

**Originalmente para:** III Encontro Nacional (I Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração.

**E publicada em:** F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente, 3*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

## Propuesta cognitiva ante las dificultades de lectura y escritura

José Luis Ramos Sánchez

### Resumo

Nesta conferencia serão descritos os principais processos e sub-processos que intervêm na leitura e na escrita, ao mesmo tempo que se apresentam propostas didáticas para a avaliação de dificuldades e para a intervenção, salientando-se o papel que devem assumir tanto o professor como o aluno em todo o processo de recuperação.

### INTRODUCCIÓN

Desde los años 80 la psicología cognitiva viene realizando aportaciones relevantes de cara a comprender los procesos implicados en la lectura y la escritura. De hecho un conjunto de investigaciones ha revelado la importancia de descubrir qué procesos están implicados en leer y escribir puesto que en función de los mismos deberá llevarse a cabo tanto la evaluación como la intervención ante las dificultades detectadas.

Precisamente el objetivo de esta exposición es describir los procesos que intervienen en la lectura y la escritura al mismo tiempo que realizar propuestas didáticas para la evaluación de las dificultades e intervenir una vez que se han identificado. Abordemos en primer lugar los procesos de lectura y después los de escritura, pensando en que esta división es más didáctica que real y que servirá para mantener la claridad en el discurso.

### LA LECTURA

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

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

Aunque las dificultades en los procesos perceptivos son escasas, podemos evaluarlas a través de actividades en las que se incluyan signos gráficos abstractos y signos lingüísticos (letras, sílabas y palabras). Como ejemplo proponemos tareas de emparejamiento de signos, tareas de igual-diferente, encontrar el mismo grupo silábico, etc. En definitiva se deben proporcionar actividades que obliguen a analizar los rasgos distintivos de los signos lingüísticos, especialmente aquellas letras o grupos silábicos que comparten muchos rasgos (visuales y auditivos) como b/d, m/n, pla/pal, bar/bra, etc.

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, nos permiten acceder al significado de las mismas. La mayoría de los especialistas admiten que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. A esta doble vía se ha denominado "modelo dual de lectura". Una vía es la llamada *ruta léxica*, ruta directa o visual, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna y con el significado de la misma. La otra, llamada *ruta fonológica* o indirecta, permite llegar al significado de las palabras transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando estos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias. A continuación se presenta de forma esquemática el modelo de doble ruta en el que la línea continua corresponde a la ruta léxica mientras que la discontinua representa la ruta fonológica que posteriormente explicaremos.

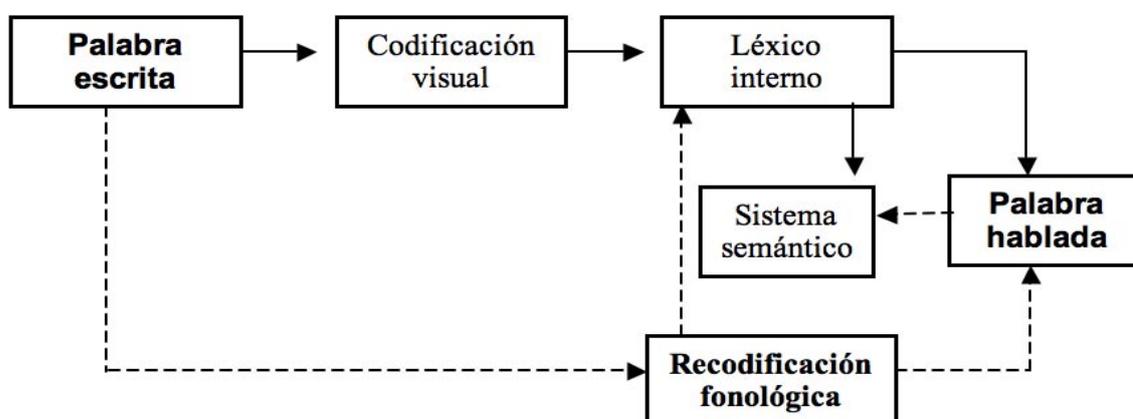


Figura 1: Representación gráfica del modelo dual.

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:

Jolibud

Holliwood

Seguramente coincidiremos en que la lectura de ambas palabras es muy diferente. En el primer caso (jolibud) operamos con mayor lentitud, descifrando uno a uno los signos antes de componer la palabra oralmente. En el segundo todo parece ir más rápido. Es como si nos limitáramos a reconocer la palabra de golpe. Así pues, una palabra nos puede resultar familiar o no y, dependiendo de ello, nuestro comportamiento es muy diferente. Cuando la palabra es muy frecuente para nosotros la reconocemos inmediatamente (Holliwood), en caso contrario la decodificamos (jolibud). Las dificultades pueden provenir de cada una de estas rutas o de ambas. Los alumnos con dificultades en la ruta visual tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico interno y prácticamente tienen que decodificar todo lo que leen, incluso aquellas palabras muy frecuentes que para la mayoría de los alumnos resulta muy fácil. Su dificultad se deriva de no tener automatizado los procesos de reconocimiento global y, gran parte de su memoria operativa, tiene que ocuparse del descifrado. Así, al centrar sus esfuerzos cognitivos en la decodificación, serán los procesos superiores de comprensión los que queden más afectados. La razón no será por su imposibilidad de entender el material de lectura sino por una saturación de su memoria operativa (Perfetti, 1985).

Por otro lado, la ruta fonológica sirve para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras. Esta ruta nos permite llegar al reconocimiento de las palabras a través de transformar cada grafema en su sonido y, mediante la integración o recodificación de los mismos, acceder a su significado. Por tanto, el principal requisito para leer utilizando esta ruta es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema-fonema. Cuando comienza la enseñanza sistemática de la lectura lo que se está desarrollando es la ruta fonológica (al menos cuando se utilizan métodos fonéticos) y se trata de una etapa difícil puesto que exige un triple proceso. En primer lugar, el alumno debe tomar conciencia que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas), es lo que se ha venido llamando conocimiento fonológico. En segundo lugar debe asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no tienen ninguna relación, ya que no hay nada en el signo gráfico que indique cómo debe pronunciarse. Por esta razón, al comienzo de esta etapa, se producen muchos errores de sustituciones de unos fonemas por otros, especialmente en aquellos grafemas que comparten muchos rasgos tanto visuales como acústicos (“b” y “d”, “p” y “q”, “m” y “n”). Y por último, el alumno asocia o ensambla los distintos sonidos que va obteniendo del descifrado y forma las palabras. A medida que el niño va aplicando correctamente las reglas de conversión grafema-fonema se va encontrando con una serie de palabras que se repiten constantemente (las más frecuentes) y, a base de verlas una y otra vez, las va memorizando y se va formando una representación interna de estas palabras, con lo cual podrá leerlas directamente sin tener que transformar cada letra en sonidos. Además, para poder leer es imprescindible conocer las letras. Por tanto, lo primero que tenemos que saber cuando evaluemos las dificultades es si el alumno conoce el sonido de todas las letras. Lo importante es que conozca el sonido, es decir que ante

la letra “f” puede decir “efe”, “ffffff” o “fe”. En los tres casos se demuestra conocimiento de la regla de conversión grafema-fonema. Además del conocimiento del sonido de las letras es especialmente relevante comprobar si las dificultades de adquirir las reglas de conversión grafema-fonema se deben a la incapacidad para tomar conciencia de los fonemas que componen las palabras. Cada vez existen mayores evidencias que demuestran que el conocimiento fonológico mantiene una relación causal con la lectoescritura en los primeros momentos de su adquisición. Existen numerosas actividades que permiten conocer si el alumno ha adquirido cierto nivel de conocimiento fonológico, entre ellas las tareas de identificación, de omisión y de adición de fonemas son muy adecuadas (Ramos, en elaboración).

La mejor forma para evaluar el uso de ambas rutas es mediante la lectura de palabras y pseudopalabras de forma aislada. Por un lado, 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. Una vez identificadas las dificultades se planifican las actividades de recuperación. Cuando el alumno tiene dificultades en la *ruta léxica* son eficaces la realización de este tipo de actividades:

- Presentar simultáneamente dibujos con las palabras que los designan para que memoricen visualmente las palabras asociándolas con los dibujos.
- Diferenciar el significado de las palabras homófonas, dado dos dibujos y la escritura de las palabras. Por ejemplo, “hola” y “ola”.
- El método de lecturas repetidas es especialmente interesante, para los últimos cursos de educación primaria y secundaria obligatoria. 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.
- La actividad de suprimir palabras en párrafos es una variante del método de lectura repetida y consiste en suprimir paulatinamente las palabras principales de los párrafos. Una vez que ha leído varias veces el texto, el alumno debe completar, de memoria, los espacios en blanco con las palabras que faltan.
- Lectura modelada por el profesor. Esta actividad consiste en que el profesor lea una o varias veces el texto mientras el alumno sigue la lectura en silencio. De esta forma, el profesor aporta una visión global del mismo, proporciona conocimientos previos, destaca las palabras más difíciles y facilita que el alumno lo imite.
- Actividad conjunta de lectura y escritura en la que el profesor escribe una de las palabras con las que el alumno tiene dificultades (mejor si la palabra tiene dificultad ortográfica). El alumno lee la palabra y después la escribe pronunciando al mismo tiempo las letras. Una vez escrita, la compara con la que ha escrito el profesor y, si tiene algún error, lo corrige. Después, intenta escribirla de memoria y vuelve a comprobar si lo ha hecho de forma correcta.

Por otro lado, para evaluar la ruta fonológica, la mejor tarea será la lectura de pseudopalabras, puesto que al no tener una representación interna de la misma, la única forma de ser leídas es mediante la conversión grafema-fonema. En este caso, serán importantes tanto la longitud de las palabras como la complejidad de las estructuras silábicas. Cuanto más largas sean las pseudopalabras, mayor posibilidades de cometer error. Del mismo modo, cuanto más complejas sean las estructuras silábicas, mayor dificultad en el desciframiento. Por ejemplo, nos encontramos mayores dificultades ante las estructuras complejas CCVC y CCV de las palabras “granse” y “claje” que ante las estructuras menos complejas CVVC y VC de las palabras “vienfo” y “esbe” (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). La intervención ante dificultades en la ruta fonológica dependerá del aspecto erróneo. Teniendo en cuenta que los subprocesos en la lectura de palabras por la ruta fonológica son tres, también la intervención ante las dificultades podría implicar tres tipos de actividades distintas. Por un lado, si el alumno tiene dificultades en la segmentación de fonemas, debería comenzarse por tareas sencillas de identificación de fonemas para continuar con tareas más complejas de omisión y adición de fonemas. Un ejemplo de tareas de identificación es cuando se le presentan al alumno varios dibujos y se le pide que identifique aquel que comience o contenga un determinado fonema. En las tareas de omisión se presenta una palabra (/mesa/) y se le pide que diga la palabra omitiendo el fonema inicial (/...esa/). Las tareas de adición implican que el alumno añada un fonema y forme una nueva palabra y son especialmente útiles cuando se han identificado dificultades en la recodificación o ensamblaje de las sílabas o fonemas. Por ejemplo: “si a la palabra oca añadimos *f* al comienzo, ¿qué nueva palabra se ha formado?” (*foca*)<sup>1</sup>.

Respecto del aprendizaje de las reglas de transformación grafema-fonema, hay que señalar que esta es una tarea sumamente arbitraria, puesto que no hay nada en las letras que indique cómo deben pronunciarse. Para el aprendizaje de estas reglas, la estrategia más recomendable es ayudarse de claves que faciliten el establecimiento de algún vínculo entre las letras y los sonidos. Por ejemplo, enseñar la letra “j” a partir del dibujo de un “jamón”, para que recuerde que esa letra se pronuncia /j/ porque tiene la forma del jamón. Los procedimientos más reconocidos para la enseñanza de la asociación grafema-fonema son aquellos métodos o procedimientos que involucran dos o más modalidades sensoriales en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se procura que los alumnos utilicen la vista, el oído, el movimiento y el tacto para asegurar la asociación grafema-fonema. Otra actividad relacionada con el aprendizaje de la asociación grafema-fonema podría consistir en escribir dos palabras (con letras de plástico, madera, cartón,...) que compartan alguna letra. El maestro las lee en voz alta para que el alumno se dé cuenta de que dos palabras que

<sup>1</sup> Para el desarrollo del conocimiento fonológico existen en la actualidad multitud de ejercicios publicados en castellano (Carrillo y Carrera, 1993; Jiménez y Ortiz, 1995; Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989; Rueda, 1995; Ramos, 1998; Clemente y Domínguez, 1999; etc.).

tienen letras comunes también tienen sonidos comunes. Posteriormente el alumno copia la palabra en su cuaderno nombrando cada letra a medida que las va escribiendo hasta que, poco a poco, va memorizando el sonido de las letras y su representación gráfica.

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

Hasta ahora hemos hablado de los procesos implicados en el reconocimiento de palabras siendo este un componente necesario para llegar a entender un texto escrito, pero no es suficiente. De hecho, las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que el lector tiene que determinar cómo están relacionadas las palabras entre sí para obtener el mensaje. En los procesos sintácticos identificamos dos subprocesos que es necesario evaluar para identificar posibles dificultades: la comprensión de distintas estructuras gramaticales y el respeto de los signos de puntuación. Para evaluar la comprensión de distintas estructuras gramaticales debemos utilizar diferentes tipos de oraciones: pasivas, de relativo, etc. Sabemos que una de las dificultades de algunos alumnos es que utilizan, en su expresión oral habitual, estructuras sintácticas sencillas y le cuesta trabajo entender y utilizar otro tipo de estructuras más elaboradas. Por ejemplo la oración *"el perro atacó al gato"* suele resultar sencilla para la mayoría de los alumnos, puesto que mantiene una estructura sencilla y muy habitual (sujeto + verbo + complemento). Sin embargo cuando mantenemos el significado de la oración pero cambiamos su estructura (*"a quien atacó el perro fue al gato"*), producimos cambios que aumentan la complejidad de la oración. En este ejemplo comprobamos que hemos aumentado el número de palabras funcionales y el número de verbos. Algunos alumnos son sensibles a estos cambios en la estructura y tienen dificultades en la comprensión de la oración. Este fenómeno se ha comprobado tanto con alumnos de educación primaria (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996), como con alumnos de educación secundaria obligatoria (Ramos y Cuetos, 1999). Algunas actividades sencillas pero eficaces para ayudar a los alumnos a identificar los componentes sintácticos de la oración son las siguientes:

- Subrayar con colores distintos el sujeto y el predicado de cada oración.
- Emparejar dibujos con oraciones que tengan distintas estructuras sintácticas.
- Completar oraciones con componentes que falten: unas veces faltará el sujeto, otras el verbo, etc.

En cuanto a la evaluación del respeto de los signos de puntuación, entendemos que mientras que en el lenguaje hablado los límites de las frases y oraciones vienen determinados por las pausas y la entonación, en el lenguaje escrito son los signos de puntuación quienes indican los límites. Cuando un texto no está puntuado resulta difícil de comprender, porque no sabemos dónde segmentar los diversos constituyentes de las oraciones, ni conocemos la intencionalidad del mensaje (enunciar, interrogar, exclamar, etc.). Incluso hay alumnos que conocen el significado de los signos de puntuación, pero no lo aplican automáticamente cuando están leyendo. Para evaluar si un alumno respeta

o no los signos de puntuación, debemos presentarle un texto bien puntuado y pedirle que lo lea en voz alta. Entonces nos daremos cuenta de qué signos respeta y cuáles no. Cuando los alumnos tienen dificultades en automatizar el respeto de los signos de puntuación, es necesario que el maestro proporcione actividades como las que se señalan:

- Presentar un párrafo corto con los grupos sintácticos exageradamente diferenciados mediante flecha, dibujos o aumento considerable del tamaño. El alumno lo leerá con la ayuda visual necesaria, hasta que logre automatizar el respeto de los signos que aparecen en el texto. Poco a poco la ayuda visual deberá ser menor. A través de sucesivas presentaciones, podríamos ir disminuyendo el nivel de ayuda visual, haciendo más pequeños los dibujos o sustituyendo los dibujos por signos de puntuación más grandes de lo habitual. Hasta que, finalmente, el alumno respete los signos de puntuación sin ayuda especial.
  - Leer conjuntamente (maestro-alumno) varias veces un texto, marcando muy bien los signos de puntuación, hasta que el alumno realice una ejecución aceptable.
  - Presentarle sencillos textos bien puntuados, para que los lea en voz alta y grabarle la lectura, para que luego escuche y observe sus errores.

No obstante la comprensión de oraciones no garantiza que el alumno pueda comprender textos. Los procesos de comprensión de textos o procesos semánticos son más complejos que la comprensión de oraciones y 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 los últimos cursos de la escolaridad obligatoria, tiene lugar un cambio de lo que se ha denominado “aprender a leer” por “leer para aprender”. En general, en este período se han automatizado los procesos de decodificación y, en muchos alumnos, gran parte de los procesos de comprensión de textos. Sin embargo, el dominio de las estrategias semánticas de comprensión lectora no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica cuando se dedican recursos cognitivos superiores a la tarea específica de aprender estrategias de comprensión lectora. Es decir, deben enseñarse y aprenderse de manera intencional. En numerosas ocasiones las actividades del aula para fomentar la comprensión lectora se han basado en la contestación de preguntas a cerca de los textos. Preguntas, que en la mayoría de los casos, intentan dar respuesta, y frecuentemente por escrito, a cuestiones explícitas en los mismos. Este tipo de actividad pone más énfasis en la evaluación de la comprensión que en la enseñanza. Por este motivo, proponemos una enseñanza específica de estrategias que beneficiarán a todos los alumnos, pero sobre todo a aquellos que tienen dificultades en la comprensión y asimilación de la información de distintos textos. Se aboga, por tanto, no sólo por considerar que las actividades que se proponen pueden servir para recuperar los procesos de comprensión lectora en alumnos con dificultades, sino también de incluirlos en el currículo habitual como una forma de enseñar contenidos procedimentales para que los alumnos “aprendan a aprender”.

Compartimos la opinión de Cuetos (1990 y 1996) al afirmar que los procesos semánticos exigen del lector tres importantes tareas, que constituyen los tres subprocesos o componentes que conlleva la comprensión de textos. Por una lado, *extraemos los significados* mediante la acumulación de un conjunto de proposiciones jerarquizadas, que aportan información principal y secundaria. Una vez que se ha extraído el significado de las oraciones y, además, estas se incluyen en un contexto global que le dan sentido, es necesario que se produzca una *integración en la memoria* del lector. Esta integración será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante; puesto que, cuanto más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerla. Finalmente, el último componente que diferencia a los mejores lectores, es la *realización de inferencias*, que permite ir más allá de lo explícito del texto, puesto que hay numerosas informaciones que, por cuestiones de simplicidad, no aparecen y sobre las que es necesario realizar deducciones o inferencias.

Una de las mejores técnicas para evaluar los procesos semánticos es plantear cuestiones literales e inferenciales. Por las primeras entendemos aquellas preguntas cuya respuesta aparece de forma explícita en el texto. Por ejemplo, ante la oración: “Pedro y María compraron caramelos en el kiosco”. Cuestión literal: ¿qué compraron Pedro y María? (caramelos). Las cuestiones inferenciales son aquellas que no aparecen explícitas en el texto pero que pueden deducirse de él y demuestran que el alumno posee una total comprensión de la situación. En nuestro caso una cuestión inferencial podría ser: ¿qué deberían llevar Pedro y María para comprar? (dinero). Otras técnicas para evaluar los procesos semánticos, consisten en pedir a los alumnos que identifiquen las ideas principales de un texto, que resuman con sus palabras un texto leído previamente, o que completen un esquema y/o mapa conceptual, en el que se aprecie claramente la estructura jerárquica del contenido del texto leído momentos antes.

A continuación señalaremos algunas pautas para la intervención que no agotan todas las posibilidades pero que pueden orientar la acción docente. 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, aunque 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. En otras ocasiones, los alumnos tienen dificultades en integrar en su memoria lo que va leyendo. Fundamentalmente se han identificado dos causas que dificultan la integración de los conocimientos en la memoria del lector. Una causa depende del propio texto, que no aporta mucha información sobre el contenido o que no está bien estructurado. Y otra depende del sujeto, porque no dispone de los conocimientos previos necesarios

sobre el tema para una buena comprensión. O incluso, porque no es capaz de obtener una estructura esquemática que le permita una comprensión global y jerarquizado de las ideas y proposiciones. Para compensar las dificultades relacionadas con la integración de los conocimientos en la memoria de lector, sugerimos las siguientes actividades:

- Cuando la información previa del alumno es escasa, es necesario activar o aportar conocimientos que sirvan para sustentar la nueva información. La intervención del profesor debe cumplir un doble objetivo. Por un lado, permitirá conocer la situación del alumno en cuanto a la información que poseen sobre el tema. Y, por otro, contribuirá a regular la aportación de información, mayor o menor, que tiene que ofrecer en función de lo que los alumnos ya saben. Las actividades pueden ser variadas. Por ejemplo, explicar globalmente de qué trata el texto para que puedan relacionarlo con su experiencia previa, leer el título y comentar lo que los alumnos saben sobre el tema, explicar palabras o frases clave, observar los dibujos o gráficos y comentar lo que representan, buscar información previa en textos más sencillos. En definitiva, se trata de partir de una situación en la que se construyan esquemas de conocimientos básicos sobre los que se asienten e inserten los conocimientos nuevos que se le pide al alumno que adquiera.
- Presentar un párrafo corto con los grupos sintácticos exageradamente diferenciados mediante flecha, dibujos o aumento considerable del tamaño. El alumno lo leerá con la ayuda visual necesaria, hasta que logre automatizar el respeto de los signos que aparecen en el texto. Poco a poco la ayuda visual deberá ser menor. A través de sucesivas presentaciones, podríamos ir disminuyendo el nivel de ayuda visual, haciendo más pequeños los dibujos o sustituyendo los dibujos por signos de puntuación más grandes de lo habitual. Hasta que, finalmente, el alumno respete los signos de puntuación sin ayuda especial.
- Leer conjuntamente (maestro-alumno) varias veces un texto, marcando muy bien los signos de puntuación, hasta que el alumno realice una ejecución aceptable.
- Presentarle sencillos textos bien puntuados, para que los lea en voz alta y grabarle la lectura, para que luego escuche y observe sus errores.

No obstante la comprensión de oraciones no garantiza que el alumno pueda comprender textos. Los procesos de comprensión de textos o procesos semánticos son más complejos que la comprensión de oraciones y 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 los últimos cursos de la escolaridad obligatoria, tiene lugar un cambio de lo que se ha denominado “aprender a leer” por “leer para aprender”. En general, en este período se han automatizado los procesos de decodificación y, en muchos alumnos, gran parte de los procesos de comprensión de textos. Sin embargo, el dominio de las estrategias semánticas de comprensión lectora no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica cuando se dedican recursos cognitivos superiores a la tarea específica de aprender estrategias de comprensión lectora. Es decir, deben enseñarse y aprenderse de

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

Compartimos la opinión de Cuetos (1990 y 1996) al afirmar que los procesos semánticos exigen del lector tres importantes tareas, que constituyen los tres subprocesos o componentes que conlleva la comprensión de textos. Por una lado, *extraemos los significados* mediante la acumulación de un conjunto de proposiciones jerarquizadas, que aportan información principal y secundaria. Una vez que se ha extraído el significado de las oraciones y, además, estas se incluyen en un contexto global que le dan sentido, es necesario que se produzca una *integración en la memoria* del lector. Esta integración será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante; puesto que, cuanto más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerla. Finalmente, el último componente que diferencia a los mejores lectores, es la *realización de inferencias*, que permite ir más allá de lo explícito del texto, puesto que hay numerosas informaciones que, por cuestiones de simplicidad, no aparecen y sobre las que es necesario realizar deducciones o inferencias.

Una de las mejores técnicas para evaluar los procesos semánticos es plantear cuestiones literales e inferenciales. Por las primeras entendemos aquellas preguntas cuya respuesta aparece de forma explícita en el texto. Por ejemplo, ante la oración: “Pedro y María compraron caramelos en el kiosco”. Cuestión literal: ¿qué compraron Pedro y María? (caramelos). Las cuestiones inferenciales son aquellas que no aparecen explícitas en el texto pero que pueden deducirse de él y demuestran que el alumno posee una total comprensión de la situación. En nuestro caso una cuestión inferencial podría ser: ¿qué deberían llevar Pedro y María para comprar? (dinero). Otras técnicas para evaluar los procesos semánticos, consisten en pedir a los alumnos que identifiquen las ideas principales de un texto, que resuman con sus palabras un texto leído previamente, o que completen un esquema y/o mapa conceptual, en el que se aprecie claramente la estructura jerárquica del contenido del texto leído momentos antes.

A continuación señalaremos algunas pautas para la intervención que no agotan todas las posibilidades pero que pueden orientar la acción docente. 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, aunque 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. En otras ocasiones, los alumnos tienen dificultades en integrar en su memoria lo que va leyendo. Fundamentalmente se han identificado dos causas que dificultan la integración de los conocimientos en la memoria del lector. Una causa depende del propio texto, que no aporta mucha información sobre el contenido o que no está bien estructurado. Y otra depende del sujeto, porque no dispone de los conocimientos previos necesarios sobre el tema para una buena comprensión. O incluso, porque no es capaz de obtener una estructura esquemática que le permita una comprensión global y jerarquizado de las ideas y proposiciones. Para compensar las dificultades relacionadas con la integración de los conocimientos en la memoria de lector, sugerimos las siguientes actividades:

- Cuando la información previa del alumno es escasa, es necesario activar o aportar conocimientos que sirvan para sustentar la nueva información. La intervención del profesor debe cumplir un doble objetivo. Por un lado, permitirá conocer la situación del alumno en cuanto a la información que poseen sobre el tema. Y, por otro, contribuirá a regular la aportación de información, mayor o menor, que tiene que ofrecer en función de lo que los alumnos ya saben. Las actividades pueden ser variadas. Por ejemplo, explicar globalmente de qué trata el texto para que puedan relacionarlo con su experiencia previa, leer el título y comentar lo que los alumnos saben sobre el tema, explicar palabras o frases clave, observar los dibujos o gráficos y comentar lo que representan, buscar información previa en textos más sencillos. En definitiva, se trata de partir de una situación en la que se construyan esquemas de conocimientos básicos sobre los que se asienten e inserten los conocimientos nuevos que se le pide al alumno que adquiera.
- Hay alumnos con dificultades de comprensión que se enfrentan a la lectura como si se tratase de una tarea en la que tienen que retener de una forma lineal la mayor cantidad posible de datos. De tal forma que, mientras leen, buscan hechos y datos frecuentemente triviales. El resultado final es un conglomerado de información sin coherencia lógica donde abundan los detalles poco relevantes que ponen de manifiesto un recuerdo poco consistente, inarticulado y con dificultades a la hora de resumir y de identificar la estructura o macroestructura del texto. Ante esta situación, 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 entre los especialistas es aquella que afirma que podemos distinguir básicamente dos tipos: narrativos 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 puesto que no es tan sencillo obtener una clasificación de las posibles estructuras de los textos expositivos, aunque destacamos la propuesta de Meyer (1984) que clasifica los textos en cinco tipos: problema/solución, causalidad, descripción, comparación y colección, lo cual constituye un número reducido y manejable de estructuras para que los alumnos puedan identificarla con ayuda del profesor.

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 gran parte del éxito en esta tarea dependerá de los conocimientos previos que tengan sobre el tema. Por el contrario, otros alumnos necesitarán estrategias concretas que le ayuden a obtener una información que, en principio, no aparece en el texto pero que, implícitamente, forma parte del mismo y facilita su comprensión. Algunas de las actividades propuestas por Cuetos, Rodríguez y Ruano (1996) 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 él formule también otras.
    - Localizar en el texto las acciones sobre las que es necesario hacer inferencias, explicándoles que deben completar la información que no está en el texto y que deben deducir. 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.
          - La lectura de poesías es una buena actividad para realizar inferencias, puesto que las metáforas y otros recursos literarios obligan al lector a intentar descubrir qué quiere comunicar el autor.

Las actividades propuestas constituyen un ejemplo de las actividades posibles. Existen numerosos trabajos que proponen seguir una metodología para enseñar la comprensión lectora. En el ámbito español, aparte de los autores citados destacamos, entre otras, las obras de Solé (1994); Vidal-Abarca y Gilabert (1991), León (1991), García Madruga y Martín (1987), Alonso Tapia y col. (1992), Quintanal (1995), Sánchez (1990, 1993 y 1998), Carriedo y Alonso Tapia (1994) y Lacasa, Anula y Martín (1995). Por otro lado, son interesantes los trabajos de Ambruster, Anderson y Ostertag (1989), Baumann (1990), Cooper (1990), Hare y Borchardt (1984), Palincsar y Brown (1984), etc.

Si el apartado anterior se ha referido con exclusividad a la lectura, pretendemos dedicar el siguiente apartado a la escritura, un área que había quedado relegada o ensombrecida, por el creciente número de investigaciones relacionadas con la lectura. De hecho, el número de estudios relativos a la escritura ha sido muy inferior en comparación a los de lectura. Y, sin embargo, no podemos admitir que los alumnos que no tengan problemas en lectura, no tendrán problemas en escritura.

## LA ESCRITURA

Cuando escribimos, ponemos en funcionamiento un complejo conjunto de tareas, que exigen activar procesos cognitivos específicos y diferentes a los de lectura, aunque admitimos que comparte eslabones comunes con ésta. Se han dado pasos muy importantes en la forma de entender los procesos que subyacen al aprendizaje de la escritura, así como en la forma de evaluar sus dificultades y la intervención ante las mismas. Del mismo modo que en la lectura, el enfoque cognitivo ha sido especialmente útil para comprender los mecanismos que subyacen a la escritura. Los trabajos de Cuetos (1991) y Cuetos, Sánchez y Ramos (1996) son aportaciones relevantes y esperanzadoras para que los profesores puedan enfrentarse eficazmente a los problemas de muchos de sus alumnos. Consideramos que la escritura es algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos. “Saber escribir” implica ser capaz de producir textos, ya que la auténtica finalidad de la escritura es comunicar un mensaje por escrito. Del mismo modo que ocurre con la lectura la perspectiva cognitiva aplicada al estudio de las dificultades de escritura pretende identificar los procesos implicados en la actividad de escribir con objeto de descubrir aquellos que el alumno utiliza erróneamente para, a partir de esta base, diseñar el programa de intervención.

Es difícil averiguar qué ocurre cuando un alumno redacta un texto escrito, puesto que la observación directa del producto manuscrito proporciona una información muy limitada. No obstante, admitimos con Cuetos (1991) que los principales procesos implicados en la escritura son cuatro. Cuando nos ponemos a escribir un mensaje, lo primero que hacemos, es *planificar el mensaje*, es decir reflexionamos sobre lo que vamos a decir y cómo, en función de a quién va dirigido y qué objetivos tenemos. En segundo lugar, seleccionamos la *estructura sintáctica*, que permita la elaboración de oraciones que, poco a poco, vamos encadenando para elaborar un texto coherente. En tercer lugar, tienen lugar los *procesos léxicos*, mediante el cual se seleccionan las palabras que van a escribirse. Y, finalmente, los *procesos motores* permiten seleccionar el tipo de letra y realizar los movimientos necesarios para representar las grafías y sus enlaces en el caso de escritura a mano. Todo este conjunto de tareas no se realiza de forma secuencial sino que sucede muy rápidamente, puesto que mientras vamos pensando una idea se da forma a la frase, seleccionamos las palabras y escribimos casi de forma automática (ya sea a mano o en el teclado del ordenador). Cada uno de estos procesos que hemos expuesto de una forma muy sencilla está compuesto por otros subprocesos que vamos a describir y ampliar.

Ya hemos dicho que antes de ponerse a escribir, el escritor tiene que planificar el mensaje. Es decir, debe decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Esto es, tiene que seleccionar de su memoria lo que va a transmitir y la forma en cómo lo va a hacer, de acuerdo con el objetivo propuesto. La principal dificultad que surge es que algunos alumnos

no pueden generar ideas o no disponen de la información necesaria para poder transmitir el mensaje, ya sea porque son alumnos de bajo nivel intelectual, o porque provienen de ambientes socioculturales muy desfavorecidos que no están acostumbrados a contar cuentos o describir sucesos. Otra de las dificultades con la que nos encontramos, es que los alumnos no saben organizar la información que poseen. En este caso el escrito se caracteriza por ser un conjunto de ideas aisladas y desarticuladas, que dificultan la comprensión global de quien lo lee.

La mejor forma de evaluar los procesos de planificación es pedirle que escriba una redacción, un cuento o una historia que conoce. Otra forma, que requiere menor esfuerzo, consiste en pedir que escriba una sencilla historia que se puede elaborar a partir de tres o cuatro viñetas que le ayuden a estructurar la información que tiene que escribir. También se puede dar un dibujo para que describa lo que está ocurriendo.

La intervención educativa dependerá de la dificultad. Si lo que falla en el alumno es que no posee información sobre el tema, es necesario proporcionársela. Por ejemplo, antes de pedirle que realice una redacción sobre un determinado tema, es necesario activar sus conocimientos previos y aportarle nueva información que le permita ampliar la que posee. Por otra parte, si el problema se produce en la organización de los conocimientos, debemos ayudarlo 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 e irá produciendo mensajes autónomamente. Otra actividad que ayuda a organizar la información, es pedirle que escriba oraciones en trozos de papel y, después, pedirle que ordene las oraciones. Al final, debe formar una historia coherente uniendo los trozos. Si las dificultades en la estructuración u organización de la información son muy acusadas, se puede partir de dos o tres viñetas, contar lo que ocurre en cada una de ellas y ensamblar las mismas utilizando palabras o expresiones que sirvan de enlace entre cada una de las acciones que se desarrolla en cada viñeta. El trabajo final será la elaboración oral (primero) y escrito (después) de una sencilla historia.

En distintos estudios (Sánchez, 1993; Cuetos, Sánchez y Ramos, 1996) se ha podido comprobar que la composición escrita de cuentos o historias realizadas por alumnos del segundo ciclo de educación primaria responden a un determinado patrón organizativo. Las narraciones escritas suelen iniciar su curso presentando un marco espacial y temporal más o menos definido e identificable ("*Había una vez, en un bosque oscuro,...*") dentro del cual se presentan los personajes. A continuación se desarrolla la verdadera acción del relato, y en ella podemos diferenciar distintas subcategorías. La primera suele ser aquel acontecimiento que inicia y desencadena el conjunto de acciones posteriores. Junto con estas acciones, algunos alumnos, que realizan composiciones más elaboradas, también expresan los sentimientos o pensamientos de los personajes que intervienen en la historia<sup>2</sup>. Por último, el final de la historia suele ir unido a una consecuencia derivada

<sup>2</sup> En el trabajo de Cuetos, Sánchez y Ramos (1996) se comprobó que en las historias compuestas por los alumnos de 2º, 3º y 4º de educación primaria, un 33% de los personajes creados por los alumnos expresaban sentimientos o daban una *respuesta interna*.

de las acciones que se han desarrollado. La propuesta que hacemos para la intervención educativa, derivada de este patrón organizativo, es que debe enseñar a componer historias y cuentos de forma explícita; es decir, haciendo consciente al alumno de la estructura identificada en los textos narrativos. Los procedimientos que puede utilizar el profesor para la enseñanza de la composición de textos narrativos pueden ser variados: analizar cuentos ya escritos, identificar la estructura que poseen, o ayudar al alumno en la redacción organizada a través de preguntas que le facilite la composición del relato: ¿Dónde ocurrió?, ¿Cuándo?, ¿Quién es el personaje principal?, ¿Qué ocurrió primero?, ¿Qué hizo el personaje principal?, ¿Cómo se sintió?, ¿Cómo termina la historia?...

Una vez que sabemos lo que vamos a escribir, debemos atender a los procesos sintácticos en los que se identifican tres subprocesos. Por un lado, seleccionamos el tipo de oración (pasiva, interrogativa, de relativo, etc.); por otro, tenemos que colocar adecuadamente los signos de puntuación para favorecer la comprensión del texto; y, finalmente, se debe tomar conciencia de las palabras o unidades léxicas que componen las frases. En las primeras etapas del aprendizaje de la escritura, el alumno aún no conoce bien las características distintivas del lenguaje escrito frente al oral, por lo que suele tener problemas en la separación correcta de las palabras<sup>3</sup>.

Parte de las dificultades pueden ser evaluadas con las pruebas descritas en los procesos de planificación, y fundamentalmente surgen porque los alumnos escriben como hablan. Los alumnos que hablan en argot, o simplemente utilizan una gramática de frases simples, tendrán mayores dificultades a la hora de escribir. Los hijos de las familias de clase media presentan un lenguaje oral mucho más similar al lenguaje escrito que los de clase baja, de tal forma que estos alumnos parten con una desventaja, porque tienen que emplear tiempo y energías en aprender una serie de reglas sintácticas que gran parte de los niños ya poseen. Para evaluar los procesos de construcción de oraciones podemos realizar las siguientes actividades:

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

---

<sup>3</sup> Los errores de unión-separación más frecuentes se dan cuando en la frase están implicadas partículas funcionales que suelen unirse a otras palabras (ejemplo: “*Me gusta ir ala escuela*”), aunque este tipo de error adopta un gran diversidad.

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

- Colocar los signos correspondientes en un texto sin puntuar.
- Escribir un texto al dictado en el que el profesor marca muy bien las pausas y la entonación.

Finalmente, para evaluar la correcta separación de las palabras en las oraciones, conviene dictarle frases sin separar exageradamente las palabras.

Las actividades de recuperación con alumnos que tienen dificultades en estos procesos, deben ser similares a las utilizadas en la evaluación. La diferencia estriba en que, en este caso, el profesor debe proporcionar la ayuda que se necesite. Cuando un alumno tiene dificultades en la escritura de oraciones con una estructura gramaticalmente correcta, se puede partir de formar oralmente oraciones simples (Sujeto + Verbo + Complemento) y pedirle que la escriba separando adecuadamente las palabras. Una vez que el alumno puede escribir oraciones simples es recomendable iniciarle en la escritura de oraciones con distinta complejidad sintáctica. En las primeras actividades de recuperación o refuerzo el alumno debe tomar conciencia que las palabras funcionales (al, a, quien, el, ...) pueden cambiar el significado del mensaje. Por este motivo es necesario entrenarle en completar frases utilizando diversos tipos de palabras funcionales. 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.*

Para ayudar a aquellos alumnos que tienen dificultades en la unión-separación correcta de las palabras, es necesario que tomen conciencia del número de palabras que compone la oración, ya sea a través de palmadas o golpecitos, o mediante el dibujo de tantas líneas como palabras tiene la oración. El objetivo es que el alumno escriba, encima de cada línea, cada una de las palabras y se acostumbre a verlas como unidades independientes con significado en la oración.

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 la lectura, también en la escritura distinguimos dos vías o rutas para escribir correctamente las palabras. Por un lado la ruta léxica o directa y, por otro, la ruta fonológica o indirecta. El uso que hacemos de una u otra ruta puede observarse cuando le pedimos a un alumno que escriba al dictado las siguientes palabras:

/zarpa/

/cabello/

Podemos comprobar que los procesos que el alumno pone en funcionamiento para escribir una palabra u otra son distintos. En el primer caso, cuando se intenta escribir al dictado la palabra /zarpa/ estamos utilizando la ruta fonológica en la que se identifican tres tareas diferentes. Primero, tomamos conciencia que /z-a-r-p-a/ se divide en partes más pequeñas que son los fonemas y que, por tanto, cada fonema debe tener una representación gráfica (grafemas). Después, se asigna a cada fonema un grafema que lo representa, o lo que es lo mismo, debe realizar la conversión fonema a grafema. Por último, debe colocar cada grafema en su lugar; es decir, debe hacer coincidir la secuencia fonética con la grafémica. Cuando algunos de estos subprocesos fallan, se pueden cometer distintos tipos de errores. El error más común asociado a dificultades en la primera operación es la omisión, puesto que el alumno no es consciente de la existencia de un fonema y, por tanto, lo omite. Por otro lado, cuando el alumno no ha afianzado la conversión fonema-grafema, puede cometer errores de sustitución de un grafema por otro y de omisión. Un posible ejemplo sería que el sonido-palabra /zarpa/ un alumno sustituya "z" por "c" y pueda escribir "*carpa*", o simplemente omita el grafema desconocido y escriba "*arpa*". Finalmente, el problema puede devenir porque no se hace coincidir la secuencia fonética con la grafémica. En este caso los dos errores más característicos son las inversiones (por ejemplo cuando se escribe "*zrapa*" en lugar de "*zarpa*", comprobamos que uno de los fonemas consonánticos de la primera estructura silábica ha sido invertido en su posición). Estos errores suelen ser muy frecuentes 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), pero poco a poco, suelen desaparecer con la práctica y tan solo persisten en determinados alumnos. Además de la ruta fonológica, existe otra denominada ruta léxica u ortográfica, que hace que podamos escribir correctamente palabras como "cabello", puesto que no existe una relación exclusiva entre fonema y grafema. En este caso, cuando dictamos la palabra /cabello/ (como sonido), los alumnos pueden representarla gráficamente de forma distinta y en todas ellas diría /cabello/, por ejemplo: *kaveyo*, *cabeyo*, *kabeyo*, etc. Sin embargo, sólo una forma de representación gráfica es correcta, por tanto, será necesario contar con un almacén de nuestra memoria, que nos permita disponer de una representación visual al que podamos acudir para escribir palabras ortográficamente correctas. No obstante, para que esto suceda, el alumno deberá haber visto una y otra vez la palabra correctamente escrita. Este es el motivo por el que los alumnos que leen mucho suelen tener menor número de faltas ortográficas que los alumnos que leen menos, puesto que tienen mayor número de palabras representadas en su léxico ortográfico. También los alumnos con una escasa memoria visual suelen tener mayores dificultades en la escritura de palabras que exigen el uso de ruta visual u ortográfica.

Sobre la base de estos dos subprocesos utilizados para escribir palabras, se puede imaginar que la forma de evaluar la escritura de palabras sea distinta según la ruta. 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, que escriba al dictado: *gralo* (CCV), *trondo* (CCVC), etc. Por otro lado, para evaluar la ruta léxica u ortográfica, proponemos algunas de las siguientes actividades:

- Decir el significado de palabras homófonas: *ola - hola, tuvo - tubo*, *vaca - baca, vota bota*, etc.
- Seleccionar una palabra para completar una frase: *El reloj sirve para saber la \_\_\_\_\_ . (hora/ora)*.
- Escribir al dictado palabras de ortografía arbitraria y reglada.

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, numerosas investigaciones han demostrado la relación existente entre cierta capacidad de conocimiento fonológico y la adquisición de la lectura y escritura. Ya comentamos en el apartado de la lectura que para poder hacer uso de la ruta fonológica, el alumno tiene que saber que el habla se divide en sonidos y que esos sonidos se pueden representar mediante letras, manifestándose mayor relación entre el conocimiento fonológico y la escritura que con la lectura (Ramos, 2000). Por otro lado, si lo que falla son los mecanismos de conversión fonema-grafema, el sistema de recuperación es similar al que puede realizarse para la lectura; es decir, enseñar el sonido de las letras. Por su parte, si lo que falla es la secuencia fonética, es conveniente realizar entrenamiento con actividades de conocimiento fonológico, tanto en tareas de análisis (deletreo, omisión, identificación, etc.), como de síntesis (unión y adición o recodificación).

En cuanto a la ruta léxica, hemos afirmado 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, es recomendable utilizar un proceso de enseñanza de la ortografía que evite a los alumnos “adivinar” si la palabra se escribe con “b”, con “v”, con “h” o sin ella, etc., puesto que una vez que los alumnos ven la palabra mal escrita, queda una huella en su memoria que resulta difícil de borrar.

Finalmente, los procesos perceptivo-motores son los más periféricos o de más bajo nivel cognitivo. Una vez que sabemos la forma ortográfica de las palabras o conocemos los grafemas y la secuencia de los mismos, debemos elegir el alógrafo correspondiente (letra mayúscula, script, a máquina, etc.). Para esto, debemos recuperar de la memoria a largo plazo el patrón perceptivo-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, aunque suelen automatizarse una vez que el alumno ha adquirido cierta experiencia en su realización. En algunas ocasiones este tipo de errores suele ser común en alumnos con dificultades de atención y de percepción visual. En general, podemos considerar que se producen tres tipos de errores en los procesos motores de la escritura. Un error es la mezcla de distintos clases de alógrafos (por ejemplo, “PoRtuGaL”). Por otro, pueden producirse dificultades en los patrones perceptivo-motores propiamente dichos como letras mal dibujadas, escritura en espejo, letras excesivamente grandes o pequeñas, letras muy inclinadas, etc. Otro tipo de error se refiere a la organización general del escrito: líneas inclinadas, márgenes desproporcionados, etc. Para la evaluación de los procesos motores, además de analizar

los escritos de los niños, podemos proponer otras actividades más específicas. En primer lugar debemos asegurarnos que el alumno puede recuperar de la memoria a largo plazo los alógrafos correspondientes, para ello podemos pedir que copie pasando de mayúsculas a minúsculas, de cursiva a script (y viceversa). Para comprobar si el problema se produce exclusivamente en los patrones perceptivo-motores, 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 perceptivo-motoras, que se pueden evaluar a través de copias de dibujos, letras, números o pruebas clásicas de coordinación visomotora, que incluyen dibujo de formas, punteado, picado, etc.<sup>4</sup>

Las actividades de recuperación de los procesos perceptivo-motores estarán determinadas por las dificultades encontradas. Para enseñar o recuperar los alógrafos correctos, es conveniente introducir inicialmente de un solo tipo, habitualmente las minúsculas, para ir, poco a poco, añadiendo las mayúsculas en determinados momentos y en palabras que el alumno domine. Para la reeducación de los patrones puramente perceptivo-motores en la escritura de las letras y palabras, debemos hacer ver al alumno la direccionalidad que deben seguir tanto de las letras, como de los enlaces para formar las palabras. Una vez más, será inicialmente el profesor el que explique por dónde se debe empezar o continuar las letras. La automatización podrá conseguirse a través de la repetición de los movimientos adecuados. Si la dificultad perceptivo-motora es muy acusada, se le puede pedir que identifique los rasgos distintivos de las letras e intente copiarlas o dibujarlas. 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. Por este motivo, el uso de caligrafías no suele ser muy eficaz, si no va acompañada de instrucciones explícitas sobre la direccionalidad, proporcionalidad, enlaces, etc.

Una consideración final es, que desde la perspectiva cognitiva que hemos expuesto, es fundamental el papel que debe adoptar el profesor y el alumno, tanto en la evaluación como en la intervención. Entendemos que el profesor es el guía de todo el proceso de evaluación e intervención, y actúa como investigador y mediador. Por un lado, debe conocer los procesos implicados en la escritura, y, una vez que los conoce, debe obtener datos sobre cuáles son los que el alumno no domina. A partir de la identificación de los errores, el profesor debe prestar la ayuda necesaria para mediar entre lo que el alumno es capaz de hacer autónomamente y lo que puede realizar con ayuda. En esta dinámica de trabajo, es fácil comprender que los programas de recuperación y ayuda no tienen

---

<sup>4</sup> Existen en el mercado distintas escalas para evaluar el desarrollo visomotor. Entre ellas destacamos la de L. Bender y la copia de dibujos de las Escalas de Aptitudes y Psicomotricidad para niños de McCarthy.

que ser iguales en todos los alumnos, puesto que no es lo mismo tener dificultades en la escritura de pseudopalabras que en la composición de narraciones. Es necesario que la ayuda sea utilizada por el alumno como un modelo a imitar para conseguir los objetivos de su recuperación. Una vez que el alumno se acostumbra a esta relación de ayuda y colaboración es importante que se revisen conjuntamente las dificultades y se replanteen nuevos objetivos. 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 y/o escritura 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 y/o escritor es necesario leer y escribir mucho y bien. Ahora bien, ¿cómo conseguir que lea y escriba mucho y bien cuando lee y escribe mal y apenas puede disfrutar de la lectoescritura?. Una de las mejores propuestas consiste en entender la lectura y la escritura como actividades conjuntas o compartidas, en la que un lectoescritor más capaz presta la ayuda que un alumno precisa para que pueda interpretar el texto, sirva de modelo, verbalice las operaciones que mentalmente realiza, identifique las dificultades conjuntamente con el alumno, aclare dudas e insista en los aspectos más complejos. De esta manera, ante una lectura vacilante y lenta, en la que el alumno pierde rápidamente el hilo de lo que va leyendo, el instructor puede hacerse cargo de todas las actividades descritas que el alumno no puede hacer: contextualizar, identificar el esquema, autopreguntarse, ayudar a extraer la idea principal,... En definitiva, todo aquello que facilita la comprensión del texto. Una vez que el alumno se acostumbra a esta relación de ayuda y colaboración, es importante que se revisen conjuntamente las dificultades y se realicen las actividades que se han descrito.

Desde el enfoque cognitivo, es importante el papel protagonista que debe concederse al alumno, puesto que es un agente activo de su propio aprendizaje y este papel deber potenciarse cuanto mayor sea el alumno. Para resolver cualquier problema de lectura y escritura, tendremos en cuenta una serie de aspectos. Primero debemos crear un clima en el que el alumno se sienta comprendido y aceptado. Desde el principio se debe conocer la opinión del alumno sobre el hecho de recibir atención individualizada. Se debe conocer qué conciencia tiene de sus dificultades y si se siente capaz de abordarlo y resolverlo. En el resto de las sesiones debemos recordar al alumno los logros alcanzados e indagaremos acerca del uso que hace el sujeto de las estrategias recibidas y las dificultades que encuentra en su aplicación. Un segundo paso es la definición del problema, qué debe hacerse de manera concreta y en la que el alumno debe participar. No es apropiado que se defina el problema en términos genéricos ( “es que no se leer”, “es que escribo mal”,...), sino concretando qué es lo que no hace correctamente. Por ejemplo, no lee correctamente pseudopalabras, no comprende frases complejas, escribe mal las palabras de ortografía arbitraria, no puede escribir frases con una estructura sintáctica adecuada, no puede realizar una sencilla composición escrita, etc. En el caso de que un alumno pueda tener varios problemas, debemos comenzar por aquel que previsiblemente pueda superarlo de forma más rápida y con mayor éxito. Una vez que el alumno conoce su

problema debe asumir el objetivo de la intervención educativa y hacerlo suyo. Cuando se define el objetivo debemos tener en cuenta dos aspectos: por un lado, la especificidad, puesto que cuanto más precisa y específica sea la meta, obtendremos mejores resultados; y, por otro lado, la dificultad, es decir, se deben proponer tareas que no estén muy alejadas de sus posibilidades y competencia para poder obtener éxito con la ayuda del profesor. En todo caso, el alumno debe sentirse siempre capaz de conseguir las metas finales o parcialmente propuestas. Una vez que el alumno tiene clara la meta a conseguir, el siguiente paso consistirá en ofrecerle los medios y ayudas adecuados para resolver el problema y alcanzar el objetivo. Se trata de realizar conjuntamente con el alumno las actividades más adecuadas y orientarle sobre cómo generalizarlas a situaciones habituales dentro y fuera del aula. Por último, es necesaria la recapitulación, para fijar los contenidos en las sesiones de trabajo, recobrar el sentido global de la instrucción, dar unidad a todo el proceso de intervención y fijarse nuevos objetivos para las sesiones siguientes.

## Referências bibliográficas

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

- ▶ 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.
- ▶ PALINCSAR, A.S. y BROWN, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*. Nº 1, 117-175
- ▶ PERFETTI, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- ▶ QUINTANAL, J. (1995). *Para leer mejor*. Madrid. Ed. Bruño.
- ▶ RAMOS, J. L. (1998). Conocimiento fonológico y aprendizaje de la lectura. En *Necesidades Educativas Especiales. Desafíos actuales: escuela inclusiva en España y Portugal*. Cuadrado Gordillo, I. (Coord.). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- ▶ RAMOS, J. L. (2000). Entrenamiento en tareas de conocimiento fonológico y su influencia en la adquisición inicial de la lectura y la escritura. *Ciencia Psicológica*, 7, 64-82.
- ▶ 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.
- ▶ RAMOS, J. L. (s/d) Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO). (En elaboración).
- ▶ RUEDA, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca. Ed. Amaru
- ▶ SÁNCHEZ, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir la comprensión de textos. *Estudios de psicología*, 41, 21-40.
- ▶ SÁNCHEZ, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid. Ed. Santillana.
- ▶ SÁNCHEZ, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona. Edebé.
- ▶ SÁNCHEZ, E., RUEDA, M.I. y ORRANTÍA, J. (1989): Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura y la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 101-111.
- ▶ 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.