

CAPITULO 6

EVALUACION DEL LENGUAJE ESCRITO

Autores:

J. Orrantia y E. Sánchez

Universidad de Salamanca

0. INTRODUCCION

1. EL LENGUAJE ESCRITO EN EL CURRICULO

2. EL LENGUAJE ESCRITO DESDE LA PSICOLOGIA COGNITIVA

3. LA EVALUACION DEL LENGUAJE ESCRITO

- 3.1. Problemática
- 3.2. El proceso de evaluación
- 3.3. La evaluación del contexto
- 3.4. La evaluación del alumno

4. LA EVALUACION DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

- 4.1. Marco teórico
 - a) Qué hacemos cuando identificamos o escribimos palabras
 - b) Cómo nos convertimos en lectores y escritores expertos
 - c) Qué no hacen bien los alumnos que tienen dificultades
- 4.2. Evaluación del alumno con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura
 - a) Perspectiva clasificatoria
 - b) Perspectiva funcional
 - c) Perspectiva psicométrica

5. LA EVALUACION DEL ALUMNO EN LA COMPRESION LECTORA

- 5.1. Marco teórico
 - a) Qué implica comprender un texto
 - b) Qué hacen los lectores para comprender
 - c) Qué no hacen bien los alumnos que no comprenden
 - d) La composición de un texto
- 5.2. La evaluación del alumno con dificultades en la comprensión

6. ESTRATEGIAS DE INTERVENCION EN LOS PROBLEMAS CON EL LENGUAJE ESCRITO

- 6.1. La instrucción en las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura
- 6.2. La intervención en la comprensión lectora

7. BIBLIOGRAFIA

"(...) Imagina el siguiente escenario. Un escolar es conducido al psicólogo porque tiene dificultades en la lectura. Después de administrarle una batería de test, se determina que tiene un particular problema en la memoria a corto plazo auditiva y que este déficit es estable y fiable en distintas situaciones (...). La prescripción más probable es la práctica en tareas de memoria a corto plazo auditiva fuera del contexto de tareas académicas en las que se podría asumir que la memoria a corto plazo auditiva es un componente. El escolar debería mostrar mejora en la tarea de memoria a corto plazo auditiva, pero ¿podríamos asumir que el escolar mostrará una mejora concomitante en la lectura, la fuente original de su dificultad?" (Brown y Campione, 1986, p. 1060).

Si el lector analiza detenidamente esta cita de Ann Brown y Joseph Campione, estará de acuerdo con nosotros en que representa el modo de proceder que ha orientado la práctica profesional de muchos psicólogos en el campo de las dificultades en el aprendizaje escolar, y más concretamente en el tema que nos ocupa: las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. La situación reflejada en la cita pone de relieve las limitaciones de los modelos más tradicionales en el campo de la evaluación a la hora de enfrentarse a los problemas escolares. Limitaciones que se traducen, desde nuestro punto de vista, en dos aspectos fundamentales.

Por un lado, se evalúan las dificultades en el aprendizaje sin tener en cuenta el rendimiento del niño en la materia en la que se fracasa, y que por lo general es la fuente de la demanda. Así, es común que ante el fracaso en lectura y escritura se administre una amplia batería de test que intentan evaluar ciertas capacidades que se supone que están implicadas en la lectura (la memoria a corto plazo auditiva puede ser una de estas capacidades, pero quizás sean más conocidas la lateralidad, la orientación espacial o el esquema corporal) y sin embargo se preste poca o ninguna atención a la materia origen del fracaso, salvo constatar que existe un rendimiento por debajo del esperado.

Por otro lado, otra de las limitaciones del modelo reflejado en la cita anterior es su interés en la caracterización de la estructura y funciones cognitivas del alumno, olvidándose del análisis de los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta cuestión se relaciona directamente con la anterior, puesto que al alejarnos de las materias de aprendizaje nos estamos alejando del contexto escolar en el que ese aprendizaje tiene lugar. En este sentido, se considera que las dificultades en el aprendizaje tienen un origen interactivo, dependiendo tanto de las características del alumno como del contexto educativo en el que este alumno se desenvuelve.

En el presente capítulo, vamos a intentar desarrollar una perspectiva alternativa para el estudio de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dentro de esta perspectiva consideraremos los dos aspectos que anteriormente criticábamos del modelo más tradicional. Así, desplazaremos el estudio de las dificultades en el aprendizaje al de la materia en que tiene lugar este aprendizaje, la lectura y escritura. Además, hablaremos de evaluación en sentido amplio, es decir, se trataría no solamente

de recoger información sobre el alumno, sino también sobre el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para, de esta forma, considerar los diferentes factores que pueden estar incidiendo en el aprendizaje del alumno o alumna y poder determinar la respuesta educativa necesaria para cada caso.

Ahora bien, llevar a la práctica este cambio de perspectiva no es tarea fácil, puesto que es necesario contar con una serie de requisitos para que nuestras palabras no queden en promesas. Así, y como ya hemos expuesto en otro lugar (Sánchez, 1989, 1990), para trasladar el estudio de las dificultades de aprendizaje al de las materias en que este aprendizaje se produce, el psicólogo debe contar con una serie de conocimientos sobre dichas materias, esto es, en el caso de la lectoescritura, debe contar con una teoría sobre lo que implica leer y escribir, y sobre cómo nos convertimos en lectores y escritores expertos. Además, y partiendo de los conocimientos anteriores, debe contar con una serie de procedimientos que le permitan poder evaluar, y a partir de aquí intervenir en aquellos alumnos que lo precisen.

Este planteamiento no es arbitrario, sino que responde a una disciplina de reciente aparición: la Psicología Cognitiva de la Instrucción. En esta corriente se incluye el estudio de la adquisición de materias y habilidades que hasta ahora habían sido poco comprendidas, y que tienen un interés educativo inmediato: la lectura, la adquisición de conocimientos, la resolución de problemas, y otras. El estudio de estas materias se ha aglutinado en un programa sistemático de trabajo formulado por muchos autores, entre los que cabe destacar a Robert Glaser (1982; Glaser y Bassok, 1989), Laurent Resnick (1983, 1984) y Ann Brown (Brown y cols., 1983; Brown y Campione, 1986). Una visión integrada de los distintos componentes del programa quedaría como sigue.

Contamos con un *qué* debe ser instruido, en el que se incluye el estudio de las capacidades y conocimientos que caracterizan a los individuos más competentes y que se puede concebir como el objetivo de la instrucción. Un *quién* debe ser instruido, donde se aborda el estudio descriptivo del proceso de adquisición, o lo que es lo mismo, los estados de competencia que median entre los sujetos expertos y los más noveles. También se estipula el componente *a través de qué* mecanismos, donde se hace alusión a los mecanismos que explican el tránsito de novato a experto, o en otras palabras, los mecanismos de aprendizaje. Por otro lado, contamos con un *cómo* instruir, en el que se incluyen los principios instruccionales que van a permitir el tránsito de un estado de competencia a otro. Por último, tenemos el componente instruccional referido a la evaluación, esto es, *qué cómo, y cuándo* evaluar, que se deriva de los anteriores y en el que se aborda la evaluación tanto del estado inicial de los aprendices, como de los estados intermedios y final, donde se comprueba el efecto de la instrucción.

En definitiva, para acercarnos a las materias escolares en las que tiene lugar el aprendizaje necesitamos responder a ciertas cuestiones básicas relacionadas con dichas materias. Sin embargo, este no es el único requisito que se necesita para proponer un nuevo concepto de evaluación. La Psicología de la Instrucción puede decirle al

psicólogo qué hace un lector experto cuando se enfrenta, por ejemplo, a la comprensión de un texto, o cómo evaluar ciertos componentes implicados en la comprensión lectora. Pero a lo que no puede responder la Psicología de la Instrucción es a considerar si la comprensión lectora es un objetivo educativo para toda la población. Por ello, otro de los requisitos para la evaluación nos remite a tomar como punto de partida el Currículo Oficial. Currículo que no se limita a explicitar unos objetivos educativos generales, sino que el nuevo sistema educativo promueve que la especificidad y concreción de los objetivos es necesaria para poder decidir la estrategia educativa más adecuada. En este sentido, el Diseño Curricular Base en el que se incluyen, en términos muy generales, las intenciones de la educación escolar, se debe plasmar en el Proyecto Curricular y en las programaciones; en el primer caso para contextualizar y pormenorizar los objetivos y contenidos que se proponen en el DCB según las características concretas de cada centro, y en el segundo caso para adecuar este Proyecto a las necesidades y características de un grupo de aprendizaje concreto.

Es precisamente en este sentido cuando más arriba hablábamos de evaluación en sentido amplio, esto es, cuando argumentábamos que no solamente había que evaluar al alumno, sino también el contexto en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta nueva concepción de la educación se hace necesario considerar las dificultades en el aprendizaje contemplando todo el contexto que rodea al alumno. Este contexto se puede considerar próximo al alumno, en el que se incluye las programaciones, el aula, los métodos de trabajo, etc., o amplio, donde se incluye al centro y su proyecto educativo (ver documentos del MEC, 1989, serie Formación).

En la figura 6.1 se resume este planteamiento de evaluación considerando todas las variables antes mencionadas.

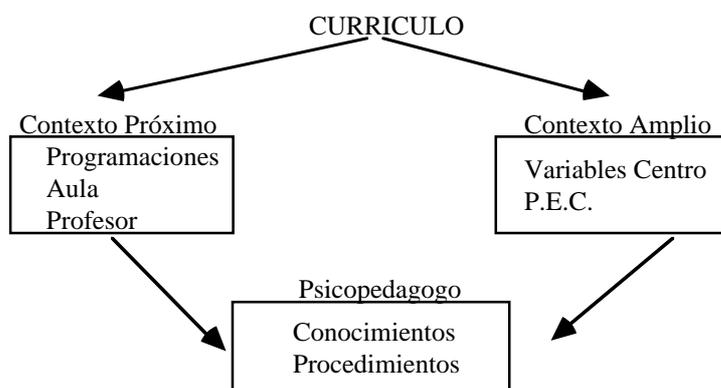


Fig. 6.1. Variables que intervienen en el proceso de evaluación

Como podemos observar en la figura, al situar las dificultades de aprendizaje en el aula, el psicólogo necesita evaluar la respuesta educativa que se da a esas dificultades, esto es, evaluar el contexto en el que se realiza el proceso de aprendizaje. En este contexto se incluye el aula y su organización, las programaciones, el estilo de enseñanza

del profesor, las interacciones de éste con el alumno, etc, es decir, todo lo que podemos considerar próximo al proceso de enseñanza-aprendizaje. También se incluye al centro y su organización, y todo teniendo en cuenta el currículo, que tiene la función de explicitar las intenciones del sistema educativo y de servir de guía para la práctica educativa. Pero, por supuesto, también hay que evaluar al alumno con dificultades, para lo cual, el psicólogo debe contar con una serie de procedimientos que se derivan de sus conocimientos sobre la materia objeto de la dificultad y los procesos implicados en su adquisición.

En el presente capítulo pretendemos desarrollar este marco para evaluar una de las materias que podemos considerar más importantes dentro del mundo escolar: el lenguaje escrito. Para ello partiremos de qué se establece en el currículo respecto a este área en lo referente a objetivos y contenidos, puesto que, como anticipábamos, este debe ser el punto de referencia para la evaluación. En el siguiente punto describiremos brevemente los componentes implicados en el lenguaje escrito, diferenciando los que se relacionan con la codificación y decodificación y los relacionados con la comprensión y composición. Posteriormente, entraremos en el apartado dedicado a la evaluación en este área, en el que distinguiremos entre evaluación del contexto y evaluación del alumno. El punto dedicado a la evaluación del alumno lo vamos a dividir en dos partes: una dedicada a la evaluación de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura (evaluación de los procesos de codificación y decodificación), y la otra dedicada a la evaluación de los problemas relacionados con la comprensión y la composición. Debemos anticipar que cada una de estas partes irá precedida de un marco teórico articulado en base a los componentes de la Psicología de la Instrucción comentados más atrás. Por último, cerraremos el capítulo presentando algunas orientaciones didácticas derivadas desde la propia evaluación.

1. EL LENGUAJE ESCRITO EN EL CURRÍCULO

Como anticipábamos en la introducción, necesitamos tener como punto de referencia para la evaluación los objetivos y contenidos que se establecen en el currículo para el área del lenguaje escrito. Sin embargo, este no es el lugar adecuado para desarrollar de forma minuciosa las enseñanzas mínimas establecidas para este área. Pero sí nos interesa conocer, de manera global, aquellos aspectos incluidos en la propuesta ministerial que nos sirvan como punto de arranque para el resto del capítulo.

El lenguaje escrito se incluye dentro del área curricular de Lengua Castellana y Literatura. El objetivo último de la educación en este área es la consecución por parte de los alumnos del dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, ya que estas destrezas se van a utilizar como instrumento mediador para el aprendizaje de las restantes áreas curriculares. Nosotros nos vamos a centrar en la lectura y la escritura, que dentro del currículo se consideran como dos actividades separadas, aunque íntimamente ligadas. Veamos cuáles son, de forma muy resumida,

los contenidos que se establecen para estas actividades.

Antes decir que hay dos cuestiones fundamentales a la hora de considerar los contenidos. Por un lado, y como se plantea en el documento de Lengua y Literatura de los Materiales para la Reforma (MEC, 1992), se considera que la mayoría de los contenidos son de tratamiento cíclico, es decir, su desarrollo se realiza de forma recurrente, puesto que la mayor parte de ellos se tratan en los diferentes ciclos con mayor o menor grado de amplitud y profundidad. Esto quiere decir que la enseñanza de estos contenidos no se termina en un momento dado, sino que progresivamente se va enriqueciendo a lo largo de toda la escolaridad. Por otro lado, aunque en el currículo oficial se recogen tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes, en el lenguaje escrito se considera que los contenidos centrales son los procedimientos, esto es, se parte de un enfoque procedimental basado en el desarrollo de estrategias, a partir del cual se van integrando los restantes tipos de contenidos en la medida en que sea necesario. En este sentido, nos vamos a centrar en los procedimientos que se establecen en currículo para la lectura y la escritura. Sintetizándolos, podrían quedar como sigue:

Para la lectura

- Decodificar palabras utilizando los conocimientos sobre el código, esto es, establecer las correspondencias entre los grafemas y los fonemas.
- Establecer los distintos propósitos que se establecen con la lectura
- Utilizar estrategias de comprensión: para comprender el sentido global, para diferenciar ideas principales de secundarias, para resumir.
- Utilizar estrategias para resolver dudas en la comprensión.

Para la escritura.

- Codificar empleado los conocimientos sobre el código.
- Establecer las intenciones para la composición.
- Componer textos utilizando las estrategias de planificación y revisión.
- Normas de ortografía.

Estos contenidos se pueden ir enriqueciendo y haciendo más complejos teniendo en cuenta las situaciones de comunicación, el tipo de texto que utilice, las características del texto respecto a la extensión, vocabulario, complejidad, etc.

Estos son, de forma breve, los conocimientos que se pretenden desarrollar en el área del lenguaje escrito después del proceso de enseñanza aprendizaje. Y son necesarios tenerlos como punto de referencia a la hora de evaluar las dificultades de un alumno concreto. En este sentido, también se establecen unos criterios de evaluación como un medio de comprobación del grado de desarrollo de estos contenidos.

2. EL LENGUAJE ESCRITO DESDE LA PSICOLOGIA COGNITIVA

La lectura es una de las áreas curriculares en la que los psicólogos e investigadores

han invertido más esfuerzos y realizado más estudios en las últimas dos décadas. El volumen de libros y artículos escritos sobre la psicología de la lectura es tan amplio que hace virtualmente imposible una revisión exhaustiva del tema, así como partir de un marco común desde el que interpretar las dificultades en el aprendizaje en este área. Sin embargo, nos gustaría que en las próximas páginas nos pusiéramos de acuerdo en ciertos aspectos que nos parecen importantes para establecer la amplitud que le concedemos al término lenguaje escrito. Así, expondremos brevemente cuáles son los componentes básicos implicados en la lectura y sus relaciones.

2.1. Componentes básicos implicados en la lectura

Hoy pocos ponen en duda que cuando leemos llevamos a cabo una serie de operaciones ejecutadas a una enorme velocidad. Así, en la lectura se analizan perceptivamente las señales escritas, para, una vez reconocidas, asignarles un significado lexical; estos significados se analizan en proposiciones y, a partir de éstas, o mejor dicho, de sus relaciones, elaboramos el significado global; este significado global se asigna a una serie de categorías funcionales configurando la forma del texto, para, en última instancia, acceder al mismo *mundo* que el concebido por el autor. Cada uno de estos componentes queda reflejado en la figura 6.2 que pasamos a comentar.

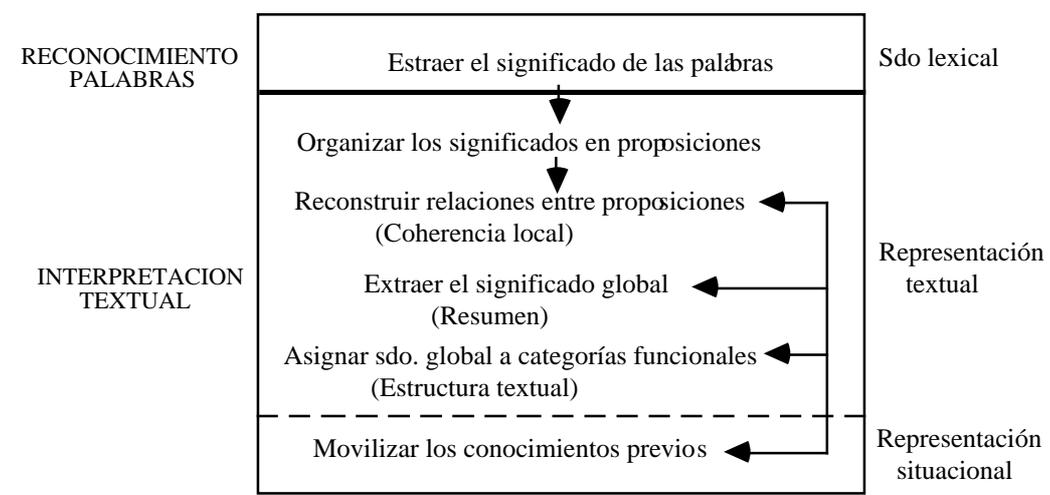


Fig. 6.2. Componentes implicados en la lectura (adaptado de Orrantia, 1991).

Un primer aspecto que queremos comentar es la distinción que se hace en la figura 6.2 entre los mecanismos que nos permiten identificar las palabras escritas y los que nos permiten interpretar el texto. En otras palabras, distinguimos los mecanismos que intervienen en la asignación de un significado (lingüístico o lexical) a los símbolos escritos, y aquellos que intervienen en la conjugación de estos significados de las palabras para alcanzar la interpretación del texto, esto es, en la construcción de una representación coherente sobre el significado del texto. Y aunque en realidad, como

tendremos oportunidad de ver, estos mecanismos actúan a la vez, por razones didácticas los trataremos como si fueran independientes. Dentro de la interpretación del texto también se distingue (separado por la línea discontinua) entre los procesos implicados en la representación estrictamente textual, y los implicados en la representación situacional, en la que el lector conecta el significado del texto con sus conocimientos previos (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Otro aspecto sobre el que queremos llamar la atención tiene que ver con la forma en que todos estos procesos se relacionan entre sí. Una primera posibilidad podría ser que la lectura se produce desde los niveles de orden inferior hasta los niveles más complejos de orden superior, es decir, concebir la lectura como un proceso *ascendente*. Otra posibilidad sería considerar la lectura como un proceso *descendente*, donde el lector utiliza su conocimiento del mundo, del lenguaje o del contexto que le proporciona lo que ya ha leído para guiar la obtención del significado a partir del texto. Sin embargo se admite que los distintos componentes implicados en la lectura actúan de forma *interactiva*, de tal forma que se considera que tanto los procesos ascendentes como los descendentes intervienen a la vez.

Ahora bien, aunque indiquemos que existe una interacción entre los procesos de nivel inferior y superior, esta colaboración entre procesos tiene ciertas limitaciones, puesto que los procesos de bajo nivel pueden llevarse a cabo sin la colaboración de los superiores, pero al contrario no es posible: un proceso de un nivel alto no puede darse sin la participación de la información de los niveles inferiores. Estas consideraciones que estamos apuntando son realmente importantes, ya que, aunque admitamos que en la lectura no se trata simplemente de decodificar signos escritos, si estos procesos no se ejecutan adecuadamente se verán afectados los demás.

Charles Perfetti en uno de sus últimos trabajos (Perfetti, 1989) va aún más lejos en estos planteamientos al postular una *modularidad adquirida* en la identificación de las palabras. Este autor argumenta que algunos procesos de la lectura, como la identificación de las palabras, son "impenetrables, rápidamente ejecutados y computacionalmente autónomos" (Perfetti, 1989, p. 323). Perfetti apoya sus argumentos en algunos trabajos que muestran cómo los lectores más competentes se ven menos influenciados por el contexto que los lectores menos competentes (Perfetti y Roth, 1981; Stanovich, 1980). Según estos estudios, la velocidad en la identificación de las palabras determina el grado de facilitación del contexto; una palabra que se identifica lentamente muestra un mayor efecto del contexto que la identificada rápidamente. En otras palabras, para que el lector pueda llevar a cabo los procesos de interpretación del texto es conveniente que se tengan automatizados, en la medida de lo posible, los procesos implicados en el reconocimiento de las palabras, de manera que los recursos se empleen en la interpretación del texto.

En términos más prácticos, lo que intentamos sacar a relucir con las ideas expuestas hasta ahora es que nos podemos encontrar con distintos tipos de problemas en el

lenguaje escrito en función de las dificultades en cada uno de los componentes de nuestro esquema. Así, es posible que ciertos alumnos, aquellos que tienen dificultades en el aprendizaje, no lleven a cabo de forma operativa los procesos más básicos, como los implicados en el reconocimiento de las palabras. Otros alumnos, sin embargo, pueden llegar a una correcta decodificación pero consumiendo todos los recursos atencionales y cognitivos en esta tarea, lo cual iría en detrimento de los procesos de interpretación; serían los que no han llegado a una automatización de los procesos más básicos. Por último, nos podemos encontrar alumnos que sean perfectamente capaces de leer con fluidez, pero que sean incapaces de llegar al significado global o de organizar la información coherentemente.

Por otro lado, queremos dejar constancia que lo que hemos dicho para el aprendizaje de la lectura y la comprensión es aplicable de manera indirecta al aprendizaje de la escritura y la composición. Así, tendremos oportunidad de ver que los mecanismos que nos permiten conocer las palabras en cierta medida son similares a los implicados en su escritura. Incluso los procesos de comprensión pueden operar en la composición, aunque lógicamente salvando las distancias entre ambas actividades. Por este motivo, también nos podemos encontrar distintas dificultades en la escritura dependiendo de cuáles sean los componentes afectados. De cualquier manera, aunque se postula que la lectura y la escritura son dos habilidades independientes, lo más común es que nos encontremos con alumnos que tienen dificultades en la lectura que también las tienen en la escritura. Por ello, vamos a considerar estas dos actividades de forma conjunta.

Como síntesis de lo expuesto hasta ahora, podemos decir que en la lectura intervienen una serie de procesos que interactúan entre sí y que podemos integrar en dos: la asignación de significados a las palabras y la interpretación textual. También hemos dejado constancia de que para llegar a la interpretación del texto es conveniente tener automatizados los procesos implicados en el reconocimiento de las palabras. Pero también hay que tener en cuenta que existen una serie de escolares que, aun habiendo automatizado los procesos de bajo nivel, no llegan a comprender lo que leen, esto es, han aprendido a leer pero no aprenden leyendo (Sánchez, 1988; véase también una distinción similar en Solé, 1988 y Levy y Hinchley, 1990).

3. LA EVALUACION DEL LENGUAJE ESCRITO

En los dos puntos anteriores hemos intentado acotar, tanto desde el currículo como desde la Psicología Cognitiva, los elementos del lenguaje escrito que vamos a tener en cuenta en este capítulo. Ahora es el momento de centrarnos en el objetivo central de este trabajo: la evaluación. Para ello, comenzaremos exponiendo la problemática que ha rodeado la evaluación del lenguaje escrito, y posteriormente desarrollaremos el proceso de evaluación a seguir en este área curricular.

3.1. Problemática

Son muchos los autores que piensan que el área de la evaluación del lenguaje escrito necesita sustanciales cambios y mejoras. Desde las revisiones hechas por la *International Reading Association* a través de sus revistas (Pikulski, 1989; Wittrock, 1987; Valencia y Pearson, 1987; Calfee, 1987; Wixson y cols., 1987), a través de alguno de sus manuales (Farr y Carey, 1986; Johnston, 1987, 1989; Glazer, Searfoss y Gentile, 1988) o en revisiones hechas por nosotros mismos (Orrantía, 1991) se postula que la mayoría de los problemas que rodean la evaluación de la ejecución lectora vienen motivados por dos cuestiones fundamentales. Una de estas cuestiones tiene que ver con la falta de un marco teórico coherente en el que situar la naturaleza de la lectura y sus implicaciones; la otra, muy vinculada a la anterior, hace referencia a las decisiones tomadas en base a los resultados de la evaluación. Vamos a considerar brevemente estas dos cuestiones.

Respecto a la primera, decir que los avances de los últimos años en nuestro conocimiento sobre los procesos básicos y estrategias que intervienen en la lectura, y de los cuales daremos cuenta en este trabajo, han influido claramente en la investigación instruccional. Sin embargo, la evaluación del lenguaje escrito no ha seguido los mismos cauces que la práctica instruccional. Los test desarrollados en este campo han basado principalmente su fuerza en la teoría de los test y en la estadística, y han prescindido de la teoría cognitiva y de la lectura¹. En estos mismos términos se expresa Robert Glaser (Glaser y cols., 1987) al considerar lo infradesarrolladas que están las medidas relacionadas con los problemas de aprendizaje, lo cual viene motivado por no incorporar los avances habidos en la psicología provenientes del marco cognitivo. Y la lectura es un buen ejemplo de ello. No se han tenido en cuenta las aportaciones hechas desde las teorías sobre lo que implica leer y escribir.

La mayoría de los instrumentos o pruebas de medición tradicional utilizados para evaluar el lenguaje escrito obtienen sus puntuaciones de una serie de pruebas en las que se recogen aspectos sobre la lateralidad, organización espacial, etc., para el aprendizaje de la lectoescritura, o las respuestas a una serie de preguntas sobre un texto previamente estudiado para la comprensión. Sus puntuaciones ponen de relieve una concepción muy restringida de lo que es el lenguaje escrito, especialmente en su fase actual de desarrollo. Y gran parte de esta problemática está generada, repetimos, por no considerar los avances habidos en el campo de la psicología cognitiva. Desde esta perspectiva, no podemos olvidar que es difícil medir algo que no se ha definido bien previamente; y en la medida en que queramos entender las diferencias individuales y responder a ellas, deberemos contar con un marco teórico en el que encuadrar las dificultades.

A los problemas originados en torno a la falta de una teoría general en la que situar el lenguaje escrito, hay que unir, y así entramos en la segunda de las cuestiones, los problemas creados por las decisiones tomadas sobre los resultados de las pruebas de

medición, aspecto estrechamente relacionado con el anterior, ya que las pruebas de evaluación antes mencionadas limitan la capacidad de actuación a partir de las puntuaciones del test. Ya hemos argumentado que la evaluación y la instrucción deben estar íntimamente ligadas, esto es, el sistema de evaluación debe ir orientado a la intervención. Y los test tradicionales han sido diseñados para facilitar comparaciones entre individuos, es decir, las puntuaciones derivadas de estas pruebas nos dan información acerca de un sujeto respecto a un grupo normativo, sin ofrecer información sobre qué hacer con ese individuo².

Desde esta perspectiva, nuestro planteamiento consistirá en solventar estas dificultades. En este contexto, creemos que es necesario partir de un marco teórico que especifique los procesos y estrategias implicadas en la materia de evaluación, en este caso el lenguaje escrito, y que nos permita interpretar las dificultades. Sin embargo, como ya anticipábamos al inicio de este capítulo, vamos a considerar la evaluación desde un sentido más amplio. Si estipulamos la enseñanza y el aprendizaje como un proceso interactivo entre el profesor y los alumnos³, tendremos que tener en cuenta aspectos que evalúen, de forma relacionada, las dificultades del alumno al aprender y la actuación del profesor al enseñar. En otras palabras, en el ámbito de las dificultades de aprendizaje, la evaluación implica no sólo tener en cuenta al alumno, sino también el contexto en el que se desarrolla su proceso de aprendizaje. De esta manera, se pueden detectar tanto los factores que generan o intensifican las dificultades para su modificación, como los aspectos que favorecen el aprendizaje para su potencialización.

Esta visión interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje nos lleva a otro aspecto a tener en cuenta en la evaluación curricular: la necesidad de adoptar, como punto de partida, el currículo ordinario. Para dar la respuesta educativa apropiada a cada alumno, es necesario que la evaluación se inicie con un análisis del currículo que se le ofrece, en especial en aquellos alumnos con dificultades, puesto que, para dar dicha respuesta, es necesario lograr la participación del alumno en el currículo ordinario atendiendo a sus necesidades individuales. Y, además, una de las premisas fundamentales de la evaluación curricular es unir los parámetros de la evaluación con la delimitación de los objetivos establecidos en el currículo. En este sentido, el estímulo material que permite la valoración del nivel en el que se encuentra el alumno es el currículo actual del centro. Veamos, desde estos planteamientos, los pasos a seguir en el proceso de evaluación.

3.2. El proceso de evaluación

Como ya hemos anticipado, para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades de cada alumno es necesario considerar la evaluación tanto del alumno como del contexto de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en el proceso de evaluación intervienen otros aspectos que es necesario tener en cuenta y que se recogen en la siguiente figura:

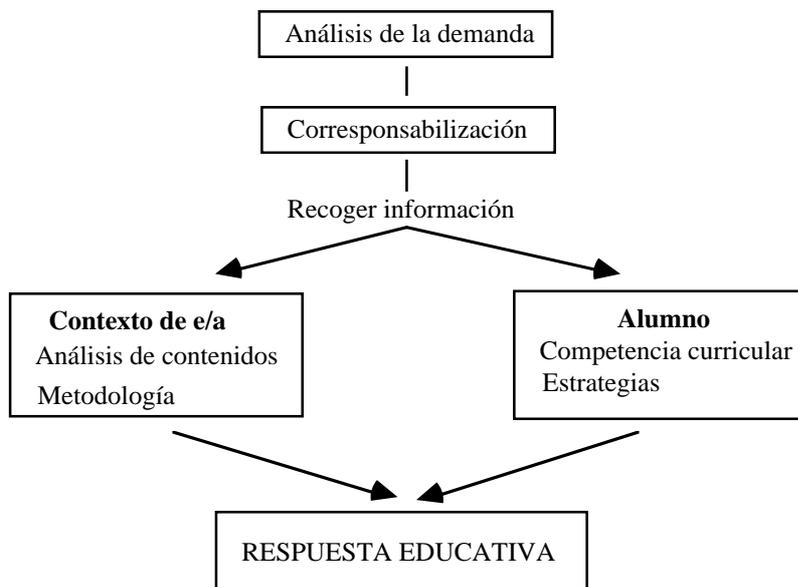


Fig. 6.3. Algunas de las variables a tener en cuenta en el proceso de evaluación.

Como podemos apreciar, la evaluación comienza con un análisis de la demanda del profesor, que puede producirse por distintas situaciones. Así, un profesor nos puede pedir ayuda respecto a un alumno concreto por su bajo rendimiento en el área del lenguaje escrito; también la demanda puede originarse en el bajo rendimiento académico de un grupo de alumnos, atribuyéndose las causas a que "no saben estudiar"; también nos pueden pedir la realización de una evaluación inicial, cuando los alumnos van a comenzar un nuevo ciclo o una nueva etapa; muy relacionado con el anterior, también podemos realizar una evaluación sumativa, para comprobar el grado de adquisición de los contenidos trabajados al finalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje bien en una unidad didáctica, en un ciclo o en una etapa; o, por último, se nos puede pedir ayuda para realizar una evaluación sumativa, para comprobar las dificultades y avances que se producen en el proceso con el fin de ajustar las ayudas a cada alumno concreto.

En cualquiera de los casos nuestra función ha de ser la de clarificar al máximo lo que se espera de nosotros, puesto que, como muy bien apuntan Bassedas y colaboradores (1991), estas demandas pueden variar en función del modo en que el maestro viva la situación. Así, según la experiencia de estos autores, nos podemos encontrar desde los maestros que depositan el problema en nosotros para liberarse de responsabilidades hasta los que piden información sobre el alumno o alumnos para entender mejor el problema e intentar buscar posibles vías de solución, pasando por aquellos en los que la demanda es ambigua y poco clarificadora del problema. Por ello, es necesario, desde el primer momento, que establezcamos lo que el maestro nos pide, para, en los casos en los que la demanda sea confusa, obtener una mayor concreción de la situación.

En otro orden de cosas, aunque la demanda tenga como punto de partida al maestro que solicita nuestra intervención, es importante entender que nosotros solos no podemos resolver los problemas. Por ello, se hace necesario, como se recoge en la figura 6.3 corresponsabilizar y hacer copartícipe al maestro en el abordaje de los problemas (Bassedas y col., 1991). Hay que tener en cuenta que desde el nuevo planteamiento curricular el abordaje de los alumnos que presentan dificultades se desarrolla, en la medida de lo posible, dentro del aula, y que por lo tanto es el maestro (o en su caso en colaboración con los apoyos) el que debe intervenir con estos alumnos. En este sentido, es importante establecer una relación de colaboración entre nosotros y los maestros, haciéndoles ver que ellos son importantes en la resolución de los problemas que nos plantean.

Una vez analizada la demanda y corresponsabilizar al profesor entramos ya en la recogida de información sobre el alumno y sobre el contexto en que se desarrolla su aprendizaje. Decir antes que no siempre es necesario considerar todos los aspectos relacionados con el alumno y el contexto, sino que la elección de unos u otros va a depender del tipo de demanda. Así, por ejemplo, una evaluación inicial o una evaluación sumativa puede incidir más en el alumno considerando menos aspectos del contexto, mientras que en una evaluación formativa nos puede interesar más el contexto. De cualquier forma, nosotros nos vamos a centrar aquí en la más común de las demandas, la que se refiere a un alumno concreto con un bajo rendimiento en el área del lenguaje escrito, en un momento puntual de su proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que en este caso nos interesa considerar tanto al alumno como al contexto, ya que las dificultades se pueden originar en cualquiera de estos aspectos. Esperamos que lo que reflejemos para este caso particular se pueda transferir a cualquier otra situación.

3.3. La evaluación del contexto

En este punto no pretendemos hacer un análisis exhaustivo ni abarcar todas las dimensiones o elementos que configuran el contexto que rodea al alumno. Simplemente queremos ofrecer unas orientaciones prácticas que nos puedan servir para establecer el máximo de factores posibles que nos ayuden a dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos que presentan dificultades en el área del lenguaje escrito. Somos conscientes de que muchas de las observaciones que aquí hagamos son aplicables a las dificultades que puedan aparecer en otras áreas curriculares, aunque intentaremos ceñirnos lo máximo posible al tema que nos ocupa en este capítulo. Así, de los varios contextos en los que está inmerso el alumno y que condicionan su aprendizaje: el contexto familiar, el social y el escolar, nosotros sólo nos vamos a centrar en este último, puesto que es el más interesante para nuestros propósitos. Esto no quiere decir que los demás contextos no sean susceptibles de evaluación, todo lo contrario. Sin embargo pueden incidir menos que el escolar en el área del lenguaje escrito (para un análisis del contexto social y familiar consultar el capítulo 5).

Dentro del contexto escolar se pueden distinguir, como ya recogimos en la introducción a este capítulo (ver figura 6.1), un contexto amplio, en el que se incluyen variables del centro educativo en su conjunto, y un contexto próximo, en el que se consideran variables referidas al aula y al profesor. En este apartado también vamos a ser selectivos, puesto que el contexto amplio, aunque tiene una incidencia directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, sobre todo en lo referente a la implicación del centro para dar respuesta a estos alumnos, no muestra aspectos específicos a tener en cuenta para la evaluación de las dificultades en el lenguaje escrito (ver en Blanco y Valmaseda, 1989, algunas ideas relacionadas con la evaluación del contexto amplio).

Vamos a centrarnos, entonces, en el contexto próximo al alumno. Son muchas las variables a considerar aquí y no es fácil identificarlas como categorías definibles, sobre todo cuando nos enfrentamos a alumnos con dificultades en el aprendizaje en el área del lenguaje escrito. Sin embargo, nos interesan aquellos aspectos que se refieren más directamente a la práctica educativa, como son los relacionados con el proceso de toma de decisiones curriculares: qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Estos elementos básicos del curriculum los podríamos agrupar en dos bloques para llevar a cabo la evaluación del contexto próximo al alumno. Por un lado el análisis de los objetivos y contenidos establecidos para los alumnos que presentan dificultades, y, por otro, las estrategias metodológicas que se utilizan para enseñar a estos alumnos. Consideremos, brevemente, estos dos puntos.

Por lo que se refiere al análisis de los objetivos y contenidos tenemos que tener en cuenta que este es un aspecto sumamente importante, y del que muchas veces nos olvidamos a la hora de iniciar el proceso de evaluación de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje. Debemos partir de la premisa de que si no sabemos a dónde queremos llegar es muy difícil que lleguemos, o lo que es lo mismo, si queremos dar respuesta a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, tenemos que conocer detalladamente cuál es el objetivo que pretendemos conseguir y los pasos previos que hay que seguir para conseguirlo. Y hemos de reconocer que muchas veces nos conformamos con formulaciones de objetivos sumamente ambiguos o generales, sobre todo en el área que nos ocupa en este capítulo. Así, establecemos objetivos tales como "Que el alumno aprenda a codificar y decodificar" o "Que el alumno realice una lectura comprensiva de textos" sin considerar que la lectura, como hemos tenido oportunidad de ver en la primera parte de este capítulo, es un proceso complejo en el que intervienen una serie de componentes indispensables para llevar a cabo esta actividad.

En este sentido, conviene recordar que para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades particulares de cada alumno en el área del lenguaje escrito, es necesario tener conocimiento sobre la naturaleza de la lectura y la escritura. De esta manera, se podrán establecer tanto los objetivos relevantes en este área como los contenidos y secuenciación de los mismos para alcanzar dichos objetivos. Lógicamente este capítulo

no es el lugar apropiado para desarrollar estos aspectos, aunque consideramos que no es difícil realizarlo a partir del currículo oficial y las páginas dedicadas en este capítulo a mostrar una teoría sobre la lectura.

Una vez analizados los objetivos y contenidos, nos interesa tener en cuenta, en la evaluación del contexto, las estrategias metodológicas utilizadas por el maestro para enseñar a sus alumnos, sobre todo a aquellos que presentan dificultades. Hay que tener en cuenta que, como apuntan Bassedas y cols. (1991), muchas veces los maestros han intentado hacer algo para ayudar al alumno antes de derivar el caso. En este sentido, nos interesa recoger información sobre los posibles cambios en las estrategias de intervención que el profesor ha realizado y los resultados obtenidos. Y esto lo podemos obtener a partir de la entrevista que realicemos con el profesor.

Sin embargo, la información que obtengamos del profesor puede no ser lo suficientemente explícita para comprobar las estrategias que pone en juego con los alumnos que presentan dificultades. En este caso, la información tenemos que recogerla a partir de la observación directa de la interacción en clase del maestro con los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Ahora bien, ¿qué aspectos de la interacción hay que tener en cuenta en la observación?. Para responder a esta cuestión antes es necesario analizar, en pocas líneas, cuáles son las condiciones básicas del aprendizaje escolar.

Hay tres aspectos básicos implicados en el aprendizaje escolar que guían la práctica educativa: el aprendizaje significativo, las relaciones interpersonales que favorecen el aprendizaje y la autonomía en el aprendizaje. Veámoslos brevemente.

Uno de los principios de aprendizaje fundamentales es asegurar la "construcción" de aprendizajes significativos, esto es, la construcción de nuevos conocimientos a partir de lo que el alumno ya conoce. Para que esta construcción se lleve a cabo es necesario que, por un lado, en el alumno exista una base de conocimientos disponible, y, por otro, que el nuevo contenido a aprender tenga un significado lógico y psicológico (Ausubel, 1978). La función del profesor en esta construcción de nuevos conocimientos es doble: movilizar los conocimientos previos del alumno y contextualizar y dar estructura al nuevo contenido a aprender.

Sin embargo, el profesor no debe solamente crear las condiciones para que el alumno construya, sino que además debe orientar y guiar esa actividad. En este sentido, adquiere gran importancia el tipo de relación interpersonal que permite y favorece este aprendizaje. Veamos a qué tipo de relación nos referimos. Hay que partir de la idea de que el aprendizaje se entiende como un proceso gradual, no como algo acabado, y en este proceso se considera al alumno como alguien que adquiere un conjunto creciente de procedimientos y conceptos que puede llegar a utilizar de forma autónoma. Pero además, existe otro conjunto de procedimientos y conceptos que el alumno puede llegar a emplear con ayudas. Y aunque la tarea del profesor consista en ampliar lo que el alumno puede realizar por sí sólo, el proceso debería comenzar en el límite de lo que el

alumno puede llegar a hacer con ayuda. De esta forma, la intervención del profesor está en función inversa a la competencia del alumno, de manera que cuanto mayor sea su dificultad para resolver la tarea, mayor será el nivel de directividad y ayuda por parte del profesor. Dentro de esta relación "asimétrica" entre el profesor y el alumno, es el profesor el que al principio "andamia" la actividad del alumno modelando y supervisando a este, para, posteriormente, ir retirando las ayudas y transfiriéndole el control de la actividad (véase Coll y Solé, 1990, para una mayor revisión de estos conceptos).

Otro aspecto importante a tener en cuenta en esta relación es que el profesor sabe cuál es el punto de partida y a dónde se quiere llegar, esto es, la meta que se persigue con el aprendizaje. Y muchas veces esta información se le oculta al alumno. Tenemos que tener presente que si el alumno no tiene clara la meta que se quiere conseguir a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, no valorará sus progresos, y, además, estará en constante dependencia del profesor. Y si consideramos que otro de los principios del aprendizaje es lograr la autonomía del alumno, es decir, que aprenda a aprender, el profesor debe "compartir" este conocimiento con el alumno.

Estos principios que guían la intervención educativa configuran el estilo de enseñanza del profesor. Y es precisamente este estilo lo que habría que observar cuando el profesor interactúa con sus alumnos. De esta forma, habrá que tener en cuenta si orienta y guía la actividad del alumno, si le supervisa y transfiere el control, si comparte la meta del aprendizaje, el tipo de ayudas que le da y cómo estas se van retirando, etc. (Si el lector desea ampliar esta información puede consultar en Blanco y Valmaseda, 1989, la guía de observación que proponen, o también los trabajos de César Coll y sus colaboradores recogidos en Coll y cols., 1992).

En definitiva, estos son, desde nuestro punto de vista, algunos de los aspectos a tener en cuenta en la evaluación del contexto. Somos conscientes de que no hemos desarrollado de forma pormenorizada esta cuestión, aunque esperamos que por lo menos estas líneas sirvan de reflexión y no nos enfrentemos a la evaluación de las dificultades en el aprendizaje sin considerar el contexto en el que este se produce.

3.4. La evaluación del alumno

Una vez realizado el análisis del contexto, y desde él, entramos en la evaluación del alumno. Si, como argumentábamos en el punto anterior, la construcción del aprendizaje se inicia desde lo que el alumno ya es capaz de hacer, necesitamos saber dónde se encuentra el alumno, esto es, necesitamos evaluar la "competencia curricular" del alumno. La evaluación del nivel de competencia curricular implica determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos y contenidos establecidos en el currículo para su nivel. En este sentido, el punto de partida, repetimos una vez más, es el currículo ordinario. Y así tiene aún más sentido el iniciar el proceso de evaluación con un análisis de los objetivos y contenidos.

Sin embargo, no es suficiente, para la evaluación, con tener presente los objetivos y contenidos curriculares. Consideremos brevemente esta cuestión. Tenemos que desarrollar en el alumno una serie de contenidos procedimentales, por ejemplo que resuma un texto o que aplique las reglas del código para escribir palabras. Además, tenemos que comprobar si realmente se desarrollan esos procedimientos o si se producen dificultades en su aprendizaje. Pero se nos presentan cuestiones que es necesario resolver para poder llevar a cabo todo esto: ¿cómo podemos enseñar a resumir o a escribir palabras?, ¿cómo evaluar estos aspectos?, ¿cómo enfrentarnos a los alumnos que tienen dificultades?. Más aún, ¿cómo se comportan los alumnos más competentes y los menos competentes ante este tipo de tareas?, ¿cómo se adquieren estas habilidades?. Todas estas cuestiones son vitales y, sin embargo, el currículo no responde a ellas. En este sentido, es necesario contar con una teoría que dé respuesta a estas preguntas, y esto es lo que pretendemos desarrollar aquí antes de proponer ningún procedimiento específico para evaluar al alumno. O por decirlo de otra manera, será desde la propia teoría desde donde partirán los distintos procedimientos que proponemos.

Así, tomando como punto de partida el análisis de los componentes implicados en la lectura desarrollados en el punto 2 de este capítulo (ver figura 6.2), dividiremos la evaluación del alumno en dos puntos diferenciados: uno dedicado a la evaluación de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, para lo cual consideraremos los mecanismos implicados en el reconocimiento de las palabras; el otro punto lo dedicaremos a la evaluación de la comprensión lectora, y aquí tendremos en cuenta los mecanismos que intervienen en la interpretación textual. Además, cada uno de estos puntos se organizarán de forma similar, de tal manera que primero comenzaremos desarrollando un marco teórico que nos permita, en segundo lugar, proponer los distintos procedimientos de evaluación. Este marco teórico no es otro que el anticipado al comienzo de este capítulo en el que dábamos cuenta de los componentes que conformaban el programa de la Psicología de la Instrucción.

4. LA EVALUACIÓN DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Tal y como anticipábamos, comenzaremos proponiendo un marco teórico que nos permita resolver las siguientes cuestiones: a) qué es lo que hace un lector competente cuando lee o escribe; b) cómo nos convertimos en lectores y escritores expertos; y c) qué es lo que no hacen bien los lectores que tienen dificultades. Posteriormente plantearemos algunos procedimientos de evaluación derivados de estas cuestiones.

4.1. Marco teórico

a) Qué hacemos cuando identificamos o escribimos palabras

Antes de proponer ningún modelo que especifique lo que hacen los lectores competentes cuando leen o escriben, nos gustaría proponer una tarea que pensamos que nos va a ayudar a comprender mejor qué es lo que hace nuestra mente cuando se enfrenta al reconocimiento o identificación de cualquier palabra. Veamos los dos ejemplos siguientes:

casa

ahuimiteic

Posiblemente estaremos de acuerdo en que la lectura de estas dos palabras es muy diferente. Sin embargo, tendríamos que preguntarnos por qué es distinta su lectura. Por ello, le proponemos al lector que antes de proseguir con la lectura de este capítulo piense en las siguientes cuestiones: ¿cómo hemos leído cada una de estas palabras? ¿nos resultan ambas igual de familiares? ¿accedemos en las dos a algún significado?. Si el lector se ha parado a pensar, seguramente coincidiremos en las siguientes afirmaciones. Respecto al cómo es la lectura de ambas palabras, en el primer caso operamos con rapidez, como si reconociéramos de golpe la palabra; en el segundo caso operamos con mayor lentitud, algo así como si descifráramos uno a uno los signos de la palabra (a/h/u/i/m/i/t/e/i/c/). Además, *casa* nos resulta familiar, mientras que *ahuimiteic* no, por lo que podría deducirse que dependiendo de la familiaridad de las palabras, bien las reconocemos, o bien las desciframos. Por último, y respondiendo a la tercera cuestión, la palabra *casa* no sólo nos resulta familiar y la reconocemos de inmediato, sino que, además, podemos acceder a su significado; aspecto este que evidentemente no ocurre con *ahuimiteic*, ya que la podemos leer, aunque sea descifrándola, pero no podemos acceder a ningún significado. Sin embargo, no debemos pensar que el acceder o no al significado de una palabra se relaciona con el mecanismo utilizado para leerla (reconocer o descifrar); de hecho, estaremos de acuerdo en que *ahuimiteic* ya resulta bastante familiar y casi podemos reconocerla de golpe, y, por supuesto, coincidiremos en que seguimos sin comprender lo que significa.

Pues bien, estos tres aspectos que hemos tenido en cuenta para la lectura de las palabras anteriores (el cómo, la familiaridad y el acceder o no al significado) constituyen los elementos fundamentales que vamos a considerar en el modelo que proponemos para explicar qué es lo que hacen los lectores competentes o expertos cuando se enfrentan al reconocimiento de las palabras. Veamos ahora más despacio cada uno de estos elementos.

Cómo leemos: las dos vías de acceso al significado

Existe actualmente un acuerdo general en distinguir dos operaciones o vías alternativas en el procesamiento de las palabras (Alegría, 1985; Coltheart, 1980, 1987; Jorm y Share, 1983), las cuales coincidirían con los dos mecanismos de lectura que anteriormente hemos denominado reconocimiento y desciframiento. Una de estas vías es la denominada vía directa o lexical, e implica un reconocimiento inmediato del estímulo acompañándose de su significado y su fonología. Esta vía supone, por tanto, emparejar la palabra impresa con alguna representación interna de la forma de esa

palabra. Es lo que nos ha ocurrido a nosotros cuando nos hemos enfrentado a la lectura de la palabra *casa*.

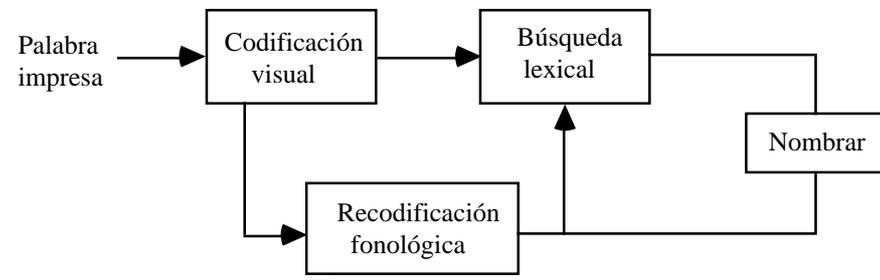


Figura 6.4. Las dos vías de acceso al significado (adaptado de Jorm y Share, 1983)

La otra vía llamada sublexical, fonológica o indirecta, supone la mediación del lenguaje oral para acceder al significado de las palabras. Mediante esta vía, recodificamos los símbolos gráficos en unidades fonológicas (ver figura 6.4.) y, tras reconstruir por este procedimiento la palabra en su versión oral, accedemos a su representación semántica. Lo denominamos recodificación fonológica, ya que consiste en pasar de un código -el visual y ortográfico- a otro código -los fonemas-, y esta recodificación depende de la aplicación de las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas. De esta manera, lo que emparejamos con la representación interna no es ya la palabra escrita, sino una reconstrucción oral de esa palabra. En nuestro ejemplo, al leer *ahuimiteic* recodificamos cada uno de los componentes gráficos en sonidos; algo así como si nos habláramos a nosotros mismos cuando leemos Un dato a tener en cuenta es que la recodificación no tiene por qué ser letra por letra, sino que puede ser cualquier otra unidad sublexical (a/hui/mi/teic).

Hay ciertas evidencias que apoyan la existencia de estas dos vías. Una de estas evidencias es, por ejemplo, que las palabras se leen más deprisa que las pseudopalabras, sugiriéndose la vía lexical para las primeras y la fonológica para las segundas. Otra evidencia nos llega desde las dislexias adquiridas, que se diferencian de las dislexias evolutivas en que las primeras se refieren a aquellas personas que sabiendo leer y escribir correctamente pierden algunos de los mecanismos implicados en la lectura y escritura por algún tipo de lesión cerebral. Y en las evolutivas se agrupan aquellos sujetos que tienen dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura sin ninguna razón aparente que explique la dificultad. Una de estas afecciones adquiridas es la dislexia fonológica, descrita por primera vez por Beauvois y Dérousné (1979), en la que los pacientes son incapaces de leer palabras desconocidas o pseudopalabras, y sin embargo, pueden leer sin ninguna dificultad un gran número de palabras familiares. Podríamos decir que estos tienen intacta la vía directa, pero han perdido la capacidad para usar la vía fonológica.

Otra afección es la llamada dislexia de superficie, identificada por Marshall y

Newcombe (1973). Estos pacientes no tienen dificultad alguna en leer palabras nuevas o pseudopalabras, pero se apoyan exclusivamente en la vía indirecta para leer las palabras familiares, de ahí que cometan errores de homofonía, confundiendo el significado de palabras ortográficamente diferentes pero que suenan igual, como "ola" y "hola". Parece que estos pacientes conservan la vía fonológica pero han perdido la lexical.

Familiaridad: el léxico

Una vez que hemos accedido a la palabra por cualquiera de las dos vías hay que vincularla con el conocimiento léxico almacenado en la memoria, o dicho de otra forma, hay que asignarle un significado. Para ello, debemos poseer en nuestra memoria un detector de palabras que posea la información sobre los rasgos característicos e invariantes de la forma de cada palabra contenida en nuestro léxico. A estas unidades de reconocimiento o detectores de palabras se les ha llamado logogenes (Morton, 1969, 1979), y para cada palabra que conocemos existe uno de ellos en nuestra memoria. Ahora bien, esto no quiere decir que cada versión de las palabras posea un logogen (por ejemplo, mesa *mesa mesa*) sino que estos detectores solamente contienen los rasgos más abstractos e invariantes de las palabras.

Otra cuestión relacionada con estas unidades de reconocimiento, es que contamos con detectores distintos para cada modalidad de las palabras, tanto para su versión ortográfica como para su manifestación oral. De esta manera, cuando aparece una palabra escrita, el sistema comienza a contabilizar los rasgos coincidentes entre ésta y los logogenes existentes en la memoria. Cuando un logogen alcanza un determinado umbral de evidencias, da lugar a que se active la entrada léxica correspondiente, produciéndose así la identificación de la palabra. Este es el modo de actuar de la vía directa, para la cual, es necesaria la existencia de un logogen ortográfico. Cuando no existe este logogen de la palabra escrita, es cuando entra en juego la vía fonológica o indirecta, reconvirtiendo la palabra escrita en su versión oral y de esta manera activar un logogen oral. Esto es, precisamente, lo que muchas veces ocurre cuando los niños dan sus primeros pasos en la lectura, donde se van a encontrar por primera vez con muchas palabras escritas de las que ya conocen su versión oral.

Acceso al significado: el sistema semántico

Por último, una vez que la palabra ha sido reconocida o descifrada se accede a su significado, para lo cual debemos poseer un almacén donde se encuentren representados los significados de las palabras. Este almacén, que se denomina sistema semántico, es común tanto para el habla como para la lectura, a diferencia de los logogenes, en los que existen distintas representaciones para cada modalidad de las palabras.

Una vez vistos los elementos que componen el modelo, podemos volver a retomar los ejemplos que pusimos al comienzo de este apartado y analizarlos en función de este modelo. De esta forma, al enfrentarnos a la lectura de la palabra *ahuimiteic* hemos tenido que descifrar sus signos, o ahora dicho en términos más correctos, hemos tenido que llevar a cabo una recodificación fonológica puesto que en nuestra memoria no

existía ningún logogen de esa palabra que se pudiera activar. Sin embargo, sí poseíamos un logogen para la palabra *casa* y por lo tanto el emparejamiento ha sido inmediato y por vía directa. Ahora bien, pensemos en un niño que está empezando a dar sus primeros pasos en la lectura y que se encuentra por primera vez con la expresión escrita *casa*; ¿qué puede ocurrir en este caso?. En principio debemos suponer que este niño no posee un logogen visual para dicha palabra ya que sería ortográficamente nueva. Por este motivo la lectura no puede ser llevada a cabo por la ruta directa sino que habría que utilizar la indirecta; y aquí llega lo interesante, puesto que al recodificar la palabra y pasar a un código oral este niño puede acceder al significado. En este sentido, la utilización de la vía indirecta es crucial en el aprendizaje de la lectura (por lo menos cuando se utiliza un método no global) ya que es común que los niños en este período conozcan muy pocas palabras visualmente pero muchas en su forma oral.

Las dos vías en la escritura

Como anticipábamos más arriba, estos mecanismos implicados en la lectura operan de forma similar en la escritura, aunque en este caso no partimos de un análisis visual de la palabra sino acústico. Veamos, a partir del siguiente esquema, como se llevan a cabo.

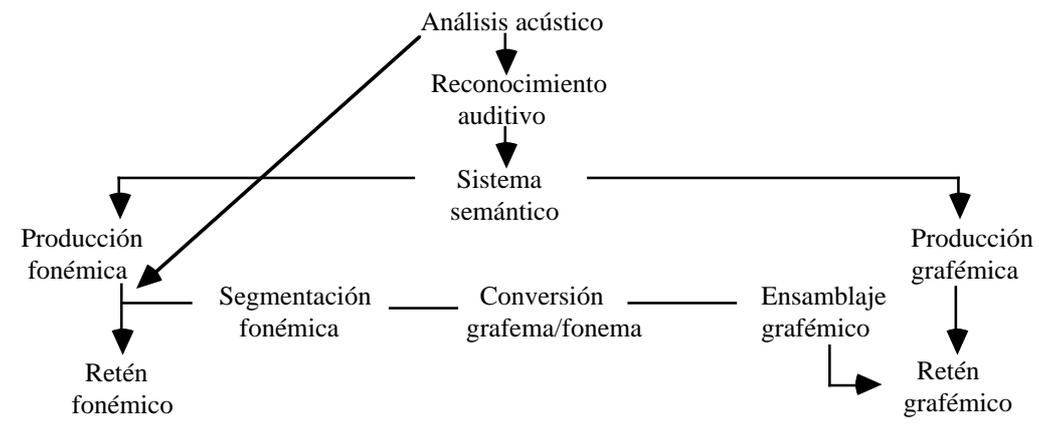


Fig. 6.5. Mecanismos que intervienen en la escritura de palabras (adaptado de Ellis, 1984).

Las dos vías comienzan en el sistema de análisis acústico de la palabra dictada, donde se identifican los fonemas para después pasar a un sistema de reconocimiento auditivo donde se encuentra representada la palabra y alcanzar posteriormente su significado en el sistema semántico. Este sistema de reconocimiento auditivo actúa de manera similar al sistema de logogenes comentados más atrás, o por decirlo de otra manera, cuando se dicta una palabra se activa el logogen, la representación auditiva de esa palabra, y de aquí se accede a su significado, el cual, como ocurría en la lectura, se encuentra representado en un almacén que hemos denominado sistema semántico. Este almacén ya decíamos que es el mismo para las versiones orales o escritas de las palabras, puesto que lo que reside aquí es una representación del significado de las mismas.

A partir de aquí, los caminos seguidos por cada una de las dos vías son distintos. Así, si se trata de una palabra conocida, a partir del sistema semántico se activa la forma ortográfica de la palabra desde el sistema de producción grafémico para ser depositada en el retén grafémico donde comienzan los procesos motores para ser escrita. El sistema de producción grafémico es un almacén en el que se encuentran representadas las formas ortográficas de las palabras, de manera similar a lo que ocurría en la lectura, salvo que en vez de ir de la representación de la palabra al sistema semántico ahora vamos del significado a la representación. El retén grafémico sería otro almacén, en este caso de memoria a corto plazo, en el que se mantiene temporalmente la forma ortográfica de la palabra antes de ser escrita.

Cuando no podemos recuperar la forma ortográfica de la palabra, lo que se activa es la forma fonológica de la palabra, esto es, su pronunciación, desde el sistema de producción fonémico, entrando así en juego la vía indirecta. Esto ocurre cuando la palabra dictada la conocemos en su versión oral pero nunca nos la han mandado escribir, algo muy común en los alumnos que se están iniciando en el aprendizaje de la escritura. Esta forma fonémica activada puede ser depositada en el retén fonémico para ser repetida oralmente, pero si tenemos que escribirla, que es de lo que se trata, entran en juego los llamados mecanismos de segmentación fonológica (ver más adelante una explicación de este concepto) de la palabra, tanto en sus componentes silábicos como sónicos, y tras un mecanismo de conversión de los fonemas en grafemas, transformamos los sonidos en las letras correspondientes. Posteriormente, y desde un mecanismo de ensamblaje grafémico se accede al retén grafémico para escribir la palabra. Como podemos ver, esta ruta es la que siguen los niños cuando se enfrentan al dictado de las primeras palabras, puesto que aún no tienen representada su forma ortográfica y deben apoyarse en la pronunciación. Lógicamente, es común que al utilizar esta vía se cometan las típicas faltas de ortografía sustituyendo algunos grafemas por otros con igual pronunciación (b/v, g/j, h/ø, etc.), errores que desaparecerán, cuando, a través de la experiencia con las palabras, se vayan creando sus formas ortográficas y de esta manera poder utilizar la ruta directa.

Cuando la palabra que se dicta es una pseudopalabra (pensemos en el caso de *ahuimiteic* visto más atrás) no podemos utilizar la ruta directa, ya que no tenemos una representación ortográfica de la palabra. El camino que se sigue es similar al de la vía indirecta, salvo que no se puede pasar ni por el sistema semántico, puesto que la palabra no tiene ningún significado, ni por el sistema de producción fonémico, ya que tampoco tenemos una representación de su forma fonológica. Los procesos que intervienen en este caso parten desde el análisis acústico y mediante un mecanismo de conversión acústico-fonológico se llegaría al almacén fonémico para ser repetida oralmente, o a los mecanismos de segmentación y seguir con la ruta indirecta para su escritura.

En definitiva, tanto para la lectura como para la escritura podemos distinguir unos mecanismos que todo alumno debe utilizar de forma operativa para convertirse en

lectores y escritores expertos. En este sentido, no debemos equiparar la utilización de la vía lexical con una lectura con significado y la indirecta con la lectura mecánica. Todo lo contrario; las dos vías llevan al significado. Y un lector o escritor competente necesita ambas cuando se enfrenta a estas actividades. También queremos comentar antes de cerrar este punto que aunque hayamos descrito unos mecanismos similares para la lectura que para la escritura estas actividades son independientes, de manera que puede haber alumnos que sean buenos lectores, esto es, que operen sin dificultad con las dos vías de acceso al significado, y que sin embargo tengan alguna alterada en la escritura, y viceversa, que haya buenos escritores cuya lectura sea defectuosa (véase Cuetos, 1989, para una revisión de esta cuestión).

b) Cómo nos convertimos en lectores y escritores expertos

Siguiendo con el marco de la psicología de la instrucción, la siguiente cuestión a resolver hace referencia a los mecanismos que nos permiten convertirnos en lectores y escritores expertos, es decir, de qué manera se desarrollan estas habilidades hasta llegar a la competencia. Existen varios modelos que intentan explicar este tránsito, pero el más conocido y aceptado es el desarrollado por Uta Frith (1985, 1989) que pasamos a comentar. Posteriormente comentaremos de forma breve un aspecto que tiene mucha relación con este punto y que hace referencia a los métodos de enseñanza.

Frith propone tres fases a través de las cuales los alumnos se convierten en expertos. Son las fases logográfica, alfabética y ortográfica. La idea básica que propone Frith es que un desarrollo normal implicaría atravesar por cada una de estas fases y en orden. Pero veamos brevemente en que consisten cada una de estas etapas.

Etapa logográfica

Esta es una etapa en la que los niños, antes de enfrentarse al aprendizaje formal de la lectura y la escritura, son capaces de reconocer un número limitado de palabras muy familiares. La característica fundamental de esta fase es que el reconocimiento de estas palabras se lleva a cabo de forma global, atendiendo fundamentalmente al contexto en el que aparecen, esto es, a sus rasgos perceptivos como la longitud o la altura, sin que el orden de las letras o las pequeñas diferencias en la forma de algunas letras (como el caso de la b y la d) tengan importancia. Frith (1989) comenta la anécdota de un niño que sólo reconocía el nombre de una marca de lubricantes, ESSO, cuando lo veía en una gasolinera y rodeado de una forma oval. Sin embargo, cuando se le presentaba la palabra sobre un papel el niño era incapaz de reconocer los estímulos.

A medida que pasa el tiempo la estrategia logográfica va siendo más eficaz, de manera que el enfrentamiento sucesivo con estas palabras va a permitir al niño atender a rasgos cada vez más significativos y crear una mejor representación en la memoria. Sin embargo, aún no puede atender a las pequeñas diferencias (luna-lana) salvo que haya entrado en la fase alfabética.

Etapa alfabética

Esta etapa se empieza a manifestar cuando el niño comienza con el aprendizaje de la lectura. De forma que con la enseñanza de las relaciones entre los grafemas y los fonemas (letras y sonidos) los niños comienzan a darse cuenta de que a cada letra le corresponde un sonido y que estos sonidos siguen un orden determinado en cada palabra, de manera que aunque aparezcan dos palabras con los mismos grafemas (cabo-baco) el orden de pronunciación es distinto. Esto hace necesario que el niño segmente las palabras en sus distintos componentes (silábicos y sónicos), esto es, necesita tomar conciencia de la fonología de las palabras, lo cual, como tendremos oportunidad de ver, no es tarea fácil, por lo que muchas de las dificultades en la lectoescritura van a aparecer precisamente en esta etapa.

Sin embargo, cuando el niño supera esta etapa no quiere decir que ya sea un lector hábil, sino que la pericia se consigue cuando se domina la fase ortográfica.

Etapa ortográfica

De la misma manera que decíamos que en la fase anterior se necesitaba una "conciencia" fonológica, ahora decimos que se necesita una conciencia ortográfica, lo que implicaría reconocer directamente las palabras, sin tener que ir traduciendo cada uno de los segmentos que las conforman en sus sonidos correspondientes. No debemos confundir esta etapa con la más primitiva logográfica, ya que, como indica la propia Frith (1989) refiriéndose a la fase ortográfica, "En contraste con la estrategia logográfica, las características visuales de la forma de la letra y otras similares no desempeñan ningún papel. Lo que importa es la identidad y el orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido" (p. 29).

Es fácil ver la similitud de este modelo de Frith de tres estadios con el modelo expuesto en el apartado anterior mediante el cual reconocemos las palabras. Así, se puede asumir que cuando el niño supera la etapa alfabética ha desarrollado la vía fonológica, y que en la fase ortográfica se favorece el desarrollo de la vía lexical. De esta forma se apoyaría este modelo en fases, puesto que un lector competente debe utilizar eficazmente las dos vías. Sin embargo, no debemos olvidar que el modelo de Frith se desarrolló en el idioma inglés, donde existen muchas palabras irregulares que sólo pueden ser leídas a través de la vía léxica, para lo cual se postula como necesaria la superación de la etapa ortográfica (sobre todo en el caso de las palabras homófonas, tan abundantes en inglés, del tipo "pair" -par- y "pear" -pera-). Pero el castellano es un idioma transparente donde todas las palabras se ajustan a las reglas de correspondencia grafema-fonema, por lo que en principio sólo sería necesario desarrollar estrategias alfabéticas. Sin embargo, todo parece indicar que en nuestro idioma también se podría seguir una secuencia similar a la propuesta por Frith, ya que, respecto a la etapa logográfica, la experiencia nos dice que los niños antes de empezar a leer tienen un cierto vocabulario visual; y respecto a la ortográfica, aunque hayamos argumentado más atrás que un lector competente debe desarrollar las dos vías de acceso al significado, sí parece cierto que con la experiencia se leen la mayoría de las palabras a través de la ruta

léxica.

De cualquier forma, un factor importante para seguir o no esta secuencia es el método que se utilice para la enseñanza de la lectoescritura. Puesto que es ya tradicional la controversia entre los métodos de enseñanza, vamos a dedicarle una línea a esta cuestión pero desde los postulados cognitivos que estamos manejando en este capítulo.

Los métodos de enseñanza de la lectoescritura

La enseñanza de la lectura ha dado lugar a dos grandes estrategias metodológicas: los métodos globales o de marcha analítica y los métodos fonéticos o de marcha sintética. Estos procedimientos de enseñanza de la lectoescritura son lo suficientemente conocidos como para detenernos a exponer en qué consiste cada uno de ellos. Pero sí nos interesa comentar, aunque sea brevemente, de qué manera se relacionan estos métodos con el marco que estamos siguiendo. Así, los métodos globales pueden concebirse para el desarrollo de la vía léxica de acceso al significado, esto es, intentan desarrollar en el alumno un amplio vocabulario visual, lo cual va en consonancia con lo que plantean sus seguidores, ya que estos consideran que el aprendizaje por estos métodos es más significativo, esto es, lectura y significado van conexos desde el principio.

Los métodos fonéticos se sitúan, sin embargo, en el desarrollo de la vía fonológica, es decir, favorecen el tránsito por la etapa alfabética. Su objetivo básico es enseñar las reglas que ponen en correspondencia los grafemas con los fonemas. Con esos métodos se consigue que el alumno pueda descifrar, una vez adquirido el código, todas las palabras con las que se encuentre, aunque como indican sus detractores, la lectura y el significado van separados durante un tiempo. Sin embargo, y en apoyo a estos métodos, habría que decir que no tienen por qué perjudicar el desarrollo del vocabulario visual, ya que la vía fonológica se puede considerar un buen instrumento para ello, puesto que, como hemos indicado en otra parte de este capítulo, al encontrarse el alumno con una palabra nueva, no solo la descifra, sino que a la vez puede ir familiarizándose con su forma ortográfica para su posterior reconocimiento inmediato.

De cualquier forma, y como ya hemos postulado en otro sitio (Sánchez, 1990b), la comparación entre estos dos grandes métodos se ve oscurecida por una serie de variables que pueden estar influenciando en el aprendizaje, independientemente del método que se utilice, como puede ser el tiempo dedicado a la actividad de leer o la experiencia del profesor que enseña. Sin embargo, lo que sí parece evidente es que el aprendizaje de la lectoescritura debe favorecer el desarrollo de las dos vías de acceso al significado, puesto que como ya hemos indicado, la lectura implica a ambas. Además, contamos con un modelo que nos permite estipular de qué manera ayudar en este desarrollo y de qué manera podemos interpretar las dificultades que pueden aparecer en este proceso.

c) Qué no hacen bien los alumnos que tienen dificultades

Una vez expuestos los mecanismos implicados en el reconocimiento de las palabras y cómo se desarrollan estos mecanismos a nivel evolutivo, en este apartado nos centraremos en los factores que pueden explicar porqué existen alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello, un primer aspecto que vamos a tener en cuenta es la distinción que se hace entre los alumnos con dificultades *específicas* en el aprendizaje de la lectura y escritura (las llamadas dislexias y disgrafías evolutivas) y los alumnos con un retraso en la lectura y la escritura. Como tendremos oportunidad de ver, aunque muchas veces los errores en ambos grupos de alumnos son muy similares, el pronóstico varía en función de esta variable (véase Calvo, 1993). Por otro lado, conviene advertir, ya centrándonos en las dificultades específicas en el aprendizaje, que para muchos autores los problemas no tienen una explicación simple, y defienden, en este sentido, la existencia de diversos subtipos de dificultades. Por ello, también consideraremos en este apartado una de las taxonomías que más influencia ha ejercido, la de Elena Boder (1973). Para terminar, nos centraremos en dos tipos de explicaciones de los problemas en lectura y escritura; unas más tradicionales, que sitúan el origen de los problemas en las funciones perceptivas, y otras, más actuales, que sostienen que las dificultades son de carácter psicolingüístico.

Dificultad específica *versus* retraso

Como ya anticipábamos, una primera distinción importante a tener en cuenta en los problemas de lectura y escritura es la que se hace entre las dislexias y disgrafías evolutivas y los lectoescritores retrasados. Ya decíamos más atrás que las primeras se caracterizaba por la falta de una razón aparente que explicara la dificultad. Pues bien, este aparente carácter inexplicable que define a las dislexias y disgrafías evolutivas es precisamente lo que las diferencia de los lectoescritores retrasados. Algunos autores (véase una revisión en Thomson, 1984, 1992 de la edición en castellano) han postulado que la distinción entre dificultad específica en el aprendizaje y retraso se debe a que en los alumnos retrasados se puede explicar el problema bien por factores intelectuales, ambientales, físicos o psíquicos, mientras que en las dislexias y disgrafías evolutivas se reúnen todas las condiciones necesarias para aprender a leer y a escribir sin ningún problema y, sin embargo, no lo consiguen. De hecho, los alumnos con una dificultad específica para el aprendizaje de la lectura y la escritura es probable que no muestren problemas en otras materias escolares, como por ejemplo las matemáticas

Estos son algunos de los criterios que se proponen para considerar que un alumno tiene un retraso específico en la lectura o en la escritura:

- Una puntuación de CI superior a 90.
- Un retraso de año y medio-dos años en lectura o escritura.
- No padecer ningún tipo de enfermedad física o psíquica.
- Haber tenido las suficientes oportunidades educativas, sin absentismo escolar ni cambios de colegio.

De cualquier forma, sigue siendo aún hoy en día una controversia la delimitación y factores etiológicos de los trastornos disléxicos y disgráficos. Algunos autores apuntan hacia algún tipo de alteración cerebral (Kaufmann y Galaburda, 1989). Pero en lo que sí están todos de acuerdo es en no considerar los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura como una entidad homogénea, postulándose la existencia de distintos subtipos que pasamos a exponer.

Tipos de dislexias y disgrafías

Una de las taxonomías que más influencia ha ejercido ha sido la propuesta por Elena Boder (1973), quien postula dos grandes tipos de trastornos: las dislexias (disgrafías) *disfonéticas*, caracterizadas por una dificultad a enfrentarse con palabras desconocidas, tanto en su lectura como al dictado, no mostrando problemas en las palabras familiares. Son sujetos que confían básicamente en su vocabulario visual, lo que les lleva a cometer errores típicos de omisiones, inversiones y sustituciones. Según la autora, en este grupo se incluirían el 67% de la muestra por ella estudiada. Por otro lado, describe las dislexias (disgrafías) *diseidéticas*, cuya manifestación más clara es la lectura laboriosa, basada casi exclusivamente en el desciframiento (silabeo), esto es, expresan la mayor parte de las palabras, familiares y no familiares, como si se las encontraran por primera vez, y con unos errores de escritura fonéticamente correctos. Este grupo estaría compuesto por el 9% de su muestra. Además de estos dos trastornos, Boder identifica un tercero: el mixto o *aléxico*, que reuniría los rasgos de los dos anteriores; su diferencia del disfonético viene marcado por un vocabulario visual significativamente menor, y del diseidético por la carencia de la capacidad de análisis de la palabra. Constituiría el 23% de la muestra.

Es fácil ver la similitud entre estos dos grupos de trastornos con el modelo que hemos propuesto para explicar los mecanismos operativos en la lectura y la escritura, puesto que esta clasificación se corresponde con los déficits que cabría esperar si una de las dos vías que hemos propuesto estuviera alterada. Así, los disfonéticos se comportan como si estuviera alterada la vía indirecta o fonológica, mientras que los diseidéticos actúan como si sus dificultades estuvieran en la vía lexical. También es tentador trazar un paralelismo entre esta clasificación y la descrita páginas atrás para las dislexias adquiridas (fonológica y superficial). De cualquier manera, lo que resulta más interesante no es tanto si estas clasificaciones se pueden comparar o no, sino asegurarnos de qué manera están operando, cuando nos enfrentamos a un alumno con dificultades, los distintos mecanismos implicados en la lectura y la escritura. Además, nos interesa plantear, por lo menos para los efectos de este trabajo, las posibles explicaciones que se puedan dar al fracaso.

Explicaciones

Vamos a centrarnos ahora en las posibles explicaciones de porqué se producen las dificultades específicas en el aprendizaje, esto es, porqué algunos alumnos, a pesar de mostrar un funcionamiento intelectual normal, de no evidenciar trastornos sensoriales, neurológicos o emocionales y de haber tenido experiencias de aprendizaje normales, no

aprenden a leer o a escribir. Como ya anticipábamos, una de estas explicaciones sitúa el origen de los problemas en las funciones perceptivas, o mejor dicho en una alteración del desarrollo de estas funciones; la otra sostiene que las dificultades son de origen psicolingüístico. Vamos a considerar cada una de estas posturas más detenidamente.

Un problema perceptivo (o una cuestión de *madurez*)

La explicación más popular y más extendida durante muchos años considera que las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura se deben a un problema perceptivo, con lo cual, y haciendo referencia al modelo que hemos expuesto, las dificultades residirían en un paso o proceso obligado para los demás, tanto utilizando la vía indirecta como la directa: la codificación o análisis visual (ver figuras 6.3 y 6.4). Desde esta hipótesis se han postulado distintos factores como los responsables del fracaso. Así, entre los más conocidos se encuentran el desarrollo del esquema corporal, de la lateralidad o de la orientación espacial y temporal, la capacidad para procesar el orden serial de los estímulos o para integrar en un todo los rasgos perceptivos de los estímulos.

Además, los seguidores de esta explicación consideran que para que un niño aprenda a leer y a escribir es necesario que estas variables o factores que son determinantes para este aprendizaje alcancen un grado suficiente de madurez. De esta forma, se han entablado numerosas discusiones sobre la edad óptima para comenzar a leer o escribir, desarrollándose, incluso, pruebas estandarizadas que intentan evaluar la madurez lectora de un alumno para intentar establecer el comienzo del aprendizaje (son de sobra conocidas la batería predictiva de Inizan o el test ABC de Filho).

Sin embargo, a pesar de la enorme popularidad de estas ideas, no parece existir una evidencia clara de la necesidad de estos "requisitos" para leer y escribir. El punto débil de esta explicación es la utilización de una metodología correlacional para establecer las relaciones entre estos factores y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Y, como ya sabemos, una correlación no implica una relación causal, simplemente nos dice que hay una relación entre dos variables. Además, y a pesar de esta correlación, es posible encontrarnos con niños que tienen un buen esquema corporal y una lateralidad bien establecida, y sin embargo tienen problemas de lectura y escritura; y viceversa, hay niños con dificultades en alguna de estas funciones que han aprendido a leer y escribir sin ninguna dificultad.

De cualquier forma, es enorme la popularidad de estas teorías, manteniéndose, incluso hoy en día, entre muchos profesionales relacionados con la educación. Esto ha condicionado buena parte del currículo de preescolar y de los procedimientos de evaluación e intervención en el área del aprendizaje de la lectoescritura. Desde nuestro punto de vista, y al igual que otros autores (Cuetos, 1990) no dudamos en la posibilidad de que existan algunos alumnos con dificultades en lectura y escritura por problemas en los procesos perceptivos, puesto que estos procesos son necesarios para llegar al

reconocimiento de las palabras y, en definitiva, para llegar a la comprensión de un texto. Lo que sí ponemos en duda es que sean estos factores los responsables principales de las dificultades en el aprendizaje. Más bien creemos, como apuntan otros autores (véase Vellutino, 1979) que los problemas se sitúan en el propio lenguaje del aprendiz, hipótesis que desarrollamos en el siguiente apartado.

Un problema psicolingüístico

Si el lenguaje escrito es un sistema que representa al lenguaje oral, cabría la posibilidad de pensar que un problema en el lenguaje oral de lugar a una dificultad en el lenguaje escrito. Veamos con más detenimiento esta consideración. Como ya argumentábamos páginas atrás, uno de los procesos que más importancia tiene para el reconocimiento de las palabras es el mecanismo de conversión de los grafemas en fonemas (o viceversa, si de lo que se trata es de escribir). Y para llevar a cabo esta transformación, el lector (o escritor) debe segmentar el habla en sus fonemas correspondientes; o por decirlo de otra manera, para que el alumno pueda traducir las letras en sonidos o los sonidos en letras, antes debe concebir su lenguaje compuesto por segmentos (de las palabras en sílabas y de estas en sonidos), tarea que por otro lado no es fácil, puesto que implica considerar como iguales sonidos que en realidad son físicamente diferentes (en las palabras /bola/ y /cabo/ hay dos sonidos diferentes, rasgo oclusivo y fricativo, que pertenecen a un mismo fonema y por ello, con la misma representación gráfica). En este sentido, para utilizar el código, y con ello las transformaciones de grafemas en fonemas y viceversa, es necesario concebir la existencia de tales fonemas en el lenguaje, y de esta forma poder hacer uso de las reglas.

Esta capacidad para operar sobre los segmentos del lenguaje ha recibido el nombre de *conciencia fonológica* o *segmental*, y se pone de manifiesto en tareas tales como las de añadir fonos a una secuencia, omitirlos o invertirlos (véase más adelante ejemplos de este tipo de tareas).

Por otro lado, hay numerosos estudios que han intentado demostrar la relación entre el desarrollo de la conciencia segmental y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así, Morais y cols. (1979) han comprobado que las personas adultas que no han aprendido a leer son incapaces de resolver tareas de segmentación (sobre todo a nivel de fonos) frente a otro grupo de características similares pero que sabían leer. O incluso se ha demostrado que los adultos que han aprendido a leer, pero en un sistema logográfico, como el chino, se comportan de igual manera que los analfabetos en este tipo de tareas (Read y col., 1986). Otros estudios de carácter más longitudinal han intentado poner en relación la habilidad de niños preescolares en tareas de conciencia segmental con el aprendizaje de la lectura, y se han encontrado correlaciones en torno a .50 (Bradley y Bryant, 1983).

Sin embargo, en este punto nos encontramos con una paradoja, puesto que estamos afirmando que la conciencia fonológica se puede considerar un factor explicativo de las

dificultades en lectura y escritura, y por otro lado decimos que la lectura desarrolla la habilidad de segmentación fonológica. Esta misma cuestión se la han planteado Wagner y Torgesen (1987) al comentar que "si un alumno con dificultades en la lectura o un adulto analfabeto muestra deficiencias de consideración en algún procesamiento de la fonología, no es fácil determinar si su deficiencia en el procesamiento fonológico ocasiona sus dificultades de lectura o son simplemente un resultado de sus carencias en la habilidad de leer" (p. 193).

¿Cómo salir de este círculo?. Una posibilidad podría consistir en comparar la conciencia segmental de niños con dificultades específicas en lectoescritura con niños normales que tengan el mismo nivel de lectura⁴, y de esta forma comprobar la especificidad de las habilidades fonológicas respecto a los problemas en el lenguaje escrito. Esto es lo que hicieron Bradley y Bryant (1978) al comprobar que dos grupos de alumnos con las características antes mencionadas diferían significativamente en la ejecución de tareas en la que estaba implicada la conciencia fonológica, siendo peor el rendimiento de los niños con dificultades. Otra posibilidad que apoyaría la conclusión anterior podría consistir en instruir a estos alumnos con dificultades específicas en tareas de segmentación y comprobar que ocurre con su lectoescritura. Si esta mejorase, ya podríamos estar seguros de que esta variable se puede considerar un factor explicativo. Esto se ha comprobado en un estudio realizado por nosotros (Sánchez y Rueda, 1991), donde la instrucción en tareas de segmentación conlleva una mejora del rendimiento en lectoescritura (véase en Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989, una descripción de este entrenamiento).

De lo expuesto hasta ahora podemos concluir que la relación entre lectura y escritura y habilidades de conciencia segmental es bi-direccional. Esto es, el aprender a leer (por lo menos en un sistema alfabético) aparece como una condición para que se desarrolle la conciencia fonológica, pero, además, este desarrollo interviene en el aprendizaje de la lectura; y lo que es más importante, cuando nos encontramos con dificultades específicas en este aprendizaje, la explicación la podemos encontrar en una deficiencia de las habilidades fonológicas.

Ahora bien, estamos esbozando argumentos que demuestran que la habilidad para operar sobre los distintos segmentos del lenguaje, es decir, la conciencia fonológica, puede ser una explicación de las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, ¿podemos afirmar que todos los alumnos con problemas específicos en este área tienen problemas en la conciencia segmental? Si nos remitimos a nuestras propias palabras, la respuesta tiene que ser no. Ya habíamos expuesto más arriba que los alumnos con dificultades específicas en la lectoescritura no constituyen un grupo homogéneo. Y si somos consecuentes con esta afirmación, no podemos sostener un único factor explicativo de las dificultades. Como ya comentábamos, existen distintos tipos de problemas en función de qué mecanismos de nuestro modelo estuvieran alterados. De esta manera, hablábamos de *disfonéticos* cuando las dificultades se observaban en la vía indirecta; y nos referíamos a los *diseidéticos* cuando

la alteración se encontraba en la ruta directa. Desde esta perspectiva, cuando hablamos de la conciencia segmental como un factor explicativo, nos estamos refiriendo a la explicación de los problemas en los disfonéticos, puesto que es en la vía indirecta donde se lleva a cabo la conversión de los grafismos en fonología, para lo cual es necesario constatar la presencia de los fonemas en el propio lenguaje.

La cuestión es ahora qué ocurre con los disidéticos. No puede ser un problema de conciencia fonológica, puesto que estos alumnos son capaces de traducir las letras en sonidos, lo cual, en principio, no pone en evidencia sus habilidades de segmentación. Su dificultad se encuentra a la hora de reconocer la palabra como un todo, es decir, no se trata tanto de considerar las relaciones individuales letra-sonido, sino de atender a la estructura de la palabra letra por letra. En este caso podríamos hablar no tanto de problemas con la conciencia segmental, cuanto de dificultades en la *conciencia ortográfica*. Y esta falta de conocimiento ortográfico ha sido explicado por algunos autores como una insensibilidad a la información ordenada, esto es, una dificultad para detectar y recordar el orden y posición en que aparecen las letras (véase en Singer, 1982, una revisión de estos postulados).

4.2. Evaluación del alumno con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Vamos a centrarnos ahora en la descripción de algunos procedimientos que podemos utilizar en la evaluación de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura teniendo en cuenta el marco teórico revisado en las páginas anteriores. Antes, sin embargo, nos gustaría reflexionar brevemente sobre cómo hemos evaluado los psicólogos habitualmente a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estaremos de acuerdo cuando afirmamos que en muchas de las ocasiones nos hemos conformado con describir el problema del alumno constatando un retraso en el aprendizaje, bien específico de la lectura o bien generalizado, decisión que tomamos generalmente en base a su CI. Otras veces intentamos ir más lejos y contextualizamos el retraso dentro de un cuadro más global, considerando la estructura y funciones cognitivas del alumno (aspectos motores, perceptivos y psicolingüísticos) y, de esta manera, poder "interpretar" los signos y síntomas que muestra. Sin embargo, pocas veces consideramos qué es lo que hace el alumno cuando lee o escribe mal. Es decir, configuramos un cuadro general sobre los síntomas que muestra el alumno y decimos poco o nada sobre la lectoescritura, salvo que realmente existe un retraso.

Desde nuestro punto de vista, estos diagnósticos, centrados en la configuración de un cuadro sintomático en el que incluir el problema, nos alejan del tipo de demanda que nos hacen en la escuela, donde el profesor se interesa no tanto por la patología en sí, sino por lo que ocurre cuando el alumno fracasa al enfrentarse a la materia objeto de aprendizaje, en este caso la lectura y la escritura. En este sentido, pensamos que la evaluación del alumno debería incluir otros aspectos más centrados en precisar qué es lo

que el alumno hace cuando lee y escribe, tanto lo que hace bien como lo que no hace correctamente considerando el marco desarrollado más arriba. Ahora bien, esto no quiere decir que debamos olvidarnos del planteamiento de evaluación considerado más arriba. De hecho, es importante determinar si el comportamiento del alumno coincide o no con los criterios asociados a una dificultad específica o general. Y puede ser interesante tener presentes ciertos rasgos relacionados con la estructura cognitiva.

Una visión global de las distintas perspectivas que se pueden tener en cuenta en la evaluación de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura se refleja en el siguiente cuadro:

	PERSPECTIVAS		
	Clasificatoria	Funcional	Psicométrica
Problema a resolver	¿Hay retraso específico?	¿Qué no hace bien? ¿Qué puede hacer con ayudas?	¿Cuál es su estructura mental?
Medios	Capacidad intelectual Nivel de lectura Historia escolar	Análisis de procesos	Perfil neuropsicológico
Instrumentos	WISC TALE Entrevista	Análisis errores Instrucción como diagnóstico	ITPA, Bender, Frostig, Peabody, Escala psicomotriz.

Cuadro 6.1. Perspectivas que se pueden tener presentes en la evaluación de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Tomado de Sánchez y cols., 1993)

Una primera perspectiva, que hemos denominado *clasificatoria*, pretende responder a la siguiente pregunta: ¿hay un retraso específico?. Como ya anticipábamos más atrás, una de las primeras cuestiones que se nos presentan al enfrentarnos a alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, es considerar si la dificultad es específica, las llamadas dislexias o disgrafías evolutivas, o más bien es un alumno retrasado. Recordemos que aunque los problemas pueden ser similares, el pronóstico es diferente en ambos casos. Para ello, deberíamos descartar déficit cognitivos más generalizados, así como recoger información sobre la historia escolar de estos alumnos.

La segunda perspectiva, llamado *funcional*, desde nuestro punto de vista es el más importante. En este nivel, la cuestión que se plantea es: ¿qué es capaz de hacer o de no hacer el alumno?. Esto es, comprobar cuáles de los procesos implicados en la tarea están intactos o alterados. O por decirlo de otra manera, nos interesa observar si los problemas del alumno se asemejan a alguno de los tipos de dislexias que conocemos. Para ello, debemos intentar, mediante el análisis de los procesos y estrategias que el

alumno pone en juego, descubrir los mecanismos que el alumno pone en juego cuando se enfrenta a la tarea.

Por último, el cuadro 6.1 refleja una tercera perspectiva, que hemos denominado *psicométrica*, mediante el cual, el problema a resolver sería: ¿cuál es la estructura mental del alumno?. En este nivel se podrían incluir los perfiles neuropsicológicos, esto es, el análisis de los puntos fuertes y débiles, ya que hay ocasiones en las que pueden añadir información a la recogida en los niveles anteriores. Aquí se recogen tanto los aspectos perceptivos como psicolingüísticos.

Vamos a pasar a desarrollar más detenidamente cada una de estas tres perspectivas. Antes decir que los contenidos del cuadro 6.1 así como las próximas páginas no deben entenderse como un modelo definitivo de evaluación de las dificultades, sino más bien como algo tentativo. Y es función del psicólogo calibrar hasta qué punto es necesario considerar cada uno de estos aspectos o hasta que punto es necesario ampliarlos.

a) Perspectiva clasificatoria

Como ya anticipábamos, la primera cuestión que tiene que resolver el psicólogo es considerar si las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura se deben a un problema específico, o, por el contrario, nos encontramos ante un alumno con un retraso en lectura y/o escritura, esto es, su fracaso es explicado por algún tipo de factor cognitivo, físico o ambiental. Esta primera distinción no es, ni mucho menos, arbitraria, puesto que aunque muchas veces el tipo de errores cometidos por ambos grupos de alumnos son muy similares, la respuesta educativa es muy distinta en cada caso.

Veamos cuáles son los medios e instrumentos con los que podemos contar para dar respuesta a esta primera cuestión. Para ello, nos basaremos en los criterios que ya dejamos explícitos en páginas anteriores.

Un primer elemento a tener en cuenta es la capacidad intelectual del alumno. Las pruebas más utilizadas para esta medida suelen ser las escalas de Wechsler: el test WIPPSI para los niños más pequeños y el WISC para los más mayores. Estos test, además de ofrecer una medida de la inteligencia necesaria para este apartado, también nos ofrece, debido a su distinción entre una escala manipulativa y una verbal, datos que pueden ser interesantes para la perspectiva psicométrica, como tendremos oportunidad de ver.

El siguiente elemento a considerar dentro de este nivel es la historia, tanto evolutiva como escolar. Esta información solamente la podemos obtener a partir de la técnica de entrevista, realizada a los padres por un lado, y a los profesores por otro. Dentro de la historia evolutiva recogeríamos información, generalmente a través de los padres, de los aspectos de desarrollo más importantes: motor, social y en especial del lenguaje, puesto que ya hemos visto la estrecha relación entre los aspectos lingüísticos y

la lectoescritura, sobre todo en estos primeros niveles de aprendizaje de esta. Por lo que se refiere a la historia escolar, los aspectos de más interés pueden ser: edad de comienzo de la escolarización; si ha tenido o no preescolar; si han existido cambios bruscos o absentismo en la escolarización, bien por enfermedades o traslados de colegios; cuál ha sido el método de enseñanza; si han existido cambios de profesorado y, relacionado con esto, cambios en el método de enseñanza, etc. También dentro de este apartado sería interesante considerar la actitud del niño ante la escuela, si se ha negado a ir al colegio, si se queja de la experiencia escolar y todos aquellos aspectos relacionados con la motivación. Toda esta información la podemos obtener a partir de los padres o de los propios profesores.

El último elemento a tener en cuenta dentro del nivel categorial se refiere, naturalmente, al nivel de lectura del alumno. Para ello se pueden utilizar pruebas estandarizadas, de manera que nos permitan contrastar los resultados en lectura y escritura con algún baremo, puesto que si utilizáramos pruebas de evaluación informales no sería posible establecer el nivel real al que se encuentra el alumno. La prueba más comunmente utilizada, y desde nuestro punto de vista, una de las más interesantes es el TALE (Test de Análisis de la LectoEscritura), puesto que nos puede ofrecer información interesante para el nivel funcional, como veremos más adelante. Es un test que establece el curso académico al que se encuentra el alumno en el momento de aplicar la prueba. De cualquier manera, sí es conveniente que, aunque utilicemos el TALE, tengamos en cuenta cuáles son los contenidos establecidos en el currículo para el alumno que estemos explorando, ya que, aunque de manera improbable, podemos estar evaluando con el test aspectos que no han sido todavía enseñados.

Con todos estos elementos podemos establecer si las dificultades del alumno son o no específicas de la lectura y la escritura. Así, optaremos por considerar un retraso específico si el alumno se encuentra dos años en lectoescritura por debajo de su capacidad intelectual, y además ha tenido una historia normal, tanto escolar como evolutiva, salvo pequeños problemas en el desarrollo del lenguaje. Lógicamente, esta distinción nos va a servir a la hora de plantear la respuesta educativa que le demos al alumno, puesto que si la dificultad es específica el nivel de ayuda que precise el alumno es mucho mayor que la que precise un alumno retrasado, aunque las ayudas puedan ser las mismas para unos que para otros.

b) Perspectiva funcional

Vamos a centrarnos ahora en la perspectiva funcional, que desde nuestro punto de vista es la más interesante de todas. Antes decir, como ya hemos anticipado más atrás, que los psicólogos hemos obrado como si el nivel categorial fuera suficiente para evaluar las dificultades, centrándonos en los signos y síntomas que mostraba el alumno, determinando si se trataba de un débil mental o de un disléxico, y apenas si llegaba a interesarnos el saber lo que este alumno hacía mientras leía. Es decir, apenas concluíamos nada sobre la lectura y la escritura en sí, salvo la simple constatación de

que, efectivamente, el nivel del alumno era muy inferior al esperado. Uno de los problemas más graves de esta forma de actuación es la imposibilidad de poder dar una respuesta adecuada a las necesidades específicas de estos alumnos. Si no somos capaces de saber lo que hace bien o hace mal el alumno cuando lee o escribe, poco podremos hacer para ayudarlo. Lo que intentamos decir es si se puede intervenir en los problemas de lectura y escritura sin comprender qué es lo que realmente hace el alumno cuando lee o escribe. Es precisamente este aspecto el que queremos evaluar en el nivel funcional, ¿qué es lo que hace bien o no hace bien el alumno cuando se enfrenta a la tarea?.

Para poder responder a esta pregunta deberíamos constatar qué mecanismos de los implicados en la lectura y en la escritura pueden estar afectados y cuáles funcionan bien. Y tenemos que anticipar que esta no es una tarea fácil, puesto que no existen, como ocurre en los otros dos niveles, pruebas estandarizadas que nos permitan evaluar estos mecanismos. Lo que haremos en este punto es proponer algunas tareas mediante las cuales podemos acercarnos, de manera informal, a la evaluación de estos aspectos. Confiamos en que estas páginas puedan servir para que el lector de este capítulo tenga una idea global sobre algunas formas que tenemos de enfrentarnos a esta cuestión. Sobra decir que estas tareas se pueden ampliar o modificar en función de los objetivos que persigamos. Las tareas son:

-El reanálisis del TALE, donde se pueden considerar no tanto los datos cuantitativos del mismo, como se hace en el nivel categorial, cuanto los datos cualitativos, es decir, el tipo de errores y en qué tipo de tareas se cometen.

-Evaluación más amplia de los procesos, tarea que podemos llevar a cabo a través de unas listas de palabras para que el alumno las lea en voz alta o las escriba. Estas palabras se seleccionarán según los criterios que en su momento expondremos.

-Tareas en las que estén implicadas las habilidades de conciencia segmental, puesto que, como ya comentamos páginas atrás, esta habilidad está muy relacionada con uno de problemas más numerosos en este área.

-La instrucción abreviada como un medio para evaluar los procesos; este procedimiento lo consideramos como uno de los más interesantes, y consiste en utilizar la propia intervención para intentar localizar dónde se encuentran las dificultades del alumno.

Pasamos a exponer cada uno de estos procedimientos de forma más detallada.

Reanálisis del TALE

Un primer acercamiento al análisis de los procesos implicados en la lectura puede realizarse a partir del reanálisis de la prueba de lectoescritura utilizada en el nivel categorial, puesto que son datos que ya disponemos de ellos y a veces pueden ser suficientes. Para los lectores que estén menos familiarizados con el TALE diremos que

esta prueba mide tanto lectura como escritura. La subprueba de lectura se compone de lectura de letras; lectura de sílabas (pla-op-ac-cre...); lectura de palabras, tanto familiares (mamá-nene-cama-leche-patata...), menos familiares (dragón-adjetivo-clavel...) como pseudopalabras (iraptavale-rastapi- fraglame...); y lectura de textos adaptados al nivel académico del alumno. La subprueba de escritura está compuesta por copia de sílabas, palabras y frases, dictado adecuado al nivel académico y escritura espontánea. También cuenta con una subprueba de comprensión lectora, pero este aspecto lo trataremos en el apartado dedicado a la evaluación de los procesos implicados en la interpretación del texto. Por lo que se refiere a la puntuación, se recogen tanto el número de errores que se cometen (se diferencian errores débiles - vacilación, repetición, rectificación...-, y errores fuertes -sustitución, adición, omisión...)

Veamos cómo a partir de estas pruebas podemos acercarnos a la evaluación de los procesos. Una de las primeras cuestiones que se nos plantean es la posibilidad de que los errores que cometa el alumno sean característicos bien de disfonéticos o bien de diseidéticos. Para ello, podemos utilizar la lectura de palabras. Recordemos que los disfonéticos tienen dificultades en la utilización de la vía fonológica, por lo que en la lectura de palabras menos conocidas o pseudopalabras es posible que cometan más errores que en las palabras más conocidas, ya que en las primeras es necesario llevar a cabo una recodificación, puesto que son palabras que no se encuentran dentro del vocabulario visual del alumno. Esto, sin embargo, se supone que no ocurre con los diseidéticos, puesto que al estar su dificultad en la ruta lexical o directa, no tienen problemas en la recodificación fonológica, y es más probable que cometan el mismo número de errores en todos los tipos de palabras.

Por otro lado, más que el número de errores, lo cual es necesario para categorizar el problema, nos interesa observar el tipo de errores que cometen. Así, los problemas en la vía indirecta suelen dar lugar a errores de los denominados fuertes; por ejemplo, tienden a sustituir en la lectura las palabras poco familiares por otras de mayor frecuencia o lexicalizan las pseudopalabras, es decir, las convierten en palabras. En la escritura tienden, sobre todo, a omitir o invertir fonemas cuando es al dictado ("pader" o "pade" por "padre"). Los que fallan en la vía directa tienden a leer silábicamente y en la escritura cometen numerosos errores de ortografía. En definitiva, nos interesa anticipar de qué manera funcionan los distintos mecanismos implicados en la lectura y la escritura.

Otro aspecto de sumo interés que se puede obtener de un análisis cualitativo del TALE es la capacidad que tiene el alumno para aprovecharse del contexto. Una buena forma de comprobar este dato puede ser comparando el nivel de lectura de palabras con el nivel de lectura en el texto. Si el niño se apoya en el contexto leerá mejor el texto que las palabras aisladas.

En definitiva, este primer acercamiento a la evaluación de los procesos nos puede servir para hipotetizar hacia dónde se dirigen los problemas del alumno, y en función de

ello realizar una evaluación más a fondo.

Tareas específicas para evaluar los procesos.

A partir del reanálisis del TALE podemos acercarnos a caracterizar al alumno en alguno de los tipos de dificultades que conocemos. Sin embargo, esto puede no ser suficiente, por lo que podríamos que llevar a cabo un análisis más exhaustivo del funcionamiento de las dos vías. Veamos, en primer lugar algunas tareas que podemos utilizar para evaluar el funcionamiento de la vía directa.

Como ya sabemos, una de las mayores dificultades de los disléxicos disidéticos es la lectura de palabras irregulares, ya que para poder acceder a su significado es necesario utilizar la vía directa. Sin embargo, en castellano no existe distinción entre palabras regulares e irregulares, por lo que se hace difícil la evaluación de esta ruta. Pero contamos con algunos indicadores que nos pueden servir a tal efecto. Uno de ellos puede ser la comprensión de palabras homófonas (hola/ola; vaca/baca). Cuando la dificultad se encuentra en la vía directa no es fácil distinguir el significado que se refiere a cada una de las palabras, puesto que estos sujetos se apoyan exclusivamente en la recodificación, y los sonidos de ambas palabras son exactamente iguales.

También podemos utilizar otra tarea fácil de construir y enormemente efectiva para comprobar si es un problema en la vía directa. Se trata de proponer al alumno dos listas de palabras para su lectura. Una de las listas compuesta por palabras sencillas y familiares del idioma y una lista paralela compuesta por las mismas palabras convertidas en pseudopalabras (Rueda y Sánchez, en preparación), como por ejemplo

prado	dopra
silla	llasi
planta	taplan
mesa	same

Esta misma tarea se puede utilizar con palabras comunes que aparezcan en el vocabulario visual de un alumno normal y sus pseudohomófonos:

huevo	uebo
barcelona	varzelona
alvaro	halbaro
hierba	ierva

Un lector competente leería más rápido la primera columna de palabras, mientras que los lectores que tienen dificultades en la vía directa tienden a leer a la misma velocidad ambas listas de palabras.

Esta última tarea también es muy apropiada para evaluar el funcionamiento de la vía indirecta. La dificultad principal de los lectores que tienen problemas en la ruta

fonológica se encuentra en la lectura de palabras que no aparecen en su vocabulario visual, especialmente en las pseudopalabras. En este sentido, ante la tarea anterior, un disfonético es de suponer que leería más rápida la lista de palabras comunes, pero, a diferencia de los lectores normales, cometería numerosos errores en la lista de pseudopalabras o pseudohomófonos, debido a su excesivo apoyo en la ruta visual.

Hasta ahora hemos evaluado la utilización de las dos vías en la lectura, pero estas mismas tareas sirven para evaluar la utilización de las vías en la escritura. Además, estas tareas nos interesan sobremanera en la escritura, porque recordemos que en el TALE no se evalúa el dictado de palabras aisladas. Así, podemos utilizar el dictado de homófonos y palabras con ortografía arbitraria (b/v; c/z; g/j...) para evaluar la ruta directa o ortográfica, y pseudopalabras y palabras poco frecuentes para la ruta fonológica.

Una cuestión más respecto a la construcción de estas listas de palabras. En el TALE es posible anticipar en qué tipo de grafemas o en qué tipo de grupos consonánticos es más probable que se encuentren las dificultades en lectura y escritura, puesto que en este test se recogen la mayoría. Por ello, cuando construyamos las listas de palabras que vamos a administrar al alumno, es necesario que tengamos en cuenta este aspecto. Por ejemplo, es probable que un alumno tenga dificultades en la escritura con el fonema /l/ cuando entra a formar parte de un grupo consonántico, omitiéndolo ("pa" por "pla") o invirtiéndolo ("pal" por "pla"). En este caso las palabras de estas tareas deberían contener este grupo consonántico para comprobar si el error es sistemático.

Evaluación de la conciencia segmental

Como ya anunciábamos en otra parte de este capítulo, un aspecto a tener muy en cuenta en las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura es la habilidad que tiene el lector para operar de forma consciente sobre los distintos segmentos del lenguaje, puesto que esta puede ser la causa de muchas de las dificultades que tienen ciertos alumnos. Por ello, vamos a dedicarle unas líneas a algunas tareas que tenemos para evaluar esta habilidad. Antes, decir que estas pruebas están basadas en tareas experimentales llevadas a cabo, entre otros, por Morais y sus colaboradores de la Universidad Libre de Bruselas (Alegría y Morais, 1979; Morais, Cluytens y Alegría, 1984; véase en Rueda, 1993, una revisión de las distintas pruebas experimentales utilizadas para evaluar la conciencia segmental).

La conciencia segmental se pone de manifiesto en varios tipos de tareas: inversiones de sílabas o sonidos, adiciones u omisiones de sílabas o sonidos, o tareas en las que hay que localizar una sílaba o un sonido común a dos palabras. Veamos algunos ejemplos de estas tareas (tomado de Sánchez y Rueda, en preparación, y de Sánchez y cols., 1993; ver también en Jimenez y Artiles, 1989, una prueba similar).

Tarea de inversión

Se le plantea la siguiente tarea al niño: "te voy a decir una palabra y tú me la tienes

que decir en orden inverso (o al revés); por ejemplo, si yo digo "ta-za", tú tienes que decir "za-ta"; o si yo digo "ca-sa", tú tienes que decir "sa-ca". Se pueden utilizar algunos ejemplos más de prueba hasta que el niño entienda la tarea (hay que tener en cuenta que este tipo de tareas generalmente son totalmente atípicas y desconocidas para muchos niños). A partir de aquí se pueden poner unas palabras de estímulo para que el alumno las realice. Esta misma tarea se puede utilizar con sonidos en vez de sílabas. Por ejemplo se le dice al niño: "ahora vamos a hacer lo mismo, pero con letras en vez de sílabas; veamos, si yo digo "la", tú tienes que decir "al".

Tarea de omisión

La consigna en esta tarea puede ser como sigue: "ahora te voy a decir una palabra y tú tienes que quitarle la primera letra; por ejemplo, si yo digo "malta" tú tienes que decir "alta". Posteriormente se pasan una serie de estímulos para comprobar la capacidad de omitir del alumno. Esta tarea se puede complicar aún más si utilizamos palabras con grupos consonánticos: "si yo digo "plata" tú tienes que decir "lata".

Tarea de localizar un sonido común a dos palabras

En esta tarea se le pueden presentar dos dibujos al niño que representen dos palabras distintas, por ejemplo de un "mono" y de una "cama", y se le dice al niño: "¿sabes lo que son estos dibujos?, pues bien, aunque significan cosas distintas, tienen algún sonido que es igual en las dos; veamos si sabes cuál es". En este caso, también se puede hacer la tarea más fácil o más difícil, si lo que es común es una sílaba (cebra-brazo) o un sonido que forma parte de sílabas trabadas (sable-ancla).

Para realizar estas tareas, como se puede observar, se obliga al niño a dirigir su atención a la constitución fonológica de la palabra. Además, para resolverlas es necesario un proceso de segmentación de la palabra en sílabas o de las sílabas en sonidos. Es necesario resaltar que las tareas no requieren de la utilización de grafemas, sino que en todo momento se solicita a los alumnos que "piensen" en cómo suenan las palabras que se les presentan. Evidentemente, es muy fácil para el niño omitir un sonido o localizarlo en dos palabras distintas si éstas se le presentan por escrito, salvo que tenga un problema perceptivo, cosa poco probable. Otra cosa es que, una vez omitido o identificado el sonido, se informe al niño sobre su representación gráfica, lo cual, por otro lado, sería conveniente.

La instrucción abreviada como un medio para evaluar⁵

Este último procedimiento consideramos que tiene un enorme interés, puesto que nos va a servir para conectar la evaluación con la intervención, puesto que vamos a utilizar esta última como un medio para intentar localizar el problema. La idea tiene que ver con evaluar, no lo que el alumno es capaz de hacer por sí sólo, como hemos visto en las pruebas anteriores, sino más bien lo que es capaz de hacer con ayuda. Este aspecto es sumamente importante, puesto que ya hemos comentado que la instrucción debe comenzar en el límite de aquello que el alumno realiza con ayuda. Anticipamos, no obstante, que no es tarea fácil narrar una situación de instrucción como diagnóstico,

puesto que necesitamos utilizar un caso práctico para llevarlo a cabo, con las dificultades que esto conlleva. Veamos, de cualquier manera, en que consiste el procedimiento.

Antes de pasar a exponer el procedimiento vamos a comentar brevemente qué entendemos por instrucción abreviada. El término instrucción abreviada parte de los presupuestos teóricos de la evaluación dinámica o evaluación del potencial de aprendizaje (véase el libro editado por Carol Lidz, 1987, para una revisión sobre este tema). Estos presupuestos tienen su origen en el trabajo de Vygotsky (1979); más concretamente, dos características de la teoría vygotskyana son relevantes para la evaluación dinámica. Por un lado, este autor plantea que el aprendizaje y el desarrollo ocurren en un contexto social, donde el niño es guiado y recibe feedback de su ejecución, para después interiorizarlo y hacerlo propio. En este sentido, ciertas actividades se llevan a cabo con el concurso de otro, que actúa como mediador experto, y otras se realizan bajo el control de uno mismo. Esto nos lleva a la segunda característica importante de la teoría vygotskyana, y es que estas actividades realizadas con mediación constituyen la zona de desarrollo próximo del alumno. Desde estos presupuestos, los procesos instruccionales se pueden considerar como facilitadores externos o mediadores que pueden intervenir en el aprendizaje. Además, podemos comprobar de qué manera el niño avanza a través de su zona de desarrollo próximo; si contamos con una tarea que refleje una determinada aptitud y un sistema de ayudas que afecten a su resolución, podemos determinar cuántas ayudas necesita el alumno para alcanzar un determinado criterio, o comprobar de qué manera se resiste a la instrucción o no se beneficia de determinada instrucción.

Ahora bien, para desarrollar este procedimiento es necesario contar con un requisito fundamental: un modelo que especifique los componentes (procesos y estrategias) implicados en la resolución de una tarea, y que nos permita delimitar el objetivo instruccional, esto es, hacia qué aspectos orientar la instrucción.

Veamos ahora lo que entendemos por instrucción abreviada. Para poner a prueba si las ayudas son efectivas, podríamos instruir, mediante cada una de ellas, a alumnos de distinto nivel de competencia y posteriormente comprobar los efectos sobre la tarea. Si la ejecución mejora se acumulan dos beneficios (Campione, Brown y Ferrara, 1982): por un lado se refuerza el análisis de los componentes de la tarea y por otro nos ayuda a comprender por qué ciertos alumnos tienen dificultades en esa tarea. Nosotros añadiríamos uno más: la eficacia de las ayudas. Sin embargo, este procedimiento tiene el inconveniente de que necesita un proceso prolongado de instrucción. Para solventar esta dificultad, podemos inducir en el aprendiz un determinado *estado de conocimientos*, esto es, colaborar con el aprendiz de manera que le aseguremos la aplicación de cierta ayuda, y comprobar entonces la ejecución. Consideramos este procedimiento como una instrucción abreviada, puesto que proporcionamos al niño algo que él mismo podría conseguir con una instrucción más prolongada.

Desde este paradigma, pasamos a exponer cómo se puede utilizar la instrucción abreviada para evaluar. Necesitamos, en primer lugar, una teoría de los componentes implicados en la tarea y un sistema de ayudas para cada uno de esos componentes. Tomemos, por ejemplo, la tarea de escribir palabras al dictado, e imaginemos a cuatro niños (A, B, C y D) que ante la palabra "francés" escriben "fances". Este tipo de errores son enormemente comunes dentro de las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, y por lo general bastante difíciles de corregir. Lo que tendemos a hacer normalmente es computar estos errores y a concretar, si se cumplen los criterios del nivel categorial, que se trata de un retraso específico, y, en consecuencia, consideraríamos a los cuatro alumnos con el mismo problema. Podríamos ir aún más lejos, si consideramos algunos de los aspectos que ya hemos comentado en el nivel funcional, y decidir que posiblemente sus problemas se encuentran en la vía indirecta, lo cual, por otro lado, sería dar un gran paso adelante respecto al tipo de evaluación que se ha venido realizando en el ámbito educativo. Sin embargo, seguiríamos imaginando a nuestros cuatro alumnos con el mismo problema. Lo que intentamos sacar a relucir es que estos cuatro niños pueden no tener la misma dificultad. Para ello, podemos dar un paso más, e intentar decir no solamente que la dificultad se encuentra en la vía indirecta, sino también en cuales de los procesos de esta vía se encuentra el problema.

Evidentemente, un requisito indispensable, como ya anticipábamos, es contar con una teoría que nos indique cuáles son esos procesos. Si además de este requisito contamos con un sistema de ayudas para cada uno de estos procesos, podemos realizar una instrucción abreviada para intentar localizar la dificultad. Veamos como es el procedimiento. Respecto a los procesos, creemos haberlos dejado ya establecidos (ver figura 6.5). Por lo que se refiere a las ayudas para cada proceso, podrían ser las siguientes:

<u>procesos</u> ⁶	<u>ayudas</u>
mantener la palabra en la MCP	repetir la palabra
segmentar la palabra en sílabas	golpes de voz para cada sílaba y apoyo gráfico
segmentar las sílabas en sonidos	alargar los sonidos y apoyo gráfico
aplicar las reglas de correspondencia fonema/grafema	articular cada sonido al escribir

Retornemos ahora a nuestros cuatro alumnos y al error que cometían. Supongamos que a los cuatro niños les proporcionamos un estado de conocimientos relacionado con el primer proceso: segmentar en sílabas; les pedimos que cuenten el número de sílabas de la palabra, y, además, que representen cada sílaba con un cuadrado. Ahora volvemos a pedir a los alumnos que vuelvan a escribir la palabra, pero con una salvedad, que escriban apoyándose en la representación material (los cuadrados) de la estructura silábica.

fran

cés

Es conveniente advertir que al escribir de esta manera la palabra, los alumnos sólo tienen que pensar en una de las sílabas a la vez, y no en toda la palabra al mismo tiempo. Supongamos que tras este proceso, el alumno A es capaz de escribir bien la palabra, mientras que los otros tres persisten en el mismo error. ¿Qué explicación podemos dar al comportamiento del alumno A?. Podemos adelantar que este niño no tiene problemas en la conversión de los fonemas en grafemas (al menos en los que intervienen en esta palabra); tampoco tiene dificultades en la segmentación, puesto que si los tuviera persistiría en el error. Entonces, ¿porqué el alumno A escribía mal la palabra?. De una cosa sí estamos seguros: el alumno sólo tiene que pensar, de una en una, en la estructura de cada sílaba, por lo que una posible explicación podría ser que la ayuda de los cuadrados le permite reducir la carga de su memoria de trabajo⁷, y de esta manera no tener que retener la palabra al mismo tiempo que desglosa una de las sílabas, la analiza y consulta las reglas de correspondencia. En este sentido, los cuadrados tienen la función de reducir la carga de la memoria, y de esta forma poder llevar a cabo la tarea. Entonces, podríamos decir que el alumno A puede llevar a cabo todos los componentes de la tarea (de hecho, no le hemos enseñado a realizar ninguno), pero no coordina su ejecución en una misma secuencia de acciones.

Sigamos con el procedimiento. Supongamos que a los tres alumnos restantes, dada su persistencia en el error, les proporcionamos otra ayuda. Ahora les pedimos que cuenten el número de sonidos de cada sílaba, y que dividan cada cuadrado en tantos espacios como sonidos haya en las sílabas. Imaginamos que el alumno B puede hacerlo, mientras que los otros dos son incapaces de realizar este paso. Es más, después de contar los sonidos, el alumno B es capaz de escribir bien la palabra (los otros siguen cometiendo el mismo error). ¿Qué podemos concluir respecto a B? ¿tiene un problema en la segmentación?. La respuesta debe ser no, puesto que si se lo pedimos lo hace. Su dificultad reside, posiblemente, en que no sabe que debe analizar la estructura sónica de la palabra, y por eso no lo hace; o bien, y esto es lo más probable, le supone tal esfuerzo llevar a cabo esa labor, que de hecho simplifica la tarea.

Nos quedan ahora los alumnos C y D. Supongamos que a estos alumnos, puesto que se han equivocado en este componente, les indicamos que la primera sílaba tiene cuatro sonidos, y tras dividir el cuadrado, el alumno C escribe bien la palabra. Si seguimos con la lógica en que estamos operando, diríamos que las dificultades de C se sitúan en la segmentación. Concretamente, diríamos que no tiene problemas para operar con los grafemas ni para asociar los fonemas con los grafemas, sino en la segmentación de la corriente de sonidos que conforman las sílabas.

Veamos que ocurre con el alumno D. Vamos a suponer que tras indicarle que la primera sílaba tiene cuatro sonidos, el alumno, desde la representación gráfica, escribe

lo siguiente:

f	a	r	n
---	---	---	---

En este caso no podríamos argumentar que no domina las reglas de correspondencia, puesto que es capaz de representar todos los sonidos. Imaginemos que le acentuamos el sonido /r/ con el que presenta dificultades [FFFRRRAAANN] y que tras esta experiencia desaparecen las dificultades. La conclusión que deberíamos sacar sería que los problemas se encuentran en constatar la presencia del fonema /r/ en el lugar que le corresponde dentro de la corriente de sonidos que conforman la sílaba.

¿Qué consecuencias prácticas podemos sacar de todo esto? Por un lado, hay un principio que guía todo lo expuesto. Si proporcionamos una ayuda que se relaciona directamente con un determinado proceso y "normalizamos" al sujeto, podemos responsabilizar a ese proceso de las dificultades. Puede ocurrir que con la ayuda no se obtengan consecuencias positivas, por lo que la conclusión sería obvia: hay algún otro proceso que está alterado, y entonces proseguiríamos con las ayudas que se corresponden directamente con los procesos restantes. Por otro lado, y relacionado directamente con lo anterior, la instrucción debería orientarse a que sea el propio sujeto el que se proporcione así mismo esas ayudas. De esta forma, iniciaríamos la intervención desde lo que el alumno es capaz de hacer con la ayuda del instructor.

c) **Perspectiva psicométrica**

Una vez analizados los dos niveles anteriores vamos a centrarnos en el nivel estructural, que podemos considerarlo como complementario a los dos anteriores, ya que, como decíamos, puede añadir información tanto en lo referente a los aspectos perceptivos, que aunque poco probables, nunca descartables, como a aspectos psicolingüísticos.

Percepción

Por lo que se refiere a los aspectos perceptivos, podemos utilizar pruebas estandarizadas que evalúan la capacidad del niño para analizar y comparar formas, como el test Reversal o el test de Frostig que recogen aspectos como la distinción figura-fondo, la posición en el espacio o la discriminación de formas. También podemos evaluar la capacidad para memorizar formas como se recoge en el test de Benton o en la figura compleja de Rey, o la capacidad para construir formas, como en el test de Bender.

Más interesante aún que estas capacidades puede ser la capacidad para memorizar secuencias ordenadas de estímulos. Recordemos que esta capacidad se podía considerar como uno de los posibles factores que explicaba las dificultades en la conciencia ortográfica de los disléxicos. Para ello se puede utilizar la subprueba de memoria

secuencial del ITPA (test de aptitudes psicolingüísticas); o presentar al sujeto series de estímulos, tanto visuales como auditivos, para que el sujeto las repita. De esta forma podemos comprobar si hay un fracaso en el recuerdo de información ordenada.

Aspectos psicolingüísticos

En este apartado tratamos de comprobar si existe un trastorno lingüístico más generalizado. Para ello, el ITPA es un test que establece la edad psicolingüística del alumno, aunque son de especial interés los aspectos léxicos (subprueba de fluidez léxica) y sintácticos (integración gramatical).

De cualquier forma, habría que calibrar la utilización de pruebas en este nivel, puesto que de otra manera nos pasaríamos varias sesiones administrando test que posiblemente no nos ofrezcan información alguna, salvo la certeza de que no hay problemas (ver en Verdugo, 1984, una argumentación similar). Un buen criterio para seleccionar alguna prueba en este nivel pueden ser los resultados obtenidos en el WISC. Así, una puntuación alta en la escala manipulativa puede indicarnos la ausencia de problemas perceptivos; y algo similar ocurre con la escala verbal respecto a los problemas psicolingüísticos.

En resumen, estos son los niveles que podríamos utilizar para evaluar las posibles dificultades que aparecen en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Niveles que nos pueden ayudar a localizar qué es lo que el alumno puede hacer y dónde se encuentran los problemas. Sin embargo, debemos insistir en que las ideas aquí expuestas deben ser consideradas como un modelo tentativo, y que es el propio psicólogo el que tiene que calibrar hasta qué punto hay que centrarse más en unos aspectos u otros. Y creemos que un buen punto de referencia para tomar esta decisión es la demanda que el centro o el profesor nos haga. Además, no tenemos que olvidar que hay que tomar como punto de partida el currículum ordinario del niño, de manera que podamos apuntar lo que el niño hace y no hace respecto a los objetivos marcados para él. Este análisis unido al obtenido en la evaluación del contexto nos va a permitir dar la respuesta educativa específica para cada alumno con dificultades.

5. LA EVALUACION DEL ALUMNO EN LA COMPRESION LECTORA

Como ya anticipábamos al inicio de este capítulo, dentro del lenguaje escrito distinguíamos entre los mecanismos que nos permitían identificar las palabras escritas y los que nos permitían interpretar el texto (ver figura 6.2). Vamos a centrarnos ahora en estos últimos, esto es, en los procesos implicados en la construcción de una representación coherente sobre el significado del texto. Para ello, y al igual que hacíamos en el apartado dedicado al reconocimiento de las palabras, antes de plantear ningún procedimiento de evaluación intentaremos responder a las siguientes cuestiones: a) qué implica comprender un texto; b) qué hacen los lectores competentes cuando comprenden un texto; y c) qué es lo que hacen los que no llegan a la comprensión.

Además, d) daremos algunas ideas sobre los mecanismos implicados en la composición escrita. Posteriormente nos centraremos en la evaluación de los alumnos que pueden presentar dificultades en este área.

5.1. Marco teórico

a) Qué implica comprender un texto

No es fácil determinar lo que implica la comprensión de un texto, puesto que en función de la meta que persigamos podemos considerar distintas formas de comprenderlo: comprenderlo con mayor o menor profundidad, comprenderlo desde distintos puntos de vista, comprenderlo para hacernos una idea de lo que dice el texto o simplemente leerlo por placer. Sin embargo, en el campo en el que nos movemos, el mundo escolar, siempre contamos, aunque sea de manera intuitiva, con ciertos procedimientos que nos sirven para comprobar si los alumnos realmente comprenden o no un texto. Quizá el más común de estos procedimientos sea el presentar al alumno una serie de preguntas sobre el texto, con la pretensión de que en función de las respuestas podemos decidir su grado de comprensión⁸. Vamos, por ello, a intentar delimitar lo que implica la comprensión utilizando este procedimiento. Para lo cual, vamos a presentar un texto e invitamos al lector de este capítulo a que realice varias preguntas para intentar valorar la comprensión de un grupo de alumnos. De esta manera, desde las preguntas, o mejor dicho, desde lo que implica responder correcta o incorrectamente a las preguntas intentaremos ir acotando el término "comprender".

LAS MAREAS ROJAS⁹

Las mareas rojas son un fenómeno peligroso que consiste en el aumento en el agua marina de unos organismos microscópicos llamados dinoflagelados. Cuando los dinoflagelados aumentan su número causan graves perjuicios a la naturaleza que es necesario resolver. Estos organismos expulsan un veneno que ocasiona la toxicidad de muchas especies marinas como es el caso de los moluscos, en especial el mejillón. Para que nos hagamos una idea de ello, los dinoflagelados pueden llegar a alcanzar un número muy alto, de tal forma que una gota de agua puede llegar a tener 6.000 de estos organismos. Esto supone un aporte de veneno muy importante.

El aumento de los dinoflagelados se produce por dos fenómenos. Uno es natural, cuando el ambiente es muy cálido, cosa que ocurre cuando aparecen los primeros vientos del sur, y cuando el agua superficial templada del mar permanece en calma. Un ejemplo de esto ocurrió en 1972, en las costas del Japón donde apareció una marea roja y murieron 14 millones de seriolas cultivadas por valor de 500 millones de dólares. También en 1985, cerca de las costas portuguesas se produjo una marea roja, y se tuvieron que dejar de vender toneladas de mejillones.

Otro fenómeno que produce el aumento de los dinoflagelados es originado por el vertido al mar, por parte del hombre, de fertilizantes utilizados en agricultura, como el nitrógeno y el fósforo, lo que produce cambios bioquímicos en la composición del agua marina. Estos fertilizantes son arrastrados por las lluvias hacia el mar y los dinoflagelados, al contrario que sus depredadores, se adaptan a estas nuevas condiciones del agua. Recientemente, en

las costas escandinavas de Suecia y Noruega apareció una marea roja y se comprobó que el agua de mar tenía altas concentraciones de fertilizantes; esto tuvo como consecuencia la intoxicación de muchos seres marinos como el salmón cultivado en jaulas flotantes.

Las soluciones que se están dando al problema de las mareas rojas son de dos tipos. Por un lado, se están dando soluciones de tipo preventivo. Si se sabe de antemano que va a ocurrir una marea roja se puede prohibir la pesca destinada al consumo para evitar posibles enfermedades tóxicas. De hecho, en España existe el I.E.O. (Instituto de Estudios Oceanográficos), organismo encargado, entre otras cosas, de vigilar la aparición de especies tóxicas, sobre todo aquellas destinadas al consumo humano. Otro tipo de soluciones se relacionan con los fertilizantes utilizados en agricultura. Se están construyendo en las ciudades costeras depuradoras que se encarguen de limpiar las aguas que llegan al mar de los aportes de nitrógeno y fósforo.

Veamos a continuación qué tipo de preguntas se podrían considerar respecto a este texto (compárelas el lector con las que él mismo ha propuesto).

Por un lado, podríamos hacer preguntas que hicieran alusión a la *forma* del texto, es decir, a cómo unas ideas se relacionan con otras. Veamos los siguientes ejemplos:

- a) "*¿Por qué son un problema las mareas rojas?*"
- b) "*¿Cómo se produce el aumento de los dinoflagelados?*"

Por otro lado, podríamos presentar preguntas relacionadas no con la forma, sino con el *contenido* del texto, pudiéndose distinguir entre contenido "más importante", esto es, relacionado con las ideas principales, como por ejemplo

- a) "*¿En qué consiste el fenómeno natural que hace aumentar los dinoflagelados?*"
- b) "*¿En qué consisten las soluciones de tipo preventivo?*"

o bien contenido que haga alusión a las menos importantes o secundarias, del tipo a las siguientes:

- a) "*¿En qué año se produjo una marea roja en Japón?*"
- b) "*¿Cuántos dinoflagelados puede tener una gota de agua?*"

Por último, cabría la posibilidad de proponer preguntas relacionadas, no con aspectos que aparecen explícitamente en el texto, sino que para su respuesta hiciera falta apelar de alguna manera al fondo de conocimientos del alumno. Son preguntas inferenciales o *creativas* de la forma siguiente:

- a) "*¿Cómo se puede saber de antemano que va a ocurrir una marea roja?*"
- b) "*¿En qué lugar de España es más fácil que aparezca una marea roja?*"

Confiamos en que este tipo de preguntas coincidan con las que ha formulado el lector de este capítulo, pero, de cualquier manera, consideramos que estas son las

posibles alternativas con las que contamos para intentar comprobar la comprensión de un texto desde este procedimiento de evaluación (véase más adelante una justificación teórica del porqué este tipo de preguntas)

Veamos, ahora, si somos capaces de interpretar lo que implica comprender un texto a partir de las respuestas a las preguntas anteriores. Pensemos, por un momento, en un alumno que sea capaz de responder correctamente a estas preguntas sobre el texto. En principio, deberíamos deducir que este alumno ha conseguido introducirse en la *lógica interna* de este texto¹⁰. Pero parcialicemos esta interpretación en función del tipo de preguntas.

Consideremos, en primer lugar, qué implica responder de forma correcta a las preguntas que aluden a la forma del texto. Ya decíamos que esto supone poner en relación unas ideas con otras, para lo cual es necesario captar cómo se organizan formalmente las ideas en el texto. Los textos poseen una organización formal: explican, describen, comparan, resuelven o narran algo. Podemos decir que han sido contruidos desde un patrón organizativo específico. Y desde el punto de vista del lector, esa organización o estructuración debe ser desvelada. De esta manera, nuestro hipotético alumno que ha sido capaz de responder al primer tipo de preguntas, suponemos que es debido a que ha sido capaz de percibir la forma en que se organizan las ideas en el texto.

Sigamos adelante y consideremos qué supone responder correctamente a las preguntas relacionadas con el contenido. Al igual que decimos que los textos tienen una organización formal, también decimos que en todos los textos la información no siempre ocupa o posee la misma importancia. Ciertas ideas son más básicas o esenciales que otras. Y, en este sentido, el lector también tiene que ser capaz de reparar en esa jerarquía de importancia. De esta forma, la respuesta a las preguntas de contenido, tanto a las consideradas centrales, como a las consideradas de detalle, va a suponer, en principio, que el alumno diferencia los aspectos del texto que son esenciales de aquellos que son secundarios¹¹.

En definitiva, desde la respuesta a las preguntas consideradas como *literales*, esto es, las que aluden a la forma y al contenido del texto, podemos anticipar en qué consiste la comprensión, que no es otra cosa que penetrar en la lógica que articula las ideas en el texto, y extraer el significado global que da sentido a los elementos textuales. O por decirlo en términos más cognitivos, la comprensión consistiría en crear en la memoria una representación similar a la propuesta en el texto, esto es, una representación estructurada, donde las ideas se relacionan entre sí y donde se diferencian distintos niveles de importancia. De forma más gráfica, la representación que nuestro alumno debería crear del texto "las mareas rojas" para poder responder a las preguntas, debería tener una forma similar a la del propio texto, que no es otra que la siguiente:

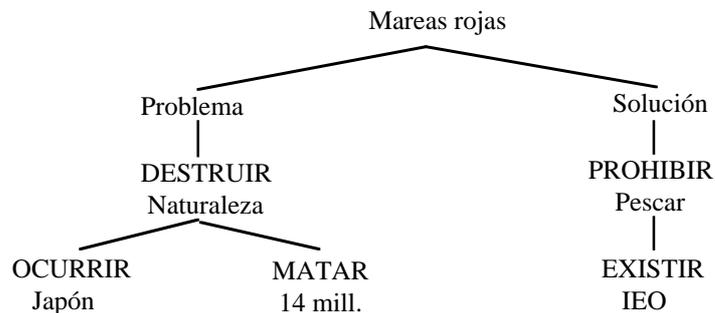


Fig. 6.6. Representación hipotética que un posible alumno podría crear del texto "las mareas rojas".

Como se puede apreciar, esta representación muestra la existencia de una jerarquía entre las ideas derivadas del texto (vg: *la marea roja en Japón* es uno de los ejemplos de la idea más importante de *desastres en la naturaleza*); y, por otro lado, también muestra cómo las ideas mantienen entre sí una interdependencia definida, de tal manera que unas se conciben como un medio (soluciones) para alcanzar un fin (la solución al problema). En definitiva, al comprender un texto nos hacemos cargo de su significado y de su carácter jerarquizado, así como del modo en que está estructurado.

Sin embargo, este tipo de representación se puede considerar como un *duplicado* en la memoria de la estructura de significado del texto, y, evidentemente, la comprensión debe implicar algo más. Este "algo más" lo podemos comprobar considerando el tercer tipo de preguntas que hemos denominado creativas. Para responder a estas preguntas, nuestro alumno debería, por un lado, utilizar la estructura lógica que relaciona los contenidos incluidos en las preguntas; por ejemplo, para responder a la pregunta "¿cómo se puede saber de antemano que va a aparecer una marea roja?", es necesario que nuestro alumno reconozca los antecedentes que provocan las mareas rojas; pero, además, una vez hecho esto necesita apelar al fondo de conocimientos para encontrar algún medio que impida su aparición. En este sentido, los textos son una invitación para ir más allá de ellos, o por decirlo de otra manera, son una invitación para crear o construir *mundos* compartidos con el autor en los que la información que derivas del texto tenga algún sentido. Y los lectores así deben entenderlo, confrontando lo que ya saben de la realidad con la información que está en el texto. Ahora bien, no debemos olvidar que para llegar a conectar la información que derivamos del texto con nuestros conocimientos previos, antes es necesario introducirse en el significado del texto, reconocer su estructura interna, asumir su propia lógica. De esta forma, se hace imprescindible crear una representación del texto coherente, estructurada y jerarquizada para posteriormente poder asumir su plena comprensión.

En definitiva, ante la pregunta que nos hacíamos al comienzo de este apartado sobre lo que implicaba comprender un texto, deberíamos responder penetrar en su lógica interna, esto es, llegar a crear una representación coherente, estructurada, jerarquizada, y conectar el significado derivado de esta representación con nuestros

conocimientos previos.

Ahora bien, si la pregunta fuera qué implica no comprender un texto, en buena lógica diríamos que lo contrario de lo que estamos exponiendo. Es decir, crear una representación poco estructurada en la que no se pueden distinguir distintos niveles de importancia y sin vínculos entre las distintas ideas derivadas del texto. Y lo que es más problemático, que este tipo de representación nos impediría compartir el mismo mundo con el otro y como consecuencia, compararlo con el nuestro. No podríamos conectar nuestros conocimientos, nuestra realidad con la propuesta en el texto.

Una hipotética representación como esta desde el texto "las mareas rojas" podría quedar como sigue:

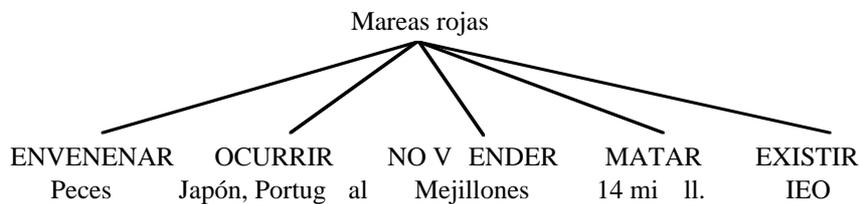


Fig. 6.7. Representación hipotética de un alumno que no ha comprendido el texto "las mareas rojas".

En cierta medida, este tipo de representación se podría considerar *encapsulada* y ajena al resto de nuestros conocimientos. Una representación que Scardamalia y Bereiter (1984) han llamado "tema más detalles". En el grado más extremo de no comprensión consideraríamos que en el texto se dicen varias cosas de algo, imposibilitando su vinculación con nuestra realidad. Por supuesto, que si alguien retiene la información del texto como estamos considerando aquí, le resultaría muy difícil contestar a las preguntas planteadas más arriba, salvo únicamente las preguntas de detalle.

b) Qué hacen los lectores para comprender

Hemos visto que comprender implica, cuanto menos, llegar a crear una representación similar a la que se propone en el texto. Ahora bien, ¿qué mecanismos se ponen en juego para llegar a este tipo de representación?. Se han descrito muchas actividades que se realizan para comprender un texto, algunas de las cuales intervienen en otras tareas, por lo que no vamos a considerarlas aquí. Vamos a centrarnos en las que son específicas para la comprensión y que ya hemos apuntado en otros trabajos (Sánchez, 1989; 1993). Son la estrategia estructural, las macroestrategias, el uso de la progresión temática y otras estrategias más generales que sirven para regular las anteriores.

Estrategia estructural

Muchos autores sostienen que los textos tienen ciertas formas prototípicas de organizarse y que los lectores más competentes son capaces de reconocerlas cuando se enfrentan a la lectura. Pensemos por un momento en el texto "las mareas rojas" y en las preguntas que hacían alusión a la forma. Sólo si somos capaces de reconocer cómo se vinculan las ideas entre sí podremos responder a este tipo de cuestiones. O pensemos, si la tarea fuese resumir ese texto, qué nos llevaría a considerar unas ideas como más importantes que el resto. La respuesta es que la valoración de la importancia va a depender de nuestra sensibilidad a la lógica u organización interna del texto.

Quizás sea conveniente, en este momento, considerar cuáles pueden ser esas "formas" que estructuran las ideas en los textos. Bonnie Meyer, una de las autoras que más ha trabajado en este campo, distingue cinco patrones organizativos para los textos expositivos¹² a los que ha llamado relaciones lógicas o retóricas.

La primera relación retórica es la de *colección*, en la que se interrelacionan una lista de elementos afines, bien mediante una secuencia temporal, a través de un vínculo de simultaneidad, mediante un lazo asociativo inespecífico o simplemente los elementos aparecen agrupados. En cualquiera de los casos, las ideas relacionadas mediante la organización retórica de colección ocupan el mismo nivel jerárquico en la estructura de contenido¹³. La siguiente relación es la de *causalidad*, donde se muestra una relación causal entre las ideas, siendo una idea el antecedente o la causa y la otra el consecuente o efecto. Las ideas se agrupan mediante relaciones antes/después en el tiempo y existen vínculos causales entre ellas.

La tercera relación propuesta por Meyer es la de *respuesta: problema solución*. En ella también existen relaciones antes/después en el tiempo, es decir, el problema antecede en el tiempo a la solución. Las ideas referidas al problema y las referidas a la solución se encuentran en el mismo nivel en la estructura de contenido. Esta relación permite considerar el problema independiente de la solución, ya que es posible identificar algo como un problema y no dar la solución, cosa que no ocurre con la causalidad, ya que no es posible identificar un antecedente sin un consecuente. El siguiente tipo de relación es la *comparación*, en la que dos fenómenos son confrontados entre sí en sus diferencias y semejanzas. La última relación retórica propuesta por Meyer es la *descripción*. En esta, las ideas se agrupan en torno a un tema y en la estructura de contenido se organizan jerárquicamente, esto es, la idea descriptiva de encuentra subordinada al tema descrito.

Un aspecto que resulta importante respecto a este tipo de estructuras es la posibilidad de poder encontrar en el texto una serie de señales que indican la presencia de un tipo de organización u otro, y al mismo tiempo operan como claves para activar el tipo de estructura correspondiente. Ejemplos de estas señales son "un problema a resolver es...", "las medidas que pueden tomarse son..." para la estructura de problema/solución; o "por esta razón...", "la causa fundamental es...", "la explicación..."

para la organización de causalidad; o "a diferencia de...", "desde un punto de vista...; desde el otro..." para los textos organizados mediante la estructura de comparación.

Ahora bien, hasta el momento nos estamos moviendo en lo que hemos llamado estructuras textuales, y estamos argumentando que el lector tiene que reconocer estos patrones. Para ello, es necesario que esas estructuras se encuentren de alguna manera en su base de conocimientos, aspecto este que, por otro lado, ha sido apoyado por la propia Meyer (1984). De esta manera, ¿de qué forma crea el lector una representación en la memoria similar a la del texto, esto es, cómo vincula la organización del texto con la que él posee en sus conocimientos?. Meyer propone que el lector opera a través de la *estrategia estructural*, mediante la cual:

a) Reconoce el patrón organizativo del texto aprovechando las claves o señales textuales, y, a partir de un proceso tentativo, va revisando y confirmando sus hipótesis desde las distintas ideas que se van procesando. Esto supone que el reconocimiento no depende de una decisión única, sino que a través de la lectura hipotetizamos cuál puede ser la organización del texto y tratamos de aplicarla a sus contenidos; y si no vemos la posibilidad de vincular la forma y el contenido buscamos otra alternativa. Pensemos, por ejemplo, en el texto "las mareas rojas". A partir de este título, podríamos hipotetizar que nos van a *describir* las mareas rojas, cosa que después no se comprueba con la lectura, debiendo cambiar nuestra elección a otro patrón en el que encagen los contenidos. Otra cosa hubiera sido partir de un título como el que sigue: "El problema de las mareas rojas: causas y medidas para paliarlo".

b) Una vez reconocido el patrón organizativo, el lector lo utiliza como un instrumento para asimilar la información que se va derivando del texto ordenándola dentro de las distintas categorías básicas (problema, antecedentes, consecuentes, etc.) pertenecientes a la organización activada a partir de los conocimientos. De esta manera, se crea una representación en la memoria semejante a la estructura del texto.

c) Una vez creada la representación en la memoria, el lector puede utilizar ese mismo esquema organizativo como un plan sistemático para recordar la información del texto cuando sea necesario.

Macroestrategias

Hasta ahora hemos considerado los aspectos relativos a la forma del texto, esto es, a la organización de la información. Pero esto no es suficiente. Si consideramos de nuevo el texto "las mareas rojas", la estrategia estructural nos permitiría, como ya hemos apuntado, reconocer la existencia de un problema que intenta resolverse y de unas causas que provocan ese problema. Sin embargo, esto no significa que podamos identificar cual es ese problema. Para llevar a cabo esta tarea necesitamos, de alguna manera, reducir la información referente a las distintas apariciones de mareas rojas a una idea más global que incluya estas ideas. En nuestro texto podríamos considerar

como idea global del problema "los desastres ecológicos producidos por las mareas rojas". Pero lo que es más importante es considerar que esa idea global puede aparecer en el texto o no aparecer, en cuyo caso debería ser generada por el lector.

Esto nos lleva a otra cuestión. ¿Cómo generamos el significado global de un texto, es decir, su *macroestructura*, a partir de las distintas ideas que aparecen en el mismo?. Van Dijk (1980; van Dijk y Kintsch, 1983) ha descrito tres operaciones o *macrorreglas* que tienen la función de transformar y reducir la información de un texto.

La más simple y al mismo tiempo más general de las macrorreglas es la *supresión*. Mediante ella, dada una secuencia de ideas, se suprimen aquellas que no son relevantes o una condición interpretativa (e.g. una presuposición) para la interpretación de las otras ideas de la secuencia. En un sentido más positivo, la misma regla se puede considerar como una *selección*, mediante la cual, se seleccionan aquellas ideas que son una condición interpretativa para las demás ideas del texto. Este caso suele ocurrir cuando en un párrafo aparece explícitamente en su estructura de superficie una macroidea que se le suele denominar oración temática. En este sentido, seleccionamos la oración temática como la información que denota el significado global del párrafo.

La siguiente macrorregla es la *generalización*. En este caso, no se omiten simplemente las ideas globalmente irrelevantes, sino que se abstrae una idea desde los conceptos semánticos de las distintas ideas del texto, que es conceptualmente más general. En otras palabras, desde las distintas oraciones de la secuencia, o mejor dicho, desde sus conceptos, se construye un concepto supraordenado del cual se consideran ejemplos los distintos conceptos de la secuencia.

/El agua contaminada es peligrosa para el hombre; También es perjudicial para las plantas y para los peces/

En esta secuencia de oraciones están presentes los conceptos {hombre, plantas, peces} , que pueden sustituirse por el concepto supraordenado {seres vivos} y formar esta macroproposición:

/el agua contaminada es peligrosa para los seres vivos/

Así podemos observar que cada uno de los conceptos sustituidos que conforman la base del texto se pueden considerar un ejemplo del concepto supraordenado (el hombre es un ser vivo, las plantas son seres vivos y los peces también).

Se estipula que el concepto supraordenado debe ser la generalización más pequeña posible de los elementos sustituidos, ya que si se aleja demasiado de los elementos textuales (por ejemplo, si consideramos un concepto supraordenado "cosas"), el resumen obtenido a través de esta regla carecería de sentido. Así, es nuestro ejemplo, si dijéramos /el agua contaminada es peligrosa para muchas cosas/ no podríamos

considerarlo un resumen correcto, ya que la "excesiva" generalización nos llevaría a una mala interpretación del texto.

La tercera regla es la *integración o construcción*. En este caso, una secuencia de oraciones es reemplazada por otra, totalmente nueva, esto es, que no aparece en el texto, y que está implicada por el conjunto de oraciones a las que reemplaza. La característica particular de la integración es que el concepto supraordenado sustituye a toda la secuencia en su conjunto.

/Juan se puso en la cola para sacar la entrada. Cuando lo consiguió, se dirigió a la puerta y se la entregó al portero. Después Juan buscó su asiento y esperó a que se encendiera la pantalla/

De esta secuencia de oraciones o ideas obtenemos la macroidea /Juan fue al cine/. En este caso, la implicación no se verifica entre cada elemento sustituido y el sustituto, sino entre la secuencia completa de los elementos sustituidos y el término construido que los reemplaza. Tomadas una a una, las oraciones de la secuencia no implican la idea construida, sino que se requiere el conjunto de todas ellas para aceptar la sustitución (el que Juan saque una entrada no implica que vaya a ir al cine, puede ir al teatro, al fútbol etc., para que podamos decir que Juan va al cine, tenemos que considerar toda la secuencia en su conjunto).

Una observación más acerca del rol de las macrorreglas en la reducción y organización global del discurso. Las macrorreglas operan *recursivamente* sobre sus propios productos, lo que introduce progresivamente un mayor nivel de organización y reducción de la información. Así, un texto puede ser reducido a sus componentes esenciales en sucesivos pasos, dando como resultado una macroestructura jerárquica en la que cada nivel ascendente está más condensado que el anterior (ver figura 6.5 del texto "las mareas rojas"). De esta manera, el resultado final de comprensión es una estructura piramidal, cuya base la constituye la secuencia lineal de ideas sobre la que se asientan los diferentes niveles macroestructurales.

Ahora bien, estamos hablando de reducir la información en el texto como una estrategia relacionada con la macroestructura del texto. Sin embargo no es la única. Dentro de la literatura relacionada con este tema se menciona otra estrategia relacionada con este nivel estructural: la sensibilidad a las ideas importantes del texto. Puesto que este es un tema ampliamente estudiado, vamos a dedicarle unas líneas. Comenzaremos exponiendo que se entiende por información importante para después comentar qué hace un lector competente para localizar la información importante.

Respecto a qué se entiende por información importante, parece no existir un acuerdo entre los distintos autores cuando se refieren a esta estrategia (Cunningham y Moore, 1986; Winograd y Bridge, 1986). Existe una gran ambigüedad a la hora de

utilizar la terminología relacionada con este tema, ambigüedad motivada por la gran cantidad de términos usados para referirse a la información importante. Winograd y Bridge, (1986) distinguen: idea principal, esencia, resumen, puntos principales, proposición supraordenada, tema, frase tema, macroestructura, estructura textual, superestructura esquemática.

Además de ser muy variada la terminología en la literatura de investigación, también es muy variada la percepción que tienen los individuos de lo que es información importante. En unas investigaciones llevadas a cabo por Cunningham y colaboradores (Cunningham y Moore, 1986; Moore, Cunningham y Rudisill, 1983; Cunningham, graham, Moore y Moore, 1984) en la que lectores expertos, compuestos por alumnos de sexto curso, estudiantes de Magisterio y profesores en activo, tenían que resumir la idea principal de varios pasajes, pudieron aislar nueve tipos de respuestas diferentes: esencia, interpretación, palabra clave, resumen, tópico, título, asunto, tema y frase tema (ver Cunningham y Moore, 1986, pp. 6-7, para una definición de cada uno de estos términos; existe una traducción al castellano en Visor). Incluso la importancia relativa de la información en el texto varía de lector a lector y de situación a situación, dependiendo de la propuesta del lector. Ha sido demostrado que diferentes partes de un texto son selectivamente recordadas como importantes dependiendo de la perspectiva que tome el lector (Anderson y cols., 1977; Anderson y Pichert, 1978; Pichert y Anderson, 1977).

Vemos, pues, que no existe un consenso en cuanto a qué se entiende por información importante, tanto en lo que se refiere a la literatura relacionada con el tema, como en lo referente a lo que los sujetos entienden por información importante. Desde nuestro punto de vista, y como ya hemos argumentado en otro lugar (Orrantia, 1991), habría que diferenciar entre lo que es reconocer la información importante (idea principal, frase tema, proposición supraordenada) y lo que es resumir la información (resumen), puesto que los procesos que se realizan en uno y otro caso no son los mismos; resumir implica algo más que localizar la información importante. Además, hay que distinguir también entre estos términos y el reconocimiento de los temas en el texto (tema, título; ver el siguiente apartado).

Esto nos lleva a considerar qué es lo que hacen los lectores competentes para localizar la información importante de un texto. Winograd y Bridge (1986) han propuesto que existen dos posibilidades para ello. Por un lado, los lectores van adquiriendo experiencia con los distintos textos y aumentando sus conocimientos sobre distintos temas lo que les lleva a desarrollar la habilidad para diferenciar la información principal de la secundaria. Por otro lado, y para nuestro interés más importante, en los textos se incluyen una serie de señales que acentúan lo que el autor considera importante y el lector utiliza esas señales para localizar esa información. Aunque como apuntan Winograd y Bridge, lo más probable es una combinación de estas dos posibilidades; en sus palabras: "en la medida en que el lector madura, incrementa su conocimiento del mundo y también es más eficaz a la hora de identificar los métodos

que el autor utiliza para señalar la información importante" (Winograd y Bridge, 1986, p. 25).

Vamos a considerar brevemente el aspecto relacionado con las señales incluídas por el autor para indicar las ideas más importantes. Van Dijk (1979) ha propuesto una lista de estas señales, a las cuales ha denominado "señales de relevancia", en las que incluye señales gráficas, sintácticas o léxicas, pero a nosotros nos interesan dos que tienen especial importancia. Por un lado, las que van Dijk denomina semánticas, en las que se incluyen los resúmenes introductorios, y por otro lado, las señales esquemáticas o superestructurales. Es muy probable que los textos no tengan estos resúmenes introductorios, lo que en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978) se llaman organizadores previos. En este sentido, la localización de la información importante se encuentra íntimamente relacionada con la estrategia estructural comentada anteriormente, puesto que al utilizar las señales para reconocer como se estructura el texto, utilizamos las categorías de esa estructura para ir seleccionando las ideas más importantes.

En definitiva, aunque la sensibilidad a lo importante y el resumen son dos estrategias muy relacionadas, en ellas intervienen procesos distintos; en el primer caso, utilizar las señales textuales; en el segundo, utilizar las macrorreglas para reducir la información. Además, nosotros mismos hemos podido comprobar (Orrantia, 1991) que entrenando en una de estas habilidades no lleva a mejorar en la otra, es decir, enseñando a localizar la información importante no implica mejorar en la reducción de la información; ni la enseñanza de las macrorreglas lleva a recordar más información importante. De cualquier manera, lo que nos interesa recalcar es que los lectores más competentes no necesitan operar con todo el texto, algo que, por otro lado, sería muy difícil, les basta con tener en cuenta un número limitado de ideas (o macroideas) que son más relevantes e integradoras, y que les permiten, jerárquica y ordenadamente, llegar al resto de las ideas del texto.

Uso estratégico de la progresión temática

Ahora bien, no sólo se requiere del lector atender a los elementos globales del texto y a cómo estos elementos se relacionan entre sí. Antes hay que considerar otros elementos mucho más básicos, aunque no por ello menos importantes. Estos elementos hacen alusión a las relaciones no tanto globales, sino locales de los elementos del texto. Estas ideas más locales, antes de llegar a formar parte de las ideas más globales que conforman la macroestructura, deben guardar entre sí ciertas relaciones de continuidad temática. Pensemos si no en el texto "las mareas rojas"; se habla en el texto de "un fenómeno natural, con ambiente cálido y el agua del mar en calma y templada", y de repente se introduce un elemento nuevo como es "los vertidos al mar". Ante una ruptura de este tipo, el lector debe reestablecer de alguna manera la continuidad (vg: son dos fenómenos que producen el aumento de los dinoflagelados), o de otra forma fallaría en la comprensión. En este sentido, este establecimiento de la progresión temática del

texto, este responder a preguntas tan básicas como ¿de qué habla el texto ahora? ¿se sigue hablando de los mismo en el texto? se convierte en un aspecto muy importante de la comprensión lectora, ya que sin esta continuidad temática sería difícil acceder a los elementos más globales y formales del texto.

Estrategias de autorregulación

Hasta el momento hemos hablado de las estrategias específicas que debe poner en juego el lector cuando se enfrenta a un texto. Sin embargo, existen otras estrategias que podríamos considerar más generales, y que hacen referencia a la sensibilidad del lector a su propio procesos de comprensión. Los textos escolares son complejos, y están continuamente introduciendo información nueva para el lector. En este sentido, el lector debe ser activo y *autorregularse* continuamente para ser capaz de reconocer las dificultades que puedan surgir en la comprensión, de localizar su origen y de buscar medidas que intenten resolverlas. A esta autorregulación hay que unir la *flexibilidad* en el uso de las propias estrategias de comprensión, esto es, de qué manera puedo poner en juego las distintas estrategias en función de la *meta* que persiga con el texto (recordarlo, sacar las ideas más importantes, sacar una idea global, leerlo por placer, etc).

c) Que no hacen bien los alumnos que no comprenden

Veamos ahora qué es lo que hacen los alumnos menos competentes cuando se enfrentan a la lectura de un texto. Recordemos que estos sujetos creaban una representación del texto que habíamos denominado "tema más detalles", esto es, no estructurada, en la que no se distinguen diferentes niveles de importancia ni las ideas se relacionan entre sí. Es fácil prever qué tipo de estrategias pueden estar utilizando estos alumnos, ya que, en buena lógica, serán las contrarias a las de los lectores más competentes.

Así, frente a la estrategia estructural, utilizan lo que Meyer (1984; Meyer, Brandt y Bluth, 1980) ha llamado una "estrategia de lista", mediante la cual, no se percibe la organización interna del texto, sino que más bien hacen de este una lista de elementos. Como comenta esta autora, esta estrategia implica que el lector, aún pretendiendo usar la misma estructura que propone el autor, es incapaz de utilizarla, careciendo de un plan estratégico de procesamiento del texto. Esto queda patente en el recuerdo del texto, en el que se demuestra una relativa insensibilidad a la organización jerárquica del contenido del texto, de tal manera que si el lector utiliza esta estrategia, no va a recordar con más probabilidad las ideas principales que las subordinadas, ni manifestará un reconocimiento de la estructura textual, por lo que su recuerdo carecerá de organización lógica.

Además, no se muestran capaces de operar con las reglas de reducción de la información, sino que más bien utilizan lo que Brown y cols. (1983) han llamado la "estrategia de suprimir y copiar", que es un modo de resumir la información basado en

tres actividades: a) leer los elementos del texto secuencialmente, b) decidir para cada elemento si suprimirlo o incluirlo en el resumen y c) si se han decidido por incluirlo, copiarlo literalmente.

Es muy probable que esta forma de comportarse *linealmente* frente al texto, impida a estos alumnos graduar las relaciones de continuidad entre los distintos temas que aparecen en el texto, salvo constatar, si acaso, el tema general del mismo.

A esta linealidad habría que unir una *rigidez* en su enfrentamiento al texto, lo que les lleva a una incapacidad para autorregular el proceso de comprensión: no tienen clara cuál es la meta que se persigue con la lectura (salvo considerar que comprender es recordar algo del texto), lo que les impide valorar sus propios recursos de comprensión; ni tampoco son sensibles a sus propios fallos en la comprensión (Baker y Brown, 1984)

Ahora bien, esta forma de comportarse de un alumno frente al texto no es lo único que puede llevar a una pobre comprensión del mismo. Existen otros factores que pueden dar lugar a que un alumno tenga dificultades en este área. Vamos a dedicar unas líneas a estos factores, puesto que si nuestro objetivo en este capítulo es la evaluación, tenemos que considerar todas las posibles variables que pueden incidir en una comprensión deficiente.

Así, es poco común considerar, cuando se habla de comprensión lectora, las dificultades que pueden surgir por problemas en la decodificación, a pesar de que es un hecho ampliamente documentado que la eficacia o fluidez con la que se reconocen las palabras correlaciona con la comprensión. Nosotros mismos argumentábamos al comienzo de este capítulo que si no se tienen totalmente automatizados los procesos implicados en la decodificación, se consumen los recursos necesarios para llegar a la interpretación del texto. En este sentido, cuando hablamos de comprensión no debemos dejar de lado los procesos más básicos de reconocimiento de las palabras, puesto que a veces pueden ser estos los responsables de las dificultades. Sin embargo, tampoco podemos olvidar que existen muchos alumnos con una lectura fluída que no llegan a la comprensión.

Por otro lado, otro aspecto que está íntimamente relacionado con la comprensión es la amplitud del vocabulario del lector. Efectivamente, apenas merece la pena argumentar que si los términos que aparecen en el texto no son conocidos, el fallo en la comprensión es evidente. Aunque tampoco es menos cierto que gran parte del vocabulario que posee el alumno es consecuencia directa de la lectura, puesto que muchas veces, de los términos desconocidos que aparecen en un texto se puede inferir su significado a partir del contexto. Por ello, resulta difícil decidir si los problemas de comprensión se deben a un problema de vocabulario, o más bien la falta de vocabulario está motivada por un problema de comprensión. De cualquier manera, el vocabulario es una variable a tener en cuenta a la hora de enfrentarnos a estudiantes con dificultades en comprensión.

Un aspecto que muchas veces se confunde con el vocabulario es la falta de conocimientos sobre el tema que aparece en el texto. Nos podemos encontrar un texto en el que el léxico nos resulte familiar y, sin embargo, no llegar a comprenderlo por falta de unos conocimientos previos desde los que partir. Veamos este aspecto presentando una tarea que sin duda le resultará curiosa al lector y que, además, le puede servir para relajar un poco la lectura de este capítulo. Consideremos el siguiente texto tomado de Bransford y Johnson (1972):

"El procedimiento en realidad es muy sencillo. Primero se ordenan las piezas en diferentes grupos. Por supuesto que una pila puede ser suficiente según cuanto haya que hacer. Si se necesita ir a alguna parte debido a la falta de comodidades, ese es el paso siguiente, de otra forma, estará arreglado. Es importante no exagerar las cosas. Es decir, es mejor hacer unas pocas cosas a la vez que demasiadas. A corto plazo esto puede no parecer importante, pero fácilmente pueden surgir complicaciones. Un error puede ser también caro. Al principio todo el procedimiento puede parecer complicado. Sin embargo, pronto se convertirá simplemente en otro hecho de la vida (...)"

Este texto resulta bastante incomprendible para la mayoría de la gente, aunque todas las palabras y frases consideradas una a una no ofrecen dificultades especiales. Sin embargo, basta con decir "lavado de ropa" antes de leer el texto para que la comprensión de este no ofrezca dificultades. La diferencia entre presentar el título o no hacerlo, radica en que en el segundo caso no contamos con unos conocimientos previos, o en términos más cognitivos, no contamos con un esquema en el que podamos integrar la información que vamos derivando del texto. En este sentido, cuando páginas atrás decíamos que se necesita algo más que el simple duplicado del texto en la memoria para llegar a comprenderlo plenamente, nos referíamos, precisamente, a integrarlo dentro de nuestros conocimientos previos, esto es, a confrontar nuestros conocimientos del mundo y de la realidad con el significado del texto.

En definitiva, estos aspectos relacionados con la fluidez, el vocabulario, los conocimientos previos, pueden ser variables a tener en cuenta cuando nos enfrentemos a alumnos con dificultades en la comprensión lectora, y en concreto, son factores a considerar, junto a las estrategias antes descritas, cuando analicemos el tema de la evaluación.

d) La composición de un texto

Todas estas estrategias las ponen en juego los lectores competentes cuando se enfrentan a un texto. Sin embargo, ¿estos mecanismos operan de la misma manera cuando la tarea es no tanto comprender un texto, sino componerlo?. La respuesta es que no, aunque vamos a comprobar que existen muchas similitudes, siempre salvando las distancias, entre lo que hay que hacer para comprender y lo que hacemos cuando componemos.

Son muchos los procesos implicados en la composición, desde que se generan las ideas hasta que se recuperan los patrones motores para escribir cada una de las palabras. Algunos de estos procesos los hemos comentado en el apartado dedicado al aprendizaje de la escritura, por lo que nos vamos a centrar en los procesos más complejos. Dentro de estos, tres son los procesos principales que utiliza un experto para la composición: la planificación del mensaje, la generación de las frases que lo componen y la revisión del resultado (Flower y Hayes, 1980).

En la planificación, el escritor tiene que decidir qué va a contar y cómo va a hacerlo. Por ello, se pueden distinguir distintas etapas en la planificación del escrito. En principio, se generan una serie de ideas a partir de los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo del escritor. Estas ideas se crean a partir del tema sobre el que se va a escribir, y podríamos considerarlas como ideas globales, a partir de las cuales se va generando información más específica. Por ejemplo, para componer el texto de las mareas rojas, el escritor puede pensar en una idea global referida a los desastres producidos por las mareas rojas y a partir de aquí apuntar algunos ejemplos de estos desastres.

Una vez generada la información que va a conformar el texto, se organiza en un plan coherente que estructure las ideas a desarrollar. Para llevar a cabo este paso se utilizan las mismas estructuras de las que hablamos cuando un lector utiliza la estrategia estructural para la comprensión. Así, si el escritor quiere contar una historia, utilizará las categorías que conforman la estructura de los *relatos* para organizar la información: un episodio introductorio en el que se presenta el marco y los personajes, un suceso inicial en el que se narra algún acontecimiento que le ocurre al protagonista de la historia, el cual altera las condiciones del marco lo que provoca una respuesta interna de los personajes, etc. O si volvemos a nuestro texto de las mareas rojas, podemos decidir, en función de la meta que persigamos, que vamos a *describir* estos fenómenos, o bien que vamos a contar las *consecuencias* que tienen para la naturaleza. Pero siempre hay que contar con un plan que nos ayude a organizar las ideas.

En la última etapa de la planificación, el escritor establece los criterios que le servirán para evaluar el texto, aspecto este que se llevará a cabo en el proceso de revisión. De cualquier forma, estas etapas no tienen por qué actuar en el orden que las hemos expuesto aquí, ya que, incluso, alguien puede anticipar cómo va a organizar las ideas en función del tema de que se trate, y a partir de aquí generar las ideas. Todo dependerá de las metas que se persigan y de las estrategias de autorregulación con las que cuente el escritor.

Como ya anticipábamos, otro de los procesos que interviene en la composición es la generación de las frases concretas que van a componer el texto. Hasta ahora hemos hablado de generar ideas, pero estas ideas no se encuentran almacenadas en forma de estructuras gramaticales. Por este motivo, es necesario traducir las ideas a proposiciones lingüísticas u oraciones que se ajusten a las reglas sintácticas y ortográficas del idioma.

En este proceso hay que atender, por tanto, a la ortografía, sintaxis, signos de puntuación y otros aspectos.

Por último, existe un proceso de revisión en el que se comprueba si el texto se ajusta o no a los objetivos planteados, revisión que va de la simple corrección de simples fallos ortográficos o gramaticales hasta la revisión del texto completo, si este no se ajusta a los propósitos seguidos.

Ya hemos comentado que todos estos procesos no tienen por qué darse en un orden concreto, ni por supuesto, tampoco actúan de modo separado. Por ello, y al igual que ocurría en la comprensión, el escritor tiene que tener una serie de estrategias que le ayuden a autorregular el proceso de composición. Estrategias que le ayudan a supervisar todo el proceso en función de la meta que se persiga, del interlocutor, del tipo de texto que haya que redactar o de otras variables.

Veamos ahora qué ocurre con los alumnos que tienen dificultades con la composición. Es fácil imaginar qué es lo que no hacen bien los escritores menos competentes, ya que, como indican Graham y Harris (1989), pueden fallar en cualquiera de los procesos anteriores. Quizá el problema más importante radique en las dificultades para hacer una planificación del conjunto del texto a partir del conocimiento de las estructuras textuales, algo similar a lo que anticipábamos con las dificultades en la comprensión. Más bien componen el texto por medio de "contar lo que uno sabe" (Bereiter y Scardamalia, 1982). Además, y al igual que los menos competentes en comprensión, carecen de mecanismos autorregulatorios que le permitan supervisar y revisar todo el proceso de composición. Sin embargo, no podemos olvidar que aquí también son necesarios una serie de requisitos para llegar a componer. Por ejemplo, si se carece de una base de conocimientos sobre el tema que se va a componer, es evidente que no se podrá generar las ideas necesarias para construir el texto. Por otro lado, si no se tienen lo suficientemente automatizados los procesos implicados en la escritura de palabras, o incluso de frases, se consumirán los recursos necesarios para llevar a cabo los procesos más complejos de planificación y supervisión.

5.2. La evaluación del alumno con dificultades en la comprensión

Vamos a centrarnos en los procedimientos que podemos utilizar para evaluar las dificultades que puede tener un alumno a la hora de enfrentarse a la comprensión de un texto. Partimos de la siguiente cuestión: ¿qué habría que evaluar en esta actividad? Si somos consecuentes con el marco teórico expuesto para la comprensión, diremos que la representación que crea del texto en la memoria un lector competente y las estrategias que pone en juego para llegar a esa representación. De esta manera, y en términos más operativos, nuestros instrumentos de evaluación deberían indicarnos los siguientes aspectos:

- a) Si el lector es capaz de hacer uso de la progresión temática de los textos, es

decir, si es capaz de localizar el tema específico de distintos párrafos.

b) Si el lector es sensible a la información importante en un texto, o por el contrario no distingue los distintos niveles de importancia centrándose en los detalles complementarios; dentro de este punto también habría que tener en cuenta si el lector utiliza de forma correcta las macrorreglas o por el contrario utiliza una estrategia de suprimir y copiar cuando realiza un resumen de un párrafo o texto.

c) Si el lector capta los distintos tipos de relaciones que se establecen entre los elementos de un texto, esto es, si reconoce el patrón organizativo del texto y si utiliza ese patrón como un instrumento para asimilar y recordar la información del texto; lo que en términos de Mayer hemos denominado estrategia estructural, o si por el contrario el lector utiliza una estrategia de listado

Sin embargo, estos no son los únicos aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar la capacidad de un alumno para comprender un texto. Unido a estas estrategias habría que considerar las estrategias de autorregulación que pone en juego el lector para comprender. Así, habría que responder a preguntas como ¿supervisa su comprensión? ¿es consciente de las dificultades que pueden aparecer en el texto? ¿qué estrategias utiliza para remediar esas dificultades? ¿tiene presente la meta que persigue con el texto? ¿utiliza las estrategias en función de esa meta?. Además, no podemos olvidar esos otros factores que pueden dar lugar a las dificultades en comprensión, como la decodificación, el vocabulario o los conocimientos previos.

Ya tenemos delimitada la primera cuestión: qué evaluar. Naturalmente, la siguiente debería ser ¿cómo hacerlo?. Sobre esta cuestión tenemos que señalar que en la actualidad no existen instrumentos de medida en castellano para evaluar la comprensión lectora de acuerdo con estos componentes. La mayoría de estas pruebas no son específicas para evaluar el área de la comprensión lectora, sino que, generalmente, se incluyen con otros aspectos de la lectura, como velocidad, expresividad o exactitud en la decodificación; o también con otras aptitudes verbales como la fluidez o la integración gramatical.

En este sentido, en una revisión de las pruebas sobre lectura más utilizadas en castellano, realizada por González (1985) cita 21 test de los cuales, solamente cuatro son específicos de comprensión lectora; dos de ellos utilizan imágenes y los otros dos utilizan el procedimiento de respuesta a una serie de preguntas formuladas sobre textos leídos. En otra revisión llevada a cabo por Herranz (1987), en la que muestra una relación de las pruebas más utilizadas para la medida de la comprensión lectora, de las ocho pruebas que propone, solamente una es específica para evaluarla.

No vamos a hacer una revisión de estos test, puesto que no nos llevaría a ningún sitio dado que no son apropiados para evaluar los aspectos que estamos considerando y, además, se encuentran al alcance de cualquier interesado. Sí vamos a revisar, sin

embargo, otros procedimientos de evaluación no estandarizados y que han sido utilizados por muchas investigaciones realizadas tanto en nuestro país como en otros para evaluar la comprensión lectora.

¿Cómo evaluar?

En la mayoría de estos trabajos se han utilizado una gran diversidad de medidas de la comprensión lectora y la mayoría de ellas están centradas en el producto de la comprensión. Las más utilizadas han sido el recuerdo libre, el reconocimiento del contenido básico de un texto con una prueba de elección múltiple y el resumen de lo leído. Dado que la variabilidad de estas medidas es muy amplia, como por ejemplo en el tipo de textos utilizados, que puede ir desde párrafos muy simples hasta textos de más de tres mil palabras, o el tipo de alumnos a los que iban dirigidos, que van desde los primeros cursos de enseñanza primaria hasta alumnos universitarios, nosotros vamos a revisar cómo se han evaluado los distintos aspectos relacionados con la comprensión lectora, teniendo en cuenta cada una de las estrategias antes mencionadas.

Vamos a comenzar con la progresión temática. Como hemos venido argumentando, aquí nos interesa evaluar la capacidad del lector para localizar los distintos temas que pueden aparecer en un texto. En este punto nos encontramos con una dificultad, como es, la falta de un método específico orientado a la medida de esta capacidad. Quizás esta ausencia está motivada por una falta de interés a nivel instruccional por trabajar los aspectos más relacionados con los elementos locales del texto. Una de las pocas investigaciones que han tratado de medir la localización de temas ha sido la llevada a cabo por Williams y sus colaboradores (1981, 1984). Sin embargo, hay que resaltar que estos autores no estaban interesados en los aspectos locales del texto, sino más bien en los globales y en concreto en la determinación de la idea principal. Este punto nos parece importante, ya que se ha venido considerando el establecimiento del tema como un aspecto relacionado con la información importante (Winograd y Bridge, 1986) y desde nuestra postura lo estamos considerando desde un punto de vista más local. Ya argumentábamos anteriormente que el tema de un párrafo es distinto a la idea principal, aunque se pueda considerar que la localización del tema sea un aspecto intermedio para conectar los elementos locales o microestructurales con los más globales o macroestructurales.

En cualquier caso, las pruebas propuestas por Williams y colaboradores nos parece que son apropiadas para comprobar la capacidad de los sujetos para localizar el tema de un párrafo. En concreto utilizaron párrafos breves muy estructurados y la tarea de los sujetos (alumnos de 4º y 6º) era elegir el mejor título entre cuatro alternativas: el tema específico, el tema general más un detalle sobre el párrafo y el tema general más un elemento ajeno. Veamos un ejemplo tomado de los anteriores autores:

Los vaqueros realizaban distintos tipos de trabajos. Tenían que proteger el ganado de los ladrones. También marcaban el ganado para mostrar que les

pertenecía. Algunas veces tenían que separar el ganado que iban a mandar al mercado

- a) los vaqueros (tema general)
- b) el trabajo de los vaqueros (tema específico)
- c) los vaqueros marcan el ganado (tema general más detalle)
- d) los vaqueros se divierten por la noche (tema general más elemento ajeno)

Vamos a ver a continuación cómo se han evaluado los aspectos relacionados con la obtención del significado global de un texto o la macroestructura del mismo. Tenemos que adelantar que aquí el volumen de pruebas es mucho más amplio y variado. Los métodos más empleados revisados por Winograd y Bridge (1986) son:

- recuerdo libre.
- preguntas de elección múltiple.
- tareas de resumen.
- tareas de selección de la idea principal.
- tareas de estimación.
- respuestas cortas.

Todos estos métodos tienen sus ventajas y desventajas (Baumann, 1982) y arrojan resultados diferentes (Winograd y Bridge, 1986). La cosa se puede complicar aún más si tenemos en cuenta que las distintas investigaciones utilizan la misma metodología de forma diferente. Por ejemplo, en la tarea de resumen, en los trabajos de Williams y sus colaboradores los sujetos deben escribir un resumen de una frase, y en las tareas de Brown y Day (1983), por ejemplo, deben elaborar resúmenes de 60 palabras o más. Incluso hay otras investigaciones en las que los sujetos realizan tareas facilitadoras durante la lectura como en el estudio de Taylor y Samuels (1984), en el que los sujetos elaboran un resumen jerárquico cuando estudian los textos antes del recuerdo libre.

A nosotros nos gustaría hacer una distinción que nos parece importante y que ya hemos comentado en otra parte de este trabajo. Pensamos que se debe diferenciar dentro de estos procedimientos de evaluación, aquello que se centra en la medición de la sensibilidad del sujeto a las ideas importantes de un texto de aquellas otras que lo que hacen es medir la utilización o no de las reglas que sirven para generar la macroestructura.

Por lo que se refiere a la evaluación de la sensibilidad a lo importante, el procedimiento más ampliamente utilizado es el recuerdo libre. Se le presenta al alumno un texto más o menos largo para que lo estudie, y después de una tarea distractora para evitar la memoria inmediata, se le propone que lo recuerde. Se contabiliza el número de ideas recordadas, distinguiendo entre las principales y las subordinadas. Para ello, se utilizan modelos que analizan la estructura proposicional del texto (Fredericksen, 1975;

Kintsch, 1974; Meyer, 1975, entre otros); se realiza un análisis jerárquico de las ideas en el texto, y se compara el recuerdo con ese análisis. Este es quizá uno de los mayores problemas de utilizar este procedimiento, puesto que estos análisis son bastantes complicados de realizar. Aunque pueden existir otras formas más sencillas de analizar el texto, como veremos más adelante. Otra de las críticas que se le hace a este procedimiento es la posibilidad de que existan otras variables distintas a las de la comprensión que lleven a un mal rendimiento en esta prueba, como dificultades de producción, bloqueo a la hora de recuperar la información, etc. (Johnston, 1989).

Otro procedimiento muy utilizado es la respuesta a preguntas sobre el texto. La tarea es similar al recuerdo libre, salvo que en vez de recordar, el alumno responde a una serie de preguntas planteadas sobre el texto. La dificultad de este procedimiento radica en la elección de las preguntas a realizar. Ya hemos comentado que muchos de los test estandarizados utilizan este procedimiento, pero las preguntas que se plantean no cuentan con una teoría que especifique cuál elegir. Desde nuestro punto de vista, la utilización de preguntas puede ser válida siempre que se tenga claro qué implica responder a unas preguntas u otras. Para ello es necesario contar con una teoría que nos indique, a partir de un análisis similar al realizado por nosotros páginas atrás, con el texto de las mareas rojas, qué tipo de preguntas hacer en función de lo que queramos evaluar. Más adelante volveremos a retomar la cuestión.

Por último vamos a considerar otro procedimiento para evaluar la sensibilidad a las ideas principales por su sencillez: la tarea de estimación. La tarea consiste en presentar una serie de frases de un texto para que el alumno las categorice como más o menos importantes; se puede realizar bien ordenándolas de mayor a menor importancia, o bien a partir de una escala de puntuación. Por ejemplo, considerando el texto de las mareas rojas se le podría proponer al alumno:

- Una gota de agua puede tener 6000 dinoflagelados.....1 2 3 4 5
- El aumento de los dinoflagelados causa problemas a la naturaleza....1 2 3 4 5

De tal manera que indique con un 1 si la frase es poco importante y con un 5 si es muy importante dentro del texto. Quizá nuevamente, el problema para aplicar este procedimiento sea la elección de las frases importantes y no importantes. De cualquier manera, si se utiliza este procedimiento hay que tener en cuenta la edad del alumno, puesto que muchas veces les resulta muy difícil utilizar escalas de este tipo para dar juicios de valor.

Veamos ahora cómo se ha evaluado la habilidad de los alumnos para utilizar las reglas de reducción de la información. Aquí el procedimiento por excelencia es la prueba de resumen. Consiste en presentar un párrafo o texto al alumno y pedirle que lo resuma. Por ejemplo en nuestros trabajos (Sánchez y col. 1989; Orrantía, 1991) hemos utilizado una prueba basada en la de Williams y col. descrita más arriba, en la que se presenta a los alumnos una serie de párrafos para que los resuman. Estos párrafos fueron

construidos atendiendo a la estructura y a la macrorregla que se puede aplicar. Veamos uno de estos párrafos:

En el baloncesto americano la línea de tres puntos está más alejada de la canasta que en Europa. En EEUU las defensas no individuales están prohibidas. Por otro lado, los jugadores americanos son eliminados del juego a las seis personales, y no a las cinco como ocurre en Europa. Además un encuentro en EEUU se divide en cuatro periodos mientras que en Europa sólo hay dos periodos.

La tarea consiste en que el alumno resuma este párrafo en una sola oración, para lo cual, debería generar un concepto supraordenado "reglas del juego" aplicando la regla de generalización anteriormente descrita; también debería atender a la organización del párrafo, en este caso comparación, y construir el siguiente resumen: "las reglas del baloncesto americano son distintas al europeo". Esta misma tarea también se puede proponer, como han hecho muchos autores, con distintas alternativas de respuesta para que el alumno elija la más acertada. En el caso anterior podría ser:

- a) El baloncesto americano es diferente al europeo
- b) La línea de tres puntos está más alejada en el baloncesto americano, las defensas individuales están prohibidas y los jugadores son eliminados a las seis personales.
- c) Las reglas del baloncesto americano y del europeo son diferentes
- d) En el baloncesto americano la línea de seis puntos está más alejada que en el europeo.

La dificultad al utilizar tareas de este tipo se encuentra en los procedimientos de puntuación. En el primer caso (construir el resumen) es fácil saber si el alumno responde correctamente, lo difícil es evaluar las respuestas que no sean correctas. Cuando tiene que seleccionar el resumen, los problemas se encuentran en la creación de las distintas alternativas.

Por lo que respecta a la evaluación en el nivel superestructural, las medidas van encaminadas a comprobar si el sujeto es capaz de reconocer la estructura textual y en función de ella organizar la información del texto. Se han propuesto diferentes procedimientos como por ejemplo, el trabajo de Englert y Hiebert (1984), en el que a partir de textos estímulo, el sujeto tiene que elegir entre varias alternativas la mejor para continuar el texto, para lo cual, debe percibir cómo se organiza el texto. O el procedimiento de Richgels y cols. (1987) en el que se les presenta a los sujetos tres textos, uno de los cuales actúa como estímulo, y deben elegir cuál de los dos siguientes tiene la misma estructura que el primero. Otro interesante procedimiento ha sido desarrollado por Alonso Tapia, Carriedo y González (1991) consistente en presentar un texto al alumno con las frases numeradas y proponerle que elija, entre tres alternativas, la organización que mejor se ajuste al texto. Veamos un ejemplo propuesto por los autores:

- (1) Hay dos tipos de desiertos. (2) Por una parte los desiertos de las zonas cálidas.

(3) En ellos la lluvia es poca y (4) la evaporación abundante. (5) Por ello la vegetación es escasa y (6) también por ello la densidad de la población es pequeña. (7) Por otra parte, existen los desiertos polares. (8) También la lluvia es escasa. (9) Sin embargo, no hay apenas evaporación. (10) El agua y el suelo se hielan y (11) por eso no hay plantas (12) ni vive casi nadie.

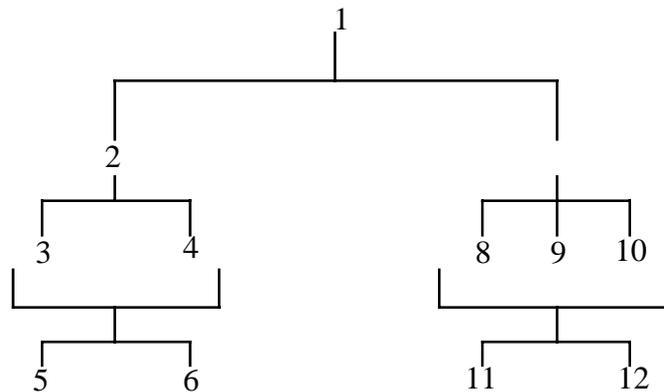


Fig. 6.8. Esquema que representa la organización de las ideas del texto de los desiertos (tomado de Alonso Tapia y cols., 1991)

Junto a este esquema, se presentan otros dos que organizan la información de otra manera para que el alumno elija uno. El procedimiento es enormemente interesante, aunque la dificultad puede estar en que al aumentar el número de oraciones (los autores proponen textos hasta con cuarenta oraciones o más) la tarea se complique excesivamente para el alumno, a pesar de que los autores realizan un entrenamiento previo con los alumnos para familiarizarse con el procedimiento.

Pero el procedimiento más ampliamente utilizado para evaluar la sensibilidad de los alumnos a la organización del texto es el recuerdo escrito, pero no analizando el número de ideas recordadas, como en el caso de la sensibilidad a las ideas importantes, sino comprobando el grado en que el lector utiliza el mismo patrón organizativo que el que aparece en el texto (Mc Gee, 1982; Meyer y cols., 1980; Meyer y Freedle, 1984; Taylor y Samuels, 1983; o nuestros propios trabajos: Sánchez y cols., 1989, 1990). En estos casos se puntúan los protocolos de recuerdo en base a unas categorías que establecen el grado de organización del recuerdo.

Por lo que se refiere a cómo evaluar las estrategias de supervisión que utilizan los alumnos también se han desarrollado diferentes procedimientos. Por ejemplo, Alonso Tapia, Carriedo y Mateos (1991) han construido una prueba en la que se combina la detección de fallos en la comprensión con el conocimiento de las estrategias reguladoras que se pueden aplicar en situaciones específicas y con una prueba de comprensión basada en el uso de estas estrategias. Veamos el siguiente ejemplo:

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

Ante textos de estas características se le proponen al alumno varias tareas. En la primera, se comprueba hasta que punto son capaces de detectar algún fallo en la comprensión, evaluando las preguntas que le harían a su profesor sobre los aspectos que no han comprendido (en este texto la pregunta correcta sería ¿qué es un turbión?). Posteriormente se le plantea un problema, en este caso el significado de la palabra "turbión", y se le plantean varias alternativas para resolverlo (averiguarlo a partir del resto del texto; buscar la palabra en el diccionario; no hacer nada porque no es importante para entender el texto; o volver a leer el texto para ver qué era lo que estaba a las afueras). Por último, se les plantea una pregunta de elección múltiple para responder utilizando la estrategia correcta al problema planteado (en este caso ¿qué es un turbión?).

Todos los procedimientos descritos para evaluar las distintas estrategias implicadas en la comprensión tienen sus ventajas y sus inconvenientes. La mayor ventaja posiblemente esté en su validez, puesto que la mayoría de ellos se han utilizado en contextos de entrenamiento, esto es, se ha medido en los alumnos una particular estrategia con cualquiera de estas pruebas; se les ha instruido y se les ha vuelto a medir posteriormente con la misma prueba, con lo cual, si el rendimiento mejora, se valida la instrucción pero también el procedimiento de evaluación. Sin embargo, el principal inconveniente de estas pruebas se encuentra en su construcción, puesto que el construirlas requiere conocimientos muy específicos en teorías sobre la comprensión. Este problema lo podríamos resolver utilizando las mismas pruebas utilizadas en estas investigaciones, pero la dificultad aquí radicaría en corregir e interpretar las puntuaciones, puesto que al utilizarse estas pruebas en contextos experimentales, no van acompañadas de baremos (salvo quizás las de Alonso Tapia y sus colaboradores, que en la actualidad se encuentran analizando las cualidades métricas de sus pruebas de evaluación) desde los que llevar a cabo esta interpretación¹⁴.

En este sentido, aquí quisiéramos proponer una alternativa que se caracteriza por su sencillez de aplicación. Esta opción consiste en partir del marco teórico expuesto para la comprensión lectora y utilizarlo para evaluar las dificultades. La idea es muy simple. Dado un texto cualquiera, podríamos establecer de antemano qué debería implicar su comprensión, y determinar, tras ello, qué recuerdo tendría las características que atribuimos a una representación "tema más detalles", y qué otro recuerdo reflejaría una representación coherente y estructurada. Para llevar a término este objetivo, antes necesitamos hacer un análisis de la estructura de contenido del texto. Existen varios procedimientos para establecer esta estructura (Meyer, 1975; Kintsch, 1974), pero su aplicación requiere una gran preparación, aunque podemos utilizar procedimientos menos complicados que en realidad son una simplificación de estos. Veamos todo esto en el siguiente texto: "Los superpetroleros" que hemos utilizado en varias de nuestras

investigaciones.

LOS SUPERPETROLEROS

Los superpetroleros son los barcos que transportan el petróleo a través del océano. La capacidad de carga de los superpetroleros es enorme y su tamaño es gigantesco. En las bodegas de un superpetrolero medio podría caber un edificio de 100 pisos. Sin embargo, los superpetroleros causan graves problemas a la naturaleza que es necesario resolver; los superpetroleros, con frecuencia, vierten el petróleo de su carga en los mares, y por ello la vida del mar y de las costas sufre daños muy graves.

En 1967, un superpetrolero, el Torrey Canyon, se rompió en dos frente a las costas de Inglaterra, el petróleo derramado ocasionó la muerte de 200.000 peces. En el año 1970, cerca de España, otro superpetrolero sufrió una explosión y estalló en llamas; los restos del petróleo se mezclaron con la niebla, y días más tarde se precipitó sobre las costas cercanas una lluvia negra que destruyó la cosecha. Además, el petróleo vertido en las aguas del océano destruye las plantas marinas que son muy importantes para la vida de la Tierra, ya que producen el setenta por ciento del oxígeno necesario.

La solución a estos problemas no es prohibir el uso de los superpetroleros. Los superpetroleros transportan la mayor parte del petróleo que consumimos y no existe otra forma de transportarlo. La solución, por el contrario, debe buscarse a través de estas medidas. En primer lugar, es necesario construir mejores superpetroleros, con mayor fuerza y resistencia. En segundo lugar, los oficiales de estos buques deberían ser entrenados de forma especial para poder manejarlos en situaciones de emergencia como las tormentas. La tercera medida es instalar estaciones de control en los lugares por donde los superpetroleros se aproximan a las costas. Estas estaciones de control podrían actuar de forma semejante a las torres de control que se usan para los aviones; es decir, las estaciones de control podrían guiar a los superpetroleros en sus movimientos de aproximación a las costas y puertos.

Ahora debemos establecer cuál es la organización formal del texto y anclar en ella los contenidos apropiados. Es fácil concluir al respecto que "los superpetroleros" está organizado a través de una relación problema/solución. Una vez desvelada la estructura textual, sería el momento de identificar los contenidos específicos que corresponden a sus categorías: ¿cuál es el problema?, ¿por qué se produce este problema?. La respuesta a la primera cuestión sería: "los superpetroleros causan problemas a la naturaleza"; y por lo que se refiere a la segunda: "vierten el petróleo al mar". Estas ideas, junto a los ejemplos que las apoyan podrían reducirse a una expresión más global como "desastres ecológicos que ocasionan los superpetroleros". Siguiendo con el análisis, rellenaríamos las restantes categorías: ¿cuál es la primera solución, la segunda, la tercera?. El resultado final lo podríamos expresar a través del siguiente esquema:

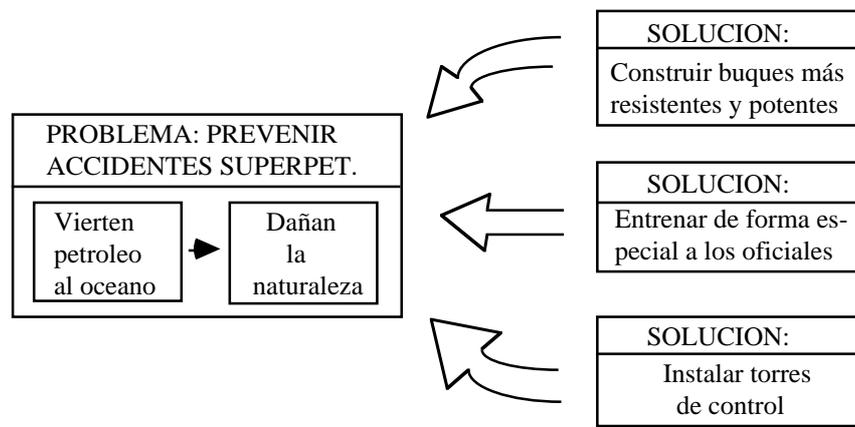


Fig. 6.9. Representación gráfica de los contenidos fundamentales del texto "los superpetroleros".

Una vez determinados qué elementos son importantes y qué relaciones caben entre ellos, sólo nos restaría comparar el rendimiento de los alumnos con este análisis: ¿recuerda las ideas principales?, ¿el recuerdo está ordenado como el texto?. Ciertos alumnos que podemos considerar como menos competentes, como hemos podido comprobar en buena parte de nuestros trabajos, ponen de manifiesto un recuerdo muy poco consistente e inarticulado. Una muestra típica podría ser la siguiente:

"que los superpetroleros transportan el petroleo, y que una vez un superpetrolero se partió en dos y murieron 200.000 peces, y otro superpetrolero explotó en llamas, y que hay unas torres de control para vigilarlos..."

Obsérvese que no sólo se recuerdan aspectos poco importantes, sino que, además lo que se recuerda carece de un mínima interrelación. Veamos ahora el rendimiento de los sujetos que cabe calificar como más competentes.

"los superpetroleros ocasionan problemas en la naturaleza porque vierten el petroleo en los mares y destruyen la naturaleza. Por ejemplo, un superpetrolero se partió en dos (...). En otra ocasión, otro (...). Aunque no podemos prescindir de los superpetroleros porque son el único medio de transporte, es necesario tomar algunas medidas. Una de ellas (...). Otra (...).

Esevidente que este recuerdo recoge (duplica) la misma organización que la del texto e incorpora sus ideas más importantes.

Además de este, se pueden hacer otros muchos análisis. Por ejemplo, realizar un resumen del texto. Los alumnos menos competentes se limitan a repetir las mismas ideas expresadas en el recuerdo libre cuando deben hacer un resumen. Si les propusiéramos realizar el resumen con el texto delante, probablemente sigan utilizando esas mismas ideas, puesto que como apuntan algunos autores, y nosotros mismos también lo hemos podido comprobar, estos alumnos consideran como importantes todas

aquellas ideas que están llenas de detalles visuales ricos, detalles que posiblemente capten su interés por una errónea concepción de lo que es comprender. Los más competentes, sin embargo, incluyen en sus resúmenes las ideas más importantes expresadas en la figura 6.9.

También podríamos proponer preguntas sobre el texto, otra tarea muy sencilla de realizar. Sin embargo, para construirlas deberíamos tener en cuenta el análisis previo que hemos realizado del texto. Así, podríamos proponer preguntas que hagan alusión a la estructura, al contenido importante o a identificar los temas de los distintos párrafos. Más interesante aún es que sea el propio alumno el que realice las preguntas, convirtiéndose así en autopreguntas como un medio de autorregular la comprensión. En este sentido, los alumnos menos competentes, en función del recuerdo del texto, sus autopreguntas serían algo así como: ¿cuántos peces murieron?, ¿en qué año se rompió el Torrey Canyon?, lo cual no dice mucho en favor de sus estrategias de supervisión. Por el contrario, lo más competentes se preguntarían por cuestiones como: ¿por qué son un problema los superpetroleros?, ¿qué soluciones debemos tomar para evitar los accidentes?.

Por otro lado, no debemos olvidar que las dificultades en la comprensión lectora pueden deberse a otros factores que no tienen que ver con las estrategias específicas de comprensión. Recordemos que variables como la fluidez, el vocabulario o los conocimientos previos pueden estar influyendo en una mala comprensión. En este sentido, también es necesario tenerlos en cuenta a la hora de la evaluación.

Por lo que se refiere al tema de la fluidez en la decodificación, podemos pedir al alumno que lea en voz alta y comprobar los fallos que pueda cometer. De esta forma, puede cometer muchos errores en las palabras menos frecuentes del texto, debido posiblemente a una mala utilización de la vía indirecta para el reconocimiento de las palabras. O bien puede realizar una lectura silábica y entrecortada, por lo que, probablemente no haya creado el suficiente vocabulario visual para textos de este tipo. En cualquiera de los casos, los problemas de comprensión pueden ser debidos a este factor.

Respecto al vocabulario y los conocimientos previos, se pueden evaluar utilizando cualquiera de las muchas pruebas estandarizadas al uso, como por ejemplo las que aparecen en el WISC. Sin embargo, los elementos que aparecen en esas pruebas no tienen porqué ser representativos del vocabulario o los conocimientos necesarios para entender el texto. Y nosotros necesitamos interpretar porqué el alumno no comprende el texto que estamos utilizando. En este sentido, la evaluación de estos dos aspectos la tenemos que realizar desde el propio texto. Por ejemplo, para comprobar el conocimiento del vocabulario, podemos proponerle al alumno las palabras que consideremos que puede no conocer. Para ello, se pueden considerar diferentes formatos: que explique lo que significa, que busque algún sinónimo, que la interprete en el contexto de la frase como por ejemplo "en la frase *instalar estaciones de control en*

los lugares por donde pasan los superpetroleros que significa estaciones de control"; incluso en este último formato se le pueden presentar distintas alternativas para que elija la más correcta.

En definitiva, análisis de este tipo no deberían ser complicados de realizar para cualquier profesional dedicado a la enseñanza, siempre que cuente con una base teórica mínima sobre lo que significa comprender y no comprender. Sin embargo, volvemos a insistir un vez más en que la evaluación debe partir de los objetivos establecidos en el currículo. Desde el análisis del contexto tenemos que considerar qué se ha establecido en el currículo concreto del niño, y de esta manera adaptar el texto a lo establecido para su nivel. Además, debemos considerar, también desde el análisis del contexto, si estas estrategias concretas que vamos a evaluar se han enseñado previamente. Muchas veces no existe una intervención educativa en este campo, pidiéndole al alumno que realice un resumen sin una indicación de cómo tiene que hacerlo. No debemos olvidar que hay que evaluar aquello que se enseña. De cualquier manera, estos son aspectos que han quedado reflejados en la evaluación del contexto.

La evaluación de la composición escrita

Por último, queremos cerrar este punto planteando algunas cuestiones relacionadas con la evaluación de la composición escrita. Siguiendo las ideas expuestas páginas más atrás sobre los procesos implicados en la composición, habría que decir que la evaluación debería centrarse en comprobar si las dificultades se encuentran en la planificación del texto, en la generación de las frases concretas o en los mecanismos de autoregulación. Se podrían utilizar varios procedimientos para evaluar estos aspectos. Así, podemos proponer a los alumnos que realicen ejercicios de composición que exijan diferentes grados de generación de ideas y estructuración en función del nivel en el que se encuentren, desde la descripción de un dibujo hasta la composición de una redacción. A partir de lo escrito se puede establecer si el número de ideas son suficientes para su nivel o de qué manera están estructuradas, y de esta forma establecer si existen dificultades en la planificación. También desde el propio escrito se puede establecer la capacidad del alumno para construir oraciones, si son gramaticalmente correctas, su complejidad, longitud, etc., y de esta manera obtener información sobre el proceso de generación de las frases. También se puede evaluar este último aspecto utilizando pruebas específicas, como las propuestas por Cuetos (1991): construcción de frases a partir de palabras aisladas (árboles, hojas, primavera); ordenar las palabras de una oración (pelota niño el rompió la); reescribir textos formados por oraciones cortas y simples; y otras.

Sin embargo, pensamos que una buena manera de evaluar de forma integrada los distintos procesos implicados en la composición escrita es utilizando la propia instrucción como un medio para evaluar, procedimiento que ya expusimos en el punto dedicado a la evaluación del alumno con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Recordemos que para llevar a cabo este procedimiento es necesario contar con un sistema de ayudas para cada uno de los procesos implicados en la tarea.

El procedimiento consiste en proporcionar una ayuda relacionada con un determinado proceso, de tal forma que si conseguimos mejorar el rendimiento del alumno se podría considerar que dicho proceso es responsable de las dificultades en la composición. Imaginemos, por ejemplo, que ante una composición pobre y desestructurada le proporcionamos al alumno una ayuda relacionada con la anticipación del propósito de la composición, esto es, con la meta que se pretende conseguir con el escrito. Alonso Tapia (1991) ha descrito algunos procedimientos que pueden ayudar a concretar las metas antes de empezar a componer, planteando preguntas del tipo “¿para quién estoy escribiendo? ¿por qué estoy escribiendo? ¿qué problemas puede tener el destinatario del escrito?”. Después de presentar estas ayudas comprobamos que el alumno mejora en lo que tiene que decir pero no en cómo decirlo. Podríamos concluir que una de las dificultades del alumno en la composición se encuentra en establecer el propósito comunicativo. Concretamente, las dificultades podrían estar, en que, o bien no sabe que hay que proponerse una meta antes de empezar a escribir, y ante la propuesta del instructor lo hace, lo cual conlleva una mejora del escrito, o bien no sabe cómo hay que hacerlo, y tiene que ser el instructor el que proporcione la información de esa ayuda. En cualquiera de los casos se responsabiliza a este proceso de la dificultad, pero la diferencia estaría en que en el primer caso basta con decirle al alumno que establezca una meta para que mejore el rendimiento, mientras que en el segundo caso habría que instruirle para que llevara a cabo dicho proceso.

Sigamos con el procedimiento de evaluación a partir de la instrucción y proporcionemos otra ayuda, por ejemplo, relacionada con la organización de la composición, puesto que aunque el alumno haya mejorado en lo que tiene que decir, sigue teniendo dificultades en cómo decirlo. Para ello, podríamos utilizar las estructuras de los textos revisadas en el apartado dedicado a la comprensión. En este punto también puede ocurrir lo comentado anteriormente, que el alumno conozca las estructuras pero que no sepa que son operativas en la composición, o bien que las desconozca, con lo cual el instructor tendría que proporcionar la información de esa ayuda. Así, si el escrito trata de una narración, se puede proponer una ayuda similar a la que Short y Ryan (1983) utilizan para la comprensión, que consiste en verbalizar las siguientes preguntas para organizar la composición: “¿quién es el protagonista? ¿dónde y cuándo tiene lugar el relato? ¿qué hace el protagonista? ¿qué siente el protagonista? ¿cómo termina el cuento? ¿qué siente el protagonista?”. De esta manera se orienta al alumno hacia los contenidos que determinan dichas preguntas, que son, por definición, los constituyentes básicos de los relatos. Si la composición consiste en redactar un texto expositivo, las ayudas se orientan hacia las estructuras propias de estos textos, como las que se proponen más adelante (véase figuras 6.10 y 6.11). En este caso, la idea consiste en proporcionar un apoyo gráfico acompañado de una serie de preguntas relacionadas con las categorías que componen la estructura, como por ejemplo “¿quién tiene un problema y qué problema es? ¿qué acciones de han tomado o se podrían tomar para resolver el problema? ¿qué resultados se han obtenido tras la ejecución de la acción?” para la estructura de problema solución, de manera que se puedan ir rellenando en el esquema los contenidos correspondiente a las distintas preguntas. Además, se pueden

proponer patrones en los que se incluyan las palabras claves o señales retóricas correspondientes a cada estructura. Una vez proporcionada la ayuda se comprueba el rendimiento del alumno, de manera que si la composición mejora podemos responsabilizar al proceso de planificación, y concretamente la parte referida a la organización del escrito, de las dificultades que presenta el alumno.

En definitiva, con este procedimiento de evaluación a través de la instrucción podemos ir comprobando qué procesos pueden ser los que están produciendo el bajo rendimiento de los alumnos en la composición. Para ello, habría que contar con un sistema de ayudas relacionadas con cada uno de los procesos implicados en la tarea (ver en Alonso Tapia, 1991, una revisión de las distintas ayudas que se pueden utilizar para la composición). Además, y esto es lo realmente interesante, podemos establecer hacia dónde dirigir la intervención con estos alumnos, puesto que la idea última, como ya hemos expuesto, es que sea el propio alumno el que se proporcione así mismo las ayudas que necesite.

6. ESTRATEGIAS DE INTERVENCION EN LOS PROBLEMAS CON EL LENGUAJE ESCRITO

No quisiéramos terminar este capítulo sin proponer algunas recomendaciones orientadas a la práctica instruccional, puesto que, como ya hemos apuntado, no se puede concebir la evaluación desligada de la intervención, esto es, la evaluación curricular tiene que tener como consecuencia algún tipo de respuesta educativa. En este sentido, nos gustaría proponer algunas estrategias de instrucción derivadas del tipo de evaluación que hemos considerado en este capítulo. Para ello, y al igual que hemos hecho con la evaluación, distinguiremos entre la instrucción en las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, y la instrucción en las dificultades en la comprensión. También intentaremos tener presente la distinción entre la intervención en el alumno y la intervención en el contexto.

6.1 La instrucción en las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura

Muchos de los problemas que aparecen en el aprendizaje de la lectura y la escritura tienen su raíz, como ya hemos visto, en las dificultades a la hora de operar de forma consciente con los distintos segmentos del lenguaje, esto es, en la conciencia fonológica. En este sentido, una estrategia de intervención razonable puede ser proporcionar a los alumnos experiencias que faciliten esa toma de conciencia de la estructura fónica de las palabras. Veamos algún ejemplo.

Si le propusiéramos al alumno que indicara, por ejemplo, si dos palabras (como lápiz y zorro) poseen un sonido común, el alumno debería retener las dos palabras en la memoria a corto plazo y buscar, mediante un análisis de la estructura sónica de las

palabras el sonido común. Esta actividad es compleja para los alumnos que presentan este tipo de dificultades, por lo que una buena manera de facilitar su resolución es proporcionar un conjunto de ayudas relacionadas con los componentes implicados en la tarea. Estas ayudas se pueden proponer colaborando el profesor con el alumno en la realización de la actividad, tal y como se expone en el siguiente cuadro:

COMPONENTES DEL PROGRAMA "IDENTIFICACIÓN DE FONOS"

Situación: El profesor ofrece dos imágenes al niño: sea en este caso las imágenes de un lápiz y una taza, e indica al niño que en ambas palabras hay un sonido común.

INSTRUCTOR

1. Ofrece las dos imágenes.
2. Selecciona una de las palabras
3. Divide la palabra en golpes de voz
4. Representa la estructura sónica mediante un apoyo visual

NIÑO

1. Nombra los objetos
2. Se encarga de la otra palabra
3. El niño hace lo propio con la suya
4. El niño hace lo mismo

(El instructor, antes de continuar, se asegura de que el niño reconoce el vínculo entre el soporte material y la sílaba correspondiente).

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 5. El instructor elige una de las sílabas de su palabra 6. Pronuncia lentamente y alargando los sonidos de la sílaba por él elegida 7. Instructor y niño comparan sus pronunciaci3nes. El instructor solicita al niño un juicio sobre si las dos sílabas son iguales, o si es el caso, si poseen alg3n sonido com3n. | <ol style="list-style-type: none"> 5. El ni3o elige una sílaba de la palabra que le corresponde 6. El ni3o hace lo mismo con su sílaba |
|--|--|

Si la respuesta es negativa, el instructor pide al ni3o que considere su otra sílaba y se repite el proceso indicado en los pasos 5, 6 y 7. Si por el contrario es afirmativa, la tarea se da por terminada.

Programa "identificaci3n de fonos" (tomado de S3nchez, Rueda y Orrantia, 1989).

Este tipo de tareas que ense3an a segmentar y que han demostrado su eficacia en alumnos que presentan dificultades (véase Rueda, 1988; S3nchez y Rueda, 1991), tienen, sin embargo, alguna limitaci3n. As3, estas actividades pueden resultar extra3as para los alumnos, de manera que no las relacionen con las dificultades que presentan. Recordemos que al hablar de la evaluaci3n del contexto dec3amos que un aspecto importante al interactuar con el alumno era explicitar la meta que se persegu3a con el aprendizaje, de manera que el alumno tuviera presente en todo momento el objetivo de la instrucci3n. Sin embargo, la meta que se persigue con estas tareas ("romper" las palabras) puede quedar alejada de la concepci3n que tenga el alumno de sus problemas. Una posible soluci3n puede ser incorporar estas actividades de segmentaci3n dentro del proceso de escribir una palabra, y de esta forma hacele ver al alumno que intervienen en la lectoescritura. Veamos, por ejemplo, la siguiente actividad:

COMPONENTES DEL PROGRAMA "

ESCRIBIR UNA PALABRA"

ACTIVIDADES

EJEMPLO

- 1) Escucha la palabra oral
- 2) Rompe la palabra en golpes de voz.
- 3) Cuenta el número de golpes de voz.
- 4) Dibuja tantos cuadrados como golpes de voz
- 5) Articula con claridad cada una de las sílabas
- 6) Cuenta el número de sonidos
- 7) Divide cada cuadrado según el número de sonidos.
- 8) Una vez articulada cada sílaba escribe los grafemas correspondientes
- 9) Escribe la palabra.

/cantante/
/can
.../tan/.../te/
Tres golpes

/caaannnn.../
/caaannnn.../
Tres sonidos
/taann/
Tres sonidos
/tee/
Dos sonidos

/caaannn (c) (a) (n)
/taannn/ (t) (a) (n)
/tee/ (t) (e)
 cantante

Programa "escribir una palabra" (tomado de Sánchez, Rueda y Orrantia, 1989)

En este caso, al igual que en el anterior, puede ser útil que el profesor trabaje conjuntamente con el alumno, de manera que se repartan estratégicamente la tarea. Por ejemplo, el alumno, tras la indicación del maestro, segmenta la palabra apoyándose en golpes del voz; el maestro, a continuación, cuenta los golpes y el alumno dibuja un cuadrado para cada uno, etc.

No vamos a entrar en detalle en el desarrollo de este y otros programas (el lector interesado puede consultar Sánchez y col. 1989), aunque sí nos gustaría hacer algunas matizaciones. En principio decir que el sentido del programa es proporcionar al alumno un conjunto de operaciones que le permitan escribir cualquier palabra. Al comienzo, el alumno debe seguir literalmente la secuencia, para, progresivamente, llegar a utilizar las distintas ayudas por sí mismo sin los apoyos materiales (cuadrados, articulación...) hasta que se lleguen a automatizar e interiorizar. Las ayudas que le proporcionamos al alumno actúan como mediadores (en el sentido vygotskyano del término) que se interponen entre él y la tarea para llevar a cabo esta; y decimos que estas ayudas, que es capaz de utilizar colaborando con el profesor, las tiene que interiorizar y utilizar por sí mismo. Esto nos lleva a retomar dos aspectos ya planteados en este capítulo. Por un lado, para que esta interiorización se lleve a cabo es necesario tener presentes los principios del

aprendizaje comentados en la evaluación del contexto. Si proponíamos evaluar la interacción del maestro con sus alumnos es precisamente para considerar estos principios a la hora de intervenir con el alumno que presenta dificultades. En este sentido, estas ayudas específicas relacionadas con la tarea (segmentar, articular...) deben ser acompañadas de otras ayudas más generales en las que el profesor lleve a compartir con el alumno el objetivo de la instrucción, además de andamiar su actividad modelándole y supervisándole, de manera que al transferirle el control de la actividad sea el propio alumno el que se supervise así mismo y pueda llegar a interiorizar todo el proceso (véase Sánchez y Rueda, 1993).

Por otro lado, y estrechamente relacionado con lo anterior, también decíamos que la intervención del profesor debe estar en función inversa a la competencia del alumno, de manera que cuanto mayor sea su dificultad para resolver la tarea, mayor será el nivel de directividad y ayuda por parte del profesor. En este sentido, es importante comenzar el proceso en el límite de lo que el alumno puede hacer con ayuda. Por ello, la instrucción abreviada descrita en la evaluación del alumno se convierte en un instrumento interesante para localizar el punto de partida de la intervención. Por ejemplo, ¿sería necesario dar todas las ayudas específicas del programa de escribir una palabra a un alumno que presente errores de omisión?. Si recordamos el procedimiento de la instrucción abreviada diríamos que no. Con este procedimiento estipulábamos el número de ayudas que el alumno necesita para resolver la tarea, así como el grado de "resistencia" a cada una de las ayudas. Así, puede haber alumnos que con pocas ayudas (recordemos el caso A del ejemplo) resuelvan la tarea, o puede haber alumnos que necesiten muchas más ayudas, y es más, que muestren un mayor grado de resistencia a la utilización de las ayudas (como es el caso D del ejemplo). Incluso, en este último caso puede ser necesario hacer un entrenamiento específico en segmentación (el programa de identificación de fonos u otros descritos en Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989) antes de seguir con el programa de escribir una palabra, aunque ahora estas actividades no son extrañas para el alumno, como decíamos más atrás, puesto que ya sabe que son necesarias para escribir bien.

En definitiva, queremos recalcar que las estrategias de intervención están íntimamente ligadas al proceso de evaluación, de manera que desde la evaluación localicemos aquellos aspectos, tanto del alumno como de su contexto próximo, que puedan dar lugar a sus dificultades, para poder incidir directamente sobre ellos. En este sentido, debemos aclarar que estas pequeñas pinceladas que hemos dado sobre la intervención se refieren a las dificultades en la conciencia fonológica, y que desde la evaluación también podemos localizar otro tipo de problemas relacionados con lo que en otra parte de este capítulo llamábamos conciencia ortográfica, es decir, la capacidad para reconocer la palabra como un todo. En estos casos no tiene mucho sentido intervenir con los programas antes mencionados, puesto que, como ya apuntábamos, estos alumnos no ponen en evidencia sus habilidades de segmentación. Lo que habría que desarrollar es un mayor vocabulario visual, esto es, la vía directa. Sin embargo, tenemos que reconocer que en este punto contamos con menos estrategias de

intervención. Quizá una posible vía sea proporcionar a los alumnos experiencias multisensoriales de las palabras (véase en Hynd y Cohen, 1987, una revisión de estos trabajos), aunque no existen pruebas experimentales que prueben este tipo de entrenamiento. Desde nuestro punto de vista, creemos que la mejor manera de ampliar el vocabulario visual es proporcionar al alumno una amplia experiencia lectora. Ahora bien, le estamos pidiendo al alumno que se enfrente a la lectura cuando realmente no obtiene mucho beneficio de ella¹⁵. Y entramos en un círculo, puesto que para ampliar el vocabulario visual hay que leer, y la lectura es un trabajo costoso para el alumno que además no le aporta beneficio alguno, con lo que su motivación por leer es mínima. Una posible solución podría ser una lectura conjunta alumno y profesor, de manera que sea este último el que le proporcione al alumno los aspectos relacionados con la interpretación del texto (estructura, significado global, etc.), aspectos estos que pasamos a considerar en el siguiente punto.

6.2. La intervención en la comprensión lectora

En las páginas dedicadas a describir los procesos implicados en la comprensión exponíamos lo que hacen los buenos lectores o lectores expertos frente a los no expertos cuando leen un texto, esto es, el tipo de representación que crean en la memoria del mismo, y los procesos y estrategias que ponen en juego para llegar a esa representación. En buena lógica, y siguiendo el mismo argumento, la intervención en la comprensión de textos debería ir encaminada a paliar esa "distancia" existente entre los dos niveles de competencia. De esta manera, en aquellos individuos que crean una representación del tipo "tema más detalles", debemos promover, a través de la instrucción, una representación más compleja y estructurada. Para ello, tendremos que proporcionar a los lectores menos capacitados los medios o estrategias que utilizan los lectores más capaces para llegar a esa representación. Por tanto, donde haya una estrategia de listado deberemos proporcionar una estrategia estructural; donde se utilice una estrategia de "suprimir y copiar", enseñar la aplicación de las macrorreglas; donde encontremos un procesamiento lineal, inducir un procesamiento global, etc.

En este sentido, veremos algunos programas de instrucción encaminados a promover las estrategias utilizadas por los lectores competentes. Antes, sin embargo, queremos hacer mención a dos cuestiones previas. Una de estas cuestiones tiene relación con los conocimientos; veámos que el fondo de conocimientos podría explicar las diferencias entre los alumnos más o menos competentes. Desde esta perspectiva, una pregunta se hace inevitable: ¿qué enseñamos, conocimientos o estrategias?. La otra cuestión hace alusión a la posibilidad de conseguir mejoras en la comprensión modificando, no las estrategias de los alumnos, sino los propios textos a aprender. Veamos brevemente cada una de estas cuestiones, para después pasar a describir algunos procedimientos centrados en la enseñanza al alumno de estrategias específicas para la comprensión.

Conocimientos es instrucción

Que los conocimientos juegan un importante rol en la comprensión es algo que está fuera de toda duda, y, además, es posible que las diferencias en conocimiento por sí solas puedan explicar una parte de las diferencias en comprensión entre unos sujetos y otros. Desde esta perspectiva, si ayudásemos a un niño a aumentar su fondo de conocimientos, incrementaríamos su capacidad de comprensión. Ahora bien, el aumento del fondo de conocimientos se relaciona con toda la actividad escolar en su conjunto, y podríamos considerarlo como uno de los fines de la educación. En este sentido, quedaría fuera de cualquier intento de intervención diseñar procedimientos para aumentar el fondo de conocimientos.

Además de estas consideraciones, debemos tener presente que existen ciertas situaciones en la lectura que requieren la aplicación de ciertas estrategias; y en la medida en que los lectores menos capaces no las utilicen, deberían ser enseñadas de forma directa. En otras palabras, no podemos presuponer que a través de la enseñanza de los conocimientos, algo que se hace en las aulas y en las actividades escolares, los alumnos adquieran incidentalmente las estrategias que subyacen a la realización de tales actividades, ya que va a ocurrir que ciertos alumnos, especialmente los menos capaces, no van a descubrir por sí mismos tales estrategias. Y en la medida en que estas estrategias puedan ser identificadas, algo que creemos haber hecho en este trabajo, deberíamos diseñar procedimientos de instrucción para enseñarlas directamente.

La intervención sobre el texto

De igual manera que decimos que el lector, para comprender un texto, debe desentramar su lógica interna, debe resumir y debe percibir la progresión de los distintos temas, podríamos decir que los textos deberían señalar claramente su estructura o incluir resúmenes que enfatizaran las ideas principales. Esta cuestión es realmente importante, puesto que si el alumno debe aprender significativamente, una condición indispensable, como ya sabemos, es asegurar que el contenido, en este caso transmitido a través de un texto, esté estructurado. Y es función del profesor, el dar estructura al nuevo material a aprender por los alumnos¹⁶, por ello, nos gustaría comentar brevemente algunos aspectos que se han tenido en cuenta para mejorar los textos (para una mayor revisión de este tema ver García Madruga, García Agullo y Martín Cordero, 1984)

Quizá la técnica más ampliamente estudiada en la intervención sobre los textos sea la inclusión en estos de señales de distintos tipos. Las señales se utilizan colocando ciertas palabras u oraciones en los textos que no añaden nuevos contenidos semánticos, pero que sí sirven para indicar o destacar los aspectos de la estructura textual o enfatizar ciertos aspectos del contenido semántico. Por ejemplo, Meyer (1984) ha identificado cuatro tipos, como son: las señales que especifican la estructura del texto y que ya hemos comentado al hablar de las distintas formas en que se organizan los textos; las señales que presentan previamente los contenidos claves que van a ser tratados en el

texto, señalando su macroestructura e indicando las partes importantes del contenido; resúmenes similares a los anteriores, salvo que se ofrecen al final; y por último, palabras que expresan la perspectiva del autor, como "sorprendentemente...", "desafortunadamente...", etc. Nosotros, por nuestra parte (Sánchez y Rosales, 1990) hemos desarrollado un programa mediante el cual, se pueden modificar textos ya escritos atendiendo a los distintos niveles estructurales, como la sucesión de los distintos temas que aparecen, el significado global y la organización textual.

Otro tipo de ayudas que se pueden ofrecer desde la perspectiva de la intervención en el texto son los llamados organizadores previos, propuestos por Ausubel desde la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1978; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). Los organizadores previos son un tipo de ayudas introductorias en las que, con un nivel de abstracción y generalidad superior al del propio texto, se expresan los conceptos en torno a los cuales el lector puede encajar y asimilar la información. En otras palabras, los organizadores previos sirven de puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar los nuevos conocimientos. Estos organizadores activarían los conocimientos previos o inclusores en los que se integrarían significativamente los conceptos a aprender. Aunque han suscitado una gran polémica, los organizadores previos pueden ser una herramienta de trabajo interesante (véase una revisión en García Madruga y col., 1984, y en García Madruga y Martín Cordero, 1987).

Por último, una forma de intervención que está centrada también en los textos, consiste en incluir dentro de éstos objetivos y preguntas (Rothkopf, 1982). Mediante ellos se orienta al lector hacia los aspectos relevantes del contenido y le sirven como un criterio explícito en torno al cual evaluar su comprensión y organizar el material. Quizás la mayor objeción que se le pueda plantear a estas ayudas es que los sujetos parecen recordar mejor aquellos contenidos resaltados por los objetivos, disminuyendo su recuerdo de los restantes conceptos, o lo que es lo mismo, mejoran el aprendizaje intencional a costa del incidental (G. Madruga y Luque, 1989).

En definitiva, los tipos de señales relacionados con los distintos niveles estructurales parece que favorecen una mejor comprensión del material escrito, aunque otras ayudas, como los objetivos, tienen una actuación más puntual, restringiendo su eficacia al recuerdo de los contenidos expresamente resaltados por estos objetivos.

La intervención sobre el lector

Ahora bien, ¿el simple hecho de modificar los materiales de lectura es suficiente para que mejore la comprensión?. Debemos tener presente, como indican algunos autores (Kloster y Winne, 1989), que las ayudas textuales dependen del uso que el lector haga realmente de ellas, siendo posible que su simple presencia no sea suficiente para que el alumno ponga en juego las estrategias de comprensión. De esta forma, en muchos casos será necesario enseñar directamente las estrategias a aquellos alumnos que presenten dificultades. Es decir, no se trata tanto de que sea el escritor el que incluya

preguntas para regular la comprensión o que incorpore resúmenes, sino de inducir al lector a generar preguntas, descubrir las relaciones lógicas o aplicar las macrorreglas para resumir. Sin embargo, esto no significa que estas dos opciones metodológicas sean incompatibles entre sí, ya que ambas se pueden complementar, de manera que se enseñen al alumno estrategias de comprensión y que estos las pongan en juego ante textos bien estructurados.

Veamos, entonces, algunos programas mediante los cuales se intenta mejorar la comprensión lectora de los alumnos enseñando directamente las estrategias implicadas en la comprensión. Estos programas, como ya hemos indicado en otro lugar (Sánchez, 1989), se pueden agrupar en dos categorías. En una de ellas se incluyen aquellos programas de instrucción que intentan enseñar una única estrategia o actividad; en la otra, quizá menos frecuente, se incluyen los programas que consideran la enseñanza de un conjunto de estas estrategias. El utilizar unos u otros programas va a depender, lógicamente, de los objetivos que nos marquemos con la instrucción. Y estos objetivos vienen configurados por el proceso de evaluación, de manera que, una vez más, abogamos por considerar evaluación e instrucción como íntimamente ligados.

Consideremos, por ejemplo, que nos encontramos ante ciertos alumnos que tienen una concepción muy limitada de la lectura y equiparan comprensión con recordar el texto, o creen que la lectura es simplemente descodificar, donde el fondo de conocimientos no interviene para nada. En estos casos, puede ser conveniente favorecer una lectura más activa cuando estos alumnos se enfrenten a los textos. No se trata de aumentar el fondo de conocimientos del alumno, algo que, como hemos comentado más atrás, no sería pertinente enseñarlo a través de ningún programa de instrucción, sino más bien de movilizar esos conocimientos cuando el alumno se enfrente al texto. De hecho, si se insistiese más en el uso de los conocimientos para guiar la lectura y la interpretación del texto, se fomentaría una aproximación más activa al texto y no tan pasiva como hacen los alumnos de menor capacidad.

Este planteamiento se recoge en la interesante propuesta de Ogle (1989). En concreto, su modelo de enseñanza está basado en una estrategia que ayuda a los estudiantes a tomar un rol activo en la lectura de textos expositivos. Esta estrategia llamada KWL (the Know, Want to know, Learn) se utiliza antes, durante y después de la lectura.

hallazgo viene a confirmar lo que antes habíamos comentado respecto a intervenir solamente sobre el texto: que no es suficiente con exponer a los sujetos a una serie de preguntas, cosa que hacen muchos libros de texto, sino que es necesario modelar y guiar a los alumnos a hacerse esas preguntas, de lo contrario no es fácil que las incorporen a una rutina propia.

Otra forma de intervenir sobre el lector ampliamente utilizada dentro de la literatura sobre este tema es la enseñanza de la estrategia estructural. Recordemos que esta estrategia implicaba reconocer y utilizar estratégicamente las estructuras que organizan y forman parte de los textos y que una de las características de los sujetos de pobre comprensión o menos expertos es su incapacidad de reconocer y operar con la estructura u organización interna de los textos. En este sentido, una gran cantidad de trabajos orientados a la instrucción se han dedicado a intervenir en el uso de esos patrones organizativos. Decimos uso porque no se trata tanto de enseñar lo que es un problema, una causa o una comparación, puesto que partimos de la base de que esas categorías no son extrañas a los escolares, sino más bien a utilizarlas de forma operativa en la comprensión.

Por ejemplo, Armbruster, Anderson y Ostertag (1987) han demostrado la efectividad de instruir a alumnos del tercer ciclo de Primaria en el uso de la organización de problema/solución. Para ello, proporcionaron a los alumnos un esquema con las categorías básicas de esta organización (ver figura 4.1). En las sesiones de entrenamiento los alumnos eran instruídos a localizar en el texto los contenidos que corresponden a estas categorías y a sintetizarlas en lo esencial. Para ello, los sujetos contaron con una guía que les ofrecía una serie de instrucciones para resumir los textos:

- oración 1: expón quien tiene un problema y qué problema es
- " 2: expón qué acción se ha tomado para tratar de resolver el problema
- " 3: expón los resultados obtenidos tras la ejecución de la acción

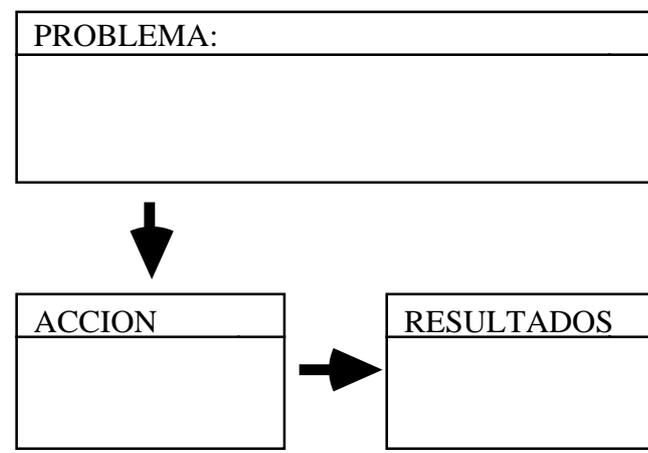


Figura 6.10. Esquema básico de la estructura problema/solución (adaptado de Armbruster y col., 1987).

Además, también proporcionaron a los alumnos un patrón para componer un resumen del pasaje organizado a través de la estructura de problema/solución:

.....tenía un problema porque.....
 por tanto.....
 como resultado.....

Estos mismos autores en un estudio más reciente (Armbruster y col., 1989) han propuesto este mismo marco para otros tipos de organizaciones, en concreto, para comparación/contrate, secuencia y causa/efecto. Por ejemplo, el esquema propuesto para la organización de comparación es el siguiente:

	Concepto A	Concepto B
Característica 1		
Característica 2		
●	●	●
●	●	●
●	●	●
Característica n		

Figura 6.11. Esquema básico de la estructura de comparación (adaptado de Armbruster y col., 1989).

La guía de instrucciones para resumir el texto sería

..... y son similares en algunas cosas. Ambos
 y y
 tienen similar..... Finalmente, ambos.....
 y

No cabe duda de que el reconocimiento de la estructura que organiza los textos facilita la comprensión de su contenido, y cualquier instrucción que ayude a este reconocimiento será a todas luces beneficiosa. Sin embargo, el mero hecho de reconocer una particular estructura en un texto no asegura que el alumno pueda extraer el significado incorporado a las categorías de dicha estructura. Es decir, si un alumno

reconoce, bien espontáneamente o bien a través de una instrucción, que un texto se organiza mediante un problema y una solución, no quiere decir entienda la naturaleza del problema y las soluciones. La experiencia nos dice que es más fácil reconocer una estructura que "rellenar" de contenido sus componentes. En este segundo caso, es necesario dotar al alumno de las habilidades implicadas en extraer el significado del texto. Por ello, otros programas de instrucción se han orientado a la enseñanza de estas habilidades. Por ejemplo, nosotros hemos comprobado que si enseñamos a los alumnos a localizar los distintos temas de un texto y a aplicar las reglas que generan el significado global, estos mejoran en tareas de resumen.

1.PROGRESION TEMATICA

LECTURA DE UN PARRAFO

PONER TITULOS: ¿De qué trata el párrafo?

DESGLOSAR LOS COMENTARIOS: ¿Qué se dice del tema?

2.MACROESTRATEGIAS

a ¿Podemos quitar algo porque ya lo sabemos muy bien o porque se dice de varias maneras?

Macrorregla de SUPRESION

b ¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?

Macrorregla de GENERALIZACION

c ¿Podemos sustituir todo esto por alguna palabra nuestra que "diga" lo mismo?

Macrorregla de INTEGRACION O CONSTRUCCION

3.ORGANIZACION: IMPLICITA

Indicación genérica y sin asistencia para que construyan el esquema

4.SUPERVISION

¿Qué preguntas podríamos hacer de este párrafo?

Programa para enseñar a resumir (tomado de Orrantia, 1991)

Hasta el momento hemos descrito algunos programas que pueden ayudar a enseñar, a aquellos alumnos que lo necesiten, ciertas estrategias implicadas en la comprensión lectora. Hemos visto cómo ayudar a poner en juego los conocimientos previos, cómo favorecer una lectura más activa, cómo operar con la estrategia estructural o cómo enseñar a resumir. Sin embargo, ¿cómo instruimos a los alumnos que muestren una deficiencia en más de una estrategia?. Una posible solución podría ser aplicar cada uno de estos programas de forma aislada para cada uno de los componentes de la comprensión deficitarios. Otra, desde nuestro punto de vista más interesante, consistiría en enseñar un conjunto de estas estrategias. Optamos más por esta segunda opción porque existe la posibilidad de que unos componentes puedan verse influenciados o favorecidos por otros. Así, es más fácil generar autopreguntas si tenemos clara cual es la organización del texto y cuales son las ideas principales; también hemos visto que para rellenar las distintas categorías de un patrón organizativo es necesario aplicar macrorreglas; incluso, la aplicación de las macrorreglas se lleva a cabo bajo la prescripción del esquema (van Dijk y Kintsch, 1983). En estas circunstancias es más lógico abogar por la instrucción en un conjunto de estrategias, más que en estrategias aisladas. Veamos un ejemplo de esta posibilidad.

Como decimos, se trata de incluir en un mismo programa diversas estrategias implicadas en la comprensión. En esta línea, nosotros hemos desarrollado distintos programas en las que se incluyen los siguientes componentes:

- progresión temática
- utilización de las macrorreglas
- reconocimiento y uso de la organización textual

Junto a estos componentes, que se pueden considerar textuales, se incluyen otros de carácter autoregulatorio y de autoevaluación (autopreguntas). Como se puede observar, estas actividades (salvo la progresión temática) han sido enseñadas en los distintos trabajos que hemos revisados anteriormente, pero aquí se han tratado de agrupar por las razones que ya hemos expuesto anteriormente.

Las actividades del programa son las siguientes:

-
1. LECTURA DE UN PARRAFO
 2. PONER TITULOS: *¿De qué trata el párrafo?*
 3. DESGLOSAR LOS COMENTARIOS: *¿Qué se dice del tema?*
 4. RESUMIR
 - a *¿Podemos quitar algo porque ya lo sabemos muy bien o porque se dice de varias maneras?* Macrorregla de SUPRESION
 - b *¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?* Macrorregla de GENERALIZACION
 - c *¿Podemos sustituir todo esto por alguna palabra nuestra que "diga" lo mismo?* Macrorregla de INTEGRACION O CONSTRUCCION
 5. BUSCAR LAS RELACIONES ENTRE LAS IDEAS (comparación, problema/solución, causación, descripción, secuencia) *¿Hay alguna relación entre estas ideas?*
 6. ESQUEMA GLOBAL. *¿Qué organización -comparación, problema/solución, causación, descripción, secuencia- pueden ordenar todas las ideas analizadas?.* Cada una de las organizaciones cuenta con un esquema gráfico convenido.
 7. AUTOPREGUNTAS. *¿Qué preguntas podríamos hacer de este párrafo?*

Tomado de Sánchez (1987)

Incluso cabe la posibilidad, si el programa resulta demasiado largo o complejo, de eliminar algún componente para, posteriormente ser incorporado:

-
1. PROGRESION TEMATICA
 - LECTURA DE UN PARRAFO
 - PONER TITULOS: *¿De qué trata el párrafo?*
 - DESGLOSAR LOS COMENTARIOS: *¿Qué se dice del tema?*
 2. MACROESTRATEGIAS (Resumen): IMPLICITAS
 - Indicación genérica y sin asistencia para que construyan un resumen
 3. ORGANIZACION
 - BUSCAR LAS RELACIONES ENTRE LAS IDEAS (comparación,

problema/solución, causación, descripción, secuencia) ¿Hay alguna relación entre estas ideas?

ESQUEMA GLOBAL. ¿Qué organización -comparación, problema/solución, causación, descripción, secuencia- pueden ordenar todas las ideas analizadas?. Cada una de las organizaciones cuenta con un esquema gráfico convenido.

4.SUPERVISION

¿Qué preguntas podríamos hacer de este texto?

Tomado de Sánchez y cols. (1990)

En este caso se trata de trabajar básicamente con la estrategia estructural incluyendo algún componente local del texto como son los temas. Oramos de esta manera ya que los alumnos que necesiten esta estrategia se caracterizan por un procesamiento lineal del texto, y el hecho de obligarles a saltar a una consideración global puede resultarles muy difícil. Posterior a la aplicación de este programa se pueden incluir, para aquellos alumnos que más lo necesiten, las estrategias implicadas en resumir expuestas más atrás. Queremos dejar constancia de que no se trata de instruir en los componentes de forma aislada, sino más bien de incorporar, en un segundo momento, las habilidades de resumir a la propia rutina del programa.

En definitiva, contamos con distintas alternativas a la hora de intervenir con alumnos que muestran dificultades en la comprensión lectora, bien en estrategias aisladas o bien en un conjunto de ellas. Sin embargo, a estas alturas se hace inevitable una cuestión: ¿cuál es, entonces, la dieta instruccional más adecuada?. Si consideramos la lógica que hemos seguido a lo largo de este capítulo, responderíamos que aquella que mejor se adapte a las necesidades particulares de cada alumno. En este sentido, insistimos una vez más en la importancia de la evaluación para dar la respuesta educativa más conveniente para cada alumno. Y esto nos lleva a tener presente que hay que considerar no sólo al alumno sino también el contexto en el que se desarrolla su proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que sería necesario comprobar cómo se enseñan realmente estas estrategias implicadas en la comprensión lectora a los alumnos para decidir la forma de llevar estos programas a las aulas. Así, muchas veces se enseñan al margen de la vida escolar, principalmente en las horas de tutoría, como algo complementario a las llamadas técnicas de estudio e independientes de todo contenido. Si se hiciéra de esta manera, y somos conscientes de que en muchas ocasiones resulta razonable enseñarlas así, conviene tener presente que es necesario, sobre todo a la hora de aplicar los programas descritos, proporcionar un apoyo adicional a los alumnos para que transfieran esas habilidades a otros contextos escolares. Sin embargo, pensamos que sería más interesante incluir estas habilidades en las actividades escolares normales: cuando se aprende una lección o cuando se redactan resúmenes de determinado material. Y de esta forma, a la hora de llevar los programas a las aulas lo haríamos, no independientemente de todo contenido, sino más bien como actividades comunes y necesarias para cualquier área curricular. Podríamos incluso ir más lejos y no pensar en un profesor o en un curso, sino en un plan global, y diluir todas estas habilidades a lo largo de la escolaridad, de manera que, apoyándonos en los Proyectos Curriculares,

implicáramos a los profesores de una Etapa.

No dudamos de que esta última alternativa es la más interesante y que necesitaría un mayor desarrollo para su comprensión. Por ello, remitimos al lector a uno de nuestros últimos trabajos (Sánchez, 1993) en el que se presentan, de manera más concreta, todas estas posibilidades de llevar la lectura a las aulas.

7. BIBLIOGRAFIA

- ALEGRÍA, J. (1985): "Por un análisis psicolingüístico de la lectura y sus trastornos". *Infancia y Aprendizaje*, 23, 79-94
- ALEGRIA, J. y MORAIS, J. (1979): " Le developpement de l'habilité d'analyse phonetique consciente de la parole et l'apprentissage de la lectura. *Arch. Psychology*, 183, 251-270.
- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. CARRIEDO, N. y GONZALEZ, E. (1991): *Evaluación de la comprensión lectora: ¿Cómo determinar si un lector distingue lo que es importante en un texto de lo que no lo es?*. En ALONSO TAPIA, J. *Metacognición, comprensión lectora y pensamiento crítico: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE (Memoria de investigación).
- ALONSO TAPIA, J. CARRIEDO, N. y MATEOS, M. (1991): *Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión. La batería SURCO*. En ALONSO TAPIA, J. *Metacognición, comprensión lectora y pensamiento crítico: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE (Memoria de investigación).
- ANDERSON, R. C. y PICHERT, J. W. (1978): "Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 17, 1-12.
- ANDERSON, R. C., REYNOLDS, R. E., SCHALLERT, D. L. y GOETZ, E. T. (1977): "Frameworks for comprehending discourse". *American Educational Research Journal*, 14, 367-382.
- ARMBRUSTER, B. B., ANDERSON, T. H. OSTERTAG, J. (1987): "Does text structure/summarization instruction facilitate learning expository text?". *Reading Research Quarterly*, XXII, 331-346.
- ARMBRUSTER, B. B., ANDERSON, T. H. y OSTERTAG, J. (1989): "Teaching text structure to improve reading and writing". *The Reading Teacher*, 43 (2), 130-137.
- AUSUBEL, D. P. (1978): "In defense of advance organizers: A reply of the critics". *Review of Educational Research*, , 48, 251-258.

- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. Y HANESIAN, H (1978):*Educational Psychology: A cognitive View*. Nueva York: Holt. 2ª ed. (Trad. cast.: *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983)
- BAKER, L. Y BROWN, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. En D. R. PEARSON (Ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T., MARRODAN, M., y otros (1991): *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- BEAUVOISE, M. E. y DEROUSNE, J. (1979): "Phonological alexia: three dissociations", *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 42, 115-124.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1982): *From the conversation to composition: The role of instruction in a developmental process*. En R. GLASER (Ed) *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BLANCO, R. y VALMASEDA, M. (1989): *Evaluación*. En CNREE *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid: MEC.
- BODER, E. (1973): "Development dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns". *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.
- BRADLEY, L. y BRYANT, P. E. (1978): "Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness". *Nature*, 271, 246-247.
- BRADLEY, L. y BRYANT, P. E. (1983): "Categorizing sounds and learning to read". *Nature*, 301, 419-421.
- BRANSFORD, J. D. y JOHNSON, M. K. (1972): "Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.

- BROWN A. L., DAY, J. C. y JONES, R. S. (1983): "The development of plans for summarizing texts". *Child Development*, 54, 968-979.
- BROWN, A. L. y CAMPIONE, J. C. (1986). "Psychological Theory and the Study of Learning Disabilities", *American Psychologist*, 41 (10), 1059-1068.
- BROWN, A. L. y DAY, J. D. (1983): "macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- BROWN, A. L., BRANDSFORD, J. D., FERRARA, R. A. y CAMPIONE, J. C. (1983): *Learning, Remembering and understanding*. En J. H. FLAVELL y E. M. MARKMAN (Eds.), *Carmichael's Manual of child psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.
- CALFEEN C. R. (1987): "The school as a context for assessment of literacy". *The Reading Teacher*, 40
- COLTHEART, M. (1987): *Functional architecture of language-processing system*. En M. COLTHEART, G. SARTORI y R. JOB (Eds.). *The cognitive neuropsychology of language*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.
- COLTHEART, M. (1980): *Reading, phonological encoding and deep dyslexia*. En M. COLTHEART, K. PATTERSON y J. C. MARSHALL (Eds.), *Deep dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- COLL, C. y SOLE, I. (1990): *La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Eds) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M. J. (1992): "Actividad conjunta y Habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-231.
- CUETOS, F. (1990): *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- CUETOS, F. (1991): *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.
- CUNNINGHAM, J. W. y MOORE, D. W. (1986): *The Confused World of Main Idea*. en BAUMANN,

- J.F.(Ed.) *Main Idea*, Newark, Delaware: International Reading Association.
- CUNNINGHAM, J. W., GRAHAM, M. F., MOORE, D. W., y MOORE, S. A. (1984): *Teachers and would-be teachers conception of the main idea*, en J. A. NILES y L. A. HARRIS (Ed.) *Changing perspectives on research in reading/lenguaje processing and instruction*. Thirty-third yearbook of the National Reading Conference. Rochester, NY: National Reading Conference.
- DAVEY, B. y McBRIDE, S. (1986): "Effects of question-generation training on reading comprehension". *Journal of Educational Psychology*, 78, 256-262
- DE VEGA, M., CARREIRAS, M., GUTIERREZ-CALVO, M. y ALONSO-QUECUTY, M. L. (1990): *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza
- ELLIS, A. (1984): *Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis*. London: Lawrence Erlbaum.
- ENGLERT, C.S. y HIEBERT, E.H. (1985): "Children's developing awareness of text structure in expository materials". *Journal of Educational Psychology*, 76, 65-74.
- FARR, R. y CAREY, R. F. (1986): *Reading: What can be measured?*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- FITZGERALD, J. (1989): *Research on Stories: Implications for Teachers*,.En MUTH, K. D. (Ed.). *Children's Comprehension of Text. Research into Practice*. Newark, DE: International Reading Associaton.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1980): *Identifying the organization of writing processes*. En L. W. GREGG y E. R. STEINBERG (Eds) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- FREDERIKSEN, C. H. (1975): "Adquisition of semantic information from discourse: Effects of repeated exposures". *Journal of Verbal Learning and Verebal Behavior*, 14, 158-169.
- FRITH, U. (1989): "Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno". En "La lectura" V simposio de las EEUU de Logopedia y Psicología del Lenguaje. Salamanca.

- FRITZ, U. (1985): *Beneath the surface of developmental dyslexia. Are comparisons between developmental and acquired disorders meaningful*. En K. E. PATTERSON, J. C. MARSHALL y M. COLHEART (Eds) *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- GARCIA MADRUGA, J. A. y CORDERO, J. I. (1987): *Aprendizaje y Comprensión de textos*. Madrid:UNED.
- GARCIA MADRUGA, J. A. y LUQUE VILASECA, J. L. (1989): *Comprensión y aprendizaje de textos: La intervención sobre el texto*. En "La lectura" V Simposio de las EEUU de Logopedia y Psicología del Lenguaje. Salamanca
- GARCIA MADRUGA, J. A., GARCIA-AGULLO, C. y CORDERO, J. (1983): "Memoria y comprensión de textos escritos: algunas implicaciones para la realización de textos educativos". Ponencia presentada al IV Seminario sobre investigaciones actuales en Psicología Evolutiva y Educación.
- GLASER, R. (1982): "Instructional psychology: Past, present and future." *American Psychologist*, 37, 292-305.
- GLASER, R. y BASSOK, M. (1989): "Learning theory and the study of instruction." *Annual Review of Psychology*. 40, 631-666.
- GLASER, R., LESGOLD, A. y LAJOIE, S. (1987): *Toward a Cognitive Theory for the Measurement of Achievement*, En RONNING, R. R., GLOVER, J. A., CONOLEY, J. C. y WITT, J. C. (Ed.). *The influence of Cognitive Psychology on testing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GLAZER, S. M. y SEARFOSS, L. W. (1988): *Reexamining reading diagnosis*. En GLAZER, S. M. y SEARFOSS, L. W. y GENTILE, L. M. (Eds.) *Reexamining reading diagnosis*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- GONZALEZ PORTAL, M. D. (1985): *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- GRAHAM, S. y HARRIS, K. R. (1989): *Cognitive training: Implications for written language*. En J. N. HUGHES y R. J. HALL (Eds) *Cognitive behavioral psychology in the schools*. New York: Plenum Press.
- HERRANZ, J. (1987): "Evaluación de la comprensión lectora". *Comunidad Educativa*, 13-15.
- HYND, G. W. y COHEN, M. (1987): *Dislexia: Teoría, examen y clasificación desde una perspectiva neuropsicológica*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana.
- JIMENEZ, J. y ARTILES, C. (1989): *Cómo prevenir y corregir las dificultades en la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis.
- JOHNSTON, P. (1987): *La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- JORM, A. F. y SHARE, D. L. (1983): "An invited article phonological recoding and reading acquisition." *Applied Psycholinguistics*, 4, 103-147.
- KAUFMANN, W. E. y GALABURDA, A. M. (1989): Organización cerebral del lenguaje y los trastornos de la lectura. En "La lectura" V Simposio de las EEUU de Logopedia y Psicología del Lenguaje. Salamanca.
- KINTSCH, W. (1974): *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- KLOSTER, A. M. y WINNE, P. H. (1989): "The effects of different types of organizers on student's learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 1, 9-15.
- LEVY, A. L. y HINCHLEY, J. (1990): *Individual and developmental differences in the acquisition of reading skills*. En CARR, T. H. y LEVY, B. A. (Ed) *Reading and its development: Component skill approaches*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LIDZ, C. L. (Ed.) (1987): *Dynamic assessment*. New York: The Guilford Press.
- LOMAN, N.L. y MAYER, R.E. (1983): "Signaling techniques that increase the understandability of

- expository prose". *Journal Educational Psychology*, 75, 402-412.
- MANDLER, J. M. y JOHNSON, N. S. (1977): "Remembering of thing parsed: Story structure and recall". *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- MARCHESI, A. y PANIAGUA G. (1983): "El recuerdo de cuentos e historias de niños". *Infancia y Aprendizaje*, 3, 27-43.
- MARSHALL, J. C. y NEWCOMBE, F.(1973): "Patterns of paralexia: a psycholinguistic approach." *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.
- McGEE, L. M. (1982): "Awareness of text structure: Effects on children's recall of expository text". *Reading Research Quarterly*, 17, 581-590
- MEC (1992): *Materiales para la reforma (cajas rojas). Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- MEYER, B. J. F. (1975): *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- MEYER, B. J. F. (1984): *Text dimensions and cognitive processing*. En H. MANDL, N. STEIN y T. TRABASSO (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. .
- MEYER, B. J. F. (1985): *Prose analysis: purposes, procedures and problems*. En B. K. BRITTON y J. B. BLACK. *Understanding expository text*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- MEYER, B. J. F. y FREEDLE R. O. (1984): "The effects of different discourse types of recall" *American Educational Research Journal*, 21, 121-143.
- MEYER, B. J. F., BRANDT, D .M. y BLUTH, G .J. (1980): "Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension in ninth-grade students". *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- MOORE, D. W., CUNNINGHAM, J. W. y RUUDISILL, N. J. (1983): *Readers' conception of the main idea*, en J. A. NILES y L. A. HARRIS (Ed.) *Searchers for meaning in reading/language processing and instruction*. Thirty-third yearbook of the National Reading Conference. Rochester,

NY: National Reading Conference.

MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. y BERTELSON, P. (1979): "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?". *Cognition*, 8, 323-332.

MORAIS, J., CLUYTENS, M. y ALEGRIA, J. (1984): "segmentation abilities of dyslexics and normal readers". *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221-222.

MORTON, J. (1969): "Interaction of information in word recognition". *Psychological Review*, 76, 165-178.

MORTON, J. (1979): *Word recognition*. En J. MORTON y J. C. MARSHALL (Eds) *Psycholinguistics Series 2: Structures and processes*. Londres: Elek. (Trad. cast. en F. VALLE, F. CUETOS, J. M. IGOA y S. del VISO (Eds) *Lecturas de Psicología. Vol. 1 Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1990).

OGLE, D. M. (1989): *The Know, Want to Know, Learn Strategy*, en MUTH, K. D. (Ed.). *Children's Comprehension of Text. Research into Practice*. Newark, DE: International Reading Association.

ORRANTIA, J. (1991): *La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

ORRANTIA, J. SANCHEZ, E. y ROSALES, J. (1991): *Reading Comprehension, Instruction and Transference*. Poster presentado en la Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction. Turku. Finlandia.

ORRANTIA, J. SANCHEZ, E. y ROSALES, J. (1990): "Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora". *Lectura y Vida*, 4, 24-31.

ORRANTIA, J. SANCHEZ, E. y ROSALES, J. (1989): *Niveles de comprensión y rendimiento escolar*. En *La Lectura*, Actas del V Simposio de las Escuelas de Psicología del Lenguaje y Logopedia. Salamanca.

PERFETTI, C. A. (1989): *There are generalized abilities and one of them is reading*. En RESNICK

(Ed), *Knowing, Learning and instruction* . Hillsdale, NJ: Erlbaum.

PERFETTI, CH. A. y ROTH, S. F. (1981): *Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill*. En A. M.LESGOLD y CH. A. PERFETTI (Eds.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

PICHERT, J. W. y ANDERSON, R. C. (1977): "Taking different perspectives on a story". *Journal of Educational Psychology*, 69, 309-315.

PIKULSKI, J. J. (1989): "The assessment of reading: A time for change?". *The reading Teacher*, 43, 80-83.

POPHAM, W. J. (1978): *Criterion-referenced Measurement*.. Englewood Cliffs: N.J. Prentice-Hall. (Evaluación basada en criterios, Madrid: Magisterio español, S. A. , 1983).

READ, CH., ZHANG, Y., NIE, H. y DING, B. (1986): "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading". *Cognition*, 24, 31-34.

RESNICK, L. B. (1983): *Toward a theory of instruction*. En S. G. PARIS, G. M. OLSON y H. W. STEVENSON.: *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

RESNICK, L. B. (1984): *Comprehending and learning: implications for a theory of instruction*. En H. MANDL, N. STEIN y T. TRABASSO (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

RICHGELS, D. J., MCGEE, L. M., LOMAX, R. G. y SHEARD, C. (1987): "Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text." *Reading Research Quarterly*, XXII, 177-193.

ROTHKOPF, E. Z. (1982): *Adjunct aids and the control of mathemagenic activities during purposeful reading*. En W. OTTO y S. WHITE (Eds.), *Reading expository material*. New York: Academic Press. .

RUEDA, I. (1993): "¿A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico?". *Lenguaje y Comunicación*, 8, 79-94.

- SANCHEZ, E. (1987). *Estructuras textuales y procesos de comprensión: Un procedimiento para instruir en la comprensión de textos*. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca.
- SANCHEZ, E. (1988). "Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión". *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.
- SANCHEZ, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: CIDE.
- SANCHEZ, E. (1989): "La instrucción como un medio para examianr los límites de la capacidad de aprendizaje". Conferencia inaugural del curso académico 1989-90 de las EEUU de Logopedia y Psicología del Language. Universidad Pontificia de Salamanca.
- SANCHEZ, E. (1990): *El aprendizaje de la lectura y sus problemas*. En A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (Eds) *Desarrollo psicológico y educación. vol. III*. Madrid: Alianza.
- SANCHEZ, E. (1990): *La comprensión de textos en el aula: Un programa para instruir en la comprensión de textos en la etapa secundaria obligatoria*. Salamanca: ICE.
- SANCHEZ, E. (1993): *Los textos expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- SANCHEZ, E. y RUEDA, M. (1991): "Segmental awareness and dyslexia: Isit possible to learn to segmental well and yet continue to read and write poorly?" *Reading and Writing*, 3, 11-18.
- SANCHEZ, E. y RUEDA, M. y MAYOR, M. A. (1993): *Resistencia a la instrucción y dislexia*. Memoria final delproyecto de investigación perteneciente a la CICYT.
- SANCHEZ, E., ORRANTIA, J. ROSALES, J. y de MIGUEL, E. (1990): *Descripción del programa de instrucción*. En E. SANCHEZ (Ed) *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: ICE.
- SANCHEZ, E., RODRIGUEZ, A., ROSALES, J. y VERA, J. (1993): "Un protocolo para la toma de decisiones en la evaluación de los trastornos de lectoescritura". *Lenguaje y Comunicación*, 8, 95-109.

- SANCHEZ, E., RUEDA, M. y ORRANTIA, J. (1989): "Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 101-111.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1984): *Development strategies en text processing*. En H. MANDL, N. STEIN y T. TRABASSO (Eds.) *Learning and comprehension of texts*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- SHORT, J. E. y RYAN, E. B. (1984): "Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: Remediating deficits through story grammar and attribution training". *Journal of Educational Psychology*, 76, 225-235.
- SINGER, M. H. (1982): *Insensitivity to ordered information and the failure to read*. En M. H. SINGER (Ed.) *Competent reader, disabled reader: Research and application*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- SOLE I GALLART, I. (1988): "Aprender a leer, leer para aprender". *Cuadernos de Pedagogía* 157, 60-63.
- STANOVICH, K. E. (1980): "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency." *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- STEIN, N.L. y GLENN, C.G. (1979): *An analysis of a story comprehension in elementary school children*. En R. O. FREEDLE (Ed.), *Advance in discourse processes (Vol.II) New directions in discourse precessing*, Norwood, N.J.: Ablex.
- TAYLOR, B. M. y SAMUELS, S. J. (1983): "Children's use of text structure in the recall of expository material". *Reading Reseach Quarterly*, 19, 134-146.
- THOMSON, M. E. (1992): *Dislexia. Sunaturalaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza.
- VALENCIA, S. y PEARSON, D. P. (1987): "Reading assessment: Time for a change". *The reading Teacher*, 40, 726-732.

- VAN DIJK , T.A. (1980): *Macrostructures*. Hillsdale,N.J.: LEA.(a)
- VAN DIJK, T. A y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press,
- VAN DIJK, T. A. (1979): "Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2, 113-126
- VELLUTINO, F. (1979): *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- VERDUGO, M. A. (1984): "El rol de los procesos psicológicos en el diagnóstico de los niños con dificultades de aprendizaje". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39(2), 209-219.
- VIGOTSKY, L.S.(1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WAGNER, R. K. y TORGERSEN, J. K. (1987): "The nature of phonological processing and its role in the acquisition of reading skills". *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- WILLIAMS, J. P, TAYLOR, M. B. y GANGER, S. (1981): "Text variations at the level of the individual sentence and comprehension of simple expository paragraphs". *Journal of Educational Psychology*, 73, 851-865.
- WILLIAMS, J. P, TAYLOR, M. B.y CANI, J. S. (1984): "Constructing macrostructure for expository text". *Journal of Educational Psychology*, 76, 1065-1075.
- WINOGRAD, P. N.y BRIDGE, C. A. (1986): *The Comprehension of Important Information in Written Prose* , En BAUMANN, J.F.(Ed.) *Main Idea*, Newark, Delaware: International Reading Association.
- WITTRUCK, M. C. (1987): "Process oriented measures of comprehension" *The reading Teacher*, 40, 734-737.
- WIXSON, K. K., PETERS, C. W, WEBER, E. M. y ROEBER, E. D. (1987): "New directions in

statewide reading assessment". *The reading Teacher*, 40

NOTAS

1. K. S. Goodman en el prólogo al libro "Reading comprehension assessment: A cognitive basis" de Peter H. Johnston, del cual existe una traducción al castellano.
2. También existen otras pruebas más actuales llamadas criterioles, en las que más que comparar a un sujeto con un grupo normativo se establecen criterios absolutos de ejecución (el lector interesado en la evaluación basada en criterios puede consultar el sencillo libro de Popham, 1978, 1983). Pero incluso en este tipo de pruebas, cuando se aplican a la lectura, se están utilizando "nuevas formas con viejos fantasmas" (Lyons, 1984, p. 293), puesto que se sigue prescindiendo de una teoría cognitiva sobre la lectura.
3. También se pueden tener en cuenta la interacción entre los alumnos entre sí, pero este aspecto es menos pertinente para este trabajo.
4. Evidentemente las edades de ambos grupos son distintas, esto es, los niños con dificultades de 10 años y con un nivel de lectura de 8 años, deberíamos compararlos con niños del mismo nivel de lectura y que por lo tanto tendrían 8 años de edad.
5. Este apartado está adaptado de una parte de la Conferencia Inaugural del curso 1989-90 de las Escuelas Superiores Universitarias de Logopedia y Psicología del Lenguaje de la Universidad Pontificia de Salamanca, titulada "La instrucción como un medio para examinar los límites de la capacidad de aprendizaje", impartida por Emilio Sánchez.
6. Lógicamente consideraremos sólo los procesos implicados en la ruta indirecta para escribir palabras, puesto que entendemos que es esta la que puede estar alterada.
7. Recordemos que la memoria a corto plazo tiene una capacidad limitada, y en tareas en las que intervienen varios componentes a la vez esta memoria se puede saturar. Lo que ocurre con los lectoescritores expertos es que muchos de estos componentes de la tarea los tienen automatizados, y por esta razón no se consumen los recursos cognitivos de la memoria de trabajo.
8. De hecho, muchas de las pruebas estandarizadas que existen en el mercado para medir la comprensión lectora utilizan este procedimiento.
9. Este texto es una adaptación y ampliación de otro utilizado por Loman y Mayer (1983)
10. Suponemos, naturalmente, que esa lógica existe en el texto, como más adelante tendremos oportunidad de ver.
11. Decimos en principio porque alguien puede pensar, en buena lógica, que el responder correctamente a estas preguntas puede ser debido a que el alumno recuerda todo, sin que por ello diferencie lo que es importante de lo que es secundario. Y, efectivamente, no le falta razón. Habría que comprobar esta variable con otro tipo de medidas, como puede ser realizar un resumen. Pero eso sería meternos en aspectos que trataremos más adelante. De momento sirva lo dicho para intentar acercarnos a considerar qué implica la comprensión.
12. Naturalmente existen otros tipos de textos con otros patrones organizativos como los relatos o cuentos infantiles, los informes científicos, los artículos periodísticos, etc. Por ejemplo, los relatos, un tipo de textos ampliamente estudiados dentro del campo de la comprensión lectora, tienen una estructura, denominada gramática de los cuentos, que especifica las distintas categorías que debe tener un relato para ser considerado como tal (Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979; véase también Marchesi y Paniagua, 1983, y Fitzgerald, 1989, para una revisión sobre esta literatura).
13. La estructura de contenido es el resultado del análisis de las ideas de un texto propuesto por Meyer (1985).

En esta estructura de contenido se pone de manifiesto la subordinación de unas ideas a otras, así como la naturaleza de sus relaciones. Tiene, por tanto, un carácter jerárquico con distintos niveles de importancia.

14. Esto no quiere decir que los más interesados en este tema no puedan hacer uso de estas pruebas. Para ello remitimos al lector a las referencias de cada uno de los estudios.

15. Recordemos que estos alumnos no son capaces de llegar al significado de lo que leen, puesto que consumen todos sus recursos en descifrar las palabras y esto les impide acceder a otros procesos más complejos implicados en la lectura (ver figura 6.2).

16. Aunque no hayamos hablado de ello, quizá sea este el momento de indicar que otro aspecto a tener en cuenta en la evaluación del contexto próximo al alumno es analizar los materiales escritos (textos) que el profesor utiliza para que los alumnos aprendan nuevos conocimientos.