

Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención

José Luis Ramos Sánchez

E.O.E.P. General de Mérida
Facultad de Educación (UEX)

INDICE

INTRODUCCIÓN

LA LECTURA

- Procesos perceptivos
- Procesos léxicos
- Procesos sintácticos
- Procesos semánticos

LA ESCRITURA

- Procesos de planificación
- Procesos sintácticos
- Procesos léxicos
- Procesos motores

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de dos décadas, la psicología cognitiva viene realizando aportaciones relevantes de cara a comprender los procesos implicados en la lectura y la escritura. Sin embargo, es en los momentos actuales cuando se observa un especial interés del profesorado por revisar sus prácticas docentes con el objetivo de adecuar las mismas tanto a los procesos implicados en leer y escribir como a la forma de evaluar e intervenir ante las dificultades.

El objetivo de este trabajo es describir los procesos que intervienen en la lectoescritura así como las estrategias para la evaluación e intervención educativas. No se pueden entender las actividades para la evaluación y la intervención ante las dificultades lectoescritoras si no se conocen qué procesos cognitivos están en juego cuando leemos y escribimos, puesto que las dificultades en la lectura y la escritura podrían derivarse de la dificultad del alumno en uno o varios de estos procesos.

Queremos destacar que existen alumnos cuyas dificultades de lectura y escritura no se derivan de dificultades específicas hacia estas tareas sino que provienen de dificultades más generales que afectan globalmente a su rendimiento escolar (bajo CI, dificultades de atención,...). Este es el caso de los alumnos con niveles intelectuales bajos, cuyas principales dificultades van a ser muy evidentes en la comprensión (en el caso de la lectura) y en la redacción (en escritura). No obstante, la intervención ante las dificultades deberá ser idéntica con independencia de la causa que las provoque y podemos afirmar que, en numerosos casos, el procedimiento didáctico que se debe utilizar para enseñar en el aula puede ser el mismo que se utilice para enseñar al alumnado con dificultades.

La organización de este trabajo presenta una estructura en la que se identifican dos apartados, uno dedicado a la lectura y otro a la escritura. Cada apartado tiene un esquema similar; en primer lugar, se especifica qué se entiende por lectura y escritura; en segundo lugar, describimos los principales procesos cognitivos que intervienen cuando leemos y escribimos; en tercer lugar, se aportan sugerencias para la evaluación y, en cuarto lugar, se ofrecen orientaciones para la intervención educativa. Es necesario tener en cuenta que la lectura y la escritura son actividades que deben llevarse a cabo en la escuela de forma conjunta, aunque en este trabajo las vamos a presentar de forma independiente sólo por facilitar la claridad en la exposición.

LA LECTURA

La lectura es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención y motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo. Básicamente se admite (Cuetos, 1990) que existen cuatro procesos implicados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

Procesos perceptivos

a) Descripción

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

Lo que se viene demostrando cada vez más es que los fracasos en lectura raramente se deben a los procesos perceptivos. Por ejemplo, cuando un alumno confunde la letra “b” con la “d” lo más probable no es que tenga problemas de orientación espacial, y por eso no perciba bien si la curva es a la derecha o a la izquierda, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas. Las inversiones han sido otro de los errores atribuidos a dificultades perceptivas, pero se ha comprobado que leer “pal” en lugar de “pla” no es achacable a dificultades perceptivas sino a dificultades para tomar conciencia de la secuencia fonética de los sonidos que constituyen las sílabas y las palabras, que al mismo tiempo podría derivarse de problemas de atención. Hasta hace poco tiempo, la mayoría de las actividades dedicadas a la recuperación de las dificultades de inversión se han basado en entrenar al alumnado en tareas de orientación espacial y esquema corporal, con la idea de madurar lo que se han considerado “prerrequisitos” para la adquisición de la lectura, pero lo cierto es que ninguna investigación ha demostrado que este entrenamiento haga superar las dificultades de inversión.

b) Evaluación

Aunque las dificultades en los procesos perceptivos sean escasas es posible encontrar alumnos con dificultades en estos procesos, y podemos evaluarlos a través de actividades en las que se incluyan signos gráficos abstractos y signos lingüísticos (letras, sílabas y palabras). Como ejemplo se sugieren las siguientes actividades para la evaluación:

- Pruebas con signos gráficos:
 - Tareas de emparejamiento de signos. Se le presentan signos similares para emparejarlos dos a dos.

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

- Pruebas con signos lingüísticos:

- Buscar el elemento igual a uno dado. Por ejemplo: p/ p b d d q
- Buscar el elemento diferente en una serie. Por ejemplo: e e e a e e e
- Rodear el grupo silábico igual a uno dado. bar/ bra bor dra dar bar

Si el alumno realiza bien este tipo de tareas, no podríamos atribuir a dificultades perceptivas los errores que comete.

c) Intervención

Cuando los alumnos tienen dificultades en estas tareas, debemos proporcionarles actividades que le obliguen a analizar los rasgos distintivos de los signos lingüísticos, especialmente de aquellas letras o grupos silábicos que comparten muchos rasgos (visuales y auditivos) como b/d, m/n, pla/pal, bar/bra, etc. Por tanto, las actividades de corrección sólo se diferencian de las utilizadas en la evaluación por el nivel de ayuda que el maestro proporciona a los niños no por el material que éste debe utilizar. Algunas actividades podrían ser las siguientes:

- Señalar las características semejantes y diferentes de pares de letras o grupos silábicos: b-d, p-q, u-n...
- Buscar una letra o grupo silábico en un fondo dado: p/ p p b b p , pra/ par pra par pra qra
- Buscar una letra o un grupo silábico en palabras o pseudopalabras: bra/ cobra brazo borde
- Dado un texto, buscar palabras que contengan un grupo silábico o una letra.

Procesos léxicos

a) Descripción

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras nos permiten acceder al significado de las mismas. Consideramos que existen dos vías o rutas para reconocer el significado de las palabras (modelo dual de lectura). Una, a través de la llamada *ruta léxica* o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su significado o representación interna. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando identificamos un dibujo o un número. La otra, llamada *ruta fonológica*, permite llegar al significado de la palabra transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias. La existencia de ambas rutas puede ponerse de manifiesto si el lector analiza en sí mismo cómo se enfrenta a las dos palabras que siguen:

Washington

Guachinton

Seguramente coincidiremos en que la lectura de ambas palabras es muy diferente. En el primer caso (Washington) el reconocimiento es casi inmediato, como si nos limitáramos a reconocer la palabra de golpe. En el segundo caso (Guachinton) operamos con mayor lentitud, descifrando uno a uno los signos antes de componer la palabra oralmente. Así pues, nuestro

comportamiento a la hora de reconocer el significado de las palabras va a depender del grado de familiaridad. Cuando la palabra nos es muy frecuente la reconocemos inmediatamente, en caso contrario la decodificamos, y una vez que se verbaliza (al menos internamente) accedemos a su significado si es que lo conocemos. Por tanto, las dificultades pueden provenir de cada una de estas rutas o de ambas.

Los alumnos con dificultades en la ruta visual tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico interno y prácticamente tienen que decodificar todo lo que leen, incluso aquellas palabras muy frecuentes que para la mayoría de los alumnos resulta muy fácil. Su dificultad se deriva de no tener automatizado los procesos de reconocimiento global, y por este motivo gran parte de su memoria operativa tiene que ocuparse del descifrado. De este modo, al centrar sus esfuerzos cognitivos en la decodificación, los procesos superiores de comprensión los que queden más afectados, la razón no será por su imposibilidad de entender el material de lectura sino por una saturación de su memoria operativa (Perfetti, 1985).

Por otro lado, la ruta fonológica nos sirve para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras. Esta ruta permite llegar al significado de las palabras mediante la transformación de los grafemas en sonidos, y es precisamente la ruta fonológica la que desarrollamos cuando se inicia la enseñanza sistemática de la lectura (al menos cuando se utilizan métodos fonéticos y silábicos). Se trata de una etapa difícil, tanto para el alumno que aprende como para el maestro que enseña, puesto que exige un triple proceso. En primer lugar, el alumno debe tomar conciencia de que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas). En segundo lugar, debe asociar unos signos abstractos a unos sonidos con los que no tienen ninguna relación, ya que no hay nada en el signo gráfico que indique cómo debe pronunciarse. Por esta razón, los inicios de esta etapa se caracterizan por la producción de numerosos errores de sustituciones de unos fonemas por otros, especialmente de aquellos grafemas que comparten muchos rasgos tanto visuales como acústicos (“b” y “d”, “p” y “q”, “m” y “n”). Y en tercer lugar, el alumno asocia o ensambla los distintos sonidos que va obteniendo del descifrado y forma las palabras. A medida que el niño aplica correctamente las reglas de conversión grafema-fonema se va encontrando con una serie de palabras que se repiten constantemente (las más frecuentes) y, a base de verlas una y otra vez, las memoriza y adquiere una representación interna de las mismas, con lo cual podrá leerlas muy rápidamente sin tener que dedicar mucho tiempo a transformar cada letra en sonidos.

b) Evaluación

Para poder leer es imprescindible conocer las letras. Por este motivo, lo primero que tenemos que saber a la hora de evaluar las dificultades de lectura y escritura del alumno es si conoce el sonido de todas las letras. Lo importante es que conozca el sonido; por tanto, ante la letra “f” un alumno puede decir /efe/, /ffff/ o /fe/. En los tres casos se demuestra conocimiento de la regla de asociación grafema-fonema. También es especialmente relevante, sobre todo para las dificultades detectadas en el primer ciclo de Educación Primaria, comprobar si las dificultades en adquirir las reglas de conversión se deben a la especial capacidad del alumno para tomar conciencia de los fonemas que componen las palabras. Concretamente, se ha denominado conocimiento fonológico (o conciencia fonológica) a la habilidad de los alumnos para tomar conciencia y manipular oralmente los elementos más simples del lenguaje oral como son las sílabas (conocimiento silábico) y los fonemas (conocimiento fonético). Para evaluar el conocimiento fonético se pueden proponer actividades de deletreo de los fonemas de las palabras, contar el número de fonemas, tareas de rimas, identificación, omisión, adición, etc.

Más adelante se proponen algunos trabajos para la intervención que pueden servir también para la evaluación.

La mejor forma de evaluar el uso de ambas rutas es mediante la lectura de palabras y pseudopalabras de forma aislada. Así, para evaluar la ruta léxica se pueden utilizar palabras de distinta frecuencia, ya que a mayor frecuencia, mayor probabilidad de que tenga una representación interna y más fácil y rápidamente podrá ser leída. Por el contrario, para evaluar la ruta fonológica la mejor tarea será la lectura de pseudopalabras, puesto que al no tener una representación interna de las mismas, la única forma de ser leídas es mediante la conversión grafema-fonema. En este caso, deberá tenerse en cuenta tanto la longitud de las palabras como la complejidad de las estructuras silábicas, puesto que cuanto más largas sean las pseudopalabras mayor posibilidades tendrán para equivocarse. Del mismo modo, cuanto más complejas sean las estructuras silábicas, mayor dificultad en el descifrado. Por ejemplo, nos encontramos mayores dificultades ante las estructuras complejas CCVC y CCV de las pseudopalabras “**granse**” y “**claje**” que ante las estructuras menos complejas CVVC y VC de “**vienfo**” y “**esbe**” (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996 y Ramos, 2000).

En resumen, un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas si quiere leer todas las palabras; la fonológica para poder leer palabras desconocidas o poco familiares y la léxica para leer con mayor rapidez las palabras familiares y para distinguir el significado de las palabras homófonas.

c) Intervención

La intervención será diferente dependiendo de la ruta en la que el alumno tenga dificultades. Aunque la **ruta léxica** habitualmente no requiere una enseñanza específica porque se desarrolla a medida que vamos leyendo, recomendamos las siguientes actividades que la facilitarán:

- *Presentar simultáneamente dibujos con las palabras que los designan.* Se presentan a los alumnos las palabras asociadas con los dibujos, el objetivo es que memoricen las palabras y la asocien a sus dibujos. Después de varias sesiones de entrenamiento, el maestro presenta la palabra (sin el dibujo) y el alumno tiene que decir la palabra. Debemos comenzar por palabras frecuentes para el alumno. Hay en el mercado juegos educativos compuestos de tarjetas en la que aparece el dibujo acompañado de su nombre.
- *Diferenciar el significado de las palabras homófonas.* Se debe presentar el par de palabras (por ejemplo “hola” y “ola”) con sus significados (y si es posible con dibujos) para que el alumno descubra las diferencias y memorice ambas representaciones.
- *Lectura modelada por el profesor.* Esta actividad consiste en que el profesor lea una o varias veces el texto mientras el alumno sigue la lectura en silencio. De esta forma, el profesor aporta una visión global del mismo, proporciona conocimientos previos, destaca las palabras más difíciles y facilita que el alumno lo imite.
- *Método de lecturas repetidas.* Es especialmente interesante para los últimos cursos de educación primaria y secundaria obligatoria y muy eficaz cuando los alumnos no tienen automatizado los procesos de decodificación. Para llevar a cabo una decodificación automática se requiere de una gran cantidad de práctica, y un modo de llevarla a cabo es mediante reiteradas lecturas de un mismo texto. El método implica que el alumno lea repetidamente un corto pasaje significativo de un texto hasta que alcance un nivel aceptable de fluidez lectora. Una vez que lo alcanza se repite el procedimiento con distintos tipos de textos. Algunas experiencias propias vienen a demostrar que la velocidad lectora y el

número de errores del alumno disminuye conforme se lee una y otra vez el mismo texto. Este método puede también emplearse usando listas de frases y palabras seleccionadas de un texto que deben leer después repetidamente, aunque en este caso el orden de las palabras debe ser aleatorizado en cada ensayo. El entrenamiento termina cuando el alumno ha conseguido una aceptable velocidad lectora y haya disminuido significativamente el número de errores. Esta actividad se debe completar con la presentación de textos que incluyan las palabras que ha leído repetidamente para que el reconocimiento de las mismas sea más fluido.

Es necesario proceder con cautela en la aplicación de estas dos últimas estrategias, puesto que hay que hacer ver al alumno que el objetivo último de la lectura es la comprensión y la velocidad en la decodificación lo único que hace es contribuir a mejorar la eficacia lectora, cuyos componentes son la comprensión, la velocidad y la exactitud.

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

Texto inicial

La sociedad romana estaba compuesta de hombres libres y esclavos. Los esclavos carecían de derechos, podían ser comprados, vendidos e incluso maltratados por sus amos. Trabajaban como mineros, como remeros en las galeras y, en general, realizaban los trabajos artesanos y agrícolas más penosos. Entre los hombres libres hubo varias clases y órdenes, según la riqueza y poder que tenían.

Texto intermedio

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

Texto final

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

En cuanto a la **ruta fonológica**, la recuperación es más compleja, ya que los procesos implicados son tres: a) segmentar la palabra en fonemas, b) convertir los grafemas en fonemas y c) ensamblar los fonemas para formar las palabras. Teniendo en cuenta este triple proceso, la intervención ante las dificultades podría implicar dos tipos de actividades distintas.

Por un lado, numerosas investigaciones han demostrado la relación existente entre cierta capacidad de conocimiento fonológico y la adquisición de la lectura y escritura (Jiménez y Ortiz, 1995; Ramos, 2002). De hecho, para poder hacer uso de la ruta fonológica el alumno tiene que saber que el habla se segmenta en sonidos y que esos sonidos se pueden representar mediante letras. De manera que una de las tareas por las que debemos comenzar el desarrollo de la ruta fonológica es la de segmentar el habla en sus componentes más simples como son las sílabas y los fonemas. Como podríamos pensar, las posibilidades son muchas y efectivamente existen multitud de ejercicios publicados (Carrillo y Carrera, 1993; Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989; Rueda, 1995; etc.), aunque recomendamos que las tareas de conocimiento fonológico se adapten a las características del alumno y tengan un nivel de dificultad aceptable (ni muy fáciles ni muy difíciles). En el trabajo de Ramos (2002) se plantea una propuesta concreta para desarrollar el conocimiento fonológico (silábico y fonético) mediante tres tipos de tareas: identificación, omisión y adición. Las tareas de identificación consisten en identificar dibujos cuyas palabras tienen un determinado sonido (por ejemplo, se presentan los dibujos de *nube*, *lazo*, *mapa*, *sapo*, e indicar en qué palabra suena /s/). Las tareas de omisión se basan en omitir un sonido en una palabra y obtener una nueva palabra (por ejemplo, “si a la palabra /ola/ le quito el sonido /o/, ¿qué diría?”). Por su parte, las tareas de adición consisten en añadir un sonido y obtener una nueva palabra (por ejemplo, “si a la palabra /cas/ añadido al final el sonido /a/, ¿qué diría?”). Además de estas tareas, es muy recomendable utilizar la escritura con letras de plástico, ordenador,... como medio para componer palabras a las que añade, quita, cambia o recompone letras para formar nuevas palabras.

Por otro lado, respecto del aprendizaje de las reglas de asociación grafema-fonema, ya comentamos que esta es una tarea sumamente arbitraria. Para el aprendizaje de estas reglas la estrategia más recomendable es ayudarse de claves que faciliten el establecimiento de algún vínculo entre las grafías arbitrarias y los sonidos. Por ejemplo, enseñar la letra “j” a partir del dibujo de un “jamón” para que recuerde que esa letra se pronuncia /j/ porque tiene la forma del jamón, aunque reconocemos que no todas las letras pueden tener formas que nos ayuden a identificar su sonido. Una propuesta muy interesante y sencilla es el Método Informatizado de Lectura (MIL) que está incluido en la prueba PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2000).

Uno de los procedimientos más reconocidos, por su eficacia en lengua española, para la enseñanza de la asociación grafema-fonema son aquellos métodos o procedimientos que involucran dos o más modalidades sensoriales en la enseñanza de la lectura y la escritura. Por tanto, debemos procurar que los alumnos utilicen la vista, el oído, el movimiento y el tacto para asegurar la asociación grafema-fonema. Un ejemplo que nos permitiría reforzar la asociación entre el grafema “m” y el sonido /m/ podría ser el siguiente:

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

Otra actividad interesante relacionada con el aprendizaje de la asociación grafema-

fonema es la que consiste en escribir dos palabras con letras manipulables que compartan alguna letra. El maestro las lee en voz alta para que el alumno se percate de que dos palabras que tienen letras comunes también tienen sonidos comunes. El maestro hace ver el sonido de esas letras y, después, el alumno copia la palabra en su cuaderno nombrando cada letra a medida que las va escribiendo. Como alternativa, también se propone introducir cambios, añadiendo o eliminando letras para formar nuevas palabras.

Procesos sintácticos

a) Descripción

Los procesos sintácticos nos permiten identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para acceder eficazmente al significado de mensajes. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas entre sí para comprender el mensaje. Por ejemplo la oración “*el perro atacó al gato*” suele resultar sencilla para la mayoría de los alumnos, puesto que mantiene una estructura muy habitual en su lenguaje (sujeto + verbo + complemento). Sin embargo, cuando mantenemos el significado de la oración pero cambiamos su estructura; por ejemplo, “*a quien atacó el perro fue al gato*”), se introducen cambios que aumentan la complejidad de la oración. En este ejemplo comprobamos que ampliamos el número de palabras funcionales y el número de verbos. Algunos alumnos son sensibles a estos cambios estructurales y tienen dificultades en la comprensión de la oración, fenómeno que se ha comprobado tanto con alumnos de Educación Primaria (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) como de Educación Secundaria Obligatoria (Ramos y Cuetos, 1999).

Por otro lado, la comprensión de oraciones también se ve afectada por el respeto o no de los signos de puntuación. Entendemos que mientras que en el lenguaje hablado los límites de las frases y oraciones vienen determinados por las pausas y la entonación, en el lenguaje escrito son los signos de puntuación quienes indican los límites. Cuando un texto no está bien puntuado resulta difícil de comprender, porque no sabemos dónde segmentar los diversos constituyentes de las oraciones.

b) Evaluación

Por tanto, son básicamente dos los procesos sintácticos a evaluar. Por un lado, la comprensión de oraciones con diferentes estructuras y, por otro, los signos de puntuación. Para evaluar la comprensión de distintas estructuras gramaticales podemos emparejar un dibujo a una oración. Por ejemplo, en la prueba PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 1999) se proponen seis tipos de oraciones con diferentes grados de dificultad: - oraciones pasivas (ej. el perro es mordido por el gato), - de objeto focalizado (ej. al perro lo muerde el gato), - de sujeto escindido (ej. es el gato el que muerde al perro), - de objeto escindido (ej. es al perro a quien muerde el gato), - de relativo de sujeto (ej. el gato que muerde al perro es grande), - de relativo de objeto (ej. el perro al que muerde el gato es grande). Por su parte, para evaluar si un alumno respeta o no los signos de puntuación se le presenta un texto bien puntuado para que lo lea en alta, en este momento nos daremos cuenta qué signos respeta y cuáles no.

c) Intervención

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

- *Subrayar de distinto color el sujeto y el predicado*, para ello debemos utilizar distintas estructuras de oración para que el alumno perciba que el sujeto no tiene por qué ir siempre en primera posición.
- Practicar con tareas de *emparejamiento de dibujos* con oraciones que tengan distintas estructuras sintácticas, insistiendo sobre todo en los tipos de oraciones que se han identificado de especial dificultad.
- *Completar los componentes que falta en la oración*; unas veces faltarán el sujeto, otras el verbo, otras el objeto, otras las palabras funcionales, etc. Por ejemplo, planteamos la siguiente frase con una estructura sencilla (S+V+C): “*El elefante persigue al mono*”, a partir de esta información el alumno debe completar lo que falte en otras oraciones con la condición de que las frases que completen tengan el mismo significado que la frase del modelo, por ejemplo:

El _____ es perseguido por el _____.

A quien persigue el _____ es al _____.

El que persigue al _____ es el _____.

El _____ es _____ que persigue _____.

El mono es _____ que persigue _____.

Por otro lado, en el caso de que los alumnos tengan dificultades en automatizar el respeto de los signos de puntuación, el maestro puede proporcionar la ayuda necesaria a través de las siguientes actividades:

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

*Andrés vivía en un carromato de circo. ☺ +
Un día, ☒ su padre le preguntó ↗ ¿Te gustaría ir a la ciudad y
comprar comida para los animales? ☺ i Claro !, ☒ dijo Andrés.
☺ De acuerdo, ☒ pero tendrás que prometerme que me
ayudarás y que no harás travesuras. ☺*

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

- *Leer conjuntamente (maestro-alumno) varias veces un texto*, marcando muy bien los signos

- de puntuación, hasta que el alumno realice una ejecución aceptable.
- *Presentar sencillos textos bien puntuados* para que el alumno los lea en voz alta y grabar la lectura para que luego escuche y compruebe sus errores.

Procesos semánticos

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

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

a) Descripción

La comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos importantes tareas. Por un lado, la extracción de significado, y por otro, la integración de la información en la memoria.

La comprensión del texto surge como consecuencia de la acumulación de la información que van aportando las oraciones. Este conjunto forma una red de proposiciones que van a constituir la base del texto (Kinstch y Van Dick, 1978). Sin embargo, habrá oraciones que aportarán información relevante para la comprensión global del texto y otras oraciones que sólo aportarán detalles. Existirá por tanto una jerarquía entre las informaciones, unas principales (que se recordarán mejor) y otras secundarias. Y, una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la memoria del lector. Esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento, los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante; puesto que, cuanto más conocimientos se poseen sobre un tema mejor se podrá comprender, y con mayor facilidad se podrá retener. A través de la información que el lector va adquiriendo, se va creando una estructura mental que le permitirá ir más allá de lo que aparece explícito en el texto, de tal forma que será capaz de realizar inferencias. Es decir,

el lector podrá obtener información implícita en el mensaje que utilizará para adquirir una comprensión más completa del texto y una mejor integración de los mismos en sus conocimientos.

b) Evaluación

Una de las formas de evaluar la comprensión de los textos y su integración en la memoria es a través de cuestiones literales e inferenciales. Por las primeras entendemos aquellas preguntas cuya respuesta aparece de forma explícita en el texto. Por ejemplo, ante la oración *“Pedro y María compraron caramelos en el kiosco”* una pregunta literal podría ser *“¿qué compraron Pedro y María?”* Sin embargo, las cuestiones inferenciales son aquellas que no aparecen explícitas en el texto pero que pueden deducirse de él, demostrando una comprensión total de la situación. En nuestro caso, una cuestión inferencial podría ser *“¿qué deberían llevar Pedro y María para comprar?”*

Otra forma de evaluar la comprensión de textos es mediante la ordenación de la partes de un texto con la intención de obtener el texto con sentido completo. La tarea exige utilizar un material fotocopiado, o un texto escrito en ordenador que permita al alumno o al profesor cortarlo en partes y, una vez leído, pegar en orden cada una de las partes. También podemos evaluar la comprensión si pedimos a los alumnos que identifiquen la estructura de un texto que ha leído previamente. La idea que sustenta este procedimiento es que podrá completar correctamente un esquema que se da incompleto sólo cuando establece una relación fiel entre las partes e identifica las ideas principales, secundarias y detalles.

c) Intervención

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

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

En otras ocasiones, los alumnos tienen dificultades en integrar en su memoria lo que va leyendo. Las razones fundamentales son dos. Una depende del propio texto, que puede no aportar mucha información sobre el contenido o que muestra una estructura poco amable para entenderlo. Y otra depende del sujeto, porque no dispone de los conocimientos previos necesarios para una buena comprensión. Para compensar estas dificultades, vamos a sugerir algunas actividades:

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

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

- Una de las actividades consistirá en hacer ver a los alumnos la estructura de los textos, que serán diferentes dependiendo del tipo de texto de que se trate. Las clasificaciones de los tipos de textos han sido variadas, pero lo que ha conseguido mayor aprobación es aquella que afirma que podemos distinguir básicamente tres tipos de textos: narrativos, descriptivos y expositivos. En el caso de los textos narrativos, algunas cuestiones que ayudarán a identificar la estructura de los mismos serán las siguientes: ¿dónde ocurrió?, ¿cuándo?, ¿quién es el personaje o protagonista principal?, ¿qué ocurrió primero?, ¿qué hizo el personaje principal?, ¿cómo se sintió?, ¿cómo termina la historia? La interiorización de esta estructura facilitará tanto el recuerdo y la comprensión lectora como la composición escrita.

En el caso de los textos expositivos, la complejidad es bastante mayor porque no es fácil clasificarse tipo de textos. A pesar de esta dificultad, Meyer (1984) clasifica los textos en cinco tipos (problema/solución, causalidad, descripción, comparación y colección) lo cual constituye un número reducido y manejable para que los alumnos puedan identificar la estructura con ayuda del profesor. Para adquirir más información es fundamental consultar la obra de Sánchez (1993).

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

- Hacer consciente al alumno de que el objetivo de la lectura es obtener información y de que es necesario utilizar lo que ya sabe para comprenderlo.
- Formular preguntas sobre el texto que no estén explícitas en el mismo y hacer que

el alumno formule también otras.

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

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

Las actividades propuestas constituyen un ejemplo de las posibles, puesto que existen numerosos trabajos que proponen seguir una metodología para enseñar la comprensión lectora. Además de los autores citados, son importantes las obras de Solé (1994); Vidal-Abarca y Gilabert (1991), Baumann (1990), León (1991), Cooper (1990), García Madruga y Martín (1987), Alonso (1992), Quintanal (1995), Sánchez (1998), Carriedo y Alonso (1994), Lacasa, Anula y Martín (1995), Ramos (2003), etc.

LA ESCRITURA

La escritura es algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos. Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje por escrito. Los procesos de escritura, contrariamente a los de lectura, han recibido una atención escasa, aunque en los últimos años han aumentado considerablemente las investigaciones relacionadas con la escritura a partir de una concepción

amplia de la misma, que implica la capacidad de comunicar mensajes y no sólo la de copiar con una grafía adecuada o la de escribir con corrección ortográfica. Como en el caso de la lectura, uno de los factores que facilita la escritura es la automatización de determinados procesos. De hecho, no pensamos en los movimientos de los dedos cuando escribimos a mano, como tampoco pensamos en qué letra hay que pulsar cuando escribimos a ordenador. Estas tareas que se realizan de forma automática permiten "dejar hueco" a procesos superiores de composición y organización de los mensajes. Consideramos que los principales procesos cognitivos que están implicados en la escritura son cuatro: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores. Cada uno de ellos está compuesto por distintos subprocesos (Cuetos, 1991 y Cuetos, Ramos y Ruano, 2002), que vamos a describir comenzando por aquellos que exigen mayor esfuerzo cognitivo.

Planificación del mensaje

a) Descripción

Antes de ponerse a escribir una carta a un amigo o una redacción, el escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Esto es, tiene que seleccionar de su memoria lo que va a transmitir y la forma de hacerlo de acuerdo con el objetivo propuesto. La principal dificultad surge cuando no podemos generar o no disponemos de la información que hay que escribir. Este hecho suele ser frecuente en numerosos alumnos al no estar acostumbrados a contar cuentos o describir sucesos. Por otro lado, nos podemos encontrar alumnos que sí disponen de información pero no saben organizarla para transmitirla con claridad. En estos casos los escritos se caracterizan por ser un conjunto de ideas aisladas y desarticuladas que no favorecen la comprensión global del relato.

b) Evaluación

Existen varias formas de evaluar los procesos de planificación, aunque pensamos que una de las mejores es pedir a los alumnos que escriban una redacción sobre un tema conocido, un cuento o una historia. Otra forma que requiere menor esfuerzo es pedirle que escriba una sencilla historia que se forma con tres o cuatro viñetas que le ayudan a estructurar la información, o simplemente se le puede dar un dibujo en el que intervienen algunos personajes para que escriba lo que está sucediendo.

c) Intervención

La intervención educativa dependerá de la dificultad encontrada. Si lo que falla en el alumno es que no posee información sobre el tema, es necesario proporcionársela. Por ejemplo, antes de pedirle que realice una redacción sobre un determinado tema, es necesario activar sus conocimientos previos y aportarle nueva información que le permita ampliar la que posee. Si el problema se produce en la organización de los conocimientos, debemos ayudarle verbalmente a estructurar la información utilizando expresiones como: "¿qué podemos poner primero?", "entonces...", "a partir de ese momento...", "¿qué quieres destacar?" Con la práctica irá interiorizando esta ayuda y produciendo mensajes autónomamente.

Otra actividad que ayuda a organizar la información es pedirle que escriba oraciones en trozos de papel y después pedirle que las ordene, al final debe formar una historia coherente

uniendo los trozos. Si las dificultades en la estructuración u organización de la información son muy acusadas, se puede partir de dos o tres viñetas, contar oralmente primero y por escrito después lo que ocurre en cada una de ellas y ensamblar las mismas formando una sencilla historia. Esta última actividad es muy eficaz en 2º ó 3º de Educación Primaria, cuando se inicia a los alumnos en la composición de historias, y en aquellos casos en los que la falta de organización de las ideas es la causa principal del proceso de planificación.

Procesos sintácticos

a) Descripción

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

b) Evaluación

Para evaluar los procesos de construcción de oraciones, podemos realizar las siguientes actividades: ordenar las palabras para formar una oración, construir oraciones dada una o más palabras, presentar un dibujo y pedirle que complete oraciones referentes a ese dibujo e identificar la oración verdadera de las propuestas utilizando distintos tipos de oraciones (pasivas, de relativo, etc...). Por otro lado, para evaluar la utilización adecuada de los signos de puntuación se pueden utilizar diversos procedimientos, aunque destacamos dos: colocar los signos correspondientes en un texto sin puntuar y escribir un texto al dictado en el que el profesor marca muy bien las pausas y la entonación.

c) Intervención

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

El ratón persigue al gato.

___ *ratón persigue* ___ *gato.*

Quien persigue ___ *gato es* ___ *ratón.*

Es ___ *gato* ___ *quien persigue* ___ *ratón.*

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

El _____ *persigue al* _____.

Es el _____ *quien* _____ *al* _____.

El que _____ *al* _____ *es el* _____.

Quien persigue _____ *es* _____.

Como se aprecia, la característica fundamental de este tipo de oraciones es que sean reversibles; por ejemplo, en nuestro caso tanto el gato como el perro pueden ser perseguidos.

Procesos léxicos

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

a) Descripción

Un ejemplo que nos permitirá comprender el uso de la *ruta fonológica*, es el conjunto de subprocesos que realizamos para escribir, por ejemplo, la palabra "*zarpa*". En este caso, el alumno tiene que realizar dos tareas. Por un lado, tiene que asignar a cada fonema un grafema y debe, por tanto, recordar a qué grafema pertenece el fonema, o lo que es lo mismo, realizar la conversión fonema a grafema. Y, por otro lado, debe colocar cada grafema en su lugar. Es decir, debe hacer coincidir la secuencia fonética con la grafémica. Cuando algunos de estos dos subprocesos fallan, se pueden dar dos tipos de errores. En el primer caso, cuando el alumno no ha afianzado la conversión fonema-grafema, suelen cometerse errores de sustitución y de omisión. Es posible que ante el sonido-palabra /zarpa/ un alumno sustituya "z" por "c" y pueda escribir "*carpa*", o simplemente omita el grafema desconocido y escriba "*arpa*". Otro tipo de error es el que puede devenir porque no se hace coincidir la secuencia fonética con la grafémica, y en este caso los dos errores más característicos son las inversiones y las omisiones. Un ejemplo de inversión es cuando algunos alumnos escriben "*zrapa*". En este caso comprobamos que uno de

los fonemas consonánticos de la primera estructura silábica ha sido invertido. Estos errores suelen ser muy frecuente en los momentos iniciales del aprendizaje de la escritura, más en el dictado que en la copia, y se da en mayor medida en las sílabas complejas CCVC y CCV que en las sílabas simples (Cuetos, Sánchez y Ramos, 1996 y Cuetos, Ramos y Ruano, 2002).

Además de la ruta fonológica, existe otra denominada *ruta léxica u ortográfica* que nos permite escribir correctamente palabras como "cabello". A pesar de que nuestro idioma es bastante transparente, en comparación con el inglés, francés, etc., en el sentido que a cada fonema suele corresponderle un grafema; a veces, esta relación no es unívoca y exclusiva entre fonema y grafema. En el ejemplo expuesto, la palabra /cabello/ puede tener, desde el punto de vista fonológico, distintas representaciones gráficas (cabello, kavello, cabeyo, caveyo, etc), aunque sólo una es ortográficamente aceptada. Por tanto, para escribir correctamente la palabra /cabello/, será necesario contar con un almacén de nuestra memoria a largo plazo que nos permita disponer de una representación visual de la palabra. Sin embargo, para que esto suceda será necesario que el alumno haya visto una y otra vez la palabra escrita. Este es el motivo por el que los alumnos que leen mucho suelen tener menor número de faltas ortográficas en comparación con los que leen menos, puesto que el número de palabras representadas en su léxico ortográfico es mayor.

b) Evaluación

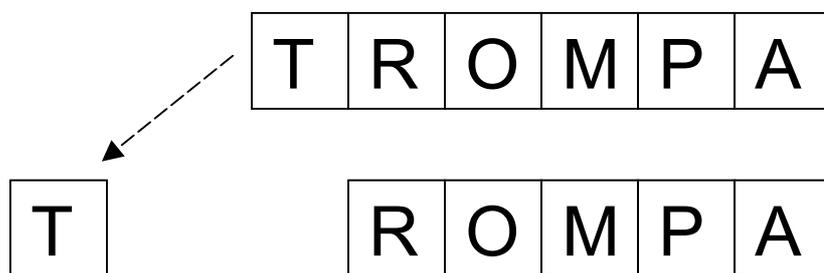
Después de los ejemplos presentados, podemos imaginar que la forma de evaluar la ruta fonológica y la ruta visual sea distinta. En el caso de la ruta fonológica, la mejor forma de evaluarla es pedir al alumno que escriba pseudopalabras con distintos tipos de estructuras silábicas, puesto que la única forma de escribir pseudopalabras es utilizando esta vía, al no tener una representación ortográfica de la misma. Por ejemplo, escribir al dictado pseudopalabras como **gralo** (CCV), **trondo** (CCVC), etc.

Por su parte, para evaluar la ruta léxica proponemos que nos digan el significado de palabras homófonas (ejemplo: "ola/hola", "tuvo/tubo", etc.), seleccionar una palabra para completar una frase (ejemplo: El reloj sirve para saber la _____ . hora/ora), o escribir al dictado palabras de ortografía arbitraria o que responda a una regla ortográfica, actividad esta última que se ha utilizado con mayor frecuencia en los clásicos dictados.

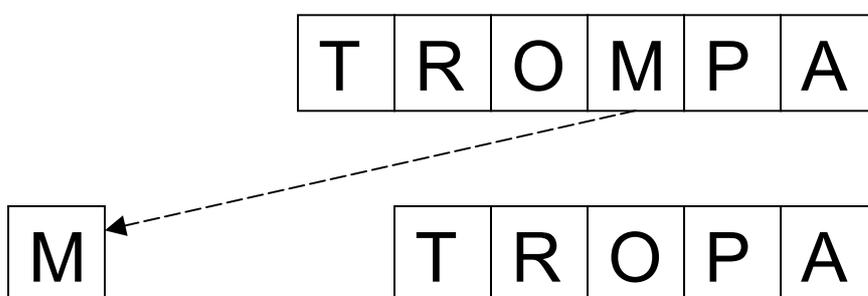
c) Intervención

La intervención ante las dificultades en los procesos de recuperación de palabras dependerá del proceso o subproceso en el que se encuentren dificultades. En el caso de la ruta fonológica, si lo que falla son los mecanismos de conversión fonema-grafema, el sistema de recuperación es similar al expuesto en el caso de la lectura. Es decir, debemos garantizar que el alumno conoce el sonido de las letras. Por otro lado, si lo que falla es la secuencia fonética es conveniente realizar entrenamiento con actividades de conocimiento fonológico junto con el uso de letras de madera y plástico manipulables para escribir palabras o pseudopalabras. Por ejemplo, al alumno se le pide que forme la palabra TROMPA. La actuación del maestro deberá ser de ayuda siempre que comprobemos que el alumno no puede realizar solo la actividad propuesta. La secuencia podría ser la siguiente: 1) identificar oralmente los sonidos que conforma la palabra, 2) seleccionar las letras para formar las palabras y colocarlas en orden, y 3) leer la palabra formada. Este triple proceso ayudará al niño a tomar conciencia de las unidades fonéticas y a reforzar la asociación grafema-fonema. A partir de este momento, el objetivo del docente deberá ser distinto, puesto que la palabra formada (TROMPA) le sirve de estímulo para

continuar reforzando el conocimiento fonético. Con esta palabra formada, le podemos pedir realizar actividades de omisión; por ejemplo, “si quitamos el sonido o la letra /t/, ¿qué palabra nueva obtendríamos?”



También le podemos pedir que quite el sonido /m/ de la palabra “trompa”, ante lo cual lo que debe hacer es identificar la letra correspondiente a dicho sonido, sacarla del conjunto y volver a juntar las letras para comprobar qué nueva palabra ha obtenido.



Podríamos proponer otras actividades como la adición de letras e incluso de sustitución de una letra o sílaba por otra. Por ejemplo, si a la sílaba /pa/ final de la palabra la sustituyo por el sonido /zo/, ¿qué nueva palabra obtendríamos?

Una vez que el alumno ha escrito correctamente las palabras propuestas con las letras manipulables, es el momento de pedirle que la escriba en su cuaderno, pero en esta ocasión no tendrá delante la palabra que ha formado, sino que debe hacer el esfuerzo de escribir la palabra analizando la misma (tanto visual como auditivamente) y colocar cada grafema en su lugar. El proceso concluye una vez que el alumno se da cuenta de que la palabra está escrita según el modelo. Se ha comprobado que cuando se realizan estas tareas en los inicios del aprendizaje lectoescritor, se previene la aparición de errores de omisión, inversión y sustitución en etapas posteriores del aprendizaje (Ramos, 2002).

En cuanto a la intervención ante dificultades en la ruta visual, ya comentamos que los errores ortográficos se deben, básicamente, a que los alumnos carecen de la representación visual de las palabras. Por tanto, la base de la intervención es la prevención de dificultades, disponiendo al alumno el mayor número de veces posibles frente a las palabras de dificultad ortográfica, esto es, reforzar la memoria visual de las palabras susceptibles de incorrección ortográfica. Para realizar esta intervención preventiva es recomendable seguir un proceso de enseñanza de la ortografía que evite a los alumnos “adivinar” si la palabra se escribe con “b”, con “v”, con “h” o sin ella, etc., puesto que una vez que vemos la palabra mal escrita queda una huella en nuestra memoria que resulta difícil de borrar. Entendemos que la mejor forma de enseñar la ortografía en el aula, y de recuperar a los alumnos con estas dificultades, es dedicar

un tiempo determinado a esta tarea. A continuación se detalla una propuesta metodológica que podemos utilizar tanto para la enseñanza preventiva como para la recuperación dirigida especialmente a alumnos de Educación Primaria. Proponemos que las sesiones tengan una duración de 20-30 minutos y se realicen 2 ó 3 sesiones a la semana, aunque esto dependerá del nivel y dominio por parte de los alumnos. Del mismo modo, los pasos que se detallan no tienen que cumplirse todos en cada sesión de trabajo, lo fundamental es garantizar la ausencia de errores del alumno conforme el nivel de ayuda del maestro vaya disminuyendo.

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

1. Determinar qué regla, reglas o palabras van a trabajarse
2. Anotar en carteles un repertorio de palabras que cumplan la regla y hacerle ver este hecho a los alumnos. No se trata de aprenderla de memoria, sino que se debe deducir del conjunto de las palabras.
3. Pedir a los alumnos que memoricen el mayor número de palabras posibles una vez que han sido leídas. Procurar "verlas mentalmente" para reforzar su memoria ortográfica.
4. Aclarar el significado de las palabras que no entiendan.
5. Formar oralmente frases con las palabras seleccionadas.
6. Dictar las palabras mientras que el cartel está presente y sirve de ayuda al alumno.
7. Escribir algunas frases de las inventadas por los alumnos en la que se incluyan las palabras con dificultad ortográfica.
8. Escribir otras palabras que no aparecen en el repertorio inicial con la intención de generalizar el aprendizaje. De nuevo, el maestro hace ver cómo se cumple la regla estudiada en las palabras nuevas.
9. El maestro u otro alumno escribe en la pizarra palabras o frases mientras los demás alumnos comprueban y/o corrigen lo escrito.
10. El maestro dicta palabras y frases con la regla, pero en este momento sin ayuda de carteles, siguiendo esta secuencia: 1º) palabras del repertorio que ya han escrito antes, 2º) palabras nuevas, 3º) frases con palabras del repertorio y 4º) frases con palabras nuevas y pseudopalabras.
11. Repasar la regla y las palabras en la siguiente sesión de aprendizaje ortográfico.
12. Aprovechar algunas de las actividades habituales del aula (lecturas, composiciones, etc.) para recordar la regla, identificar o buscar palabras que la cumplen, subrayar palabras que se hayan trabajado ortográficamente, etc.

Procesos motores

a) Descripción

A pesar de que los procesos motores han sido uno de los más trabajados en la escuela, son los más periféricos o de más bajo nivel cognitivo. Una vez que sabemos la forma ortográfica de las palabras o conocemos los grafemas y la secuencia de los mismos, debemos elegir el alógrafo correspondiente (letra mayúscula, escript, a máquina, etc.). Para ello debemos recuperar de la memoria a largo plazo el patrón motor correspondiente. La realización de los movimientos motores constituye una tarea perceptivo-motriz muy compleja, ya que se trata de

una serie de movimientos perfectamente coordinados, pero suelen automatizarse una vez que el alumno ha adquirido cierta experiencia en su realización. En general, advertimos que existen tres tipos de errores en los procesos motores de la escritura. Un error es la mezcla de distintos clases de alógrafos (por ejemplo, "aRchiVo"). Otro error es la dificultad de reproducir los patrones motores propiamente dichos, como letras mal dibujadas, letras excesivamente grandes o pequeñas, letras muy inclinadas, etc. Y un tercer error está relacionado con la organización general del escrito; por ejemplo, líneas inclinadas, márgenes desproporcionados, etc.

b) Evaluación

Para la evaluación de los procesos motores, además de las tareas de escritura ya realizadas podemos proponer otras actividades. En primer lugar, debemos asegurarnos de que el alumno puede recuperar de su memoria a largo plazo los alógrafos correspondientes. Para comprobarlo podemos pedirle que copie pasando de mayúsculas a minúsculas, de cursiva a script (y viceversa). Para comprobar si la dificultad se produce exclusivamente en los patrones motores y no de la recuperación del alógrafo, se le puede pedir que escriba a máquina o con letras de plástico y comparamos su ejecución con la escritura a mano. Si no tiene errores en la escritura a máquina, pero comete numerosos errores en la representación gráfica, las dificultades serán propiamente motoras. Como complemento en la evaluación de los patrones motores más periféricos, se le puede evaluar a través de dibujos o pruebas clásicas de coordinación visomotora que incluyen dibujo de formas, punteado, picado, etc., para ello se puede utilizar pruebas de coordinación visomotora como la de L. Bender u otras incluidas en las Escalas McCarthy de Psicomotricidad y Aptitudes para niños (MSCA), aunque estas pruebas requieren de una formación especializada, tanto para su aplicación como para su corrección e interpretación.

c) Intervención

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

Para reeducar de los patrones puramente motores debemos hacer ver al alumno la direccionalidad que deben seguir, tanto las letras como los enlaces que conforman las palabras. Una vez más, será inicialmente el maestro quien explique por dónde deben empezar o continuar las letras. La automatización podrá conseguirse a través de la repetición de los movimientos adecuados. El uso de caligrafías no suele ser muy eficaz si no va acompañada de instrucciones explícitas sobre la direccionalidad, proporcionalidad, enlaces, etc. Más bien todo lo contrario, la tradicional práctica de la caligrafía puede provocar automatizaciones erróneas en la forma de realizar la grafía y los enlaces, difícilmente de corregir cuando el alumno ha escrito una y otra vez con patrones motores incorrectos.

En conclusión, y teniendo en cuenta que gran parte del aprendizaje de los alumnos requieren del uso de la lectura y la escritura como medio para aprender, consideramos que el profesorado debe conocer cuáles son los procesos cognitivos implicados en leer y escribir, puesto que sólo de este modo podrá ayudar a sus alumnos con dificultades en los mismos y podrá comprender las causas que las provocan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, J. (1992). *Leer, comprender y pensar*. Madrid. CIDE.
- BAUMANN, J.F. (1990). *La comprensión lectora*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- CARRIEDO, N. y ALONSO J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma.
- COOPER, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- CUETOS, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- CUETOS, F.; RAMOS, J.L. y RUANO, E. (2002). *Evaluación de los procesos de escritura (PROESC)*. Madrid. TEA Ediciones.
- CUETOS, F., SÁNCHEZ, C. y RAMOS, J.L. (1996). Evaluación de los procesos de escritura en niños de educación primaria. *Bordón*, 48. 445-456
- GARCÍA J.A. y MARTÍN J.L. (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid. UNED.
- KINTSH, W. y VAN DIJK, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- LACASA, P., ANULA, J. y ORTIZ M.R. (1995). Leer y escribir: ¿cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25,31-50.
- LEÓN, J.A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura de texto. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-92.
- MEYER, B. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H Mandl; N.L. Stein y J.B. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of texts*. Hillsdale, NJ: LEA.
- QUINTANAL, J. (1995). *Para leer mejor*. Madrid. Ed. Bruño.
- RAMOS, J.L. (2003). *Prueba para la evaluación de Técnicas Instrumentales Básicas y orientaciones para la enseñanza y el refuerzo educativo*. Educación Primaria: lectura, escritura y aspectos matemáticos básicos. Mérida. Ed. Junta de Extremadura. Consejería de Educación Ciencia y Tecnología.
- RAMOS, J.L. y CUETOS, F. (1999). *Evaluación de los procesos de lectura en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria (PROLEC-SE)*. Madrid. TEA.
- SÁNCHEZ, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- SÁNCHEZ, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid. Ed. Santillana.
- SÁNCHEZ, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona. Edebé.
- SOLÉ, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona y Ed. Graó.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1991). *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid. CEPE.