le resulta ya familiar. (Diagrama funcional de la figura 1).

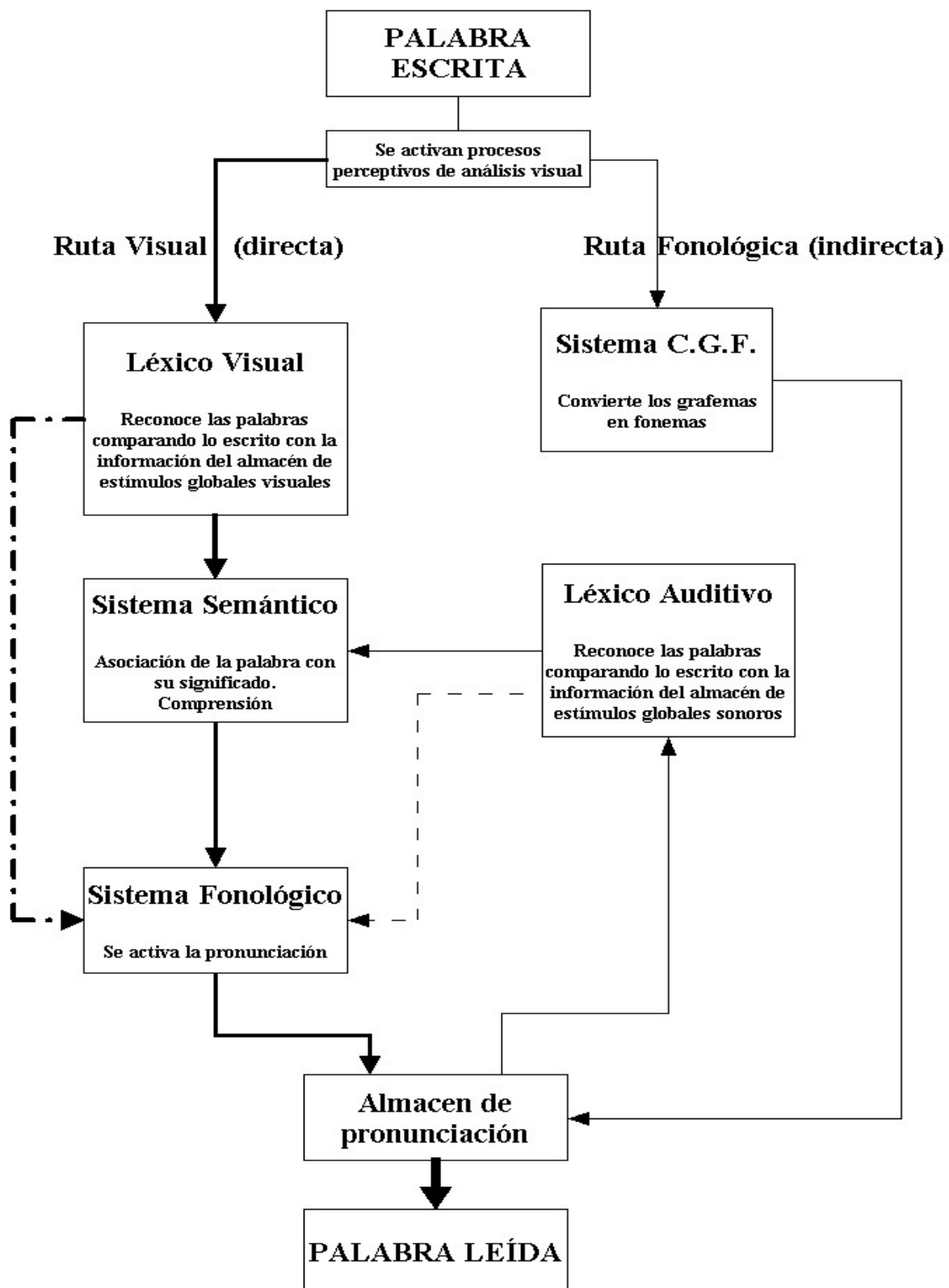


Figura 1. Diagrama funcional del modelo lector de doble ruta.

Conseguido un mínimo en estas operaciones, la práctica irá perfeccionando el manejo de las reglas grafema-fonema e irá incrementando el número de palabras que pueden reconocerse directamente, por la vía visual-lexical, sin necesidad de hacer un procesamiento fonológico y, por tanto, se irá incrementando la velocidad lectora. El reconocimiento automático de cada vez más palabras escritas y sus significados facilita el avance rápido y eficaz de los buenos lectores, con lo que el mero hecho de leer más rápidamente ya es una consecuencia de los avances en comprensión. Pero a su vez, también la velocidad lectora es una causa de buena comprensión. Según algunos estudios, este reconocimiento automático dejaría más espacio y capacidad disponible en la memoria a corto plazo para que puedan trabajar los procesamientos más superiores relacionados con la comprensión (p. ej. LaBerge y Samuels, 1974).

El porqué algunos sujetos desarrollan antes y/o se basan más en una ruta que en otra depende de múltiples causas, incluso puede que algunas de tipo neurológico. Una de las causas principales seguramente esté en los métodos de enseñanza de la lectura (Cuetos, 1988). No obstante, otra razón puede ser el tipo de idioma en el que esté inmerso el lector. Dentro de lo que es la decodificación leída del habla escrita, es importante hacer notar que los diferentes idiomas hablados construyen este sistema siguiendo fórmulas particulares. Los **logográficos** representan los significados orales con un significante escrito global y sin partes diferenciadas, similar a un dibujo (como, por ejemplo, el chino). Los alfabéticos representan cada significado oral con un significante que se compone de partes (grafemas). Estos últimos, según el criterio de regularidad en las correspondencias de grafema-sonido, pueden distinguirse los transparentes (con reglas de correspondencia invariables) de los opacos (donde hay muchas excepciones para estas reglas de correspondencia)

Teniendo esto en cuenta, se puede decir que en castellano (como en italiano, ruso o finlandés) el uso de la ruta visual es posible, pero no absolutamente necesario. Valle Arroyo (1988) encuentra que, en nuestro idioma y en fases posteriores al aprendizaje inicial, es incluso más relevante la vía directa que la fonológica, sobre todo en los buenos lectores. Pero lo cierto es que nuestro código escrito es absolutamente regular y transparente. En castellano sólo hay tres reglas en las que a un grafema le pueda corresponder dos fonemas distintos, pero no son reglas que a veces no se cumplan. Son siempre regulares. En castellano no hay palabras de lectura irregular. Sólo hay varias reglas dependientes del contexto: "c", "g" y "r" (la "c" antes de "a", "o" y "u" suena /k/; la "g" antes de "i" o de "e" suena /x/; la "r", después de n, l y s, y al principio de palabra se lee /rr/).

Por tanto, los problemas de lectura más evidentes y frecuentes en nuestro idioma vendrán de la mano de los problemas en la ruta fonológica. El niño que confunda las reglas de asociación grafema-fonema, en castellano, tiene pocos recursos adicionales, y por tanto, necesitará de atención especializada; mientras que las dificultades con la ruta visual son prácticamente asintomáticas.

3.2 Procesos sintáctico y semántico (o comprensión de frases/textos).

Por supuesto, el reconocimiento de palabras aisladas, o procesamiento léxico, no es suficiente para leer. En realidad, el proceso lector necesita también de la comprensión de *combinaciones de palabras, de oraciones, de textos* más amplios que la simple palabra. Para ello se necesitan ejecutar dos tareas: determinar cómo están relacionadas entre sí las palabras (procesamiento sintáctico), y extraer el significado del texto e integrarlo en el conjunto de conocimientos que tiene el lector (procesamiento semántico). Estos dos tipos de procesamiento, además de los metacognitivos, se verán con más detenimiento en otro capítulo.

3.3 Cómo se relacionan entre sí los distintos componentes.

Aunque existe un gran acuerdo en que los módulos aquí descritos efectivamente son componentes de algún sistema cognitivo usado para leer, respaldado sobre todo por los estudios sobre distintos tipos de tareas lectoras en los que necesariamente han de intervenir como mecanismos diferenciados, no está tan claro cómo es el proceso global. ¿Cómo es la comunicación entre estos diversos subprocesos?, ¿es un funcionamiento serial, donde cada componente no empieza su trabajo hasta que ha terminado el anterior?, ¿o funcionan en paralelo, simultáneamente?, ¿la comunicación es del mismo tipo entre todos, o es serial entre unos y paralela entre otros?. Ante estas preguntas hay dos respuestas posibles, aunque ninguna de ellas tiene aún respaldo empírico suficiente:

a) Una *concepción serial-autonómica* supone que la información avanza en una sola dirección, de tal forma que los procesos de un componente actuarían sobre los resultados de los adyacentes (superiores o inferiores), pero no sobre el procesamiento mismo que se dé en éstos. Dentro de esta concepción, cabe la posibilidad de que el flujo informativo lleve un sentido ascendente, desde los procesos más relacionados con los estímulos escritos, hacia los

más alejados, *o descendente*, desde los procesos más lejanos al texto, como son la puesta en marcha de inferencias, por ejemplo, hacia los más determinados por lo escrito, como pudiera ser la ortografía que nos hace diferenciar "baca" de "vaca".

b) Una *hipótesis paralelo-interactiva* defiende una vinculación simultánea y de doble sentido ascendente-descendente. Por supuesto, esta suposición es más difícil de contrastar empíricamente y más compleja de describir, pero es la más presumible. Una forma de representar este tipo de procesos y sus relaciones puede ser según el modelo de *galaxia* de Mora. Las galaxias permiten incluir a los diversos subprocesos necesarios para las diferentes subtarefas y establecer los flujos simultáneos que presumiblemente se dan entre ellos. Si el esquema planteado es completo se puede estudiar el proceso que sigue la información desde cualquier punto de partida. El lector puede consultar la que se presenta en el capítulo sobre comprensión lectora.

4. ¿ De dónde surgen los problemas en lectura?

Aunque no todas las investigaciones respetan una clasificación clara y unívoca, existen al menos dos formas básicas de entender los problemas lectores:

a) Son dificultades lectoras que van asociadas con otras (de razonamiento, de aprendizaje en general). En la fase de aprendizaje, resultan ser dificultades del sujeto en el seguimiento del ritmo de sus compañeros, quedando retrasado respecto a ellos en el tiempo, enlenteciéndose su progreso. Este **retraso** es considerado alarmante por unos especialistas cuando es superior a dos años (siguiendo cánones anglosajones) y por otros cuando supera los quince meses (dado que el castellano es más fácil de aprender).

b) Son dificultades específicas de lectura, sin que se den en otras áreas. Se trata de las clásicamente denominadas **dislexias**, que describiremos más adelante. El criterio temporal (retraso de 24 o 15 meses) sigue siendo crítico para el establecimiento de un diagnóstico y un tratamiento.

No obstante esta diferenciación, lo que está asumido por muchos profesionales es que en ambas posibles categorías hay una línea de unión: siempre se trata de dificultades con los procesos que implica la tarea específica de la lectura. Y es en esta continuidad en la que trabajaremos las exposiciones que siguen sobre las dificultades posibles, su delimitación y su intervención.

4.1 Dificultades en los procesos prelectores.

Podríamos concluir, de lo visto hasta ahora, que los principales factores que pueden dificultar el aprendizaje lector, desde antes de intentar enseñarlo, son los metacognitivos. Principalmente los relacionados con la *conciencia metalingüística* (también denominada por muchos autores, venimos advirtiéndolo, como conciencia fonológica). Así, un niño que no capta que el habla, que parece un continuum, puede ser dividida en partes y esas partes pueden ser representadas de forma escrita, no sólo tiene un problema con el código escrito y sus convenciones, sino también con un paso anterior, el de la diferenciación auditiva de las diversas segmentaciones del habla y su apreciación metacognitiva. Un paso que es muy necesario y que normalmente todos damos, aunque no nos percatemos siempre de ello, pero que no se da en todos los niños. De todas formas, aunque es cierto que su desarrollo previo a la lectura es importante, también lo es que el progreso lector termina de consolidarlo.

Igualmente, los llamados *conocimientos (o metaconocimientos) sobre la lectura y el mundo escrito* complementan estas habilidades pre-lectoras, que no siempre se consiguen. Para ilustrar estas dificultades, y una primera solución en este caso, resulta muy clara la anécdota que describen Huerta y Matamala (1995): "... *Un día, ante la apatía, el desinterés y la incomprensión del niño, la joven reeducadora, algo alterada pero intuitivamente iluminada, le increpó que él era sordo y que lo que pasaba era que no oía a los papeles, pero que los papeles hablaban. (...) Para demostrarle que ella sí que oía a los papeles le dijo en voz alta lo que el papel ponía, que era lo siguiente: 'Ya no sé qué hacer para que Hermenegildo aprenda a leer'. Posteriormente, (...) le mandó con el papel a que comprobase con otra persona si era cierto que decía o no decía aquello. Hermenegildo, con cara de escéptico, llevó el papel a otra reeducadora que trabajaba en el despacho de al lado para que le dijera lo que el papel decía, y realmente se sorprendió de cómo aquella persona oía también lo mismo. No contenta con eso, y por si Hermenegildo podía aún pensar que se trataba de un complot entre las dos profesoras, le envió con el papel a ver si otro niño, mayor que él, también era capaz de entender el lenguaje de los papeles. Después resultó sencillo que el niño entendiera que no se oía a los papeles por las orejas, sino por los ojos, y que eso era leer. A partir de*

entonces, 'milagrosamente', *Hermenegildo se tomó más interés y comenzó a participar activamente en comprender cualquier cosa que 'sonase' en un papel.*" (Huerta, E. y Matamala, A. 1995 p. 77).

4.2 Dificultades en los procesos de aprendizaje inicial.

Las dificultades en el reconocimiento de palabras, cuando se dan, impiden que se avance en los procesos lectores superiores, de comprensión. Es por esto que los fallos en los procesos de reconocimiento se han considerado siempre como los más "específicos de la lectura", y los de comprensión se tratan y denominan por separado. En cualquier caso, ésta es una diferenciación que responde más a lo expositivo que a lo real. En este sentido, recomendamos no perder de vista que los mecanismos de análisis sintáctico y semántico también se aprenden y se enseñan. Y que en ellos se pueden dar tanto dificultades específicas (no asociadas a déficits cognitivos, perceptivos, de aprendizaje o de estimulación), como retrasos en su dominio.

a) Retraso lector

Un niño que tiene un retraso en lectura, de causa conocida (intelectual, motivacional, ambiental, ...) y que, por tanto y sobre todo, tiene dificultades en otras áreas curriculares, no es un niño disléxico. Es un niño con retraso en lectura. Ahora bien, por supuesto en este caso *también* está fallando algún componente del proceso lector, por lo que no está de más tomar la información ya ofrecida en el apartado anterior como referencia para el diagnóstico y, sobre todo, para la ayuda educativa.

a.1) Retraso en el reconocimiento de palabras.

El patrón lector de un niño retrasado no difiere cualitativamente del patrón de un niño lector normal. La diferencia radica en los resultados cuantitativos: bastante peores que los de un compañero de la misma edad (menor número de palabras leídas, mayor número de errores...). Pero si comparamos a este niño con retraso lector con otro de su mismo nivel lector (no de su misma edad cronológica), no se encuentran prácticamente diferencias. Es más, se puede observar que los errores de los retrasados y de los que progresan a buen ritmo se distribuyen en un porcentaje similar: a) mayor número de errores con las pseudopalabras que con las palabras; b) mayor número de errores con las palabras poco frecuentes que con las frecuentes; c) mayor número de errores con las palabras abstractas que en las concretas; d) similar número de errores en las palabras función y las de contenido.

a.2) Retraso en el procesamiento sintáctico y semántico.

En algunos niños puede suceder que sea el procesamiento de las oraciones el responsable de su retraso lector. Es decir, aun siendo capaz de leer palabras aisladas, un sujeto puede no comprender las frases y los textos. Este es un problema que se asocia considerablemente con las dificultades de aprendizaje y de aprovechamiento de la vida académica. Dada su relevancia, hemos dedicado un capítulo aparte a la lectura comprensiva de textos.

b) Dislexias

La *Dislexia* es un término que surgió de la patología médica y servía para designar cierto tipo de perturbaciones que padecían algunas personas adultas en lectura, debidas a lesiones neurológicas sufridas después de haber sido lectores hábiles. Estas dificultades solían ser en su mayoría en los procesos de reconocimiento, aunque también se describieran algunos trastornos de procesos más superiores. Más tarde se aplicó esta misma etiqueta a los niños que, aun sin padecer lesión cerebral, manifestaban las mismas dificultades lectoras que aquellos adultos.

De esta forma, tenemos dos poblaciones de disléxicos claramente diferentes: las dislexias de origen orgánico-neurológico, con sus causas claramente delimitadas, y las dislexias de origen desconocido, cuyas causas no parecen ser neurológicas, pero tampoco intelectuales, socio-ambientales, perceptivas, psicomotrices... A las primeras se les suele denominar *dislexias adquiridas*, puesto que es una dificultad que surge tras haber tenido el sujeto algún nivel lector; y a las segundas se les suele denominar *dislexias evolutivas*, porque se dan en el período en el que el sujeto debería aprender a leer, y son a las que nos dedicaremos en este capítulo. Se puede consultar la descripción de algunos ejemplos en Defior (1996).

b.1) Definición del término *dislexia evolutiva*.

En 1964, Critchley ya propuso el término de *dislexia evolutiva* específica para aludir a un "trastorno que se manifiesta por la dificultad a la hora de aprender a leer, a pesar de una enseñanza normal, una inteligencia adecuada

y oportunidades socioculturales" (Critchley, 1975, pág. 593, citado en Maldonado, 1992). Como se observa, se describe en negativo, en base a las no-causas.

Pavlidis (1981) afirma que la principal característica del disléxico, que le distingue del retrasado en lectura, es su carácter inesperado; es decir, el que no haya ningún factor que explique lógicamente y haga prever las dificultades que presenta.

De hecho, como ya se ha comentado más arriba, las investigaciones que durante décadas buscaron la correlación de las dislexias evolutivas con otros factores, tales como nivel intelectual, habilidades psicomotrices, esquema corporal y lateralidad, orientación espacio-temporal, trastornos de percepción, tipo y calidad de escolarización, etc. no obtuvieron datos concluyentes.

b.2) Posibilidades actuales para comprender las dislexias.

Han de tenerse en cuenta las características del lenguaje oral (locución, vocabulario, articulación...) como uno de los factores estrechamente relacionados con las dificultades en lectura. Huerta y Matamala (1989) hicieron un seguimiento de una amplia población tratada de problemas lectores y hallaron que los *predictores de peor evolución en el tratamiento* eran, entre otros, aquellos factores relacionados con los déficits de lenguaje: retraso en el inicio de la locución, problemas de articulación posteriores a los cinco años, retrasos de nueve meses o más en la pruebas del ITPA sobre lenguaje global, escasa amplitud de memoria verbal, dificultad para retener patrones simbólicos y escasa información verbal.

Pero no parece que sólo sea el deterioro de la dimensión oral del lenguaje lo que explique estas dificultades. En una óptica más actual y tras una extensa revisión de todos los factores estudiados por muy diversas investigaciones, Thomson (1992) llega a considerar que las dificultades del disléxico son esencialmente el resultado de las *demandas específicas del lenguaje escrito* como tarea y sistema que requiere la puesta en marcha de determinados procesos cognitivos, tales como los descritos en el apartado 2 de este capítulo. En este sentido llega a decir lo siguiente: *"...podríamos describir a los disléxicos como sujetos que tienen un estilo de aprendizaje que comprende habilidades distintas de las que parecen ser especialmente importantes para el aprendizaje del lenguaje escrito. No habría ninguna dificultad si nosotros, en tanto que sociedad, no esperásemos que los niños leyeran, escribieran y deletrearan. Prácticamente todos los otros sistemas necesarios para la vida diaria son fuertes en los disléxicos, aparte de algunas muy sutiles diferencias en algunos aspectos del lenguaje y posiblemente en otras capacidades que implican elementos de memoria a corto plazo y orientación. A menos que enfrentemos al niño al aprendizaje de la lectura, la escritura y el deletreo, apenas advertiremos que pueda padecer un problema de aprendizaje o, de hecho, que haya problema alguno en la persona disléxica"*. (Thomson, 1992, p. 164) (NOTA: subrayado en el original).

Profundizando en esta línea, se puede decir que surgen problemas de lectura cuando no se da la *transferencia necesaria desde la información visual a la verbal*, es decir cuando no se realiza la oportuna abstracción para comprender que ciertos signos, en principio sólo gráfico-visuales, pueden estar representando un significado verbal (Ellis, 1994). Dicho con otras palabras, las *dificultades específicas para manipular y reflexionar sobre el lenguaje, oral o escrito*, podrían estar dando lugar al cuadro disléxico o de dificultad específica para la lectura (Bryant y Bradley, 1985; Garton y Pratt, 1991, por ejemplo), dado que no se puede considerar al lenguaje en sí mismo como contenido de enseñanza y aprendizaje. La habilidad metalingüística, que es realidad de lo que se está hablando aquí, no implica sólo que el sujeto sea capaz de reflexionar sobre el lenguaje y centrar su atención sobre él, no es sólo segmentar y unir sus elementos. Incluye también alguna apreciación por parte del individuo de que es sobre el lenguaje sobre lo que está reflexionando.

Un ejemplo descrito por Perner (1988, citado en Garton y Pratt, op. cit., p. 146) puede aclarar esta afirmación. Perner y un visitante griego salieron una noche y se vieron implicados en una discusión sobre el número de letras que tenía la palabra "bar". El visitante creía que se deletreaba "mbar". Perner resolvió la cuestión señalando un letrero y diciendo "mira, sólo tiene tres letras". Dado que esta afirmación se refiere a las letras como entidades lingüísticas, se puede considerar un enunciado metalingüístico. Sin embargo podría suceder este otro caso: que dos trabajadores, no alfabetizados y a los que se les dice que los objetos de plástico que van a colocar se llaman letras, dijeran "este letrero es fácil de colocar porque sólo tiene tres letras". Si los sujetos no han comprendido que esas letras son representaciones del lenguaje y las consideran como objetos de plástico, que es lo que son para ellos, este enunciado no es metalingüístico.

Además de estos procesos metacognitivos, también los procesos cognitivos desglosados por el *modelo de lectura de dos rutas* ya descrito pueden estar afectados. Como venimos diciendo, este modelo permite hacer diagnósticos sobre los procesos que están deteriorados o no se desarrollan adecuadamente, independientemente de cuál sea la

causa que provoque esta anomalía. Esto tiene unas implicaciones educativas y reeducativas más inmediatas que indagar en la etiología, por lo demás, como hemos dicho, desconocida, por definición, en los casos de dislexia evolutiva.

Con la ayuda de este modelo es posible identificar los *procesos cognitivos* que no se ponen en marcha y que son necesarios para las diversas sub tareas decodificadoras. Esto resulta más útil que establecer los resultados y errores finales. Se puede *diferenciar así distintos tipos de dislexias, en base a lo que el sujeto no sabe hacer, o sabe hacer y cómo lo hace*. Por tanto, nos serviremos de él para aproximar al lector al análisis de los problemas relacionados con la decodificación lectora.

En realidad, siguiendo a Cuetos (1990) se pueden establecer muchos tipos de dislexias, tantas como componentes deteriorados o mal desarrollados puedan existir. Aquí describiremos aquellos de las que parece haber más representación entre la población disléxica. Pero debemos tener en cuenta la heterogeneidad de casos dentro de un mismo tipo. Es necesario advertir que estas descripciones se basan en estudios de casos, muy delimitados a sujetos concretos, que han servido de ejemplos para inferir los pasos necesarios (y defectuosos en estos individuos) del proceso lector general. Pero un paciente con un tipo concreto de dislexia no puede compararse en términos absolutos con otro sujeto con dislexia del mismo tipo. *La comparación absoluta ha de ser siempre con el modelo de lectura*, que es el que describe las sub tareas a realizar y los subprocesos necesarios. La lectura de los siguientes apartados debe tener presente estas consideraciones.

a) DISLEXIAS DE PROCESAMIENTO VISUAL. Aunque se ha mantenido durante mucho tiempo que era el procesamiento perceptivo-visual defectuoso el responsable de muchas dislexias (y por eso el niño confunde p/q, b/d...) hay muchos trabajos experimentales que han puesto de manifiesto que *el problema de los niños disléxicos es más psicolingüístico que perceptivo* (Vellutino, 1979, entre otros). Básicamente, estos trabajos exponen a los niños a tareas en las que hay tanto estímulos perceptivos-no lingüísticos (p. ej. dibujos de animales...) como estímulos perceptivos-lingüísticos (p. ej. letras o palabras). Y encuentran que en las primeras tareas los niños disléxicos son tan buenos como los no disléxicos, pero fallan en las segundas. Por tanto, esta etiqueta de "dislexia visual" identificaría más a los trastornos perceptivos que a los disléxicos propiamente dichos. Aunque puede haber problemas perceptivos que conlleven a dificultades lectoras, necesitarían de explicaciones, diagnósticos y tratamientos no tanto psicolingüísticos como neuro-perceptivos.

b) DISLEXIAS DE PROCESAMIENTO LÉXICO (o de reconocimiento de palabras), que pueden ser:

● **Dislexia fonológica:** Los sujetos disléxicos fonológicos tienen alterada o deficientemente desarrollada la ruta indirecta, la fonológica y hacen uso principalmente de la otra ruta, de la visual. Por tanto, y dado que disponen de la representación ortográfica sólo de las palabras familiares, tienen dificultades para leer las pseudopalabras o las desconocidas. En cambio, leen con facilidad las palabras familiares, porque de ellas sí tienen esa representación ortográfica. Pueden darse lexicalizaciones de las pseudopalabras; es decir convertirlas en palabras del idioma: por ejemplo leer "firme" donde pone "fime", o leer "leche" donde pone "lete". Además pueden tener otros síntomas: errores derivativos (leer una palabra por otra que es su derivada o su origen, p. ej. leer "aparición" donde pone "apareció", o "bella" donde pone "belleza"); sustituciones de palabras función (p. ej. "de" por "en").

● **Dislexia superficial:** En este caso es la ruta visual, o léxica la que no funciona, por lo que el sujeto usa prioritariamente la fonológica. Estos disléxicos son capaces de leer cualquier palabra, o pseudopalabra, con tal de que se ajuste a las reglas de correspondencia grafema-fonema, aunque sea lenta y laboriosamente. Pero no pueden leer las palabras de pronunciación irregular, debido a la pronunciación "regularizada" e incorrecta que obtienen, que no se corresponde con ninguna palabra real. Como decimos, en castellano no hay ninguna palabra irregular, por lo que no sería un síntoma visible entre nuestra población de lectores. O bien, en caso de homófonos ("hola"/"ola", p. ej.), el significado oscilará entre varias posibilidades (entre el de "hola" y el de "ola"), por lo que no sabrán definir estas palabras escritas, o las definirán a ambas con el significado de la más familiar.

● **Dislexia profunda:** Aquí parecen estar deterioradas ambas rutas. Los disléxicos profundos (más frecuentes entre las dislexias adquiridas que entre las evolutivas) presentan los siguientes síntomas: son incapaces de leer pseudopalabras (lo que indica un deterioro en la ruta fonológica); tienen dificultades para leer ciertas palabras abstractas, o verbos de significado complejo.... (lo que indica un mal funcionamiento de la ruta visual); tienen errores semánticos (que es lo más característico de este tipo): sustituyen (en tarea de lectura de palabras aisladas, esto es importante) una palabra por otra con la que no guarda ninguna relación visual, aunque sí semántica (p. ej. leen "mar" donde dice "océano"; o leen "dinero" donde pone "rico", o "silla" por "mesa", o "mes" por "día", o "tío" por "sobrino"). Este tipo de errores parece deberse a alguna alteración en la ruta de acceso al módulo "Sistema Semántico", o por la alteración del mismo, lo que impide la recuperación total de la palabra. Otros síntomas son:

incapacidad para leer palabras función (de, en, aunque, el...) o cambios entre ellas ("quién" por "cómo"); errores visuales ("firma" como "forma"); errores derivativos ("niño" como "niños").

● **Dislexia semántica:** Se han descrito casos en los que los sujetos leían las palabras, tanto las regulares como las irregulares (esto último indica el uso de la ruta visual) pero no comprendían el significado de estas palabras (con lo que no parece ser un uso completo de esta vía). Además, eran incapaces de leer pseudopalabras. Esto hace suponer que tampoco leían a través de la ruta fonológica. Su deterioro tal vez esté en la conexión del Léxico Visual con el Sistema Semántico, o en el Sistema Semántico mismo. De todas formas, es una dislexia que apenas si se presenta sintomática en castellano.

Estos son los casos de dislexias que, más o menos frecuentes, son explicables por el modelo lector propuesto. Pero hay otros algo más complejos, más difícilmente explicables. Y que, por otro lado, añaden componentes al modelo inicial. Por ejemplo la dislexia llamada "letra a letra".

● **Dislexia letra a letra:** Parece ser que están deterioradas o no desarrolladas tanto la ruta fonológica como la visual y el sujeto utiliza el nombre de las letras (leído normalmente en voz alta) que la componen, para identificar la palabra completa. Por ejemplo, para leer "trigo" leería "t, erre, i, g, o... trigo". Son especialmente sensibles, por tanto, a la longitud de la palabra (cuanto más larga la palabra, más tiempo necesita y más errores comete), y su lectura es tremendamente lenta y dificultosa. Visto este tipo de disléxicos se ha determinado la existencia de un módulo más en el proceso lector descrito con el modelo de Coltheart, y que sería por el que ellos iniciarían su "ruta particular".

En el cuadro 1 se resumen los síntomas característicos y diferenciadores de las principales dislexias de reconocimiento de palabras descritas hasta el momento (en estudios de caso básicamente, dada la escasez de sujetos que las presentan) y las rutas o mecanismos que parecen estar deteriorados o deficientemente desarrollados en cada tipología establecida.

	Dislexia fonológica	Dislexia superficial	Dislexia profunda	Dislexia semántica	Dislexia letra a letra
Otras denominaciones	Disfonética Auditiva	Diseidética Visual	Combinación de ambas		
Ruta alterada	Fonológica	Visual	Fonológica y Visual o sistema semántico	Fonológica y visual o sistema semántico	Fonológica y visual
No pueden leer	Pseudopalabras Palabras desconocidas	Palabras irregulares	Pseudopalabras Palabras abstractas o complejas	Pseudopalabras	Palabras largas
Ruta usada	Léxica-visual	Fonológica	Fonológica y/o visual	Léxica-visual	-----
Sí pueden leer	Palabras familiares	Cualquier palabra o pseudo-palabra regular	Palabras familiares Palabras irregulares	Palabras (de cualquier tipo)	Palabras cortas

	Dislexia fonológica	Dislexia superficial	Dislexia profunda	Dislexia semántica	Dislexia letra a letra
Otros síntomas	Lexicalizaciones Errores derivativos Sustituciones de palabras función.	Indiferenciación de homófonos Regularizaciones	Errores semánticos Errores derivativos Dificultades con palabras función		Nombran cada letra

Cuadro 1. Análisis comparativo de las dislexias más frecuentes.

c) DISLEXIAS DE PROCESAMIENTO SINTÁCTICO. Hay niños que tienen dificultades específicas con las oraciones pasivas y con las oraciones subordinadas de relativo. Asignan el orden Sujeto-Verbo-Objeto también a las pasivas, con lo que confunden los respectivos papeles de agente y paciente. Además, se ha observado que esto deja de crear confusiones cuando las oraciones son reversibles, o sea cuando la palabra que hace de agente, semánticamente puede hacer también de paciente, y viceversa. La información semántica de las palabras suple la dificultad con el componente sintáctico, igual que pasaba con los afásicos de Broca que ya describimos más arriba.

d) DISLEXIAS DE PROCESAMIENTO SEMÁNTICO. Aunque es posible encontrar lectores retrasados que tienen especiales dificultades con alguno de los dos supprocesos implicados aquí (o bien son incapaces de extraer el significado, o bien no disponen de esquemas donde integrarlos, o no hacen las inferencias necesarias) en verdad resulta difícil diagnosticar a un niño con "dificultad específica en el procesamiento semántico". En este caso se trata más bien de sujetos con retraso en lectura, la más de las veces relacionadas con una mala estimulación. Estos casos se tratarán en el capítulo sobre lectura comprensiva.

5. Evaluación diagnóstica.

Sabemos ya que el diagnóstico (y unido a ello, también la intervención) puede derivarse de dos fuentes básicas:

a) La causa que se presupone a los síntomas, o sea su *etiología*. Esta evaluación incide de forma especial en las variables intrasujeto y responde a una perspectiva prioritariamente clínico-médica. Además de haber indicado ya que en la mayor parte de los casos no hay evidencia de su relación directa y necesaria con las tareas de lectura, también hemos advertido que los tipos de dificultades pueden ser muy variadas, incluso ante una previsible causa común; por lo que ésta no parece ser la fuente que ofrezca más información diagnóstica. Por otro lado, además, desde estos presupuestos se suelen evaluar los productos finales de la lectura (número de palabras leídas o comprendidas, número y tipo de errores, etc.) y se comparan con un criterio estandarizado que marca la norma mínima a cumplir.

b) El análisis de los *procesos cognitivos y metacognitivos que implica el buen dominio de la tarea*, con sus características propias. En el caso que nos ocupa, debemos analizar qué es lo que tiene de particular el hecho de traducir y comprender información en código escrito. Esto determina que no sólo sean importantes las habilidades personales del que aprende, sino que también nos orienta hacia el análisis del contenido enseñado y de la docencia que se realiza. Es el aspecto educativo y/o reeducativo del análisis del problema el que más interesa: qué datos son los más informativos para el apoyo educativo al proceso lector.

Creemos que es esta segunda fuente la que debe prevalecer en cualquier caso, y en este sentido hemos propuesto ya un modelo procesual de la lectura. Ahora lo retomaremos para orientar la evaluación e intervención ante la aparición de dificultades lectoras.

5.1 Diagnóstico de las dislexias y del retraso lector.

No todos los especialistas comparten los mismos criterios para diferenciar las dificultades lectoras. Algunos no creen que se necesite un término como el de "dislexia", diferenciado del de "retraso lector". Según estos autores, entre la ejecución de los lectores más hábiles y los menos diestros existe un continuun, siendo todas las diferencias

entre unos y otros más cuantitativas que cualitativas (por ejemplo, Defior y Ortúzar, 1993). Aunque básicamente esto es cierto, como ya veíamos en el apartado correspondiente, también lo es que algunos sujetos muestran patrones lectores diferentes del que cabría esperar, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Es decir, dentro de las dificultades lectoras, algunas (las disléxicas) tienen unas características propias, que no coinciden exactamente con las de una lectura semejante a la de cierto estadio lector inferior al esperado (retraso lector). Para establecer los aspectos comunes y los diferenciadores entre unos y otros es necesario conocer profundamente el proceso lector y los datos de muy diversos lectores, pero, a tenor de la información que ya tenemos, se podrían proponer algunas distinciones entre lectores que siguen el ritmo esperado, lectores que se retrasan, y lectores con dificultades disléxicas, las cuales quedan reflejadas en el cuadro 2.

En nuestra opinión, confundir un retraso lector con una dislexia conlleva dos tipos de sesgos igualmente preocupantes. Por un lado, los niños que tienen un retraso lector y son diagnosticados como disléxicos sufren los efectos más negativos del etiquetado (descenso de la capacidad autopercebida y de las expectativas de los demás sobre sus competencias), y por otro lado, los que son disléxicos y reciben tratamiento para un retraso lector no son ayudados de forma precisa, lo que puede llegar a ser un problema acuciante para los implicados (ver Funes, 1995).

5.2. Pruebas baremadas o formales.

Podemos distinguir varios tipos de pruebas que están estandarizadas, con una baremación establecida y que permiten proponer el nivel lector del sujeto evaluado. Citamos las que son adecuadas para el grupo de edad por el que estamos más interesados en este capítulo, que va desde antes del inicio de la escolaridad hasta el segundo ciclo.

Las clasificaremos según el conjunto de dimensiones que evalúan: habilidades y aptitudes escolares generales; capacidad lectora en particular, incluida la llamada madurez para la lectura; habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura. Aunque cada test se detiene más o menos en ellas y da prioridad a unos aspectos sobre otros. (Para un análisis pormenorizado de algunos de ellos se puede consultar Cabrera et al, 1994).

Hay que advertir que no todas estas pruebas responden al mismo modelo de lectura y que la única que está elaborada desde el modelo cognitivo-psicolingüístico aquí propuesto es la de Maldonado et al. (1992).

Por otro lado, es el especialista quien debe encontrar la utilidad a cada una de estas pruebas, quien debe usarlas como apoyos a su diagnóstico y en el momento de la evaluación que mejor corresponda.

	CRITERIOS GENERALES	PATRÓN LÉXICO (RECONOCIMIENTO DE PALABRAS)	PATRÓN SINTÁCTICO SEMÁNTICO (COMPRENSIÓN)
LECTORES HÁBILES	<ul style="list-style-type: none"> • Siguen el ritmo lector de la mayoría • Pueden tener o no dificultades de aprovechamiento académico • Pueden tener o no otros déficits (psicomotores, ambientales, motivacionales...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Más errores con las pseudopalabras que con las palabras • Más errores con las palabras poco frecuentes que con las frecuentes. • Más errores con palabras abstractas que con las concretas. • Igual número de errores con palabras función y de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • La reversibilidad semántica no afecta a la comprensión de frases sintácticamente iguales • El nivel de exactitud y el de comprensión van paralelos, con poca diferencia. Suele ser más alto el de exactitud.

	CRITERIOS GENERALES	PATRÓN LÉXICO (RECONOCIMIENTO DE PALABRAS)	PATRÓN SINTÁCTICO SEMÁNTICO (COMPRESIÓN)
RETRASO LECTOR	<ul style="list-style-type: none"> •Manifiestan el ritmo lector que mostraría un niño 15 o 24 meses menor. •Suelen tener dificultades generales de aprendizaje y en diversas áreas curriculares. •Suelen presentar otros déficits asociados (intelectuales, perceptivos, psicomotores...) 	<ul style="list-style-type: none"> •Tienen más errores con las pseudopalabras que con las palabras •Más errores con las palabras poco frecuentes que con frecuentes. •Más errores con las palabras abstractas que con las concretas. •Igual número de errores con palabras función y de contenido •Frecuentes conversiones de palabras en pseudopalabras •Lexicalizaciones escasas •Errores derivativos muy escasos 	<ul style="list-style-type: none"> •La reversibilidad semántica no afecta a la comprensión de frases sintácticamente iguales •El nivel de exactitud y el de comprensión van paralelos, con poca diferencia. Suele ser más alto el de exactitud.
DISLEXIA	<ul style="list-style-type: none"> •Manifiestan el ritmo lector que mostraría un niño 15 o 24 meses menor. •No tienen dificultades de aprendizaje general ni en otras áreas del currículum. •No presentan déficits asociados. 	<p>En la fonológica (la más sintomática en castellano):</p> <ul style="list-style-type: none"> •Mucha dificultad con las pseudopalabras y con las palabras desconocidas y poco frecuentes •Más errores con las palabras función que con las de contenido •Escasas conversiones de palabras en pseudopalabras •Lexicalizaciones frecuentes •Errores derivativos 	<ul style="list-style-type: none"> •La reversibilidad semántica afecta a la comprensión de frases sintácticamente iguales •El nivel de comprensión puede ser más alto que el esperable por su nivel de exactitud.

Cuadro 2. Comparación de dificultades entre dislexia y retraso lector.

Todas pueden ayudarle a establecer el grado de retraso que tiene el niño con respecto a la población que ha servido de baremo, pero ninguna está diseñada para describir directamente el proceso o subproceso donde se encuentra la dificultad del niño. Para este segundo objetivo será necesario recurrir a las que hemos llamado *Pruebas Informales*, dado que no se basan en baremos ni pretenden la discriminación entre sujetos, sino que indagan en los procesos implicados en la tarea lectora y cómo la realiza el alumno.

TESTS SOBRE APTITUDES NECESARIAS EN LA ESCUELA. (comprensión verbal, capacidad numérica, memoria, atención...)	
• BAPAE: Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar. (de la Cruz) .	6-8 años
• ADL-MAE: Alteraciones del Lenguaje: Madurez para el Aprendizaje Escolar. (García Nieto y Yuste Hernanz)	6-8 años
• Pruebas de Diagnóstico Preescolar. (de la Cruz)	4-5 años
• Batería de Pruebas de Lenguaje para el Ciclo Inicial. (Bartolomé y otros)	7-8 años
TESTS SOBRE LECTURA (madurez, exactitud, comprensión, velocidad)	
• Tests ABC. (L. Filho, 1973)	---
• Batería de Lectura. (Inizan, 1976)	5-7 años
• Test de lectura. (Pérez González, 1978)	6-8 años
• Prueba de lectura 1 y 2. (de la Cruz, 1979)	5-6 y 7
• TALE: Test de Análisis de la Lectoescritura. (M. Cervera y J. Toro, 1980)	6-10 años
• EDIL: Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura. (González, 1984)	5-7 años
• Pruebas Diagnósticas de Lectura. (F. Cabrera, 1985)	6-8 años
• BADICBALE: Batería Diagnóstica de la Competencia Básica para el Aprendizaje de la Lectura. (S. Molina, 1992)	4-6 años
• Test CEAL de Control de la Evolución del Aprendizaje de Lectoescritura. (E. Huerta y A. Matamala, 1992)	---
• PEREL: Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura. (Descrito en A. Maldonado et al., 1992)	6-8 años
• BEHNALE: Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura. (J.A. Mora, 1993)	6-8 años
• ECL-1 y 2. Evaluación de la Comprensión Lectora. (de la Cruz, 1995) . .	5-6 años
	6-9 y 8-11
TESTS SOBRE HABILIDADES METACOGNITIVAS RELACIONADAS CON LA LECTURA (conciencia sobre segmentación y discriminación de elementos orales; diferencias entre lo escrito y lo dibujado; funciones de la lectura...)	
• PSL: Prueba de Segmentación Lingüística. (J. Jiménez, 1992)	---
• CLE: Prueba de Conocimientos sobre Lenguaje Escrito. (TEA, 1994) . .	5-6 años
• THM: Test de Habilidades Metalingüísticas. (Editado en EOS, 1995) . . .	5-6 años

5.3. Pruebas informales, no baremadas.

La lectura es un proceso complejo, que puede presentar problemas en un muy variado número de subprocesos y, además, las dificultades pueden variar extraordinariamente de un sujeto a otro. Esto conduce a que, para determinar los subprocesos implicados en la dificultad lectora, siempre sea necesario recurrir a la elaboración de pruebas propias. Serán tareas diseñadas para hacer participar a los procesos previsiblemente afectados, por lo que el modelo de lectura propuesto al inicio puede servirnos de guía.

En este sentido, Cuetos y Valle (1988), Cuetos (1990) sugiere que estos estudios de caso pueden apoyarse en la construcción de **cuestionarios de palabras aisladas**, que incluirían distintos tipos de palabras que han de ser leídas por rutas diferentes. La tarea básica consistiría en pedir al niño que lea palabras y pseudopalabras de distintas dificultades, y de forma aislada, para impedir que el contexto (que permite adivinar muchas veces qué palabra tenemos delante, o cuál va a venir detrás de otra) distorsione la ejecución en lectura puramente mecánica. Normalmente no es interesante poner límite de tiempo y se recomienda grabar las respuestas para analizar los errores. De esta forma, la clasificación que se puede hacer del alumno es doble: a) respecto al tipo de ejecución, correcta o incorrecta, ante diferentes tipos de palabras-estímulos; b) respecto al tipo de errores cometidos cuando la ejecución es incorrecta. Las aportaciones de este autor sobre los estímulos a presentar son especialmente útiles para profundizar en el diagnóstico diferenciado de las dificultades en lectura de palabras. Y han sido recogidas en los cuadros 1 y 2, para los apartados sobre lo "que pueden leer o no" los sujetos con alguna de las rutas afectadas, y sobre los "patrones léxicos y sintáctico/semántico" de las diversas dificultades lectoras. A ellos remitimos al lector interesado.

Otras pruebas informales de diagnóstico son las propuestas por Mora. Se trata de la confección de **tareas saturadas** y del diseño de **microtratamientos**. Son pruebas que informan de los procesos que entran en funcionamiento al realizarlas. Así, la técnica de saturación sugiere que graduemos la implicación del factor que prevemos responsable de las dificultades, en varias versiones de un ejercicio que presenta obstáculos al sujeto.

Esta técnica permite verificar hipótesis sobre los aspectos que están más directamente vinculados a la dificultad del alumno. Si las tareas propuestas necesitan ineludiblemente de cierto proceso que está alterado o mal desarrollado, el sujeto no podrá realizarlas, e irá empeorando su ejecución a medida que ese proceso es más requerido. Por tanto confirmaremos nuestra hipótesis diagnóstica. Si la ejecución es buena y no varía a lo largo de las distintas versiones del ejercicio es porque el factor sobre el que hemos saturado no está afectado. Con lo que nuestra hipótesis se verá rechazada.

Es necesario advertir que es muy importante confeccionar las tareas con una saturación nítida y exclusiva. Esto es, debemos estar seguros de que el factor que queremos poner en juego es realmente el que la tarea va a hacer surgir, y a la vez, debemos evitar que afloren otros. Si el factor saturado está contaminado de otras variables siempre existe la posibilidad de que la dificultad se deba a esos otro/s proceso/s no controlados, y seguiremos sin saber qué proceso particular es el que está fallando.

Los *microtratamientos* tienen una vertiente tanto diagnosticadora como interventiva. Consisten en apoyar el proceso deficitario con alguna técnica que sabemos facilitaría la ejecución, dada su directa relación con el funcionamiento del proceso que sospechamos afectado. Si diseñamos una intervención que efectivamente soporta el mecanismo que aún no es autónomo, la ejecución del alumno mejorará. Por el contrario, si el proceso sobre el que hemos intervenido no presentara problemas, el resultado no variará, por lo que podemos descartarlo como fuente de las dificultades.

El uso correcto de esta técnica requiere también de un buen diseño de la intervención, realmente ajustada al proceso que sospechamos problemático. Debemos asegurar que la intervención es correcta para poder afirmar que la mejora se debe al soporte que ha recibido el proceso. Esto, además de ayudarnos en el diagnóstico, nos orienta en el tipo de intervención a seguir, lo que hace de esta técnica una herramienta doblemente potente.

Además, ambas pruebas (de saturación y microtratamiento) pueden usarse de forma complementaria. Los datos obtenidos con una pueden confirmar los de la otra, con lo que nuestro diagnóstico se afianza; o pueden servir de refutación, con lo que el diagnóstico se afina más.

Para el diseño ajustado y pertinente de estas pruebas podemos servirnos de toda la información ofrecida a lo largo del capítulo sobre la implicación de los diversos subprocesos en la realización de distintas tareas lectoras. Para elaborar los microtratamientos también pueden resultar útiles las propuestas de intervención que se describen más adelante.

5.4. Pasos básicos para el diagnóstico.

Un niño con dificultades en lectura puede presentar muy variados síntomas: lee sin exactitud, lee sin comprender (o ambos a la vez), lee bien las palabras pero no los textos, lee aceptablemente pero con un nivel todavía muy por debajo de la media que corresponde a su edad... Por tanto, no se puede decir que el camino a seguir para el diagnóstico pueda empezar siempre desde un punto común para todos los niños. A pesar de que los tests sobre lectura precisamente homogeneizan las ejecuciones lectoras, en base a unas puntuaciones estandarizadas, la verdad

es que, cualitativamente hablando, dos niños con una misma puntuación en un test pueden leer de forma muy diferente. Es más, puede que un mismo proceder se le valore como positivo o como negativo, según lo que el profesor estima más importante (hay profesores que no admiten el silabeo y otros que lo fomentan, por ejemplo).

Por tanto, el inicio de un diagnóstico tiene dos subpasos: a) definir lo más concretamente posible qué es lo que no hace el niño para que el adulto correspondiente considere que tiene un problema; b) indagar en los procesos cognitivos y metacognitivos que requiere la tarea o tareas problemáticas y comprobar si el alumno los está poniendo en marcha o no.

Y será el aspecto que sea más sobresaliente para cada niño el que nos guíe en la exploración de los problemas más específicos que tiene. Esto quiere decir que no es absolutamente necesario hacer siempre un chequeo de todos y cada uno de los procesos implicados en el proceso lector general; igual que no es necesario someternos a un chequeo médico (con radiografías de las cervicales incluidas) cuando padecemos amigdalitis, por ejemplo. Cuantos más conocimientos tiene el experto sobre los procesos implicados en los diversos pasos lectores, más rápida se tornará la exploración de los procesos previsiblemente afectados.

Las descripciones sobre el proceso lector que se ha hecho en los apartados anteriores han de servir para que las hipótesis sobre los pasos y procesos deteriorados afloren fácilmente. Una vez propuesta la hipótesis habrá que comprobarla. Para ello podemos servirnos de tareas diseñadas por nosotros y que requieran la puesta en marcha de esos procesos supuestamente afectados. Estos ejercicios deben cumplir con las condiciones a las que es sensible el modelo psicolingüístico-cognitivo ya descrito: a) Ha de haber tanto palabras como pseudopalabras (igual cantidad de ambas). b) Para cada grupo deben proponerse estímulos cortos y largos (también en igual cantidad). c) La frecuencia con que aparece cada estímulo de los propuestos es otra variable a controlar: debe haber tantas palabras frecuentes como infrecuentes (las pseudopalabras, por definición, son infrecuentes, con lo que no se pueden diferenciar en esta dimensión). El Vocabulario Básico en la E.G.B de Espasa (1989) puede ser una herramienta donde buscar estos ítems. d) Ha de procurarse que haya palabras contenido (sustantivos, adjetivos y verbos) así como palabras función (artículos, preposiciones, conjunciones...). e) Palabras concretas (árbol, libro, niño...) y abstractas (felicidad, tristeza, suerte...). f) Deben estar todos los fonemas y en las diversas posiciones posibles. g) Los pseudohomófonos (lovo, harvol, kueba...) y homófonos (baca/vaca, hola/hola...) también deben incluirse.

Este conjunto de ejercicios permite dos valoraciones: una cuantitativa (número de errores) y otra cualitativa (tipo de error cometido). La valoración cualitativa, en concordancia con el modelo propuesto, establecerá si estos errores son los propios de un mal funcionamiento de la ruta léxica (la frecuencia de la palabra no es relevante, y se confunden los homófonos, por ejemplo) o de la ruta fonológica (se leen peor las pseudopalabras que las palabras, y/o las que tienen mayor longitud, por ejemplo).

Hay que volver a decir que las pruebas formales no son desdeñables, aunque es aconsejable su uso dentro de un marco amplio. Si el reeducador conoce bien la prueba, puede analizar los procesos que pide y observar cómo son ejecutados por el alumno, el test será un valioso aporte de estímulos ya preparados. Otras veces, ante procesos difíciles de observar, estas pruebas ya baremadas pueden ser un buen recurso. Por ejemplo, cuando un sujeto es capaz de leer palabras aisladas pero no lee frases o textos es necesario descartar que el deterioro está en la amplitud de la memoria a corto plazo, ya que las palabras necesitan estar retenidas un tiempo hasta que se complete la frase. Pues bien, la subprueba de Memoria Secuencial Auditiva del I.T.P.A puede servir para determinar si hay o no problemas de amplitud de memoria. Igualmente, para explorar las dificultades perceptivas, si se estimara oportuno, existen también tests que pueden aportar datos válidos. Destacamos el test de Frostig, por ser uno de los más frecuentemente usados, y el de Rey, donde se discrimina entre percepción y memoria. También se pueden idear algunos ejercicios complementarios; por ejemplo, de repetición de palabras (presentar auditivamente palabras y pseudopalabras una cada vez para que el niño las repita), o de denominación (presentar dibujos familiares para que el sujeto diga sus nombres; etc.)

6. Intervención.

El diseño de toda intervención deriva del enfoque adoptado para el diagnóstico del problema, y sobre todo de las causas buscadas y/o encontradas. En nuestro caso, ya hemos aclarado que creemos preferible el estudio de lo que tienen de específico las dificultades lectoras, de la *forma en que la tarea lectora se resuelve*, o mejor dicho, se intenta realizar pero no se consigue satisfactoriamente. Por tanto, nuestra propuesta es que la intervención educativa o reeducativa deberá dirigirse a la mejora de esos procesos implicados en la lectura.

Para poder intervenir en los procesos es necesario haber realizado un diagnóstico sobre procesos, tal y como hemos ido proponiendo en el apartado anterior. Y para ello, el índice que arroja más información es la *tarea* que realiza (o no realiza) el sujeto. Desarrollar tareas de lectura, que hagan participar a diferentes procesos lectores, es una labor necesaria para todo profesional que desee obtener la mayor información posible de las dificultades del mal lector. Estas tareas *pueden afinar el diagnóstico*, hasta donde nuestra habilidad diseñadora nos permita, *y sobre todo, resultan ser el soporte básico de toda intervención precisa y personalizada*.

Pero aún ha de plantearse un punto más de reflexión sobre una adecuada intervención: ¿es suficiente con plantear la realización de esas tareas en forma de actividades reeducativas?, ¿ejercitar los procesos cognitivos necesarios, en un conjunto de tareas yuxtapuestas, es la clave de la intervención?. Muy resumidamente, se podría responder que estas actividades son necesarias pero no suficientes. Si proponemos este tipo de ejercicios a los alumnos, su realización, con ser un apoyo preciso, personalizado y pertinente, no es la única baza con la que cuenta un terapeuta. El campo de la intervención está lleno de literatura sobre ejercicios y más ejercicios (mejor o peor ideados), que desde luego resultan ser herramientas útiles en manos de los buenos profesionales, pero existen otros elementos que también ponen en juego esos buenos profesionales, y que son igualmente importantes (o incluso puede que más) para obtener lo mejor de cada alumno.

Destacaríamos, en primer lugar, la importancia de una razonable *organización* de estas actividades a la sombra de un buen conocimiento del proceso lector; acompañada de la suficiente *flexibilidad y adaptabilidad* de las mismas según la situación, el momento y el sujeto. O lo que es lo mismo, sería deseable que las tareas propuestas formaran parte de un *programa* válido y generalizable, superando el simple efecto sumativo de actividades sueltas, para aspirar a las repercusiones multiplicativas de una formulación global y reflexiva, con objetivos claros y funcionales, que guíen la apropiada elección (y sobre todo, la adecuada utilización) de los ejercicios particulares. A la vez, como se deduce fácilmente de estas condiciones, también es básico un talante personal *sensible y crítico*, que garantice el equilibrio entre un buen criterio científico y un oportuno uso del sentido común.

Ni que decir tiene que estos elementos, aunque son muy necesarios para una correcta intervención, no son fáciles de encontrar en todas las propuestas. Organizar un programa a la vez coherente y flexible es casi una entelequia, y cultivar espíritus críticos algo en lo que no todos los implicados estarían conformes. Y es por estas y otras dificultades por las que hoy día resulta difícil disponer de *programas* de intervención propiamente dichos. A continuación describiremos diversas aportaciones para la intervención en lectura, seleccionadas de la literatura actual y autodenominadas casi todas como "programas", pero que no siempre son tales (otra amplia y útil revisión de técnicas para la intervención se puede consultar en Defior, 1996).

Estas estrategias reeducativas que resumimos son en realidad conjuntos de actividades que, diseñadas bajo un enfoque común, se yuxtaponen entre sí; pero cuyo criterio organizador no siempre es funcional y donde no se suelen explicitar las posibles adaptaciones que puedan sufrir. El especialista que los utilice encontrará una valiosa primera orientación en ellos, pero debe saber que la organización más eficaz será la que él les dé según sus sujetos y condiciones. Y sobre todo, no debe dejar que la ausencia en estos programas de indicaciones sobre cómo puede mantener el terapeuta una actitud reflexiva y atenta le haga inferir que no es ésta una cuestión relevante. En realidad, es tan determinante de unos buenos resultados, o más, como el conocimiento de muy variadas tareas y procesos.

6.1 Propuestas reeducativas.

- a) Programa de 100 ejercicios para el entrenamiento en segmentación oral de palabras. (Calero, Pérez, Maldonado, Sebastián, 1991)

Pretende desarrollar en el niño habilidades cognitivas de reflexión sobre las unidades fundamentales del habla: palabras, sílabas y fonos. Por tanto, sólo deben utilizarse materiales orales, no materiales escritos. También se utilizan apoyos visuales como láminas, que representan a la palabra que se va a analizar; además de gestos de tipo motor como palmadas o golpecitos sobre la mesa, para centrar al alumno en los segmentos orales; dibujos en la pizarra; signos gráficos (líneas, cruces estrellas) que representan unidades del habla. Como complemento a estos ejercicios también se pueden usar juegos que hagan intervenir habilidades metalingüísticas (Calero y Pérez, 1993).

El Programa está dividido en *tres fases*: de desarrollo de la conciencia lexical, de desarrollo de la conciencia silábica y de desarrollo de la conciencia fonémica. Para cada fase se proponen un conjunto particular de ejercicios (26 para la primera, 27 para la segunda, 47 para la tercera)

Los ejercicios son básicamente de los siguientes tipos: a) *Contar*, representando en la pizarra o en una tira gráfica, el número de segmentos orales: palabras, sílabas o fonemas. b) *Invertir* palabras en una frase, sílabas en un

palabra o fonemas en una sílaba o palabra. c) *Buscar láminas* que empiecen por el mismo segmento silábico o fonémico. d) *Descubrir un segmento oral diferente* en el contexto de una palabra o frase: "ponte los calcetines"/"ponte los patines". e) *Añadir segmentos orales* (palabras, sílabas o fonemas): /osa/.../rosa/. f) Juegos de onomatopeyas. g) *Comparar segmentos silábicos o fonémicos*: "en qué se parece /ffoca/ y /ffino/". h) *Unir segmentos silábicos o fonémicos*. i) *Omisión de palabras, sílabas o fonemas*. j) *Dictados silábicos o fonémicos* en los que el niño tiene que poner un signo en la tira gráfica por cada uno de esos segmentos orales. k) *Clasificación de unidades*, en función de los segmentos orales que las componen.

Los autores aconsejan su uso con niños de 3, 4, 5 años y para lectores retrasados, haciendo los siguientes matices: con los niños de tres años se trabajará mayormente la reflexión sobre palabras, sólo una introducción en la segmentación silábica y no se trabajará la segmentación fonémica, que es la más difícil.

Destacamos a continuación un ejemplo de ejercicio para la última de las fases.

Ejercicio 55. (Juego con los nombres de los niños)

- Se trata de un *juego-eco* utilizando los nombres del grupo de niños/as.
 - Prof.: "Yo digo el nombre de un niño y vosotros hacéis el eco con el último sonido que yo haga":
/Carlo**ssssss**/
 - Alum.: "/**ssssss**/"
- Otros ejemplos:
 - /Pedro**oooooo**/
 - /Esther**rrrrrr**/
 - /Alvaro**oooooo**/
 - /Raque**llllll**/
 - /Andrés**ssssss**/
 - /Ana**aaaaaa**/
 - /Pilar**rrrrrr**/
- Seguir la lista de la clase...

b) Programa de habilidades metafonológicas. (Carrillo, A. y Carrera, C. 1993)

Se trata de un conjunto de actividades, organizadas en 83 fichas, cuyo objetivo es preparar para la lectura, desarrollando las habilidades metafonológicas para discriminar los segmentos léxicos, silábicos y fonemáticos del lenguaje oral.

En realidad, se nutre de las propuestas de Calero et al (1991), y sigue un esquema parecido, con la mayor diferencia de que la organización por fichas permite aquí que haya dibujos para apoyar a todos los ejercicios. Éstos pueden ser de segmentación de palabras, segmentación de sílabas, o segmentación de fonemas. En cada ficha figuran los nombres de los dibujos para facilitar su identificación. El profesor, antes de realizar cada actividad, expresará en voz alta el nombre de cada uno de los dibujos con el fin de que todos los niños los reconozcan. Puesto que la finalidad de las tareas del programa consiste en identificar segmentos del habla, no se tendrán en cuenta las reglas ortográficas, sino el aspecto fónico de las palabras.

Puede comenzar a aplicarse a los cuatro años (segmentación de palabras y algunas actividades de segmentación silábicas y de rimas) y finalizarse, o bien aplicarse completo, en el último año de la Escuela Infantil, antes de la enseñanza formal de la lectura. Los autores lo recomiendan especialmente para niños en los que se detecten dificultades lingüísticas específicas, para escolares que tardan en iniciar su proceso lector o lo hacen con excesiva lentitud, para aquellos que cometen abundantes errores y, en particular, para los alumnos considerados de necesidades educativas especiales.

c) Programa de intervención experimental. (Gimeno, Clemente, López y Castro, 1994)

Dentro de una investigación que concluye que el entrenamiento en segmentación *silábica* puede hacerse de forma previa a la enseñanza de la lectura (no así la segmentación fonémica, que no sale significativamente mejorada en este estudio) se describe y analiza un programa para desarrollar la conciencia fonológica en la escuela, como una preparación para la lectura.

El programa de intervención está constituido por dos tipos de tareas: a) el primero destinado a incrementar la *conciencia fonológica a nivel de palabra*, b) el segundo a incrementar la *conciencia fonológica a nivel de sílaba*.

a) *El primer bloque, a nivel de palabra*, consta de tres series de actividades: 1) La primera consiste en reconocer en un cuento que narra el maestro/a la palabra clave que indica el profesor. La narración es una de las incluidas en la unidad que se estaba trabajando en el período de aplicación del programa, y las palabras seleccionadas eran las de alta frecuencia, pero que no fuesen las más significativas del cuento. Por ejemplo, en el cuento de los tres osos las palabras no debían ser "osos", sino "pasear" o "blanco". Este criterio de selección responde a la necesidad de vaciar de contenido semántico las palabras seleccionadas para que cobre importancia el sonido de las mismas; los niños/as debían hacer un gesto cada vez que escuchaban la palabra clave, y a fin de incrementar la práctica se repetían luego frases del cuento que tuvieran las palabras deseadas. 2) Posteriormente, y haciendo referencia a escenas del mismo cuento, se emitían series de palabras fonéticamente similares a la palabra elegida como clave, con objeto de incrementar la dificultad, para que, entre ellas, los niños respondieran sólo a la palabra clave. 3) Por último se dibujan algunas de las palabras clave acompañadas de un signo arbitrario que simbolice el sonido, por ejemplo el ruido de las pisadas de los osos se simboliza con unas líneas onduladas, y luego se emite el sonido señalando ese símbolo. Esta actividad aunque no se usa en nuestro sistema de escritura, resulta útil porque refleja también un principio alfabético, ya que los símbolos no representan objetos sino sonidos.

b) *El segundo tipo de actividades* se orienta directamente al incremento de la conciencia fonológica *a nivel de sílaba*, y consta de una serie de actividades en las que las sílabas aisladas actúan como códigos, y al escucharlas el niño debe ejecutar una orden (agacharse, levantar las manos, etc...). Los niños escuchan frases cortas o palabras del vocabulario referidas al tópico que se trabaja esa semana y ejecutan la orden cuando oyen la sílaba clave. Se trabajó con sílabas que se podían formar con las letras m, s, p, t. Los fonemas que representan estas letras son fácilmente discriminables entre sí, lo que permite que el programa se ajuste a una secuencia de dificultad creciente. Para facilitar el reconocimiento de las sílabas, las palabras se pronuncian primero de modo natural y luego palmeando cada una de sus sílabas. Los ejercicios de palmeo son un modo de análisis útil para descubrir el principio alfabético (Olson, 1990).

Posteriormente son los niños quienes inventan palabras que contengan la sílaba clave, tanto si pertenece al vocabulario trabajado como si no, y por último, por grupos, los niños dibujan objetos que contengan la misma sílaba clave, se mezclan varios dibujos y cada niño debe elegir una pareja de dibujos con la misma sílaba.

Como se apuntaba al comienzo, esta investigación también analizó la probabilidad de entrenar en segmentación fonémica, y los datos hicieron concluir que esta es una habilidad más difícil y tardía. En el mismo sentido, hemos visto que Calero et. al (1991) y Carrillo y Carrera (1993) advertían de que en los más pequeños no era aconsejable el uso de la fase sobre reflexión fonémica.

d) Estrategias de intervención en lectura y escritura. (Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989)

Aunque en la práctica lectura y escritura se puedan aprender simultáneamente, y de hecho muchas palabras se aprenden a leer y escribir a la vez (en muchas ocasiones cuando escribimos también leemos y cuando leemos estamos fortaleciendo las respuestas ortográficas de las palabras), el aprendizaje de una de estas actividades no implica necesariamente el aprendizaje de la otra. El hecho de que lectura y escritura parezcan estar gobernadas por mecanismos cognitivos distintos implica que posiblemente requieran aprendizajes específicos (Frith, 1980; Bryant y Bradley, 1980; por ejemplo).

Pero, aunque lectura y escritura parecen seguir procesos distintos, es frecuente encontrar programas reeducativos que se refieren a ambos. De entre todos ellos destacaremos el elaborado por Sánchez, Rueda y Orrantía (1989) que opta por enfatizar la vinculación que tiene la lectoescritura con el lenguaje oral, más que la que tiene con la percepción sensorial.

Se compone de cuatro módulos, de los cuales los dos primeros son los directamente relacionados con la lectura.

Tarea 1: identificar fonos. Se solicita a los alumnos que encuentren los sonidos comunes a dos palabras de distinto significado. Es recomendable cuando se empieza a trabajar con niños que tienen una conciencia muy débil

de la naturaleza del sistema que pone en relación los sonidos del lenguaje con los grafemas, y se desconciertan al tener que relacionar los segmentos de su habla con un cierto número de símbolos gráficos. También se puede usar cuando un niño, sistemáticamente, presenta determinadas confusiones de las correspondencias grafemas-fonemas. Se puede apoyar en representaciones simbólicas de las sílabas (un □, por ejemplo, para cada una) e ir analizando cada par de palabras (una el niño, otra el adulto) a la vez, hasta desembocar en los fonemas o sonidos que nos interesan (la "a" en "aro/ala"; la "z" en "lápiz/taza"; la "l" en "ancla/flecha").

Tarea 2: programa para añadir fonos. Consiste en construir una nueva palabra añadiendo un fono a otra palabra inicial. Complementariamente al anterior, tiene el mismo fin de incrementar la conciencia sobre la realidad segmental del lenguaje. Es especialmente útil para enseñar a dividir sílabas trabadas y construir una nueva palabra: P.ej. "precio/recio"; "risa/prisa". El apoyo y la técnica docente es semejante al anterior.

e) Programa de entrenamiento en correspondencias grafema-fonema. (Maldonado et. al, 1992)

Es una fusión adaptada de los programas de Gillingham y Stillman (1969) y de Bradley (1981, 1990) y consta de dos fases.

Primera Fase: fase de letras. Pretende que los niños aprendan las correspondencias entre letras y sonidos, incluyendo también el nombre y la forma de las letras. Se divide en ocho pasos, cada uno de los cuales se corresponde con un tipo de asociación que han de realizar:

Asociación 1: Se presenta una tarjeta con una letra o una letra de plástico; el alumno la mira mientras el profesor dice el nombre de la letra, el alumno lo repite. Una vez que sabe el nombre, se repite el procedimiento pero lo que ahora dice el profesor, y repite el alumno, es el sonido de la letra.

Asociación 2: El profesor escribe la letra. Se discute su orientación, inicio en la escritura, y la dirección del movimiento; el alumno sigue con el dedo el trazo de la letra; la copia y la escribe, primero de memoria y después apartando la vista.

Asociación 3: Se muestra la letra, el alumno la nombra, el profesor coge de la mano al alumno escribiendo la letra.

Asociación 4: El profesor dicta el nombre de la letra: el alumno la escribe.

Asociación 5: Se presenta la letra: el alumno dice su sonido

Asociación 6: El profesor dice el nombre de la letra, el alumno dice su sonido

Asociación 7: El profesor dice el sonido, el alumno lo escribe (algunas veces apartando los ojos) y da el nombre. Esta es la asociación más relevante para el deletreo escrito.

Segunda Fase: fase de palabras. Se divide en cinco pasos:

Paso 1: El niño propone una palabra que quiere aprender a leer o a escribir

Paso 2: El profesor escribe la palabra con letra script o la forma con letras de plástico, pronunciando el nombre de la letra a medida que se escribe

Paso 3: El alumno nombra la palabra

Paso 4: El alumno escribe la palabra, copiándola y diciendo en voz alta el nombre de cada letra a medida que va escribiendo cada una de ellas. Una vez escrita se le pide que la lea.

Paso 5: El niño debe comparar minuciosamente su producción con la del profesor, haciéndolo letra a letra, comentando el profesor los posibles errores.

Se repiten los pasos 2 a 5 hasta que el niño produce una copia y una lectura sin errores.

f) Actividades y juegos integrados de lectura. (Huerta y Matamala, 1995)

Es un conjunto de contenidos de lectura organizados, que pretende facilitar al educador la enseñanza de la misma, ofreciéndole un soporte que permita a los niños ejercitar y mejorar su habilidad de descifrado, incrementar su vocabulario general y abordar proposiciones sencillas como inicio de la comprensión lectora.

Los contenidos se trabajan en diez actividades y siete juegos, basados en la lectura de palabras, frases y textos, ilustrados con dibujos. Y han sido diseñados en el marco de la reeducación de niños con diferentes problemas en lectoescritura, especialmente para niños de seis a doce años.

En este material se trata de incorporar las siguientes características, como aquellas que debe reunir un programa de intervención con los niños que tienen problemas con la lectoescritura: ser motivante, estructurado, secuencial, acumulativo, exhaustivo, hacer mucho hincapié en el lenguaje hablado, tener en cuenta la escritura y basarse en la metacognición y en la deliberación.

Según sus autores, no es un programa de enseñanza de la lectura en el sentido estricto del término, ni fueron elaborados los materiales pensando que pudiesen sustituir el criterio del maestro en este fin. El profesor se puede valer de estos juegos y estas actividades para enseñar a aquellos niños que no siguen el ritmo de aprendizaje como sería de esperar. De hecho, se les denomina "Integrados" porque han sido programados de forma que se coordinen entre sí, pudiendo incardinarse todos en cualquiera de las fases de progresión que se decida, y haciendo posible que el cambio de una actividad a otra pueda realizarse al mismo tiempo que se respeta el avance propuesto.

El programa A.J.I.L. consta de un manual y cuatro cuadernos de trabajo. Los cuadernos 1 y 2 contienen las Actividades y los Juegos que representan el nivel más sencillo del tratamiento. Las palabras que en ellos aparecen están constituidas exclusivamente por sílabas directas (consonante-vocal) e inversas (vocal-consonante). Los cuadernos 3 y 4 contienen las actividades y juegos para trabajar las sílabas compuestas (consonante-vocal-consonante) y las trabadas (CCV, CCVC, VCC, etc.)

A continuación transcribimos algunas de las actividades y juegos recogidas en el apéndice del texto reseñado.

JUEGO - DESCUBRIR

Se presenta al niño un cartón (tipo lotería) con 21 dibujos acompañados de la palabra correspondiente. Se entregan además 21 cartoncitos separados, del mismo tamaño que las casillas del cartón y que sólo contienen cada una de las palabras del cartón, sin su dibujo. Todas las palabras del cartón contiene el fonema o fonemas que se están trabajando. (Por ejemplo, el cartón del loto que trabaja los fonemas /p/ y /m/ contiene las palabras siguientes, con un dibujo alusivo: "mamá, mi, mía, me, mea, mima, ama, mami, muu, papá, pipa, pío pío, pupa, pié, pipí, mapa, pipo, pepe, púa, puma, epi").

Se comienza a jugar tapando todas las imágenes de la hoja con los cartoncitos correspondientes, de manera que sólo quedan a la vista las palabras. Se juega con un dado. Comienza el niño que más puntos saca al tirar. Éste tira de nuevo y avanza de izquierda a derecha contando tantos cartoncitos como puntos haya marcado el dado. Lee la palabra que corresponda en voz alta y levanta el cartón correspondiente, dejando al descubierto el dibujo, con lo cual se ratifica en el significado de la misma o accede a él por primera vez si se trata de una palabra que no forma parte de su vocabulario de comprensión oral. A continuación, tira el dado el siguiente niño, que comienza a contar a partir de la casilla levantada. En el caso hipotético de que el niño no lea bien la palabra (el profesor está allí para ayudarlo), deberá dejar el cartón sin levantar, a la espera de un nuevo turno.

ACTIVIDAD - ALERTA. (Discriminación auditiva)

Se entrega al niño una lista con pares de palabras, muy parecidas entre sí y que solo se diferencian en los fonemas que se están trabajando. Por ejemplo, para discriminar entre /m/ y /b/ la lista es : *alba-alma, vano-mano, bar-mar, mesa-besa, lomo-lobo, mono-bono, muela-vuela, bota-mota, bulo-mulo, mil-vil*.

El niño debe elegir, entre un par de palabras fonéticamente muy próximas, aquella que el adulto haya leído. Es una actividad que busca concienciar al niño de los procesos de discriminación fonológica y atención visual.

Es preferible que en las primeras lecturas el niño señale con el dedo la palabra correcta, para poder corregir los errores sin que haya quedado marcas de ninguna clase. De esta forma las series también pueden releerse cuantas veces sea necesario hasta que el niño proceda a la velocidad y exactitud deseada.

g) Propuestas de intervención en los procesos implicados. (Cuetos, 1988, 1990)

Las diversas propuestas descritas hasta aquí comparten una perspectiva procesual de partida, y cada una hace hincapié en algún proceso particular y cómo apoyarlo. En este apartado resumiremos las aportaciones que hace

Cuetos (1988, 1990) en la misma línea, pero considerando la totalidad de los componentes implicados en el modelo lector que se describió en su momento. Por tanto, sus aportaciones pueden considerarse la base que une a los programas que otros autores han realizado.

Para Cuetos (1988) la recuperación de los sujetos que sufren problemas de lectura vendrá determinada por cuál sea el componente deficitario (análisis visual, o una de las dos rutas). Hecho el diagnóstico que permita precisar qué mecanismo es responsable del problema lector, el tratamiento se dirigirá directamente a recuperar ese paso defectuoso. Los programas de tratamiento serán distintos en función del proceso que haya que recuperar. Esto implica que no hay programas de recuperación de los trastornos de lectura que sean válidos para todos los sujetos.

En *líneas generales*, y sea cual sea el problema lector, el procedimiento a seguir debería respetar los siguientes puntos (Cuetos, 1990):

a) Detectar con la mayor precisión posible qué mecanismo/s está/án fallando.

b) Diseñar las estrategias específicas, y más adecuadas, para la recuperación de esos mecanismos. Nosotros creemos que este punto es algo controvertido, pues a veces el mecanismo deteriorado lo está con tanta severidad que su mejora es extremadamente difícil o imposible, en cuyo caso lo aconsejable sería basar la intervención en los componentes conservados. Así se hace en ciertas dislexias adquiridas, donde se suele partir de la ruta que es espontáneamente usada tras la lesión, para enlazar en lo posible con la mejora de la ruta deteriorada. En las dislexias evolutivas podría pasar igual si la dificultad específica con un determinado subproceso imposibilita cualquier acceso a la lectura por esa vía. Aunque siempre es deseable mejorar lo dañado, también es una buena práctica buscar vías alternativas. Y en caso de que sólo fuese posible esta última, deberíamos estar preparados para ello, igual que lo estamos cada vez más para atender a un niño ciego, sordo o miope.

c) Estas estrategias deben incorporar la ayuda de claves externas que se van eliminando gradualmente a medida que el sujeto avanza. Este aspecto está muy relacionado con la multisensorialidad propuesta por otros autores para los métodos de enseñanza de la lectura. Mientras más sentidos intervengan en el procesamiento de la información, más garantías existen de que se fije esa información.

h) Programaciones y proyectos curriculares. (Funes, 1995)

Para una prevención primaria, que permita anticiparse a los problemas, Funes propone un programa de didáctica, prevención y tratamiento de las dificultades en lectura y escritura, cuyo objetivo es que los profesores adquieran la formación suficiente para que puedan llevar a la práctica los planteamientos del enfoque cognitivo-psicolingüístico y, además, los incorporen en los Proyectos Curriculares y las Programaciones de Aula.

Si el profesorado está formado en esta línea y, tanto en Educación Infantil como en Primaria, se plasman estos planteamientos en el Proyecto Curricular de etapa y de Ciclo y en el trabajo del aula, no cabe duda de que habrá menos necesidad de llevar a cabo Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs), pues el profesor dispondrá de recursos didácticos para anticiparse a los problemas o para que una vez aparecidos, puedan ser atajados mediante el refuerzo educativo o ajustes de la programación. Esto es válido sobre todo para ciertos retrasos lectores no muy avanzados.

i) Adaptaciones curriculares.

Se pueden definir las adaptaciones curriculares como las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículum básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica. Con ellas se pretende mejorar las condiciones de aprendizaje del alumno, lo que las convierte en claros instrumentos de intervención. Pueden ir dirigidas a los alumnos con necesidades educativas permanentes, donde el maestro especialista tiene una intervención bien de apoyo o bien exclusiva, y donde el orientador o psicólogo debe aportar sus conocimientos sobre dificultades para el aprendizaje en estos sujetos; o pueden diseñarse para alumnos con dificultades exclusivamente de aprendizaje, de los que se esperan avances muy en relación con el adecuado ajuste de la ayuda didáctica, y donde también es necesario, por tanto, conocer los procesos de aprendizaje.

Pero, ya que la descripción de los procesos lectores empleados por los niños con necesidades educativas permanentes (ciegos o sordos, por ejemplo) no ha sido objeto de este capítulo, nos detendremos en proponer sólo los elementos que han de considerarse en las Adaptaciones Curriculares para sujetos con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura. (A los lectores interesados en obtener información sobre Adaptaciones para niños con necesidades educativas permanentes recomendamos la consulta del texto de Garrido Landívar, 1993, por su profundidad y su gran número de ejemplos prácticos.)

■ En el **segundo ciclo de la Educación Infantil**, se considera conveniente integrar en el trabajo globalizado, principalmente desde el área de Comunicación y Representación, actividades de:

- Segmentación en palabras, sílabas y fonemas.
- Escucha de narraciones y cuentos leídos.
- Juegos de lenguaje oral.
- Discriminación fonética.
- Desarrollo del léxico auditivo o vocabulario oral.
- Desarrollo del léxico visual.
- Potenciación de la memoria auditiva.
- Articulación de los sonidos del habla.
- Ejercicios para el desarrollo morfosintáctico.
- Animación a la lectura
- Reconocimiento global de palabras de uso común.
- Conceptos básicos.
- Discriminación perceptiva-visual con materiales no verbales y sobre todo verbales.

■ Respecto a los profesores de **Primaria** se considera necesario que adquieran una formación sobre los procesos psicológicos que intervienen en la lectura y la escritura y su relación con los métodos, así como sobre el tratamiento sobre los diferentes trastornos. Sus Proyectos Curriculares y Programaciones deberían contener una secuencia de contenidos de adquisición de la lectura válidos para diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, con diferentes metodologías y criterios de evaluación personalizados.

Tomado de Funes, 1995

En general, toda Adaptación Curricular ha de analizar los cambios que van a ser necesarios, y en qué grado, para dos tipos de elementos: los **de acceso al currículum** y los **básicos del currículum**. Las Adaptaciones de los elementos de acceso al currículum garantizan que el alumno pueda beneficiarse al menos de la entrada en el mundo escolar e incluyen las adaptaciones de los recursos personales, materiales y organizativos necesarios para ello. Las Adaptaciones de los elementos básicos del currículum se ocupan de adecuar los objetivos, contenidos, metodología, secuenciación y evaluación académicos para que los alumnos aprovechen la experiencia educativa al máximo de sus posibilidades. De esta forma, podemos proponer las siguientes preguntas como primeras aproximaciones a las Adaptaciones Curriculares para mejorar las dificultades en lectura.

Sobre **elementos de acceso al currículum**: a) ¿necesita el alumno de atención profesional cualificada, tales como logopeda, psicólogo o maestro especialista? b) ¿necesita de una adaptación de horarios? c) ¿se beneficiaría de la docencia de un determinado maestro? d) ¿o de una estructura grupal particular en el aula? e) ¿necesita de un espacio específico, tales como aula de informática o de audiovisuales. p. ej.? f) ¿necesita de materiales adaptados, tales como textos con lecturabilidad facilitada. p. ej.?

Sobre **elementos básicos del currículum**: a) ¿es posible conseguir los objetivos propuestos por la administración educativa (BOJA de 20/6/92), o se cree conveniente modificarlos en algún sentido?. Si se han adaptado para el Centro escolar, ¿necesitan de una nueva adaptación al aula o a alumnos particulares? b) ¿necesita el alumno de una metodología o de unas estrategias docentes distintas a las que se han empleado hasta el momento, en su caso; o de cierto método lector que repercuta favorablemente en su aprendizaje? c) ¿conviene enseñarle estrategias compensatorias de su dificultad?, ¿de qué tipo, fonológicas o visuales?, ¿como vamos a hacerlo? d) ¿vamos a seguir un ritmo de enseñanza y unas secuenciaciones adaptadas al ritmo y nivel previo del alumno, más que a la serie de items que marca el método? e) ¿la evaluación va a establecerse sobre criterios estandarizados o sobre la mejora personal del alumno?. ¿Cómo la realizaremos si queremos hacer un seguimiento de los progresos?

Las Adaptaciones Curriculares, sobre todo si son Individualizadas (ACI), suelen presentarse en un documento (o *soporte físico*, en términos de Vallés Arándiga, 1993) que recoge organizadamente estas preguntas y sus respuestas para el caso concreto que nos ocupe. No existe un formato universal, así que cada profesional puede elaborar el suyo, siempre que recoja los datos identificativos del alumno, sus habilidades y dificultades actuales y las propuestas reeducativas relacionadas con los elementos que acabamos de señalar, sobre todo de aquellos que necesiten de una atención muy marcada.

6.2 Los métodos de enseñanza de la lectura.

Aunque existe cierta discrepancia de opiniones en torno a la relación causal entre las dificultades de segmentación y el nivel de lectura (¿no se lee porque no se sabe segmentar, o no se segmenta porque no se sabe leer?), sí que hay acuerdo en que los niños con retraso específico en lectura, desde luego, tienen serias dificultades para segmentar fonemas (Alegria, 1985; Bryant e Impey, 1986; Maldonado y Sebastián, 1987; Lundberg et al., 1988 entre otros). Por tanto, como se ha visto, las capacidades de segmentación metalingüísticas, se han convertido en un objetivo fundamental de los programas de entrenamiento, tanto para la preparación hacia la *adquisición* de la lectura en los niños más retrasados, como para la *mejora* de la lectura en los niños con dificultades específicas para aprenderla, o disléxicos.

Ahora bien, el entrenamiento en habilidades metalingüísticas no garantiza por sí solo que se produzca una mejora en el nivel lector (Rueda, Sánchez y González, 1990; Sánchez y Rueda, 1991, por ejemplo). Aunque los niños con dificultades en lectura se benefician de estos entrenamientos, también necesitan de una instrucción específica en lectura, como todo niño que empieza a leer; sobre todo los disléxicos, quienes, además, no suelen responder bien a los métodos tradicionales y necesitan de ciertas adaptaciones.

Por otro lado, no todos los programas aseguran de igual forma el éxito. Aunque no disponemos de muchos estudios que analicen experimentalmente la eficacia de los diversos programas de intervención (Pumfrey, 1990), existe cierto consenso sobre algunas de las **características generales que parecen compartir las técnicas que han dado mejores resultados**. Siguiendo la revisión de Thomson (1990), se pueden proponer las siguientes: 1) Deben ser técnicas fonéticas, sobre todo en las primeras fases, centrándose en las reglas de correspondencia grafema-fonema. 2) Deben ser técnicas multisensoriales. Las correspondencias anteriores deben entrenarse a través de más de una modalidad sensorial. Debe hacerse también de forma pluridireccional, englobando el análisis de las correspondencias entre patrones visuales de los grafemas, características acústicas y articulatorias de los fonemas, etiquetas verbales convencionales del grafema-fonema, patrones motores del grafema escrito, y fonogramas u onomatopeyas de los fonemas. 3) Las técnicas deben desarrollarse modularmente, comenzando con cada sujeto desde el inicio, sin considerar su conocimiento parcial de las reglas grafema-fonema. 4) Las técnicas deben fundamentarse en el principio del sobreaprendizaje, dedicando una parte considerable de los ejercicios a la consolidación definitiva y permanente de las reglas aparentemente aprendidas.

En realidad, desde una visión didáctica, las técnicas con estas características podrían considerarse deudoras de otras parecidas usadas para la enseñanza ordinaria de la lectura, las cuales, a su vez se basan en ciertos principios sobre lo que se conoce del aprendizaje lector. Son, por tanto, una aplicación reeducativa de lo que ocurre también en los métodos de enseñanza de lectura al uso. La única diferencia entre unos y otros es que los métodos de enseñanza parten del supuesto de que serán aplicados a una población general, que no necesariamente ha de tener dificultades. Salvo este matiz, en realidad, cualquier método de enseñanza de la lectura que analizáramos sería susceptible de ser valorado en estas dimensiones.

Los **métodos analíticos** son los que consideran como unidades principales de enseñanza a las que tienen algún significado por sí solas, o sea, frases o palabras y no letras aisladas. Así, se suele pedir a los alumnos en primer lugar que memoricen o entiendan lo que está escrito en un texto mínimo (una frase o palabra) y después que lo segmenten u observen la segmentación que el profesor propone. Los defensores de este enfoque realzan la importancia de que la enseñanza comience por la vinculación del lenguaje escrito con el hablado, puesto que el código escrito no es sino otra versión de la comunicación verbal.

Por su lado, en los **métodos sintéticos** la unidad de enseñanza inicial es el fonema o la sílaba, tenga ésta más o menos significado por sí sola (casos de sílabas con sentido son los monosílabos, p. ej. pan, mar, sal...), pero en general carente de él. Esta enseñanza inicial puede tomar un cariz más o menos atractivo (acompañamiento de gestos, de dibujos...) pero sólo cuando han aprendido un mínimo de unidades silábicas o fonemáticas se les enseñan otros fonemas o palabras o frases de mayor complejidad. En definitiva se les enseña antes que nada las Reglas de Correspondencia Grafema-Fonema.

a) ¿Qué tipo de método conviene a nuestros alumnos con dificultades lectoras?.

Para empezar, y como ya constata Thomson, parece que los de base sintética son más efectivos, al menos en las primeras etapas. Esto es así, como ya hemos explicado más arriba con detalle, porque nuestro idioma alfabético altamente regular se beneficia en gran manera del aprendizaje de las RCGF. Esto no ha de llevar a la suposición de que fomentar la lectura rápida, en golpes de vista globales más amplios que la letra o la sílaba, no sea necesario. Todo lo contrario, es lo que ayudará a conseguir una lectura eficaz y eficiente. Pero esta lectura se adquirirá con la práctica en etapas posteriores, y no parece que necesite de una enseñanza específica.

Desde un análisis de doble ruta habría que considerar, con Ellis (1984), que los métodos globales desarrollarán en mayor medida la ruta visual y los fonéticos, la fonológica. Se ha comprobado que en las primeras etapas de la lectura, los niños que aprenden mediante métodos analíticos (o globales) presentan un patrón de ejecución en cierto sentido similar al que caracteriza a los disléxicos superficiales (regularización de palabras irregulares, por ejemplo); mientras que los que aprenden mediante métodos fonéticos presentan un patrón de ejecución similar al de los disléxicos fonológicos (lexicalización de las pseudopalabras, por ejemplo). ¿Cuál es la mejor forma de conseguir lectores diestros, entonces?, ¿utilizar una mezcla de ambos para fomentar las dos rutas?. Tal vez, pero estamos de acuerdo con Cuetos (1988) en que no es necesario: la ruta visual, si no existen anomalías particulares, no necesita ser enseñada. Se establece por la presentación repetida de las mismas palabras, por lo que es el hábito lector el que más contribuirá a su desarrollo. Pero la fonológica sí necesita de ayudas didácticas específicas, que enseñen las RCGF pertinentes para el idioma de que se trate. Así, es en ésta donde se deben poner más esfuerzos.

Además, *se ha comprobado que los métodos fonéticos son mucho más efectivos* en la recuperación de los niños disléxicos (Naidoo, 1981) y en los lectores retrasados (Hulme, 1981). Y si esto es aplicable para el inglés, mucho más lo será para el castellano, en donde todas las palabras pueden ser leídas por la ruta fonológica (Valle, 1989, Maldonado, 1990). Otros datos a favor del uso de los métodos sintéticos son los que se apuntaban en el apartado sobre la relación entre procesamiento perceptivo y lingüístico: Vellutino (1987) comprobó que sujetos que leen palabras haciendo *inversiones* en sus letras, sin embargo, son capaces de deletrearlas en el orden correcto. Esto viene a indicar que el fallo no está en el sistema perceptivo (reconocen los estímulos en su forma correcta), sino en algún sistema más central encargado de hacer que el orden en que se presentan sea respetado. Posiblemente estos niños reconocen las palabras de forma global, y cuando se encuentran con palabras parecidas a otras en esa forma general, las confunden. Esto también podría suceder si se aprendiera a leer por un método global y, efectivamente, es un problema abundante en los niños que están aprendiendo por métodos analíticos.

Sólo queda por añadir que la mayor eficacia de los métodos sintéticos no tiene por qué, ni debe, estar reñida con el uso de material altamente significativo para el niño que empieza. Proponer unas letras sueltas para aprender su correspondiente sonido no ha de ser un fin en sí mismo, abocado a la desmotivación. Perfectamente puede ser considerado por el alumno un medio para averiguar qué dice en algún trozo escrito que a él le interesa mucho. Disponer de esta información y los materiales adecuados (por ejemplo, a casi todos los niños les gusta saber lo que pone en los carteles de sus ídolos) es el complemento ideal de este tipo de métodos, sin tener que ser presas del uso de la típica cartilla arbitraria e irrelevante para cualquier niño, pero sobre todo para los disléxicos de buen nivel intelectual.

6.3 Recursos informáticos.

Tanto para fines reeducativos como para enseñar a leer o preparar para la lectura, cada día se dispone de más software educativo en el mercado, lo cual ha de tenerse en cuenta por varias razones. Por un lado, el uso de los ordenadores a veces es más fácil para los niños que el uso de los materiales escritos tradicionales (aunque tal vez a los adultos nos parezca lo contrario) y también suele resultar más motivante, sobre todo si permite la interacción, como los casos de cuentos en los que el lector va diseñando el final. Por otro lado, puede ser un aliado del profesor o terapeuta a la hora de individualizar la enseñanza, puesto que permite el manejo de muy variadas tareas y el alumno puede elegir las en función de la retroalimentación que recibe, la cual suele ser inmediata, a la vez que le indica el nivel de dificultad en el que está y si debe pasar a otro.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que una buena motivación, adaptada a los intereses y capacidades reales de los alumnos sólo puede lograrse por medio de un equipamiento altamente elaborado, condiciones que no siempre se dan; y que el gasto de mantenimiento y renovación, cuando no de instalación, del equipo completo (hardware y software) es algo que no todas las instituciones pueden o están dispuestas a asumir.

No obstante las dificultades, proponemos algunos de estos programas informáticos que pueden ser usados como complemento a la enseñanza o a la reeducación tradicional. Su utilidad estará supeditada, como cualquier otro instrumento, al buen criterio del especialista, quien, por supuesto, no ha de perder su función reflexiva y organizadora.

RECURSOS INFORMÁTICOS			
Nombre	Distribuidor	Descripción*	Edad/Nivel
Lectura 1	Plot	Ejercicios de lectura. Se trabaja con palabras de dos sílabas directas. Según el nivel de dificultad, el alumno debe elegir el camino que le lleva hasta la palabra que representa el dibujo, hasta las dos sílabas, o hasta las vocales.	De 3 a 6 años
Ejercicios de lectura	Plot	Programa de apoyo para el aprendizaje de la lectura. Desde el principio se elige el nivel de dificultad y el tipo de trabajo (analítico o sintético). Las palabras propuestas se agrupan en listas que refuerzan un fonema o una grafía concreta.	De 4 a 6 años
Babel	CEI	Batería para el aprendizaje básico de entrenamiento lectoescritor. Permite hacer ejercicios que van desde esconder una sola letra hasta reorganizar un texto amplio. Sobrio, no se presenta como juego.	Desde preescolar hasta apje. de idiomas.
Adibu. Yo leo 1º y 2º de primaria	Coktel	Con tres niveles de dificultad para cada una de las 15 actividades. Se trabajan la observación y reconocimiento de imágenes y palabras, localización de palabras, sílabas y grupos de letras, discriminación de un sonido, asociación de sílabas, asociación de palabras, comprensión de la frase...	1º y 2º de Primaria
Lalo 0	Edicinco	Incluye juegos para familiarizar al niño con el alfabeto, sus componentes y sus interrelaciones: familiarización con el teclado, descubrir una letra a partir de pistas, conceptos de vocal y consonante, orden alfabético.	Ciclo Inicial de Primaria
Veo veo.	Aquari	Programa para la estimulación del lenguaje infantil. Aplicaciones en el área del lenguaje: fonética, fonología, semántica, morfosintaxis, etc.	A partir de Preescolar
Lalo 1	Edicinco	Incluye programas para aprender y utilizar vocabulario, relaciones entre palabras, inducción de reglas gramaticales, ortografía, técnicas lectoras y memorización visual.	Ciclos Inicial y Medio de Primaria
Lalo 2	Edicinco	Similar a los anteriores, introduce la inducción de estructuras sintácticas elementales y profundiza en las técnicas de lectura.	Ciclos Inicial y Medio de Primaria
Juego con sílabas	Plot	Se compone de cuatro juegos con palabras aplicables al Ciclo Inicial: 1) dada una lista de palabras, localizar las que contienen una letra determinada; 2) ordenar alfabéticamente; 3) descomponer en sílabas; 4) dada una lista de palabras, localizar todas las que empiecen por una sílaba determinada.	7-8 años

Nombre	Distribuidor	Descripción*	Edad/Nivel
Hamlet	Aquari	Ayuda en los procesos de conceptualización fonológica. Desarrolla la capacidad de segmentación silábica y fonemática de la palabra y la identificación de fonemas. Funciona como un juego de decisión. Programación individualizada. No existe la presencia de profesor cuando trabaja el alumno. Registro cuantitativo y cualitativo de los resultados.	A partir de Preescolar.
Memory	Plot	Plantea ejercicios de lectura sencillos y ejercicios de refuerzo para la memoria visual y auditiva. Un juego plantea la repetición de notas musicales propuestas por el ordenador. Otro consiste en emparejar dos dibujos iguales, un dibujo con su nombre escrito o dos palabras iguales. Letras caligráficas.	6-7 años.
Adivina adivinanza	Plot	Los niveles más fáciles se pueden usar como juego de prelectura. El alumno relacionará dibujos con palabras o viceversa. Otros niveles son: completar una palabra en la que faltan letras; escoger el artículo o el adjetivo que concuerde; trabajar conceptos como encima-debajo, mayor menor,...	6-7 años
Cuenta-cuentos	Plot	El objetivo principal es que los niños ejerciten la expresión oral y el vocabulario propio de la edad. Eligen un personaje, se identifican con él y van construyendo una historia que paralelamente van narrando. Incluyen varios centros de interés en torno a los que giran las historias inventadas.	4-5 años
Método Interactivo de iniciación a la lectura	Fundecyt	Programa de iniciación a la lectura con ejercicios tanto de prelectura como de lectura propiamente dicha. Emplea la letra script y tiene sonido. Entre los ejercicios que presenta los hay de asociación imagen-palabra, discriminación de sílabas, composición de palabras a partir de sílabas dadas, completar frases eligiendo la palabra adecuada de una lista dada, narración oral de cuentos que también se presentan escritos, etc.	5-6 años

* La descripción está realizada en base a la elaborada por los distintos autores/distribuidores.

7. Consideraciones finales.

Como decíamos al principio, todavía quedan muchos aspectos de las dificultades lectoras por explorar, pero consideramos que con la revisión presentada aquí se pueden cubrir una gran variedad de interrogantes sobre esta temática. No obstante, no queremos terminar sin destacar la importancia de varios factores que no han recibido toda la atención que merecen.

Por un lado, hay que tener en cuenta que en la adquisición de la lectura, al igual que en el lenguaje oral o en la comprensión lectora, interviene en muy buena medida la funcionalidad de la misma. Por tanto, se ha de procurar que los materiales escritos que leen los alumnos tengan un sentido pragmático en una doble vertiente comunicativa y reflexiva. Deben ser instrumentos para intercambiar conocimientos con los demás y para reflexionar sobre los propios.

Igualmente, la actitud del profesor hacia la lectura debería ser lo más favorable y entusiasta posible, proporcionando modelos de buen lector; a la vez que innovadora y creativa, sobre todo para con los niños que tienen problemas. La lectura nunca ha de ser una pesada carga que termina en sí misma. Todo lo contrario, ha de ser el

medio para conseguir los múltiples productos de una cultura alfabetizada, o éstos deben adaptarse para estar al alcance de todos. Y de esto deben ser conscientes los niños... incluso cuando "sólo" están aprendiendo a leer.

Muy unido a estas cuestiones está el problema de la evaluación. Aunque no ha sido objeto de este capítulo analizar el tipo de evaluación que se produce, o debería producir, en el proceso cotidiano de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, pensamos que se debe tender a incluir en ella la valoración de los usos que hace el alumno de la lectura y de los materiales escritos. Y como esto, evidentemente, es fruto del contexto en el que vive, la escuela (el profesorado, sobre todo) debe ir asumiendo su papel en la vida del alumno y revisar periódicamente hasta qué punto fomenta una alfabetización real y funcional. Así evitaría que los errores de tipo decodificador y de comprensión fuesen los únicos indicadores relevantes, que deberían quedar en realidad como informadores de lo que debe subsanarse para ser un lector hábil y estratégico. Lo que debemos perseguir cuando enseñamos a leer es que el aprendiz termine sabiendo qué leer y cómo en las diversas situaciones que pueden presentársele.

Por otro lado, no está de más repetir que toda exposición escrita de un tema (como es el caso de este capítulo) conlleva cierta organización serial que no se corresponde con la complejidad de ciertos procesos, como el de la lectura. En este sentido, bien podríamos compartir las palabras de Solé (1996). *"Es necesario romper con la idea de que existe un solo camino para ir construyendo nociones adecuadas acerca de la lectura y para convertirse en usuario competente de ese procedimiento. (...) No es verdad que el alumno llegue a dominarlas porque se enseñen las correspondencias entre sonido y grafía; o porque se parta de una frase simple que se aborda globalmente, o porque todo lo que se le ofrezca para ser leído forme parte de su lenguaje; o porque participe en experiencias educativas destinadas a acrecentar su competencia metalingüística. Puede aprender, y de hecho aprende, en la medida en que es capaz de utilizar integradamente diversas estrategias, por lo que todas ellas deberían tener un lugar en las propuestas de enseñanza."* (Solé, I., 1996, p. 17).

Dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora

1. Introducción

Uno de los objetivos centrales de la escuela es el aprendizaje de la lectura. La dinámica escolar se organiza en torno a que el alumno ha de leer, comprender lo que lee, analizarlo, criticarlo, organizarlo en base a su conocimiento previo, insertarlo de forma significativa en sus esquemas de conocimiento y conservarlo para cuando sea necesario, ya sea de forma explícita o implícita. Por lo tanto, el alumno que tenga una buena mecánica lectora y que sepa construir coherentemente el significado de los textos, será capaz y competente para hacer frente a los retos que se le presentan en el entorno académico.

Debido a este carácter nuclear de la lectura, muchos son los intentos explicativos que han ido surgiendo sobre el tema, a lo largo de la historia de la psicología. Durante mucho tiempo, se ha entendido que el proceso lector y el lingüístico eran formalmente distintos pero de la misma naturaleza, de tal forma que leer era esencialmente igual que decodificar un mensaje oral, pero estando el contenido del mensaje cifrado en un código distinto, aunque homólogo. Bajo esta perspectiva no tenía sentido orientar la investigación hacia la comprensión lectora, ya que ésta era prácticamente el mismo fenómeno psicológico que la comprensión oral, sin embargo sí tenía interés centrar la atención sobre los procesos de decodificación lectora o de mecánica lectora.

En la actualidad, este tipo de enfoque no tiene demasiado sentido. Aunque la lectura y el habla sean procesos que tienen muchas características en común es evidente que existen otras muchas diferencias que hacen que un proceso no pueda ser subsumido por el otro en cuanto a su explicación. Leer es algo más que acceder a un significado mediante una mera decodificación secuencial de grafemas y por tanto, necesita de una explicación específica. En este sentido, se han ido sucediendo distintos modelos explicativos sobre la comprensión lectora a lo largo de los últimos años. Estos son tres principalmente: los modelos de procesamiento ascendente, los de procesamiento descendente y los modelos interactivos (Adams, 1980,1982).

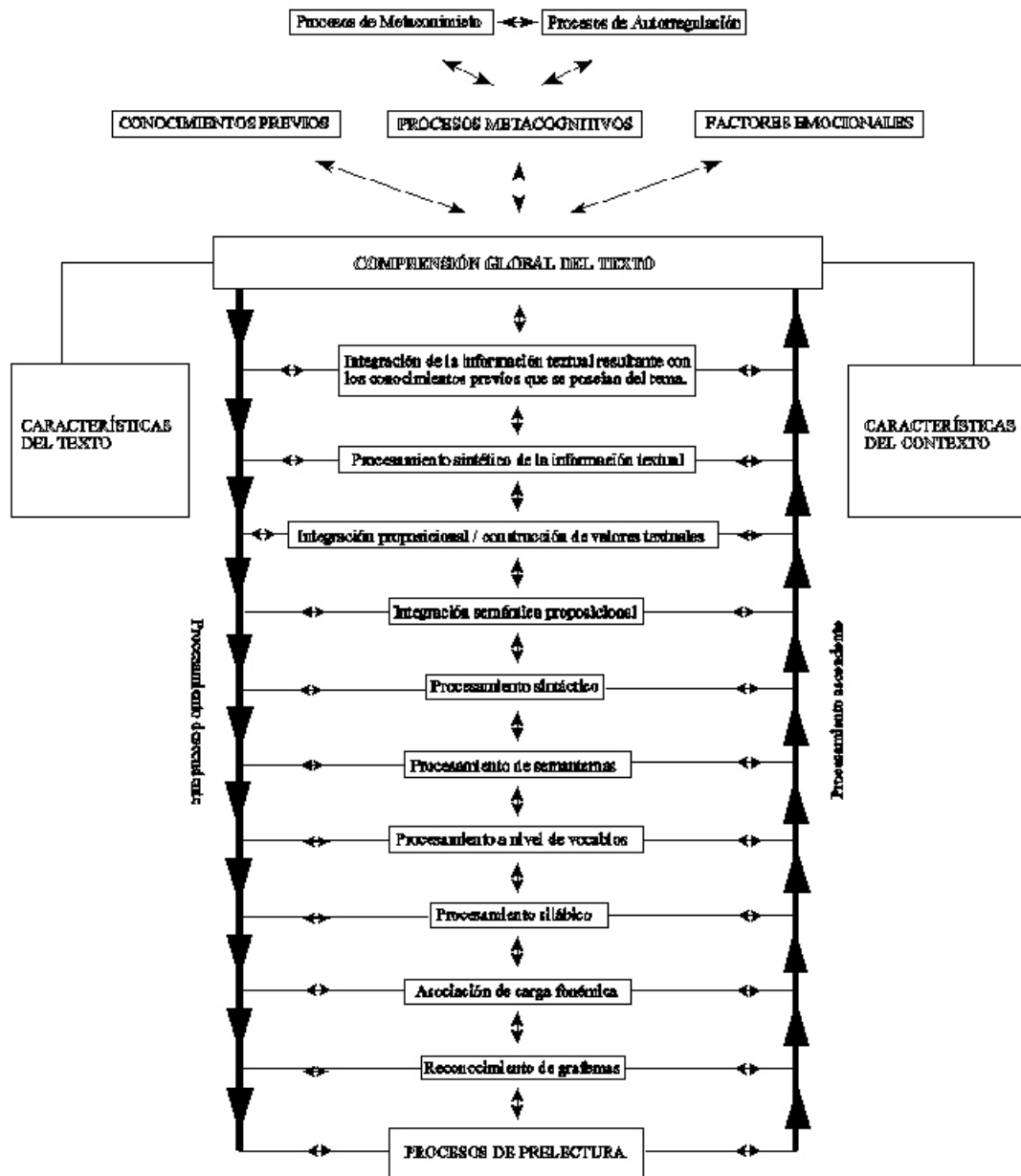
Todos estos modelos coinciden en la existencia de distintos niveles de procesamiento de la información textual; procesamiento perceptivo de los rasgos físicos de las letras, codificación de los grafemas, procesamiento a nivel de palabras, procesamiento sintáctico y semántico, y procesamiento de orden superior del texto (significado global del texto, de su estructura, integración de las relaciones que guardan las unidades semánticas, etc...). Sin embargo, difieren en cuanto a las relaciones, importancia relativa y secuenciación de los distintos tipos de procesamiento.

En primer lugar los modelos ascendentes, conciben que los distintos tipos de procesamientos implicados en la lectura están jerarquizados y se elicitan en la construcción del significado de forma secuencial y unidireccional de manera ascendente, por lo tanto la construcción del significado de un texto se hace de abajo-arriba. Partiendo del reconocimiento de grafemas se va integrando la información en unidades mayores de procesamiento, hasta llegar a la construcción del significado global del texto.

En segundo lugar los modelos de comprensión lectora de procesamiento descendente, también mantienen la existencia de una jerarquía entre los distintos tipos de procesamiento de la información textual, y a su vez, sostienen que existe una direccionalidad entre ellos, aunque en sentido inverso y menos drástica que en los modelos anteriormente descritos. Estos modelos descendentes postulan que los procesos de orden superior (semánticos y sintácticos) modulan de forma anticipatoria los procesos de orden inferior.

Muchos son los datos experimentales que contradicen a las predicciones tanto de los modelos ascendentes (Reicher, 1969; Wheeler, 1970; Haviland y Clark, 1974; Johnston y McClelland, 1974), como de los descendentes (Smith, 1978; Goodman, 1976; Just y Carpenter, 1980). De tal manera que no parece que haya una unidireccionalidad en el procesamiento de la información textual, sino que más bien se dé una bidireccionalidad que permita la interacción entre diferentes tipos de procesamiento de distinto orden de complejidad.

La producción teórica que ha ido surgiendo en los últimos años ha tratado de reconciliar las posturas unidireccionales anteriormente expuestas. Debido a las limitaciones que presentaban estos modelos se ha ido conceptualizando la lectura como un proceso interactivo en el que se da un procesamiento en paralelo de la información en los distintos niveles. De este modo, la comprensión lectora está modulada por la información existente en el texto y el conocimiento previo del lector. Llegados a este punto sería absurdo aproximarse a la explicación del proceso lector prescindiendo tanto del procesamiento ascendente como del descendente. Las palabras no se dan en el "vacío", sino que se dan en un contexto, entre frases significativas, interrelacionadas con otras unidades semánticas y sintácticas, etc.



La mejor forma de representar la naturaleza interactiva de los procesos de comprensión lectora es a través del diseño de una galaxia. En la figura anterior, pretendemos plasmar el modelo de lectura sobre el que girará el presente capítulo. En este orden de cosas, intentaremos exponer las distintas fuentes de las que pueden surgir los problemas de comprensión lectora. A continuación, abordaremos aspectos de evaluación centrándonos en algunas cuestiones teóricas y en la descripción de las tareas y pruebas más utilizadas en su medida. Y por último, nos aproximaremos al ámbito de la intervención mediante el análisis de algunos programas orientados a la mejora de habilidades de comprensión lectora.

2. ¿De dónde surgen los problemas de comprensión lectora?

Como se ha expuesto anteriormente, la lectura es un aprendizaje angular en la dinámica escolar y como cualquier otra actividad educativa ésta se asienta sobre tres pilares fundamentales: el alumno, el material (los textos sobre los que se trabaja) y el contexto educativo en el que se da. Por lo tanto, estaremos distorsionando la realidad de los problemas de comprensión lectora si sólo atendemos sistemáticamente y de forma exclusiva a los presumibles déficits que puedan existir en el alumno. Nos parece interesante destacar esta idea, ya que el proceso lector es un proceso interactivo entre un lector un texto y un contexto determinado. Cualquier problema en alguno de estas tres dimensiones repercutirá negativamente sobre la funcionalidad global del proceso.

Siguiendo a Sánchez (1993), los problemas que presentan los textos escolares pueden agruparse en torno a estas cuatro dimensiones: 1) Los textos presuponen en el aprendiz un conocimiento inicial sobre el tema que es excesivo y poco realista. 2) Los textos requieren del aprendiz una contribución excesiva para garantizar la coherencia. 3) Los textos carecen de unas metas de contenido claras y plan correspondiente para alcanzarlas. 4) Los textos están redactados de tal manera que resultan opacos respecto a como unir unas ideas con otras, como diferenciar su grado de importancia y como articularlas entre sí.

El primer problema se plantea cuando los textos presuponen demasiado, es decir, el alumno necesita tener una serie de conocimientos previos sobre el tema (conocimientos que por otra parte el texto presupone que el alumno posee) para poder conectar con las ideas que se plantean en el texto. El segundo problema se encuentra estrechamente relacionado con el primero y ocurre cuando los textos son demasiados exigentes en cuanto a la calidad de las inferencias que son necesarias para garantizar la coherencia. Lo que Sánchez (1990c) denomina inferencias puente. Las dos cuestiones planteadas representan un lastre importante para la consecución de aprendizajes significativos. En efecto, si los textos son incapaces de activar esquemas de conocimiento previo y requieren de niveles de pensamiento inferencial que se encuentran fuera del nivel de competencia de los alumnos difícilmente se podrán dar modificaciones significativas que impliquen la adquisición de un conocimiento realmente funcional y comprensivo.

El tercer problema surge cuando los textos adolecen de unos objetivos claros a conseguir y no dan información respecto a como conseguir dichos objetivos. En ocasiones los textos no permiten que el alumno se plantee a qué nivel de profundidad comprensiva se ha de llegar en la lectura, y por lo tanto qué mecanismos y estrategias se han de poner en marcha para conseguirlo. El cuarto problema hace referencia a la transparencia de los textos respecto a su estructura. Existe una estrecha relación entre los procesos de comprensión y las estructuras de los textos. Los textos que carecen de una buena estructura propician más errores y dificultades en la comprensión que aquellos que tienen una estructura bien delimitada (Meyer, 1984; Sánchez, 1990c). Para ilustrar este punto obsérvese la siguiente ilustración, en la que aparecen las organizaciones estructurales más relevantes.

TEXTO

En 1763 Gran Bretaña y las colonias terminaron una guerra de siete años con Francia y los indios.

Este breve fragmento es tremendamente problemático para lectores de 5º curso debido a varias razones:

1. Toma como punto de partida una guerra de la que no se ha hablado y que quizás el lector no conoce.
2. Es informativamente muy densa; introduce demasiados conceptos nuevos pocas palabras:
 - a) Hubo una guerra contra Francia y los indios.
 - b) Esa guerra duró siete años.
 - c) La guerra terminó en 1763.
 - d) Gran Bretaña y las colonias lucharon en el mismo lado.
 - e) Francia y los indios lucharon en el mismo lado.
 - f) Francia y Gran Bretaña eran los países principales de un conflicto (conflicto además no explicado).
3. Consecuentemente, requiere muchas inferencias por parte del lector. Repárese en que el lector debe inferir de la frase "terminó la guerra" la noción de que a) hubo una guerra. Y así mismo, las ideas d), e) y f) deben ser también inferidas.

Ejemplo tomado de Sánchez (1993).

La coherencia de un texto no viene determinada exclusivamente por las características de éste, por la solidez de las relaciones de los distintos valores textuales, sino que también está establecida por una relación de adecuación entre el texto y el contexto (Aznar, Cros y Quintana, 1993). Los procesos instruccionales que se ponen en marcha en el aula determinan en parte el éxito o el fracaso comprensivo de los alumnos que son instruidos.

En algunas ocasiones los docentes no conocen las estrategias que han de enseñar, o como hacerlo (Carriedo y Alonso, 1991a). Y en otras, lo que es válido para la mayoría no funciona en algunos alumnos. Este hecho no debe resultar extraño si entendemos la comprensión lectora como un proceso interactivo. La resultante entre la interacción contexto instruccional-alumno es en cierto modo poco previsible y requiere ajustes metodológicos continuos que resultan costosos y difíciles de evaluar. De todos modos, adolecemos de estudios sólidos al respecto, quizás motivado por la carencia de modelos teóricos potentes que expliquen los procesos de aprendizaje en el aula (Carriedo, 1995).

La mala comprensión lectora debida a déficits en los alumnos es, sin duda, la dimensión más estudiada y de las que tenemos más información. Durante muchos años estos déficits han sido contemplados como la única causa explicativa de los trastornos comprensivos que presentaban los alumnos. Pero ¿qué hacen mal o no hacen los malos lectores?. En la revisión realizada por Sánchez, Orrantía y Rosales (1992) encuentran una serie de estrategias características de los alumnos con pobre comprensión:

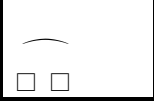
1) Deficiencias en el uso de la progresión temática que presentan los textos. Son dificultades en integrar la información textual que se va obteniendo con la que ya se posee de forma progresiva. Esto supone la pérdida de coherencia del texto.

2) Estrategia de listado (Meyer, 1984). Consiste en elaborar una lista de elementos textuales sin que existan verdaderas relaciones funcionales entre ellos.

3) Estrategia de "suprimir y copiar" (Brown y col., 1983). Esta mala estrategia consiste en resumir un texto eliminando lo redundante y copiando el resto de la información de forma literal.

4) Deficiencias en los procesos de autorregulación (Baker y Brown, 1984 a y b). Estos déficits metacognitivos tienen una importancia crucial en los procesos de comprensión lectora.

TABLA 1. ESQUEMAS GRÁFICOS PARA CADA UNA DE LAS CINCO ORGANIZACIONES TEXTUALES. (Tomado de Sánchez, 1990c)

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Descripción: en el cuadrado se incluye al tema, y los comentarios, descripciones o atributos se añaden a los segmentos que arrancan del cuadrado.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Comparación: en cada uno de los cuadrados se hacen figurar las entidades (cada una en un cuadrado) que se contrastan o se comparan en el texto. En torno a cada entidad se ponen de manifiesto los atributos o rasgos comparados.
<input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/>	Causalidad: que refleja el sentido de la relación de causa entre dos estados o fenómenos.
	Solución: el arco vincula el medio (solución) con el fin (descripción del problema) y refleja la relación de medios/fines o de problema/solución.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Secuencia: que refleja el curso temporal de un proceso.

Otros autores también coinciden en la misma línea sobre qué tipo de estrategias posee un buen lector y por lo tanto carece un alumno con déficits en su comprensión lectora (Alonso-Tapia y cols., 1992): a) El establecimiento de un propósito de lectura. b) La gestión de claves textuales y del conocimiento previo para realizar inferencias y predicciones sobre el significado y para evaluar las hipótesis formuladas. c) Estrategias de control. d) Estrategias de supervisión y regulación de la comprensión.

Por su parte, Solé (1992) propone tres grupos de estrategias según el momento en el que se ponen en marcha en el proceso lector: a) Antes y durante la lectura: Estrategias que permiten el planteamiento de objetivos de lectura y actualización de conocimientos previos. b) Durante la lectura: Estrategias que permiten la realización de inferencias, revisiones y comprobaciones de la propia comprensión y el establecimiento de vías de solución ante errores o fallos de comprensión. c) Durante y después de la lectura: Estrategias de recapitulación, de resumen y de extensión del conocimiento obtenido.

Para los buenos lectores, leer bien es comprender lo que se lee, mientras que para los malos lectores consiste en pronunciar bien, tener buen vocabulario, etc (Garner y Kraus, 1981). Por lo tanto, los buenos lectores conciben la lectura como un proceso subordinado a objetivos de comprensión, mientras los malos lectores se centran, principalmente, en aspectos de mecánica lectora. De este modo, mientras que para los primeros leer bien es comprender lo leído, para los segundos leer bien es tener exactitud lectora. Estas diferencias son lógicas si tenemos en cuenta las diferencias que existen entre buenos y malos lectores. Estas diferencias tienen, además de una dimensión estratégica, aspectos referidos al conocimiento que se tiene sobre la utilidad de la lectura, es decir, a aspectos de metacognición de la lectura. Estas discrepancias pueden resumirse en las siguientes (Morles, 1991; García, 1993; Myers y Paris, 1978; Paris et al, 1984; Short y Ryan, 1984, Cross y Paris, 1988; Sánchez, Orrantia y Rosales, 1992; Meyer, 1984; Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk, 1980; Brown y col, 1983; Baker y Brown, 1984; Puente, 1994):

Las aportaciones desde las orientaciones metacognitivas a la psicología de la lectura, han partido de una concepción interactiva del proceso lector. Desde los planteamientos metacognitivos, el carácter interactivo de la

lectura no se refiere sólo a la interacción que mantienen los procesamientos ascendente y descendente, sino que también se centra en la que sostienen texto y lector, es decir, entre las características del texto y el conocimiento previo del lector (base de conocimiento sobre el tema, conocimiento y gestión de estrategias activas de lectura, adecuación de tales estrategias a los objetivos y características de la tarea, etc.).

Por lo tanto desde una perspectiva metacognitiva la lectura se entiende como un proceso interactivo en el cual el lector gestiona conscientemente una serie de estrategias. Se confiere desde este enfoque gran importancia a los procesos de autorregulación de la lectura, leer se convierte en un proceso en el que el lector desempeña un papel activo: estableciendo en primer lugar el propósito de la lectura, es decir las demandas de la tarea; identificando qué aspectos del mensaje son relevantes y por tanto merecen mayor atención y cuáles son irrelevantes pudiendo prescindir de ellos; seleccionando criterios adecuados con los que evaluar el nivel de comprensión obtenido; detectando y solventando fallos de comprensión, disrupciones y distracciones, etc.

En otras palabras, los procesos metacognitivos juegan un papel importante en la lectura, tanto los procesos de autorregulación (planificación, supervisión y evaluación de la tarea de lectura) como el metaconocimiento que el sujeto posee acerca de la misma.

Que hacen bien los buenos lectores	Que hacen mal los malos lectores
<ul style="list-style-type: none"> · Focalizan de una forma flexible y estratégica su lectura. · Organizan la información. · Gestionan estrategias para solucionar problemas de comprensión. · Elaboran la información textual y la integran con sus conocimientos y con otras fuentes de información (generalización). · Verifican la información obtenida o supuesta. · Son conscientes de los fines de la lectura. · Entienden la lectura como un proceso · Tienen mayor metaconocimiento estratégico. · Uso estratégico de la progresión temática del texto. · Uso de estrategias estructurales que permiten establecer relaciones significativas entre los distintos valores textuales. · Buena autorregulación del proceso lector. 	<ul style="list-style-type: none"> · No focalizan de forma estratégica su atención. · No organizan la información, sino que abordan el proceso de forma lineal. · No detectan sus errores de comprensión o no ponen en marcha ninguna estrategia compensatoria. · No elaboran la información y por lo tanto no se integra en sus conocimiento ni se generaliza a otras situaciones. · No evalúan ni la eficacia ni la efectividad de su actividad lectora. · No son consciente ni de los fines, ni procesos ni estrategias implicados en la lectura. · Deficiencias en la progresión temática de los textos. · Actitud negativa hacia la lectura · Uso de estrategias de listado. · Uso de estrategias de "suprimir y copiar". (eliminar la información redundante y copiar el resto de forma literal). · Mala autorregulación del proceso lector.

A modo de resumen, expondremos nuestra propuesta basada en el modelo de Mora, sobre aquellos procesos implicados en la comprensión lectora y que a nuestro juicio juegan un papel fundamental en los posibles déficits que pudieran existir en los alumnos que presentan dificultades comprensivas en el proceso lector:

1. Déficit en metaconocimiento de la lectura: Consiste en no saber para qué sirve leer, que el objetivo de la lectura es comprender el texto y no realizar sólo una actividad mecánica de decodificación.

a) Metaconocimiento de contenido: saber lo que uno sabe sobre el contenido del texto y sobre la tarea se lectura en sí misma constituye un prerrequisito para la activación del conocimiento previo sobre el tema y la tarea.

b) Metaconocimiento estratégico: Conocer cual es mi repertorio estratégico, cual es la aplicabilidad y funcionalidad de cada estrategia, su economía y eficacia, etc.

2. Déficits en procesos de autorregulación: Integran procesos de planificación, supervisión y evaluación de la lectura. Estos procesos se encuentran estrechamente relacionados y se elicitán de forma interactiva a lo largo de la lectura.

a) Procesos de Planificación: Establecimiento de metas, selección de pasos para cubrirlas, identificación de posibles obstáculos y vías de solución, activación del conocimiento previo, etc.

b) Procesos de Supervisión: Mantenimiento de las metas planteadas y de la secuenciación del plan de lectura previsto, descubrimiento de los errores de comprensión y como solventarlos (mediante relectura, inferencia del contexto, consulta a fuentes de información externa, etc.), criterios de decisión en pasos estratégicos, etc.

c) Procesos de Evaluación: Saber si se han conseguido las metas de comprensión propuestas, adecuación de los niveles de comprensión lograda, evaluación de las estrategias usadas para enfrentarnos a los errores y la eficacia y economía de todo el proceso.

3. Problemas emocionales ante tareas de lectura: la aparición de conductas emocionales debidas a sentimientos de incapacidad o de incompetencia ante la lectura pueden elicitán respuestas incompatibles con la correcta resolución de la tarea como respuestas de bloqueo y rechazo hacia la lectura.

3. Evaluación de la comprensión lectora

La primera decisión que debemos tomar, al abordar el tema de la evaluación de cualquier aspecto psicológico, es determinar qué deseamos medir y las implicaciones que esto tiene para las conclusiones que derivemos de nuestra valoración.

Un primer punto a considerar dentro de estas cuestiones teóricas es la conceptualización de la lectura como un producto o como un proceso. La mayoría de los procedimientos de evaluación de la comprensión lectora comercializados, o al menos los más difundidos, parecen asumir la primera de las posturas, evaluando así lo que el sujeto ha comprendido, pero no cómo ha comprendido o cómo piensa. Un procedimiento de evaluación que asuma que la comprensión lectora es un producto consistiría en que un sujeto leyese un texto y, al finalizar, le preguntásemos por el contenido del mismo. De esta forma, obtendríamos información acerca de aquellos aspectos del texto que el sujeto comprende o no, pero este tipo de evaluación no nos aportaría información sobre las estrategias que el sujeto ha usado para comprender el texto, información que se persigue cuando se evalúa la comprensión lectora entendida como un proceso.

En segundo lugar, la comprensión lectora puede ser conceptualizada como un proceso global frente a un conjunto de habilidades y estrategias encaminadas a la consecución de un objetivo específico. Bajo la primera aproximación, la comprensión lectora es concebida como un proceso mental de razonamiento y de solución de problemas que no puede descomponerse en diversos elementos. Por el contrario, desde la segunda postura, la comprensión lectora hace referencia a una serie de subprocesos siendo todos ellos necesarios para una lectura eficaz. Si el sujeto presenta problemas en alguno de estos subprocesos puede recibir instrucción específica para remediar dicho problema.

Por otra parte, la comprensión lectora puede ser entendida como un proceso pasivo o bien como un proceso activo. La concepción pasiva del lector va siendo progresivamente abandonada en favor de una conceptualización de la lectura desde un punto de vista estratégico, en el cual el sujeto pone en marcha una serie de recursos para elaborar un modelo acerca del significado del texto. Desde esta perspectiva una buena comprensión está determinada por la sensibilidad del lector en cuanto a cómo, cuándo y por qué se pueden utilizar todas las fuentes de información disponibles (claves del texto, claves del entorno, conocimiento previo...) de una forma eficaz.

A modo de resumen podemos concluir que la evaluación del producto final de la lectura resulta útil para hacer una detección precoz y determinar aquellos alumnos a los que conviene hacer evaluaciones individualizadas más exhaustivas, pero resulta a todas luces insuficiente para elaborar un programa de intervención, puesto que tales datos no arrojan información sobre el proceso o procesos en los que reside la dificultad del sujeto. Por otro lado, se observa un cambio de orientación desde la consideración de la lectura como un proceso global en términos de todo o nada a su consideración como un proceso articulado que abarca una serie de destrezas y estrategias interrelacionadas que afectan al aprendizaje, haciendo hincapié en aspectos como la construcción del significado, el uso del conocimiento previo, la gestión de los propios procesos, etc. Sin embargo, no parece haber un desarrollo paralelo en lo que se refiere a los métodos de evaluación de la comprensión lectora. La evaluación de la lectura

sigue, generalmente, anclada en el análisis de destrezas y en medidas del producto de la lectura y no en medidas de proceso. Los test utilizados para medir la lectura no reflejan, en justa medida, los avances en los conocimientos actuales sobre el proceso lector, además la necesidad de resolver la discrepancia existente entre lo que conocemos y lo que medimos, si queremos que la instrucción lectora resulte eficaz (Artola, 1989).

Abundando en esta línea, también se suele excluir de la evaluación de los problemas de comprensión lectora a los textos y al contexto educativo inmediato. Por nuestra parte, intentaremos dar algunos criterios propuestos para evaluar estas tres dimensiones, aunque obviamente nos extenderemos en la evaluación del alumno ya que como se anotó anteriormente es la más desarrollada y la que tiene mayor peso específico en la mayoría de los casos.

3.1 Criterios para evaluar los textos

La variable tarea, es principal en el análisis de cualquier problema psicoeducativo y de forma más acentuada en los trastornos de la lectura. Son muchas las variables en las que podemos centrarnos a la hora de evaluar la legibilidad de un texto y en la mayoría de las ocasiones éstas vendrán delimitadas por el contexto en el que se presenta el problema, el tipo de texto, etc. Sin embargo, parece prudente establecer una serie de criterios generales de evaluación textual, a través de varias propuestas, que pudieran resultar orientativas. En concreto expondremos dos aproximaciones al análisis de textos expositivos (Sánchez, 1993) y otros (Aznar, Cross y Quintana, 1993) respectivamente.

Según Sánchez (1993), los criterios pertinentes para el análisis de la legibilidad de los textos son; la progresión temática, la estructuración del material, el significado global y las ayudas textuales.

a) Progresión temática: este criterio se refiere a cómo se plantea el texto, la sucesión de temas y subtemas en sus diversos párrafos. Por lo tanto cada vez que haya un cambio en la progresión temática, es decir, un cambio de tema, éste ha de plantearse y reflejarse de manera clara en el texto.

b) Estructuración del material: el texto será legible si tiene un patrón organizativo específico y claro, y si este patrón se desarrolla de una forma ordenada.

c) El significado global: en esta dimensión se evalúa la dificultad que presenta el texto para la extracción de sus ideas relevantes. Según Sánchez, un texto ofrece dificultades de comprensión si las respuestas a las siguientes cuestiones son negativas: 1) Si los elementos del texto son o no suficientes como concreción de la idea global que se pretende transmitir. 2) Si los elementos que permitirían derivar el significado global se hallan dispersos en el texto o por el contrario se presentan de forma ordenada. 3) Si hay o no alguna oración que ponga de manifiesto la idea global o macroproposición.

d) Las ayudas textuales: este criterio se refiere a si existen ayudas textuales para cada uno de los tres aspectos anteriores; ayudas que indiquen la organización textual, la progresión temática y las ideas globales.

Para el análisis de la coherencia textual, Aznar, Cross y Quintana, (1993) proponen un total de siete mecanismos relevantes para la evaluación de textos y que expondremos de forma resumida:

a) Tipología del texto: distingue cuatro tipos de textos; narrativo, expositivo, descriptivo y conversacional. Estos cuatro tipos de textos se diferencian en su intención comunicativa, el género del discurso, la relación con la situación comunicativa, el lugar social de ocurrencia, el destinatario, la estructura, el tipo de conectores, de progresión temática y la polifonía enunciativa, aspectos que veremos a continuación.

b) Polifonía enunciativa: consiste en la concurrencia de voces provenientes de distintos enunciadore. Se puede distinguir al sujeto hablante (el autor), al narrador (que describe la acción y sólo existe en el texto), etc. Por lo tanto, los textos serán distintos en la medida en que existan diferentes voces y la naturaleza de éstas (personajes, narradores, etc.)

c) Mecanismos de repetición: entendidos como fenómenos de referencia y correferencia. Los primeros aparecen cuando los hablantes se refieren a objetos reales a través de expresiones lingüísticas y los segundos cuando se profieren expresiones que refieren contextualmente.

d) Implícitos: se refiere a la existencia en el texto de fenómenos de implicación e inferencia. Estos fenómenos implican la elaboración de información que no está explícitamente presente en el texto y que hay que inferir a través del contexto.

e) Mecanismos de conexión: son valores textuales que sirven de nexos entre otros valores. Distinguen tres tipos: temporales, lógicos y ordenadores de espacio. La prevalencia de algún tipo de estos conectores es típica de algunas clases de textos. De este modo, por ejemplo, predominan los ordenadores de espacio en un texto que describa un espacio físico como una habitación, un paisaje, etc.

f) Mecanismos de progresión: consisten en la dinámica de repetición y renovación de información del texto. Es decir, cuantas referencias se hacen a un tema, como se produce la transición de un tema a otro, si existe alguna reiteración temática, etc.

g) Registros, variedades...: son las diversas formas de utilización de la lengua, tanto a nivel convencional (registros lingüísticos) como individual (dialectos).

En resumen, las características que posee el texto, en cuanto a su contenido, dificultad, etc, va a determinar en parte su comprensión. Para el mismo alumno con dificultades, no es lo mismo leer un texto bien estructurado que otro que no lo esté o que verse sobre un tema conocido a otro desconocido. Por consiguiente, determinar con qué tipo de texto se presentan las dificultades constituye una información imprescindible para evaluar en justa medida los problemas de comprensión y para elaborar los mecanismos de intervención necesarios para solventarlos.

3.2 Criterios para evaluar el contexto

La lectura ha de ser concebida como un instrumento que se usa para comunicarse (Halliday, 1982) y para aprender (Alonso, 1992). El núcleo de esta enseñanza de la lectura ha de tomar en consideración los intereses y disponibilidades de los alumnos, y no convertirse en actividades rutinarias a las cuales el alumno no les encuentra sentido. Con ello queremos decir que un componente importante en la enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva, es que los alumnos sepan bien la utilidad que tiene saber leer bien, entender y comprender los textos. Por lo tanto, sería conveniente que los aspectos de metaconocimiento de la lectura se incorporaran de forma sistemática en las programaciones didácticas que se hagan para el área de lenguaje, en especial y el resto en general.

Las estrategias docentes concretas de las que se sirve el profesor para hacer que los alumnos participen activamente en este área son propuestas por algunos autores, pero siempre con carácter orientativo (Smith, 1990; Cooper, 1990; Cairney, 1992; Alvermann, Dillon y O'Brien, 1990). Las que cada profesor ponga en marcha en la práctica son fruto de la interacción entre variables personales y contextuales. Así, es previsible que la personalidad del profesor, sus ideas previas sobre el tema, su experiencia docente, los materiales disponibles, el nivel educativo de sus alumnos y su variedad, la ratio, el barrio o la ciudad donde se sitúa el colegio, etc. determinarán, en buena lógica, las prácticas docentes de desarrollo de la lectura.

De este modo, cuando nos enfrentamos a alumnos que presentan dificultades comprensivas en su lectura no debemos realizar evaluaciones separadas de las actividades que el profesor utiliza para enseñar, ni de las que el alumno lleva a cabo para aprender, ni del contexto en el que se dan las unas y las otras. Sino que si queremos obtener una visión acertada del problema debemos de evaluar la situación en el que éste se da. Realizar esta evaluación de contexto no significa en modo alguno emitir juicios de valor sobre la actividad docente, los recursos o planificación del centro, etc. Sino que implica recabar información no tanto para buscar posibles causas sino para prever vías de solución futuras y garantizar la aplicabilidad de nuestro plan de intervención. En efecto, tener una medida exacta de la situación educativa en las que nos encontramos garantiza que no diseñemos tratamientos que tengan pocas posibilidades reales de ser aplicados. De nada sirve diseñar un plan de intervención "ideal" si el contexto en el que ha de ser aplicado no permite su puesta en marcha.

En este sentido, son diversos los elementos susceptibles de evaluación: los objetivos, los contenidos, las propuestas de intervención didáctica, los materiales y recursos didácticos, los sistemas de evaluación, o el funcionamiento del proceso abordado globalmente (Miras y Solé, 1990). Aunque no es posible indicar aquí una relación exhaustiva de las variables dignas de ser evaluadas, sí resulta pertinente indicar algunos aspectos sobre los que sería necesario obtener información:

a) Diseño y desarrollo de las actividades de lectura. Es alrededor de este eje del que, indudablemente, debe girar el resto de las variables a evaluar.

b) Ideas de los profesores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de la lectoescritura en particular, como posible circunstancia facilitadora o condicionante de la implantación de estrategias de lectura. Como ejemplos de algunos datos que se incluirían en este apartado se encuentran la opinión que le merecen los medios de que dispone en su colegio y en su contexto inmediato, su análisis sobre los factores que inciden en el aprovechamiento de los

mismos por los alumnos, y concepciones y conocimientos sobre comprensión lectora (si es un producto o un proceso, si se puede mejorar y cómo, etc) y estrategias de lectura en general (qué tipo de estrategias pone en marcha en el aula, o pretende instaurar, si potencia la comprensividad de los alumnos, etc).

c) Indicadores del uso del espacio, del tiempo y de los diversos recursos del centro (bibliotecas, videotecas, ordenadores, imprentas, etc.) en relación con las estrategias de enseñanza de la lectura. Pueden ayudar a analizar la frecuencia de empleo de estos recursos, las condiciones en que se producen, el tipo de funciones que se les da (motivar, recompensar, apoyar visualmente, etc.), las situaciones en que se hace (colaboración con otros profesores y alumnos, en solitario, con asamblea previa, posterior, etc.), y en relación con qué otras actividades de clase, por ejemplo.

d) Dinámica de aula, sobre todo en las actividades de lectura, entendiendo que, bajo lo que en el papel es un mismo modelo didáctico, a menudo se esconden realidades educativas muy diferentes. Se concreta en: 1) Estrategias docentes de interacción con los alumnos (si presta mayor atención a los aspectos de exactitud mecánica que a los comprensivos, si presenta modelos de actuación lectora comprensiva, si alienta respuesta de mayor nivel de elaboración textual en los alumnos, si investiga sobre las inferencias y conclusiones extraídas de la lectura, etc). 2) Pautas de interacción entre compañeros (estructura de relación en el aula, si se trabaja en grupo, qué tipo de dinámica se potencia entre los compañeros, si sólo existe un foco de actividad en el aula o varios, etc.).

e) Indicadores de progreso en lectura de los alumnos. Indudablemente, estos indicadores han de reflejar tanto los aspectos de dominio del código escrito (en cuanto a su uso como medio de expresión personal), como otros de carácter más comprensivos (construcción del significado de los textos) y actitudinal (motivación hacia la lectura y actitud ante la misma).

En general, la evaluación de contexto habrá de llevarse a cabo de una manera informal, ya que no existen baterías estandarizadas que permitan realizarla formalmente y porque nuestra evaluación ha de ser lo menos disruptiva posible. Por lo tanto, la metodología a emplear será principalmente la observación y la entrevista.

3.3 Criterios para evaluar al alumno

En la evaluación de los posibles déficits lectores de los alumnos se ha centrado, tradicionalmente, el diseño de pruebas de valoración de la comprensión lectora que, como se expuso anteriormente, se referían principalmente a la medida de productos terminales. A continuación describiremos brevemente los métodos más usados para medir la comprensión lectora desde esta perspectiva, proponiendo algunas baterías de ejemplo (para más información sobre dichas baterías, ver tabla):

a). Actividades de recuerdo libre.

Se pide al alumno que cuente todo lo que recuerde de un texto que previamente ha leído, y posteriormente se analiza su recuerdo. Como es obvio, la variable memoria juega un papel básico. Además se dan, a juicio de Johnston (1989) toda una serie de razones que explican el fracaso en la producción de información en el recuerdo libre y que son diferentes de la ausencia de comprensión, como por ejemplo déficits de producción, bloqueo a la hora de tratar de recuperar la información, elaboración de protocolos rápidos debidos a una mala interpretación de las demandas de la tarea, etc.(ej: TCL(2), BP3).

b) El reconocimiento del contenido básico del texto en test de respuesta múltiple de elección forzosa.

Se refieren generalmente a datos explícito del texto. Permiten evaluar objetivamente a un gran número de individuos, reduciendo la posibilidad de respuesta al azar en relación a las preguntas de verdadero-falso. Sin embargo, la utilidad de estas técnicas está supeditada a que las opciones se desarrollen en base a una teoría que permita inferir qué tipo de problema subyace a la elección de una respuesta incorrecta. (ej: TCV(2)).

c) Preguntas sobre contenidos textuales concretos.

Se basa en preguntar sobre contenidos concretos de un texto previamente leído, teniendo el sujeto un grado de "libertad de respuesta" situado entre el recuerdo libre y la elección forzada. (ej: Batería T.A.L.E.).

d) Pruebas de vocabulario.

Es una medida indirecta de la comprensión lectora que trata de averiguar si el nivel de vocabulario que posee el sujeto es adecuado a su nivel de escolaridad, pudiendo responder tanto en función de su conocimiento de las palabras como en función del contexto. (ej: EDIL).

e) Actividades de completación de textos.

Tras leer un texto, se presentan al alumno textos con huecos en blanco que éste ha de rellenar. Esta técnica es considerada a veces como indicador del proceso de comprensión y otras como indicador del producto, dado que en ocasiones el sujeto ha de hacer uso de la información proveniente del contexto. La posible inadecuación de esta medida reside en las situaciones en que existen dificultades de supervisión de la comprensión en los alumnos. (ej: CL.76).

f) Procedimiento "Cloze".

Este procedimiento de evaluación consiste en que el alumno ha de incluir ciertas palabras que faltan en un texto y que no ha leído previamente. Parte del supuesto de que el alumno sólo puede completarlo exitosamente si es capaz de aprovechar toda la información implícita que éste le proporciona (sintáctica, semántica, estilística, etc.). (ej: CLT).

g) Pruebas de seguimiento de instrucciones.

Supone la medida de la comprensión de órdenes escritas. Se suelen usar en los primeros niveles de primaria y resultan tanto más adecuadas en la medida en que no vayan acompañadas de elementos gráficos que eliciten la respuesta en el sujeto. (ej: INIZAN BL)

h) Pruebas de resolución de problemas.

A los sujetos les son planteados una serie de problemas con el objeto de evaluar si son capaces de dar soluciones creativas a dichos problemas. Las soluciones serán tanto más efectivas y plausibles en la medida en que los sujetos hayan comprendido el texto-problema.

i) Pruebas de asociación Imagen-Término.

Este tipo de pruebas consisten en tareas de etiquetado, de asociación entre imágenes y palabras. (ej: EDIL, CL.76).

Siguiendo a Alonso (Alonso et al. 1992) desde una concepción interactiva de la lectura, como es la planteada en este trabajo, la evaluación de la comprensión lectora no sólo debería atender al grado de comprensión que tiene un sujeto después de haber leído un texto; también habría que investigar las causas de los posibles fallos del proceso de comprensión. Para ello, se deberían evaluar los siguientes aspectos: 1) Ideas del lector acerca de la naturaleza de la lectura y de lo que determina la comprensión. 2) Cómo construye el significado el sujeto. 3) Cómo supervisa el sujeto su propia comprensión. 4) Qué estrategias utiliza para corregir los errores de comprensión. 5) Qué estrategias usa para discriminar la información importante y la que no lo es, en base al propósito de la lectura. Y 6) El producto de la comprensión lectora.

De la misma manera, Herranz (1987) apunta la necesidad de evaluar los tres niveles de procesamiento implicados en la comprensión lectora: reconocimiento de palabras, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico. Dentro del último de los niveles, destaca las áreas relacionadas con las diversas estrategias que posee un buen lector: 1) Evaluar el nivel de conocimientos necesario para comprender el texto, así como las creencias que posee el lector. 2) Evaluar la representación mental que el lector elabora tras leer el texto. 3) Evaluar los procesos de formación y revisión de hipótesis. 4) Evaluar los tipos de estrategias que el lector utiliza para corregir los errores de comprensión durante la lectura.

La comprensión lectora es un proceso complejo, en el que están involucrados subprocesos, estrategias, habilidades,... aspectos que un lector competente ha de dominar. Por lo tanto, y a nuestro juicio, la evaluación de producto final del proceso global de lectura:

1) No es siempre tal evaluación del producto final, sino de algún producto de los muchos que se dan en el proceso lector y en algunos casos no ha de ser necesariamente el más interesante.

2) Generalmente resulta incompleta, puesto que habría que evaluar otros aspectos, tanto procesuales como de producto, que son básicos pero determinan en nivel de competencia lectora de un sujeto.

3) No permite, en la mayoría de las ocasiones, realizar un evaluación dirigida a la intervención, ya que la información que proporciona no es suficiente para permitirnos determinar dónde reside el problema y por lo tanto qué recursos didácticos y psicoeducativos hemos de articular para subsanarlo o minimizar sus efectos.

Desde esta perspectiva, y para que sirva de contraste con las pruebas de evaluación anteriores, describiremos dos baterías desarrolladas por Alonso Tapia y cols (1992): Supervisión y regulación de la comprensión lectora (batería SURCO) y Evaluación de la capacidad de comprender y resumir lo importante (batería IDEPA).

La batería SURCO está diseñada para evaluar la supervisión y regulación de la comprensión lectora. Por tanto, tiene como objetivo evaluar no solo productos, sino también procesos metacognitivos y estrategias de comprensión lectora. Se divide en tres subpruebas:

a) Detección de fallos de comprensión: Con esta subprueba se evalúa la detección de fallos de comprensión que realiza un alumno. Se compone de dos partes. En la primera parte se presentan 22 textos (cuadro 1.1) y se le pide al alumno que exprese en forma de pregunta los problemas que haya encontrado para comprenderlos. De esta forma se obtiene como medida el número de "fallos de comprensión detectados". En la segunda parte se evalúan los fallos de comprensión no detectados, los cuales se obtienen a partir de las preguntas de comprensión de la última subprueba, en la que se utilizan los mismos textos que en la primera (cuadro 1.2, pregunta 2).

b) Prueba de conocimiento de las estrategias reguladoras a aplicar en situaciones específicas: Se compone de 22 elementos de elección múltiple. En cada elemento se presenta un texto, se sugiere un fallo de comprensión y se le pide al alumno que elija cual de las estrategias propuestas es más adecuada para resolver dicho fallo (cuadro 1.2, pregunta 1). Se considera más adecuada la que permita resolver el fallo con mayor probabilidad produciendo la menor distorsión en el proceso lector.

c) Prueba de comprensión basada en el uso de estrategias: En esta subprueba se hace a los sujetos preguntas específicas sobre cada uno de los textos usando el formato de opción múltiple (cuadro 1.2, pregunta 2). Las preguntas están diseñadas de forma que la respuesta correcta tiene que ir precedida del uso de las estrategias adecuadas en base al problema de comprensión que se plantea.

La batería IDEPA evalúa la capacidad de comprender y resumir lo importante de un texto. Se compone de tres subpruebas:

a) Prueba de vocabulario: La inclusión de una prueba de vocabulario se justifica, a juicio del autor, porque el conocimiento del vocabulario específico influye en la comprensión del texto, en la identificación de la importancia de las diferentes ideas y, en consecuencia, en la posibilidad de resumir un texto adecuadamente. La prueba se compone de 23 ítems. En cada ítem se le pregunta al sujeto por el significado de una palabra o de una expresión en un contexto concreto (cuadro 2.1).

b) Prueba de ideas principales: representación, conocimientos estratégicos e identificación de ideas principales. Esta prueba se compone de 22 textos cortos. Cada texto va acompañado de tres pruebas de elección múltiple (cuadro 2.2): 1) Representación: En primer lugar el alumno tiene que elegir, de entre cuatro diagramas, el que represente mejor lo que comunica el texto. 2) Conocimientos estratégicos: A continuación, se le pregunta al alumno por la estrategia más adecuada que se puede emplear para averiguar la idea principal, en función del tipo de texto (descriptivo, problema-solución, clasificatorio, de contraste, secuencial, argumentativo, etc.). Esta prueba se incluye para comprobar si el alumno es consciente de que, según sea la naturaleza del texto, hay que fijarse en diferentes aspectos para saber qué es lo más importante. 3) Identificación de la idea principal: Por último, al alumno se le presentan cuatro alternativas de respuesta, de las que tiene que escoger la que recoge mejor la idea principal del texto que ha leído previamente.

c) Prueba de resúmenes: representación, estrategias e identificación del mejor resumen de un texto. Esta prueba se compone de 10 textos largos. Cada texto va acompañado de tres preguntas de elección múltiple con tres opciones de respuesta (cuadro 2.3): 1) Representación: En primer lugar el alumno tiene que elegir, de entre tres diagramas, el que represente mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor y cómo se relacionan entre sí (cuadro 2.4). 2) Estrategias: A continuación, se le pregunta al alumno por la estrategia que utilizaría (entre tres) para resumir el texto en función de su naturaleza (descriptivo, problema-solución, clasificatorio, de contraste, secuencial, argumentativo, etc.) (cuadro 2.5). 3) Identificación del mejor resumen de un texto: Por último, se le presentan al alumno tres párrafos, de los que tiene que escoger el que mejor resume el texto (cuadro 2.6).

SUPERVISIÓN Y REGULACION DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. BATERÍA SURCO.
(Alonso, Carriedo y Mateos, en Alonso et al. 1992).

Cuadro 1.1: Ejemplo de texto de la batería surco

Era la época de las lluvias, esas lluvias torrenciales que caen sobre las tierras ardientes de la India. Los habitantes de la choza se hallaban encerrados en ella, sin atreverse a salir hasta que no cesara el turbión.

Cuadro 1.2 : Ejemplo de ítem de las subpruebas 2 y 3

Era la época de las lluvias, esas lluvias torrenciales que caen sobre las tierras ardientes de la India. Los habitantes de la choza se hallaban encerrados en ella, sin atreverse a salir hasta que no cesara el turbión.

1. Seguramente desconoces el significado de la palabra *turbión*. ¿Cuál crees que sería la forma más adecuada para llegar a conocer su significado?

- a) Tratar de averiguarlo basándome en lo que dice el resto del texto.
- b) Buscar en el diccionario el significado de esa palabra.
- c) No haría nada porque no es una palabra importante para entender el texto.
- d) Volvería a leer el texto, para ver qué era lo que estaba a las afueras.

2. ¿Qué es el *turbión*?

- a) Una inundación.
- b) Un aguacero.
- c) Un viento.
- d) Una estación del año.

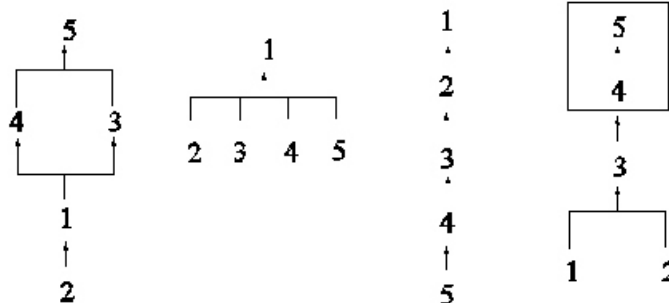
**EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD DE COMPRENDER Y RESUMIR LO IMPORTANTE:
BATERÍA IDEPA.**

(Alonso, Carriedo y González, 1992)

Cuadro 2.1: Prueba de Vocabulario (Elemento 3)

En la frase "¿Por qué **manejamos tan insensiblemente** los problemas de la tierra?", la expresión **manejar insensiblemente** significa:

- Manejar sin darnos cuenta.
- Manejar sin pensar en las consecuencias.
- Manejar con poca precisión.
- Manejar como robots.



Cuadro 2.2: Prueba de Ideas Principales

TEXTO 5

(1) Ir a la Luna (2) es, en cierto sentido, lo mismo que construir las pirámides o el palacio de Luis XIV en Versalles. (3) Cuando a tanto ser humano le faltan las cosas más indispensables, hacer algo así resulta escandaloso. (4) Si tenemos inteligencia suficiente para ir a la Luna, (5) ¿por qué manejamos tan insensiblemente los problemas de la Tierra?

13) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?

14) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor habla de las acciones de los hombres valorándolas o criticándolas, la mejor forma de saber con seguridad cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos es:

- Fijarnos en la frase en la que se realiza la comparación mediante expresiones como "es lo mismo que", "es semejante a", etc.
- Tratar de resumir lo que las acciones tienen en común.
- Fijarnos en la frase que expresa el problema que plantea el autor.
- Tratar de resumir en una frase la conclusión que se deduce de lo que dice el autor.

15) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?

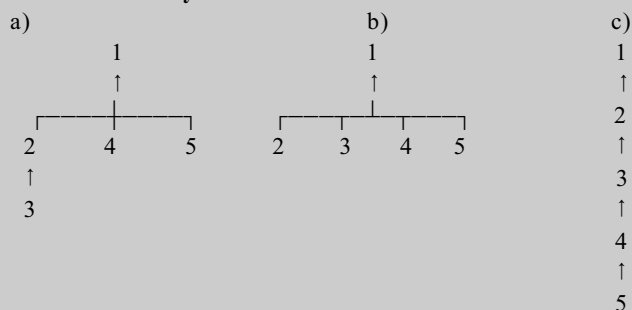
- El hombre descuida los problemas de la Tierra.
- Es mejor que el hombre utilice su inteligencia en ayudar a los necesitados que en realizar grandes hazañas.
- El hombre del siglo XX, al igual que sus antepasados, ha realizado hazañas tales como ir a la luna.
- El hombre manifiesta su inteligencia cuando hace obras como el palacio de Versalles o cuando llega a la luna.

Batería IDEPA (Continuación...)**Cuadro 2.3: Prueba de Resúmenes**

TEXTO 1: (1) Hay muchos hechos que demuestran que lo que realmente determina la vida de los esquimales es el mar y no la tierra. (2) En primer lugar, son muy pocas las tribus que se mantienen alejadas de la costa, y de estas son a la vez muy pocas las que llevan una existencia independiente del mar. (3) Además, en la mayoría de las fajas de tierra los esquimales no tienen a su disposición más que una estrecha zona costera, con pueblos hostiles o el hielo continental detrás, y el mar delante de ellos. (4) Por otra parte, los grandes mamíferos marinos -la foca, la morsa, la ballena- les suministran la alimentación básica, el aceite para las lámparas, pieles para los vestidos y recubrimiento para las embarcaciones, flotadores y cuerdas para los arpones, e incluso tendones utilizables como hilo de costura y huesos de marfil para sus utensilios. (5) Por último, la mayoría de los esquimales extrae la madera que necesita del mar, que devuelve a la costa los troncos y ramas que arrojan los ríos.

Cuadro 2.4: Prueba de Resúmenes

1) ¿Qué diagrama representa mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí?

**Cuadro 2.5: Prueba de Resúmenes**

2) Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor nos da razones para explicarnos algún hecho. En ese caso, lo que deberías hacer para asegurarte de que tu resumen recoge las ideas más importantes es:

- Escribir una frase contando el hecho que se menciona en el texto y añadir brevemente las razones que el autor expone.
- Enumerar los objetos, hechos o sucesos que el autor quiere explicar y las razones por las que creemos que son importantes.
- No puede hacerse prácticamente un resumen de este texto porque todo es igualmente importante para el autor.

Batería IDEPA (Continuación...)**Cuadro 2.5: Prueba de Resúmenes****15) ¿Cuál de los siguientes párrafos resume mejor el texto?**

- a) Los grandes mamíferos marinos -la foca, la morsa y la ballena- suministran a los esquimales casi todo lo que necesitan para vivir: alimento, ropas, cuerdas, arpones y aceite.
- b) Hechos como el de que los esquimales extraigan del mar los recursos de todo tipo que necesitan para vivir hacen que su vida dependa del mar mucho más que de la tierra.
- c) Son muy pocas las tribus de esquimales que se mantienen alejadas de la costa. Bajan al mar a pescar, cazar y recoger madera. Detrás tienen el hielo, y delante, el mar.

Hasta el momento hemos revisado procedimientos formales de evaluación, pero existen otras técnicas de carácter informal que representan buenas herramientas para valorar las estrategias de comprensión lectora de los alumnos. Sobre todo, para aquellas que poseen un marcado carácter metacognitivo. Existen tres técnicas clásicas de evaluación informal de procesos metacognitivos implicados en la lectura (Garner, 1987): la detección de errores, la entrevista metacognitiva y pensar en voz alta (think-aloud method).

La técnica de detección de errores consiste en presentar al alumno un texto con "errores" ortográficos, de estructuración, de coherencia, de progresión temática, sintácticos, etc, y observar cómo se comporta ante ellos. De este modo tendremos una idea aproximada de si detecta errores de comprensión y que estrategias pone en marcha para solventarlos. Por lo tanto, este tipo de tareas nos proporcionará una valiosa información sobre los procesos de autorregulación de la lectura.

La entrevista metacognitiva se realiza interrogando a los alumnos sobre aspectos metacognitivo en la lectura. Pueden tener un carácter general (ej: ¿Que sueles hacer antes de comenzar a leer?) o concreto después de haber leído un texto (ej: ¿Antes de comenzar a leer este texto que hiciste?). Esta técnica de evaluación puede presentar algunos problemas de interpretación, sobre todo cuando los entrevistados son pequeños, ya que no sabremos con certeza si las posibles deficiencias se deben realmente a déficits metacognitivos o a dificultades lingüísticas al elaborar la respuestas. Garner (1987), realiza algunas sugerencias sobre la recogida e interpretación de los datos obtenidos por una entrevista:

- 1) Evitar preguntar sobre procesos de carácter automático y que por tanto son inaccesibles a los procesos de reflexión. Tareas complejas, difíciles y nuevas constituyen mejores objetivos que tareas simples, y muy conocidas.
- 2) Reducir el intervalo entre el procesamiento y la respuesta del sujeto.
- 3) Al evaluar conocimiento y uso de estrategias, emplear diferentes métodos que no compartan la misma fuente de error (ej: entrevistas y medidas de ejecución). Los datos proveniente de una prueba de ejecución puede corroborar (o no) los obtenidos mediante una respuesta verbal.
- 4) Evitar los sesgos del experimentador usando preguntas indirectas.
- 5) Tener en cuenta el uso de técnicas que reduzcan las demandas lingüísticas de los entrevistados, sobre todo si éstos son niños pequeños.
- 6) Evitar situaciones hipotéticas o cuestiones muy generales, sobre todo en las entrevistas a niños pequeños.
- 7) Evaluar el acuerdo interjueces al reducir el total de respuestas verbales a temas de interés.
- 8) Evaluar la consistencia de las respuestas a la entrevista para algún grupo de sujetos.

La técnica de "pensar en voz alta" consiste en pedirle al sujeto que verbalice lo que está pensando mientras lee. Es importante dejar claro que interesa todo lo que piensa y que no omita nada aunque pueda parecer poco importante. Obviamente esta técnica es metodológicamente pobre por lo que sólo es recomendable usarla con procesos cerrados que no sean observables por otros medios.

Es interesante utilizar estas tres técnicas para evaluar aspectos de prelectura, cuestiones como si el alumno se fija en el título del texto, si se hace autopreguntas sobre qué puede tratar el mismo, cuánto puede ser de difícil, qué problemas puede encontrar y anticipar vías de solución, qué nivel de comprensión pretende obtener, etc, pueden suponer factores claves en la evaluación de las estrategias comprensivas de lectura.

Estas técnicas de evaluación informal, suponen un complemento ideal a pruebas estandarizadas y nos pueden proporcionar información muy valiosa para la elaboración de nuestro plan de intervención. Para concluir este apartado, reseñaremos, en la tabla siguiente, algunas de las pruebas descritas para la evaluación de la comprensión lectora.

EVALUACIÓN INFORMAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA		
Técnica	Autor	Objetivo
Entrevista metacognitiva	---	Exploración y formulación de hipótesis
"Pensar en voz alta" (Think aloud)	---	Exploración y formulación de hipótesis
Detección de errores	---	Exploración y formulación/verificación de hipótesis

EVALUACIÓN FORMAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA			
Nombre	Autor	Dimensiones evaluadas	Edad
BP-3	F. Fernández Pozar	<ul style="list-style-type: none"> · Lectura · Ortografía · Vocabulario · Redacción · Gramática 	De 8 a 10 años
CLT	A. Suárez y P. Meara	<ul style="list-style-type: none"> · Comprensión lectora 	Adolescentes y adultos
Prueba de Compren. lectora	A. Lázaro	<ul style="list-style-type: none"> · Forma de expresión · Ritmo y forma de percepción · Nivel y tipo de comprensión lectora 	De 8 años en adelante
ECL (1 Y 2)	M.V. de la Cruz	<ul style="list-style-type: none"> · Capacidad para captar el sentido de textos de uso habitual · Analizar aspectos sencillos típicos de diferentes tipos de textos · Conocimiento del significado de: <ul style="list-style-type: none"> · palabras · sinónimos · antónimos · Comprensión del significado de frases · Capacidad de integración de información textual 	ECL(1): de 6 a 9 años ECL(2): de 8 a 11 años
EDIL (1)	M.D. González	<ul style="list-style-type: none"> · Exactitud lectora · Comprensión lectora · Velocidad lectora · Nivel global de lectura 	De 5 a 7 años
INIZAN	A. Inizan	<ul style="list-style-type: none"> · Aspectos predictivos · Lectura de palabras familiares y extrañas · Comprensión de lectura silenciosa 	De 5 a 7 años

EVALUACIÓN FORMAL DE LA COMPREENSIÓN LECTORA			
Nombre	Autor	Dimensiones evaluadas	Edad
Pruebas de lectura (1 y 2)	M.V. de la Cruz	· Aptitud lectora · Conocimientos de lectura	(1): de 5 a 6 años (2): 7 años
TALE	J. Toro y M. Cervera	· Comprensión lectora · Exactitud lectora · Escritura	De 6 a 10 años
TCV (2 y 3)	E. Díez	· Lectura comprensiva · Vocabulario · Reconocimiento del significado de las palabras.	TCV(2): de 9 a 11 años TCV(3): de 12 a 13 años
Test ABC	L. Filho	· Coordinación visomotora · Resistencia a la inversión en la copia de figura · Memoria visual y auditiva · Coordinación audiomotora · Capacidad de pronunciación · Vocabulario · Comprensión	De 5 a 12 años
Batería SURCO	J. Alonso Tapia, N. Carriedo y M. Mateos	· Autorregulación de la comprensión lectora · Detección de fallos de comprensión · Conocimiento de estrategias reguladoras a aplicar en situaciones específicas · Comprensión basada en el uso de estrategias	Para 6º, 7º y 8º de EGB
Batería IDEPA	J. Alonso Tapia, N. Carriedo y M. Mateos	· Vocabulario · Detección de ideas principales: · representación · conocimientos estratégicos · identificación de ideas principales · Elaboración de resúmenes: · representación · estrategias de resumen · identificación del mejor resumen	Para 6º, 7º y 8º de EGB
Batería CRITEX	J. Alonso Tapia, N. Carriedo y M. Mateos	· Lectura crítica · Razonamiento básico · Razonamiento silogístico · Razonamiento condicional · Razonamiento sobre textos naturales	Para 6º, 7º y 8º de EGB

4. Programas de intervención.

La intervención psicoeducativa sobre los problemas de comprensión lectora se realiza, generalmente, a través de adaptaciones didácticas o mediante la aplicación de un programa específico. Los profesores han de ser conscientes de que aunque se aplique un programa específico, los resultados influirán en la práctica corriente del aula y en el desarrollo curricular e instruccional, de una manera genérica. Por consiguiente la preparación previa a la intervención por parte de los docentes es esencial para afrontar la implantación del programa con ciertas garantías de éxito.

En lengua anglosajona existen numerosos programas para la mejora de habilidades de comprensión lectora como por ejemplo (Mercer, 1991): Essential Sight Words Program, Remedial Reading Drills, Specific Skill Series o TR Reading Comprehension Series.

Sin embargo, estos programas son difícilmente exportables a lengua castellana o requieren un esfuerzo considerable para su adaptación. Por este motivo nos centraremos en este apartado en la descripción de una serie de programas de intervención elaborados en español en los que se propone un entrenamiento cognitivo y metacognitivo de estrategias para la mejora de las habilidades de comprensión lectora. Todos suponen un cambio, más o menos profundo, en el contexto de aprendizaje, se plantean cambios cognitivos a conseguir en los alumnos y modifican, en algún grado, los materiales de trabajo. Por último, presentamos algunos materiales informáticos comercializados que pueden ser de utilidad en el área de lectura y dedicaremos algunas líneas a la intervención mediante adaptaciones curriculares.

4.1. Programa de reescritura.

a) Base teórica

El programa de reescritura de Sánchez (1993) supone intervenir sobre los textos. Como se mencionó anteriormente los textos pueden suponer una fuente de problemas de comprensión, por lo que deben ser objeto de evaluación y por consiguiente también de intervención. La forma de intervenir sobre los textos consiste en reescribirlos modificando aquellas fuentes elicitoras de error que hayamos detectado.

b) Componentes del programa

El programa sigue 6 pasos o fases: 1) Selección de tema: establecido en el texto original. 2) Macroproposiciones: Partiendo de la idea general, se enumeran las ideas principales que deben ser asimiladas por los alumnos, estas ideas se denominan macroproposiciones. 3) Organización: Tras detallar las ideas se determina qué organización va a tener el texto, y por lo tanto qué estructura se le va a dar al mismo. 4) Sucesión temática: Completados los pasos anteriores se especifican los temas que serán tratados y qué se va a decir de cada uno. El conjunto de informaciones que se dan de un tema y su estructura, forman una unidad de contenido textual. Estas unidades han de sucederse de forma ordenada y estructurada. 5) Macrorreglas: Se decide que tipo de macrorregla va a ser necesaria para elaborar el significado global. Esta información puede ser explícita (oración resumen de contenido temático) o implícita. 6) Señalización: Se establecen las ayudas textuales oportunas en pro de la legibilidad del texto, tales como; organización en párrafos, marcado del tipo de organización, etc, este punto es importante en la medida en que permite graduar cómodamente el nivel de dificultad del texto.

COMPONENTES DEL PROGRAMA DE REESCRITURA	
1. Selección del Tema:	¿Cuál va a ser el tema general?
2. Macroproposiciones:	¿Qué ideas vamos a transmitir?
3. Organización:	¿Cómo podemos organizar esas ideas?
4. Sucesión Temática:	¿Qué temas van a diferenciarse? ¿Qué va decirse de cada tema?
5. Macrooperadores:	¿Cómo podrá extraerse la idea global a partir del tema y los comentarios atribuidos?
6. Ayudas Textuales:	¿Cómo vamos a indicar la sucesión temática? ¿Cómo podemos señalar el tipo de organización textual? ¿Cómo vamos a organizar la estructura de párrafos?

EJEMPLO DEL PROGRAMA DE REESCRITURA-1**Texto original: Grecia**

En un principio, Grecia era un país agrícola pero gracias a la fundación de colonias por todo el Mediterráneo, se convirtió en la primera potencia artesanal y comercial del mundo antiguo.

La construcción de magníficos puertos y el uso de la moneda favorecieron la expansión comercial.

El trabajo era realizado por los esclavos, mientras los ciudadanos griegos dedicaban su tiempo a la política, el ocio y la cultura. En las ciudades griegas se construyeron numerosos edificios públicos, donde los ciudadanos participaban en diversas manifestaciones culturales. La Filosofía, la Literatura y todas ciencias tuvieron un extraordinario desarrollo.

La Filosofía nació en Grecia como un intento de conocer al hombre y a la naturaleza utilizando la razón.

Los poemas épicos de Homero, las narraciones históricas de Herodoto y las comedias de Aristófanes son las realizaciones más significativas de la Literatura griega.

En el campo de la Matemáticas y la Física destacaron Pitágoras y Arquímedes

EJEMPLO DEL PROGRAMA DE REESCRITURA-2
Aplicación del programa de reescritura

Componentes y cuestiones planteadas	Soluciones
1. SELECCIÓN DEL TEMA: ¿Cuál va a ser el tema general?	Grecia: El esplendor de la Grecia clásica.
2. MACROPROPOSICIONES: ¿Qué ideas vamos a transmitir?	Grecia se convirtió en una gran potencia comercial en el mundo antiguo. En la sociedad griega, había un grupo social liberado del trabajo. La élite social griega se dedicó al cultivo del espíritu. Grecia vivió un gran esplendor en todos los órdenes de la ciencia y el arte.
3. ORGANIZACIÓN: ¿Cómo podemos organizar esas ideas?	Como una descripción. Como una relación causal (opción elegida). Como una trama causal.
4. SUCESIÓN TEMÁTICA: ¿Qué temas van a diferenciarse? ¿Qué va decirse de cada tema?	AUGE ECONÓMICO (T2) ÉLITE SOCIAL (T3) CULTURAL (T1) T1: enumeración de evidencias o muestras sobre la importancia de la Ciencia, la Literatura y la Filosofía griega. T2: orígenes del auge comercial. T3: aficiones de la élite social que ejemplifiquen su dedicación al cultivo del espíritu.
5. MACROOPERADORES: ¿Cómo podrá extraerse la idea global a partir del tema y los comentarios atribuidos?	Caben dos posibilidades: 1. Presentar oraciones en las que se reflejen esos significados globales. 2. Buscar por generalización esas ideas. Para ello es necesario presentar evidencias suficientes que permitan y/o faciliten la generalización.
6. AYUDAS TEXTUALES: ¿Cómo vamos a indicar la sucesión temática?	Presentando el tema específico del párrafo en la primera oración y en función sintáctica de sujeto. Por ej: el segundo párrafo si se mantuviera podría empezar así: "Este auge comercial..."

¿Cómo podemos señalar el tipo de organización textual?	La mejor posibilidad es iluminar desde el principio la relación básica que mantienen entre sí las diversas ideas: "Hay dos razones que explican el gran esplendor cultural de Grecia. La primera es estas razones cabe encontrarlas en el poderío económico y comercial de Grecia. Ese poderío, a su vez, tuvo su origen en dos causas..."
¿Cómo vamos a organizar la estructura de párrafos?	Un párrafo para cada una de las proposiciones.
<p>EJEMPLO DEL PROGRAMA DE REESCRITURA-3 Texto final (reescrito).</p> <p>Entre el siglo V y el II antes de Cristo, la civilización griega alcanzó un gran esplendor cultural y científico [1]. Así , tanto la Filosofía, como la Física, las Matemáticas o la Literatura y el arte alcanzaron uno de sus máximos desarrollos en la historia de la humanidad.</p> <p>Una de las causas [2] de este esplendor [3] fue el gran auge comercial y económico alcanzado por las ciudades griegas. Este auge se debió a la fundación de colonias por todo el Mediterráneo y a la creación de buenos puertos marítimos.</p> <p>Otra de las causas fue que [4] el trabajo era realizado por los esclavos, mientras que los ciudadanos griegos dedicaban su tiempo a cultivarse culturalmente asistiendo [5] a discusiones públicas, manifestaciones artísticas como la danza, la poesía o el teatro en diversos edificios públicos dedicados a esos fines.</p> <p>Los máximos exponentes de ese esplendor fueron Platón, Aristóteles y Sócrates, considerados los padres de la Filosofía. Pitágoras y Arquímedes por lo que se refiere a la Física y las Matemáticas. Y por lo que toca a la Literatura griega, tanto los poemas épicos de Homero, como las narraciones históricas de Herodoto o las comedias de Aristófanes, han sido consideradas desde siempre como obras cumbres de la humanidad.</p>	

Tomado de Sánchez (1993), p. 243

4.2. Orientación metacognitiva de la comprensión lectora (omecol).

a) Base Teórica

El método OMECOL (orientación metacognitiva de comprensión lectora) (Repetto) es de corte metacognitivo, lo que implica que no pretende solamente potenciar habilidades lectoras concretas, si no también, que el sujeto se haga consciente de las estrategias cognitivas que implica una lectura eficaz, y pueda por tanto controlar la ejecución de las tareas que esta llevando a cabo. El programa se basa en el supuesto de que los procesos de autorregulación son modificables por entrenamiento. Utilizando una estrategia adecuada se optimiza la asimilación de los elementos de la tarea, el establecimiento de un plan adecuado para resolverlas, y el control de la secuencias de pasos que conlleva la estrategia aplicada. Por lo tanto, este método se propone como un instrumento eficaz para modificar estrategias metacognitivas, y consiguientemente lograr la optimización del proceso de lectura.

El programa se compone de quince módulos, con un total de treinta y cuatro actividades a desarrollar. Cada uno de los módulos está organizado de acuerdo con una misma estructura que se repite a lo largo de todo el método, y que incluye los siguientes puntos. A saber:

- 1) Un tópico: en el que se identifica el tema que constituye el principal foco de atención del módulo.
- 2) Una metáfora: en la que define el mismo contenido que en el tópico pero de una forma distinta y más atrayente.
- 3) Una introducción: en la que se describe de una forma más o menos amplia los objetivos del módulo, proporcionándose una justificación generalmente teórica de por qué se han incluido los objetivos dentro del mismo. Por otra parte, también se realiza una descripción terminológica en aquellos módulos que proceda.

4) Unos objetivos: en los que se detallan lo que los alumnos deben ser capaces de hacer, una vez finalizado el entrenamiento propuesto en el módulo.

5) Unas técnicas de orientación metacognitiva: en las que se propone al docente la metodología a emplear para cubrir los objetivos anteriormente propuestos.

6) Conexión con el boletín del tablón de anuncios y diapositivas: para cada módulo, se realiza un boletín de cartulinas y diapositivas que incluyen tres frases que van a utilizarse como claves o consignas a lo largo de todo el módulo y/o actividad.

7) Un resumen: sólo aparece en algunas actividades y en ellos se realiza una especie de moraleja sobre la metáfora del módulo.

8) Textos: en algunas actividades, se recurre a una serie de textos a usar por el aplicador.

El método se compone formalmente de cuatro bloques de objetivos genéricos, que se subdividen en otros objetivos más específicos que se corresponden con cada uno de los módulos. El análisis pormenorizado de estos módulos se desarrollará posteriormente, ahora nos centraremos en la descripción de los cuatro bloques de objetivos genéricos.

El primer bloque es introductorio, y en él se pretende conseguir que el alumno domine la terminología de las preguntas y respuestas (PER). Este bloque está compuesto por un módulo dividido en dos actividades.

El segundo bloque persigue que el alumno adquiera conciencia sobre los objetivos, planes y estrategias implicadas en el proceso de lectura, concretamente se dedica a la adquisición de las estrategias de comprensión, la evaluación y planificación de la tarea, etc. Este bloque se compone de cuatro módulos y tiene un total de ocho actividades.

El tercer bloque se centra en el proceso de comprensión y en la discriminación de diferentes tipos de significados de la lectura, es decir, los objetivos de la lectura y tipos de significados, descubrir las ideas principales, inferir los significados ocultos o sintetizar las ideas más relevantes. Este bloque está formado por dos módulos y ocho actividades en total.

El último bloque está dedicado a la evaluación y regulación de la lectura, son objetivos de este bloque el desarrollo de la evaluación crítica, la relación entre velocidad y corrección, la obtención de la información relevante del texto, etc... Este bloque está compuesto por seis módulos integrados por doce actividades.

b) Componentes del Programa

Módulo	TÓPICO	METÁFORA	OBJETIVOS
1	Preguntas y respuestas	La lectura es como una computadora	a) Identificar una pregunta-respuesta. b) Seleccionar la estrategia adecuada para localizar la información de la respuesta. c) Proporcionar la respuesta adecuada.
2	Objetivos y competencias de la lectura	La lectura es como un laberinto.	a) Identificar la comprensión de lo leído con un objetivo de la lectura. b) Utilizar los planes y las estrategias que le ayuden a comprender los textos. c) Sentirse orgullosos por comprender el mensaje.
3	Estrategias de comprensión	Una bolsa llena de trucos para leer.	a) Identificar las estrategias que pueden utilizar para comprender lo leído. b) Seleccionar la estrategia adecuada. c) Aplicar la estrategia apropiada durante y después de la lectura.

Módulo	TÓPICO	METÁFORA	OBJETIVOS
4	Evaluación de la tarea	Llegar a ser un detective en la lectura	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar el objetivo de la lectura. b) Tener conciencia de lo que trata un texto antes de leerlo. c) Evaluar la dificultad de la narración. d) Tener conciencia de los diferentes requerimientos de cada lectura.
5	Haciendo planes	Planifica tu lectura como un viaje	<ul style="list-style-type: none"> a) Hacer pausas y comprobar su comprensión durante la lectura. b) Retener los objetivos de la lectura. c) Aplicar estrategias lectoras tales como ajustarse a un tiempo determinado, releer, averiguar el significado desconocido de las palabras o las frases.
6	Objetivos de la lectura y tipos de significados.	¿Cuál es el significado?.	<ul style="list-style-type: none"> a) Tomar conciencia de los tipos de significado que pueden adquirirse con la lectura. b) Reconocer diferentes objetivos de comprensión según la diversidad de los textos. c) Realizar los procesos interpretativo, evaluativo e inferencial para la comprensión lectora.
7	Información mediante la abstracción crítica	Descubriendo la idea principal.	<ul style="list-style-type: none"> a) Formular hipótesis acerca del enfoque del texto antes de empezar a leerlo. b) Emplear claves para construir la idea principal tales como la distinción entre la información relevante y la irrelevante. c) Hacer preguntas sobre quién, qué, dónde, cómo y por qué, como comprobación de que se ha comprendido la narración. d) Parafrasear y resumir el significado del tal modo que los alumnos sean capaces de contarles a cualquiera de lo que trata el texto.
8	Ambigüedad e inferencia	Infiere el significado oculto.	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar la ambigüedad y el doble sentido de las palabras y de las frases. b) Comprender las dos interpretaciones, literal e inferencial de los chistes, juegos de palabras y adivinanzas. c) Inferir del significado literal de una narración y otras inferencias alternativas. d) Interpretar el pasaje de una forma más rica al elaborar los significados implícitos en el texto. e) Realizar pausas periódicas durante la lectura para preguntarse "por qué, cómo y qué pasa" en la parte siguiente de la narración con objeto de estimular su contraste de hipótesis y promover su comprensión inferencial.

Módulo	TÓPICO	METÁFORA	OBJETIVOS
9	Resume los puntos principales.	Acorrala tus ideas.	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar las ideas importantes de un pasaje que necesitan extraer. b) Reconocer y enumerar las partes importantes de la información leída ("dónde, quién, qué, cómo y por qué). c) Parafrasear y sumarizar las ideas importantes (incluyendo sus inferencias, reacciones y evaluaciones, personajes). d) Tomar conciencia de que la elaboración de una síntesis activa "de cabeza" o "por escrito", es el mayor medio de asegurarse que los puntos principales de lo leído se han comprendido y pueden recordarse en cualquier momento.
10	Evaluación crítica.	Juzga tu lectura.	<ul style="list-style-type: none"> a) Criticar cualquier pasaje leído. b) Dominar las dimensiones o criterios para juzgar su lectura. c) Evaluar críticamente los objetivos del autor y los propios. d) Identificar otra vez los tipos de significados explícitos e implícitos que puedan adquirirse mediante la lectura.
11	Fingiendo la comprensión	El camino para el desastre en la lectura	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar los errores ocasionados por no comprobar el significado de lo leído. b) Incorporar a su lectura las pausas periódicas, la expresión de lo leído con sus propias palabras y la relectura de los párrafos que lo requieran por su dificultad o por la relevancia de su información. c) Reconocer las palabras, las frases o los párrafos no comprensibles. d) Darse cuenta de las incongruencias semánticas y de las contradicciones.
12	Resolviendo los fallos de comprensión	Reparar a la carretera	<ul style="list-style-type: none"> a) Resolver los fallos en la comprensión b) Evitar saltarse o suponer las palabras puesto que ello no les conduce al aprendizaje. c) Utilizar estrategias de comprensión tales como la de releer, usar el contexto, decir las palabras y las frases en voz alta. d) Emplear recursos externos de comprensión tales como el empleo del diccionario o del glosario, las preguntas a otras personas, etc.
13	Velocidad versus corrección	Echa un vistazo al texto	<ul style="list-style-type: none"> a) Aplicar la estrategia de echar un vistazo a un texto en tanto que implica: <ul style="list-style-type: none"> - una revisión previa del significado - una revisión previa de la extensión de la tarea y de su dificultad. - una revisión de las principales ideas, y - una prueba de su comprensión b) Pensar que es preferible, a veces, sacrificar la lectura correcta palabra por palabra por la velocidad lectora y que la velocidad lectora puede adaptarse a los niveles de precisión y a las demandas de la tarea. c) Dominar la estrategia de hojear rápidamente un texto para captar el significado general.

Módulo	TÓPICO	METÁFORA	OBJETIVOS
14	Abstrayendo y destacando la información de un texto	Enfoca y saca una fotografía ampliada	a) Subrayar las ideas principales de un texto b) Tomar notas como un buen medio de comprobar su comprensión y como ayuda al estudio que les ahorre tiempo. c) Hacerse preguntas y formular hipótesis sobre cómo la información del texto encaja con otros conocimientos que ello tienen previamente.
15	Revisión final		En este módulo, se revisan los objetivos trabajados en los módulos anteriores.

4.3. Comprender para aprender.

a) Base teórica

Este programa es de orientación metacognitiva y por lo tanto, centra sus esfuerzos instruccionales en la mejora de los procesos de autorregulación en tareas de lectura.

El programa Comprender para Aprender (Vidal-Abarca y Gilabeert, 1991) pretende enseñar a los alumnos, tres destrezas generales: 1) Que el alumno sea capaz de distinguir la información más importante de aquella otra de menor importancia. 2) Que los alumnos adopten estrategias para organizar y estructurar adecuadamente la información que los textos proporcionan. 3) Enseñar destrezas metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión.

b) Componentes del programa.

El programa está estructurado en doce sesiones de una duración aproximada de 45 minutos, que suele ser el tiempo efectivo ordinario de una clase. La aplicación del programa se lleva a cabo a través de estas doce sesiones, y en ellas se realizan diversas actividades con las que se persigue que los alumnos pongan en marcha determinadas operaciones cognitivas con la guía del profesor.

En las cuatro primeras sesiones se emplean textos comparativos, y están dedicadas a identificar o producir tanto el "tema" (aquello de lo que trata el texto) como la "idea principal". Asimismo, se identifican detalles de apoyo a esa idea principal y se enseña a representar la macroestructura textual. En la quinta sesión se pretende enseñar a los alumnos a elaborar textos comparativos, y en la sexta se persigue la práctica por parte del sujeto de las habilidades anteriormente aprendidas y la evaluación por parte del profesor de la eficacia de la intervención.

Las sesiones séptima a novena son paralelas a las anteriores sólo que empleando textos con estructura enumerativa. Se incluyen dos actividades nuevas: 1) ordenar oraciones textuales según su importancia dentro de la macroestructura textual (diferenciar ideas muy importantes, ideas bastante importantes o de segundo orden, e ideas menos importantes o detalles). 2) Instruir a los alumnos para que distingan entre oraciones congruentes y no congruentes con una idea principal dada.

Las tres últimas sesiones son una combinación de las actividades anteriores empleando textos con las dos estructuras textuales citadas, comparativa y enumerativa.

DESCRIPCIÓN PORMENORIZADA DEL PROGRAMA

Sesión primera

Objetivos:

1. Dar razones acerca de la importancia que tiene la comprensión lectora en general y la comprensión de ideas principales en particular para el aprendizaje de textos.
2. Identificar la idea principal explícita de un texto, así como los detalles de apoyo.
3. Representar la macroestructura textual de un pasaje comparativo.

Tipo de texto: Estructura textual comparativa con la idea principal explícita.

Fase instruccional: Modelado.

Sesión segunda

Objetivos:

1. Identificar la idea principal explícita de un texto, así como los detalles de apoyo.
2. Representar la macroestructura textual de un pasaje comparativo.

Tipo de texto: Estructura textual comparativa con la idea principal explícita.

Fase instruccional: Práctica guiada.

Sesión tercera

Objetivos:

1. Producir la idea principal implícita de un texto e identificar los detalles de apoyo.
2. Representar la macroestructura textual de un pasaje comparativo.

Tipo de texto: Estructura textual comparativa con la idea principal implícita.

Fase instruccional: Modelado y práctica guiada.

Sesión cuarta

Objetivos:

1. Producir la idea principal implícita de un texto e identificar los detalles de apoyo.
2. Representar la macroestructura textual de un pasaje comparativo.

Tipo de texto: Estructura textual comparativa con la idea principal implícita.

Fase instruccional: Práctica guiada.

Sesión quinta

Objetivos:

1. Producir un texto con estructura textual comparativa.

Tipo de texto: Estructura textual comparativa

Fase instruccional: Modelado y práctica guiada.

Sesión sexta

Objetivos:

1. Identificar la idea principal explícita de un texto, así como los detalles de apoyo.
2. Producir la idea principal implícita de un texto e identificar los detalles de apoyo.
3. Representar la macroestructura textual de un pasaje comparativo.

Tipo de texto: Dos textos de estructura comparativa, el primero de ellos con la idea principal implícita y el segundo con la idea principal explícita.

Fase instruccional: Práctica guiada y práctica independiente.

Sesión séptima

Objetivos:

1. Identificar la idea principal explícita de un texto, así como los detalles de apoyo.
2. Detectar oraciones coherentes e incoherentes con una idea principal dada.
3. Ordenar oraciones textuales según su importancia en el pasaje.
4. Representar la macroestructura textual de un pasaje comparativo.

Tipo de texto: Estructura textual enumerativa con la idea principal explícita.

Fase instruccional: Modelado y práctica guiada.

Sesión octava*Objetivos:*

1. Producir la idea principal implícita de un texto, así como los detalles de apoyo.
2. Detectar oraciones coherentes e incoherentes con una idea principal.
3. Ordenar oraciones textuales según su importancia en el pasaje.
4. Representar la macroestructura textual de un pasaje enumerativo.

Tipo de texto: Estructura textual enumerativa con la idea principal implícita.

Fase instruccional: Modelado y práctica guiada.

Sesión novena*Objetivos:*

1. Producir un texto con estructura textual enumerativa.

Tipo de texto: Estructura textual enumerativa.

Fase instruccional: Modelado y práctica guiada.

Sesión décima*Objetivos:*

1. Distinguir entre pasajes con estructura textual comparativa y enumerativa.

Tipo de texto: Dos textos, uno con estructura textual enumerativa y el otro comparativa, ambos con la idea principal explícita.

Fase instruccional: Modelado, práctica guiada y práctica independiente.

Sesión decimoprimer*Objetivos:*

1. Obtener una representación mental de la macroestructura de un texto.
2. Resumir el contenido de un texto.

Tipo de texto: Dos textos, uno con estructura textual enumerativa y el otro comparativa.

Fase instruccional: Modelado, práctica guiada y práctica independiente.

- Sesión decimosegunda*Objetivos:*

1. Obtener una representación mental de la macroestructura de un texto.
2. Resumir el contenido de un texto.

Tipo de texto: Dos textos, uno con estructura textual enumerativa y el otro comparativa.

Fase instruccional: Práctica guiada y práctica independiente.

4.4 Técnicas de lectura eficaz

a) Base teórica

Este método ha sido diseñado por los autores Juan José Brunet Gutiérrez y Alain Défalque (1989) y se basa en las concepciones pedagógicas de F. Richaudeau y su escuela.

Para los autores, leer es una actividad que se realiza con un proyecto, con un objetivo. El objetivo de la lectura, el proyecto lector, es la comprensión. La lectura será eficaz si se consigue el objetivo para el cuál se lee. La comprensión es entendida como un proceso en el que el lector ha de plantearse las siguientes cuestiones:

1.- ¿Cuál es mi proyecto lector?: ¿con qué objetivo leo? ¿qué espero yo de este texto? ¿qué preguntas me hago ante él?

2.- Leo rápidamente el texto, por encima.: Doy un vistazo general.

3.- Me fijo en los detalles, en los datos más significativos del texto: ¿qué veo? ¿qué es lo que ya conozco, lo que ya sé?

4.- ¿Responde este texto a lo que busco?: ¿responde a las preguntas que me hago?

5.- Leo detenidamente todo el texto utilizando las técnicas de un buen lector: lectura intensiva, lectura en diagonal, anticipación del sentido, etc.

6.- Realizo mi proyecto lector: respondo a lo que esperaba, respondo a mis preguntas.

7.- Comprensión.

Uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta este método de comprensión lectora es el desarrollo de una habilidad visual que responda a las exigencias de la lengua escrita. De este modo, se desarrollan una serie de ejercicios que potencian las habilidades oculomotoras implicadas en el proceso lector. Estas habilidades son entrenables mediante taquitoscopio u ordenador.

b) Componentes del programas

Basándose en las aportaciones pedagógicas de Richaudeau los autores diseñan una metodología que pretende cubrir los siguientes objetivos: 1) Que los sujetos lean rápidamente, es decir, que incrementen su velocidad lectora. 2) Que comprendan bien lo leído. 3) Que adapten la velocidad y la comprensión lectora al tipo de libro que leen y a la intención con que lo leen. 4) Y que recuerden bien lo leído.

A partir de un planteamiento metodológico general los autores exponen una serie de orientaciones prácticas sobre los siguientes temas: 1) Ejercicios para desarrollar la capacidad visual a través de taquitoscopio o de ordenador. 2) Juegos de lectura. 3) Evaluación de la lectura eficaz.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta metodología, son: 1) Desarrollar la capacidad visual y la facilidad lectora: aumentar la velocidad lectora (disminuir el número de fijaciones por línea y disminuir el número de regresiones), aumentar el tiempo dedicado a las pausas y ampliar el campo visual. 2) Desarrollar la comprensión lectora. En consecuencia: 3) Aumentar la capacidad de lectura eficaz y 4) Despertar o acrecentar el gusto por la lectura.

A continuación detallaremos sucintamente el proceso metodológico que sigue este programa:

- 1) Seleccionar como lectura un libro infantil o juvenil.
- 2) Elaborar una serie de juegos de lectura para cada capítulo del libro.
- 3) Los alumnos leen el capítulo correspondiente en lectura silenciosa, a continuación se trabajan los juegos de lectura referidos a esa unidad didáctica.
- 4) Paralelamente se tienen con la clase una o dos sesiones semanales para desarrollar la capacidad perceptiva visual (ejercicios para desarrollar la capacidad visual, que se realizan en el ordenador).
- 5) Realizar una evaluación inicial y una evaluación final para valorar la capacidad de lectura eficaz de los alumnos y su progreso a lo largo del curso.

Los diferentes juegos de lectura utilizados están clasificados en cuatro grandes grupos: juegos de atención y ortografía, juegos de vocabulario, juegos de sintaxis y estilo, y juegos de entrenamiento de la memoria inmediata. En cada uno de los cuatro grupos de juegos se explica brevemente en forma de objetivos qué aspectos se pueden trabajar en ellos, sean pre-requisitos de lectura o aspectos importantes de la comprensión lectora.

EJEMPLOS DE LOS JUEGOS PROPUESTOS
<p>1.- Juegos de atención y ortografía.</p> <p>Los objetivos que pretenden cubrir son los siguientes: Despertar la atención, favorecer la discriminación de los conjuntos gráficos, enriquecer el vocabulario, reforzar el aprendizaje de la ortografía</p> <p><u>1.1- Palabras repetidas:</u> consiste en una lista de palabras entre las que hay que encontrar las que se repiten y cuantas veces lo hacen.</p> <p><u>1.4- Cruciletras:</u> es el conocido juego de las palabras cruzadas, donde el sujeto tiene que colocar las palabras de una serie en su casillero correspondiente.</p> <p><u>1.5- Juegos de habilidad visual:</u> En este juego el alumno debe escribir cuantas veces están repetidas las letras o números que se le indican, de entre el grupo de ellas/os que se le presentan en una matriz.</p>
<p>2.- Juegos de vocabulario</p> <p>Los objetivos planteados para este grupo de juegos son desarrollar y enriquecer el vocabulario y la ortografía.</p> <p><u>2.1 Letras desordenadas:</u> este juego estriba en reconstruir una lista de palabras que se le presentan al alumno desordenadas.</p> <p><u>2.2 Completar palabras:</u> el alumno en este juego debe de colocar las letras que faltan en una lista de palabras que se le presentan incompletas. Por ejemplo: <u>_E__IN_</u> (pepino).</p> <p><u>2.5 Encadenados:</u> se trata de que el alumno coloque una lista de palabras en un gráfico formado por casillas.</p> <p><u>2.6 Sopa de letras:</u> el alumno debe de encontrar en una matriz de letras una lista de palabras que se le proporcionan.</p> <p><u>2.7 Crucigramas:</u> el alumno debe resolver un crucigrama.</p>
<p>3.- Juegos de sintaxis y estilo</p> <p>Los objetivos a conseguir con este grupo de juegos son: desarrollar la comprensión lectora, trabajar el razonamiento lingüístico y reforzar la sintaxis.</p> <p><u>3.1 Textos con lagunas:</u> Se trata de reconstruir un fragmento de un texto, completando las palabras que le faltan.</p> <p><u>3.2 Frase intrusa:</u> En el fragmento de lectura que se le presenta al alumno, existe una frase que no pertenece al texto, es la " frase intrusa ", que el alumno ha de localizar y subrayar.</p> <p><u>3.4 Ordenar un texto:</u> Aquí el alumno ha de ordenar las frases, que se presentan en el texto de forma desordenada.</p> <p><u>3.5 Puzzles:</u> Consiste en un puzzle en el que las piezas están formadas por conjuntos de letras, el alumno deberá formar el puzzle correctamente y así podrá leer el texto.</p>
<p>4.- Juegos de entrenamiento de la memoria inmediata</p> <p>Los objetivos a cubrir por estos juegos son: Desarrollar la comprensión lectora, reforzar la memoria inmediata.</p> <p><u>4.1 Cuestionario de comprensión lectora:</u> Consiste en cuestionario de 20 preguntas sobre la lectura, el alumno debe de encontrar de entre las tres opciones de respuesta presentadas, la única que es verdadera.</p> <p><u>4.2 Memorizar las palabras:</u> Se le presentan al alumno una serie de palabras que el alumno debe memorizar, después se le presentan otra lista de palabras entre las que tiene que señalar las pertenecientes al grupo de palabras que memorizó.</p>

A continuación, detallaremos la metodología empleada por los autores con el fin de desarrollar la capacidad visual de los alumnos. Estos ejercicios deben aplicarse según las siguientes indicaciones:

1.- Planteamiento metodológico general: Paralelamente a la utilización de los juegos de lectura, realizar con la clase varias sesiones semanales de entrenamiento de la capacidad visual, sea a través del taquitoscopio, sea a través del ordenador.

2.- Tiempo: El ritmo óptimo es de 3 sesiones semanales, cada una de 15 a 20 minutos de duración

3.- Desarrollo de una sesión: 20 series de letras y 10 recorridos.

4.- Progresión de los ejercicios: Se comienza proyectando a una velocidad de 1/2 segundo, aumentándose progresivamente hasta alcanzar 1/125. Proyectándose dos tipos de series:

4.1 Series de letras: Son ejercicios de entrenamiento para la lectura rápida, consistentes en la presentación de tres tipos de estímulos: letras mayúsculas, letras minúsculas y cifras. Estos tres tipos de estímulos se van incrementando en número de ítems y en la complejidad de las combinaciones presentadas.

4.2 Series de recorridos: Son ejercicios que desarrollan: la amplitud del campo de visión, la habilidad visual, y la movilidad de los ojos.

5.- Hojas de control: Tanto para el taquitoscopio como para el ordenador, existen hojas de control de los ejercicios de entrenamiento, así como un modelo de gráfica de resultados.

4.5 Material informático

Los programas de ordenador pueden ser un herramienta útil para trabajar ciertas habilidades lectoras en un clima lúdico y un tanto diferente de las dinámicas escolares habituales. Los materiales informáticos facilitan la realización de ciertos ejercicios y el entrenamiento de habilidades complementarias de una forma poco costosa. El profesor puede disponer de este tipo de materiales como un recurso más. Algunos programas comerciales en castellano aparecen en la siguiente tabla:

Nombre	Distribuidor	Descripción	Edad/nivel
Leer Mejor: programa de entrenamiento para mejorar las técnicas de lectura.	Edicinco	Programa para mejorar la rapidez y comprensión lectora y por tanto, la eficacia lectora. Consiste en una batería de ejercicios que trabajan: <ul style="list-style-type: none"> · atención · percepción · ampliación del campo visual · educación de movimientos oculares · adquisición de nuevas técnicas lectoras · aumento de la rapidez lectora. 	Educación primaria, secundaria, FP y de adultos
BABEL	CEI	Batería para el aprendizaje básico de entrenamiento lecto-escritor. Realiza ejercicios desde esconder una sola letra, hasta la reorganización de un texto amplio	Desde preescolar hasta aprendizaje de idiomas
Lectura Activa	Edicinco	Software dirigido al entrenamiento de técnicas de lectura de carácter funcional. Consta de una serie de ejercicios con textos de dificultad creciente, existiendo en todos ellos una sección de evaluación de la comprensión, velocidad y eficacia lectora. El programa permite incorporar nuevos textos para adaptarlos a las características de los alumnos.	Ciclo inicial y medio de enseñanza primaria

Nombre	Distribuidor	Descripción	Edad/nivel
El castillo misterioso	Plot	El programa consiste en una serie de actividades de lectura que tienen el objetivo de mejorar la comprensión lectora de los alumnos. La acción se desarrolla dentro de un castillo repleto de monstruos. Los alumnos tendrán que ir tomando decisiones en virtud de la información textual que les vaya proporcionando el ordenador.	De 8 a 10 años
Frasas hechas (1 y 2)	Plot	El alumno debe de ir buscando sentido a una serie de frases hechas que les son presentadas por el ordenador. Tras la respuesta del alumno el programa realiza algunos comentarios en virtud de la respuesta del alumno.	De 7 a 8 años
Ordenar frases	Plot	El alumno ha de completar frases incompletas estando desordenadas las palabras que las completan.	De 7 a 9 años
LIBROS ELECTRÓNICOS	Arcadia	Por ejemplo: · Colección "Europress Software": · Viaje al centro de la tierra. · La isla del tesoro.	Sin especificar
	Drosoft	· El libro de la selva. · La vuelta al mundo en 80 días	De 5 a 8 años
La descripción está realizada a partir de la elaborada por los distintos autores/distribuidores.			

4.6 Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares son sin duda la estrategia de intervención más potente de las que disponen los profesionales de la enseñanza. Por otro lado, son estrategias que pueden ser gestionadas a distintos niveles de intervención; a nivel de centro, de aula, de área, de unidad didáctica, de alumno, etc. Todo esto hace que las adaptaciones curriculares sea un modo de intervenir versátil que permite ir integrando distintas estrategias, muchas de ellas vistas ya en el presente documento, por lo que sólo nos limitaremos a encuadrarlas dentro del marco de intervención de las adaptaciones curriculares.

De forma general, podríamos definir las adaptaciones curriculares como modificaciones del currículum para adecuarlo a las necesidades educativas de los alumnos. Por lo tanto, implica la adaptación de ciertos elementos que rodean al currículum o que forman parte de él, y que han de ser modificados para que el alumno pueda avanzar. Podemos distinguir dos tipos de adaptaciones curriculares según afecten a elementos de acceso al currículum o bien a elementos básicos del mismo. En las próximas páginas nos centraremos exclusivamente en algunos de estos aspectos directamente relacionados con el aprendizaje de la lectura comprensiva.

Las adaptaciones curriculares de acceso se realizan cuando el alumno tiene dificultades para acceder a las experiencias de aprendizaje por diferentes causas; déficit sensoriales, trastornos motores, etc. Lo que se suele practicar en este tipo de adaptaciones son modificaciones sobre:

- a) La organización de recursos humanos. Por ejemplo que el mismo profesor lleve al grupo con dificultades de comprensión, apoyo con el logopeda del centro, etc.
- b) La disposición del aula. Por ejemplo, modificar la ubicación de las sillas ante tareas de lectura, distribuyéndolas en grupos con alumnos de diferentes niveles.
- c) El equipamiento y recursos didácticos. Incorporar libros en braille para niños invidentes o sistemas ópticos y de iluminación especiales para niños con déficit visuales, o proyectar textos en retroproyectores, sillas especiales para alumnos con problemas motóricos que facilite la lectura, el uso de libros electrónicos, etc.
- d) El agrupamientos de alumnos. Por ejemplo, agrupar alumnos con niveles homogéneos de comprensión para prestar una ayuda más intensa, crear grupos con alumnos tutores en actividades de lectura, actividades de libro-forum, etc.

Las adaptaciones metodológicas que se practican sobre el currículum, generalmente hacen referencia a estrategias de refuerzo, y de organización de la dinámica del aula. Por ejemplo, la implantación de uno de los programas de mejora de la habilidades de comprensión anteriores podría suponer, en cierto sentido, una adaptación metodológica ya que se modifica la dinámica habitual de clase.

Las adaptaciones que se realizan sobre los contenidos pueden consistir en cambiar la secuencia prevista o la temporalización de los mismos, en la modificación de la prioridad de ciertos contenidos, en la introducción de contenidos intermedios que ayuden a reforzar ciertos contenidos prerequisites, en la eliminación de ciertos contenidos, sin que por ello, se renuncie a alcanzar, genéricamente, los objetivos previstos. Hay que ser prudentes ante la decisión de eliminar contenidos en el área de lengua ya que esto supone un salto cualitativo en cuanto al grado de significación de la adaptación curricular se refiere.

La modificación de objetivos implica la adaptación de un elemento angular del currículum y por tanto la decisión de dotar a la adaptación de una significatividad elevada. Una adaptación muy significativa es la que consiste principalmente en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y objetivos generales que se consideran básicos en una área curricular determinada. Cuando modificamos los objetivos educativos indirectamente también lo hacemos sobre los respectivos criterios de evaluación, ya que tendremos que evaluar si se ha conseguido aquello que queríamos conseguir, por lo que si cambiamos nuestros objetivos también tendremos que modificar la forma de evaluar sus logros. Las adaptaciones que modifican aspectos de evaluación pueden realizarse sobre criterios o metodologías de evaluación. Por ejemplo, puede ocurrir que el problema de un alumno en resolución de problemas matemáticos resida en su nivel de comprensión lectora y no en el conocimiento del contenido que queremos evaluar, o en problemas de comprensión de la prueba de evaluación, etc. En estos casos bastará con la adaptación de la prueba de evaluación, simplificando la complejidad lecto-comprensiva de la prueba.

Para concluir este apartado, expondremos los objetivos educativos propuestos por el gobierno autónomo andaluz referidos a la educación primaria y secundaria obligatoria. En la siguiente tabla aparecen los objetivos relacionados con procesos de comprensión lectora, tanto generales como específicos del área de lengua castellana y literatura (BOJA. 20/6/92).

EDUCACIÓN PRIMARIA	
Objetivos generales	Objetivos específicos de Lengua castellana y literatura.
<p>Comprender y expresar mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación y a las peculiaridades del habla andaluza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Comprender mensajes orales, escritos y diferentes tipos de mensajes contruidos con signos de diferentes códigos y en diversos contextos y situaciones, y ser capaz de aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje. · Desarrollar el placer de leer y escribir mediante la oferta de actividades que favorezcan la expresión libre de sus propias vivencias y como medio de perfeccionamiento lingüístico y personal. · Propiciar el desarrollo de los sistemas perceptuales, de simbolización y representación por los que la palabra y la imagen sustituyen al gesto, a la acción y al objeto, y la grafía a la palabra, trascendiendo la realidad inmediata, con el fin de explorar las posibilidades expresivas, orales y escritas de la lengua. · Usar la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión de la realidad y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.
EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Objetivos generales	Objetivos específicos de Lengua castellana y literatura
<p>Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano, atendiendo a las peculiaridades del habla andaluza, con propiedad, autonomía y creatividad, utilizándolos para comunicarse y organizar el pensamiento.</p> <p>Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.</p> <p>Obtener y seleccionar información, tratarla de forma autónoma y crítica y transmitirlos a los demás de manera organizada e inteligible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje. · Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, teniendo en cuenta los signos verbales y no verbales que en ellos se utilizan y los códigos a que pertenecen, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas, como receptores y emisores, ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea. · Conseguir el hábito lector desde el disfrute de la lectura y la escritura, como vía para el desarrollo de la imaginación de la capacidad de fabulación necesarias para que los individuos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan. · Interpretar y producir textos formales de distinta naturaleza, tanto orales como escritos, adecuando el estilo al tipo de texto que se produce y procurando un equilibrio entre los elementos convencionales que los caracterizan y la originalidad personal. · Reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual, y sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación, relacionando las propias producciones con modelos alternativos, con el fin de desarrollar la capacidad del alumno para mejorar y regular sus producciones lingüísticas. · Usar la lengua de forma autónoma como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.

5. Comentarios finales.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, nuestra idea de qué es leer y comprender un texto va paulatinamente siendo modificada y adquiriendo un mayor grado de elaboración teórica. La lectura es un proceso muy complejo donde interactúan factores cognitivos, metacognitivos, lingüísticos, de contexto, de tarea, de materiales, etc. Algunas de las baterías propuestas suponen un intento de adecuar las pruebas de evaluación al

desarrollo teórico que se ha dado en el ámbito relativo a la lectura en los últimos años. Queda mucho por hacer, pero sí queremos destacar que se empiezan a tener en cuenta aspectos que de ninguna forma eran contemplados por las baterías estandarizadas clásicas. Estos aspectos evaluados incluyen tanto medidas de producto como de proceso; suponen una diversificación de los productos a evaluar en la lectura, apareciendo así un nuevo grupo que supone un nivel cualitativamente distinto. Se trata de conocer no sólo si el sujeto ha comprendido o no, sino cómo ha tenido lugar ese proceso de comprensión. Por otro lado, se pone de manifiesto bajo esta perspectiva que no podemos evaluar la competencia "comprensiva" de un sujeto en base a un sólo producto como índice fiable.

En esta dirección, algo similar podemos afirmar de los programas de intervención. En estos cada vez tienen mayor peso específico los objetivos con sentido estratégico e íntimamente relacionados con factores de carácter metacognitivo. Esto implica que paulatinamente los diseñadores van abandonando posturas más psicofisiológicas y van asumiendo planteamientos más psicoeducativos. Con la breve revisión realizada, hemos pretendido dar una visión general de distintas aproximaciones a la intervención sobre la comprensión lectora que creemos puede ser útil al estudiante para conocer las distintas perspectivas existentes.

Dificultades en la escritura: caligrafía, ortografía y composición de textos escritos

1. Introducción: Concepción del lenguaje escrito

El lenguaje escrito supone mucho más que producir unos signos gráficos alfabéticos convencionales. Es, en sí mismo, un modo de representar los pensamientos con propósitos de transmisión y es un medio para el pensamiento (Nickerson, 1990). Además, la escritura es una vía para expresar sentimientos y emociones. Por tanto, tal como expresa Solé (1994), escribir es un procedimiento polivalente que sirve para muchas cosas y que, cuando aparece, al igual que cuando se habla, escucha o lee, lo hace siempre con un fin concreto.

Pero escribir es una tarea muy compleja y en la que hay que hacer "malabarismo": se deben efectuar muchas cosas a la vez, y mantenerlas todas "en el aire". Esto constituye un reto que el principiante no puede resolver con rapidez.

Según Milian (1993), saber escribir supone poseer conocimientos declarativos, procedimentales y de gestión o control del proceso.

Entre los primeros podemos señalar los siguientes: a) Conocimientos sobre el lenguaje (relaciones entre los elementos lingüísticos de la frase para "significar", mecanismos de cohesión entre las frases y los fragmentos de texto, formas fonológicas, valor de los signos gráficos, etc.). b) Conocimientos sobre los usos y convenciones del lenguaje escrito (cuándo se escribe, para qué, cómo se organiza el papel, normas ortográficas, etc.). c) Conocimientos sobre el tema acerca del que se escribe (qué tipo de conocimientos requiere, en qué grado o con qué extensión, etc.). d) Conocimientos sobre las situaciones discursivas (para quién se escribe, con qué intención, qué relación existe entre escritor y lector, qué formas textuales son adecuadas, etc.)

En cuanto a los conocimientos procedimentales podemos señalar los siguientes: a) Saber seleccionar los conocimientos sobre el tema. b) Saber buscar información complementaria. c) Saber analizar y reconocer la situación discursiva concreta. d) Saber organizar dichos conocimientos en función de la situación. e) Saber aplicar los conocimientos declarativos sobre el lenguaje. f) Saber plasmar los signos gráficos sobre el papel en el orden y disposición adecuada. g) Saber cómo resolver distintas dificultades a lo largo de la elaboración del texto (reorganizar el esquema textual, adecuar el vocabulario y la sintaxis, solucionar problemas ortográficos, etc.)

En tercer lugar, los referidos a la gestión del proceso de escritura aluden al conocimiento sobre los procesos que activan y dirigen los otros dos tipos de conocimientos (declarativos y procedimentales) en función de unos objetivos, que se concretan en la elaboración de un texto para una ocasión específica y marcan las directrices de la gestión.

Camps y Dolz (1996, pp. 29) destacan algunas de las concepciones básicas que, sobre la escritura, se expusieron en un reciente simposio, a saber: a) "La lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso". b) "Las funciones y los usos escritos de la lengua son diversos, lo cual da lugar a una gran diversidad de géneros". c) "Las operaciones implicadas en la actividad de escribir son complejas y requieren habilidades y conocimientos de tipo diverso que se adecuan a las situaciones de comunicación y que, por lo tanto, varían según el género". d) "La apropiación de la escritura y de los mecanismos sociales que se generan con su uso supone un proceso activo de reproducción. Las prácticas discursivas sobre los diversos textos existentes en el entorno social son modelos de referencia a partir de los cuales se construye el conocimiento de los géneros discursivos escritos propios de los distintos ámbitos de uso". e) "La lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística explícita".

Este capítulo analiza los procesos implicados en los distintos tipos de escritura, que permitirán profundizar en las dificultades del lenguaje escrito, la evaluación e intervención de los mismos. También se detalla la evolución, adquisición y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura poniendo énfasis en los aspectos cognitivos y metacognitivos implicados en las distintas tareas de escritura desde una vertiente psicolingüística.

2. Procesos implicados en la escritura

Escribir es un reto que conlleva poner en marcha muchos procesos a la vez, los cuáles se tienen que mantener todos "en el aire", e interactuar de manera flexible entre sí. Por estos motivos el principiante no escribe con rapidez. Pero los procesos implicados en la escritura no siempre son los mismos. Por ejemplo, operan procesos diferentes

en la realización de una copia, un dictado o una narración; también son distintos, por ejemplo, los procesos intervinientes en la escritura de palabras familiares o no familiares.

En primer lugar, vamos a describir los procesos que participan en distintos tipos de escritura: la reproductiva (copia y dictado) y la productiva o creativa (composición o escritura espontánea). Esta descripción de procesos va a centrarse en el punto de vista del sujeto y de la actividad; en otro momento comentaremos la implicación del contexto en la escritura.

2.1 Escritura reproductiva

La copia y el dictado son escrituras reproductivas, pues en ambas tareas se tiene que *reproducir*: "algo que se lee" (en la copia), o "algo que se oye" (en el dictado). En ambos tipos de escritura reproductiva vamos a exponer secuencialmente los procesos implicados, esto no tiene por qué significar que uno suceda a otro necesariamente. El hecho de que se realice secuencial o simultáneamente depende de diversas concepciones teóricas acerca de ello. Lo que sí ocurre, a través del tiempo en todos los escritores, es una automatización de dichos procesos. Los escritores expertos se detienen deliberadamente en alguno de los procesos cuando se encuentran con algún tipo de dificultad (este aspecto se detallará en el apartado de dificultades).

a) Copia

En la producción de palabras escritas a través de una copia se pueden seguir distintos caminos: la vía fonológica y la vía léxica.

La vía fonológica, llamada también indirecta o no léxica, tal y como se apuntó en el capítulo sobre las dificultades en el aprendizaje inicial de la lectura, de este mismo libro, utiliza reglas de correspondencia para obtener la palabra escrita. Implica tener habilidad para analizar oralmente las palabras, es decir, tener la capacidad para segmentar las palabras en los fonemas que las componen y conectar éstos con los grafemas correspondientes. Ésta es la vía utilizada para escribir palabras desconocidas y resulta útil cuando existe una total correspondencia entre fonema y grafema.

La vía léxica, conocida también como directa, visual u ortográfica, recurre a un almacén (léxico, ortográfico o grafémico) donde se almacenan las representaciones léxicas, ortográficas y grafémicas de las palabras que se han utilizado anteriormente. Esta vía se utiliza para la escritura de palabras familiares o conocidas.

Aun podemos describir un tercer caso en el que la palabra se copia como si fuese un dibujo, es decir, sin mediar proceso lingüístico alguno. Veamos con unos ejemplos la descripción de estos tres procedimientos.

A) Comenzaremos con el caso de que la palabra sea conocida o familiar (uso de la ruta visual, léxica o directa) y utilizaremos para ello el caso de copiar la palabra "mesa" (ver figura 1)

En un primer momento se percibe y **analiza visualmente** la palabra ("se ve"), para acceder posteriormente a lo que se conoce con el nombre de **léxico visual** (el recuerdo de la imagen visual mental de la palabra: "esta palabra la he visto antes"). A continuación se pasa al significado que tiene para sí mismo "una mesa", es decir, se accede al **sistema semántico**. Al reconocer esa palabra y su significado se recuerdan cuáles son los signos gráficos y la ortografía de la palabra, es decir, se accede al almacén donde se guarda la forma gráfica (signos) que se va a reproducir (**almacén grafémico**) y al **léxico ortográfico** (donde se encuentran las formas ortográficas de la palabra). Pero cada letra puede representarse de forma diversa (ej: "m", "m", "M") y elegimos cuál se va a realizar (**almacén alográfico**). Además, las letras tienen que sucederse una detrás de otra de una forma determinada, para ello se accede al **almacén temporal de alógrafos**. Una vez desarrollados todos estos procesos (que pueden estar o no automatizados), sólo queda pasar a la escritura de la palabra mesa, bien a mano a máquina.

En la escritura a mano son necesarios unos movimientos musculares para ejecutar las letras (que se encuentran en el **almacén de patrones motores gráficos**) y, con una sucesión determinada (se accede al **almacén temporal de motores gráficos**). En el momento en que se empiezan a realizar los movimientos finos (de la mano) y/o gruesos (del codo y/o brazo) sobre el papel **¡ya se está escribiendo la palabra mesa!**.

En la escritura a máquina es necesario acceder al **almacén de patrones de escritura a máquina** (las teclas que incluyen los signos gráficos) y a conocer cómo se van a suceder esas teclas (**almacén temporal de patrones de escritura a máquina**). Cuando se inicia y continúa la pulsación de teclas **¡ya se está escribiendo la palabra mesa!**.

Seguir esta ruta en la copia permite: a) entender el significado de lo que escribimos (ya que consultamos el sistema semántico) y b) escribir con ortografía correcta (ya que consultamos el léxico ortográfico). Pero, hay veces, que somos capaces de copiar palabras que hemos visto antes escritas y, bien no recordamos el significado, bien no hemos buscado e investigado ese significado hasta el momento. En estos casos, se seguiría la misma ruta expuesta (visual), pero no se accedería al sistema semántico.

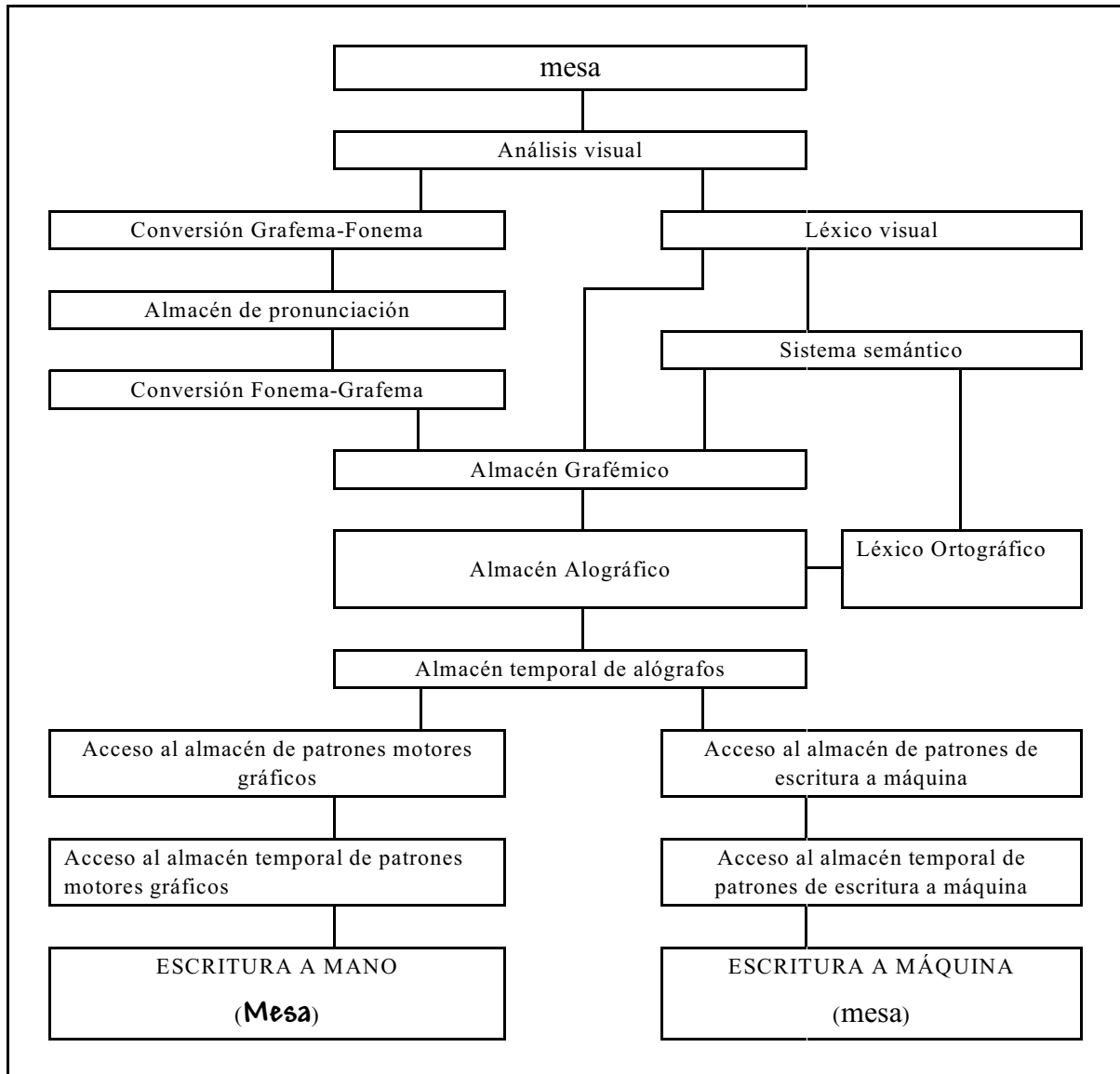


Figura 1: El proceso de copiado de la palabra "mesa"

B) Si son palabras desconocidas o pseudopalabras, se utilizará la ruta fonológica, indirecta o no léxica.

Si seguimos con el mismo ejemplo (copiar la palabra "mesa") lo primero que ocurre es que se ve la palabra (**análisis visual**) para continuar con la **conversión grafema-fonema** (segmentar la palabra en los fonemas que la componen). Después se accede al **almacén de pronunciación** (almacén de MCP donde se almacenan los fonemas, la pronunciación de la palabra). Una vez que ya se sabe como se pronuncia "mesa" (se puede llegar a pronunciar en voz alta, baja o subvocalicamente) se da la **conversión fonema-grafema** (se hace corresponder cada fonema con su grafema correspondiente). Se accede a la forma gráfica que se a producir por escrito (en el **almacén grafémico**) y se elige la representación gráfica de los grafemas (en el **almacén alográfico**),

conociéndose la forma en como se suceden las letras (en el **almacén temporal de alógrafos**). Para la escritura a mano o a máquina se accede a los mismos almacenes comentados anteriormente en la otra copia.

Al seguir esta ruta se pueden cometer errores de inversión u omisión de sonidos o palabras (si hay problemas de MCP, cuando se accede al almacén de pronunciación) y además, al no usar el sistema semántico, no se entiende lo que se escribe.

C) Si se tratan las palabras como dibujos, sin mediar ningún proceso lingüístico, se analiza visualmente "el dibujo de lo escrito", se accede a los almacenes grafémico (donde se encuentran las formas gráficas de lo que vamos a escribir), alográfico y al temporal de grafemas. Por ejemplo: intentar hacer la misma letra de otra persona (topográficamente hablando). Para la escritura a mano o a máquina se accede a los almacenes comentados anteriormente.

b) Dictado

Cuando escribimos "lo que oímos", cuando hacemos un dictado, también podemos seguir distintas vías (la ruta fonológica y/o la léxica). La ejecución escrita de "lo dictado" sufrirá variaciones en función del número de palabras dictadas, del conocimiento o no de las mismas, de la forma en como se dicte, etc. Aquí se han diferenciado distintos procesos en función del conocimiento o no de las palabras (ver figura 2).

A) Si las palabras son conocidas (ruta léxica): En primer lugar se **analizan acústicamente** los sonidos (en función de sus rasgos: duración, intensidad,...) y a continuación se reconoce la palabra oída en el **léxico auditivo** ("me suena"). Esa palabra tiene un determinado significado (que se encuentra en el **sistema semántico**) y unas formas gráficas y ortográficas concretas (**almacén grafémico y léxico ortográfico**). Además, en esa palabra, las formas de las letras en cuestión (**almacén alográfico**) tienen una sucesión específica (**almacén temporal de alógrafos**). Para continuar con la escritura (a mano o a máquina) se accede a los almacenes ya reseñados.

Esta ruta nos permite entender el significado de lo que escribimos (ya que consultamos el sistema semántico) y escribir con ortografía correcta (ya que consultamos el léxico ortográfico)

De forma equiparable con la copia, hay veces que tenemos la capacidad de escribir palabras que oímos y escuchamos sin que conozcamos el significado de las mismas. En estos casos, se seguiría la misma vía (léxica o visual), pero no se accedería al sistema semántico, sino que se pasaría del léxico auditivo al **léxico fonológico** (almacén donde se encuentran las formas fonológicas de las palabras, una para cada palabra del lenguaje).

B) Si son palabras desconocidas o pseudopalabras (ruta fonológica), primero se oye la palabra, analiza los rasgos auditivos más primarios (**análisis acústico**) para continuar con la **conversión acústico-fonológica** (integra esos rasgos como fonemas, que son las unidades mínimas de audición con significado). Se accede al **almacén de pronunciación** (almacén de MCP donde se almacenan los fonemas, es donde se recupera la pronunciación de los fonemas). Una vez que ya se sabe como se pronuncia la palabra (se puede llegar a pronunciar en voz alta, baja o subvocalmente) se da la **conversión fonema-grafema** (se hace corresponder cada fonema con su grafema correspondiente). Se accede a la forma gráfica que se va a escribir (en el **almacén grafémico**) y se elige la representación gráfica de los grafemas (en el **almacén alográfico**), conociéndose la forma en como se suceden las letras (en el **almacén temporal de alógrafos**). La continuación hacia la escritura a mano o a máquina se hace a través de los almacenes ya comentados.

Al usar esta vía se pueden cometer errores con palabras de ortografía arbitraria, ya que no se ha consultado el almacén ortográfico.

2.2 La escritura productiva

La escritura productiva es aquella en la que el escritor *produce* palabras o textos. Esas producciones escritas pueden ser: descripciones, narraciones, respuestas a preguntas de un texto, cumplimentación de un impreso, cartas, notas, etc. Las producciones escritas pueden variar según diversos factores, por ejemplo: 1) Según la función, que puede ser de distinto tipo (Pizarro, 1993): a) función informativa (describir lo que nos rodea o comunicar a otros el estado o situación de objetos externos o internos al escritor); b) función expresiva (comunicar sentimientos, emociones,...); c) función directiva (dar órdenes, hacer recomendaciones, ruegos y preguntas para obtener ciertos resultados). 2) Según el grado de conocimiento sobre lo que se va a escribir. 3) Según el lector destinatario. 4) Según

de quién surge la idea de hacer la tarea escrita (no es lo mismo decidir escribir una carta a un/a amigo/a que, como tarea escolar, se proponga escribir una carta). 5) Según el tipo de motivación. 6) Según la práctica.

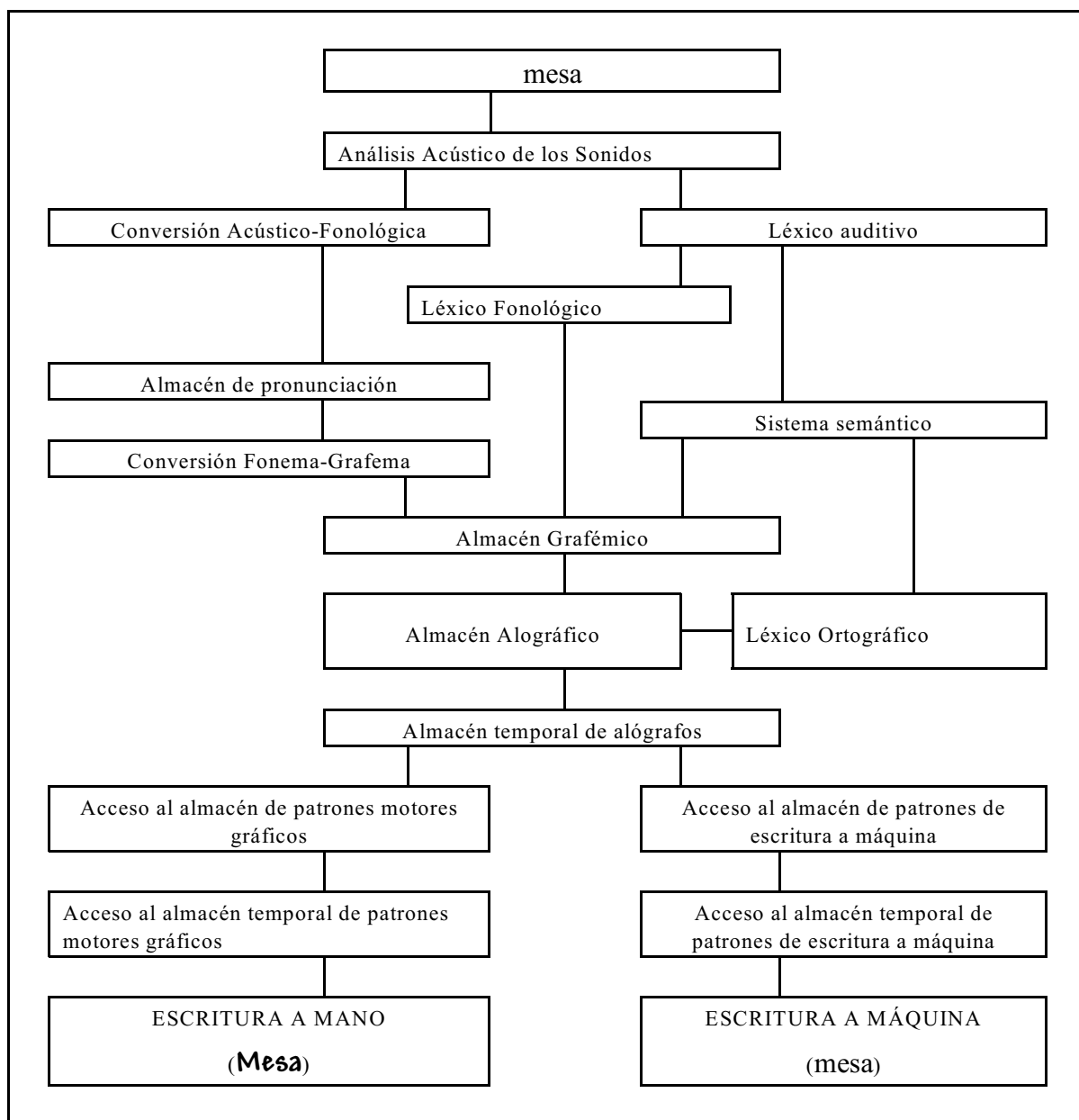


Figura 2: El proceso de escritura al dictado de la palabra "mesa"

Según Bellés, Falguera y Ginabreda (1993), en contexto escolar, las condiciones que influyen en la producción y comprensión del lenguaje escrito: afectan a la organización social del grupo, los tipos de texto, las propuestas de qué hacer con los textos y para qué, etc. Estos autores conceden mucha importancia a la *actividad*, al *momento* concreto en el que se realice y a los *alumnos* con los que se trabaje.

Antes de comentar los procesos implicados en la composición escrita, vamos a resaltar la principal diferencia entre ambos tipos de escritura (la productiva y la reproductiva). Para ello, vamos a recordar que la finalidad de la expresión escrita, como señalan Defior y Ortúzar Sanz (1993), es la *comunicación* mediante un mensaje escrito. La diferencia más acusada entre dichas escrituras es el lugar de donde procede el lenguaje. En la escritura reproductiva se parte del lenguaje exterior (oído en el dictado o escrito en el copiado) mientras que en la productiva, tal como

indica Nieto Herrera (1994), los estímulos discriminativos de donde parten las ideas proceden del lenguaje interior. Esta autora señala que ello implica tener "una representación interior con capacidad de control suficiente sobre el acto de escribir, eligiendo las palabras adecuadas por su significado y ordenándolas según las leyes convencionales de la sintaxis de la lengua" (pp., 172). Por lo tanto, como se puede apreciar, la escritura productiva es mucho más compleja que la reproductiva, y, el dominio de la misma, requiere la integración de muchos y diferentes procesos muy complejos.

a) Composición escrita

Para comentar los procesos implicados en la composición escrita vamos a aludir a la reciente perspectiva de la modularidad del lenguaje, que entiende que el lenguaje, al igual que la mente humana, puede llegar a tener una estructura modular. La modularidad se plantea para explicar los fenómenos de disociación que se producen en algunas afasias. Si en un sujeto con afasia se producen alteraciones sintácticas pero no fonológicas, se puede pensar entonces, que son procesos distintos y asentados en módulos diferentes (Juncos, 1995). Según la hipótesis de Karmiloff-Smith (1994, pp. 21) "si la mente humana termina poseyendo una estructura modular, incluso en el caso del lenguaje, la mente se modulariza a medida que avanza el desarrollo". La estructura modular no implica que los módulos no interactúen entre sí, de hecho eso es lo que se produce: una interacción flexible entre dichos módulos.

Nicasio (1995) distingue cuatro tipos de procesos en la escritura y les da el tratamiento de módulos: módulos de planificación, sintácticos, léxicos y motores. Estos módulos estarían sometidos, a un sistema de control activo que haría de la escritura un proceso cíclico y recursivo en sí mismo, de manera que habría una interacción continua y flexible entre ellos.

a.1) Módulos de planificación

La planificación es un proceso que consiste en establecer el plan que sirva de guía para el conjunto de la producción. Este proceso engloba tres subprocesos que terminarán automatizándose.

1) La *generación de información*: supone buscar y seleccionar de la MLP ideas o conocimientos (memoria semántica) o sucesos y acontecimientos de la vida (memoria episódica). Esa búsqueda o selección de información puede seguir diferentes caminos. Según el modelo de organización jerárquica de Van Dijk (cit. por Sánchez, 1993), primero se elabora una representación provisional del texto o macroproposición, de la que se generan representaciones o proposiciones más específicas del tema.

2) La *organización*: los contenidos más significativos seleccionados se organizan en un plan siguiendo el orden temporal de los sucesos. Se establece un plan jerárquico que depende del texto a escribir, del mensaje a comunicar, etc. Por ejemplo, los textos científicos, los cuentos, tienen cada uno su propio tipo de estructura.

3) La *revisión*: se establecen preguntas o criterios para revisar los anteriores subprocesos.

Según Flower y Hayes (1980) se pueden distinguir distintos tipos de planes: los procesuales, que están relacionados con la forma en que el escritor va a realizar el proceso (por ejemplo: *realizar un esquema* de lo que se va a escribir, *buscar información* que apoye ese esquema, etc.) y los de contenido, trata de la forma en como se transforma la idea en texto escrito (por ejemplo: se empieza a desarrollar las ideas expresadas en el esquema y cuando ya están escritas se revisa la sintaxis y la semántica teniendo presente el destinatario o, por el contrario, empezar a expresar una idea y no pasar a la siguiente hasta que esté correcta, según el juicio del escritor).

a.2) Módulos sintácticos

Una vez planificado lo que se va a producir, se trataría de construir la estructura gramatical que permita expresar el mensaje; es como un almacén donde se tienen que colocar posteriormente las palabras concretas que se van a utilizar, el tipo de oración, el uso de palabras funcionales, de signos de puntuación, etc.

Existen unas normas fundamentales para colocar las palabras funcionales. El significado puede cambiar en función de su colocación en las frases y de las funciones de agente y paciente (Beatriz besó a Clara/ A Beatriz la besó Clara).

a-3) Módulos léxicos

Consiste en seleccionar las palabras adecuadas. Para acceder al léxico se pueden seguir diferentes rutas, ya que existen distintos almacenes en la MLP para la forma lingüística de las palabras que para el significado. Normalmente, el proceso de búsqueda de la palabra se hace automáticamente, pero no siempre es así, especialmente en las

alteraciones anatómicas. Estas rutas para acceder al léxico (vías fonológica y léxica) se han reseñado anteriormente en la escritura reproductiva. En este apartado vamos a destacar un aspecto importante al seguir estas rutas y que diferencia claramente a los dos tipos de escrituras.

En la escritura productiva (en la composición), debido a que las ideas, pensamientos y conocimientos surgen del lenguaje interior, siempre se parte del sistema semántico, es decir, del significado de lo que queremos expresar. Por lo tanto, el acceso al sistema semántico es algo común en ambas rutas cuando se trata de este tipo de escritura. La diferencia entre ambas rutas se realiza a partir del sistema semántico.

En la ruta visual, una vez que accedemos al significado de lo que queremos decir, se pasa al léxico ortográfico y posteriormente al almacén grafémico. En la fonológica, tras acceder al significado de las palabras, se pasa al léxico fonológico y al almacén de pronunciación para posteriormente realizar la conversión fonema-grafema y terminar con el almacén grafémico. Lo que ocurre en la mayoría de los casos, es que la activación correcta de la palabra se realiza siguiendo ambas rutas.

a.4) Módulos motores

Este módulo trata de la conversión del grafema en movimientos para la definitiva escritura. Como ya se comentó en la escritura reproductiva, es necesario seleccionar las formas diversas que pueden presentar los fonemas (en el almacén alográfico) secuenciarlas de una manera concreta (almacén temporal de alógrafos) y después ejecutarlos, con patrones diferentes según se trate de escritura a mano o a máquina.

Para comprender mejor la ciclicidad, superposición e interacción de los procesos intervinientes en la composición escrita vamos a aludir al modelo de Hayes y Flower de 1980 (cit. por Alonso Tapia, 1991).

Según el modelo de estos autores, siempre que el escritor experto escribe lo hace con unas finalidades más o menos explícitas, que son jerarquizadas en función de su importancia.

Ellos hablan de una serie de **procesos que no son sucesivos, sino que se superponen y se repiten** a lo largo de todo el proceso de composición. Esto implica que el escritor tenga la capacidad para supervisar y regular la composición escrita de una forma adecuada. Esos procesos son (ver figura 3):

1) *Planificación*: La planificación comentada por Flower y Hayes incluiría los mismos subprocesos comentados por García (1995): la generación de ideas, organización y establecimiento de metas para evaluar el texto, pero además incluyen los aspectos en los que se basaría dicha planificación: en el conocimiento del tema (espacio temático), en el conocimiento de las convenciones sobre la estructura de los textos (espacio retórico) y en la invención de nuevos planes o formatos cuando los que existen son inadecuados

2) *Generación del texto o Textualización*. Este proceso de generación (o textualización) conllevaría afrontar los problemas derivados de la necesidad de dar coherencia al texto (incluiría los módulos sintácticos, léxicos y motores señalados por García), y dependería de factores: a) Mecánicos, referidos a la legibilidad de la caligrafía, en el caso de escritura a mano. b) Ortográficos, que están relacionados con la ortografía de las palabras y las reglas de puntuación. c) De producción, relacionados con la cantidad de palabras, frases y párrafos que el sujeto es capaz de generar. d) Lingüísticos, que tienen que ver con la corrección en el uso del vocabulario y de la sintaxis. e) Organizativos, que son los relativos a la secuenciación, coherencia y lógica del producto.

3) *Revisión*. Independientemente de la motivación que induzca a revisar la composición, en este proceso de revisión suelen usarse dos estrategias: a) Revisar, si es preciso salvar el texto original y si no se detectan muchos problemas; b) Rescribir, si no es preciso salvar el texto original y si son muchos los problemas detectados.

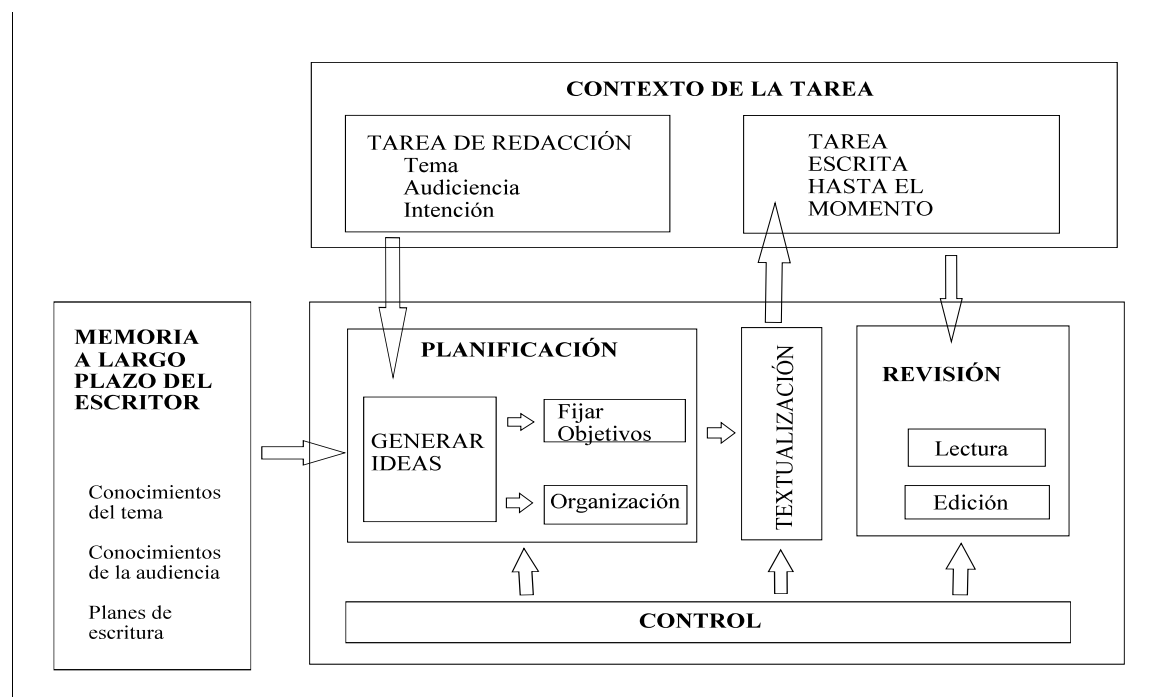


Figura 3: Modelo de Hayes y Flower (1980)

2.3 Procesos metacognitivos implicados en la escritura

Hasta el momento hemos visto los procesos cognitivos implicados en los dos tipos de escritura. Pero, para desarrollar un buena ejecución escrita (productiva o reproductiva), además hay que tener en cuenta los aspectos metacognitivos implicados en estas tareas. Para comentar dichos procesos vamos a aludir, en primer lugar, a las habilidades metacognitivas de planificación, revisión y evaluación propuestas por Beyer, expresadas en formas de autopreguntas para el sujeto que las utiliza:

1) *Planificación* (hacer un plan): a) Fijar la meta (¿qué quiero hacer? o ¿qué tengo que hacer?). b) Fijar el procedimiento (¿cómo lo voy a hacer?, ¿en qué me voy a fijar?). c) Fijar los pasos, la secuenciación (¿qué tengo que hacer primero? ¿y segundo? ¿y tercero?). d) Estimar errores (¿en qué me puedo equivocar? ¿cuándo me puedo equivocar?). e) Proponer soluciones a los errores (¿qué voy a hacer para no equivocarme? ¿qué otra cosa puedo hacer para no equivocarme?). f) Estimar la evaluación del resultado (¿Cómo creo que me va a salir?).

2) *Revisión*: a) Mantener la meta fijada (¿sigo haciendo lo que quería hacer?). b) Mantener en el lugar fijado los pasos para hacer el problema (¿estoy haciendo el primer paso como primer paso, y el segundo en segundo lugar,...?). c) Saber evaluar las subpasos (¿me ha salido bien el primer paso? ¿lo he comprobado? ¿cómo?; ¿me ha salido bien el segundo paso? ¿lo he comprobado? ¿cómo?). d) Saber cuándo pasar al próximo paso (¿estoy siguiendo el orden previsto anteriormente?). e) Saber detectar los errores y obstáculos (¿me he equivocado en algo? ¿estoy seguro?). f) Saber cómo resolver los obstáculos o errores (Si me he equivocado ¿cómo voy a resolver la equivocación? ¿me acuerdo de lo que dije al principio sobre cómo iba a solucionar un problema o error cuando éste apareciera?).

3) *Evaluación*: a) Evaluar el producto (¿cómo me ha salido?). b) Evaluar el objetivo (¿me ha salido lo que me tenía que salir? ¿cómo lo sé?). c) Evaluar el procedimiento (¿me ha servido hacerlo en la forma en como lo planeé? ¿lo cambiaría? ¿qué cambiaría?). d) Evaluar la estimación de errores (¿he anticipado bien los errores? ¿han sido éstos?. ¿ha habido otros?). e) Evaluar la forma en que se han tratado los errores (¿me ha servido la forma en como he solucionado los obstáculos que he tenido?). f) Evaluar la planificación (¿me ha servido el plan que hice al principio?).

Además de estas habilidades (rutinas ejecutivas), en el caso de que exista algún problema, es importante saber especificar bien cuál es ese problema, esto es, la *delimitación del problema*. Pero, en numerosas ocasiones, especialmente cuando se está adquiriendo la escritura (de cualquier tipo, reproductiva o productiva), los sujetos no se dan cuenta de se equivocan o de que tienen un determinado problema, es decir, no tienen *metacognición* sobre su proceso escritor, ni aún cuando se les pide que revisen su tarea. La habilidad para "darse cuenta" del problema justo en el momento en el que éste se está produciendo se denomina *tener experiencia metacognitiva*

Por todo lo expuesto, señalamos que para realizar una escritura correcta no sólo es necesario conocer el léxico, la ortografía, la sintaxis, entre otras cosas, sino que también es conveniente que el sujeto conozca y autorregule las habilidades cognitivas y metacognitivas implicadas en el proceso escritor. El conocimiento y autorregulación de dichas habilidades es lo que se conoce con el nombre de **metaescritura**. (Ver figura 4)

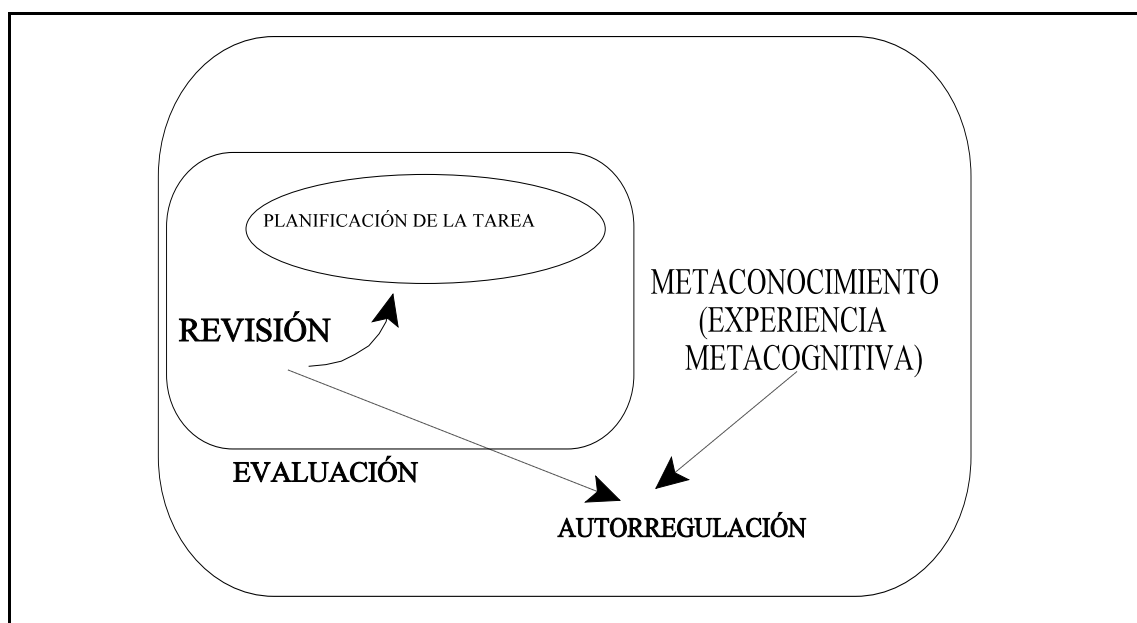


Figura 4 : Metaescritura

La relación entre las habilidades metacognitivas expuestas podría representarse mediante el diagrama, válido para cualquier tarea escrita, que aparece a continuación y que expresa que: a) el proceso de revisión se puede hacer sobre la planificación, b) el proceso de evaluación se puede realizar sobre la revisión y la planificación, c) cuando se tiene experiencia cognitiva y se realiza el proceso de revisión, se podría considerar que, el sujeto está intentando autorregular su conducta.

3. Requisitos, adquisición y desarrollo de la escritura

3.1 Requisitos

Tradicionalmente, tal como se apuntó al principio del capítulo, se pensaba que los requisitos fundamentales para el aprendizaje de la escritura tenían que ver con las habilidades motrices y perceptivas (dominancia lateral, discriminación visual, control manual fino, conducta motora gruesa). Actualmente, desde la perspectiva psicolingüística, se piensa que es fundamental que los niños descubran la escritura como una herramienta de comunicación mediante la cual pueden expresar sus pensamientos, ideas y conocimientos. Roca Cortés (1992) manifiesta, dentro de esta línea, que un prerequisite para el aprendizaje del sistema alfabético es una correcta pronunciación del lenguaje, mientras que las habilidades motrices no lo son, como sostienen igualmente Jiménez y O'Shanahan (1993). De hecho, señala que la estimulación de aspectos perceptivo-motrices es necesaria, no como prerequisite del aprendizaje de la escritura, sino como desarrollo de estos aspectos en general. Roca Cortés (1992)

indica que "en la práctica reeducativa las incoordinaciones motrices han sido y son aún hoy motivo para retrasar o ralentizar la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura" (pp. 78).

Jiménez y Artiles (1990) piensan igualmente que la estructuración psicomotriz y la memoria reproductiva tienen un escaso valor predictivo para el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. Sin embargo, conceden una gran importancia a los factores lingüísticos y a la organización conceptual como factores madurativos que predicen mejor el éxito en lectoescritura.

Partiendo de la idea de que el lenguaje escrito es una herramienta de comunicación, y de la importancia que tiene poseer un buen desarrollo del lenguaje oral, tanto a nivel comprensivo como expresivo (Defior et al., 1993), resulta imprescindible estudiar la relación que existe entre ambos tipos de lenguajes. De hecho, en el DCB, en el área de expresión escrita del segundo ciclo de la Educación Infantil se propone la relación entre el lenguaje oral y escrito. Para aclarar este punto aludiremos a algunos autores que se manifiestan sobre el tema.

Cassany (1987) recoge la propuesta realizada por Scinto en 1986, desde una óptica psicolingüística, de tres modelos diferentes de relación entre el lenguaje oral y el escrito:

1) *Modelo dependiente*: este modelo postula que el lenguaje escrito es la mera transcripción gráfica del lenguaje oral, siendo éste la primera y principal manifestación del lenguaje.

2) *Modelo independiente*: considera que el código oral y el escrito son dos de las posibles manifestaciones con las que se puede expresar el lenguaje y que ambos son absolutamente independientes. Rondal y Serón (1988) y Vygotsky (1973) serían partidarios de este modelo.

3) *Modelo equipolente*: este tercer modelo sostiene que ambos lenguajes tienen características estructurales comunes (correspondencia entre sonidos y grafía: que permite pasar del lenguaje oral al escrito y viceversa) y ambos desarrollan funciones lingüísticas diferentes y complementarias (preservabilidad y grado de contextualización de cada uno).

Por otro lado, Cassany (1987) es partidario de que no existen situaciones comunicativas exclusivas del lenguaje oral y del escrito, pero sin embargo establece diferencias textuales y contextuales entre ambos. Para esclarecer estos aspectos se exponen dichas diferencias en los cuadros que aparecen a continuación (ver cuadros 1 y 2).

Coincidiendo con Cassany, Gallardo y Gallego (1993) exponen que el lenguaje oral y escrito son actividades lingüísticas primaria y secundaria, respectivamente; no son dos sistemas de comunicación totalmente diferentes, aunque existan esas diferencias y que comparten una serie de características. Los aspectos que son comunes en ambos y que posibilitan la comunicación son: necesidad de acceder a las palabras del léxico, analizar las frases y párrafos y comprender el mensaje.

DIFERENCIAS TEXTUALES	
LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
Fonología y grafía	
. Incorpora formas propias de los usos espontáneos: contradicciones, elisiones, etc.	. Ausencia casi total de la incorporación de dichas formas
Morfología	
. Usos pocos formales: relativos simples (que), participios analógicos (elegido, imprimido), perífrasis de futuro (voy a ir), etc.	. Usos formales: relativos compuestos (los cuales), participios latinos (electo, impreso), tiempo futuro (iré), etc.
Sintaxis	
. Estructuras sintácticas simples (oraciones coordinadas) . Elevada frecuencia de frases inconclusas . Orden variable en los elementos de la oración . Frecuentes elipsis	. Estructuras sintácticas complejas (oraciones subordinadas) . Ausencia de frases inconclusas, inacabadas . Orden estable en los elementos de la oración . Menor frecuencia de elipsis
Léxico	
. Léxico no marcado formalmente: deprisa, cosas, etc. . Frecuentes vocablos con significados inespecíficos y comodines (cosa, etc.) . Acepta la repetición léxica . Uso de muletillas (o sea, ...) . Uso frecuente de onomatopeyas, refranes, frases hechas, etc.	. Tendencia a usar léxico marcado formalmente . Alta frecuencia en el uso de vocablos específicos y precisos . Eliminación de repeticiones mediante sinónimos . Tendencia a la eliminación de las muletillas . Uso escaso de onomatopeya, refranes,...
Adecuación	
. Uso más frecuente del registro dialectal de temas generales, bajo grado de formalidad y propósitos subjetivos.	. Uso más frecuente del registro estándar, de temas específicos, alto grado de formalidad y propósitos objetivos.
Coherencia	
. Selección poco rigurosa de la información: cambios de tema, datos irrelevantes, etc. . Más redundante. . Estructura abierta del texto, sujeta a cambios por la interacción. . Estructuradas poco estereotipadas.	. Selección muy precisa de la información: el texto contiene la información relevante. . Menos redundante. . Estructura cerrada: responde a un esquema previamente planificado por el escritor. . Estructuras estereotipadas: con convenciones sociales, fórmulas, etc.
Cohesión	
. Utiliza muchos recursos paralingüísticos y códigos no verbales: ritmo, velocidad, entonación, gestos, etc. . Menos gramatical: entonaciones y pausas, pronombres, conjunciones, etc.	. Utiliza pocos recursos paralingüísticos y no verbales: cursiva, asteriscos, esquemas, disposición del texto, etc. . Más gramatical: signos de puntuación, pronominalización, sinónimos, enlaces, etc.

Cuadro 1: Diferencias textuales entre el lenguaje oral y el escrito

DIFERENCIAS CONTEXTUALES	
LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
<ul style="list-style-type: none"> . Canal auditivo . Comunicación espontánea . El hablante tiene en cuenta las distintas informaciones sucesivamente . Comunicación inmediata en el tiempo y en el espacio . Hay interacción durante la emisión del texto . El contexto extralingüístico posee un papel muy importante . Utiliza mucho los códigos no verbales . Comunicación efímera. 	<ul style="list-style-type: none"> . Canal visual . Comunicación elaborada: el emisor puede planificar, corregir y rehacer el texto. . El escritor debe tener en cuenta a la vez diversas informaciones . Comunicación diferida . No hay interacción durante la composición. . El escrito es autónomo del contexto, el autor debe crear el contexto . Se basa casi exclusivamente en los códigos verbales . Comunicación duradera.

Cuadro 2: Diferencias contextuales entre el lenguaje oral y el escrito

Continuando con los requisitos, es importante comentar la idea de Defior et al. (1993) respecto a la importancia que tiene la segmentación (percibir y distinguir las unidades que componen el lenguaje oral). Según Jiménez et al. (1993), la segmentación lingüística es muy importante para que los niños ejerciten la capacidad para reflexionar sobre la estructura sonora del mensaje lingüístico. Esa conciencia lingüística se refleja en : la capacidad de segmentación léxica (segmentar oraciones en palabras), la segmentación silábica y la segmentación fonológica.

Defior et al. (1993) también conceden mucha importancia a las interacciones que el niño tiene (riqueza de experiencias, la estimulación que recibe para leer y escribir) y al desarrollo armonioso de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Asimismo señala que es importante poseer un vocabulario amplio, ya que al leer las palabras automáticamente podrá acceder a su representación y servirá para escribirlas.

Nieto Herrera (1994) señala que, además del desarrollo verbal del sujeto, los requisitos para una adecuada ejecución de la escritura, dependen principalmente de cómo intervengan el razonamiento, lógica, juicio, nociones espacio-temporales y ritmo. La atención y la agudeza auditiva normal también son destacados por esta autora como requisitos.

Otro elemento importante en el inicio del aprendizaje del lenguaje escrito, propuesto por Escoriza y Barberan (1991), es la disponibilidad de un conjunto de imágenes visuales correspondientes a las palabras. De esta manera, enlazando con el apartado sobre los procesos se estaría favoreciendo el aprendizaje de la ruta visual o léxica.

Por otra parte, Cuetos (1991), señala como prerequisites: a) la conciencia fonológica, b) la memoria a corto plazo, c) la memoria a largo plazo y d) el léxico fonológico. En un orden de menor importancia sitúa la coordinación visomotora.

A modo de resumen, se exponen en el cuadro 3 los aspectos señalados como prerequisites para la escritura según los diferentes autores comentados.

3.2 Adquisición

El niño tiene que aprender que, como señala Rondal (1988), "se puede hablar sobre el habla" y se hace de una manera concreta. Indudablemente la adquisición del aprendizaje del lenguaje escrito estará influido por las formas en como los niños contacten con dicho lenguaje (este aspecto se desarrollará en el apartado de enseñanza y aprendizaje).

Las tres etapas por las que pasan los niños para el aprendizaje de la escritura son, según Frith (1984):

1) Etapa logográfica. El niño toma conciencia de que el habla se puede segmentar. Primero se produce la segmentación de palabras en sílabas y después, se aprende a dividir la sílaba en fonemas.

2) Etapa alfabética. En esta etapa el niño aprende las reglas de conversión de fonema a grafema. Lo más común es que, inicialmente, los niños no conocen bien esas reglas y sustituyan unos grafemas por otros.

3) Etapa ortográfica. Se produce el aprendizaje de las reglas ortográficas.

PRERREQUISITOS	AUTORES
. correcta pronunciación del lenguaje	Roca (1992)
. factores lingüísticos . organización conceptual	Jiménez y O'Shanahan (1993)
. segmentación lingüística . interacciones . desarrollo de las capacidades cognitiva, afectiva y social . vocabulario amplio	Defior y Ortúzar (1993)
. desarrollo verbal . implicación del: razonamiento, lógica, juicio, nociones espacio-temporales, ritmo . atención . agudeza auditiva	Nieto Herrera (1994)
. conciencia fonológica . memoria a corto plazo . memoria a largo plazo . léxico fonológico	Cuetos Vega (1991)

Cuadro 3: Prerrequisitos para la escritura

Bellés et al. (1993) al hablar de adquisición de la escritura refiere "el proceso psicogenético de la escritura", a través del cual el niño es capaz de diferenciar los dibujos de los no-dibujos y los números de "lo que sirve para leer". Escoriza et al. (1991) también apoyan esta tesis y argumentan que el reconocimiento progresivo de los signos gráficos y, especialmente, las repetidas y sucesivas exposiciones a esos signos llevarían a descontextualizarlos progresivamente y, finalmente, a ser reconocidos.

Partiendo del proceso psicogenético de la escritura parecen existir distintos niveles de construcción de escritura espontáneas, (recogidos por Bellés et al., 1993): a) Indiferenciación de las marcas gráficas para la consigna "dibuja" y "escribe". b) Indiferenciación de las escrituras. c) Escrituras diferenciadas. d) Escrituras silábicas sin VSC (valor sonoro convencional). e) Escrituras silábicas con VSC. f) Escrituras silábico-alfabéticas. g) Escrituras alfabéticas.

Pero comunicarse por escrito requiere una autorregulación propia que se adquiera a través de la interacción con otras personas. Igualmente exige que el niño reconstruya el sistema en que se apoya su producción lingüística (Alonso Tapia, 1991) para poder ser agente activo de dicha producción. Según Bereiter y Scardamalia (1987) esta reconstrucción supone al menos cinco adquisiciones: a) Aprender a mantener la producción activa -a continuar diciendo cosas, generando texto- en ausencia de un interlocutor. b) Aprender a buscar información en la memoria en ausencia de los indicios procedentes de la conversación. c) Desarrollar "esquemas" o "planes" que sirvan de guía y criterio para evaluar la adecuación de lo que se va escribiendo. d) Aprender a actuar como lector crítico del propio texto. e) Aprender a no dejarse dominar por el influjo de lo ya escrito, para poder remodelarlo si es preciso en función del propósito perseguido y de los criterios de adecuación establecidos.

Continuando con el proceso de la composición a continuación (ver cuadro 4) se expone un esquema de las adquisiciones básicas en la forma de pensar que facilitan dicho proceso (Alonso Tapia, 1991, pp. 230):

a) En relación con la generación del contenido:	b) En relación con la planificación:	c) En relación con la revisión:
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Puedo decir algo más?, ¿No será conveniente decir algo más? - ¿Qué más puedo decir? - ¿Qué sé sobre esto? - ¿Qué necesito decir de lo que sé sobre el tema teniendo en cuenta lo que persigo y el destinatario? - ¿Cómo encontrar la información requerida? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo decir lo que he de decir? - ¿Qué fin persigo? - ¿Es adecuado lo que digo teniendo en cuenta el fin perseguido? - ¿Qué características tiene este tipo de textos? - ¿Qué elementos debo incluir? - ¿En qué orden debo incluirlos? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Está bien lo que digo y cómo lo digo? - ¿Qué criterio tengo para decidirlo? - ¿Puedo decirlo de otra manera? - ¿Cómo buscar otra forma de decirlo? - ¿Es adecuado en este caso decirlo de otro modo? - ¿En qué me baso para saber si está mejor de un modo u otro?

Cuadro 4: Esquema de las adquisiciones básicas en la forma de pensar que facilitan el proceso de composición

3.3 Desarrollo

Para hablar del desarrollo de los aspectos implicados en el aprendizaje de la escritura tenemos que tener en cuenta la evolución normal del desarrollo. Así, por ejemplo, los procesos de segmentación en fonemas no suelen darse antes de los seis años. En general, en la escritura temprana (que no es igual a la adulta) los intentos de escribir y el descubrimiento de los procesos implicados se desarrolla entre los tres y los siete años (Garton y Pratt, 1991).

A continuación se expone el resumen realizado por Simon (1988) sobre la evolución de la escritura:

6/7 años: a) Palabras mal separadas, sobre todo al principio de la expresión escrita. b) Frases cortas que rara vez se enlazan entre ellas. c) Ausencia de puntuación; cuando aparecen signos de puntuación están, generalmente, mal colocados. d) Ideas expresadas desordenadamente. e) Trabajos cortos (5 frases o menos) y medios (6-10 frases) son los más frecuentes.

7/8-9/10 años: a) Las palabras están separadas. b) La frase se alarga progresivamente pero, sobre todo, la sintaxis se hace más compleja, primeramente por la coordinación y luego mediante la subordinación (aparecen los circunstanciales). c) ideas ordenadas en función del tiempo. d) Los trabajos son cortos, medios y largos (11-15 frases) (en niños de 7-8 años) para que dominen los medios y largos a partir de los 8 años.

10/11 años: a) Dominio de la sintaxis. b) Diversidad de ideas expresadas. c) Se evoluciona el estilo (hacia la organización de la argumentación).

Por otro lado, Bereiter (1980) define los siguientes estadios adicionales en el desarrollo de la escritura hábil: a) la "escritura de la actuación", parecida a la escritura asociativa pero con un buen control de la gramática, la ortografía y otros aspectos de la técnica. b) la "escritura comunicativa", escritura hecha para una audiencia, teniendo en cuenta los puntos débiles y fuertes en el conocimiento y en otros aspectos. c) la "escritura unificada", escritura en la cual el escritor adopta el papel de lector crítico o modelo de la audiencia. d) la "escritura epistemológica", escritura que funciona como medio para buscar el conocimiento.

Bereiter sostiene que las habilidades para la escritura suelen desarrollarse más o menos en este orden (que considera orden "natural"). Él observa que el orden de los estadios no debe considerarse como algo inevitable, (a pesar de considerarlo natural), ya que un determinado enfoque educativo puede modificar el orden y esto puede ser provechoso. Nosotros pensamos que, partiendo de la psicogénesis de la escritura y de un método basado en el niño, un aprendiz puede ir desarrollando estos distintos tipos de escritura hasta conseguir una total habilidad en cada uno de ellos. Por lo tanto, en este sentido, se podría realizar, por ejemplo, una escritura comunicativa y unificada sin una total corrección del texto (tal como entendería un adulto).

Nosotros coincidimos con la línea expresada por Garton (1991), quien expone que: "a medida que el niño domina las diferentes formas implicadas en el uso del lenguaje se desarrollan niveles más altos de reflexión. La aparición espontánea de reflexiones proporcionará una base para una reflexión más controlada. Consecuentemente, el niño hará un giro gradual hacia reflexiones deliberadas sobre aspectos del lenguaje. Es probable que este cambio se vea intensificado por el dominio creciente del lenguaje escrito y que este dominio conduzca a niveles de control mucho más altos".

4. Enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Para comentar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura conviene situarse en dos perspectivas temporales: la tradicional y la actual y, además, hacer alusión a la influencia del lenguaje oral y la lectura en dichos procesos.

Tradicionalmente el aprendizaje de la escritura se ha considerado como exclusivo del contexto formal (la escuela). La escritura se ha contemplado como un fin en sí misma y no como una herramienta para comunicarse, pensar y/o aprender (como actualmente se piensa). Se concebía que aprender a escribir era la mera transcripción del lenguaje oral en signos gráficos alfabéticos convencionales.

Cuando los niños llegaban a la escuela se iniciaban en el aprendizaje de lo que se consideraban prerrequisitos para una buena ejecución escrita (habilidades perceptivo-motrices: discriminación visual, control manual fino, conducta motora gruesa, dominancia lateral, etc.). Esto era debido a que estos métodos tradicionales consideraban la escritura como un conjunto de subhabilidades que se enseñan por separado (Nisbet y Shucksmith, 1987). Derivado de este hecho, la intervención en las dificultades lectoescritoras se centraba en la recuperación de dichas subhabilidades. Desde esta perspectiva se considera que el origen de estas dificultades es principalmente de tipo neuro-perceptivo-motriz.

En el planteamiento tradicional, el uso de la escritura con fines personales (expresión de pensamientos, acontecimientos, emociones,...) está casi ausente. La extensión de las redacciones o composiciones que se piden al alumno son limitadas (un párrafo o una página como máximo en el tiempo de clase). Esas producciones escritas no son enseñadas y, sin embargo, sí son evaluadas. Pero dicha evaluación suele tener como objetivo valorar determinados contenidos académicos (lo que sabe un alumno sobre un tema y cómo lo expresa), y no se prioriza enseñar y evaluar cómo un alumno es capaz de informar, convencer o entretener (Applebee, 1984), es decir, no se atribuye al lenguaje escrito la concepción que, como instrumento de comunicación, posee en sí mismo.

En todo momento, desde esta perspectiva, con el fin de que los niños se inicien en el lenguaje escrito, se parte de un determinado método de enseñanza y de sus orientaciones, en lugar de partir de las concepciones y las experiencias previas que el niño tiene sobre la escritura (Bellés et al., 1993), como ahora se propugna.

Actualmente se ha pasado a enfocar la enseñanza del lenguaje escrito y sus dificultades teniendo en cuenta su naturaleza lingüística (Defior et al., 1993). En este sentido, las habilidades verbales que implican la producción, percepción, decodificación, segmentación, etc. cobran una especial relevancia. Además, en la escuela "aprender a leer y escribir" se ha transformado en "leer y escribir para aprender". Tanto la lectura como la escritura han pasado de ser un fin en sí mismas para pasar a ser un medio de aprendizaje. El retraso en ambas habilidades no supone solamente dificultad en el progreso escolar, sino también en otros ámbitos, pues el progreso escolar es el primer paso para el progreso social.

Para diferenciar las perspectivas tradicional y actual en relación a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito resulta interesante resaltar una experiencia innovadora en ese proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por unas profesoras en un centro de educación especial (Bellés et al., 1993). Esta experiencia de innovación fue posible gracias a que las profesoras, que estaban en un periodo continuo de formación, reflexionaron y percibieron que los niños no lograban entender las características de productividad o creatividad del lenguaje escrito.

A continuación se exponen los cuadros ilustrativos del efecto de la innovación de la práctica de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito distinguiéndose dos situaciones: antes de la innovación (situación 1) y durante la innovación (situación 2). En ambas situaciones, se alude a la conceptualización, actividades curriculares y consecuencias de los aspectos generales de la enseñanza-aprendizaje y de su macrosecuencia. Las condiciones de organización social del aula también son detalladas (ver cuadros 5, 6 y 7).

Una gran diferencia que existe entre las perspectivas tradicional y actual respecto a la enseñanza del lenguaje escrito es el papel que juegan los distintos contextos (formal e informal). Actualmente se piensa que el niño, antes de llegar a la escuela, puede participar y contactar con el lenguaje escrito en su entorno social y familiar. La relación que el niño tenga con la escritura en este contexto informal puede influir en el aprendizaje del lenguaje escrito dentro del contexto formal (la escuela).

ASPECTOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO	
SITUACIÓN 1	SITUACIÓN 2
Conceptualización de la enseñanza-aprendizaje	
. Centrada en la presentación sistemática de la correspondencia entre cada uno de los fonemas y las letras.	. Centrada en la interacción del niño con los textos escritos, con la maestra y compañeros.
Propuesta de actividades curriculares	
Determinada por el método y el material: . Ejercicios de prerrequisitos (orientación espacial, motricidad fina, ordenación temporal, discriminación visual y auditiva...) . Presentación una a una de las vocales y posteriormente de las consonantes, a medida que se concluyen los ejercicios del fonema presentado con anterioridad.	A partir de: . El diagnóstico inicial del conocimiento de los niños sobre el sistema de escritura, el lenguaje escrito, las convenciones del sistema y sus funciones. . La evaluación de las actividades realizadas con anterioridad (evaluación de los procedimientos de los niños, los resultados, las condiciones de realización, las informaciones facilitadas y requeridas...) . La nueva planificación elaborada en función de considerar los puntos anteriores.
Consecuencia	
. Se trabaja sobre "x" cantidad de fonemas durante el curso escolar.	. Desde el inicio se trabaja con textos diversos dependiendo de cuál sea la actividad que se propone.

Cuadro 5: Efecto de la innovación en la enseñanza del lenguaje escrito: Aspectos generales

PARTICULARIDADES DE LA MACROSECUENCIA	
SITUACIÓN 1	SITUACIÓN 2
Conceptualización de la enseñanza-aprendizaje	
. Centrada en proponer la realización de diversos ejercicios comunes para cada uno de los fonemas.	. Centrada en ajustar y decidir las condiciones que se dan para la realización de las actividades, a fin de que el aprendizaje de los niños sea óptimo.
Propuestas de "actividades tipo"	
. Presentación de cada fonema con refuerzo gestual. . Análisis de enunciados orales : a) localizar fonemas según que ocupen determinadas posiciones en los enunciados. b) buscar enunciados "que tengan el sonido 'x'" . Realización gráfica y "codificación" (realizar gráficamente la letra que se está estudiando; realizarla en sílabas directas, inversas y compuestas; escribirla en dictados que la combinan con letras estudiadas anteriormente) . "Decodificación" a partir del material escrito (primeras lecturas de onomatopeya, palabras, oraciones simples,...)	. Se trabaja a partir de realizar distintas actividades con los textos escritos, por ejemplo: - producción de escritura; - interpretación; - recomposición de partes; - corrección; - dictado; - reescritura; - búsqueda de información; - puesta en común de la información... - etc. hasta la edición final del texto.
Algunas consecuencias	
. Se trabaja con unidades lingüísticas secuenciadas según su longitud (fonema, palabra, oración). . Se trabaja con textos preferentemente de lenguaje referencial y con alta reiteración de un mismo fonema (p. ej. Pepe pela patatas). . Se trabaja con materiales didácticos específicos comercializados y con materiales complementarios elaborados por las maestras a partir de los criterios de los primeros. . Los materiales estaban presentes en el aula sólo cuando se realiza una actividad específica de enseñanza. . El hilo conductor de las actividades era el trabajo sobre un fonema.	. Las unidades lingüísticas con las que se trabaja dependen de cuál sea la actividad propuesta. . Se trabaja con textos de lenguaje diverso: referencial, poético, narrativo, periodístico, publicitario, personal, etc. . Fundamentalmente se trabaja con material escrito no específico (libros, periódicos, revistas, folletos de propaganda, envoltorios de productos de consumo, etc.) . Los materiales están siempre presentes en el aula para utilizarse como consulta en cualquier momento. . El hilo conductor de las actividades es la producción de un texto. Su edición puede durar un día, una semana, un mes o más.

Cuadro 6: Efecto de la innovación en la enseñanza del lenguaje escrito: Particularidades de la macrosecuencia

CONDICIONES DE ORGANIZACIÓN DEL AULA	
SITUACIÓN 1	SITUACIÓN 2
Conceptualización	
. Se consideraba que las relaciones entre los niños interferían el aprendizaje. Sin embargo era interesante potenciarlas en situaciones de juego.	. Se considera que "(...) los niños pueden aprender de sus compañeros y que todos pueden contribuir a la mutua alfabetización, por lo cual incitamos al trabajo en grupos (...)".
Observaciones	
. Se obligaba a hacer las actividades de aprendizaje individualmente a fin de poder evaluar lo que los niños sabían y aprendían. . No se permitía que los niños hablaran, se copiaran o dieran información entre ellos cuando hacían actividades de lenguaje escrito. . La maestra era quien exclusivamente podía informar o resolver las dudas que los niños planteaban. . Los niños no podían hacer sugerencias a las propuestas de las maestras.	. Se determinan las condiciones sociales para realizar las actividades propuestas (individual, pareja, pequeño grupo, colectivas,...) . Una misma actividad puede conllevar distintas organizaciones de los alumnos. . Se incita a que los niños trabajen colectivamente. . Se prevén momentos para compartir y poner en común informaciones. . Se incita a que aquello que puede ser respondido por un compañero no sea respondido por la maestra. . Los niños pueden proponer. . Se diversifican los roles de los niños en el grupo.
Consecuencias	
. Las peticiones de los niños sólo hacían referencia al modo de resolver los ejercicios. . Los niños tenían una actitud muy competitiva. . Los alumnos decían que no sabían escribir. . Se daban cuenta de que hacían "cosas de niños pequeños". . A menudo los niños se ignoraban unos a otros. . Hablaban muy poco.	. Los niños proponen muchas cosas sin limitar por anticipado sus posibilidades. . Los niños están dispuestos a ayudarse e informarse mutuamente. . Los alumnos interpretan todo lo que producen, y dicen que saben escribir y leer. . Están satisfechos de los textos que editan. . Se respetan más entre ellos. . Hablan mucho.

Cuadro 7: Efecto de la innovación en la enseñanza del lenguaje escrito: Condiciones de organización del aula

En los distintos entornos que rodean al niño existen muchas cosas impresas con las que puede tomar contacto y que apuntamos a continuación:

1) En casa: a) los paquetes, botellas y latas (de comidas, juguetes, dulces,...); b) la ropa: la talla e instrucciones de lavado en las etiquetas, eslóganes y propaganda; c) listas: de la compra, del menú, de trabajos a realizar en el jardín, de personas a invitar a una fiesta d) posters y firmas de cuadros; e) material de lectura: libros (de entretenimiento, de consulta), revistas, programación de la T.V., periódicos, comics, catálogos por correo, propaganda; f) mensajes: de llamadas telefónicas, para algún miembro de la familia ausente en un momento dado, para el lechero, para los vecinos; g) anuncios en T.V., etc.

2) En la calle: a) letreros y nombres de las tiendas, luminosos de cines; b) letreros de las carreteras; c) publicidad: en autobuses, trenes, vallas; d) marca y modelo de los coches; e) menú de restaurantes, hamburgueserías; f) eslóganes: en la ropa y letreros de las tiendas, en las paredes de los edificios; g) marcas e instrucciones en los juguetes (dentro de una tienda); h) etiquetas con nombre e instrucciones de una comida o bebida (en un supermercado); i) letreros indicativos de las "calles" de un hipermercado, etc.

3) En el colegio: a) letreros indicativos con el nombre de las aulas o despachos; b) posters y carteles en las paredes de la clase o pasillos del colegio; c) mensajes en las pizarras; d) material de lectura (libros, cuadernillos,...)

Para que todo lo impreso en el entorno o actividades escritas por producir (ejemplo: dejar un mensaje) adquieran una mayor relevancia en el niño es necesario, además de la exposición a todo ello, que se le confiera significación a esos mensajes o actividades escritas; es decir, que cuando el padre vaya a dejar un mensaje a la madre, por ejemplo, éste haga partícipe al niño de esa actividad. Con ello se facilitaría que el lenguaje escrito se entendiera como un instrumento más de comunicación (además del lenguaje oral). Si el niño llega a entender que existe relación entre el lenguaje oral y escrito en el sentido de que ambos sirven para comunicar, se simplifica el aprendizaje del lenguaje escrito y se ayuda a que haya una "claridad cognoscitiva" en el pensamiento del niño respecto a este tipo de lenguaje.

Así pues, es conveniente que en el contexto informal, el niño tenga diversas experiencias con el lenguaje (oral y escrito) y que le ayuden a ser consciente de lo que se usa, cómo se usa y para qué (actividades metalingüísticas). Según Escoriza et al. (1991), las experiencias con el lenguaje y las actividades metalingüísticas son dos enfoques que ayudan a conseguir la "claridad cognoscitiva" (encontrar la relación que existe entre lenguaje oral y escrito y comprender que la función básica y el objetivo del lenguaje escrito es la comunicación).

En el contexto formal, para que los niños se apropien del lenguaje escrito la mejor vía, tal como señalan Bellés et al. (1993), es insertar dicho lenguaje en la cultura del aula; aprovechar los procesos sociales que los niños llevan a cabo a través de las actividades y la guía del maestro para explorar, producir y comprender el lenguaje escrito.

Para profundizar sobre la forma de organizar actividades didácticas con objeto de iniciar a los alumnos en el mundo de lo escrito se puede consultar el artículo de Teberosky (1996) en el cual presenta ejemplos secuenciados desde lo funcional hasta la ficción y desde el leer adulto hasta la producción autónoma de textos por parte de los niños. La autora resume dicha secuenciación en los siguientes objetivos: hacer entrar al niño en el mundo de lo escrito, hacer entrar lo escrito en la clase, hacer convivir al niño con diversos soportes de lo escrito, iniciar al niño en la producción de textos funcionales, hacer convivir al niño con lectores e iniciar al niño en la producción de textos.

Con objeto de favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito es conveniente que se potencie, además, un adecuado uso del lenguaje oral. Por ello, además de realizar ejercicios de segmentación, es fundamental, como apuntan Defior et al. (1993), que se participe en clase contando cuentos, vivencias, realizando dramatizaciones y se sea capaz de escuchar y comprender diferentes tipos de narraciones y cuentos. Nosotros añadimos que esa participación activa de los niños en clase puede completarse con apoyo de un material escrito que el niño haya tenido que elaborar previa exposición oral. De esa manera se produciría un efecto múltiple: se trabajaría el lenguaje oral, la escritura y la lectura.

La última idea expuesta se fundamenta en los principios de aprendizaje reseñados por Teberosky (1993) acerca de la precoz capacidad de los niños para escribir y leer a condición de que se acepten escrituras no convencionales ni ortográficamente correctas y lecturas y, respecto a la lectura, la interpretación o simulación de actos de lectura a partir de textos memorizados, o de imágenes gráficas y la descodificación convencional de los textos.

Otro importante principio de aprendizaje apuntado por Teberosky (1993, pp. 24) y que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito es "la idea de disociar la competencia sobre el lenguaje escrito de la competencia sobre la escritura del lenguaje, y no confundir el nivel de realización gráfica con el lenguaje para ser escrito". La autora presenta las ventajas de esa diferenciación, las cuales vienen a confirmar el hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje propugnado: a) poner en contacto al niño con el mundo de lo escrito "antes y más allá del dominio de las técnicas gráficas individuales sobre la escritura"; b) "iniciar a los niños en la confrontación con material tipográfico (periódicos, propaganda,...) y no solamente con material manuscrito. Toda una serie de información gráfica sobre puntuación, compaginación, párrafos, etc., se transmiten con la imprenta y se pierden con el uso manuscrito exclusivo"; c) "iniciar a los niños en la confrontación con modelos adultos"; d) "hacer pasar a los niños por todos los aspectos del proceso de producción e interpretación de textos".

Según Nisbet et al. (1987), en el proceso de enseñanza-aprendizaje es conveniente realizar ejercicios de segmentación. Siguiendo este proceder se incrementaría la habilidad de los niños para percibir las unidades que componen el lenguaje oral. Estos ejercicios de segmentación se pueden realizar a través de los juegos orales de rimas, aprendizaje de poesías, trabalenguas, canciones, retahíla, aislar el fonema inicial o final de una palabra, invertir los fonos de una sílaba, silenciar una palabra en canciones que repiten varias veces el mismo texto, etc., . Además, de forma paralela, se puede ejercitar al niño en la asociación de los símbolos gráficos con sus sonidos. Así se favorecería la adquisición de la lectura u de la escritura (Nisbet et al., 1987).

Respecto al aprendizaje de la planificación de un texto, vamos a destacar los resultados obtenidos por Lacasa, Pardo, Martín y Herranz-Ybarra (1995) en un trabajo realizado con situaciones de grupo y que puede servir de referencia cuando se intente trabajar dicho aprendizaje. Ellos señalan que los niveles de planificación generados en el grupo se ven influidos cuando la meta está presente en la interacción. Además, si con la presencia o no del profesor, todos los niños del grupo intervienen en la elaboración de un sólo esquema, se dan niveles más altos de planificación que si cada niño elabora su propio esquema dentro del grupo.

Recientemente, Pasquier y Dolz (1996) han publicado un artículo respecto a la enseñanza de la composición escrita donde presenta un decálogo de opciones didácticas. Dolz plantea como alternativa a las prácticas dominantes para dicha enseñanza la importancia de que se dé un *aprendizaje precoz*, sensibilizando a los alumnos hacia la composición escrita desde preescolar. Considera relevante que exista una *diversidad textual* en contraposición a una indiferenciación textual y que se prefiera el *aprendizaje en espiral*, esto es, un aprendizaje que aborde en su total complejidad las *situaciones comunicativas* y donde se descompongan los problemas de escritura, frente a un aprendizaje de tipo aditivo. También defiende una enseñanza intensiva donde las actividades sean conexas y continuas. Además, propone como actividades más formativas que la simple corrección, *actividades de revisión y reescritura*. Aboga por los *métodos inductivos* de aprendizaje frente a los directivos tradicionales. Asimismo, sugiere el uso de *textos sociales*, referentes a situaciones de comunicación reales y bien definidas. Este autor considera también que debe existir una *organización sistemática* de la enseñanza-aprendizaje estructurada en secuencias didácticas. Y, por último, que la *regulación con listas de control* es estimada como una de las bases de la evaluación formativa.

Por otra parte, Ribas (1996) plantea como un componente didáctico de la composición escrita la evaluación formativa como tal, entendiendo por ella la toma de conciencia, la reformulación, la adecuación y la comprensión del proceso de aprendizaje y de la situación didáctica que favorece dicho aprendizaje. Según esta autora, la evaluación formativa, concebida como proceso de regulación, permite que los profesores ajusten sus intervenciones y, además, ayuda a que los alumnos puedan alcanzar autonomía en el proceso de aprendizaje, debido a que se favorece la toma de conciencia.

Nosotros pensamos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto formal las pautas de conducta docente del profesor cobran una especial relevancia. Diversas investigaciones han centrado su interés en las características del diálogo que facilitan al estudiante la interiorización de contenidos y procedimientos efectivos para el aprendizaje de la composición escrita. Camps (1993) señala la importancia del interés real que muestra el profesor por lo que los alumnos escriben y éste, consecuentemente, deja que se expresen libremente y les escucha; esta actuación permite que los alumnos, gracias a esas conversaciones que mantienen aprenden a descubrir y a expresar verbalmente sus propias ideas. De esa manera, los temas de conversación son sugeridos por el profesor y los alumnos, y la función del profesor es recoger las ideas y reconducirlas para que sirvan de estímulo en el diálogo y se puedan reflexionar. Las respuestas reflexivas de los alumnos también son promovidas por el carácter abierto de las preguntas del profesor.

Otros autores (Graves, 1983; Calkins, 1986) señalan que, para que los alumnos consideren como objeto de reflexión sus propios escritos y aprendan a resolver las dificultades por sí mismos, el profesor no soluciona directamente los problemas que van planteando los alumnos; sino que son ellos mismos los que los resuelven cuando hablan sobre dichos escritos.

Al hilo de lo señalado, las aportaciones de Freedman y Katz (1987) sobre las características del diálogo se refieren a la posible y deseable existencia de silencios y pausas que permitan reflexionar a los alumnos.

Mora (1991) señala que el profesor tiene que intentar crear un clima que facilite gestionar adecuadamente la clase para que se activen, desarrollen y potencien los procesos cognitivos y metacognitivos de los alumnos. Este autor denomina a las pautas del profesor "Patrones de Movilización Cognitiva". Estos patrones han sido descritos como pautas del profesorado en la aplicación de un programa de enriquecimiento cognitivo (Comprender y Transformar), y pensamos que son extrapolables a cualquier situación educativa, y, entre ellas, estaría la enseñanza-aprendizaje

de la escritura. A modo de resumen, citaremos los grandes bloques que engloban a los veinte patrones descritos por este autor. El primero de ellos es un gran área que engloba pautas referidas al *clima* de la clase (*lenticificación de la dinámica, estructuración de la situación, aumento del input, centrar-focalizar la atención, flexibilidad al seguir la tarea propuesta, moldeamiento, abrir problemas para el próximo día*), el segundo se refiere a las pautas del profesor para la adecuada *gestión* del aula (*reforzamiento de la conducta cognitiva de nivel superior a la conducta base, estimulación del autoconcepto, estimular la interacción, atención personal, cómplice activo, favorecer la expresión personal, clima activo-participativo, clima lúdico*) y, el tercero, es un bloque que incluye los patrones que permiten activar los *procesos* (cognitivos y metacognitivos) de los alumnos (*planteamiento de conflictos cognitivos activadores, pensamiento explicativo, pensamiento alternativo, actividad orientada a procesos, presentación de modelos de funcionamiento cognitivo mediante pensamiento en voz alta*).

Nos gustaría concluir el apartado de la enseñanza- aprendizaje con una cita de Roca Cortés (1992, pp. 79): "*aplazando el aprendizaje del lenguaje escrito se corre el gran riesgo de empobrecer el contacto activo del alumno con el conocimiento y específicamente en el caso de los alumnos discapacitados con la lentitud que suele acompañarles ello puede representar un peligro aún mayor. Con estas medidas se consiguen efectos contrarios a los pretendidos: provocar "no avances" en su desarrollo*".

5. Dificultades

Cuando decimos que un niño escribe mal podemos estar refiriéndonos a cuestiones muy diversas: tarda mucho en iniciar una redacción, utiliza una sintaxis inadecuada, tiene faltas de ortografía, tiene una mala letra (grafía inadecuada), entre otros ejemplos.

Para comentar los distintos tipos de errores que se pueden producir al escribir, inicialmente vamos a distinguir entre escritura reproductiva y productiva. Se pasarán a describir dichos errores y los procesos alterados en los mismos. Más adelante distinguiremos los distintos tipos de trastornos del lenguaje escrito.

5.1 Errores en la escritura reproductiva

Los errores que se comentan de forma general son los referidos a la ortografía y al grafismo. Con respecto al primero de ellos, se pueden distinguir errores de ortografía natural y de ortografía arbitraria. En castellano, los grafemas que se confunden más comúnmente, considerándose errores de ortografía arbitraria, son: b/v, ll/y, z/c, g/j. En los cuadros que aparecen a continuación se exponen las denominaciones de los errores de ortografía natural (ver cuadro 8) y arbitraria (ver cuadro 9), ejemplos de cada uno de ellos y los procesos y almacenes implicados en dichos errores.

ERRORES DE ORTOGRAFÍA NATURAL		
DENOMINACIÓN DEL ERROR	EJEMPLO DEL ERROR	PROCESOS, ALMACENES IMPLICADOS
. sustitución	periodo - perioro	Análisis acústico (en dictado) Análisis visual (en copia)
. rotación	pala - bala	Léxico fonológico Almacén de pronunciación Conversión fonema-grafema
. omisión	comerlo- comelo	Conciencia fonológica (Léxico fonológico)
. adición	cubrir - cuberir	Secuenciación visual
. inversión	museo - mueso	Secuenciación auditiva Secuenciación articulatoria

ERRORES DE ORTOGRAFÍA NATURAL		
. escritura en espejo	podo - oboq	Conciencia fonológica (Léxico fonológico) Conversión fonema - grafema
. unión de palabras . fragmentación de palabras	se lava - selava rayito - ra yito	Segmentación Análisis/síntesis articulatorio

Cuadro 8: Errores en la ortografía natural

ERRORES DE ORTOGRAFÍA ARBITRARIA		
DENOMINACIÓN DEL ERROR	EJEMPLOS	DIFICULTADES
. acentuación . cambio consonántico . puntuación	ratón - raton limpio - linpio Es bueno, bonito y barato. - Es bueno bonito y barato	Conocimiento y adquisición de la ortografía arbitraria.

Cuadro 9: Errores en la ortografía arbitraria

Los errores que se producen en el grafismo tienen que ver con los almacenes pertenecientes al módulo motor. Seguidamente se señalan algunos de los errores que se pueden producir al realizar las grafías; entre paréntesis aparecen los procesos que pueden estar alterados al producirse esos errores: 1) mezcla de mayúsculas y minúsculas (Almacén alográfico); 2) dibujos irregulares o inadecuados de las letras, grafemas grandes o pequeños, inclinación, desproporción entre las letras, trazos curvos o verticales (Almacén de patrones motores gráficos); 3) espacios excesivos, amontonamiento de letras y palabras, superposición o soldadura (Almacén temporal de patrones motores gráficos); 4) líneas inclinadas o anómalas, interlíneas, no respeto de márgenes (Planificación)

5.2 Errores en la escritura productiva o creativa

En la escritura productiva, además de los errores que se producen en la reproductiva, se pueden dar otras incorrecciones o dificultades de distinta naturaleza. La composición escrita supone diversas exigencias que pueden llevar al escritor aprendiz a una situación de "sobrecarga cognitiva" (Camps, 1990). Puede que el escritor "se haga un lío" porque tiene que: generar contenidos significativos (qué cosas voy a decir, cuáles son importantes, qué me falta) activando la Memoria a Largo Plazo, organizarlos jerárquica y coherentemente con una determinada estructura sintáctica, ortografía y léxico y, además, no puede olvidar la finalidad de la composición ni la audiencia a quien va dirigida.

A medida que el escritor aprendiz va teniendo múltiples y variadas experiencias en producciones escritas la situación de sobrecarga cognitiva se va desvaneciendo. En ese desvanecimiento lo que va ocurriendo es que el escritor va aprendiendo a autorregular y autocontrolar su conducta al escribir. En el apartado de intervención se aludirá a distintas estrategias para resolver estos problemas de sobrecarga.

En la situación de sobrecarga comentada se da por supuesto que los escritores tienen habilidad en el manejo de los distintos procesos que conlleva la composición escrita, pero, sin embargo, cuesta trabajo llevarlos todos a cabo.

No obstante, puede que las dificultades en la composición estén en la falta de dominio en uno o varios de los procesos implicados en dicha tarea. En estos casos, los errores variarán en función del módulo alterado.

a) El módulo de planificación

Si se tiene dificultad en este módulo pueden encontrarse errores en no utilizar un plan que sirva de guía para la producción, no saber: a) qué se va a decir; b) cómo se va a decir; c) en qué nos podemos fijar; d) qué fin se persigue; e) tener en cuenta la audiencia (los lectores destinatarios); f) qué características tiene el tipo de texto que voy a escribir; g) qué contenidos se deben incluir (generación de información); h) qué otros contenidos se pueden incluir (generación de información); i) el orden de inclusión de los elementos; j) establecer ni usar los criterios para revisar las cuestiones anteriores.

b) El módulo sintáctico

Si el escritor no tiene una buena adquisición del módulo sintáctico se pueden presentar errores como: a) omisión, adición o sustitución de palabras (funcionales, concretas, abstractas), b) orden, estilo "telegráfico", c) incoherencia en el texto, d) enumeración de palabras, d) enumeración perseverativa de frases, e) incorrecciones de número y/o género, f) signos de puntuación, etc.

Puede que los problemas que se presentan en el módulo sintáctico estén relacionados con la falta de dominio de distintas clases de lectura.

c) El módulo léxico

Si hay dificultades en este módulo los errores que se pueden producir están relacionados con el tipo de léxico o vocabulario que se utilice y con la forma en como se acceda a ese léxico (las vías fonológicas y léxicas comentadas en el módulo léxico del apartado de procesos de este capítulo). Respecto al tipo de vocabulario lo realmente importante no es la riqueza o pobreza del mismo, sino su eficacia. Coincidimos con Coromina (1994) cuando expone que "existe un lenguaje eficaz para cada grupo de individuos, adecuado a cada edad, cada etapa, a temas especializados o generales... Lenguaje eficaz no es sinónimo de lengua pobre o sencilla, sino que es sinónimo de comunicación y de comunicación rica" (Coromina, 1994, pp. 74). Resulta obvio comentar que los errores en el vocabulario utilizado están muy relacionados con el lenguaje oral del escritor. Un lenguaje oral no eficaz conllevará problemas en este tipo de módulo al realizar producciones escritas.

Respecto a la forma de acceso al léxico lo más habitual que se produce es que se utilizan ambas vías (la fonológica y la léxica). Si el escritor tiene problemas en alguna de ellas se pueden producir los errores ortográficos anteriormente citados.

5.3 Errores en las habilidades metacognitivas

Resulta muy común encontrarse con escritores aprendices que, con ayuda externa, son capaces de resolver los problemas que se les van planteando. Por ejemplo, si un niño, como resultado de la copia de la palabra "cumplido" escribe "cunplido" y al decirle que revise lo que ha escrito, borra la "n" y pone una "m", el proceso que está fallando en este niño es el de revisión de la tarea (que es una habilidad metacognitiva). Pongamos otro ejemplo: supongamos que un escritor aprendiz tiene que escribir una redacción sobre "cómo para los goles un portero de fútbol" tarda demasiado tiempo en iniciarla y, con una ayuda del tipo "piensa en un partido que hayas jugado", tras unos instantes empieza a escribir; podríamos pensar que este niño tiene problemas en el módulo de planificación.

Muchas veces las dificultades no son "saber que antes de *b* y *p* se escribe *m*" o que para hacer una composición escrita "tengo que saber de qué voy a hablar, con qué fin, cuáles son mis conocimientos sobre el tema, cómo lo voy a escribir..." sino "NO SABER QUÉ ES LO QUE NO SE SABE" (Nisbet et al., 1987), es decir, no tener *metaconocimientos* acerca de la tarea en cuestión y de todo lo que implica, como ya se expresó en el apartado de procesos metacognitivos de este capítulo. Si no se tiene metaconocimiento sobre la actividad en sí difícilmente se puede hallar la solución a los problemas que se plantean al escribir. En el ejemplo del portero de fútbol, podríamos pensar que el niño no sólo tiene problemas en la planificación de la tarea, sino que además "no sabe que le cuesta planificar" y por este motivo necesita ayuda.

Además, no es importante solamente "saber lo que sé o no sé" sobre la tarea de escritura sino darse cuenta justo en el momento en el que se produce alguna dificultad, es decir, plantear el problema en el "aquí y ahora". Para ello es muy importante que se tenga *experiencia metacognitiva*, es decir, que se actualice el problema situacional y contextualmente. En muchas ocasiones el escritor no realiza experiencia metacognitiva y, por lo tanto, no moviliza los procesos de planificación, supervisión y evaluación, en otras palabras, no es capaz de autorregular su conducta escritora.

5.4 Trastornos en la escritura

Para hablar de trastornos de la escritura se suele hacer alusión al momento en el que aparecen las dificultades y a las causas explícitas o no a las que se puede atribuir el trastorno.

La clasificación clásica que se realiza respecto al momento de aparición de los trastornos en la escritura es la siguiente: disgrafías adquiridas, disgrafías evolutivas y retraso en el lenguaje escrito.

1) **Disgrafías adquiridas:** son personas que escribían correctamente y debido a una lesión cerebral (por accidente cerebro-vascular o traumatismo craneoencefálico) empiezan a tener dificultades. Este tipo de disgrafías suele aparecer asociado a problemas en el lenguaje oral (afasias). Para una mayor clarificación se ha diferenciado distintos tipos de dificultades y trastornos para este tipo de disgrafías: a) Dificultades de planificación. b) Dificultades en la construcción de la estructura sintáctica. c) Trastornos en la recuperación de las palabras. d) Trastornos motores (ver cuadro 10)

DISGRAFÍAS ADQUIRIDAS*				
Dificultades de planificación (AFASIA DINÁMICA FRONTAL)				
* Tienen dificultades para planificar lo que van a decir o escribir. Cuando tratan de redactar algún escrito, tardan mucho tiempo en el intento y sólo consiguen unas cuantas frases estereotipadas.				
* En casos de amnesia: problemas para planificar por tener serias dificultades para recuperar la información de la MLP.				
* En la afasia semántica: elaboran informaciones, pero no las integran en un todo.				
Dificultades en la construcción de la estructura sintáctica: AGRAMATISMO.				
* Dificultades estructurales (agramatismo construccional):				
- Problemas para ordenar bien las palabras en la oración; a veces, expresan lo opuesto a lo que quieren decir debido a que intercambian los papeles gramaticales de los sustantivos				
- Construyen oraciones simples y cortas (sujeto, verbo y predicado)				
* Frecuentes omisiones de palabras (agramatismo morfológico):				
- Funcionales (artículos, verbos auxiliares, preposiciones, pronombres, conjunciones, etc.)				
- Afijos (marcadores de tiempo, género, número, etc.)				
- Construyen bien la semántica, pero no la sintaxis				
* En la afasia de conducción: presentan dificultades en la construcción de estructuras sintácticas debido a una escasa capacidad de MCP.				
Trastornos en la recuperación de palabras: DISGRAFÍAS CENTRALES				
	Disgrafía Fonológica	Disgrafía Superficial	Disgrafía Profunda	Disgrafía Semántica
Ruta alterada	fonológica	visual	fonológica visual	acceso al sistema semántico
Errores	. en ortografía natural . errores derivativos: errores con los sufijos de palabras compuestas (bebe como bebía) . errores con palabras funcionales	. en ortografía arbitraria	. en ortografía natural y arbitraria. . error más característico: errores semánticos en dictado o escritura espontánea	. escriben correctamente al dictado palabras de ortografía arbitraria cuyo significado no comprenden
Ruta usada	visual	fonológica	fonológica y/o visual	ruta visual sin acceder al sistema semántico

Trastornos motores: DISGRAFÍAS PERIFÉRICAS	
* Lesión en el almacén grafémico	- Se producen trastornos en todas las palabras con independencia de la ruta utilizada - Se producen más errores con palabras largas que con las cortas - Errores más frecuentes: sustituciones de grafemas, omisiones, intercambios, etc. - Aparecen errores en cualquier tipo de escritura (a mano, a máquina, con letras de plástico, etc.)
* Lesión en un estadio posterior al almacén grafémico	- Se tienen dificultades para escribir palabras (aunque no para deletrear oralmente)
* Lesión en el mecanismo de conversión alográfica	- Se producen errores, no al elegir el grafema, sino al seleccionar el alógrafo correspondiente (mayúscula, minúscula, cursiva, etc.)
* Lesión en el almacén alográfico	- Aparecen problemas con ciertos alógrafos o con toda una clase de alógrafos
* Trastorno en la conexión del almacén grafémico con el almacén de patrones motores	- Se producen errores de sustitución de letras. - Aparecen errores sólo en la escritura a mano.
* Lesión en el mecanismo de asignación del patrón motor grafémico	- Las letras están muy deformadas, aunque la ortografía es correcta - Se le conoce con el nombre de Agrafía Apráxica
* Alteración de los procesos perceptivos	- Las dificultades se presentan cuando se trata de mantener las letras dentro de una línea horizontal - Existe una tendencia a omitir o duplicar rasgos y letras.
* Otros trastornos de escritura periféricos	- Debilidad muscular, temblor de manos, ausencia de control motor

Cuadro 10: Cuadro 10: Dificultades asociadas a las disgrafías adquiridas (La información que aparece recogida en este cuadro ha sido tomada de Cuetos Vega, 1991)

Debido a la elevada frecuencia de traumatismos craneoencefálicos y enfermedades cardiovasculares que se vienen produciendo en nuestros días, y que, una gran parte de dichos accidentes tiene como consecuencia la aparición de afasias, citamos en el cuadro 11, de manera resumida, las diversas manifestaciones que en la expresión escrita se pueden dar en función del tipo de afasia (Peña Casanova, 1990).

2) **Disgrafías evolutivas.** Se da en los niños que, sin causa aparente (CI, ambiente sociocultural, escolaridad adecuada, sin trastornos perceptivos, auditivos o motores, etc.), presentan dificultades para aprender a escribir.

En unos casos, pueden escribir mal palabras poco conocidas (haciendo un mal uso de la ruta fonológica y con errores de ortografía natural), considerándose por la mayoría de los autores una disgrafía fonológica (al igual que en las disgrafías adquiridas). En otros, pueden tener dificultades con la ortografía arbitraria (porque hacen un mal uso de la ruta léxica). En este último supuesto, se consideraría que presentan una disgrafía superficial.

En ocasiones pueden presentarse dificultades en ambas rutas, pero lo más común es que esté alterada una de ellas (la fonológica o la léxica).

TIPOS DE AFASIA	ESCRITURA
Afasia de Broca	* Supresión de la escritura
Afasia de Wernicke	* Grafismo y automatismos preservados * Dictado muy alterado. * Paragrafias de todo tipo. Neologismos. * Posible gran reducción permanente.

TIPOS DE AFASIA	ESCRITURA
Afasia de Conducción	<ul style="list-style-type: none"> * Grafismo y automatismo habitualmente preservados. * Gran número de transformaciones paragrafícas: <ul style="list-style-type: none"> . disortografías . paragrafías literales . verbales morfológicas * Fallos sobre todo al dictado y espontáneamente. Copia mucho mejor.
Afasia Sensorial Transcortical	<ul style="list-style-type: none"> * Grafismo y automatismo de escritura normales. * Espontánea: poco abundante. * Paragrafías de todo tipo. * Neologismos. * Perseveraciones * Dictado: menos alterado. * Disortografía
Afasia Motora Transcortical	<ul style="list-style-type: none"> * Falta de incitación más evidente que a nivel oral. * Reducción. * Perseveración.
Afasia Amnésica (Nominal)	<ul style="list-style-type: none"> * Defectos en la escritura espontánea por fallos en la evocación nominal. * Débito, grafismo y automatismos normales. * Copia normal. * Dictado: disortografía posible.
Afasia Global	<ul style="list-style-type: none"> * Gran reducción o supresión del lenguaje escrito.

Cuadro 11: Errores de escritura asociados a los distintos tipos de afasias

3) **Retraso en el lenguaje escrito.** Este trastorno aparece en los niños que por alguna razón (CI bajo, ambiente sociocultural deprivado, falta de escolarización, etc.) tienen retraso en la escritura.

Los problemas que suelen aparecer pueden afectar a cualquier módulo (planificación, sintaxis, léxico y motor).

Puede que los errores que se presenten en el lenguaje escrito sean muy acusados y que un factor que esté contribuyendo a que resulte así sea que se esté enseñando mal o de forma asistemática. En muchas ocasiones se parte de un método de aprendizaje y no del sujeto, tal como se apuntó en el apartado de enseñanza-aprendizaje de este capítulo. Por tanto, puede ocurrir que si el método de aprendizaje de la lectoescritura es global aparezcan disgrafías fonológicas y sean frecuentes los errores de ortografía natural; o, por el contrario, el método sea fonético y entonces los errores que se manifiesten sean de ortografía arbitraria. Lo más frecuente es que el déficit sea mayor en una ruta que en otra. Por ello es muy importante que se tenga en cuenta la metodología empleada en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito.

Es importante destacar que no tiene la misma importancia un error en el lenguaje escrito en un niño que se está iniciando que en otro que ya ha adquirido ese aprendizaje. Los errores de los niños que se inician en dicho aprendizaje deben reconocerse como tales, ser permitidos y usados como base para estimular los avances propios del proceso (Roca Cortés, 1992).

6. Evaluación.

En el diagnóstico y evaluación de las "dificultades o trastornos en la escritura" es conveniente tener presente distintos aspectos:

1) Variables del sujeto: a) historia personal; b) historia académica; c) historia del problema; d) atención, memoria, percepción, audición; e) inteligencia; f) aspectos físicos y emocionales.

2) Variables de la tarea: a) análisis de los productos escritos; b) análisis de los procesos cognitivos y metacognitivos implicados

3) Aspectos del contexto escolar : a) clima de clase; b) interacciones en el aula; c) metodología de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura; d) ideas del profesor; e) aspectos organizativos y físicos del aula; f) implicación de profesionales en los problemas del alumno.

4) Aspectos del contexto familiar: a) nivel cultural; b) tipo de estimulación de la lectoescritura; c) actitud y actuación ante las dificultades que presenta el niño.

Para valorar algunos o todos los aspectos reseñados existen distintas pruebas de evaluación que se citan y detallan: a) Entrevistas (a maestros, familia, alumno); b) Pruebas estandarizadas y c) Pruebas no estandarizadas

6.1 Entrevista

La entrevista es muy importante porque nos va a aportar muchos datos que van a resultar útiles para perfilar las pruebas posteriores.

Aunque pensemos realizar entrevistas a distintas personas es conveniente empezar por quien/es haya/n presentado el motivo de consulta. El hecho de empezar así no significa que no se pueda realizar entrevistas posteriores a esa/s primera/s persona/s.

Los datos fundamentales que vamos a recoger en la entrevista serán los referidos a las variables del sujeto y del contexto. Muchos aspectos de los señalados en el contexto escolar no se podrán obtener a partir de la entrevista, por ello, *si resultara realmente necesario*, se tendría que negociar con el maestro la posibilidad de realizar alguna observación en clase.

6.2 Pruebas estandarizadas

Existen pruebas estandarizadas en el mercado que se caracterizan porque evalúan sólo productos. Por este motivo nosotros consideramos que pueden utilizarse como complemento para la evaluación ya que estimamos que lo que realmente es relevante conocer, no son sólo los errores en los productos de los niños, sino además conocer los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en dichos problemas. Algunas de las pruebas estandarizadas que evalúan dificultades en la escritura son:

* TALE (Test de Análisis de la lectoescritura) Cerveza y Toro. Contiene ejercicios para la lectura y la escritura. El test de escritura está compuesto de copia, dictado y expresión espontánea. Evalúa: promedio de errores, velocidad de escritura, comprensión, errores del grafismo, errores de ortografía natural y arbitraria, errores en la copia, errores sintácticos y contenido expresivo.

- 1) TECI. Evaluación de la escritura en ciclo inicial (CEPE).
- 2) Los Tests ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura. (Filho, 1973).
- 3) Test CEAL, de control de la evolución del aprendizaje de lectoescritura (Huerta y Matamala, 1992).
- 4) CLE: Prueba de conocimientos sobre lenguaje escrito (Ortiz y Jiménez, 1994).
- 5) THG. Test de habilidades grafomotoras (J.A. García Núñez y O. León). Para edades de 5 años y medio a ocho años.
- 6) BEHNALE. Batería evaluativa de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura (5-6 años).
- 7) Escala de ortografía (Villarejo Mínguez). Evalúa destreza ortográfica.
- 8) Ortografía (TEA). Evalúa conocimientos prácticos de ortografía.
- 9) Test de Dictado "Entender y hablar" (Monfort y col., 1985) Es un sólo dictado de 6 frases y evalúa ortografía arbitraria, unión/separación de palabras, omisiones/adiciones, confusiones auditivas y/o visuales.
- 10) Test Grafométrico de R. Perron y Coumes de Ajuriaguerra y cols (1983). Evalúa la ejecución motriz y la ejecución formal.
- 11) Escala de ortografía de Seisdedos (1979). Para edades a partir de los diez años.
- 12) Escala de composición escrita de García Hoz (1963).

6.3 Pruebas no estandarizadas

Las pruebas no estandarizadas son las que no tienen baremación y, por lo tanto, no pueden aportar datos que nos permitan situar el desfase del niño con respecto a un determinado grupo de referencia.

El material a utilizar puede ser: láminas con dibujos, letras, palabras, frases, textos (bien elaborados por el propio evaluador o bien procedentes de algún material didáctico).

6.4 Evaluación de Módulos o Procesos implicados en la Escritura

a) Evaluación del Proceso de Planificación (Cuetos, 1991)

1) Pruebas de recuerdo libre: Se le pide que recuerde todos los detalles posibles sobre un determinado suceso, cuento, película, etc.

2) Pruebas de reconocimiento: Se le presentan distintas informaciones sobre algún hecho de su vida, algún acontecimiento público o conocimientos generales para que indique la correcta.

3) Pruebas de composición. Se le puede presentar tareas que afecten a la planificación y que tenga distinto grado de generación de ideas y de dificultad. Así, tareas de poca complejidad de planificación podrían ser la descripción de un dibujo o la descripción de una escena. Tareas de mediana complejidad serían narrar un cuento (si no se le ocurre ninguno se sugieren algunos títulos: Blancanieves, Caperucita Roja, etc.) o narrar un suceso que le haya ocurrido (si es un niño: vacaciones, fin de semana; si es un adulto: cómo ocurrió el accidente, etc.). Tareas en las que participen todos los procesos de planificación serían: escribir una redacción tras un título sugerido o comentar una noticia.

Conviene contrastar estas tareas escritas con pruebas similares pero narradas oralmente, con el fin de comprobar las diferencias entre lenguaje oral y escrito. Ya que algunas dificultades en la lengua escrita son alteraciones del lenguaje oral, de la competencia lingüística.

4) Pruebas de conversión de matrices en oraciones. Se le presenta una matriz para que transforme la información en proposiciones lingüísticas (Scardamalia, 1981).

	REGIÓN	
	ASTURIAS	VALENCIA
CLIMA	Frío	Templado
FRUTA	Manzana	Naranja

Como se puede apreciar, en los siguientes ejemplos existe distinto nivel de integración de la información:

* "En Asturias hace frío". "En Valencia el clima es templado".

* "En Asturias hace frío y por eso se cosechan manzanas".

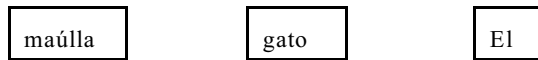
* "En Asturias hace frío y por eso se cosechan manzanas, mientras que en Valencia el clima es templado y por eso se producen naranjas".

b) Evaluación del Proceso de Construcción de la Estructura Sintáctica

Además de lo observado en las tareas escritas evaluadas en el proceso de planificación se pueden presentar también otro tipo de tareas:

1) Construcción de frases a partir de diferente número de palabras y con distinto grado de relación (cuanto menos relacionadas estén las palabras, más difícil resultará componer una frase).

2) Ordenar las palabras de una oración. Se pueden presentar en tarjetas diferentes para cada palabra o desordenadas en una misma "frase". Por ejemplo: maúlla gato El, presentado en tarjetas:



3) Reescritura de un texto: se le da un texto con frases muy cortas y simples y se le pide que lo lea, lo estudie y que escriba otro texto con oraciones más complejas sin olvidar ninguna información del texto dado.

4) Reelaboración de un texto telegráfico. Se le da un texto con palabras de contenido, sin nexos, a modo de telegrama y se le pide que lo escriba con las palabras que le faltan. Por ejemplo: Perro persiguió gato jardín

5) Rellenar los espacios vacíos de una frase (acompañándola de un dibujo).

6) Colocar signos de puntuación en un texto.

c) Evaluación de los Procesos Léxicos

1) Tareas de Denominación. Tiene escribir los nombres de los dibujos que se le presenten. Si no se acuerda de alguno es conveniente pedir que explique para qué sirve con el objetivo de diferenciar si se trata de un problema semántico o léxico.

2) Evaluación de la ruta ortográfica. Se le dictan: a) Palabras de ortografía arbitraria (b/v, g/j, c/z, h/no h,...). b) Homófonos (ola/hola), en este caso, se especifica de qué palabra se trata (ola del mar).

3) Evaluación de la ruta fonológica. Para comprobar el dominio de las reglas de conversión fonema-grafema se le dictan: a) Pseudopalabras * (por ejemplo: "gapo", "tepo"). Si se le dictaran palabras, en lugar de pseudopalabras, el niño podría escribir ciertos grafemas, pero no porque conoce la regla de conversión, sino porque recupera la representación global de la palabra por la ruta ortográfica. Es decir, si se le dijera "gato", escribiría bien "ga" porque pertenece a esa palabra que reconoce no porque sabe cómo escribir el fonema. b) Fonemas aislados.

4) Evaluación de las reglas de ortografía. Se le dictan: a) Pseudopalabras (por los mismos motivos que en la evaluación de la ruta fonológica); por ejemplo: "rimpo" (para la regla "m" antes de "p"), "tinre" (para la regla "r" después de "n")

d) Evaluación de los Procesos Motores

1) Evaluación de la recuperación de los alógrafos: a) Dictado de letras: Se dicta el nombre y/o sonido de la letra para que la escriba o la elija entre varias. b) Copiar un texto pasándolo de minúscula a mayúscula y viceversa. c) Copiar un texto de letra cursiva a script y viceversa.

2) Evaluación de los patrones motores: a) Copia un texto con la letra que prefiera. b) Escribir a máquina una frase o texto dado. c) Escribir una frase o un texto con letras de cartón o de plástico dadas. d) Escribir a través de un espejo: El niño debe escribir una palabra. Para ello se le coloca delante de un espejo y se impide que su vista siga los movimientos de su propia mano para que centre su escritura solamente en lo que ve por el espejo. La palabra escrita resultante no seguirá la linealidad vertical y horizontal convencional, sino que sólo se podrá leer usando el espejo, puesto que los trazos serán simétricos a los arbitrarios.

3) Evaluación de procesos motores periféricos: a) Realizar un dibujo (con modelo presente o ausente). b) Unir letras y dibujos ya punteados. c) Ejercicios de recortado, rasgado, picado con punzón, etc.

4) Deletrear palabras. Esta prueba se realiza para decidir si el problema es léxico o motor. Si el niño es capaz de deletrear una palabra oralmente pero no la puede escribir bien, el trastorno es motor. Si, por el contrario, no puede deletrearla de ninguna manera, obviamente el problema estaría situado en otro tipo de proceso.

6.5 Evaluación de las Habilidades Metacognitivas

Una evaluación de los problemas en la escritura sería incompleta si no se valorasen, además de los aspectos ya comentados, las habilidades metacognitivas. Para ello conviene evaluar:

1) La planificación. Entendido este proceso como el establecimiento de un plan ante la tarea propuesta, es decir, si sabe lo que tiene que hacer, cómo hacerlo, en qué se tiene que fijar, etc. Para evaluar este proceso se puede pedir al sujeto que exprese en voz alta todo lo que va pensando antes de que ejecute la tarea propiamente dicha.

2) La supervisión. Evaluar este proceso consistiría en observar si el alumno va revisando lo que va haciendo, si vuelve atrás para comprobar, etc.

3) La evaluación. Se evaluaría observando si el alumno revisa la tarea una vez finalizada para modificar algo si fuera necesario.

Otro aspecto metacognitivo que se requiere evaluar es el metaconocimiento de la tarea de escritura. Es decir, lo que el alumno sabe o no sabe acerca de su ejecución en la tarea y de cómo llevarla a cabo. Por ejemplo se podría decir: "¿sabes copiar letras?", "¿sabes qué tienes que hacer antes de describir?" o "cuando escribes,... ¿qué es lo que te cuesta más trabajo?".

Respecto a la evaluación de las habilidades metacognitivas hay que señalar que hay veces, que por las propias características del alumno, bastará la observación para evaluar estos procesos, ya que el niño los exteriorizará ("no sé copiar", "no sé cómo empezar"). Pero en la mayoría de los casos, debido a la falta de entrenamiento en "pensar" y en "expresar el pensamiento en voz alta", será necesario que el profesor realice preguntas destinadas a evaluar dichas habilidades.

6.6 Procedimientos en la evaluación

Cuando vamos a realizar la evaluación de un sujeto con dificultades en el lenguaje escrito pueden surgir dudas acerca del objetivo de la evaluación (conocer cuáles son los errores (de ortografía natural o arbitraria) entendidos éstos como productos, conocer los procesos cognitivos o metacognitivos alterados, conocer la ejecución y/o el potencial de aprendizaje del alumno), el número de pruebas que se van a aplicar (¿todas y cada una de las expresadas en cada uno de los módulos?, ¿una tarea de cada uno de los módulos?), el orden de aplicación de las pruebas, el material a utilizar, etc. La resolución de estas dudas parece clara, pero a la vez, muy difícil: se trataría de preparar una evaluación económica y óptima. Esto puede parecer una nimiedad pero, de la forma en como se gestione y elija una evaluación va a depender el que más tarde la intervención sea apropiada.

El buen juicio del profesor hará decidir el mejor tipo de evaluación a efectuar. A pesar de todo, las tareas más comunes que siempre se requieren en una evaluación de la escritura son una copia, un dictado y una redacción espontánea. En el Anexo I se presenta, a modo de ejemplo, una hoja de registro para la evaluación de la escritura. Dicho registro engloba tres tareas (copia, dictado y redacción), pero entendemos que, según la necesidad, pueden separarse esas tareas convirtiéndose entonces en tres hojas de registro, una para cada tarea.

Antes de exponer diversas técnicas de evaluación para facilitar la reflexión del profesor, queremos destacar que, antes de realizar una evaluación, se tienen que plantear diversas posibles hipótesis de trabajo (que partirán de los datos recogidos en la entrevista y, además, en otras ocasiones, de la primera toma de contacto)

Una técnica sería utilizar pruebas en las que el profesor recogería los resultados y observaría la conducta del sujeto. En el empleo de esta técnica el profesor no estaría evaluando el potencial de aprendizaje del alumno sino tan sólo su ejecución, ya que no interactuaría con el sujeto en el momento en que realiza las pruebas, tan sólo sería un observador. Además, sólo podrían ser evaluados productos y, a lo sumo, procesos cognitivos, pero no metacognitivos. Asimismo, con el uso de esta técnica no nos aseguramos de estar perfilando de manera fina y "micro" los posibles procesos alterados.

No obstante, existen otras técnicas que sí permiten evaluar tanto productos como procesos cognitivos y metacognitivos y, perfilar de manera microanalítica las dificultades del sujeto. Nos referimos a las sugerentes técnicas de saturación y de microtratamiento propuestas recientemente por Mora.

a) Técnica de Saturación

La técnica de saturación consiste en que, tras una hipótesis de partida en la cual consideramos alterado un proceso concreto, se elaboren tareas de complejidad creciente de tal manera que se suscita el fracaso del sujeto en

las sucesivas ejecuciones. Así, estaríamos asegurándonos de que, efectivamente, el sujeto tiene alterado ese proceso o aún no ha adquirido un determinado conocimiento sobre la escritura.

EJEMPLO DE SATURACIÓN

- 1. Exploración.** Le pedimos a un niño que se llama Felipe que copie la siguiente frase: "Felipe es un niño que vive con una familia alegre".
- 2. Resultado:** "Felipe es un niño vive con una Familia alegre". Como vemos, ha cometido un error al escribir la palabra familia, ha puesto la "f" con mayúscula.
- 3. Reflexión e hipótesis planteada:** "Ha habido una sustitución de la efe minúscula por la efe mayúscula. Hay algo importante y es, que no ha sustituido el grafema por otro fonológicamente distinto (es decir, "f" suena igual que "F"), no parece, por tanto, un error en la ruta fonológica, no es un error de ortografía natural. Sin embargo, dado que él se llama Felipe, y su nombre lo escribe correctamente, puede que su error se deba a que siempre que tiene que copiar una palabra con efe la escriba con mayúsculas, puede que aún no haya aprendido la regla ortográfica arbitraria del uso de las mayúsculas". Hecha esta reflexión podríamos pensar que aún no adquirido correctamente el uso de las mayúsculas.
- 4. Evaluación mediante la técnica de saturación:** Se han preparado tres frases con distinto nivel de saturación en el que se ha ampliado el número de palabras con efe.
 - 4.1. Nivel de Saturación 1.** "Felipe es un niño que vive con una familia feliz".
 - 4.2. Nivel de Saturación 2.** "Felipe es un niño muy fuerte que vive con una familia feliz".
 - 4.3. Nivel de Saturación 3.** "Felipe es un niño muy fuerte que vive con una familia feliz y le gusta mucho la feria".
- 5. Toma de decisión:** Si escribe con mayúsculas todas las palabras que tienen efe, habremos corroborado nuestra hipótesis.

b) Técnica de Microtratamiento.

En el uso de esta técnica el profesor evaluaría, además de productos (la ejecución), el potencial de aprendizaje del alumno. Esto podría llevarlo a cabo aportando pequeñas ayudas, haciendo uso de las posibles estrategias de intervención para los procesos afectados. En este sentido, el profesor iría testando, poco a poco, y siempre partiendo de la zona de desarrollo próximo del alumno, las ayudas que el sujeto necesita e iría concretando y perfilando los procesos alterados. Si tras esos apoyos ofrecidos por el evaluador, el niño mejora podemos pensar que los procesos sobre los que hemos intervenido para realizar este tipo de evaluación son la fuente del problema.

EJEMPLO DE MICROTRATAMIENTO

- 1. Exploración:** La tarea consiste en escribir una frase al dictado: "Yo tengo un amigo que se llama Agustín y juega muy bien al fútbol"
 - 2. Resultado:** "Yo tego un amigo que se llama Agutin y juega muy bien al fubol". En esta copia se han dado varios errores: a) De ortografía natural (omisión de consonantes en sílabas inversas en posición intermedia de palabra: tego/tengo, Agutin/Agustín, fubol/fútbol). b) de ortografía arbitraria (omisión de acentos en "Agustín" y "fútbol")
 - 3. Reflexión e hipótesis planteada:** Lo primero que nos interesa saber es si el niño es capaz de darse cuenta de sus errores, es decir, si cuando lo revisa, corrige las equivocaciones. Por ello, nos planteamos en primer lugar que el proceso alterado puede ser el de revisión.
 - 4. Evaluación mediante la técnica de microtratamiento:** Se prepara un microtratamiento que permita ayudar en los procesos que suponemos alterados, esto es, la revisión.
- Ayuda 1: Tras concluir el dictado se le pide al niño que revise la tarea diciéndole por ejemplo: "revisa y comprueba lo que has escrito, lee lo que has escrito".
- Ayuda 2: Si tras esta consigna el niño sólo corrige algunos de los errores de ortografía natural, se le puede decir: "¿estás seguro de que los has revisado todo?".
- Ayuda 3: Si el niño responde negativamente, vuelve a revisarlo y corrige todos los errores de ortografía natural, pero no los de ortografía arbitraria, podríamos decirle: "Veo que has cambiado algunas cosas, ¿te gusta más así?, (se deja tiempo para la respuesta del niño, que suponemos afirmativa) ¿se puede leer mejor ahora?, (también se deja tiempo), ¿está todo bien ahora?"
- Ayuda 4: Si el niño tras revisarlo de nuevo contesta afirmativamente le podemos decir que se fije para ver si falta algún acento. Pero, el niño, tras esta consigna y comprobar de nuevo su escritura, no modifica nada.
- 5. Toma de decisión.** Tras estos resultados, y respecto a los errores de ortografía natural, cabría plantearse la existencia de una dificultad en el proceso de revisión y, además, que esos errores pueden darse por la falta de una completa adquisición en la segmentación fonológica en el dictado. En relación a los errores de ortografía arbitraria la hipótesis planteada no sería completa, ya que al pedirle que revise si falta algún acento, no se da cuenta de los errores. Probablemente el problema se sitúe en que aún no conoce la arbitrariedad de los acentos (pero tendría que evaluarse).

Como ya se ha señalado en anteriores capítulos, ambas técnicas pueden utilizarse de forma complementaria, con el objetivo, además de los ya reseñados, de confirmar los datos.

6.7 Dificultades en el proceso de evaluación

Una evaluación y/o intervención en problemas de escritura, al igual que en otros problemas educativos y escolares, se realiza porque existe un motivo de consulta. Es conveniente señalar que tanto el tipo de evaluación como la toma de contacto con las personas implicadas varía en función de si el problema se presenta en una consulta privada o en el gabinete psicopedagógico o de orientación del centro escolar. La experiencia nos lleva a apuntar que el profesor especialista puede encontrarse con algunas dificultades cuando inicia una evaluación.

Se pueden presentar distintas situaciones en las que variables como desconocimiento del problema, grado de implicación, responsabilidad y aceptación del mismo (del maestro, familiar o alumno), entre otras, supongan dificultades que el profesor especialista ha de solventar del mejor modo posible.

Si el motivo de consulta llega al gabinete del centro puede ocurrir, por ejemplo, que sea el maestro el preocupado por el problema y no haya consultado con los padres el hecho de acudir al gabinete o que se preocupen los padres y el maestro, envíen al niño al gabinete y éste no sepa por qué sale de clase ni para qué,...

Si el motivo de consulta llega al gabinete privado puede suceder que acudan los padres inducidos por el maestro, y estén preocupados, a veces muy angustiados, porque desconocen la gravedad de la situación o que asistan los padres sin conocimiento del maestro (puede que sin el del niño también)

Otra dificultad muy común con la que el profesor se puede encontrar cuando evalúa al alumno es la tolerancia a la frustración que éste presente. Una baja tolerancia a la frustración puede inducir a error al profesor que se inicia en la evaluación de la escritura, o de otros problemas. Por ello deberá tener en cuenta ésta y otras posibles características de personalidad para llevar a buen fin el proceso evaluador.

En otro orden de cosas, otra dificultad con la que se puede encontrar el profesor es no detectar la necesidad de realizar una evaluación del lenguaje escrito cuando se presenten otro tipo de problemas y en el motivo de consulta

no se exprese explícitamente alteraciones en ese lenguaje. Un ejemplo de esta situación podría ser un sujeto que tiene dificultades para estudiar. Para hacer una evaluación en un caso de este tipo, en el que, por ejemplo, tras la primera toma de contacto, hemos conocido que el sujeto no sabe hacer esquemas, no sería suficiente pedirle que hiciera un esquema a partir de un texto. También, y a partir del resultado de ese esquema, sería necesario hacer una evaluación sobre alguno de los procesos implicados en las producciones escritas (módulos de planificación, sintáctico) y, además, sin duda alguna, habría que realizar una evaluación exhaustiva sobre las habilidades metacognitivas implicadas en dichas producciones.

Creemos que las situaciones comentadas, y algunas otras que se puedan producir, deben tenerse en cuenta a la hora de iniciar una evaluación (y/o intervención), ya que una importante dosis del éxito de la labor del profesor va a depender de su habilidad durante la actuación.

7. Intervención.

7.1 Intervención según los módulos alterados

El diseño de la intervención va a depender de la evaluación realizada. Lo más importante es que se tenga en cuenta además de la ejecución y los procesos alterados, el potencial de aprendizaje del sujeto y factores personales como por ejemplo, su tolerancia a la frustración. No se debe olvidar que cada niño es más o menos participativo, más o menos tolerante, atiende poco o mucho, etc.

En la literatura referida a la intervención en los problemas con el lenguaje escrito se alude al abordaje de los procesos que están alterados. Por ejemplo, Sánchez, Rueda y Orrantía (1989) señalan que si las dificultades se presentan en el plano fonológico del lenguaje, se tendría que abordar el propio lenguaje oral del niño omitiendo otros aspectos, como el análisis de la forma ortográfica de los símbolos escritos (capacidades perceptivas).

Por otra parte, Nicasio (1995) sugiere actividades que se pueden desarrollar en función del módulo alterado y que pasamos a describir a continuación de forma muy sucinta.

a) Módulo de Planificación

- 1) Si falla la información, proporcionársela para que genere ideas.
- 2) Si la memoria es deficitaria, proporcionar detalles específicos.
- 3) Si hay dificultades en la organización de la información, guiar esa organización dando claves en forma de autpreguntas o indicios que puedan dirigir su pensamiento.
- 4) Si las ideas son desordenadas, escribir por separado dichas ideas y ordenarlas.

b) Módulo Sintáctico

- 1) Comenzar con frases simples e ir aumentando la complejidad de elementos sintácticos y desarrollar frases más complejas.
- 2) Para facilitar estas tareas se pueden utilizar diagramas e imágenes de apoyo, cartulinas con formas geométricas concretas para cada una de las categorías gramaticales (círculo para el sujeto, cuadrado para el verbo, rectángulo para el complemento, triángulos para los calificativos).
- 3) El uso de colores resulta muy adecuado para las distintas clases de elementos gramaticales. Para trabajar las palabras funcionales, los diagramas, las flechas y los indicadores ofrecen gran ayuda.
- 4) Nosotros proponemos además, que se juegue a dar órdenes por escrito. De esa forma, el sujeto tiene que esforzarse en explicar lo mejor posible la orden. Por ejemplo: si en una habitación hay varias pelotas y el niño escribe "bota pelota", le podemos decir "¿cuál? ¿la roja o la verde? (haciendo énfasis en los artículos)"

c) Módulo Léxico

Ruta visual:

- 1) Uso de homófonos: Emparejar con el dibujo correspondiente haciendo énfasis en la distinta semántica. Después se mezclarían ambos, y se pedirían el emparejamiento preciso, la escritura y se pediría explicar el significado. Más tarde se harían dictados y por último se presentarían frases incompletas.

2) Reglas ortográficas: Se haría alusión a ellas siempre en pizarra, papel, ordenador, etc. Nunca se presentarían sólo verbalmente.

Ruta fonológica

Para las reglas de transformación de fonema a grafema se podrían utilizar cuentos y analogías que relacionasen los fonemas con los grafemas.

d) Módulo Motor

- 1) Si falla en los alógrafos: ejercicios de cambios de tipo de letras
- 2) Si hay problemas en los patrones motores: caligrafía, unión de letras punteadas, escritura en el aire.
- 3) Si las dificultades se presentan en procesos más periféricos de control de movimiento de la mano: ejercicios de preescritura, picado, rasgado, bucles, cenefas, etc..

Si el lector desea información explícita sobre la evaluación y reeducación de problemas en el módulo motor de la escritura puede consultar el libro de Ajuriaguerra (1977).

Con objeto de solventar la sobrecarga cognitiva que se produce en la escritura productiva derivada de la multitud de tareas e intensos procesos a tener en cuenta, pueden servir de orientación las estrategias que utilizan algunos escritores señaladas por Flower y Hayes: a) Dejar de lado uno de los requerimientos. b) Dividir el problema en subproblemas semiindependientes. c) Establecer prioridades y "darse por satisfecho" en otros aspectos. d) Convertir en rutina o procedimiento bien aprendido algunas de las operaciones implicadas. e) Hacer planes.

Para la reeducación de estrategias metacognitivas el método de reflexión-discusión es considerado como el más efectivo, tal como se señaló en el apartado de intervención del capítulo del lenguaje oral, pudiendo servir de guía las propuestas realizadas por Selmes (1988) y por Monereo (1990) detalladas en dicho capítulo. En esta línea, el profesor podría utilizar la técnica de microtratamiento pero, esta vez, con el objetivo de reeducar. La estrategia a utilizar por el profesor sería la aportación de pequeñas ayudas de tal manera que facilitasen la reflexión del sujeto; esto es, "no se le diría al sujeto lo que tiene que corregir o los pasos que tiene que dar para corregirlo" sino que se le plantearían preguntas para que él, por sí mismo, pudiera llegar a un adecuado proceso de pensamiento y una correcta solución de la tarea en cuestión (teniéndose siempre presente la zona de desarrollo próximo).

Otro tipo de ayuda que puede ofrecer el profesor consistiría en poner en práctica uno de los Patrones de Movilización Cognitiva propuestos por Mora Roche (1991) como es presentar modelos de funcionamiento cognitivo mediante pensamiento en voz alta: *"En su papel de cómplice activo, el psicólogo se pone en el lugar del alumno y hace una reflexión en voz alta para solucionar algún conflicto cognitivo planteado o para analizar alguna etapa del proceso. El psicólogo formula pensamientos "sustitutos" de los pensamientos deficientes o mal elaborados, no como charla o exposición, sino como expresión del pensamiento en voz alta (enmarcados en el apoyo gestual correspondiente). El profesor presenta un "andamiaje" o esquema cognitivo con el que el alumno podrá desarrollar el suyo propio. El profesor "no enseña", pero ofrece modelos cognitivos".* (p.420)

Un ejemplo de esta actuación sería, una vez que se ha pedido al sujeto que revise su ejecución y no sabe cómo empezar, el profesor podría decir: "vamos a ver..., hemos terminado de escribir la redacción, pero sería bueno que la revisara varias cosas, voy a hacerlas paso a paso. Primero me voy a fijar en la ortografía. Sí, voy a ver en qué me he podido equivocar (lo revisa). Ahora voy a".

Algo que resulta de gran interés para la reeducación de las estrategias metacognitivas es aprovechar aquellas situaciones y actividades en las que sabemos (por la evaluación) que el sujeto desarrolla, más o menos adecuadamente, las estrategias deficitarias en el lenguaje escrito. De esa manera, se trabajaría la transferencia y generalización de las estrategias utilizadas en una tarea concreta con el fin de aplicarlas para los problemas del lenguaje escrito. Por ejemplo: si un niño que suele jugar al tenis, (y no se olvida del equipo de ropa, de la raqueta, de las pelotas,...) presenta dificultades para planificar una composición escrita, aunque parezca muy difícil, se le puede inducir a que piense cómo planifica los objetos necesarios para jugar y se le comenta que también hay que planificar al realizar composiciones escritas. Tras esto, se trabajaría con él para que piense en cómo transferir esos conocimientos sobre planificación.

Como es sabido, a hablar se aprende hablando, a escuchar se aprende escuchando, y a escribir también se aprende escribiendo. Por lo tanto, la automatización de los procesos será un aspecto a tener en cuenta para la intervención.

Para ello, no es necesario que se repitan siempre las mismas actividades, especialmente cuando no se trate de problemas motores.

Nosotros somos partidarios de realizar un programa de intervención que se caracterice porque las actividades que se planteen tengan una *organización* coherente y no sea una mera yuxtaposición de tareas, y presente *objetivos explícitos conocidos* tanto por el profesor como por el sujeto de la intervención (que tiene que ser partícipe activo de la misma). Asimismo, pensamos que adoptar una *actitud flexible* ante la situación, el momento y el sujeto es fundamental; pues ocurre a veces, que la organización previamente realizada, tras las necesarias revisiones de la misma realizadas por el profesor, puede sufrir ligeras modificaciones debido al curso de la intervención.

Un aspecto especialmente relevante de la intervención y del cual depende que sea exitosa o no, es la **forma** en la cual actúa el profesor e interactúa con el niño. Por ello, no conviene olvidar reforzar adecuadamente. Como es sabido, no sólo se tienen que reforzar los productos, sino los **esfuerzos** que se realizan para **intentar** avanzar. Además, esos **refuerzos** tienen que ser **informativos**, es decir, el profesor no sólo tiene que decir "muy bien", sino explicitar qué es lo que ha hecho muy bien. De esa manera se contribuirá a reforzar la conducta cognitiva de nivel superior a la conducta de partida y, por supuesto, a estimular el autoconcepto (Mora, 1991). Tampoco conviene olvidar que los refuerzos gestuales tienen que ir paralelos a los verbales.

Además de la interacción del profesor con el niño, es también muy importante que en un programa de intervención se cuente con la ayuda que los padres, tutores o familiares puedan brindar al sujeto. Por ello, dentro de la intervención se planteará, siempre que sea posible, la participación de estas personas, intentando conseguir el máximo grado de implicación posible dentro de lo necesario. Ante este hecho, no debemos olvidar que aunque las personas cercanas al sujeto sepan escribir, lo más seguro es que no estén entrenados en rehabilitación alguna, y, por lo tanto, forme parte de nuestra intervención el entrenarlos en algunas tareas y recordarles algunos aspectos fundamentales.

En algunas ocasiones, las dificultades que plantea el sujeto pueden ser de tales características que se necesite realizar alguna adaptación curricular y, en estos casos, se requerirá de la ayuda del maestro. Por ello, se tendrá que estudiar qué cambios son necesarios en el currículum. En algunos casos, los cambios afectarán a los elementos del currículum (en el qué o cómo aprenda el alumno: puede que un alumno necesite realizar una descripción con la ayuda de una guía de autoinstrucciones escritas previamente elaborada y trabajada con él, mientras que el resto de sus compañeros están realizando otras tareas) y, en otros, se producirán cambios en los elementos de acceso al currículum (por ejemplo: una mesa con distinta inclinación que permita escribir mejor a un alumno con dificultades en los patrones motores gráficos, debido a un traumatismo).

7.2 Recursos informáticos

Por otra parte, nos gustaría señalar algunos programas informáticos que existen en el mercado (y que aparecen recogidos en la revista Infodidac) que incluyen aspectos relacionados con el lenguaje escrito y, por lo tanto, podrían utilizarse como complemento a la enseñanza o rehabilitación tradicional.

RECURSOS INFORMÁTICOS			
Nombre	Distribuidor	Descripción*	Edad/Nivel
PHONOS I	SRI	Favorece el desarrollo de los aspectos semánticos, morfo-sintácticos y pragmáticos.	Desde 18 meses a 3 años.
PHONOS II	SRI	Se utiliza para intervenir específicamente en el aprendizaje de la estructural formal del lengua-je, de las primeras estrategias sintácticas.	Primeras etapas de adquisición del lenguaje.

Nombre	Distribuidor	Descripción*	Edad/Nivel
DONALD Y EL ALFABETO MÁGICO	Proein	Juego musical donde se descubre el alfabeto, se identifican las letras y se aprende a utilizar el teclado.	De 2 a 5 años.
ESCRIBO CON PEPE	Algorta	Procesador infantil con tres tipos de letra: una de enlace y dos de imprenta.	A partir de 5 años.
PALABRAS	Algorta	Son ejercicios que combinan imágenes y texto. Varias preguntas o diversas identificaciones pueden sugerirse a partir de una misma imagen.	A partir de 5 años.
CUENTA-CUENTOS	Plot	Sirve para que los niños ejerciten la expresión oral y el vocabulario propio de su edad. Se identifican con un personaje al que eligen y construyen una historia que paralelamente van narrando.	De 4 a 5 años.
HAMLET	Aquari	Desarrolla la capacidad de segmentación silábica y fonemática de la palabra y la identificación de fonemas.	A partir de preescolar.
VEO, VEO	Aquari	Es un programa para la estimulación del lenguaje infantil (fonética, fonología, semántica, morfo-sintaxis,...). Se basa en la manipulación de la imagen.	A partir de preescolar.
NURIA	Aquari	Incluye dos programas: comunicador y tratamiento de textos, para ciegos con deficiencias motóricas sin posibilidad de comunicación oral.	
BABEL	CEI	Es una batería para el aprendizaje básico del entrenamiento lectoescritor. Manipula los símbolos escritos.	Desde preescolar hasta aprendizaje de idiomas.
GRAMÁTICA BÁSICA	Cospa	Trabaja la estructura nominal, las funciones del grupo nominal y la estructura y funciones del grupo verbal.	5º, 6º, 7º E.G.B. (5º y 6º Educac. Primaria y 1º de ESO)
ORTOGRAFÍA	Cospa	Es un paquete con 7 programas que abarca todas las reglas ortográficas y ejercicios sobre las mismas.	Desde 5º de E.G.B. (Desde 5º de Educac. Primaria)
ADI	Coktel Educative	Se trabaja la gramática, la ortografía y el vocabulario.	5º E.G.B. [5º de primaria]

Nombre	Distribuidor	Descripción*	Edad/Nivel
ADI	Coktel Educative	Se trabaja la gramática, la ortografía y el vocabulario.	6° E.G.B. [6° primaria]
LALO O	Edicinco	Juegos cuyo objetivo es familiarizar al niño con el alfabeto, sus componentes y las relaciones entre estos últimos.	Ciclo inicial de enseñanza primaria.
LALO 1	Edicinco	Incluye programas para el aprendizaje y utilización de vocabulario, relaciones entre palabras, inducción de reglas gramaticales elementales, ortografía, técnicas lectoras y memorización visual.	Ciclo inicial y medio de primaria.
LALO 2	Edicinco	Es una progresión de LALO 1 que además induce las estructuras sintácticas elementales y profundiza en las técnicas de lectura.	Ciclo inicial y medio de primaria.
LOS VERBOS	Bossing Ibérica, S.L.	Trabaja la conjugación de todos los verbos regulares e irregulares de la lengua castellana.	5° y 6° E.G.B. [5° Y 6° de primaria].
FRASES	Algorta	Posibilita el trabajo con frases. Incluye cinco niveles de dificultad y pueden presentarse con dos tipos distintos de letras.	A partir de 6 años.
FRASES HECHAS 1 y 2	Plot	Se trata de buscar la explicación correcta a una frase hecha propuesta por el ordenador.	7 y 8 años
JUEGO CON SÍLABAS	Plot	Son cuatro juegos: 1) localizar palabras que tienen una letra determinada. 2) ordenar alfabéticamente una lista de palabras. 3) descomponer una palabra en sílabas. 4) localizar palabras que empiecen con una sílaba determinada	7-8 años
LA NAVE DEL TIEMPO	Plot	Se trabaja la concordancia de masculino y femenino, singular y plural y la correcta utilización de los tiempos verbales en presente, pasado o futuro.	8-9 años
ORDENAR	Plot	Clasificar palabras según una característica común.	8-10 años
ORDENAR FRASES	Plot	Aparece una frase en la que fal-tan varias palabras, y las pala-bras que completan la frase están desordenadas.	7-9 años

Nombre	Distribuidor	Descripción*	Edad/Nivel
ORTOGRAFÍA	Plot	Se trabaja con palabras que tienen dificultades ortográficas.	9-11 años
ORTOGRAFÍA 2	Plot	Ejercicios de ortografía natural con las reglas de "ll", "y", "g", con y sin "u", "m" o "n", "c" o "q", "r" o "rr", "s" o "x".	7-9 años
TRES EN RAYA	Plot	Se trata de jugar a tres en raya con problemas ortográficos.	11-13 años
VOCABULARIO	Plot	Se trata de jugar al ahorcado, se ponen tantas guiones como palabras.	
VOCAB. 3			8 años
VOCAB. 4			9 años
VOCAB. 5			10 años
VOCAB. 7			12 años
VOCAB. 8			13 años
LÁPIZ 1	Aquari	Tratamiento de textos para deficientes motóricos.	A partir de ciclo inicial.
LÁPIZ 2	Aquari	Se utiliza para la adquisición y perfeccionamiento de la lecto-escritura, utiliza tres tipos de escritura.	A partir de ciclo inicial. Usuarios con deficiencias motóricas y/o visuales.
SERGIO	Aquari	Tratamiento de textos para deficientes motóricos.	A partir de ciclo inicial.
SINÓNIMOS 1, 2, 3	Plot	Se trata de relacionar palabras de una lista con los sinónimos que aparecen en otra lista.	7-13 años.
GRAMÁTICA I: GRUPO NOMINAL	Cospa	Aparecen ejercicios de los distintos grupos nominales.	7º, 8 EGB, 1º B.U.P. y 1º F.P.
GRAMÁTICA II: GRUPO VERBAL	Cospa	Aparecen ejercicios relacionados con verbos.	7º, 8 EGB, 1º B.U.P. y 1º F.P.
LA ORACIÓN GRAMATICAL	Cospa	Se trabajan oraciones gramaticales.	7º, 8 EGB, 1º B.U.P. y 1º F.P.
CRUCIGRAMAS	Micronet	Son crucigramas en español, francés e inglés.	
ACENTOS	Plot	Se trabajan las normas de acentuación.	8-14 años.

* La descripción está realizada en base a la elaborada por los distintos autores/distribuidores.

ANEXO I: HOJA DE REGISTRO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA

Nombre:
Fecha de exploración :.....Fecha de nacimiento: Edad cronológica:
Curso académicoCentro
Método de aprendizaje de la escritura
Enfermedades.....
Examinador

	COPIA	DICTADO	REDACCIÓN
Errores ortogr. natural . sustitución . rotación . omisión . adición . inversión . e. en espejo . unión palabras . fragmentación palabras			
Errores ortog. arbitraria . acentuación . cambio consonántico . acentos			
Errores en los módulos: . planificación . sintaxis . léxico . motor			
Errores en habilidades metacognitivas: . planificación . revisión . evaluación . metaconocimiento			
Resultados de: . saturación . microtratamiento			
OBSERVACIONES:			
SÍNTESIS DIAGNÓST.			

Otros documentos

Terminología frecuentemente empleada en los trastornos del lenguaje

1) La *afasia* es un trastorno del lenguaje tanto oral como escrito en cuanto vehículo de comprensión, expresión y elaboración del pensamiento, por lesión de las áreas cerebrales implicadas en el lenguaje.

2) La *afasia adquirida del niño* se diferencia de la anterior en que la lesión cerebral se produce en un niño que ha desarrollado cierta capacidad de lenguaje (desde 2-3 años a 15 años).

3) La *afasia congénita* o *afasia de desarrollo* o *disfasia* consiste en la carencias de lenguaje en niños que no padecen otros trastornos que de manera asociada presentes alteraciones en el lenguaje. Ejemplos de dichos trastornos que se asocian con alteraciones del lenguaje son la sordera, el autismo, la oligofrenia profunda, etc.

4) La *disartria* es la afectación del habla basada en una alteración del control motor de la musculatura del lenguaje, consistente en defectos de articulación en la dicción (paresia, lentitud, incoordinación). Es una alteración propia de lesiones en el sistema nervioso que puede incluir omisiones, sustituciones, adiciones o distorsiones de uno o más fonemas. La imposibilidad absoluta de pronunciar sonidos se denomina síndrome de desintegración fonética o anartria.

5) La *disfemia* comúnmente llamada tartamudez es un trastorno de la fluidez del habla que se manifiesta por interrupciones irregulares del ritmo elocutorio normal con repeticiones, prolongaciones y paros.

6) La *disfonía* es la alteración de una o más de las características acústicas de la voz (alteración del timbre, la intensidad o la altura tonal). La pérdida total de la voz se conoce como *afonía* y el bajo volumen de voz como *hipofonía*.

7) La *disglosia* es otro de los trastornos expresivos del habla, pero debida a alteraciones anatómicas de los órganos orofonatorios (p.ej.: fisura palatina) o lesiones físicas; nunca de origen neurológico central. También llamada dislalia orgánica.

8) La *dislalia* es también un trastorno expresivo del habla relativo a los aspectos fonológicos, pues consiste en la dificultad en la pronunciación de los fonemas. Normalmente se produce por deficiencias en el aprendizaje de los rasgos distintivos de los fonemas.

9) La *ecolalia* es una manifestación de alteración del lenguaje oral caracterizada por la repetición (el sujeto actúa en ocasiones como un eco) automática y carente de sentido de palabras o frases de los demás.

10) El *habla escandida* hace referencia a una expresión oral caracterizada por su lentitud, monotonía y segmentación en sílabas.

11) La *jerga* consiste en el uso de una lengua complicada e incomprensible.

12) La *logorrea* o *verborrea* consiste en un lenguaje incrementado cuantitativamente, acelerado y difícil o imposible de interrumpir.

13) El *mutismo* o desaparición en el niño del lenguaje desarrollado, sin que exista lesión cerebral ni causa orgánica aparente. Generado por causas emocionales, puede denominarse *mutismo electivo* cuando su aparición se encuentra condicionada a determinadas situaciones sociales o *mutismo total adquirido*, también llamado mutismo timogénico, cuando su causa es un tremendo shock afectivo).

14) Los *neologismos* son distorsiones de las palabras, bien por la invención de palabras o por el uso inhabitual de palabras conocidas de significado claramente peculiar. El lenguaje deformado por la abundancia de neologismos se denomina glosolalia.

15) La *parafasia* consiste en la sustitución o alteración de las palabras de dos formas, la *parafasia fonémica* u omisión, sustitución o desplazamiento de fonemas, por la morfología de las palabras (da lugar al *paragramatismo morfológico*), y la *parafasia semántica* u omisión, sustitución o desplazamiento de fonemas, por el significado de las palabras (da lugar al *paragramatismo semántico*).

El desarrollo fonológico.

En el Cuadro siguiente se puede apreciar como no es hasta los 18 meses cuando se pone en marcha el proceso de adquisición y desarrollo del sistema fonológico. Obsérvese que los errores que aparecen en la etapa en que se desarrollan los esquemas fonológicos coinciden con muchos de los síntomas de la dislexia.

Edad	Principales etapas del desarrollo fonológico
Del nacimiento a los 6 meses	- Primeros sonidos (gritos y llantos) que suponen, por tanto, vocalizaciones no lingüísticas. Se producen inicialmente para indicar sensaciones de malestar (ej: dolor) o expresar necesidad (ej: hambre) - Sonidos que, siendo vocalizaciones no lingüísticas, pueden llegar a utilizarse en protoconversaciones. Dichos sonidos componen el prebalbuceo.
De los 6 a 9 meses	- El balbuceo se vuelve constante. A través de la imitación y la repetición el balbuceo va adquiriendo características de entonación, ritmo y tono que le otorgan una cierta apariencia lingüística.
De los 9 a 18 meses	- Comienzan a aparecer fragmentos de vocalización que podrían emparentarse por similitud con la futura producción de palabras
De los 18 meses a los 6 años	- Construcción del sistema fonológico. La mayoría de los niños llegan a un estadio de "habla de bebé" caracterizado por la producción únicamente de la primera o última sílaba, o incluso el primer fonema de las palabras. A lo largo del desarrollo fonológico se producen algunos errores articulatorios: - Omisiones (desapariciones de un sonido de la palabra. Ej: "cajó" por "cajón") - Sustituciones (cambios o modificaciones de un fonema de la palabra por otro que no pertenece a la misma. Ej: "datón" por "ratón") - Metátesis (cambios de orden de fonemas aislados o incluso de sílabas. Ej: "topasio" por "potasio" o "cocholate" por "chocolate") - Adición (añadir un fonema que no existe en la palabra. Ej: "trompezar" por "tropezar")

Algunas pruebas estandarizadas para evaluar el lenguaje

Nombre	Autores	Objetivos de medida	Edad	Consideraciones
Test Illinois de aptitud-des psicolingüísticas (ITPA)	Kirk y McCarthy	Comprensión, producción y asociación.	3-9	En español o adaptadas
Desarrollo de la morfosintaxis en el niño (TSA)	Aguado	Comprensión y producción.	3-7	En español o adaptadas
Escalas de desarrollo lingüístico	Reynell	Comprensión y producción.	1-5	En español o adaptadas
Test de vocabulario en imágenes Peabody	Dunn	Comprensión de palabras.	2-16	En español o adaptadas
Test de conceptos básicos	Boehm	Comprensión	3-7	En español o adaptadas

Nombre	Autores	Objetivos de medida	Edad	Consideraciones
Registro fonológico inducido	Monfort y Juárez	Articulación	3-6	En español o adaptadas
Test de comprensión auditiva (CATLC)	Carrow	Comprensión	3-7	En español o adaptadas
Prueba del lenguaje oral de Navarra	Aguinaga y cols.	Forma, contenido y uso	4-6	En español o adaptadas
Prueba del lenguaje oral	Nieto	Comprensión y producción gestual y oral	6-12	En español sin baremación española
Test para el examen de la Afasia	Ducarne	Comprensión y producción oral y escrita	Sin límites	En español sin baremación española
Test figura/palabra de vocabulario re-ceptivo y expresivo	Gardner	Comprensión de palabras y denominación de imágenes	2-12	En español sin baremación española
Escala de inteligencia para Preescolar y Primaria (WPPSI)	Wechsler	Información, comprensión, semejanzas y vocabulario	4-6,5	Inteligencia general con factores verbales
Escala de inteligencia para niños (WISC)	Wechsler	Información, comprensión, semejanzas y vocabulario	6-15	Inteligencia general con factores verbales
Escala de inteligencia para adultos (WAIS)	Wechsler	Información, comprensión, semejanzas y vocabulario	A partir de 15	Inteligencia general con factores verbales
Bankson's Language Screening Test (BLST)	Bankson	Forma y contenido	4-8	No traducido o no baremado
Preschool Language Assesment Instrument	Blank	Detección precoz	3-6	No traducido o no baremado
Test de Language	Caracosta y cols.	Lexemas, circunstanciales referentes y flexiones	5-10	No traducido o no baremado
Test de vocabulario activo y pasivo	Deltour-Hupkens	Léxico y escritura	5-9	No traducido o no baremado
Test de relaciones topológicas	Deltour	Locativos (léxico)	3-8	No traducido o no baremado
Bilingua Syntax Measure (BSM)	Burt	Sintáxis (inglés/español)	4-9	No traducido o no baremado
Bahía Oral Language Test (BOLT)	Cohen y cols.	Sintáxis (inglés/español)	Sin límites	No traducido o no baremado
Del Río Language Screening Test (DRLST)	Toronto y cols.	Semántica, sintáxis y comprensión (inglés/español)	3-7	No traducido o no baremado
Screening Test of Spanish Grammar (STSG)	Toronto	Sintáxis	3-7	No traducido o no baremado

Nombre	Autores	Objetivos de medida	Edad	Consideraciones
Test de Boston para el diagnóstico de la Afasia (2ª ed. revisa)	Goodlas y Kaplan	Comprensión y/o expresión oral	Sin límites	Evaluar afasias con pruebas para el leng. oral
Batería de Western para la Afasia	Kertsz	Comprensión y /o expresión oral	Sin límite	Evaluar afasias con pruebas para el leng. oral
Test Minnesota para el Diagnóstico Diferencial de la Afasia	Schuell	Comprensión y /o expresión oral	Sin límite	Evaluar afasias con pruebas para el leng. oral
Examen corto	Scheull	Comprensión y /o expresión oral	Sin límite	Evaluar afasias con pruebas para el leng. oral
Test de Modalidades del Lenguaje para Afásicos	Wepman	Comprensión y /o expresión oral	Sin límite	Evaluar afasias con pruebas para el leng. oral
Índice Porch de Capacidad Comunicativa (PICA)	Porch	Comprensión y /o expresión oral	Sin límite	Evaluar afasias con pruebas para el leng. oral
Test de las Capacidades de Comunicación en Vida Diaria (CADL)	Holland	Comprensión y /o expresión oral	Sin límite	Evaluar afasias con pruebas para el leng. oral
Examen Comprensivo del Centro Neurosensorial para Afásicos	Spren y Benton	Comprensión y /o expresión oral	Sin límite	Test para evaluar afasias con pruebas para el lenguaje oral
Test de Selección de Afasias de Halstead-Wepman-Reitan	De Myer	Comprensión y /o expresión oral	Sin límite	Evaluar afasias con pruebas para el leng. oral
Escalas de Ejecución del Lenguaje en Afasias	Keenan y Brassell	Comprensión y /o expresión oral	Sin límite	Evaluar afasias con pruebas para el leng. oral

Intervención metacognitivas en el lenguaje oral.

El análisis de los métodos de enseñanza de las estrategias metacognitivas en la escuela aporta una serie de actividades que a nuestro entender pueden utilizarse con éxito en la intervención de las alteraciones del lenguaje oral. Mediante dicho análisis se posibilita que el sujeto interiorice el control de sus propios procesos cognitivos. Hacer consciente a la persona afectada de que posee estrategias de enfrentamiento para los problemas que presenta su lenguaje oral, mediante la utilización de actividades de planificación, evaluación y supervisión sistemática y continuada de las situaciones de comunicación por medio del habla es a nuestro entender una herramienta útil para la intervención.

El método de reflexión-discusión es considerado como el método más efectivo para la enseñanza de estrategias metacognitivas. Selmes (1988) ha recomendado seguir los pasos siguientes:

- 1) Introducir actividades que promuevan la reflexión del alumno sobre sus mecanismos de aprendizaje.
- 2) Ofrecer la oportunidad de reflexionar y de debatir sobre los procesos y tácticas de aprendizaje de otros.

3) Facilitar la aplicación selectiva de las estrategias cognitivas identificadas como eficaces, induciendo su práctica en la clase.

4) Meditar sobre los procesos de aprendizaje implicados en tareas de la vida diaria.

5) Apoyar la implantación de las nuevas habilidades y estrategias a lo largo de todas las áreas curriculares.

En los pasos descritos por Selmes podemos plantearnos el promover la reflexión del alumno sobre sus mecanismos de aprendizaje del lenguaje oral, la reflexión sobre los procesos implicados, la búsqueda de las estrategias cognitivas utilizadas en la comunicación oral, la meditación sobre sus implicaciones en la vida diaria y el uso de dichas habilidades y estrategias en el resto de áreas del currículo. Dicha actuación proporcionaría al alumno un grado de control sobre el conocimiento de sus problemas expresivos y/o comprensivos que favorecería la mejora del trastorno del lenguaje oral.

Otro de los métodos de enseñanza de las estrategias metacognitivas es el llamado de modelaje metacognitivo consistente en una primera fase en la que el estudiante observa e imita el modelo del profesor mientras éste describe su actuación a la par que la realiza, en una segunda fase el profesor expresa verbalmente las diferentes acciones cognitivas presentes en la realización de la tarea, y en una última fase el estudiante debe reproducir todo el proceso descrito al enfrentarse a una tarea similar.

El método del análisis y discusión metacognitiva pretende identificar los procesos de pensamiento implicados en una tarea mediante un ejercicio introspectivo que posteriormente es puesto en común. Una forma de llevarlo a cabo consiste en pedir a cada alumno tras realizar una tarea que verbalicen o escriban el proceso descrito; otra posibilidad es dividir en parejas a los alumnos, y mientras uno realiza la tarea en "voz alta" su compañero anota el proceso cognitivo seguido.

Por último, el método de la autointerrogación metacognitiva consiste en una serie de preguntas que el sujeto se plantea sobre la tarea realizada con la intención de dirigir su pensamiento. Un instrumento de este tipo es el *Promete-A* (Procedimiento Metacognitivo de Enseñanza- Aprendizaje) de Monereo (1990). En él se incluyen las siguientes preguntas: ¿cuál es el propósito de la tarea?, ¿cuáles son los principales parámetros de la tarea?, ¿cuál es el nivel de conocimiento sobre el tema?, ¿cuál es la mejor estrategia para alcanzar los objetivos?, ¿cuando es preferible aplicar estas fases?, ¿cómo sabré que los objetivos están siendo alcanzados?, ¿se han cometido errores?, ¿cuál es la causa de tales errores?, ¿cómo puedo superar los errores?

Como hemos podido observar el uso del lenguaje oral está presente en cada uno de los procedimientos propuestos para la enseñanza de las estrategias metacognitivas. Tengamos en cuenta que algunos programas de mejora de la inteligencia desde una perspectiva metacognitiva, se plantean una intervención que entre otros muchos elementos ayuda a estructurar el pensamiento por medio del lenguaje (Mora, 1991). Dicha posición debe servir de acicate para el desarrollo progresivo de herramientas y procedimientos metacognitivos que pretendan específicamente la mejora del lenguaje oral de los sujetos.

Otra de las aplicaciones metacognitivas sobre el tratamiento de las alteraciones del lenguaje oral es la relacionada con el programa de enriquecimiento cognitivo "Comprender y Transformar" (Mora, 1991). Nos referimos a la versión específica de rehabilitación del lenguaje. En la versión original de Comprender y Transformar, el autor hace referencia a que el programa se dirige a niños de bajo funcionamiento cognitivo, de etiología orgánica o cultural. Dentro de este grupo, se entendía que su aplicación resultaba especialmente beneficiosa para la subpoblación caracterizada por "una afectación ligera y media, con déficits cognitivo no muy profundo, y cierto dominio de la comunicación y la autorregulación" (Mora, 1991).

A partir de dicha caracterización, surge la necesidad de un programa de enriquecimiento cognitivo dirigido específicamente a los déficits del lenguaje. Tras las evidencias investigadoras de la relación entre inteligencia y lenguaje cobra fuerza el sentido de ofrecer una herramienta válida de readquisición o rehabilitación del lenguaje desde una perspectiva metacognitiva y metalingüística. El perfil de los destinatarios de la adaptación del programa "Comprender y Transformar" para las deficiencias del lenguaje lo componen tanto sujetos que en la infancia presentan alteraciones del lenguaje de cualquier tipo, como aquellos que han adquirido las habilidades mínimas de comunicación y un desarrollo adecuado del lenguaje y tras sufrir cualquier tipo de afectación de etiología orgánica o traumática se ven abocados a un proceso de rehabilitación de dichas facultades. Dicha versión está pensada por tanto para personas de cualquier edad pudiendo aplicarse en centros específicos de rehabilitación, centros escolares o de cualquier otro tipo, donde se realice tratamiento específico por profesionales en la reeducación del lenguaje. Su uso en centros escolares quedaría definido dentro de los términos marcados por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en las modalidades C y D (de educación

compensatoria y especial). Son los profesionales especializados en la rehabilitación del lenguaje como psicólogos, profesores de pedagogía terapéutica o logopedas los que deben encargarse de la aplicación del programa en sesiones individuales o en grupos reducidos.

En el cuadro 1 aparece la denominación de las unidades de intervención durante el primer año de aplicación, a lo largo de las actividades incluidas en cada unidad se desarrollan todo tipo de habilidades metalingüísticas por medio de la realización de juegos de lenguaje en sesiones con pequeños grupos. A lo largo de las unidades de trabajo del programa los alumnos deben realizar tareas fundamentales para adquirir un adecuado uso del lenguaje oral, como pueden ser actividades de descripción, de comprensión, de traducción de unos lenguajes a otros, de expresión de sentimientos, etc. Un ejemplo de la dinámica de intervención puede apreciarse en el cuadro 2 donde aparecen las normas de aplicación del primer juego de la unidad "Describir estímulos" (P.I.1.).

LISTADO DE UNIDADES DE LA VERSIÓN DE LENGUAJE DE “COMPRENDER Y TRANSFORMAR”

- L.I.1 Actividades de introducción
- P.I.1 Describir estímulos
- P.I.2 Describir a una persona
- P.I.3 Conceptos básicos
- P.I.4 El proceso de comunicación
- E.I.1 Traducir a otros lenguajes
- E.I.2 Comprensión lectora
- E.I.3 Diagramas de flujo
- R.I.1 Lenguaje funcional: Presentaciones, saludos y despedidas
- R.I.2 Lenguaje funcional: Pedir y dar información
- R.I.3 Expresar productos
- P.II.1 Lenguaje objetivo, figurado y familiar
- P.II.2 Mensajes enmascarados
- P.II.3 Analogías, metáforas y alegorías
- E.II.1 Comprensión lectora: Sentimiento y actitud
- E.II.2 La lógica del discurso
- R.II.1 Informes verbales
- R.II.2 Expresar procesos
- R.II.3 Expresar sentimientos
- R.II.4 Lenguaje funcional: Expresar empatía
- R.II.5 Lenguaje funcional: Expresar quejas
- L.F.1 Evaluación del programa

Cuadro 1: Listado de unidades que componen la versión de lenguaje del programa “Comprender y Transformar”.

"PARECEN IGUALES, PERO NO LO SON"
JUEGO PARA LA PRIMERA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD

* Se distribuye a los alumnos en pequeños grupos de dos o tres personas, en general la dinámica del juego se verá favorecida cuanto mayor sea el número de pequeños grupos formados. El material adjunto para esta primera realización de la actividad permite formar hasta tres grupos que trabajarían con material independiente, aunque si fuese necesario varios grupos pueden compartir alguna copia del material sin que ello tenga que suponer ningún tipo de disrupción para el desarrollo normal del juego. Pensando en la segunda y tercera realización de la actividad, resulta conveniente agrupar a los alumnos de tal forma que en cada pequeño grupo haya al menos un miembro con capacidad para la escritura y el dibujo.

* El grupo que debe describir el dibujo dispone de un minuto para preparar su descripción, tienen que decidir cómo y qué cosas pueden decir del dibujo para conseguir que los compañeros de los otros grupos puedan descubrirlo. Uno de los alumnos del grupo que ejerce de narrador o descriptor del dibujo actúa de portavoz del mismo. El alumno portavoz describe dando detalles del dibujo de la forma más exhaustiva que sea capaz, mientras el resto de los alumnos de los otros grupos intenta a través de esas descripciones encontrar cuál es el dibujo descrito de entre los presentados en dos plantillas donde aparecen once objetos más muy semejantes.

* **El aplicador presentará la actividad de una forma parecida a la siguiente:**

*"Vamos a hacer un juego en el que uno de los grupos a través de un portavoz describirá como es un dibujo y los demás grupos deberán descubrirlo entre otros que son muy parecidos. El grupo que describe el dibujo dispone de un minuto para decidir qué van a contar del dibujo para que sus compañeros de los otros grupos lo encuentren fácilmente, y elegir un portavoz para que describa el dibujo en voz alta. Yo iré anotando en la pizarra las características que va enumerando vuestro compañero, y cada grupo buscará por ellos mismos el dibujo que queremos encontrar, **prestando mucha atención a las instrucciones que os da vuestro compañero** porque sobre todo ello discutiremos más tarde y lo trataremos entre todos. Cuando algún grupo crea que ya ha encontrado el dibujo lo señalará en su hoja sin que los demás lo vean y esperarán a que el resto de grupos termine, pero ¡atención!, **en el momento que se decidan por un objeto ya no podrán cambiarlo** aunque las descripciones o sus pensamientos les hagan cambiar de opinión. Por lo tanto decidid sólo cuando estéis totalmente seguros, y recordad que lo importante es encontrar el dibujo correcto no terminar antes".*

* El sistema de puntuación se aplicará a cada pequeño grupo en orden a los siguientes criterios:

- 1 punto al grupo que describe el dibujo por cada uno de sus compañeros que lo acierte.
- 1 punto a cada grupo que acierte el dibujo.
- 2 puntos a cada grupo que enumere una característica del dibujo que el alumno que lo describía no hubiera realizado y por lo tanto no esté en la pizarra. Se le otorgarán dos puntos por cada característica suplementaria que pueda añadir.

Los puntos que va consiguiendo cada grupo se anotan en la pizarra, a la vista de todos

* La actividad descrita se repetirá tantas veces como el aplicador considere necesario. En general, resulta conveniente que todos los grupos participen en alguna ocasión como descriptores del objeto.

Cuadro 2: Ejemplo del primer juego de la unidad P.I.1. de la versión de "CyT" para el lenguaje.

La presente documentación procede del libro de J. Mora y A. Aguilera “*Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*”, publicado por Kronos en 2001.

Esta obra es el manual básico recomendado en el programa de la asignatura.

El material presente corresponde en todo o parte, con alguna modificación, a los capítulos 1, 3, 4, 5, 6 de dicha obra. Los autores de estos capítulos son Joaquín Mora Roche, Antonio Aguilera Jiménez, Ruperto Piñero Cabanillas, Dolores Rodríguez Santos, Isabel García Gómez y Francisco Javier Moreno Pérez.

Por razones prácticas no se incluye en esta documentación las referencias bibliográficas del texto. Quien desee consultarlas puede hacerlo en la obra original o en la página web del profesor.