



Universidad de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**LOS PROBLEMAS
LECTOESCRITORES DEL
ALUMNADO DE CUARTO DE
PRIMARIA DE LA COMARCA DE
LOS VÉLEZ**

Autor: Mateo Gea Rodríguez

Directores: Dr. Tomás Sola Martínez

Dr. Manuel Lorenzo Delgado

Año 2007

Con estas primeras líneas quisiera agradecer a la Universidad de Granada y en particular al Departamento de Didáctica y Organización Escolar la posibilidad que me han brindado de poder llevar a cabo este trabajo de investigación. Es de justicia decir lo mismo de los colegios colaboradores por abrirme sus puertas y brindarme toda su colaboración para realizar esta labor.

Los centros a los que debo el éxito de mi investigación están en la comarca de Los Vélez, la zona más septentrional de Almería y son:

- Colegio Público Jerónima Reche de Chirivel
- Colegio Público Virgen de la Cabeza de María
- Colegio Público Castillo de Los Vélez de Vélez Blanco
- Colegio Público Doctor Severo Ochoa de Vélez Rubio

En segundo lugar, doy las gracias a la dirección de este trabajo, al Dr. D. Tomás Sola Martínez y al Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado por su apoyo, dedicación y sugerencias. A la vez que mi consideración a los maestros a los que les debo parte de mi formación y con los que comparto estilo de enseñanza, escuela a imitar y afecto permanente.

A todos los maestros de la etapa de la Educación Primaria de los centros colaboradores y en especial al equipo de profesores tutores por el apoyo, agradezco la colaboración y el esfuerzo que han realizado para poder llevar a cabo este trabajo.

A mi familia, y en especial a mis padres y mi hermano, por todo el esfuerzo que han puesto en mi educación a lo largo de todo este tiempo y sin el que hoy no podría estar aquí.

En último lugar, a mis amigos - colaboradores, que me han permitido robarle parte de su tiempo de descanso para que me hiciesen sugerencias comentarios y correcciones a los materiales que les presentaba.

A todos ellos y aquellos que no he nombrado por omisión,

¡MUCHAS GRACIAS!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	12
CAPÍTULO I: EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA, PSICOLINGUISTICAMENTE CONSIDERADO.....	13
1. CARACTERÍSTICAS DE LA LENGUA ESCRITA.....	15
1.1. Semiótica de la lengua escrita.....	15
1.2. De la lengua hablada a la lengua escrita.....	18
2. PROCESOS COGNITIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA	29
2.1. Del estudio del léxico a la preocupación por el proceso de adquisición de la sintaxis.....	29
2.2. Los problemas que el niño se plantea.....	30
CAPITULO II: PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTOESCRITURA.....	33
1. PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA.....	34
1.1. Procesos perceptivos.....	34
1.2. Procesamiento léxico.....	42
1.3. Procesamiento sintáctico.....	50
1.4. Procesamiento semántico.....	56
2. PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA ESCRITURA.....	64
2.1. Planificación del mensaje.....	66
2.2. Construcción de la estructura sintáctica.....	68
2.3. Búsqueda de los elementos léxicos.....	71
2.4. Procesos motores.....	78
2.5. Procesos que intervienen en el dictado.....	80
2.6. Procesos que intervienen en la copia.....	81

<u>CAPITULO III: DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES METODOS DE ENSEÑANZA</u>	<u>83</u>
1. <u>EL MÉTODO ANALÍTICO PURO</u>	<u>85</u>
2. <u>EL MÉTODO ANALÍTICO MITIGADO</u>	<u>90</u>
3. <u>EL MÉTODO SINTÉTICO PURO</u>	<u>92</u>
4. <u>EL MÉTODO SINTÉTICO MITIGADO</u>	<u>95</u>
<u>CAPÍTULO IV: TRASTORNOS DE LA LECTOESCRITURA</u>	<u>100</u>
1. <u>LOS TRASTORNOS DE LECTURA</u>	<u>101</u>
1.1. <u>Concepto de dislexia</u>	<u>101</u>
1.2. <u>Dislexias adquiridas</u>	<u>102</u>
1.3. <u>Dislexias evolutivas</u>	<u>117</u>
1.4. <u>Niños con retraso en la lectura</u>	<u>125</u>
2. <u>TRASTORNOS DE LA ESCRITURA</u>	<u>127</u>
2.1. <u>Concepto de disgrafía</u>	<u>127</u>
2.2. <u>Disgrafías adquiridas</u>	<u>129</u>
2.3. <u>Disgrafías evolutivas</u>	<u>144</u>
2.4. <u>Retraso en la escritura</u>	<u>151</u>
<u>CAPÍTULO V: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LECTOESCRITURA</u>	<u>155</u>
1. <u>DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA</u>	<u>156</u>
1.1. <u>Etapas en el reconocimiento de las palabras</u>	<u>157</u>
1.2. <u>Desarrollo de los procesos superiores</u>	<u>162</u>
1.3. <u>Requisitos para aprender a leer</u>	<u>165</u>
1.4. <u>Métodos de enseñanza de la lectura</u>	<u>169</u>
2. <u>DIFICULTADES PARA APRENDER A ESCRIBIR</u>	<u>175</u>
2.1. <u>Etapas en el aprendizaje de la escritura</u>	<u>176</u>
2.2. <u>Prerrequisitos para aprender a escribir</u>	<u>180</u>
2.3. <u>Enseñanza de la escritura</u>	<u>182</u>

<u>CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES QUE GIRAN ENTORNO A LA LECTOESCRITURA.....</u>	<u>190</u>
<u>II. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....</u>	<u>218</u>
<u>CAPÍTULO VII: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....</u>	<u>219</u>
<u>1. INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>220</u>
<u>2. PRIMERA FASE: CLARIFICACIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA.....</u>	<u>222</u>
<u>2.1. Planteamiento del problema.....</u>	<u>222</u>
<u>2.2. Revisión bibliográfica.....</u>	<u>224</u>
<u>2.3. Formulación de los objetivos de investigación.....</u>	<u>225</u>
<u>3. SEGUNDA FASE: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....</u>	<u>227</u>
<u>3.1. Selección del Método.....</u>	<u>227</u>
<u>3.2. Diseño y elección de la muestra.....</u>	<u>243</u>
<u>3.3. Elección y construcción de los instrumentos de recogida de datos.....</u>	<u>290</u>
<u>CUESTIONARIO: "PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRIMARIA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA".....</u>	<u>313</u>
<u>4. TERCERA FASE: TRABAJO DE CAMPO.....</u>	<u>321</u>
<u>4.1. Procedimiento.....</u>	<u>322</u>
<u>4.2. Técnicas de análisis de datos.....</u>	<u>329</u>
<u>CAPITULO VIII: ANÁLISIS DE DATOS.....</u>	<u>331</u>
<u>1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA MUESTRA DE ALUMNOS DE CUARTO DE PRIMARIA DE LA COMARCA DE LOS VELEZ.....</u>	<u>332</u>
<u>2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA PROESC.....</u>	<u>335</u>
<u>2.1. Dictado de sílabas.....</u>	<u>335</u>
<u>2.2. Dictado de palabras. Ortografía arbitraria.....</u>	<u>340</u>
<u>2.3. Dictado de palabras. Ortografía reglada.....</u>	<u>345</u>
<u>2.4. Dictado de pseudopalabras. Total.....</u>	<u>350</u>
<u>2.5. Dictado de pseudopalabras. Reglas ortográficas.....</u>	<u>355</u>

2.6. Dictado de frases. Acentos.....	360
2.7. Dictado de frases. Mayúsculas.....	365
2.8. Dictado de frases. Signos de puntuación.....	370
2.9. Escritura de un cuento.....	375
2.10. Escritura de una redacción.....	380
3. RESULTADOS DE LA ESCALA PROESC.....	385
4. CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DE LA ESCALA PROESC.....	391
5. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE “PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRIMARIA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA”.....	391
6. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A LOS DIRECTORES.....	418
CAPITULO IX: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	453
1. CONCLUSIONES.....	454
1.1. Conclusiones generales.....	456
1.2. Conclusiones específicas	463
2. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.....	472
2.1. Propuestas de intervención para el sistema.....	473
2.2. Propuestas de intervención para los centros.....	475
2.3. Propuestas de intervención para los maestros.....	477
3. LIMITACIONES.....	489
4. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	491
BIBLIOGRAFÍA.....	493
LEGISLACIÓN.....	537
ANEXOS.....	540
ANEXO I: PROESC.....	541
ANEXO II: "PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRIMARIA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA".....	549
ANEXO III : ENTREVISTA A DIRECTORES DE LOS CENTROS.....	552

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual en la que vivimos esta evolucionando a pasos agigantados pero hay aspectos que permanecen inalterables, como es el caso de que los niños tienen que aprender a hablar y a comunicarse tanto oral como de forma escrita.

En el aprendizaje de la lengua escrita hay multitud de aspectos que influyen y que dependiendo de unos lugares u otros los factores serán diferentes.

Puesto que la escritura es una actividad tremendamente compleja, es necesario desglosarla en sus componentes y enseñar cada uno separadamente. Si pedimos a un niño que está aprendiendo a escribir que componga una redacción, seguramente cometerá errores de todo tipo (ortográficos, de planificación, de puntuación, etc.), porque son muchas las demandas que tiene y no puede hacer frente a todas. Hasta que no haya automatizado alguno de los procesos (p. ej., los motores, los mecanismos de conversión fonema a grafema o la colocación de los signos de puntuación), difícilmente podrá componer una buena redacción.

Los procedimientos más reconocidos para la enseñanza de la asociación fonema-grafema son aquellos métodos o procedimientos que involucran dos o más modalidades sensoriales en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Además el caos legislativo que estamos viviendo también afecta de forma indirecta fundamentalmente en lo que respecta al profesorado. No es lógico que las alternancias en el poder nos lleve a dos leyes orgánicas de educación separadas por un intervalo de tres años y seis meses. Y temblando porque en 2008 nuevamente hay elecciones generales, que no sabemos que nos depararán.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo el profundizar en los problemas escritores del alumnado de cuarto de primaria de los diferentes centros de la comarca almeriense de Los Vélez. Para desarrollar esta investigación se hace necesario valorar multitud de variables ya que la comarca de Los Vélez es una zona relativamente pequeña en superficie y en población, pero pese a eso la población que convive es muy heterogénea, ya que además de población autóctona hay un porcentaje bastante elevado de extranjeros de diferentes procedencias: Reino Unido, Lituania, Rusia, Rumania, Colombia, Ecuador, Holanda, Grecia, Marruecos,...

No sólo me centraré en la evaluación de las dificultades escritoras, sino que también se evaluarán aspectos como el proceso de enseñanza de la lectoescritura y el contexto escolar y familiar. Para ello se van a utilizar pruebas tales como:

- PROESC (Cuestos, Ramos y Ruano, 2002)
- Cuestionario: "Percepción de los tutores de Primaria acerca de la enseñanza de la escritura"

- Entrevista con los directores de los centros

El objetivo final del presente proyecto es determinar las dificultades en escritura que presenta el alumnado de la muestra, así como la influencia del ambiente y el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

**CAPÍTULO I: EL APRENDIZAJE DE LA
LENGUA ESCRITA,
PSICOLINGUISTICAMENTE
CONSIDERADO**

Tradicionalmente, quienes se han preocupado por la metodología más adecuada para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita (lectoescritura) han sido los pedagogos-psicopedagogos, los cuales, poseedores de unos sólidos conocimientos en pedagogía y en psicología evolutiva, solían olvidar que "lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos, siendo la razón de ser del segundo representar al primero". O dicho de otra forma: que las relaciones internas de cualquier código lingüístico escrito sólo pueden explicarse en el contexto de la lengua de la que forman parte.

Pero el problema no queda resuelto con la realización de un estudio sistemático acerca de estas características estructurales del sistema lingüístico de que se trate, sino que además se requiere el tomar como punto de partida los resultados de ciertos trabajos procedentes de la Psicología Cognitiva referidos, por supuesto, al tema del aprendizaje de la lengua escrita. Entre otras razones, porque ha quedado bien patente en los últimos años que cuando se plantea la elaboración de una didáctica científica de la lectoescritura, los postulados procedentes de la Psicología Conductista resultan insuficientes (lo cual no quiere decir, en absoluto, que sean desdeñables).

De ahí, la necesidad de dividir este capítulo en dos grandes apartados: el primero destinado a estudiar las características más relevantes de la lengua escrita y el segundo a analizar algunos de esos descubrimientos procedentes de la psicología cognitiva.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA LENGUA ESCRITA

1.1. Semiótica de la lengua escrita

Considerando la línea marcada por Saussure (1969), diremos que el signo lingüístico viene a ser la combinación del concepto que representa y de la imagen acústica subyacente, pudiendo ser reemplazado el concepto representado por el término significado, y la imagen acústica por el término significante. Si admitimos ahora como suele ser corriente en la lingüística actual que el significante remite siempre al significado, siendo su señal, podremos afirmar, de entrada, que "el significante del lenguaje escrito es un conjunto material registrado en un soporte variable, designado comúnmente con el nombre de grafema".

Además, conviene tener claro que un grafema no se define por su estructura material, sino por la significación que le confieren las relaciones de dependencia y de oposición que se ejercen en la estructura lingüística de la que forma parte.

No obstante, los significantes de la lengua escrita tienen una serie de rasgos que le son propios y que los distinguen de otros significantes. Según Lobrot (1974), los dos rasgos más esenciales de los significantes escritos y que a la vez los distinguen de otros significantes son:

A) Ser de naturaleza visual, lo cual hace que sean captados a través de la visión y no a través de la audición, como sucede con los significantes de la lengua hablada (los fonemas)

B) Estar registrados en un soporte fijo, que confiere a sus elementos un carácter simultáneo y no sucesivo.

De la aceptación de estos dos rasgos no se debe inferir tal y como ha sucedido con algunos autores partidarios acérrimos de los denominados métodos globales para la enseñanza de la lectura- que el acto de leer requiere únicamente una percepción sincrética espacial por parte del que lee. Como se verá en su momento, el acto de leer sólo puede ser realizado significativamente si además de esa percepción sincrética el individuo es capaz de percibir la cadencia temporal y sucesiva de los elementos fónicos que subyacen en toda estructura lingüística escrita.

Los dos rasgos anteriormente descritos confieren a los signos escritos una serie de propiedades específicas, las cuales, siguiendo nuevamente a Lobrot (1974), podrían ser descritas de la siguiente forma:

En primer lugar, hacen que el lenguaje escrito sea un sistema de señalización objetivo y materializado. Y es precisamente de esa objetivación y materialización de donde se derivan sus ventajas e inconvenientes. Así, por ejemplo, gracias a su objetividad puede ser conocida más o menos fielmente la significación de lo escrito, pero a la vez impide conocer los matices del pensamiento del que lo ha escrito, ya que su autor puede no estar presente. De igual forma, gracias a su

materialidad, permite la posibilidad de la cultura, como consecuencia de poder ser reproducido mediante cualquier procedimiento y en multitud de situaciones y de momentos distintos, pero al mismo tiempo puede convertirse en un instrumento de incomunicación y de dominación social, al permitir que los poseedores de la cultura que se desprende de la posesión del mismo devengan dominadores y manipuladores de quienes no pueden tener acceso al signo escrito, o de quienes sólo lo dominan parcialmente y de manera muy elemental.

En segundo lugar, por la estabilidad física que le confiere a la lengua, permite la transmisión de una generación a otra de los hechos y de las ideas tal y como ocurrieron o fueron concebidas por sus autores, pero al mismo tiempo esa inmutabilidad física produce graves desacuerdos entre los signos escritos y los sonidos que representan. Y es que, como dice Saussure (1969), a la vez que la escritura vela por la pureza de la lengua, sirve también para empañarla, actuando no como un vestido de la lengua, sino como un auténtico disfraz de la misma.

El lenguaje de la acción se caracteriza, según dicho autor, por el hecho de que siempre hace referencia a un aquí y a un ahora relacionado con una situación y un interlocutor presentes, razón por la cual los enunciados de este discurso hacen referencia a la situación a través de la utilización de términos relacionantes, tales como, por ejemplo, yo, tú, aquí, allí, etc. (es decir, son términos que no poseen ningún contenido semántico propio, pues únicamente indican relaciones entre el enunciado y ciertos aspectos de la situación).

Por contra, el lenguaje de la narración es un tipo de discurso que no hace referencia a la situación en que se encuentra el locutor que efectúa la narración, no necesitando, en consecuencia, la utilización de esos términos relacionantes, al estar ligado el sentido del enunciado al contexto del discurso considerado en sí mismo.

El olvido de esas diferencias al inicio de la enseñanza de la lengua escrita puede explicar ciertos trastornos de aprendizaje, fáciles de imputar a otras razones irreales. Indudablemente, todos los niños aprenden a hablar a través de ese lenguaje de la acción, pero sólo unos pocos han tenido la oportunidad de familiarizarse con el otro tipo de lenguaje narrativo antes de encarar el estudio sistemático del lenguaje escrito.

Una Pedagogía de la Lengua Escrita que no tenga en cuenta todas esas características favorecerá a unos niños (los más favorecidos por la situación cultural de su ámbito familiar) y perjudicará a otros (aquellos procedentes de estratos de bajo nivel cultural)

1.2. De la lengua hablada a la lengua escrita

No existe una correspondencia estricta entre el sistema grafemático y el fonemático, aun en aquellos sistemas lingüísticos que, como en el caso del castellano, son de tipo fonológico. En el castellano, a pesar de existir muy pocas diferencias entre el sistema grafemático y el fonemático, las pocas existentes implican el que haya unos signos gráficos sin ninguna

correspondencia en el lenguaje hablado (el caso más típico es el del grafema h) y otros que al hablar se unifican en un solo sonido (como, por ejemplo, ocurre con los grafemas c, qu, k). Todo ello, aunque obliga a plantearse el aprendizaje de la lengua escrita con unos métodos y procedimientos distintos a los del proceso de adquisición del lenguaje hablado por parte del niño, exige igualmente seguir una progresión lógica y continua, que necesariamente habrá de ir de lo que es la lengua hablada a lo que representa la lengua escrita.

Como afirma Lobrot (1974), en realidad, el lenguaje escrito no se contenta con significar ideas por medio de signos escritos en un soporte, sino que integra, de un modo difícil de comprender y de analizar, el lenguaje hablado mismo, el cual representa a la vez un papel de significante y de significado intermediario.

Debido a todo esto al niño le resultará muy difícil (por no decir imposible) poder integrar las significaciones del lenguaje escrito sin referirlas a las palabras y a los fonemas del lenguaje hablado que le sirven de soporte (al menos genéticamente hablando) y que, por si fuera poco, sirven para expresar las mismas ideas. Evidentemente, en aquellas lenguas que sólo utilizan un código ideográfico (como sucedía, al parecer, con todas las lenguas conocidas antes de la invención del alfabeto por los fenicios, y como sucede hoy en día con algunas lenguas orientales, tales como el japonés, chino, etc.) este problema no existe. Sin embargo, a partir del momento en que se descubrió que la lengua hablada utiliza únicamente un reducido número de sonidos diferentes, los cuales combinándose entre sí

permiten formar toda clase de palabras, el problema se facilitó y se complicó al mismo tiempo.

Considerando a Lobrot (1974), se puede establecer que la facilidad proviene de que bastaba con atribuir un signo convencional a cada uno de los sonidos simples para obtener un sistema de señalización racional, capaz de permitir la utilización de un número muy reducido de elementos significantes y una transmisión muy cómoda de significados a significantes.

De esta forma, el simple conocimiento del significante oral permite, en efecto, descubrir inmediatamente el significante escrito que le corresponde, sin necesidad de tener que ir a buscarlo al fondo de la memoria en medio de otros miles, siendo, por otra parte, la ejecución práctica y motriz del significado muy fácil igualmente, puesto que consiste en repetir indefinidamente los mismos gestos simples y estereotipados. Por lo que respecta a la lectura, permite igualmente descubrir el sentido de una palabra escrita cuando se encuentra esta palabra por vez primera, o sea, cuando se ignora todavía su sentido o la idea a la que está generalmente asociada, lo cual, aunque para una lectura comprensiva no sea suficiente, en el comienzo del aprendizaje de los mecanismos de la lectura sirve de soporte subyacente al conocimiento del sentido de la palabra o de la frase al niño que se inicia en tales mecanismos.

La complejidad proviene de hecho de que, al poder representar gráficamente el código fonético, dio lugar a que se iniciara una sistemática didáctica -que todavía persiste en nuestros días, a pesar de haber

transcurrido tantos siglos- consistente en hacer pasar horas y horas al niño en el aprendizaje de dichos signos aislados, para que, combinándolos posteriormente entre sí, pudiera aprender a formar sílabas, palabras y finalmente frases, olvidándose de que procediendo así, no sólo no se seguía el proceso genético del pensamiento, sino que tampoco se permitía comprender al niño los significantes que son las frases en el interior del discurso. Por otra parte, con esta forma de proceder se impedía la posibilidad de imprimir al proceso del aprendizaje una velocidad mínima, sin la cual -como hoy está más que demostrado- resulta imposible de comprender lo leído. Sin embargo, la postura absolutamente contraria tampoco parece la más correcta porque, como muy bien asegura J. Simon (1973), para el niño que se inicia en el aprendizaje de la lectura, la dificultad mayor reside en encontrar la correlación existente entre el lenguaje hablado y el sistema de signos vinculados entre sí por reglas convencionales -y por tanto, arbitrarias- y no en el reconocimiento de las letras y de las palabras. O dicho de otro forma: la dificultad mayor para el niño consiste en encontrar la correlación existente entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, lo cual requiere que el aprendiz lector pueda realizar una actividad analítico-sintética para pasar del lenguaje oral al escrito y recíprocamente. En contra de lo que se ha venido afirmando por parte de algunos autores, sigue diciendo Jean Simon (1973), es una ilusión creer que el niño pasa directamente de la visión de la palabra al concepto que ella expresa, cosa que ni siquiera suele suceder en el adulto que ya sabe leer, pues éste, aun cuando lee en silencio, conserva esbozos del movimiento de la laringe.

Sólo existen dos sistemas de escritura: el sistema ideográfico y el sistema comúnmente llamado grafo-fonético. Las características de ambos sistemas, según Saussure (1969), son las siguientes:

En el sistema ideográfico la palabra está representada por un signo único y ajeno a los sonidos de que se compone. En este sistema no son los elementos los que significan, sino los conjuntos, lo cual motiva que su significación no sea fonética, sino ideal y conceptual.

En el sistema grafo-fonético es el elemento el que es significativo y no el todo. De ahí que, como asegura Lobrot (1974), éste sea un código parcelario, hecho a base de series. Es decir, lo que se significa en este código son sonidos o fonemas, lo cual motiva que en el mismo predomine lo auditivo sobre lo visual, lo temporal sobre lo espacial.

Ahora bien, teniendo en cuenta la finalidad de este trabajo, lo que importa realmente es entender las relaciones existentes entre ambos sistemas dentro del contexto general que es nuestra lengua escrita, ya que ésta, al contrario de lo que sucede con el chino, utiliza ambos sistemas

El emisor-escritor primeramente decide comunicar un mensaje y una vez tomada esa decisión tiene que fabricarlo, construirlo, teniendo claro en su mente el todo, para inmediatamente después expresarlo parte por parte.

En cambio, el receptor-lector primeramente tiene que descodificar el mensaje del escritor para así conocer lo que él piensa.

Ahora bien, difícilmente va a poder el lector realizar ese proceso de descodificación si no conoce previamente los grafemas y las relaciones entre los mismos de que consta el mensaje escrito, o si aún conociéndolos no subyacen en él unas reminiscencias fonéticas susceptibles de significación para el que lee. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando uno intenta descifrar un mensaje escrito en una lengua extranjera que desconoce totalmente.

Como decía antes, esas distinciones, enmarcadas en el contexto de este trabajo y enfocadas a la luz de los objetivos del mismo, tienen una extraordinaria importancia, no sólo para no caer en la estéril polémica de estar en pro o en contra de los métodos analíticos <> sintéticos del aprendizaje de la lectura, sino también, y sobre todo, para entender las razones de la influencia que tienen unos y otros factores neuropsicológicos en el éxito y en el fracaso de ese proceso de aprendizaje. Porque si bien es cierto, tal y como afirma Lobrot (1974), que en el proceso del aprendizaje de la lectura el sistema ideográfico tiene primacía sobre el grafo-fonético, quedando éste como un sistema auxiliar que se superpone al segundo para favorecer dicho aprendizaje, no lo es menos que sin antes haber dominado el código grafofonético resulta poco menos que imposible encararse con la posesión del segundo, a menos que se convenga en aceptar que el aprendizaje de la lectura de la lengua materna es un proceso semejante al aprendizaje de una segunda lengua.

Evidentemente, tal consideración no tiene ningún sentido, a pesar de que en muchas ocasiones, por haber olvidado esa relación entre el código

ideográfico y el grafo-fonético, algunos métodos didácticos para el aprendizaje de la lectura de la lengua materna parecen estar pensados para niños extranjeros de su propia lengua. Es más, aunque el autor de algunos de esos métodos didácticos se hubiera planteado conscientemente la enseñanza de la lectura así, le sería imposible lograrlo, ya que el niño se inicia desde su más tierna infancia en la posesión del código ideográfico entendido como una secuencia natural del grafo-fonético, por el simple hecho de pertenecer a un ambiente familiar no analfabeto. Lo cual explica, a mi modo de ver, la razón fundamental por la cual aquellos niños procedentes de ambientes familiares más pobres culturalmente hablando, o bien fracasan más fácilmente en el aprendizaje de la lengua escrita, o al menos sienten mayores dificultades para realizar tal aprendizaje con éxito.

Pero aún hay más. Si analizamos lo que históricamente representó la aparición del signo escrito, y hacemos un estudio del mismo a partir de las investigaciones ,más recientes de la psicofisiología humana, veremos cómo a pesar de esa distinción real entre los dos sistemas y de la primacía del ideográfico sobre el grafo-fonético en nuestro lenguaje escrito, ambos se interfieren entre si en la mente del niño durante el proceso de apropiación de la idea escrita, no pudiendo, por tanto, olvidar ninguno de los dos sistemas a la hora de intentar una aproximación al estudio del aprendizaje de la lectura.

El doctor Alfred A. Tomatis (1972) en su obra "Education et dyslexie" hace un análisis al respecto muy importante. Teniendo en cuenta la profundidad de dicho análisis, me parece obligado exponer a continuación algunas de

sus principales conclusiones. En la citada obra, el doctor Tomatis dice lo siguiente:

“Una ojeada al pasado del término "legere", matriz de la palabra "leer", conduce al significado de "recolección", o todavía mejor, de "recoger con el oído", lo cual connota la acción de leer en voz alta. Por otra parte, las investigaciones filológicas acerca de lo que significa la palabra "leer" han permitido establecer un significado común en varias lenguas a la letra grabada en la tablilla y a su lectura en voz alta. Así, por ejemplo, una misma entidad significativa se encuentra en las palabras "letra", "leer" y "logos", que en el plano de la comprensión son una misma forma de expresar las diferencias del lenguaje oral y escrito, gracias a la traducción verbalizada de la letra en alta e inteligible voz. Tampoco está de más recordar que para los antiguos, la lectura implicaba la existencia de un lector provisto de su papiro y rodeado del círculo de auditores con el oído bien abierto.”

(Alfred A. Tomatis, 1972.)

La información fijada mediante la escritura es sólo un registro de signos previamente verbalizados. El signo escrito en sí no es más que un sonido a reproducir, como lo demuestra la función de almacenamiento que en sus orígenes tuvo, pues no conviene olvidar que la escritura, en sus orígenes, constituyó la única grabación técnicamente posible; supuso el primer almacenamiento de sonido que el genio humano acertó a conseguir en toda la historia de las civilizaciones.

Esa consideración fundamental supone el admitir sin paliativos que el signo gráfico es un sonido que recobra su valor al ser recreado por la restitución de sus elementos dinámicos, sonoros, fonéticos y lingüísticos. La escritura sólo tiene sentido si puede reproducirse, restituirse acústicamente, resonanzarse.

Para el descifrado del grafismo, los ojos son unos lectores (o mejor aún: una cabeza de lectura), siendo el oído el primer micrófono conectado para recoger el sonido subyacente a nivel del aparato de la fonación. El sistema nervioso, por su parte, integra la información recibida a través de ese micrófono auditivo y la archiva en la memoria.

De esa forma, el signo escrito reencuentra su valor significativo sonoro, no contenido en el grafismo cuando la forma acústica no está superpuesta. Una letra no es nada en sí misma, ni tampoco en una asociación de letras.

Lo importante es que el grafismo, ampliamente elaborado y convencionalmente establecido, fijado y conservado, tenga una representación sonora. La palabra, desprovista de evocación fónica, se alejaría del lenguaje, ya que no podría insertarse en el mundo verbal, que es la esencia misma del lenguaje, perdiendo así su razón de ser. La visión en materia de lenguaje, responde a un universo que hay que descifrar, cuyo valor sonoro tiene que encontrarse.

De todo ello se deduce clarísimamente la importancia del análisis acústico que hubieron de efectuar aquellos personajes que decidieron comunicar

sus ideas por primera vez a través de los signos escritos, cosa imposible de realizar sin una escucha particularmente ejercitada. Escucha que representa la cota más alta de la especialización del oído en la traducción del sonido al grafismo y viceversa, para que de la imagen gráfica renaciera el sonido.

No cabe duda de que en aquella aventura, verdadera conquista del lenguaje oral, el oído fue el primer analizador. El dedo, lanzado a la búsqueda de la elaboración del signo se convirtió en el primer grabador, guiado por el ojo que pudo así jugar su papel de director de la grabación, de "cabeza de la grabación". Los fonogramas y sonogramas fisiológicos fueron realizados merced a los transcriptores neurónicos digitales bajo control visual, siendo así atrapados los sonidos, fijados por signos que los encerraron hasta poder definirlos en sus resonancias fonéticas más exquisitas.

Dichos signos grabados y agrupados en la escritura, en seguida permitieron efectuar el proceso inverso. Gracias al descifrado visual del grafismo trazado y a la superposición acústica correspondiente, pudo ser realizada la "recolección grafosonora" o lectura. A partir de ese momento, quedaba reinyectado en el oído lo que de él había salido, volviendo así a lo que en un principio había sido el acto de leer: decirse a uno mismo lo que está escrito.

El oído se transforma, pues, en un aparato capaz de escuchar, de analizar, de transcribir y de reintegrar lo que él mismo permitió proyectar, llegando a ser la vía por excelencia del lenguaje.

Es evidente que para encontrar una respuesta válida, susceptible de explicar ese papel del oído, no hay más remedio que adentrarse en el campo de la psicofisiología. Sin embargo, no parece éste el momento más apropiado para realizar una descripción de la fisiología auditiva. Por ello, únicamente merece la pena destacar que en el proceso de la audición resultan, al menos, tres actos definibles, íntimamente relacionados entre sí, y que van desde el acto sensorial puro de oír sin la asociación de ningún mecanismo consciente, pasando por un segundo estadio que caracteriza la escucha e implica la voluntad subyacente para lograrla, hasta desembocar por fin en la integración propiamente dicha. Lo cual explica el que se pueda oír y no escuchar, o escuchar pero no integrar lo escuchado.

Para alcanzar ese grado de absorción total que representa la acción de integrar es preciso una cierta movilización de la toma de conciencia. Gracias a ella, el que la posee adquiere la facultad de registrar, de memorizar, de reproducir y como consecuencia, de crear.

Opino que esta larga alusión al doctor Tomatis (1972) ha valido la pena, ya que, *mutatis mutandis*, evidencia claramente el papel que el oído tiene en el paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, lo cual induce a pensar nuevamente en la importancia que conviene conceder al código

grafofonético a la hora de iniciar al niño en el aprendizaje sistemático del lenguaje escrito.

Por supuesto, esto no quiere decir en absoluto que haya que volver otra vez a aquellos métodos didácticos que obligaban a que el niño pasara largas horas deletreando y silabeando. Lo único que quiere decir es que difícilmente un niño que no haya logrado llegar a ese estadio de integración acústica a que se refería el profesor Tomatis (1972) podrá adquirir los mecanismos básicos del aprendizaje de la lectura y mucho menos a integrar significativamente el contenido de la lengua escrita por medio de la lectura.

2. PROCESOS COGNITIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

2.1. Del estudio del léxico a la preocupación por el proceso de adquisición de la sintaxis

El paradigma sobre el que se han construido la mayor parte de las teorías explicativas del proceso de adquisición del lenguaje por parte del niño, hasta la famosa polémica entre Skinner y Chomsky, ha sido la aceptación de que el lenguaje es una conducta socialmente aprendida, la cual es adquirida mediante una serie de complicados procesos de imitación por parte del aprendiz hablante. Procesos que, a su vez, son reforzados positiva o negativamente por parte del conjunto de personas que rodean al niño. Gracias a esos refuerzos positivos -se decía- el pequeño va logrando

generalizar una serie de pautas futuras de comportamiento hablado, con el fin de acercarse a las normas aceptadas como correctas por el medio social que le rodea.

A partir de los trabajos de Chomsky (1968) la preocupación ha pasado a los procesos de adquisición de la sintaxis. Y ha sido a partir de dichos trabajos cuando ha podido comprobarse que la clásica teoría asociacionista-conductista resultaba insuficiente.

Las teorías asociacionistas y conductistas resultan insuficientes para explicar la génesis de las construcciones sintácticas de la lengua en el niño, no es menos cierto que tampoco resultan totalmente convincentes las explicaciones innativistas procedentes de Chomsky (1968) sus partidarios. En este tema (como en tantos otros relacionados con el aprendizaje de lenguaje, bien sea oral o escrito), a lo más que se puede llegar hoy en día es a aceptar con humildad, tal y como lo hace Slobin (1985), que queda mucho por decir y por estudiar acerca del papel que desempeñan los factores innatos y/o adquiridos en el desarrollo del lenguaje. De ahí el que dejemos por ahora esa polémica tan cargada de prejuicios para adentrarnos en otro aspecto del que tampoco se sabe mucho más, pero que en cambio posee una relación más directa con el aprendizaje de la lengua escrita.

2.2. Los problemas que el niño se plantea

Hasta hace muy pocos años, todos los trabajos de corte experimental o cuasiexperimental relacionados con la psicología del aprendizaje de la lectura se referían a una serie de capacidades no relacionadas directamente con los significantes escritos y que se suponían prerequisites previos de dicho aprendizaje. Hoy no es que hayan cambiado mucho las líneas de investigación. Sin embargo, comienzan a aparecer ciertos trabajos que intentan elaborar una génesis de la adquisición del lenguaje escrito a partir de los comportamientos cognitivos del niño, puesto en presencia directa con los significantes del lenguaje escrito.

Evidentemente, entendido así el proceso del aprendizaje de la lengua escrita, la selección de los textos sobre los que se realizará dicho aprendizaje adquiere una importancia capital, no sólo en lo que respecta a la significación de los mismos (si la significación no resulta realmente motivadora para cada niño, será muy poco probable que éste inicie esos procesos exploradores a que me refería antes), sino también a su aspecto formal y hasta físico.

Llegados a este extremo, surge una duda importante: ¿No sería mejor prescindir de todo texto elaborado de forma standard, al menos al comienzo del proceso de aprendizaje? Indudablemente, ésta parece ser la solución más correcta, pues difícilmente se encontrará ni un solo texto que, habiendo sido elaborado por un autor con carácter de validez universal para todo un país, resulte suficientemente motivador para todos los niños de una determinada escuela. Solución que, por otra parte, resulta perfectamente viable para cualquier educador como lo demuestran las

experiencias llevadas a cabo por centenares de profesores que, de una forma u otra, siguen los planteamientos propuestos por Freinet (1989).

CAPITULO II: PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTOESCRITURA

1. PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA

1.1. Procesos perceptivos

1.1.1. Movimientos saccádicos y fijaciones

Cuando una persona lee un texto sus ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos saccádicos, que se alternan con períodos de fijación en que permanecen inmóviles (Mitchell, 1982). Los períodos de fijación permiten al lector percibir un trozo del material escrito y los movimientos saccádicos le trasladan al siguiente punto del texto con la finalidad de que quede situado frente a la fovea, zona de máxima agudeza visual, y pueda continuar asimilando la información. De esta manera el proceso que realiza una persona durante la lectura consiste en fijar un trozo de texto; a continuación, mediante un movimiento saccádico, pasar al trozo siguiente, en donde permanece con sus ojos fijos otro intervalo de tiempo; nuevo movimiento saccádico y nueva fijación, y así sucesivamente mientras continúe leyendo.

La información que se puede extraer de una página viene determinada por dos factores:

- La distribución de las fijaciones sobre la página.

- La cantidad de información que se puede recoger durante una fijación.

La mayoría de las personas que investigan sobre los movimientos saccádicos están de acuerdo en que las variaciones, tanto en la duración de las fijaciones como en la amplitud y dirección de los movimientos saccádicos durante la lectura, no son debidas a fluctuaciones arbitrarias, sino que reflejan características distintivas del texto y en consecuencia de los procesos cognitivos. Una buena prueba de ello es que al aumentar la dificultad de la lectura disminuye la longitud de los saltos y aumenta en cambio la duración de las fijaciones y el número de regresiones. Otra prueba es que los puntos de destino a los que se dirigen los ojos suelen ser las zonas donde se concentra la principal información: suelen dirigirse a los lugares en los que se encuentran las palabras más que a los espacios vacíos (espacios entre palabras); suelen dirigirse a las palabras de contenido más que a las de función, etc. (Rayner y McConkie, 1976).

Las fijaciones que se producen en los espacios entre oraciones son más cortas que las que se producen en cualquier otro punto del texto (Rayner y McConkie, 1976). Las palabras largas o raras producen pausas mayores que las cortas y frecuentes (Just y Carpenter, 1980). Los verbos principales de las oraciones consumen más tiempo que otras palabras similares (Rayner, 1977). El comienzo de un tema nuevo también supone un tiempo de fijación extra (Just y Carpenter, 1980).

Las diferencias en las fijaciones no se deben a la operación de extracción en sí, sino que más bien se producen en los niveles superiores, ya que de todo el tiempo que dura la fijación sólo una pequeña parte se destina a la extracción.

La información se registra sucesivamente en dos almacenes diferentes antes de ser reconocida (Mitchell, 1982): primero se almacena en una memoria sensorial llamada memoria icónica y a continuación pasa a la memoria visual a corto plazo.

En la memoria icónica permanece la información apenas unas centésimas de segundo, pero conservando la mayor parte de los rasgos del estímulo.

Esto sucede porque la memoria icónica tiene una enorme capacidad de almacenamiento, aunque su duración es muy breve: no consigue mantener los estímulos más allá de los 250 mseg por lo que debe de existir otro almacén capaz de retener la información durante más tiempo, desde el cual se pueda analizar el material. Esta función parece que la realiza la memoria de trabajo. Desde la memoria icónica la información pasa a la memoria de trabajo y desde aquí se llevan a cabo las operaciones destinadas a reconocer esa información.

La duración de la memoria de trabajo es mucho mayor, pues los estímulos se pueden conservar perfectamente hasta los 15 ó 20 segundos, tiempo suficiente para llevar a cabo las principales operaciones. Además en este almacén la información no se destruye a causa de la llegada del material

procedente de nuevas fijaciones. En contrapartida, su capacidad es mucho más limitada que la de la memoria icónica, ya que tiene dificultades para retener más de 6 ó 7 estímulos visuales (De Vega, 1984).

En la memoria icónica las letras se identifican como una serie de rasgos visuales, en la memoria de trabajo se identifica ya como las letras concretas. Para ello obviamente se tiene que consultar algún almacén de memoria a largo plazo en el que se encuentren representadas todas las letras del alfabeto.

1.1.2. Análisis visual

Cabe suponer que si las palabras están formadas por letras, cuando queremos reconocer una palabra tendremos que identificar previamente sus letras componentes. Sin embargo, una serie de experimentos que se vienen realizando desde hace bastante tiempo ponen en entredicho esta suposición. En estos experimentos, realizados con diferentes metodologías se ha encontrado un fenómeno muy interesante denominado el efecto palabra, y es que resulta más fácil encontrar o reconocer una letra cuando ésta forma parte de una palabra que cuando aparece aislada o en una serie aleatoria de letras.

A raíz de estos resultados se ha propuesto la hipótesis de que la forma global de la palabra es suficiente para su identificación. Opuesta se encuentra la hipótesis de que son las letras las unidades funcionales de

reconocimiento de las palabras, es decir, que para poder reconocer una palabra es necesario identificar antes sus letras constituyentes.

Catell (1886) comprobó que los sujetos requerían el doble de tiempo para leer en voz alta letras aisladas que cuando forman palabras. Cuando presentaba palabras cortas, éstas podían ser leídas con tanta rapidez como letras simples. Estos resultados parecían una prueba evidente de que percibimos las palabras globalmente.

Venezky y Massaro (1976) exponen una serie de argumentos y datos experimentales que desacreditan realmente la hipótesis de que las palabras puedan ser reconocidas únicamente á partir de sus perfiles. Uno de los argumentos más fuertes es que sin una identificación previa de las letras sería extremadamente fácil confundirse con las palabras que tienen perfiles similares o identificar erróneamente una pseudopalabra con una palabra parecida.

Kolers (1970) comprobó que los sujetos tenían grandes dificultades en identificar las palabras cuando sus letras componentes eran presentadas serialmente en el mismo punto de fijación (aunque estas dificultades pueden estar producidas por la propia metodología). Just y Carpenter (1987), también se muestran partidarios del reconocimiento letra a letra y en forma serial. Su argumento se basa en el efecto de la longitud de la palabra ya que comprobaron, en un estudio de seguimiento de los movimientos oculares, que los sujetos tardaban un promedio de 30 mseg más por cada letra adicional que tenía la palabra. Esto significa que los

lectores invertían, por ejemplo, 90 mseg más en una palabra de 7 letras que en una de 4 letras, cuando todas las otras variables permanecían constantes.

McClelland (1976), defiende un procesamiento paralelo de las letras, afirma que el efecto de superioridad de la palabra es compatible con un mecanismo de identificación de letras que procese varias letras de forma simultánea. Un sistema que trabaje de esta manera no necesita completar la identificación de las letras para que la palabra pueda ser reconocida. Una información aproximada sobre las letras constituyentes puede ser suficiente para que la palabra sea reconocida.

Por su parte, Vellutino (1982) apunta la posibilidad de que ambas teorías tengan su parte de razón y que el utilizar como unidad de procesamiento la letra o la palabra global depende de la tarea. Varios estudios han demostrado que el nivel de análisis visual puede variar de acuerdo con las demandas de la tarea, implicando que el lector dispone de una variedad de estrategias para reconocer las palabras. Las diferencias encontradas en la literatura respecto a la unidad de reconocimiento pueden estar producidas por las diferentes destrezas utilizadas por el lector. Es decir, los procedimientos experimentales empleados en los diversos estudios pueden haber creado sesgos en sus sujetos que favoreciesen las teorías particulares que estaban siendo probadas.

En definitiva, Vellutino (1982) afirma que la unidad de percepción es relativa y viene determinada por tres factores:

- a) El contexto en que se encuentra la palabra.
- b) Las características de la palabra.
- c) La destreza del lector.

En base a estos tres factores el lector selecciona la estrategia que maximice la probabilidad de codificar la serie de letras de forma que el reconocimiento resulte lo más económico posible.

- a) En el factor contexto se incluye el material en el que se encuentra la letra o palabra estímulo, la naturaleza de la tarea, las instrucciones que se le dan al sujeto, etc.
- b) En lo que respecta a las características de la palabra empleada están: la similitud visual, la longitud de la palabra, la regularidad ortográfica, la categoría léxica, la frecuencia de la palabra, la pronunciabilidad, número de sílabas, complejidad de con sonantes y vocales y categoría gramatical.
- c) En cuanto a la destreza del lector, es bastante aceptado que los lectores normales tienen un corpus de palabras que pueden rápidamente identificar visualmente y que el análisis de las letras sólo sea necesario cuando tiene que identificar palabras nuevas o poco frecuentes.

El modelo de activación interactiva (PDP) propuesto inicialmente por McClelland y Rumelhart (1981) proporciona una buena explicación a estos datos. Según este modelo la causa de que las letras pertenecientes a palabras se identifican mejor que las que aparecen aisladas se debe a que

en el primer caso reciben un efecto facilitador procedente del procesador léxico o del nivel de palabra, que no existe con las letras aisladas.

Según el modelo PDP, en la identificación de las palabras intervienen tres niveles:

- nivel de rasgos
- nivel de letras
- nivel de palabra

El trabajo de un nivel no tiene por qué terminar antes de que el próximo nivel comience a funcionar, con lo cual se produce un procesamiento en paralelo; esto es, el procesamiento de rasgos ocurre al mismo tiempo que se está produciendo el de letras y de palabras. Por otra parte la activación no sólo va de los rasgos hacia las palabras, sino también va en sentido inverso de la palabra hacia los rasgos.

Cuando un estímulo llega al sistema se activan ciertos rasgos que a su vez envían la activación a todos los nodos letras que contienen ese rasgo. Al mismo tiempo se establecen conexiones inhibitorias con los nodos letra que no poseen esos rasgos. A su vez los nodos de las letras comienzan a enviar activación a los nodos a nivel de la palabra con los que son consistentes e inhiben a los que no lo son. Además, dentro del nivel de las letras, los diferentes nodos letras intentan inhibirse unos a otros. Cuando se activan los nodos de nivel de la palabra comienzan a competir unos con

otros y a enviar activación a los nodos de nivel de letras. Algo similar ocurre con las letras que a su vez envían activación al nivel de rasgos.

1.2. Procesamiento léxico

En el procesamiento léxico existen dos vías diferentes. Una de ellas consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra con una serie de representaciones almacenadas en la memoria para comprobar con cuál de ellas encaja. Este proceso de identificación es similar al que utilizamos para identificar cualquier otro estímulo visual. Lo único que hace falta es la existencia de un almacén de palabras o léxico mental (más concretamente léxico visual, para diferenciarlo de los otros léxicos mentales: léxico auditivo, léxico fonológico y léxico ortográfico) en el que se encuentren representadas todas las palabras que conoce el lector. Como se supone (por los datos experimentales) que en el léxico mental sólo se encuentran las representaciones de las palabras pero no su significado, una vez que se ha identificado la palabra es necesario acudir a otro componente, denominado sistema semántico, para averiguar a qué concepto representa.

La lectura por esta ruta supone varias operaciones:

- a) Análisis visual de la palabra.
- b) El resultado de este análisis se transmite a un almacén de representaciones ortográficas de palabras denominado "léxico visual", donde por comparación con las unidades allí almacenadas se identifica esa palabra.

- c) La unidad léxica activada, a su vez activará la correspondiente unidad de significado situada en el "sistema semántico". Si además de comprender la palabra hay que leerla en voz alta, la representación semántica activará la correspondiente representación fonológica, localizada en otro almacén léxico, el denominado "léxico fonológico", y desde aquí se depositará en el "almacén de pronunciación" dispuesta para ser emitida. A esta ruta se la conoce con el nombre de ruta léxica o también ruta visual.

Hay que considerar que esta ruta sólo puede funcionar con las palabras que el sujeto conoce visualmente, es decir, con las palabras que forman parte de su vocabulario visual. Pero no sirve para las palabras desconocidas ni tampoco para las pseudopalabras por no tener representación léxica. Y puesto que somos capaces de leer tanto unas como otras, es necesario postular otro procedimiento de lectura, además de la ruta léxica, consistente en identificar las letras de las palabras y transformar esas letras en sonidos para reconocer las palabras a través de los sonidos, tal como sucede en el lenguaje oral. En definitiva, la lectura por este segundo sistema consiste en:

- a) Identificar las letras que componen la palabra en el sistema de análisis visual.
- b) A continuación recuperar los sonidos que corresponden a esas letras mediante un mecanismo denominado "mecanismo de conversión grafema a fonema".

- c) Una vez recuperada la pronunciación de la palabra se consulta en el "léxico auditivo" la representación que corresponde a esos sonidos, tal como sucede en el lenguaje oral.
- d) Esa representación, a su vez, activa el significado correspondiente en el sistema semántico. A esta segunda vía de lectura se la denomina "ruta fonológica". Para que esta ruta pueda funcionar es necesario que exista una relación consistente entre los grafemas -letras o conjunto de letras a las que corresponde un fonema- y los fonemas.

En castellano y en finés podemos leer todas las palabras por la ruta fonológica porque es un idioma transparente en el que todas las palabras se ajustan a las reglas grafema-fonema. Pero en otros como el inglés existen muchas palabras, llamadas irregulares, cuya pronunciación no se ajusta a esas reglas, sino que es arbitraria y sólo se sabe cuando se conoce específicamente esa palabra.

Por lo que se asume que disponemos de dos vías para acceder al significado de las palabras escritas (Ellis, 1984; Patterson y Shewell, 1987): por la ruta visual se podrían leer todas las palabras conocidas, tanto regulares como irregulares, pero no las pseudopalabras; por la fonológica, las palabras regulares y las pseudopalabras, pero no las palabras irregulares.

1.2.1. Ruta Visual

Léxico visual

El léxico visual es un almacén en el que existe una representación para cada una de las palabras que somos capaces de reconocer visualmente.

A continuación voy a exponer sólo el modelo Logogen de Morton (1969, 1979)

Dentro del modelo Logogen se entiende que cada palabra está representada por un mecanismo llamado logogen. Cada logogen posee cierto valor crítico o umbral que determina la cantidad de información necesaria para llegar a activarse. En condiciones normales estos logogenes están en reposo, pero cuando llega información procedente del sistema de análisis visual se activa el logogen correspondiente a esa información. Pero no sólo ése, sino además se activan los logogenes correspondientes a las palabras que comparten alguna característica con la que se está procesando. Ahora bien, sólo uno de los logogenes, normalmente el que corresponde a la palabra estímulo (a no ser que se produzca un error de reconocimiento), alcanzará el umbral crítico, Cuando esto sucede, la palabra se da por reconocida y todos los logogenes vuelven a su estado de reposo.

Se plantea que existe un logogen para cada palabra, aunque no se descarta que, más que para cada palabra, existan logogenes para cada morfema. En este caso, las palabras compuestas, en vez de estar almacenadas tal cual aparecen, dispondrían de una representación léxica sólo para la raíz. El resto de los componentes, prefijos y sufijos, tendrían que ser reconocidos independientemente. De esta manera, el

reconocimiento de las palabras compuestas supondría tener que descomponerlas en sus partes más simples antes de consultar el léxico. Los principales defensores de la descomposición morfológica han sido Taft y Forster (1975). La principal ventaja de este sistema es que reduce el número de representaciones léxicas. No obstante no hay evidencia empírica concluyente (Mitchell, 1982) a favor de la descomposición.

También hay que considerar que se reconocen más rápidamente las palabras cuando están dentro de un contexto que cuando aparecen aisladas y al efecto "priming" (cuando una palabra va precedida por otra relacionada, su tiempo de reconocimiento disminuye). En estos casos, se asume que la conexión entre el léxico y el sistema cognitivo es doble y que el sistema cognitivo, con la información que va recibiendo, puede predecir las palabras que probablemente aparecerán a continuación y en consecuencia incrementa la activación de los logogenes correspondientes. De esta forma, se necesitará menor cantidad de activación del sistema de análisis visual para alcanzar el umbral de reconocimiento.

En lo relativo al sistema logogen se puede entender que existe una línea base que sirve de referencia; de tal manera que si ninguno de los logogenes alcanza el umbral durante el tiempo señalado en la línea base se concluye que no es una palabra. Coltheart, Davelaar, Jonasson y Besner (1977) afirman que la línea base no puede ser constante ya que una línea base constante implicaría que todas las no-palabras requerirían el mismo tiempo en ser rechazadas y los datos empíricos demuestran que no es así, ya que las latencias dependen de la similitud con las palabras

reales. Coltheart *et al* (1983), sugieren que la línea base varía con cada estímulo, comenzando con un bajo valor, pero que aumenta cuando la activación en el sistema logogen incrementa.

Sistema Semántico

El léxico nos identifica la palabra pero no nos indica a qué concepto representa. Por ello a veces nos encontramos con una palabra poco familiar que reconocemos como perteneciente a nuestro idioma, pero no somos capaces de indicar lo que significa.

El sistema semántico es el almacén de significados de las palabras. Es único para todas las palabras independientemente de la modalidad por la que se acceda, sea ésta visual, auditiva, etc.

Léxico fonológico

El léxico fonológico, aunque muy unido al sistema semántico, es funcionalmente independiente de él. La experiencia diaria nos muestra que muchas veces tenemos muy claro el concepto que queremos expresar pero no disponemos de la palabra adecuada para expresarlo.

Según Ellis (1987), la activación de las entradas léxicas no es un fenómeno de todo o nada, ya que tanto los sujetos normales, como los pacientes anómicos, recuperan muchas veces parte de la información de la palabra

aunque no puedan conseguir la palabra completa, lo que se supone se produce porque se activa parte de la representación.

Considerando a Miller y Ellis (1987) el funcionamiento de este proceso se explica perfectamente dentro del modelo de activación interactiva (PDP). En este modelo las unidades léxicas son activadas por la información procedente del sistema semántico. En los sujetos normales esta activación es suficiente para poner en marcha la mayoría de las palabras, aunque puede no ser suficiente con las palabras poco familiares por tener un umbral excesivamente alto.

“La representación semántica activará a la correspondiente representación fonológica en donde se encuentran los sonidos correspondientes a esa palabra, y esos sonidos se depositan en el almacén de pronunciación (un tipo de memoria operativa) dispuestos para ser emitidos.”

(Cuestos,1996)

1.2.2. Ruta Fonológica

Mecanismo de conversión grafema a fonema

Consiste en asignar los sonidos correspondientes a cada una de las letras que componen la palabra.

Coltheart (1986) distingue tres mecanismos:

- a) Análisis grafémico: Tiene la misión de separar los grafemas que componen la palabra.
- b) Asignación de fonemas: es el encargado de asignar a cada grafema el sonido que, según las reglas de cada idioma, le corresponde.
- c) Unión de los fonemas: Combina los fonemas generados en el estadio anterior para producir una pronunciación conjunta, tal como articulamos normalmente las palabras. En los niños que están aprendiendo a leer se nota el todavía escaso funcionamiento de este mecanismo, ya que su lectura suele ser segmentada y cuando terminan de decir todos los sonidos de la palabra vuelven a repetirlos más deprisa y es entonces cuando entienden la palabra.

Léxico auditivo

Morton (1982) distingue dos léxicos diferentes para el reconocimiento de palabras:

- léxico visual
- léxico auditivo

Los datos que permitieron concebir dos léxicos fueron los que demostraron que el efecto "priming" es específico para la modalidad sensorial, esto es, cuando el priming es visual influye en el reconocimiento de las palabras escritas pero no en las orales y viceversa (Morton, 1982).

En el léxico auditivo cada palabra está representada por un dispositivo que se activa por la llegada de información tanto procedente del exterior como

del sistema semántico. Igualmente cada representación tiene un umbral diferente de activación dependiente de la frecuencia de uso. La única diferencia está en el tipo de información exterior que activa las representaciones, ya que en el léxico visual son las palabras escritas y en el léxico auditivo los fonemas.

Almacén de pronunciación

El almacén de pronunciación es una unidad de memoria operativa, una unidad que almacena información codificada fonológicamente (Miceli, 1989). El almacén de pronunciación retiene las informaciones procedentes del léxico fonológico y del sistema de conversión grafema-fonema. Aquí permanece temporalmente hasta que se articulan en sonidos o se pronuncian internamente para que puedan ser reconocidas por el léxico auditivo.

1.3. Procesamiento sintáctico

Nos permiten segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificar esos constituyentes de acuerdo con sus papeles sintácticos y finalmente construir una estructura o marco sintáctico que posibilite la extracción del significado. El proceso de análisis sintáctico según Cuetos (1996) comprende por tanto tres operaciones principales:

- a) Asignación de las etiquetas correspondientes a las distintas áreas de palabras que componen la oración (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.);
- b) Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes.
- c) Construcción de la estructura correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes.

“Algunos autores no consideran necesario el incluir un componente sintáctico en la arquitectura funcional del sistema de comprensión lectora, basados en el supuesto de que el contenido semántica es suficiente para conseguir un análisis adecuado de la oración. Sin embargo, cada vez existe una mayor evidencia sobre la existencia independiente de este proceso. Por una parte, los investigadores que trabajan en Inteligencia Artificial sobre comprensión lectora ven la necesidad de que sus programas sean capaces de establecer relación entre las palabras como paso previo a la extracción del significado. Por otra parte están los datos de la Neuropsicología, ya que se han encontrado pacientes (afásicos de Broca) que como consecuencia de una lesión cerebral han perdido la capacidad de realizar el procesamiento sintáctico. Los afásicos de Broca comprenden sin dificultad las oraciones en que los papeles sintácticos están claramente definidos a partir de la información semántica, tal como ocurre por ejemplo con la oración "El hueso es comido por el perro", en que el conocimiento de las palabras "comer", "hueso" y "perro" le permiten adivinar que es el "perro" quien necesariamente hace de sujeto, y "hueso" de predicado. Pero en las oraciones reversibles tales como "El lobo es atacado por el perro", en que ambos sustantivos pueden hacer de sujeto y de

predicado, estos pacientes tienen verdaderas dificultades para interpretar su significado. Ocurre así porque estos pacientes, aunque mantienen intacto el léxico y los conocimientos del mundo, tienen deteriorado el componente sintáctico.”

(Cuetos, 1996)

1.3.1. Estrategias de procesamiento sintáctico

Partiendo de lo establecido por Cuetos (1991) estas son algunas de las estrategias de procesamiento más importantes:

- a) *Orden de las palabras*: En castellano, como en inglés y muchas otras lenguas el orden de las palabras proporciona información sobre su papel sintáctico. Así en esta oración:

Luis besó a María

El sujeto de la acción de besar es Luis y el objeto María. Por el contrario, en esta otra oración:

María besó a Luis

Los papeles se invierten. Esto sucede porque en castellano está establecido que, si no hay ninguna preposición o indicador de lo contrario, el primer nombre hace de sujeto y el segundo de objeto.

- b) *Palabras funcionales*: Las palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones, etc.) juegan un papel principalmente sintáctico ya que informan de la función de los constituyentes más que de su contenido. Una palabra de función generalmente indica que un nuevo constituyente sintáctico está comenzando. Así los artículos señalan el comienzo de un sintagma nominal, las preposiciones de un complemento circunstancial, etc. En la oración anterior ("Luis besó a María") basta con anteponer la preposición "a" para que cambien los papeles sintácticos ("A Luis le besó María").
- c) *Significado de las palabras*: El significado de las palabras también es en muchos casos una clave importante para conocer su papel sintáctico. Así en las oraciones formadas por verbos animados sabemos que ciertos sustantivos no pueden hacer de sujetos; (por ejemplo, en una oración cuyo verbo es "dormir" el papel de sujeto no puede ser realizado por un objeto inanimado). Muchas oraciones ambiguas sólo pueden ser desambiguadas por el significado de las palabras. Así la oración:

Juan miraba la hamburguesa con plásticos

Es ambigua porque "plásticos" puede referirse al objeto con que miraba "Juan" o a alguno de los ingredientes que llevaba la "hamburguesa", y sin embargo pierde la ambigüedad, y en diferentes sentidos, cuando se sustituye "plásticos" por "microscopio" o por "tomate":

Juan miraba la hamburguesa con microscopio

Juan miraba la hamburguesa con tomate

Igualmente tienen distintas interpretaciones, en función de los significados de las palabras componentes, estas dos oraciones:

Vi los patos salvajes volando hacia el Sur

Vi los Picos de Europa volando hacia el Sur

- d) *Signos de puntuación:* Mientras que en el lenguaje hablado los límites de las frases y oraciones vienen determinados por las pausas y la entonación, en el lenguaje escrito son los signos de puntuación quienes indican estos límites. Las comas de las frases y los puntos de las oraciones señalan el final de los constituyentes. Los textos que no están puntuados son mucho más difíciles de comprender porque el lector no sabe dónde segmentar los constituyentes.

1.3.2. Modelos de procesamiento sintáctico

El sistema de análisis que propone Mitchell (1987), consta de dos estadios:

- El analizador sintáctico.
- Hacer uso de la información semántica y pragmática.

Esta organización del procesador sintáctico explica por qué tendemos, en una primera lectura, a considerar "a la oveja" como objeto directo en esta oración:

Mientras el ganadero bailaba la oveja...

Esto sucede porque en el momento en que nos encontramos con la secuencia Nombre-Verbo-Nombre tendemos a construir la estructura Sujeto-Verbo-Objeto directo sin comprobar si la estructura resultante es plausible. No sucedería, en cambio, si colocásemos una coma después del verbo ya que, como decíamos, los signos de puntuación sí influyen en el primer estadio.

Mientras el ganadero bailaba, la oveja...

No obstante, estos errores son rápidamente descubiertos en el segundo estadio y el procesador hace los cambios adecuados para conseguir un análisis correcto.

Una cuestión muy discutida actualmente se refiere a la universalidad de estas claves. Frazier (1987) propuso unas estrategias que afirma son universales, esto es, válidas para todas las lenguas ya que no se basan en estructuras gramaticales sino en principios cognitivos. Una de estas estrategias es la de Adjunción Mínima ("No postular más nodos de los estrictamente necesarios") y otra la de Cierre Tardío

Cuetos y Mitchell (1988) encontraron cierto tipo de oraciones en castellano que no parecen ajustarse a las predicciones del Cierre Tardío. Aún así, sus datos no descartan la posibilidad de que exista un mecanismo de análisis universal ya que lo único que hacen es marcar ciertas restricciones en su aplicación. Es posible que exista un analizador universal siempre que sea lo suficientemente flexible como para acomodarse a las variabilidades estructurales de las diferentes lenguas.

1.4. Procesamiento semántico

Consiste en extraer el significado de la oración o texto y de integrarlo junto con el resto de los conocimientos que posee el lector. Esta operación consta por consiguiente de dos subprocesos:

- La extracción del significado
- La integración en la memoria.

1.4.1. Extracción del significado

Es hacer una representación o estructura semántica de la oración o texto en la que vienen indicados los papeles de actuación de los elementos que intervienen en la acción señalada por el verbo.

Sachs (1967) realizó un experimento en el que presentaba oraciones a un grupo de sujetos y a continuación, y sin previo aviso, les pasaba una prueba de reconocimiento. En la prueba de reconocimiento había cuatro

tipos de oraciones: unas eran exactamente iguales que las originales; otras eran también iguales pero estaban en forma pasiva; otras tenían cambiados el orden de los sintagmas, y en las últimas cambiaban los papeles de los caracteres. En definitiva, que los tres primeros tipos de oraciones seguían conservando el significado, aunque tenían modificada la estructura sintáctica, y en el último tipo de oración cambiaba el significado. Cuando los sujetos realizaban la prueba de reconocimiento inmediatamente después de las oraciones acertaban a distinguir cuál era la oración original, pero cuando el intervalo aumentaba los sujetos no eran capaces de distinguir entre los tres primeros tipos de oración. Sólo lo conseguían con las frases que cambiaban el significado. Sucede así porque la estructura semántica que se forma con el significado es la misma independientemente de cuál sea la forma gramatical que la originó. La estructura semántica del mensaje "Un perro mordió al cartero" es idéntica para estos tres tipos de oraciones:

- a) *El niño cogió el sombrero*
- b) *El sombrero fue cogido por el niño*
- c) *El sombrero lo cogió el niño*

Fillmore (1972) ya había observado que a pesar de que los sustantivos "niña" y "piedra" actúan como sujeto de sus respectivas oraciones:

- Una niña rompió el cristal*
- Una piedra rompió el cristal*

Sus funciones semánticas son diferentes: "la niña" es un agente y "la piedra" un instrumento, lo que explica que se pueda decir "la niña rompió la ventana con un palo" y no se pueda decir "la piedra rompió la ventana con un palo".

Según Lindsay y Norman (1972), la acción, representada por el verbo, se representaría en un nodo central y el resto de los caracteres (lugares, instrumentos, etc.), unidos a ese nodo central. Así Clark y Clark (1977) para representar la estructura semántica de la oración "El perro no es negro" separan las dos proposiciones que la forman mediante paréntesis (falso (perro negro)).

Unos de los trabajos más conocidos acerca de la integración de información en una estructura única son los de Bransford y Franks (1971). Bransford y Franks presentaban conjuntos de cuatro oraciones a un grupo de sujetos y posteriormente les pasaban una prueba de reconocimiento en la que aparecían algunas de estas oraciones junto con otras nuevas formadas por combinación de las originales. Los sujetos eran incapaces de distinguir las oraciones que habían escuchado y las que eran nuevas, siempre que estas últimas fuesen consistentes con la información.

Kinstch y Van Dijk (1978) sostienen que el significado del texto se representa en la memoria como una red de proposiciones a la que denominan base del texto. Cada nueva oración va añadiendo información a las anteriores, se va integrando con las anteriores, con lo cual la

representación se va haciendo más compleja cuanto más información introducimos.

1.4.2. Integración del significado en los conocimientos del lector

El proceso de comprensión finaliza cuando se integra el significado en la memoria, ya que comprender no sólo implica construir una estructura sino además añadir esa nueva estructura con los conocimientos que el lector ya posee (Schank, 1982). Por todo ello es necesario establecer un vínculo entre esta nueva estructura y los conocimientos que ya se poseen, y este vínculo se consigue introduciendo en el mensaje información que el lector ya posee y que le servirá para activar los conocimientos correspondientes. En cualquier frase siempre hay:

- Una parte que es conocida por el lector (u oyente) que recibe el nombre de información dada.
- Una parte desconocida, que es la que se quiere dar a conocer, llamada información nueva.

La información dada sirve para conectar la información nueva con la frase anterior o con los conocimientos del sujeto. Si no hubiese parte dada no podríamos entender las oraciones al no saber a qué hechos hacen referencia. Si, por el contrario, no hubiese parte nueva no aportarían ningún conocimiento distinto al que ya poseemos.

Clark (1977) afirma que el lector sólo puede comprender oraciones cuando tiene en mente un antecedente para la información dada.

A través de unos experimentos realizados por Bransford y colaboradores (Bransford y Johnson, 1973) se comprobó que los sujetos reconocían como información presentada datos que habían sido inferidos por ellos durante la lectura.

Comprender una oración o texto consiste en construir un modelo mental sobre lo que allí está descrito. Este modelo se va formando con la información que el lector va recibiendo del texto, pero a su vez se usa como referente para la realización de inferencias y para guiar la interpretación de lo que va leyendo.

El modelo mental se forma según Van Dijk y Kintsch (1983) en tres etapas o niveles:

- El micronivel, o texto base, construido con las proposiciones del texto.
- El macronivel, que sería algo así como un resumen de esa estructura proposicional.
- El modelo mental que representa lo que el sujeto ha aprendido del texto.

Por su parte Johnson-Laird (1983) distingue:

- El micronivel proposicional
- El nivel de modelo mental

1.4.3. Conocimientos del lector: Los esquemas

Cuanto mayor conocimiento posea sobre un tema más fácil le resultará entender los escritos referentes a ese tema. Spilich, Vesonder, Chiesi y Voss (1979) comprobaron que los sujetos con conocimientos de béisbol entendían mucho mejor los párrafos que versaban sobre béisbol que los individuos que no estaban familiarizados con este juego. Seguramente la razón principal de este efecto facilitador se debe a que el hecho de poseer más conocimientos específicos permite desarrollar más fácilmente unas estructuras donde encajar esa información (Fincher-Kiefer, Post, Greene y Voss, 1988).

Los conocimientos que tenemos acerca de las cosas se agrupan en bloques o paquetes denominados esquemas. Cada esquema comprende un campo de conocimientos o actividades determinado, así como las reglas que indican cómo deben ser usados esos conocimientos. Y puesto que nuestros campos de conocimiento son variados, también lo serán los esquemas. Así, se supone que hay un esquema que agrupa nuestros saberes acerca del juego del parchís; otro esquema que recoge la cadena de conductas que supone ir al cine, ir a un restaurante, una fiesta de cumpleaños, etc. Ahora bien, el que existan muchos tipos de esquemas diferentes no quiere decir que cada situación tenga su esquema particular.

Un solo esquema sirve para todas aquellas situaciones que son esencialmente similares, aunque luego difieran en pequeños detalles.

Según Rumelhart (1980) la estructura interna de un esquema es muy similar con el guión de una obra de teatro. Al igual que la obra tiene personajes que pueden estar interpretados por diferentes actores y en diferentes ocasiones de lugar y tiempo, sin que por ello cambie la esencia de la obra, el esquema tiene variables que pueden estar asociadas con diferentes situaciones.

Los esquemas vienen a ser como modelos internos de las diferentes situaciones con las que nos encontramos. De hecho, no sólo tenemos esquemas (modelos internos) de las situaciones y objetos, sino también sobre las personas e incluso sobre nosotros mismos. Sin conocer a una persona, tratamos de predecir su conducta basándonos en sus rasgos físicos, aun cuando este factor no sea en absoluto determinante de la conducta. Pero funcionamos así porque las características externas de esa persona activan un esquema que hemos formado con personas que conocemos y que tienen rasgos externos similares. Los esquemas facilitan enormemente nuestra comprensión de las situaciones ya que nos proporcionan un marco de referencia en el que encajar los estímulos sin tener que estar organizándolos constantemente. Al activar un esquema se activan los conocimientos que abarca, especialmente los principales personajes y elementos que componen el esquema, y los traslada a la memoria operativa o memoria a corto plazo.

Sanford y Garrod (1985) presentaban una historia titulada "En el juicio" que suponían activaría una serie de elementos y personajes tales como el juez, los abogados, etcétera, que pasarían a constituir información conocida. Y efectivamente, no encontraron diferencias en la comprensión de las oraciones que contenían la palabra "abogado", tanto si había sido previamente mencionada esta palabra o no. Sí que había diferencias, en cambio, en otro texto similar pero que se titulaba "Contando una historia". También hay un tipo de esquemas muy útiles para los lectores que son los referentes a la estructura de los textos, es decir, sobre su organización interna o gramática. Cada tipo de texto posee una estructura interna que sirve para conectar las distintas partes de que consta ese texto. Así, cuando el lector se encuentra con una determinada clase de texto (cuento, ensayo, artículo periodístico) tiene ya unas expectativas sobre el tipo de estructura que tiene que construir y de ahí que lo primero que hace el lector es tratar de reconocer de qué tipo de texto se trata.

Una estructura narrativa que ha recibido especial atención son los cuentos, por ser la primera gramática que adquieren los niños. Rumelhart (1975) fue el primero que se interesó por la estructura de este tipo de narraciones. Comprobó que los cuentos están constituidos por categorías perfectamente separables, cada una de las cuales contiene un tipo de información específica.

Rumelhart (1975) distinguió dos principales categorías:

- Introducción: En la que se presentan los personajes principales y el contexto.
- Episodio: Está compuesto por un suceso y una reacción.

Stein y Glenn (1979) distinguen seis categorías en el cuento:

- Introducción
- Suceso
- Respuesta interna
- Ejecución
- Consecuencias
- Reacción

Según Marchesi y Panigua, (1983) cuando los cuentos están compuestos de estas categorías y además aparecen en este mismo orden, son más fáciles de comprender y retener.

2. PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA ESCRITURA

Según Cuetos (1991), los procesos que intervienen son de tres tipos:

- conceptuales
- lingüísticos

- motores

Toda composición exige de:

- Planificación de las ideas y conceptos que se van a transmitir, ideas que se encuentran representadas originalmente en un lenguaje abstracto de pensamiento y que podrían de hecho expresarse a través de otros medios diferentes como pueden ser la mímica, el dibujo, los diagramas de flujo, etc.
- Los procesos lingüísticos:
 - Los sintácticos, destinados a construir las estructuras que componen las oraciones.
 - Los léxicos, encargados de rellenar esas estructuras con las palabras que correspondan.
- Los procesos motores, cuya misión es la de transformar, mediante determinados movimientos musculares, los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos.

Garrett (1987) sostiene que cada proceso es autónomo, en el sentido de que sólo comienza a funcionar cuando termina el inmediatamente anterior.

Stemberger (1985) por su parte, afirma que hay interacción entre todos los procesos, de manera que todos pueden estar trabajando simultáneamente e influyéndose mutuamente.

2.1. Planificación del mensaje

Según Black (1982), la tarea de escribir es similar a la de solucionar problemas, ya que el escritor tiene que dar solución a la cuestión de cómo comunicar determinado mensaje o cómo evocar cierto estado en la mente del lector. Independientemente de si la comparación es del todo exacta o no, lo cierto es que cuando uno se pone a escribir tiene que tomar un buen número de decisiones si quiere obtener un texto mínimamente coherente.

El escritor tiene que decidir lo que va a decir, qué aspectos quiere resaltar y cuáles mantener en un segundo plano, a quién se dirige la información (no es lo mismo escribir una carta a un amigo que a una autoridad, escribir un cuento para niños que para adultos), cómo se va a decir (en lenguaje directo, mediante metáforas, ironía, etc.), qué objetivos se pretenden (convencer, divertir, informar, etc.), qué sabe el lector sobre el tema, etc. (Cooper y Matsushashi, 1983).

Gould y Boies (1978) pudieron comprobar que los sujetos invierten dos tercios del tiempo a la planificación y sólo el tercio restante a la escritura y revisión. Aunque esta distribución depende mucho del tipo de texto a componer ya que por ejemplo es mucho más sencillo y, por tanto, requiere menos tiempo, realizar una descripción que una redacción.

Según Hayes y Flower (1980), son tres las etapas que componen el proceso de planificación:

- a. En la primera se genera información sobre el tema que se va a escribir mediante búsqueda en la memoria a largo plazo, ese almacén donde se retiene toda la información que vamos acumulando a lo largo de nuestra vida, tanto la referente a los conocimientos (memoria semántica) como la referente a los sucesos (memoria episódica). Por supuesto, cuando se trata de una descripción, por ejemplo cuando se describe una escena, un cuadro, etc., no es necesario recuperar información de la memoria a largo plazo, sino sólo enumerar lo que en ese momento se está percibiendo, a no ser que en la descripción se relacionasen los elementos que se perciben con otras informaciones que el sujeto conoce.

- b. En la segunda etapa se seleccionan los contenidos más relevantes de entre los recuperados de la memoria y se organizan en un plan coherente. En esta etapa se pueden rechazar algunas de las ideas generadas, sencillamente porque no encajan en la estructura del plan que se está construyendo. Ese plan puede estar organizado en función de variables temporales de manera que se sigue un orden cronológico de los sucesos y éste suele ser el esquema de organización de los cuentos y novelas ya que normalmente se comienza por una introducción en la que se presentan los personajes y el ambiente

en que viven, después el suceso en el que se narra algún acontecimiento que les ocurre a los protagonistas, las consecuencias de ese suceso, etc. (Stein y Glenn, 1979).

Otros textos tienen su propia estructura, por ejemplo los artículos científicos que siempre se ajustan a este esquema: introducción, método, resultados y discusión de los resultados.

- c. En la tercera etapa se establecen los criterios o preguntas que serán utilizados en el proceso posterior de revisión para juzgar si el texto se ajusta o no a los objetivos planteados.

También puede ocurrir que todos los subestadios funcionasen simultáneamente y en continua interacción. En realidad, el orden de actuación de estos subprocesos parece depender de las estrategias particulares que sigue cada escritor cuando trata de resolver la difícil cuestión de cómo atender simultáneamente al elevado número de demandas que intervienen en la planificación.

La utilización de introducciones, expresiones, etc., que han sido utilizadas en otras ocasiones (por ejemplo, los comienzos de las cartas, al rellenar instancias, etc.) se pueden realizar de manera casi automática y dejando libre los procesos atencionales para otras tareas más creativas (Flower y Hayes, 1980).

2.2. Construcción de la estructura sintáctica

A la hora de construir una estructura sintáctica se tienen que atender dos factores componenciales, que son:

- El tipo de oración gramatical que deseamos utilizar (pasiva, de relativo, interrogativa, etc.)
- La colocación de las palabras funcionales que servirán de nexo de unión de las palabras de contenido.

Tendemos a construir frases con la estructura simple, pues ello nos supone un menor esfuerzo cognitivo. Aún así, nuestras frases escritas son mucho más complejas que las utilizadas en el lenguaje oral, sencillamente porque la escritura nos permite pararnos a pensar cómo continuar una frase, revisarla una vez terminada y corregida si es necesario, lo cual no sucede en el habla.

Según Bock (1982) los factores contextuales o pragmáticos también son decisivos a la hora de elegir la estructura sintáctica. Aunque disponemos de muchas formas posibles de expresar un mismo mensaje, cada una de ellas cumple un papel determinado y es más adecuada para cada situación.

Goldman-Eisler y Cohen (1970), analizando el habla de personas de diferentes niveles culturales e intelectuales, encontraron que la mayoría de las oraciones que se emitían (entre el 80 y el 90 %) eran afirmativas. Las negativas sólo aparecían entre un 4 y un 10 %, las pasivas entre el 0,7 y el 10% Y las pasivas-negativas prácticamente no aparecían. Sin embargo

Wason y colaboradores (Wason, 1965; Greene, 1970) demostraron que las oraciones pasivas y negativas se emiten menos, no porque sean más difíciles sino porque necesitan un contexto adecuado que les permita realizar su función.

Judit Watson (1979) comprobó que hasta niños de 5 y 7 años con contextos adecuados producen más oraciones negativas que afirmativas. En diferentes experimentos realizados tanto con niños (Turner y Rommetveit, 1967) como con sujetos adultos (Tannenbaum y Williams, 1968) en los que se manipulaba el centro de atención se comprobó que cuando el foco de atención se situaba en el actor los sujetos tendían a utilizar oraciones en forma activa, pero cuando el foco de atención se dirigía al sujeto receptor de la acción había una mayor tendencia a utilizar oraciones en pasiva.

Watson (1983) sostiene que la audiencia a quien se dirige el escrito influye en la estructura de las oraciones ya que cuando se escribe para audiencias más distantes, por ejemplo los escritos dirigidos al profesor, aparecen oraciones más complejas que cuando se escribe a una audiencia próxima, por ejemplo a un amigo.

Las palabras funcionales desempeñan un importante papel en determinar el mensaje de la oración, por encima incluso de otros factores sintácticos. Así, el orden de las palabras nos indica quién es el sujeto de la oración y quién es el objeto y un cambio en el orden puede suponer un cambio en el significado del mensaje que se pretende transmitir.

2.3. Búsqueda de los elementos léxicos

La búsqueda de las palabras se inicia a partir del significado, ya que parece claramente comprobado que significado y forma lingüística se encuentran en almacenes distintos. Prueba de ello, aparte de los datos obtenidos a partir de la experimentación (Schriefers, Meyer y Levelt, 1990), es el conocido fenómeno de "la punta de la lengua", cuando tenemos muy claro lo que queremos decir (está activado el significado) pero no encontramos la palabra para decirlo (Brown y McNeill, 1966).

La selección de la palabra se realiza de una manera casi automática buscando en el almacén de palabras aquella que mejor se ajusta al concepto que queremos expresar. Y puesto que normalmente disponemos de diferentes palabras para expresar el mismo concepto. Una vez tomada la decisión, la palabra elegida ya tendrá una forma lingüística determinada: ciertos sonidos si se trata del lenguaje oral y ciertos grafemas si se trata del lenguaje escrito.

Los mecanismos que nos permiten obtener la forma ortográfica o grafemas de la palabra que finalmente hemos decidido utilizar para representar el concepto que queremos expresar.

Según Luria (1974), para llegar a la forma ortográfica de la palabra una posible vía de actuación podría ser:

- Sistema semántico.
- Léxico fonológico.
- Almacén de pronunciación.
- Conversión fonema a grafema.
- Almacén grafémico.
- Escritura.

La mencionada ruta, que permite escribir muchas palabras del castellano, puede ser suficiente para asegurar la escritura correcta en idiomas ortográficamente transparentes, tales como el serbocroata o el italiano, en el que a cada segmento fonológico corresponde sólo una opción grafémica. Sin embargo, es insuficiente para explicar la escritura de muchas palabras de lenguajes ortográficamente opacos tales como el inglés. La escritura de estas palabras sólo se explica asumiendo la existencia de una segunda ruta que active algún almacén en el que se encuentren representadas las formas ortográficas de las palabras.

En esta segunda ruta sería:

- Sistema semántico.
- Léxico ortográfico
- Almacén grafémico
- Escritura

En escritura (como en la lectura, aunque en la escritura con mayor razón) se postula la existencia de dos rutas de acceso a la ortografía: la ruta léxica o directa, en la que el sujeto recupera la representación ortográfica directamente del léxico mental, y la ruta indirecta, que permite obtener la ortografía por aplicación de las reglas de transformación de fonema a grafema (Ellis, 1982; Ellis y Young, 1988; Morton, 1980; Patterson y Shewell, 1987). La ruta directa no sirve para escribir las palabras desconocidas ni para las series de letras sin significado (pseudopalabras), ya que sólo puede ser usada cuando existe una representación en el léxico.

A continuación veremos los procesos componentes del modelo:

Sistema semántico.

Es un almacén común para el habla y la escritura y en el que se inician las operaciones de escritura, ya que cada vez que queremos expresar una idea o mensaje comenzamos por el significado de lo que vamos a decir. Después, a partir del significado, buscamos la forma lingüística adecuada a cada concepto: fonológica si lo vamos a expresar en el lenguaje oral y ortográfica si lo vamos a expresar en el escrito.

Existen dos teorías que giran entorno al funcionamiento del sistema semántico:

- La teoría de redes, defendida principalmente por Collins y Quillian (1969), Collins y Loftus (1975)
- La teoría de rasgos defendida por Smith, Shoben y Rips (1974)

Los modelos de redes parten del supuesto de que los conceptos existen en la mente como unidades independientes conectadas entre sí por medio de una red de relaciones y es en estas relaciones con los otros conceptos donde reside el significado de cada concepto.

La teoría de rasgos, en cambio establece que en la memoria lo que se encuentran representados no son los conceptos sino los rasgos que lo definen, de manera que cuando queremos expresar un concepto lo que en principio disponemos es de una serie de rasgos a partir de los cuales activamos la palabra que mejor se ajuste a esos rasgos.

Warrington y Shallice (1984), describieron cuatro pacientes que sólo tenían dificultades con los conceptos referentes a seres vivos. Un paciente estudiado por Hart, Berndt y Caramazza (1985) tenía dificultades con los conceptos pertenecientes a las categorías de frutas y vegetales.

Léxico fonológico.

Es un almacén en el que se encuentran representadas las formas fonológicas de las palabras. Se supone que existe una representación para cada palabra que utilizamos en el lenguaje oral. En estado normal, es decir,

cuando no reciben ninguna información, estas representaciones se encuentran en estado de reposo, pero cuando llega información procedente del sistema semántica porque se quiera expresar algún concepto se activan las representaciones que tengan relación con ese concepto. Presenta un umbral de activación, el cual no es igual para todas las representaciones sino que varía en función de la frecuencia: las palabras que se utilizan con más frecuencia tienen un umbral más bajo y por consiguiente necesitan menos activación que las menos frecuentes. La razón por la que se produce este fenómeno está en que cada vez que utilizamos una palabra desciende ligeramente su umbral de activación; esto explica porqué nos resulta más fácil encontrar una palabra familiar, que en seguida surge en nuestro habla, que una palabra poco frecuente.

El papel que juega la estructura morfológica en la organización del léxico, plantea unas concepciones:

La primera concepción (Butterworth, 1983), habría una representación para cada forma verbal (saltaba, saltó, saltaré, etc.) y palabras derivadas ("perro", "perra," "perrera", "perrita", etc.).

La segunda concepción (Taft, 1985), las representaciones léxicas corresponden a raíces de palabras ("salt" o "perr") y cuando queremos formar una palabra tenemos que completarla con las afijos y sufijos correspondientes.

Léxico ortográfico.

En el léxico ortográfico se encuentran las formas ortográficas de las palabras. Existe una representación para cada palabra o raíz de palabra que utilizamos al escribir. Y cada representación tiene un umbral de activación que varía en función de la frecuencia de uso de la palabra.

Morton (1969) planteaba la existencia de un sólo léxico en el que se encontraban representadas conjuntamente las formas fonológicas y ortográficas de las palabras, pero los datos experimentales obtenidos tanto con sujetos normales como con pacientes afásicos han obligado a considerar la existencia de léxicos independientes para el lenguaje oral y el escrito (Morton, 1980; Morton y Patterson, 1980).

El léxico ortográfico tiene dos entradas:

- Desde el sistema semántico
- Desde el léxico fonológico

Mecanismo de conversión fonema a grafema.

Se encargan de asignar formas gráficas a los sonidos, siguiendo unas reglas de correspondencia fonema-grafema.

Según Miceli (1989) estas reglas no se activan todas por igual sino que cada una de ellas tiene un umbral de activación que depende de la frecuencia de uso: a mayor uso, menor umbral. Esto quiere decir que cuando se produce un error de escritura de un grafema es probable que

consista en sustituir uno de baja frecuencia por otro de más alta frecuencia y, por tanto, más fácil de activar. En el mismo sentido, cuando se escribe una palabra desconocida formada por algún sonido que se puede representar mediante dos grafemas diferentes.

Almacén de pronunciación.

Este almacén es al que se acude para transformar esas formas fonológicas que poseemos todavía abstractas en sonidos. Se podría decir que es una pequeña memoria corto plazo.

En este almacén se producen en algunos casos alteraciones y en otros se pierden algunos sonidos o palabras debido a la longitud de las oraciones.

Almacén grafémico.

Es otro sistema de memoria a corto plazo en el que se mantiene temporalmente la forma gráfica de las palabras que vamos a escribir. También en este almacén se pueden producir errores de sustitución de un grafema por otro, intercambio de grafemas, etc. (Hotopf, 1980), y para evitar estos errores empleamos la estrategia de mantener la información mediante la repetición, esto es, repetimos internamente las palabras mientras las vamos escribiendo.

A la presente estructura llega la información procedente tanto de la ruta fonológica como de la ortográfica. Y quizás el funcionamiento de ambas

rutas no sea alternativo en el sentido de que si funciona una no funciona la otra, sino que lo más probable, y defendido por muchos autores (Barry y Seymour, 1988; Burden, 1989; Ellis, 1982) es que ambas rutas funcionen conjuntamente aunque el resultado final venga determinado prioritariamente por una de ellas. En definitiva, éste parece ser el trabajo de ambas rutas: Cuando se trata de palabras familiares utilizamos la ruta ortográfica que es directa, y por consiguiente más rápida, y nos permite obtener la ortografía correcta de la palabra. No obstante, también participa la ruta fonológica que, mediante la conversión fonema a grafema, obtiene la forma ortográfica de la palabra y aporta su resultado, un poco más tarde, al almacén grafémico. Cuando se trata de palabras poco familiares se produce igualmente la puesta en funcionamiento de ambas rutas. La ruta fonológica posibilitará la conversión de cada fonema en su correspondiente grafema y permitirá por ello la escritura de palabras que incluso no se habían visto anteriormente (así como de pseudopalabras).

2.4. Procesos motores

Tras salir del almacén grafémico es el momento de ponerse a escribir y dominar unos procesos motores básicos, compuestos por varias operaciones.

Primero hay que seleccionar tipo de letra que se va a utilizar. Puesto que cada letra se puede escribir de formas muy variadas en función de reglas ortográficas (mayúscula al comenzar a escribir, después de punto y con los nombres propios y minúsculas en las otras condiciones), o de estilos

propios (cursiva en ciertas ocasiones, script en otras); es preciso decidir en cada momento qué letra concreta de las diferentes formas de que disponemos en nuestra memoria vamos a usar.

El siguiente proceso pasa ya del campo lingüístico al motor ya que está destinado a traducir los alógrafos en movimientos musculares que permitan su representación gráfica. Para llevar a cabo esta tarea lo primero que hacemos es recuperar el patrón motor correspondiente al alógrafo que pretendemos escribir en otra zona de la memoria (más próxima al área motora cortical) denominada almacén de patrones motores gráficos. En estos patrones motores ya están especificadas la secuencia, dirección y tamaño proporcional de los rasgos, aunque no el tamaño absoluto puesto que un mismo alógrafo se puede escribir en tamaños muy diferentes dependiendo de la superficie sobre la que vamos a escribir y los componentes neuromusculares encargados de ejecutar ese patrón motor serán distintos en función del tipo de escritura que finalmente realicemos: movimientos de dedos y muñecas cuando escribimos a lápiz, movimientos de mano, brazo y espalda cuando escribimos sobre la pizarra, o movimientos de pie y pierna cuando escribimos con el pie sobre la arena. Ellis (1982) plantea que primero se recuperan los grafemas componentes de la palabra cuya representación es abstracta (por ejemplo, "p", "s", "e", etc.). Después, de cada uno de esos grafemas se elige uno de los varios alógrafos posibles y por último, al tratar de representar esos alógrafos sobre el papel o pizarra obtenemos un grafo determinado.

La realización de todos los movimientos necesarios para llegar a obtener los grafos es una tarea perceptivo-motora muy compleja, ya que supone una secuencia de movimientos coordinados cada uno de los cuales tiene que ocurrir justo en el momento que le corresponde (Thomassen y Teulings, 1983).

De Bastiani y Barry (1989) sugieren que en los procesos motores debe existir algún sistema que coordine los movimientos musculares para conseguir una correcta ejecución de los signos gráficos. Este sistema contiene, según estos autores, un componente que recibe información continua sobre los rasgos que se van trazando con el fin de programar los movimientos siguientes en función de lo que ya está escrito y en función también de una serie de variables externas como son la posición del bolígrafo sobre la página, la llegada a un punto y aparte, etc.

2.5. Procesos que intervienen en el dictado

La escritura al dictado consiste en pasar de unos sonidos a unos signos gráficos. La ruta más generalmente utilizada empieza con el análisis acústico de esos sonidos, lo que nos permite identificar los fonemas componentes de la palabra. Una vez identificados los fonemas o quizás antes de terminar su identificación ya que como Marslen-Wilson y Tyler (1980) demostraron los primeros sonidos de las palabras son suficientes para su identificación pasamos a reconocer las palabras representadas en el léxico auditivo. En el léxico auditivo se activa la palabra correspondiente

a esos sonidos con lo cual en este estadio ya sabemos de qué palabra se trata o si se trata de una palabra conocida o no. pero todavía no hemos alcanzado su significado. El significado de las palabras se encuentra en el sistema semántica tal como hemos descrito anteriormente. y. observando el gráfico. es utilizado tanto para la comprensión como para la producción y tanto en forma oral como escrita. Desde el sistema semántica se activa la forma ortográfica almacenada en el léxico ortográfico. Esta forma ortográfica se deposita en el almacén grafémico desde donde comenzarán los procesos motores descritos en el apartado anterior. En resumen los procesos que participan cuando utilizamos esta vía son: análisis acústico - léxico auditivo - sistema semántica - léxico ortográfico - almacén grafémico. Esta ruta nos asegura que entendamos el significado de lo que estamos escribiendo y que escribamos de una manera ortográficamente correcta.

Una tercera posibilidad de escribir al dictado que es la que permite escribir con ortografía correcta (por consulta del léxico ortográfico) pero sin entender el significado de lo que se escribe (sin consultar el sistema semántico). Esta es la ruta utilizada por los pacientes que sufren cierto tipo de afasia denominada "sordera para el significado de las palabras", ya que escriben sin faltas de ortografía pero no entienden lo que escriben (Khon y Friedman, 1986).

2.6. Procesos que intervienen en la copia

Consiste en escribir palabras ya presentes en la página que el sujeto puede estar viendo. Según Cuetos (1991) consta de dos actividades:

- La lectura de las palabras.
- La escritura.

En este proceso inicial de lectura se identifican las letras componentes de las palabras. A partir de estas letras se activa la palabra correspondiente en el léxico visual. Esta representación léxica activa a su vez el significado de las palabras presente en el sistema semántico. Todas estas operaciones corresponden a la lectura. A continuación comienzan las de escritura. Desde el sistema semántico se activa el léxico ortográfico para obtener las representaciones ortográficas de las palabras que se depositan en el almacén grafémico desde donde se inician los procesos motores.

En otras ocasiones, una vez identificadas las letras en el proceso de análisis visual, comienza a trabajar el mecanismo de conversión grafema a fonema que transforma esas letras en sus correspondientes sonidos y las deposita en el almacén de pronunciación. Desde aquí el mecanismo inverso de conversión fonema a grafema transforma esos sonidos de nuevo en letras.

CAPITULO III: DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES METODOS DE ENSEÑANZA

Únicamente cabría hablar de dos métodos de enseñanza de la lectura en su nivel inicial: el método sintético y el analítico. Clasificación que, a su vez, coincide con la propuesta por Simon (1973) en los comienzos del siglo XX. Sin embargo, dado que actualmente ninguno de los dos métodos suele usarse de forma pura, siendo mucho más frecuente encontrarnos con una mezcla de ambos, estableceremos una clasificación tridimensional: los denominamos por Guillaume de marcha sintética y de marcha analítica, y un tercero que denominaremos mixto.

El hecho de utilizar el término "de marcha" pienso que resulta muy útil, ya que suele ser práctica muy corriente confundir los métodos sintético y analítico. Entiendo que ese término, al indicar que uno va siguiendo un proceso de síntesis y el otro de análisis, hace imposible la confusión. Es decir, el método de marcha sintética es aquel que partiendo del estudio de los elementos más simples (bien sean los grafemas, bien los fonemas) tiene como objetivo final que el niño conozca y domine las estructuras más complejas (bien sean las palabras o las frases) a través de síntesis sucesivas que ejecuta con dichos elementos. Por el contrario, el método de marcha analítica (también conocido con el nombre de global) es aquel que parte del estudio de las estructuras complejas significativas (bien sean las frases, bien las palabras) para que al final del proceso el niño sea capaz de conocer y distinguir los elementos más simples (las sílabas y las letras), a través de las sucesivas descomposiciones analíticas que va efectuando de dichas estructuras complejas. En cambio, el denominado método mixto utiliza simultáneamente ambos procesos de análisis y de síntesis, bien sea

partiendo de los elementos más simples, bien de las estructuras más complejas.

Dado que en el apartado siguiente de este mismo capítulo nos apoyaremos fundamentalmente en los importantes trabajos realizados por Dehant (1974), en la descripción pormenorizada de cada uno de dichos métodos que efectuaremos a continuación seguiremos la clasificación propuesta por este autor; que es la siguiente:

- Método analítico puro.
- Método analítico mitigado.
- Método sintético puro.
- Método sintético mitigado.

1. EL MÉTODO ANALÍTICO PURO

Suele ser muy corriente asociar el método de marcha analítica con la extraordinaria figura que fue Decroly. Pero lo cierto es que mucho antes que Decroly otros insignes pedagogos, tales como Adam en el siglo XVIII y Jacotod en el XIX, propugnaron y pusieron en práctica este método. No obstante, hay que reconocer que quien le dio el impulso definitivo fue Decroly.

Este método, en su versión más pura, parte del estudio de la frase para acabar con el análisis de los elementos más simples del discurso. En lo que no parece existir unanimidad por parte de sus propulsores es en la

determinación del momento en que debe introducirse al alumno en el análisis de esos elementos simples. El propio Decroly no parece tener ideas claras al respecto, tal y como se desprende de la lectura de alguna de sus principales obras. Así, por ejemplo, en el año 1913 escribe lo siguiente:

"El método que preconizamos parte del estudio de la frase, pasando inmediatamente a descomponerla en palabras, al análisis de las sílabas y de las letras y finalmente, por la síntesis, a la reconstrucción de nuevas palabras."

(Decroly, 1913)

Es decir, da la impresión de que dentro de la misma sesión didáctica se simultáneas las funciones de análisis y de síntesis. Sin embargo, en otro artículo posterior la impresión que se obtiene es que no debe mezclarse ese proceso analítico-sintético, al menos hasta que el niño posea un buen conocimiento de las frases como tales. Así, por ejemplo, en el artículo titulado "La función de la globalización y su importancia pedagógica",

"Poco a poco y en la medida de la capacidad del niño, el análisis se favorecerá por la aproximación de las palabras adquiridas previamente."

(Decroly, 1913)

Por lo que respecta a los principios subyacentes a dicho método, conviene aclarar que todos los propuestos por Decroly y sus discípulos (especialmente por Degand) son de orden psicológico, faltando totalmente

los de tipo lingüístico. Dichos principios son éstos: el del interés, el de la globalización y el de la percepción visual.

En el principio de la globalización Decroly (1913) no hace sino seguir los postulados más significativos de la incipiente Paidología que por entonces estaba tomando cuerpo bajo la fuerza creadora y, en cierto modo, experimental de Claparède (1911), quien afirma que hasta los seis-siete años la percepción del niño es sincrética; es decir, que percibe más fácilmente las totalidades que las partes, ya que su percepción se caracteriza por ser una visión de conjunto. De lo cual se desprende que si hacemos estudiar al niño las frases y las palabras antes que las sílabas y las letras, estaremos actuando de acuerdo con las características psicogenéticas perceptivas correspondientes a ese estadio evolutivo. Por esta razón es por lo que algunos autores denominan a esta forma de proceder "método natural de aprendizaje de la lectura".

El principio del interés aplicado a la metodología de la enseñanza de la lectura está emparentado, no solamente con los clásicos centros de interés decrolyanos, sino también con los postulados renovadores del movimiento de renovación pedagógica conocido con el nombre de "Escuela Nueva", Como se sabe, la idea subyacente radica en la aceptación de que el niño sólo puede sentir interés por aquello que perciba como una necesidad para él. Necesidad que, en el caso concreto del aprendizaje de la lectura, nace del deseo en el chico por comunicarse con los demás. ¿Qué interés va a suscitar en el aprendiz lector el análisis de las letras y de las sílabas, si no es como una actividad que se desgaja del estudio previo de las frases o al

menos de la palabra? Evidentemente, ninguno, a no ser que el educador utilice otras técnicas de motivación secundaria que nada tienen que ver con el propio proceso del acto lector.

Hay un aspecto dentro de este principio del interés que ha sido erróneamente entendido por parte de algunos defensores de dicho método y que, dada su importancia, creo necesario destacar. Me refiero concretamente a la creencia por parte de determinados autores de que es posible suscitar el interés del mismo con cualquier tipo de frases, olvidando así uno de los postulados más defendidos por Dewey (1967), quien, como es bien sabido, demostró que el niño sólo siente interés por aquello que posee alguna relación con su experiencia. El olvido de un dato tan importante explica perfectamente el hecho de que el aprendizaje de la lectura a través de una metodología de marcha analítica pueda resultar tan poco motivador y tan insulso como el realizado a través de esa otra metodología que obliga a pasar al sujeto semanas y semanas descifrando símbolos que para él no poseen ninguna significación.

Si de verdad queremos que surja el interés espontáneo en el niño hacia el aprendizaje de la lectura, la utilización de textos que posean una adecuada relación con la experiencia personal del alumno resulta de vital importancia. De ahí, pues las ventajas de que los textos sean propuestos por los propios alumnos, o al menos que sean lo suficientemente abiertos como para permitir intercalar frases procedentes de las conversaciones diarias que se suscitan en la clase o en los periodos de juego. Un texto que no resulte significativo al alumno, bien porque las ideas expresadas a

través del mismo sean demasiado elevadas para su capacidad intelectual, bien porque no posea relación alguna con sus necesidades, o simplemente porque no tenga nada que ver con sus expectativas, no tiene más remedio que suscitar el tedio y el aburrimiento.

Intentar justificar la inclusión en los textos destinados al aprendizaje inicial de la lectura de términos con los que el niño no posee ninguna familiaridad argumentando que de esa forma se intenta aumentar su vocabulario al mismo tiempo que aprende a leer, demuestra una tremenda confusión entre lo que debe ser la didáctica del vocabulario y la de la lectura. Es evidente que cada vez resulta más necesario elevar el vocabulario de nuestros escolares (sobre todo de aquellos que proceden de las capas sociales más bajas culturalmente hablando), pero la didáctica del vocabulario tiene unas exigencias propias que de no ser respetadas no se conseguirá ni lo uno ni lo otro.

Muchas veces se dice por parte de ciertos educadores que, por desgracia, ni con el método global ni con ningún otro se consigue suscitar el interés del niño por la lectura. ¿No radicará la causa en que los textos de una buena parte de los métodos de lectura parecen estar destinados a motivar más a los abuelos de nuestros abuelos que a los niños de la civilización de las computadoras electrónicas y de las pesadas y complejas máquinas utilizadas en las labores agrícolas?

Finalmente, el principio de la preeminencia de la percepción visual en el acto lector, si bien es cierto que fue propugnado por Decroly (1913) a partir

de unos datos procedentes de la psicofisiología sin demasiada vigencia en la actualidad, no es menos cierto que desde el punto de vista psicolingüístico resultan perfectamente justificados, tal y como tuvimos ocasión de comprobar en el capítulo primero, al referimos a la preeminencia del código ideográfico sobre el grafo-fonético en el proceso de apropiación de los significados de los significantes escritos. Ahora bien, una cosa es admitir esa preeminencia y otra muy distinta es no hacer uso alguno del código grafo-fonético, tal y como algunos acérrimos defensores del método global químicamente puro defienden, o incluso como el mismo Decroly propugnaba, rechazando de plano los ejercicios fonéticos entendidos como base de las representaciones gráficas.

2. EL MÉTODO ANALÍTICO MITIGADO

A los partidarios del método analítico puro se les ha criticado el escaso o nulo uso que suelen hacer del análisis en las primeras etapas de acercamiento del niño a la lectura, olvidando así que el proceso lector requiere la simultaneidad de la síntesis y del análisis desde el momento inicial.

En síntesis, este método acepta todos los presupuestos psicológicos básicos del método puro de marcha analítica, pero introduce estas dos novedades: en primer lugar se inicia el proceso lector tomando como base los elementos significativos más simples del idioma (las palabras); en

segundo lugar, simultanea en cada sesión didáctica el estudio sintético de la palabra con el estudio analítico de sus componentes (las sílabas y las letras), para acabar recomponiendo al final de la sesión, bien sea la propia palabra, bien sea nuevas frases construidas con las palabras estudiadas previamente.

Esta variante del método analítico puro, como es bien sabido, ha tenido una enorme trascendencia, habiendo llegado hasta nuestros días con las mismas lagunas y limitaciones que en el siglo pasado. Así, por ejemplo, sigue existiendo la duda sobre qué palabras deben ser elegidas para actuar como generadoras, tanto desde el punto de vista de la significación, como desde el punto de vista del número de sílabas. Tampoco se tiene claro cuándo introducir el análisis de las sílabas inversas, ni el ritmo que debe ser seguido. Estas y otras son limitaciones que están exigiendo la realización de rigurosos estudios experimentales, de los que hoy carecemos.

Según Molina (1981) una estrategia modélica de una unidad didáctica con esta metodología constaría de los siguientes pasos:

1. Presentación de un centro de interés apropiado a la edad y al medio social de procedencia de los alumnos. .
2. Discusión de la temática representada en el centro de interés.
3. Estudio de las palabras representativas de determinados objetos o sujetos del centro de interés y que, tras una validación científica, han

sido elegidas como las palabras generadoras dignas de entrar en esa unidad didáctica.

4. Análisis de las semejanzas y de las diferencias existentes entre las distintas palabras generadoras.
5. Análisis de los elementos que componen dichas palabras, comenzando por las sílabas, para pasar después a los grafemas y a los fonemas: número, forma, etcétera. En este momento del proceso puede ser muy importante globalizar el trabajo, relacionándolo con el estudio de los números que vaya siguiéndose a lo largo del curso escolar.
6. Reconstrucción sintética de sílabas a partir de las letras analizadas previamente.
7. Reconstrucción sintética de palabras a partir de las sílabas estudiadas.
8. Reconstrucción sintética de frases a partir de las palabras previamente analizadas. .
9. Copia en los cuadernos de las frases reconstruidas y que han sido puestas de relieve en la pizarra.

3. EL MÉTODO SINTÉTICO PURO

La historia de este método, al ser uno de los más antiguos de la humanidad resulta muy difícil de determinar. Dionisio de Halicarnaso fue quien tuvo la genial idea de escribir cuáles debían ser los pasos que había que dar para enseñar a leer. Pero, sobre todo, parece ser que fue Quintiliano quien

sentenció de forma definitiva lo que posteriormente iba a dar de sí este método.

Es un método que empieza estudiando las letras, para pasar después al estudio de las sílabas a través de la unión de varias letras, acabando el proceso de reconstrucción sintética con la formación de palabras y de frases extraídas de las letras y sílabas estudiadas previamente.

Los pasos formales de dicho método, expuestos de forma muy resumida (no creo conveniente extenderme en ellos, ya que muy probablemente todos tenemos alguna experiencia directa o indirecta con el mismo), serían éstos:

- 1) Estudio analítico de las vocales y después de las consonantes (no está nada claro el orden de aprendizaje de cada consonante), generalmente asociado a la representación gráfica de algún objeto conocido por el niño, el cual comienza por la letra que se está estudiando.
- 2) Estudio de las sílabas, efectuado a través de la unión de dos o más letras. Primeramente de las sílabas directas, después de las inversas y finalmente de las mixtas. .
- 3) Estudio de las diferentes palabras formadas por la unión de las sílabas aprendidas previamente, generalmente efectuado mediante la lectura oral (bien en grupo, bien de forma individual), recalcando prosódicamente el silabeo.

- 4) Lectura oral de pequeñas frases, formadas a partir de la reconstrucción sintética de las palabras aprendidas.
- 5) Lectura de textos sencillos, formados por historietas en las que entren las palabras ya estudiadas.

Estos pasos no son recorridos por el niño de forma simultánea en cada sesión didáctica, sino que por el contrario, primero hay que estudiar todas las letras del alfabeto, después las sílabas, luego las palabras y finalmente las frases. Ello quiere decir que hasta que el sujeto llega a realizar una lectura suficientemente expresiva y comprensiva es necesario que pase mucho tiempo (a veces. un curso entero y en algunas ocasiones hasta dos).

Ni que decir tiene que son muchas las críticas que a priori (es decir, sin que provengan de ninguna investigación rigurosa) se le pueden hacer a este método, no siendo la menor la cantidad tan extraordinaria de tiempo que el alumno se ve obligado a pasar tediosamente hasta adentrarse en el objeto fundamental de la lectura: la comprensión de la significación de un texto escrito.

Viendo las especiales características de esta metodología resulta muy difícil entender cómo ha podido pervivir durante tantos siglos, a no ser por lo fácil que es su programación sistemática, pudiendo hacer que el alumno camine sin lagunas, con tal de' que el educador siga al pie de la letra los pasos indicados más arriba.

Según Mialaret (1979), hay que reconocer que el conjunto de los ejercicios es completo; si nos contentamos con quedarnos en el plano del mero desciframiento. Y a continuación, el citado autor afirma categóricamente:

"Destaquemos que si todos esos ejercicios son hechos regularmente, asocian muy sólidamente imágenes visuales, motrices-vocales, motrices-digitales y auditivas en la medida en que se acepta la existencia de esas imágenes."

(Mialaret, 1979)

4. EL MÉTODO SINTÉTICO MITIGADO

Parece increíble que haya sido necesario que pasaran más de quince siglos para que los pedagogos, a la vista de todos los inconvenientes que posee el método puro de marcha sintética, se decidieran, si no a proponer alternativas radicales al mismo, sí al menos a plantear ciertos correctivos.

Fue así cómo Comenio (1658), en su obra "Orbis Pictus", propuso la enseñanza de un alfabeto vivo, cuyos elementos grafonemáticos se correspondieran con los respectivos sonidos a través del uso de la onomatopeya, como reacción contraria a lo que él denominaba "el alfabeto de las letras muertas". De igual forma, en este breve repaso histórico no puede dejar de citarse a Pestalozzi, quien también reaccionó contra ese método sintético puro decidiéndose a comenzar la enseñanza de la lectura por el estudio de las sílabas. Más o menos, Pestalozzi venía a decir lo siguiente: si al niño se le presenta, el grafema "m" y se le obliga a

pronunciar "Heme", suprimase el estudio de las letras y efectúese el estudio de las sílabas ma, me, mi, mo, mu.

Este método que hemos denominado sintético mitigado suele adoptar en la actualidad dos formas:

- La de tipo silábico
- La de tipo fonético

La forma silábica, como su mismo nombre indica, toma como punto de partida el estudio de las sílabas, tendiendo así a resolver la inexactitud a que me refería en las líneas anteriores en cuanto a la pronunciación de las letras aisladas se refiere.

Después, combinando las sílabas estudiadas, pasa al estudio de las palabras y finalmente, por recomposición sintética de esas palabras, al estudio de las frases.

Son muchos los recursos técnicos que suelen adoptar sus partidarios para lograr algo de motivación secundaria o artificial en el estudio inicial de las sílabas (un recurso muy conocido en nuestro país son las barajas fotosilábicas). Sin embargo, hay que reconocer que la utilidad de tales recursos depende más de las dotes personales del profesor que de los propios recursos utilizados.

La otra forma es la de tipo fonético, siendo su característica más definitoria el comenzar la enseñanza de la lectura por el estudio de los fonemas. Por lo general, se suele comenzar mostrando dibujadas las letras del abecedario (primero las vocales y después las consonantes) asociándolas a las pronunciaciones correctas de los sonidos a los que remiten. Cuando el niño, situado ante cualquier grafema, es capaz de evocar de forma automática el correspondiente sonido, se puede pasar al estudio de las sílabas, de las palabras y de las frases, o incluso pasar del estudio de los fonemas a las palabras o a las frases para acabar analizando las sílabas y las letras.

Como puede comprenderse fácilmente, esta nueva forma de enseñar a leer resulta muy difícil de aplicar en aquellos idiomas en los que la correspondencia grafema-fonema es bastante irregular. Por el contrario, en aquellos otros idiomas en que esa correspondencia es mucho más perfecta (tal y como, por ejemplo, ocurre en el castellano) su posibilidad de aplicación resulta mucho más real.

En cualquier caso, como en todas las formas derivadas del método de marcha sintética, se intenta poner en contacto al niño con la lectura comenzando por la parte del proceso más mecanicista y menos motivadora, produciendo, en consecuencia, un total desinterés en el alumno, paliado únicamente por medio del castigo, o gracias a las cualidades personales de algunos profesores/as. Que ello es así lo demuestra el hecho de que hoy, aún los más acérrimos defensores de esta modalidad han tenido que valerse de una serie de recursos enfatizadores

secundarios, tal y como tendremos ocasión de comprobar cuando examinemos las estrategias didácticas propugnadas por una autora francesa que, por distintas razones, ha gozado en la década de los años sesenta y setenta de una gran aceptación universal, especialmente entre los pedagogos destinados a la reeducación de los chicos con trastornos del aprendizaje de la lectura.

Susana Borel-Maisonny (1962), plantea que el primer paso debe ser el aprendizaje de los fonemas, asociándolos con los grafemas, entendidos éstos como meros referentes de los primeros. Sólo cuando el niño ha dominado esos mecanismos de base (según dicha autora, esto se consigue en muy pocas semanas) se deberá pasar al estudio de la lengua escrita con significación, esto es, al estudio de las frases. Para la adquisición de tales mecanismos de base, asocia cada fonema con su sonido correspondiente, sirviéndose para ello de unas expresiones gestuales (una distinta y específica para cada fonema) y cinéticas que el alumno debe de aprender y de gesticular cada vez que pronuncie el sonido correspondiente.

Según dicha autora, esas experiencias gestuales de tipo cinético servirán de soporte de la memoria a la hora de tener que reconocer un signo escrito y de tener que pronunciar su sonido equivalente. Una vez que el chico sea capaz de reconocer cada signo escrito y de pronunciar correctamente el sonido correspondiente sin ayuda de soportes gestuales, éstos dejan de ser útiles y por consiguiente se desechan. Pero además, según Borel-Maisonny, tales soportes gestuales poseen la ventaja de permitir al niño la

interiorización mental de las formas escritas de los signos y el orden secuencial propio de la lectura, evitándose de esa manera las omisiones y las inversiones de letras en el interior de una sílaba o de una palabra.

Una vez logrados por parte del aprendiz lector toda esta serie de mecanismos de base se pasa al estudio de las sílabas. Pero no de forma aislada, sino analizadas en el interior de las palabras en que se encuentran, valiéndose para ello de un cartón que tiene una ventana, que permite aislar cada fragmento. Finalmente, se pasa a estudiar las palabras y las frases, valiéndose de un libro que sea apropiado para la edad y medio socio-cultural de los niños, sobre todo en lo que respecta a la inteligibilidad de su contenido. Paralelamente a todo ese proceso, el niño es sometido a dictados en cada sesión didáctica, tanto de fonemas y de sílabas, como de palabras y de frases cortas.

CAPÍTULO IV: TRASTORNOS DE LA LECTOESCRITURA

1. LOS TRASTORNOS DE LECTURA

1.1. Concepto de dislexia

Se entiende por dislexia la dificultad específica para la lectura, sea cual sea la causa. Sin embargo, en términos neurológicos se considera que la palabra dislexia se debe aplicar sólo a aquellos casos en que el déficit lector se produce por algún tipo de disfunción cerebral. Esta disfunción puede producirse antes de que el sujeto haya adquirido la lectura o después de adquirida, por lo que hay que distinguir dos grandes grupos de dislexias:

- dislexias adquiridas
- dislexias evolutivas.

Bajo el término de dislexia adquirida se engloban a todos aquellos sujetos que, habiendo logrado un determinado nivel lector, pierden en mayor o menor grado, como consecuencia de una lesión cerebral alguna de las habilidades que poseían.

Bajo la etiqueta de dislexia evolutiva se agrupa a aquellos niños que "sin ninguna razón aparente" presentan dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura. Con la expresión "sin ninguna razón aparente" se

quiere descartar los retrasos lectores producidos por causas que afectan no sólo a la lectura sino al rendimiento general, tales como baja inteligencia, ambiente socioeconómico desfavorable, mala escolaridad, etc.

1.2 Dislexias adquiridas

Se produce por una lesión cerebral que actúa sobre alguno de estos componentes que afectan al sistema de lectura.

Según Ellis y Beattie (1986), el rasgo más importante de las lesiones cerebrales es que raramente destruyen todas las capacidades lingüísticas, ya que lo normal es que se alteren ciertas habilidades pero permanezcan en funcionamiento el resto. Partiendo del supuesto de que la lesión cerebral no creará nuevos mecanismos de procesamiento (Coltheart, 1985), el lenguaje de los pacientes afásicos se puede considerar como resultado del sistema del lenguaje total menos ciertos componentes, y el estudio de los diferentes tipos de pacientes nos puede aportar información muy valiosa acerca del funcionamiento del sistema global. Obviamente, esta concepción exige aceptar los dos supuestos que acabamos de describir, a saber, que la lesión cerebral puede dañar ciertos componentes y dejar otros intactos, y que el lenguaje patológico es el producto de los mecanismos que permanecen intactos y no de otros creados a raíz de la lesión cerebral (Caramazza, 1984).

1.2.1. Dislexias periféricas

Pirozzolo y Rayner (1978) habían demostrado que los sujetos disléxicos mostraban déficit en el comportamiento oculomotor (mayor número de fijaciones, mayor duración de las fijaciones, mayor número de regresiones) respecto a los sujetos normales.

Stanley (1978) comprobó que los sujetos disléxicos, efectivamente, tenían peor control oculomotor que los lectores normales en una tarea de lectura, pero no mostraban diferencias en tareas de búsqueda que requerían movimientos de ojos incluso más complejos. Si el problema no deriva de un control oculomotor más pobre, entonces las diferencias que se producen en la lectura deben estar causadas por el hecho de que exista otro tipo de dificultades internas en los lectores retrasados. Si esto es así parece probable que los patrones de movimientos de los ojos en la lectura sean el resultado de la dificultad de ejecutar la tarea, más que la causa de la dificultad. Y ciertamente un trabajo de Tinker (1958) parece apoyar esta conclusión, ya que intentó entrenar el sistema oculomotor y no encontró mejoría en la lectura.

Aunque esto no descarta que en algunos sujetos (parece que los porcentajes son mínimos) el trastorno lector sea producido por alteración de los movimientos oculares. Martín (1954), por ejemplo, comprobó que ciertos pacientes con problemas de lectura tenían dificultades en actividades tan básicas como seguir las líneas de una página.

Vellutino (1987) afirma que estos trastornos se producen porque los sujetos no tienen una buena representación de la palabra y de ahí que no consigan

identificarla, aun cuando su percepción está intacta. A estas dificultades en la identificación de los signos lingüísticos, Shallice y Warrington (1980) las denominan dislexias "periféricas", como contraposición a las dislexias "centrales" producidas en las rutas que conectan los signos gráficos con el significado. Dentro de las dislexias periféricas se distinguen tres categorías, denominadas:

- dislexia atencional
- dislexia visual
- dislexia letra a letra.

Dislexia atencional.

Según Patterson (1981), la característica más destacable de la dislexia atencional es que los pacientes pueden reconocer tanto las letras aisladas como las palabras globalmente, pero son en cambio incapaces de identificar las letras cuando forman parte de una palabra.

Dislexia visual.

Según Marshall (1984), el principal síntoma que presenta este grupo de pacientes son los errores de tipo visual; así, por ejemplo, leen "col" donde dice "cal" o "rosa" donde dice "risa". Generalmente las palabras que producen como respuesta suelen tener una mayor frecuencia de uso que las que tienen presente

Dislexia letra a letra.

Según Ellis (1984), la principal característica de este tipo de dislexia es que para leer una palabra los pacientes tienen que nombrar cada una de las letras que la componen. Esto hace que la longitud de las palabras sea una variable sumamente influyente en este tipo de trastorno (Patterson y Kay, 1982).

1.2.2 Dislexias centrales

Se produce por alteraciones en las rutas de acceso al significado, y en función de cuál sea la ruta lesionada los síntomas serán distintos y en consecuencia se hablará de distintos tipos de dislexias.

a) Dislexia fonológica:

Los disléxicos fonológicos son capaces de leer la mayoría de las palabras familiares, pero tienen grandes dificultades con las pseudopalabras y las palabras poco familiares. Beauvois y Derouesné (1979) fueron los primeros que descubrieron un paciente con dislexia fonológica y posteriormente han aparecido un buen número de casos similares (Allport y Funnell, 1981; Funnell, 1983; Patterson, 1982; Sartori, Barry y Iob, 1984; Shallice y Warrington, 1980). Estos pacientes leen correctamente la mayoría de las palabras y sin embargo fallan con las pseudopalabras, con las cuales

suelen cometer errores de lexicalización; esto es, las confunden con palabras ortográficamente similares

Puede haber diferentes tipos de dislexia fonológica dependiendo de cuál es el subcomponente alterado.

“En castellano, al igual que en inglés, sucede que no todos los grafemas equivalen a letras, sino que algunos, tales como "ch", "rr" o "ll" están formados por más de una letra, con lo cual es necesario realizar el agrupamiento de las letras en grafemas antes de llevar a cabo la conversión en fonemas. En consecuencia tiene que haber un proceso, que llamaremos de análisis grafémico, encargado de realizar el agrupamiento de las letras en grafemas. Un segundo componente se encargaría de asignar los fonemas correspondientes a esos grafemas, y un tercero encargado de combinar esos fonemas en una pronunciación conjunta tal como articulamos las palabras. Esto es, la transformación de letras en sonidos por la ruta fonológica no constituye una operación única sino que existen al menos tres estadios: análisis grafémico, asignación de fonemas y combinación de fonemas. Por tanto puede haber tres tipos de dislexia fonológica dependiendo de dónde se produce la lesión, pues aun cuando la disrupción de cualquiera de ellos produciría dificultades para leer pseudopalabras, el tipo de trastorno sería diferente según cual fuese el mecanismo dañado.”

(Cuetos, 1996)

Beauvois y Derouesné (1979) estudiaron un grupo de disléxicos adquiridos, todos los cuales tenían dificultades con las pseudopalabras, algunos pacientes tenían más dificultades para leer aquellas que requerían de un análisis grafémico que para las pseudopalabras en las que existía una correspondencia una a una entre letras y fonemas. Otros pacientes, por el contrario, no mostraban diferencias con esos dos tipos de pseudopalabras.

Newcombe y Marshall (1985) presentaron un caso claro de alteración en el análisis grafémico. Este paciente usaba una correspondencia letra a fonema en vez de grafema a fonema; esto es, no agrupaba las letras en grafemas antes de llevar a cabo la asignación fonémica.

Coltheart (1985) expuso el caso de un paciente cuya lectura de pseudopalabras consistía en secuencias de sonidos correspondientes a los grafemas componentes (ej.: "kote": /k/ /o/ /t/ /e/). El estadio de asignación de fonemas estaba funcionando bien en este paciente puesto que daba la pronunciación correcta de las letras. Su problema radicaba en la incapacidad para combinar esos sonidos.

Los disléxicos fonológicos suelen padecer otros trastornos de lectura. Los más llamativos son los errores derivativos y los cambios en las palabras funcionales. La explicación que se da a los errores derivativos es que en las palabras compuestas la raíz se analiza por la ruta visual, que en estos sujetos está intacta, y los afijos por la ruta fonológica, que se encuentra dañada (Temple 1984). Igualmente se considera que las palabras

funcionales son elementos sintácticos que no tienen representación semántica y que por tanto son leídas a través de la ruta fonológica.

Barry (1984) y Patterson (1982) comprobaron que la presentación de palabras con formato distorsionado (por usar cajas aLtErNaDaS o signos entre las l+e+t+r+a+s) no afectaba de manera notable la ejecución de estos sujetos.

b) Dislexia superficial:

Según Patterson, Marshall y Coltheart (1985) los disléxicos superficiales no tienen dificultades con las palabras regulares, sin embargo son incapaces de leer correctamente las palabras irregulares. Sus errores son de regularización; esto es, las pronuncian como si se ajustasen a las reglas de conversión grafema o fonema, con lo cual los sonidos resultantes no coinciden con ninguna palabra, o si coincide (caso de los homófonos o pseudohomófonos) le da una interpretación que no le corresponde. Como en el caso de la dislexia fonológica, la superficial también se ha encontrado en un buen número de casos (Bub, Cancelliere y Kertesz, 1985; Coltheart, Masterson, Byng, Prior y Riddoch, 1983).

La dislexia superficial puede surgir por lesiones en varios puntos diferentes, todos los cuales impiden el funcionamiento normal de esta ruta. Puede ocurrir que la lesión se produzca en el léxico visual, en cuyo caso el paciente no podrá acceder al significado de las palabras irregulares mediante la lectura, pero sí a través del lenguaje oral, puesto que su sistema semántico está intacto.

Los pacientes no sólo tendrán problemas para entender palabras escritas, sino también para entender las palabras orales e incluso para hacer uso de ellas en producción (tanto en el habla como en la escritura), ya que, como hemos dicho, el sistema semántico es común para todas las modalidades del lenguaje.

c) Dislexia semántica:

El sujeto podrá leer palabras a través de la ruta visual, gracias a la conexión del léxico visual con el fonológico, pero no podrá recuperar su significado. Esta posibilidad también se ha encontrado en varios pacientes que leen la mayoría de las palabras, tanto regulares como irregulares, lo que indica que están haciendo uso de la ruta visual, pero que son incapaces de entender lo que significan.

El primer caso de dislexia semántica fue presentado por Schwartz, Saffran y Marin (1980a). Se trataba de una mujer con demencia senil que leía en voz alta correctamente palabras que era incapaz de comprender. Después Funnell (1983) y Sartori, Masterson y Job (1987) encontraron dos nuevos casos. Ambos leían en voz alta listas de palabras cuyo significado no conseguían entender. Además ambos eran incapaces de leer pseudopalabras (el paciente de Sartori, Masterson y Job leía el 80% de las palabras y sólo el 16% de las pseudopalabras; el paciente de Funnell leía el 85% de las palabras y entre el 0 y el 20% de las pseudopalabras). Estos sujetos no leían a través del sistema semántico porque de lo contrario

tendrían que entender el significado de las palabras. Pero tampoco podían leer por la ruta fonológica, ya que si esta ruta funcionase tendrían que ser capaces de leer las pseudopalabras.

d) Dislexia profunda:

El trastorno abarca a ambas rutas, visual y fonológica, se producirán ambos tipos de síntomas, a saber: dificultades para leer pseudopalabras y dificultades para acceder al significado.

Marshall y Newcombe (1973) plantean que los disléxicos profundos son incapaces de leer pseudopalabras, lo cual indica un deterioro de la ruta fonológica, y tienen dificultades para leer ciertas clases de palabras (palabras abstractas, verbos, palabras funcionales, etc.), lo cual indica un mal funcionamiento de la ruta visual. Además producen errores visuales y derivativos. Pero, de todos, el síntoma característico de las dislexias profundas son los errores semánticos, consistentes en decir una palabra por otra con la que no guarda ninguna relación visual.

Coltheart (1980) defiende la hipótesis de que los disléxicos profundos tienen dañado el hemisferio izquierdo, con lo cual tienen que hacer uso del hemisferio derecho que tiene pocas capacidades lectoras, en general la localización del déficit de estos pacientes se suele hacer en los mismos términos de otros trastornos; esto es, de déficit en ciertos componentes del sistema léxico.

Shallice y Warrington (1980) hablan de dos tipos de dislexia profunda en función del componente dañado. Afirman que en unos casos es el léxico visual, o la conexión del léxico visual con el sistema semántico, y en otros casos el léxico fonológico. Así sucede que algunos pacientes no son capaces de acceder al significado de las palabras desde el léxico visual y sí desde el auditivo.

Ellis y Young (1988) defienden que para explicar los errores semánticos hay que suponer que está dañada la conexión entre el léxico visual y el léxico fonológico (además de la ruta fonológica). En estas condiciones el paciente sólo puede leer a través del sistema semántico, con lo cual se pueden activar varias palabras relacionadas en significado, y no puede revisar sus respuestas con las procedentes de otras fuentes tal como ocurre en los sujetos normales.

1.2.3. Trastornos en los componentes sintáctico y semántico

Según Cuetos (1996) algunos sujetos pueden reconocer sin dificultad cada una de las palabras que componen la oración, pero fracasan en los procesos superiores. Aunque a estos pacientes no se les denomina estrictamente disléxicos, obviamente también tienen trastornos de lectura. En unos casos, el trastorno se sitúa a nivel sintáctico ya que los pacientes son incapaces de combinar las palabras en la estructura sintáctica correspondiente. En otros casos, el déficit es semántico puesto que el fallo se produce en el proceso de extracción del mensaje. Al primer tipo de

trastorno se le denomina agramatismo (más exactamente "comprensión asintáctica") y al segundo afasia semántica.

Agramatismo.

El déficit en el uso del componente sintáctico, o agramatismo, se manifiesta dramáticamente en los afásicos de Broca. Aunque obviamente existen diferencias individuales, la característica general de estos pacientes es la dificultad para hacer uso de las claves sintácticas (palabras funcionales, afijos, orden de palabras, etc.). En consecuencia, su habla espontánea se caracteriza por el uso de frases cortas, de estructura sintáctica tremendamente simple, y en las que la mayor parte de las palabras son de contenido.

Además de este déficit, los afásicos de Broca suelen padecer trastornos articulatorios. De hecho, se ha querido asociar el lenguaje telegráfico con las dificultades articulatorias, en el sentido de que los pacientes utilizan sólo las palabras de contenido como una manera de comunicar la máxima cantidad de información con el mínimo esfuerzo.

En la actualidad ya no hay ninguna duda de que las características de habla de Broca se deben a que los pacientes han perdido la capacidad de hacer uso de las reglas que gobiernan la relación entre las palabras.

Zurif, Caramazza y Myerson (1972) realizaron una tarea en la que se pedía a los pacientes que agrupasen una serie de palabras de dos en dos.

Observaron que mientras que los sujetos normales seguían un patrón correcto de asociación (artículo con sustantivo, etc.), los afásicos tendían a colocar juntas las palabras de contenido y no prestaban atención a las palabras de función o las agrupaban conjuntamente. A partir de ese momento se realizaron numerosos estudios con diferentes pruebas que confirmaron este hallazgo (Caramazza y Zurif, 1976; Schwartz, Saffran y Marín, 1980b; Saffran, Schwartz y Marín, 1980, etc.).

Berndt (1987) plantea que el hecho de que en muchos afásicos de Broca el agramatismo se produzca simultáneamente en comprensión y producción no significa que haya un mecanismo común para ambas modalidades. Se han encontrado pacientes que son agramáticos en comprensión y no en producción (Caramazza, Basili, Koller y Berndt, 1981) Y pacientes que son agramáticos en producción y no en comprensión (Kolk, Van Grunsven y Keyser citado en Howard, 1985), lo que indica que se trata de mecanismos independientes claramente dissociables.

Howard (1985) encontró un paciente que era agramático en lectura y no en comprensión oral. Un paciente estudiado por Bub y Kertesz (1982) era agramático en la escritura pero no en el habla. La razón de que en muchos pacientes aparezcan todos los trastornos seguramente se debe a que las bases biológicas de estos procesos se localicen muy próximas dentro de la corteza cerebral y cuando se produce una lesión los destruye todos.

a) *Oraciones subordinadas.*

Caramazza y Zurif (1976) demostraron la capacidad de los pacientes agramáticos para comprender oraciones subordinadas de relativo en una tarea de emparejamiento oración-dibujo. Estas tareas consisten en presentar una oración para que los sujetos la emparejen con el dibujo que corresponde (de entre dos o más dibujos). Las oraciones eran de cuatro tipos:

- Un grupo tenía fuertes restricciones semánticas que sólo permitían una posible interpretación ("La manzana que el niño está comiendo es roja"). Otras oraciones eran reversibles y por tanto su interpretación correcta sólo se podía conseguir a través de las claves sintácticas ("El lobo que el perro está atacando es grande").
- Un grupo de oraciones eran semánticamente improbables aunque gramaticalmente correctas ("El niño que el perro está acariciando está gordo").
- Un grupo de oraciones de control ("El niño está comiendo una manzana roja").

Estas oraciones se emparejaban con dibujos de tres tipos:

- alternativa correcta
- distractor léxico
- distractor semántico

b) Orden de las palabras.

Schwartz, Saffran y Marín (1980b) investigaron la capacidad de los afásicos para usar la clave orden de las palabras a la hora de interpretar oraciones. Para ello presentaban oraciones muy simples pero que no podían ser interpretadas sólo con la información léxica y que necesariamente tenían que acudir a la clave orden de las palabras. Eran frases reversibles que usaban proposiciones locativas y los dibujos eran de tres tipos:

- la alternativa correcta
- un distractor sintáctico
- un distractor léxico

c) Palabras funcionales.

Andreewsky y Seron (1975) estudiaron un paciente que sólo era capaz de leer las palabras de contenido. Su déficit llegaba a tal extremo que las palabras polisémicas que pueden funcionar como sustantivos o como conjunciones sólo era capaz de leerlas cuando hacían el papel de sustantivos.

Von Stockert y Bader (1976) presentaban oraciones segmentadas en trozos para que distintos grupos de pacientes afásicos las ordenasen con

el fin de formar oraciones, y encontraron que la ejecución de los afásicos de Broca era mucho peor que la del resto de los grupos.

Afasia de conducción.

Caramazza y Berndt (1982) afirman que los mecanismos de procesamiento sintáctico están intactos en los pacientes afásicos, pero no se utilizan adecuadamente debido a la limitada capacidad de la memoria a corto plazo. Hay que tener en cuenta que el etiquetado y conexión de las distintas palabras que componen una oración tienen lugar en el almacén de memoria a corto plazo (Clark y Clark, 1977), y si la capacidad de este almacén es muy pequeña surgirán dificultades para mantener todas las palabras que componen una frase mientras se elaboran las relaciones sintácticas que existen entre ellas.

Caramazza, Basili, Koller y Berndt (1981) describieron un paciente con una memoria operativa muy limitada que entendía fácilmente las palabras aisladas pero tenía verdaderos problemas en comprender oraciones formadas con esas mismas palabras.

Afasia semántica.

Presentan dificultad en integrar la información contenida en las oraciones y/o párrafos en una representación unificada o por dificultades en conectar esa estructura con sus propios conocimientos.

Luria (1974) afirma que el afásico semántico es incapaz de comprender oraciones complejas, a pesar su buena comprensión de los items léxicos individuales, por su incapacidad de unificarlos en un único patrón. Por su parte Berndt y Caramazza (1980) comprobaron que efectivamente existen pacientes que tienen dañadas las operaciones semánticas.

En cuanto a la dificultad de integrar la información en los propios conocimientos, se pueden citar todas las personas que por deterioro cerebral han perdido parte de sus conocimientos (los casos de amnesia) y por ello tienen dificultades para entender mensajes simples.

1.3. Dislexias evolutivas

1.3.1. Concepto de dislexia evolutiva

La Federación Mundial de Neurología ha definido el síndrome de dislexia evolutiva (o dislexia infantil) "como un desorden que se manifiesta en la dificultad de aprender a leer a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales".

Pavlidis (1981) distingue al disléxico del retrasado en la lectura es su carácter inesperado, es decir, el hecho de que no se pueda identificar ningún factor que explique el retraso en la lectura. Esto es, después de descartar a los sujetos que tienen retraso a causa de su bajo cociente intelectual, a los que no han tenido suficientes oportunidades educativas, a los que tienen algún tipo de enfermedad física (problemas de audición o

visión) o psíquica (problemas emocionales graves) relacionada con el trastorno lector y a los que pertenecen a una clase socioeconómica desfavorecida, todavía queda un pequeño porcentaje de sujetos (en torno al 4% según Naido, 1981) que obtienen en los test de lectura puntuaciones correspondientes a las de los niños que cronológicamente son dos o más años menores que ellos.

Además se han encontrado diferencias en las asimetrías hemisféricas respecto a los sujetos normales (Geschwind y Levitsky, 1968; Galaburda y Kemper, 1979). Por otra parte se han descubierto importantes anomalías en la formación de la corteza cerebral de estos sujetos (Kaufmann y Galaburda, 1989).

Marshall (1984) plantea que los tipos de dislexia del desarrollo son exactamente los mismos que los producidos por lesión cerebral. Para Coltheart (1987) la cuestión también está muy clara: Puesto que habrá niños que tengan mayores dificultades con la ruta fonológica, su ejecución será similar a la de los disléxicos adquiridos fonológicos. Aquellos niños que tengan, en cambio, dificultades con la ruta léxica tendrán una ejecución similar con la de los disléxicos superficiales.

Otros autores (Bryant e Impey, 1986; Snowling, 1983; Wilding, 1989) no creen que se pueda trazar un paralelismo entre ambos tipos de trastornos. Wilding (1989) afirma que pueden ser muy diferentes las alteraciones de lectura producidas por lesión en un componente de un sistema ya formado que las que se producen por no haberse terminado de completar el

sistema, ya que en este segundo caso el funcionamiento de los componentes no es del tipo todo o nada, como sucede con las lesiones, sino que el desarrollo de los procesos se produce de forma interactiva y depende de factores externos tales como los métodos de enseñanza.

1.3.2 Tipos de dislexias evolutivas

Los déficit que se han encontrado en cada uno de los procesos que componen el sistema de lectura son:

Déficit en los procesos perceptivos.

El déficit radica en la capacidad de almacenamiento de la memoria icónica, ya que los disléxicos consiguen retener la información en este almacén tanto tiempo como los normales (Vellutino, 1987). Aaron, Bommarito y Baker (1984) han comparado la memoria icónica de cuatro niños disléxicos con niños normales y no encontraron diferencias significativas.

Ellis y Miles (1978) comprobaron que los niños disléxicos tenían la misma rapidez que los niños normales para juzgar si pares de letras eran similares o diferentes. Seymour y Porpodas (1980) realizaron un experimento en el que los sujetos tenían que nombrar dibujos de objetos y leer los nombres de estos objetos. Los disléxicos no diferían de los niños normales en la tarea de nombrar dibujos, pero eran más lentos y cometían mayor número de errores cuando tenían que leer sus nombres.

Vellutino (1987) comprobó que los sujetos que leían las palabras haciendo inversiones en sus letras, sin embargo las deletreaban en orden correcto. Esto indica que el fallo no se produce en la percepción sino que es más central. Posiblemente conocen las palabras por sus rasgos visuales globales (etapa logográfica que en el próximo capítulo describiremos), y cuando se encuentran con alguna palabra que puede tener una forma más o menos parecida con otra de la que poseen representación léxica la identifican enseguida con ella. De ahí que este problema sea mucho más abundante en los niños que están aprendiendo a leer mediante el método global.

En algunos pocos casos los déficit lectores pueden estar causados por problemas perceptivos. Así Denckla y Rudel (1976) comprobaron que los malos lectores eran más lentos en nombrar series de estímulos visuales tales como dígitos, letras, colores o líneas. Por otra parte, aun cuando los niños disléxicos puedan tener una percepción visual normal, su ejecución en la identificación de letras es inferior a la de los normales, tal como se ha puesto de manifiesto en varios trabajos (Seymour y Porpodas, 1980), aunque en estos casos las diferencias seguramente no se producen a nivel perceptivo, sino a nivel lingüístico.

Déficit en el reconocimiento de palabras.

En el procesamiento léxico en el que se encuentran las mayores diferencias entre niños disléxicos y sujetos normales (Miles y Elis, 1981). En unos casos las dificultades se pueden producir por incapacidad de

hacer uso de la ruta fonológica; en otros casos de la ruta visual, y en otros por dificultades en ambas rutas.

Se han presentado niños disléxicos clasificables en prácticamente todas las categorías de dislexias adquiridas: Temple (1984) encontró un caso que parecía tener todos los síntomas típicos de la dislexia fonológica ya que leía sin dificultad las palabras familiares y se equivocaba con las pseudopalabras, las cuales confundía con palabras similares visualmente. Además, como los disléxicos adquiridos, cometía errores derivativos y cambios en las palabras funcionales. Coltheart, Masterson, Byng, Prior y Riddoch (1983) y Holmes (1978) encontraron casos clasificables de dislexia superficial ya que no tenían dificultades para leer pseudopalabras y fallaban con las palabras irregulares, las cuales regularizaban como si se ajustasen a las reglas grafema-fonema. Aram, Rose y Horwitz (1984) describieron un caso de dislexia semántica: un niño que leía la mayoría de las palabras irregulares y sin embargo no era capaz de señalar el dibujo que correspondía a cada palabra. En cuanto a la dislexia profunda, lo cierto es que no se han encontrado demasiados casos de tipo evolutivo.

El hecho de que existan similitudes entre ciertos tipos de disléxicos adquiridos y evolutivos no es un criterio definitivo para postular categorías paralelas, pues también se podrían encontrar similitudes con grupos de lectores normales y no por ello se hacen categorías para los lectores normales. Es decir, el hecho de que un disléxico evolutivo lea peor las pseudopalabras que las palabras no es razón suficiente para etiquetarlo de

dislético fonológico, ya que también los lectores normales leemos peor las pseudopalabras y no por eso se nos clasifica de fonológicos.

Posteriormente comprobaron Baddeley, Ellis, Miles y Lewis (1982), también los lectores normales leemos peor las palabras abstractas. En definitiva, que no está claro que los disléxicos evolutivos encajen exactamente en las categorías descritas para los disléxicos adquiridos, aunque por supuesto pueda haber cierta similitud general.

Déficit en el procesamiento sintáctico.

Algunos estudios han demostrado que, al menos, algunos niños disléxicos poseen menor capacidad para retener información en la memoria a corto plazo o memoria operativa que los lectores normales (Daneman y Carpenter 1980). Este déficit implica que los sujetos tendrán dificultades para relacionar entre sí las palabras y formar la correspondiente estructura sintáctica, ya que al rebasar la memoria operativa se pueden olvidar algunas palabras sin haber terminado aún su procesamiento.

El problema de algunos niños parece radicar en la capacidad de usar adecuadamente las claves sintácticas o en la habilidad de "segmentar los constituyentes" en los lugares correspondientes. Hay al menos algunos lectores retrasados cuyo principal problema radica en la incapacidad de organizar coherentemente las palabras, a pesar de tener una inteligencia normal y unos procesos de reconocimiento de palabras en perfecto estado.

En un estudio de Cromer (1970) los sujetos tenían que leer unos textos que se les presentaban de cuatro formas diferentes:

a) *como oraciones normales:* "El perro mordió al niño"

b) *una palabra de cada vez:*
"El
perro
mordió
al
niño"

c) *en segmentos sintácticos inadecuados:* "El perro
mordió al
niño"

d) *en grupos sintácticos correctos:* "El perro mordió
al niño"

Los malos lectores tenían rendimiento más bajo que los normales en las tres primeras condiciones; sin embargo en la última condición en que las palabras formaban ya grupos sintácticos sus puntuaciones eran tan altas como las del grupo normal.

En otros estudios (Stein, Cairns y Zurif, 1984) se ha comprobado que algunos disléxicos evolutivos tienen dificultades en hacer uso de las claves sintácticas. Los dos tipos de estructuras más estudiadas en este sentido han sido:

- las oraciones pasivas

- las oraciones subordinadas de relativo

La dificultad con las oraciones pasivas se produce en los niños disléxicos (también en los niños pequeños) porque tienden a aplicar la estrategia de asignar los papeles de Sujeto-Verbo-Objeto cuando se encuentran con la secuencia Nombre-Verbo-Nombre, lo que lleva a que en las oraciones pasivas asignen al agente de la oración el papel de objeto y al paciente el papel de sujeto. Además, estas interpretaciones incorrectas sólo se producen en las oraciones reversibles; no sucede así en las irreversibles, en las que se puede valer de la información léxica y semántica (Sinclair, Sinclair y Marcellus, 1971).

El mismo tipo de error se produce en las oraciones complejas de relativo del tipo "El indio que persigue al soldado que está herido", ya que tienden a asignar al primer nombre el papel de sujeto de todos los predicados que aparecen en la oración, con lo cual entienden que es "el indio" el que está herido (Goodluck y Tavakolian, 1982).

Déficit en el procesamiento semántico.

Las dificultades en este proceso pueden tener dos causas fundamentalmente:

- a) Porque el sujeto no es capaz de organizar los conceptos del texto en una estructura coherente, y ciertamente se ha comprobado (Gibson y Levin, 1975) que algunos lectores retrasados tienen dificultades en

construir la estructura semántica de un texto porque son incapaces de distinguir las partes importantes del texto de las secundarias;

- b) Porque son incapaces de integrar esa estructura en sus conocimientos. Otros sujetos carecen de unos conocimientos que les ayuden a construir la estructura y les permitan integrar esa estructura en su memoria.

La comprensión de un texto, por sencillo que sea, requiere un conocimiento complejo del mundo y un amplio rango de experiencias, y muchas veces los lectores son incapaces de comprender un párrafo o texto porque no poseen los conocimientos necesarios para su comprensión. En repetidas ocasiones se ha comprobado que los lectores retrasados poseen menos conocimientos generales que los lectores normales, aunque lo cierto es que no se sabe si esto es la causa o la consecuencia de la dificultad lectora.

1.4. Niños con retraso en la lectura

Normalmente estos niños suelen tener retraso no sólo en la lectura sino en el resto de las materias escolares. En cualquier caso, si fallan en la lectura es porque algún proceso no está funcionando como debiera y merece la pena descubrir dónde se centran sus dificultades.

Ciertamente parte de los trastornos de lectura se producen por déficit sintácticos y semánticos, especialmente cuando se trata de niños de ambientes socioculturales desfavorecidos, acostumbrados a oír sólo

oraciones de estructuras muy simples y dotados de unos esquemas de conocimiento muy pobres.

Durante algún tiempo se había pensado que las considerables diferencias que se encontraban entre lectores normales y retrasados se producían porque los lectores normales tendían a usar la ruta visual y los retrasados la fonológica, que es más lenta (Doctor y Coltheart 1980). Sin embargo, se ha comprobado que las diferencias son mayores en las palabras poco frecuentes que se supone son procesadas por la ruta fonológica, por ambos tipos de lectores, y alcanzan las mayores cuotas en las pseudopalabras que necesariamente tienen que ser leídas a través de la ruta fonológica (Hogaboam y Perfetti 1978). En definitiva, los niños con retraso en la lectura son más lentos que los normales para procesar las palabras por ambas rutas. Por una parte porque los lectores hábiles conocen mayor número de palabras visualmente y por tanto pueden utilizar con más frecuencia la ruta visual, que es más rápida. Por otra parte porque los lectores retrasados poseen un conocimiento deficitario de las reglas de conversión grafema a fonema necesarias para poder utilizar adecuadamente la ruta fonológica (Manis 1985, Seymour y Porpodas 1980).

Las diferencias entre niños normales y con retraso son más bien de tipo cuantitativo que cualitativo, ya que, aun cuando los niños retrasados cometieron cuatro veces más de errores que los normales, los porcentajes se distribuyen de manera similar en ambos grupos: mayor número de errores en las pseudopalabras que en las palabras; mayor número de

errores con las palabras poco frecuentes que con las frecuentes; mayor número de errores con las palabras abstractas que con las concretas, y similar ejecución con las palabras funcionales y las de contenido.

En castellano, tanto los lectores retrasados como los normales, al menos en los primeros estadios, hacen mayor uso de la ruta fonológica, con lo cual, de parecerse a alguno de los tipos de dislexias adquiridas sería a la superficial. Creemos que ésta es una característica peculiar del castellano, que por su transparencia y simplicidad en las reglas grafema-fonema induce a un mayor uso de la ruta fonológica. La afirmación de que hacen gran uso de la ruta fonológica la basamos en los errores de lectura que producen estos sujetos. Mientras que sólo un 12 % de los errores que cometen con las pseudopalabras son lexicalizaciones (transformaciones de pseudopalabras en palabras), el 83% de los errores que cometen con las palabras son de transformación en pseudopalabras (las lexicalizaciones se producen cuando se hace uso de la ruta léxica y la conversión de palabras en pseudopalabras cuando se hace uso de la ruta fonológica). Además estos porcentajes de conversión de palabras en pseudopalabras son similares entre las palabras frecuentes y las poco frecuentes.

2. TRASTORNOS DE LA ESCRITURA

2.1. Concepto de disgrafía

Se entiende por disgrafía la dificultad específica para la escritura sea esta la causa que sea.

Según Cuetos (1990) hay que distinguir dos tipos de trastornos de escritura:

- a) Las denominadas disgrafías adquiridas referidas a las personas que escribían correctamente y que como consecuencia de una lesión cerebral comienzan a tener dificultades con algún aspecto de la escritura.
- b) Las disgrafías evolutivas referidas a los sujetos que tienen dificultades para aprender a escribir.

Dentro de estos dos grupos existen diferentes tipos de trastornos en función de cuál sea el proceso que no está funcionando adecuadamente. Así, dentro de las disgrafías adquiridas, hablamos de afasia dinámica central cuando el mecanismo que falla es el de planificación, agramatismo cuando el paciente tiene dificultades para construir la estructura sintáctica, disgrafías centrales cuando falla el proceso léxico y disgrafías periféricas cuando fallan los procesos motores. Igualmente en las disgrafías evolutivas, e incluso en los simples retrasos de escritura, los fallos se producen por mal funcionamiento de alguno de los procesos que componen el sistema de escritura, y así, en unos casos los problemas son de tipo motor, ya que los niños tienen dificultades para dibujar correctamente las letras; en otros casos son lingüísticos, puesto que no consiguen aprenderse las reglas de conversión fonema a grafema o

cometen muchas faltas de ortografía; en otros casos, en fin, son semánticos porque son incapaces de redactar un pequeño texto.

2.2. Disgrafias adquiridas

Según Ellis y Beattie (1986), el rasgo característico de las lesiones cerebrales es que suelen destruir ciertas zonas cerebrales dejando intactas otras, con lo cual se alteran ciertos mecanismos psicológicos pero otros continúan funcionando perfectamente. De ahí que en las disgrafías adquiridas puedan aparecer unos síntomas muy variados de unos pacientes a otros dependiendo de la zona cerebral dañada. Así, no es difícil encontrar pacientes totalmente incapaces de construir oraciones sintácticas pero que escriben las palabras con una ortografía absolutamente normal, o pacientes que son incapaces de escribir a mano y sin embargo pueden escribir perfectamente a máquina.

Nos podemos encontrar con pacientes que son totalmente incapaces de realizar cierta subtarea de la escritura mientras que otros muestran dificultades pero la realizan parcialmente. Otro aspecto que conviene destacar es que el déficit se puede producir en el acceso a determinado almacén o en el propio almacén, de manera que las dificultades para recuperar una representación, sea ésta una regla sintáctica, una palabra, un grafema, un alógrafo, etc., se pueden producir por dificultades para acceder a la representación o por degradación de la propia representación.

2.2.1 Dificultades de planificación (afasia dinámica frontal)

Presentan un lenguaje que es gramaticalmente correcto y pueden repetir sucesos que han oído muchas veces o contar historias que tienen muy aprendidas, son incapaces de producir un lenguaje creativo y espontáneo. Se quejan de que no pueden formular verbalmente sus pensamientos, de que no consiguen cristalizar el plan general de la narración. Cuando tratan de redactar algún escrito, aunque sea una simple carta, pasan mucho tiempo en el intento y al final todo se queda en unas cuantas frases estereotipadas.

Luria, famoso neuropsicólogo soviético, fue quien más estudió la afasia dinámica frontal y la descripción que hace de un joven instructor que recibió una herida de metralla (Luria, 1974) resume perfectamente las principales manifestaciones de este trastorno. Este paciente, aunque conservaba la mayoría de los procesos intelectuales (leía sin dificultad y con buena comprensión lectora, memorizaba listas de palabras, resolvía problemas extremadamente complejos, analizaba analogías y silogismos, etc.), su capacidad de planificación estaba seriamente deteriorada.

“En su primera visita a nuestra clínica, el paciente se quejó de que había perdido toda su espontaneidad de pensamiento. Tenía la impresión de que sus 'pensamientos se habían detenido'; sentía un tal 'vacío' en su cabeza que cualquier proceso intelectual activo, por ejemplo escribir una carta o mantener una conversación, le resultaba imposible. Tardaba varias horas en escribir una carta. A veces pasaba días enteros y era aún incapaz de ir más allá de unas cuantas expresiones familiares y estereotipadas. Surgía la misma dificultad al intentar formular sus propias conclusiones con

respecto al pasaje que había leído. Tenía dificultad en reconocer el significado y en darle un nombre. 'Lo peor es que quiero sacar mis propias conclusiones, pero no puedo', comentaba el paciente, indicando la gran dificultad que experimentaba en la formulación espontánea del pensamiento.

La alteración de los procesos mentales de este paciente se manifestaba especialmente cuando se le ordenaba ejecutar tareas que precisaran un pensamiento y una narrativa espontáneos. Era capaz de describir un 'grabado situacional' o una serie de grabados, pero se veía en apuros cuando se le pedía que inventara una historia o elaborara un tema general. La intención no se plasmaba en un esquema definido y no tomaba la forma de construcciones concretas. El pensamiento aparecía fragmentado en numerosos pedazos. Así, el paciente declaraba que sólo era capaz de enumerar los elementos y detalles individuales de lo que estaba pensando, pero que no era capaz de combinarlos en una narración fluida. 'Es como si el material se encontrara a cierta distancia.... como si todo estuviera a punto, pero en el momento en que empezaras a hablar, todo se esparciera y resultara que no había nada...'. Esta anomalía apareció claramente cuando se le pidió que escribiera una composición sobre un tema determinado que le fuera familiar. Sus frases se limitaban a expresiones fluidas normales que confieren unidad a un relato escrito. Experimentaba considerable dificultad en escribir un relato breve. Las palabras y pensamientos individuales que quería expresar estaban claros en su conciencia, pero los esquemas necesarios para construir oraciones con que expresar esos pensamientos eran inexistentes. Así, se pasaba horas enteras por el pasillo de un lado para otro pronunciando para sí varias

combinaciones de palabras, a partir de las que entonces era capaz de seleccionar las frases deseadas.”

(Luria, 1974)

En muchos casos de amnesia, los pacientes tienen problemas para planificar mensajes sencillamente porque no son capaces de recuperar la información de la memoria a largo plazo. O en la afasia semántica, ya que los pacientes elaboran informaciones parciales pero no consiguen integrar esas informaciones en un todo (Luria, 1974).

2.2.2. Dificultades en la construcción de la estructura sintáctica: agramatismo

Según (Menn y Obler, 1990) aparece cuando se lesiona el área de Broca del cerebro y sus dos principales alteraciones son:

- dificultades estructurales
- frecuentes omisiones de palabras

En las dificultades estructurales, los agramáticos tienen problemas para colocar de manera ordenada las palabras en la oración, lo que hace que a veces intercambien los papeles gramaticales de los sustantivos expresando justamente lo opuesto de lo que quieren decir. Esta dificultad no existe cuando el contenido semántica de los ítems léxicos indica sus papeles gramaticales.

En un estudio realizado por Parisi (1987) con ocho sujetos agramáticos encontró que la longitud media de las oraciones emitidas por estos pacientes era de 2.18 palabras, frente a la media de 6.50 de las oraciones emitidas por los sujetos normales.

En cuanto a la omisión de palabras, los dos tipos principales de palabras que más omiten son las funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.) y los afijos (marcadores de tiempo, género, número, etc.); en cambio, no suelen tener problemas con las palabras de contenido (sustantivos, adjetivos y verbos). En consecuencia, sus construcciones son semánticamente coherentes pero sintácticamente anómalas. En los casos más graves sus frases no son más que una sucesión de sustantivos, adjetivos y verbos.

En el estudio de Parisi (1987) citado anteriormente, la relación entre palabras de contenido y palabras de función era de 9.49 (nueve palabras de contenido por cada palabra de función) frente a relación de 2.01 de los sujetos normales. En cuanto a los afijos, su dificultad es especialmente marcada en las terminaciones verbales (tiempo y persona de los verbos) y, así, dicen "salta" por "saltaba" o "marchar" por "marcharon".

Se podría entender que el problema de los agramáticos radica en la incapacidad de hacer uso adecuado de las palabras funcionales, e incluso sus dificultades estructurales no serían más que otra manifestación de esa incapacidad (Caramazza y Berndt, 1985). En este sentido, el problema para tratar con las oraciones pasivas se debería a que su construcción

depende de las palabras funcionales. Sin embargo, cada vez es más admitido (Saffran, Schwartz y Marin, 1980) que se trata de dos trastornos dissociables. Por un lado están los agramáticos morfológicos, que tienen dificultades con los morfemas (palabras funcionales y afijos) pero conservan la capacidad de construcción gramatical, y por otro están los agramáticos construccionales, que preservan los aspectos morfológicos pero tienen dificultades para ensamblar los constituyentes de la oración, esto es, para ordenar en la secuencia correcta las palabras y construir oraciones complejas. Y los datos clínicos parecen apoyar esta interpretación ya que se han encontrado pacientes que tienen problemas con los morfemas pero que construyen correctamente las oraciones (Miceli, Mazzuchi, Menn y Goodglass, 1983) y pacientes que usan de manera adecuada los morfemas pero tienen dificultades para construir las oraciones (Berndt, 1987).

Además los trastornos de los agramáticos se pueden producir independientemente en el habla y en la escritura ya que se han encontrado casos de agramatismo en escritura en sujetos que tienen el habla normal (Bub y Kertez, 1982) y el caso inverso de sujetos agramáticos en el habla que no lo son en escritura (Howard, 1985), lo que indica que los mecanismos de procesamiento sintáctico del habla son distintos a los que intervienen en la escritura, aunque probablemente estén localizados en lugares próximos del cerebro y cuando se produce una lesión suele alcanzar a ambos.

2.2.3. Trastornos en la recuperación de palabras: disgrafias centrales

Se denomina disgrafías centrales a los trastornos en el proceso léxico (Ellis, Young y Flude, 1987). Dentro de las disgrafías centrales existen varios subtipos diferentes de alteraciones puesto que son varios los subcomponentes que intervienen en el procesamiento léxico y todos son susceptibles de ser dañados por lesión cerebral.

Al describir los procesos que intervienen en la recuperación de la forma ortográfica de las palabras describíamos dos rutas: la ruta fonológica y la ruta ortográfica. Pues bien, se han encontrado pacientes con lesiones cerebrales en ambas rutas, que lógicamente presentan síntomas opuestos.

Disgrafía superficial

Cuando se lesiona la ruta léxica, según el modelo, se pierde la capacidad de escribir palabras que no se ajusten a las reglas de conversión fonema a grafema. Y esto es justamente lo que sucede con estos pacientes, que escriben correctamente las palabras regulares y las pseudopalabras y cometen en cambio errores con las palabras irregulares.

Beauvois y Derouesne (1981) informaron de un paciente que escribía perfectamente el 99% de las pseudopalabras, pero sólo el 73% de las palabras. Por otra parte, como confirmación de que la ruta fonológica funciona bien, los porcentajes de error venían determinados por la regularidad ortográfica: escribía correctamente el 93% de las palabras regulares y sólo el 36% de las irregulares. Además, la mayor parte de las

respuestas incorrectas, aunque ortográficamente erróneas, se ajustaban a las reglas de conversión fonema-grafema. La dificultad para recuperar la forma ortográfica de las palabras era más acusada en las palabras de menor frecuencia. La explicación que se le da a este fenómeno es el ya comentado que las palabras poco familiares por tener un menor uso tienen un umbral más alto y necesitan por ello un mayor nivel de activación que estos pacientes no consiguen.

Disgrafía fonológica.

Cuando se lesiona la ruta fonológica, los pacientes sólo pueden hacer uso de la ruta léxica, con lo cual son incapaces de escribir pseudopalabras. Shallice (1981) informó de un paciente con comprensión y producción normal, buena lectura e incluso que escribía correctamente al dictado la mayor parte de las palabras y sin embargo tenía extremadas dificultades con las pseudopalabras: Sólo escribía 2 pseudopalabras de cuatro letras de una lista de 10 Y ninguna de 6 letras. Escribía el 94% de las palabras y sólo el 18% de las pseudopalabras y la mayor parte de las que conseguía escribir bien era porque tomaba una palabra como referencia

Otra característica de los disgráficos fonológicos, que también aparece en los disléxicos fonológicos (Cuetos, 1990), es que cometen errores derivativos, esto es, errores con los sufijos de las palabras compuestas, y así, escriben "navegante" como "navegación" o "bebe" como "bebía". Por otra parte, producen mayor número de errores con las palabras funcionales que con las de contenido. La explicación que se da a estas alteraciones es

que tanto las palabras funcionales como los afijos se escriben haciendo uso de la ruta fonológica que en estos pacientes está dañada. Se supone que las palabras funcionales, por ser nexos sintácticos que no representan a ningún concepto, no tienen representación léxica y por consiguiente se escriben a través de la ruta fonológica. Igualmente los afijos se tendrían que escribir mediante la ruta fonológica porque en el léxico solamente estarían representadas las raíces de las palabras (sería antieconómico disponer de una representación léxica para cada forma verbal del verbo "cantar": "cantaba", "cantaremos", "cantaban", etc.; basta con una representación para la raíz "cant" y añadir la terminación que corresponda en función del tiempo, persona, número, etc.).

Caramazza, Miceli, Silveri y Laudanna (1985) sostienen que las palabras funcionales y los afijos también se encuentran en el léxico pero en un almacén distinto al de las palabras de contenido.

La doble disociación entre el paciente estudiado por Beauvois y Derouesné, incapaz de escribir palabras irregulares preservando la capacidad de escribir pseudopalabras, y el de Shallice, mostrando síntomas opuestos, es un fuerte apoyo a la existencia de dos rutas en escritura. Después de estos primeros pacientes se han encontrado otros muchos casos de disgrafias fonológica (Roeltgen y Heilman, 1984; Roeltgen, Sevush y Heilman, 1984) y superficial (Hatfield y Patterson, 1983; Roeltgen y Heilman, 1984) que demuestran claramente la existencia de las dos rutas de acceso a la forma ortográfica de las palabras.

Disgrafía profunda

Cuando se lesionan las dos rutas los pacientes tendrán dificultades con las palabras irregulares, a consecuencia del malfuncionamiento de la ruta ortográfica, y con las pseudopalabras, por malfuncionamiento de la ruta fonológica.

Los pacientes tienen problemas para escribir palabras irregulares y pseudopalabras. Pero el síntoma principal de los disgráficos profundos es la emisión de errores semánticos al escribir al dictado o de forma espontánea, esto es, los errores consistentes en sustituir una palabra por otra relacionada semánticamente.

Un paciente estudiado por Newcombe y Marshall (1980) escribía "luna" cuando le dictaban la palabra "estrella", o "sobrino" cuando le dictaban "primo". La descripción más completa de disgrafía profunda es la proporcionada por Bub y Kertesz (1982) sobre un paciente que tenía buena comprensión de las palabras, pero graves dificultades en su escritura. Este paciente escribía mejor los nombres concretos que los abstractos, mejor las palabras de contenido que las de función. Muchos de sus errores de escritura eran errores semánticos (escribía "cielo" como "sol", "tiempo" como "reloj", "silla" como "mesa", etc.). Y tenía muchas dificultades para escribir pseudopalabras ya que sólo conseguía escribir 5 pseudopalabras de cuatro letras de una lista de 20 y ninguna de 8 letras. A diferencia del paciente de Newcombe y Marshall que también era disléxico profundo, éste no hacía errores semánticos cuando leía en voz alta.

Disgrafía semántica

Se caracteriza porque los pacientes pueden escribir correctamente al dictado palabras de ortografía arbitraria cuyo significado no comprenden. Los pacientes descritos por Patterson (1986), Roeltgen, Rothi y Heilman (1986) Y Rapcsak y Rubens (1990) son de este tipo. Obviamente estos sujetos consiguen acceder al léxico ortográfico ya que de lo contrario no podrían escribir correctamente las palabras de ortografía arbitraria, pero no llegan a él desde el sistema semántico ya que en ese caso captarían el significado de las palabras que escriben. La única forma que tienen entonces de llegar es desde el léxico fonológico. Se podría afinar aún más el etiquetado de los pacientes y hablar de subtipos dentro de cada tipo de disgrafía ya que cada subproceso está formado a su vez por diferentes mecanismos componentes. Así, en la ruta fonológica tienen que existir al menos dos mecanismos diferentes, uno encargado de segmentar la palabra en fonemas y otro encargado de transformar los fonemas en grafemas. En consecuencia, debería de haber dos tipos de disgráficos superficiales dependiendo de cuál sea el mecanismo con el que muestran dificultades, y así parece que sucede ya que algunos de estos pacientes, aunque tienen dificultades para escribir pseudopalabras, son capaces de escribir las letras cuando se les indica su sonido, mientras que otros pacientes son incapaces, no sólo de escribir las pseudopalabras, sino también las letras cuando se les indica el sonido.

2.2.4. Trastornos motores: disgrafías periféricas

Cuando se lesiona el almacén grafémico los trastornos se producen por igual en todas las palabras independientemente de la ruta utilizada. La variable más importante es ahora la longitud por tratarse de un almacén de memoria a corto plazo; esto es, los sujetos cometen mayor número de errores con las palabras largas que con las cortas. Por otra parte, los errores más frecuentes de este trastorno se producen a nivel de grafema: sustituciones de grafemas, omisiones, intercambios, etc. Y puesto que el almacén grafémico es el punto de salida de cualquier tipo de escritura, estos errores aparecen en cualquier modalidad de escritura (a mano, a máquina, con letras de plástico, etc.) y también en el deletreo oral.

El paciente estudiado por Miceli, Siveri y Caramazza (1985) es un claro ejemplo de este trastorno ya que cometía errores a nivel de letra especialmente en las palabras largas, y estos errores no eran de tipo léxico ya que no influían en su ejecución las variables lingüísticas, ni tampoco motores, puesto que realizaba las copias con absoluta normalidad. Además, estos errores se producían tanto en la tarea de escritura como en la denominación.

En cambio, cuando la lesión se produce en un estadio posterior al almacén grafémico aparecerán disociaciones entre la escritura y el deletreo oral, ya que para deletrear no es necesario acceder al almacén alográfico, sino al almacén del nombre de las letras. Algunos pacientes, por ejemplo el descrito por Kinsbourne y Rosenfield (1974) o el expuesto por Goodman y Caramazza (1986) tenían dificultades para escribir las palabras y no para nombrarlas, y por el contrario, otros pacientes, por ejemplo el estudiado por

Kinsbourne y Warrington (1965) tenía características inversas: mayor dificultad para deletrear las palabras que para escribirlas.

Cuando la lesión se produce en el mecanismo de conversión alográfica los pacientes pueden elegir bien el grafema pero no el alógrafo que le corresponde (mayúscula, minúscula, cursiva, etc.). Recuérdese que las representaciones depositadas en el almacén grafémico se encuentran en un nivel abstracto ya que no está especificada la forma real que se va a utilizar para escribirlas. Pero a partir del almacén grafémico es preciso especificar los alógrafos concretos que se van a emplear para representar esos grafemas. Un paciente descrito por De Bastiani y Barry (1989) tenía dificultades en el estadio alográfico puesto que sus errores consistían en mezclar letras mayúsculas y minúsculas. Así, escribía (era un paciente italiano): LAdra, StAto, SiMBola, LAtte. Según De Bastiani y Barry, se trata de un problema de selección de los alógrafos adecuados más que de acceder a ellos, y el hecho de que a veces produjese ambas formas superpuestas (mayúscula y minúscula) supone un apoyo a esta interpretación.

Si la lesión se produce en el mismo almacén alográfico el paciente tiene dificultades permanentes con ciertos alógrafos o con toda una clase de alógrafos (con las letras cursivas, con las letras script, con las mayúsculas, etc.). Así, un paciente descrito por Patterson y Wing (1989) tenía especiales dificultades para escribir con letras minúsculas, mientras que su escritura con letras mayúsculas permanecía en un nivel aceptable. Por el contrario, otro paciente estudiado por De Bastiani y Barry (comentado en

Patterson y Wing) escribía correctamente tanto al dictado como en la escritura espontánea con letras minúsculas pero no era capaz de escribir con letras mayúsculas. Su incapacidad era tal que transcribía perfectamente de letras mayúsculas a minúsculas pero no conseguía efectuar la tarea inversa.

Cuando el trastorno se produce en la conexión del almacén grafémico con el almacén de patrones motores los errores más típicos son los de sustitución de letras. Ahora bien, este desorden se limita sólo a la escritura a mano ya que la escritura a máquina o con letras de plástico no exigen estos movimientos motores.

Un paciente descrito por Rothi y Heilman (1981) se ajusta a estas características ya que cometía un elevado número de errores de sustitución de letras en la escritura a mano y sin embargo su ejecución era buena cuando utilizaba letras de molde.

Agrafia apraxica

Cuando la lesión se produce en el mecanismo de asignación del patrón motor grafémico el resultado es una pérdida de la información acerca de los programas motores que controlan la formación de las letras. Se caracteriza porque la ortografía de las palabras es correcta, aunque las letras están muy deformadas. Igualmente están intactas su escritura a máquina y con letras de plástico. No se trata de problemas motores ni sensoriales, sino de una incapacidad para hacer uso de los programas

motores encargados de transformar las letras en signos visibles. Los pacientes estudiados por Baxter y Warrington (1986) y Roeltgen y Heilman (1983), entre muchos otros, manifiestan este tipo de trastorno ya que eran incapaces de realizar las secuencias necesarias para formar las letras, a pesar de que deletreaban correctamente y de que conocían perfectamente la forma de las letras.

Disgrafía aferente

Se produce por alteración de los procesos perceptivos, por ausencia de información visual y kinestésica de los movimientos que se ejecutan al escribir. La escritura a mano es una destreza que exige una alta precisión en los movimientos y cuando por alguna razón hay impedimentos para guiar y corregir esos movimientos aparecen trastornos en la formación de las letras, especialmente en aquellas en las que se repiten algunos de sus rasgos (m, n, E, etc.). (Ellis, Young y Flude, 1987) y sus principales síntomas son:

- a) dificultades para mantener las letras dentro de una línea horizontal
- b) tendencia a omitir o duplicar rasgos y letras.

Prueba de que estos síntomas se producen por lesión en la utilización del feedback kinestésico y visual en el control de los movimientos de escritura es que este tipo de alteraciones también se produce en los sujetos normales cuando se interfiere su feedback porque se les impide la visión de lo que escriben o porque se les presenta distorsionada a través de un

espejo. En cambio, en los disgráficos aferentes no aumenta el número de errores aunque se elimine su feedback visual y/o kinestésico.

El caso más frecuente es el producido por la enfermedad de Parkinson, ya que se caracteriza, junto con el temblor muscular, por una disminución progresiva del tamaño de las letras. Estos pacientes comienzan escribiendo con letra normal, o incluso mayor de lo normal, y terminan la línea con una letra diminuta. No obstante, se trata de procesos puramente motores ya que las palabras están ortográficamente bien escritas y las letras conservan todos los rasgos. La causa de este trastorno se debe únicamente a una disminución del nivel de fuerza de los dedos (Margolin, 1984).

2.3. Disgrafias evolutivas

2.3.1. Concepto de disgrafía evolutiva

Engloba a aquellos sujetos que sin ninguna razón aparente (niños con inteligencia normal, buen ambiente familiar y socioeconómico, adecuada escolaridad, aspectos perceptivos y motores normales, etc.) tienen especiales dificultades para aprender a escribir. Se trata, al igual que sucede en las dislexias, de un trastorno inexplicable puesto que estos niños reúnen todas las condiciones para aprender a escribir sin dificultad y sin embargo no lo consiguen, probablemente porque existe algún tipo de disfunción cerebral en el área del lenguaje (Duffy y Geschwind, 1988; Kaufmann y Galaburda, 1989).

La principal característica por la que se distinguen las disgrafías evolutivas de los simples retrasos para la escritura es por el carácter inesperado del trastorno, esto es, no hay ninguna razón que lo justifique. De hecho, en otras áreas en las que no interviene el lenguaje, tales como el razonamiento, cálculo numérico, etc., su ejecución puede ser superior a la media.

2.3.2. Características de las disgrafías evolutivas

Según Cuetos (1990), los disgráficos evolutivos pueden manifestar dificultades para utilizar ambas rutas de acceso a la ortografía de la palabra, la ortográfica o la fonológica, aunque lo más usual es que sus dificultades sean más acusadas en una de las dos rutas. De esta manera, es posible realizar una clasificación de las disgrafías evolutivas similar a la que hemos hecho con las disgrafías adquiridas, es decir, habrá sujetos que tengan mayores dificultades para escribir pseudopalabras porque no han conseguido desarrollar la ruta fonológica y que, por tanto, se les puede etiquetar de disgráficos fonológicos, mientras que habrá otros, cuyas mayores dificultades surgen al utilizar la ruta ortográfica, que pueden ser etiquetados de disgráficos superficiales.

Temple (1986) describió dos niños, una niña y un niño de diez años disgráficos, que parecen confirmar esta clasificación. La niña cometía errores de tipo ortográfico, escribiendo las palabras irregulares como si se ajustasen a las reglas de conversión fonema-grafema. No cometía, en

cambio, errores con las palabras regulares. Su ejecución es, por tanto, similar a la de los pacientes disléxicos superficiales descritos en el punto anterior, ya que parecen escribir utilizando únicamente la ruta fonológica.

El niño era incapaz de aplicar las reglas de conversión fonema a grafema, con lo cual escribía peor las palabras poco familiares que las familiares y tenía dificultades extremas para escribir pseudopalabras. Su patrón de escritura es similar al de los disgráficos fonológicos que basan su escritura en la ruta ortográfica por incapacidad de hacer uso de la ruta fonológica. Similares resultados encontró Seymour (1987) en un estudio realizado con seis disgráficos evolutivos, tres de los cuales encajaban perfectamente en la categoría de disgráficos fonológicos y los otros tres en la categoría de disgráficos superficiales.

Las características que presentan los diferentes tipos de niños disléxicos no suelen ser tan claras como las que aparecen en las dislexias adquiridas, porque ahora se trata de un sistema que se está formando y un inadecuado desarrollo de un proceso va a tener repercusiones en el desarrollo de los demás (Barry y Seymour, 1988; Valle Arroyo, 1989). En consecuencia, suele ocurrir que cuando un niño tiene problemas para escribir por la ruta fonológica muestra también dificultades para escribir por la ruta ortográfica y viceversa, porque el poco uso de una ruta dificultará el desarrollo de la otra. Para Miles y Ellis (1981), lo normal es que las dificultades se manifiesten en ambas rutas ya que afirman que la causa de estos trastornos se debe a una incapacidad de los sujetos para codificar los signos lingüísticos. Incapacidad que se manifiesta en el lenguaje oral en el

que utilizan un léxico más reducido, en la lectura, ya que también suelen tener dificultades en el reconocimiento de las letras y palabras, y en la escritura, para aprender los signos de representación gráfica y ciertamente la escritura de los disgráficos evolutivos se suele caracterizar por la confusión de grafemas.

2.3.3. La escritura en espejo

Una interpretación que se ha venido dando a esta alteración es que el niño no ha desarrollado suficientemente su lateralidad y que confunde la izquierda con la derecha, de ahí que no sepa a qué lado debe colocar el rasgo o la letra (Lebrun, Devreux y Leleux, 1989). Esta hipótesis se veía apoyada por el hecho repetidamente comprobado de que muchos de los niños con problemas de escritura se confunden al señalar la izquierda y la derecha. Es mucho más abundante en niños con lateralidad cruzada, en zurdos y en zurdos contrariados. El punto flaco de esta hipótesis está en que hay muchos otros niños que no cometen esos errores y que, sin embargo, tampoco tienen muy claro cuáles son su mano derecha e izquierda. De la misma manera que hay niños perfectamente lateralizados que hacen inversiones (al menos el 50% según Miles y Ellis, 1981). Si ciertamente se da el caso de que hay mayor número de niños zurdos que tienen problemas de inversión al escribir, es posible pensar que a las dificultades normales de los niños se unan los pequeños inconvenientes con que tropiezan los zurdos al tener que vivir en un mundo pensado para los diestros. Piénsese que, por ejemplo, al imitar al profesor cuando escribe en la pizarra el niño diestro no tiene más que seguir exactamente sus

movimientos, mientras que el zurdo tiene que hacer justamente los movimientos opuestos, o las dificultades que le supone la escritura de izquierda a derecha.

Cuetos (1990) trata de explicar la escritura en espejo como con secuencia de que el niño no haya logrado establecer su esquema corporal. Este supuesto choca bastante con la simple intuición pues parece que poco tienen en común la actividad lectoescritora y el conocimiento del cuerpo. La razón por la que se estableció esta conexión ha sido la proliferación de los estudios correlacionales, pues debido a lo relativamente fácil que es tomar varias variables y comprobar su grado de relación se han hecho multitud de estudios de este tipo, y una de las variables que sorprendentemente correlacionó positivamente con la lectoescritura era el dominio del esquema corporal. Los niños que conocían bien las partes de su cuerpo eran los mejores en las tareas de leer y escribir y los niños con peor conocimiento de su cuerpo los que mayores dificultades tenían en estas actividades. Pero hay que tener en cuenta que una correlación no significa una relación causa-efecto. De estos estudios no se puede deducir que el conocimiento corporal sea la causa de una escritura sin problemas (y viceversa); significa simplemente que estas variables se relacionan pero la causa de esta relación puede estar en una tercera variable.

Según Miles y Ellis (1981) los niños que tienen una buena memoria para los signos lingüísticos recuerdan bien las representaciones ortográficas de las palabras así como las reglas fonema-grafema, lo que les permite una buena escritura, y al mismo tiempo recuerdan bien el nombre de las partes

del cuerpo, por lo que consiguen salir airosos en los tests de esquema corporal. Por el contrario, los niños con deficiencias de codificación léxica tienen problemas para retener la forma ortográfica de las palabras, las reglas fonema-grafema y por supuesto los nombres de las partes de su cuerpo, ya que los tests que miden el esquema corporal evalúan sobre todo si el niño conoce los nombres de las diferentes partes de su cuerpo pues la mayoría de los ítems tienen la forma: "señálame la nariz". "señálame la rodilla derecha". "cómo se llama esto" (señalando el codo. la barriga, etc.).

Este trastorno se produce, según Miles y Ellis (1981), porque el sujeto no tiene una buena representación de esos signos es decir conoce parte de la información pero no la conoce en su totalidad. Así, en el caso de la b puede saber que lleva una línea vertical y un semicírculo pero puede no recordar si el semicírculo está en la parte derecha de la línea o en la izquierda. No porque no distinga la derecha de la izquierda sino simplemente porque son pequeños detalles que le pasan desapercibidos. Sucedería algo así como si a nosotros nos mostrasen un objeto desconocido o un cuadro abstracto y luego nos pidiesen que lo dibujáramos.

Goodnow y Levine (1973) han estudiado las copias realizadas por niños de varias edades y adultos y han observado regularidades sistemáticas respecto al punto de comienzo y la secuencia de sucesivos movimientos: Observaron una tendencia a comenzar en el punto más alto y más a la izquierda de cada letra (aunque la T se puede comenzar por diferentes puntos siempre comenzamos por la parte izquierda de la línea horizontal).

Pero algunas letras obligan a violar estas normas: así con la línea circular de la d es necesario ir de derecha a izquierda y lo mismo sucede con la q, lo que supone una forma de escritura diferente a la usual. Y ello conlleva mayores dificultades.

Lewis y Lewis (1965) informaron que el número de errores que se cometen con la d y la q es mucho mayor al que se comete con la b y la p. Según Lewis y Lewis, estas inversiones pueden ser consideradas como errores de regularización. Igualmente es comprensible que los niños zurdos cuya tendencia natural sería el escribir de derecha a izquierda (entre otras cosas para no taparse las letras cuando escriben) tiendan a confundirse más y a formar representaciones erróneas de las letras.

En el caso del intercambio de letras (sol por los), también se trata de una representación incompleta, pero en este caso a nivel léxico, bien por deficiencia en la representación ortográfica, bien por deficiencia en las reglas de conversión fonema a grafema. El sujeto puede saber que "sol" lleva una "s", una "o" y una "l" pero no sabe en qué orden se deben colocar. Es decir, no es que el niño escriba "sol" por "los", es que escribe las letras "s", "o", "l" cuando tenía que haber escrito "l", "o", "s" (Miles y Ellis, 1981).

El problema de inversión de letras lo situamos a nivel léxico, producido por una insuficiente representación ortográfica o por problemas en las reglas de conversión fonema-grafema. O incluso a nivel de memoria de trabajo, pues a veces recupera bien los grafemas pero al ser tan lento y además

tener escasa memoria de trabajo, cuando va a escribirlos se le olvida alguno de ellos (la omisión de letras y sílabas es también bastante frecuente en estos niños) o no los pone en el orden correcto.

2.4. Retraso en la escritura

Existe un buen número de niños que por alguna razón (escasa escolaridad, falta de motivación, baja inteligencia, ambiente familiar desfavorable, etc.) sufren retraso en la escritura. También en estos casos los trastornos se producen por inadecuado funcionamiento de alguno de los procesos, aunque como en las disgrafías evolutivas, los más frecuentes se producen en el proceso léxico. Los problemas que pueden surgir son:

a) Planificación.

Tienen dificultades para crear mensajes escritos que sean mínimamente aceptables. Esto ocurre con mayor frecuencia en el caso de los niños que tienen una inteligencia baja, en los poco creativos y en los que viven en ambiente pobres culturalmente y no están acostumbrados a realizar narraciones o descripciones en el lenguaje oral, ya que sus expresiones se reducen a referencias directas al contexto. Estos niños suelen escribir las ideas según van surgiendo sin esperar a formar una estructura jerárquica, contrariamente a lo que sucede con los escritores más avezados que realizan una serie de operaciones sobre la información que van recuperando de la memoria a largo plazo destinada a rellenar lagunas,

resolver inconsistencias, etc., que terminan por convertir a la escritura en un auténtico proceso de descubrimiento.

Bereiter, Burtis y Scardamalia (1987) sostienen que entre los buenos y malos escritores, más que diferencias cuantitativas, que por supuesto las hay ya que los primeros producen textos más largos y más estructurados les separan diferencias cualitativas, pues mientras que los malos escritores describen las cosas tal como las conocen, los buenos escritores analizan la información que van a describir juzgan su relevancia y coherencia. etc.

b) Construcción de la estructura sintáctica.

Los niños que tienen un lenguaje oral gramaticalmente pobre manifiestan sus deficiencias en la escritura ya que no conocen otra forma de expresarse.

Martlew (1983b) afirma que el lenguaje oral de las familias de clase media es mucho más similar al lenguaje escrito que el lenguaje de la clase baja, que se basa continuamente en el contexto para la emisión de sus expresiones.

Lawton (1963) comprobó que los niños de clase social media usaban un 50% más de oraciones subordinadas, más oraciones pasivas y más complementos circunstanciales que los niños de clase trabajadora. De manera que los niños de clase baja parten con desventaja porque tienen

que emplear tiempo y energías en aprender una serie de reglas sintácticas que los niños de clase media ya conocen.

c) Procesos léxicos.

Tienen problemas al encontrar las palabras precisas que les permitan expresar el mensaje. Este problema puede surgir por dos razones diferentes:

- porque su léxico es muy reducido
- porque tienen dificultades para acceder a él

Muchos niños especialmente los procedentes de ambientes socioeconómicos bajos así como los niños que están poco acostumbrados a leer reducen su lenguaje a un pequeño número de palabras que utilizan constantemente. No emplean más palabras sencillamente porque no disponen de más representaciones léxicas. Para otros niños en cambio los problemas no se producen porque carezcan de representaciones léxicas, sino porque no consiguen hacer uso de ellas.

Barron (1980) plantea que los malos escritores tienen una fuerte tendencia a basarse en la ruta fonológica, con lo cual escriben bien las palabras regulares pero fracasan con las palabras irregulares y los homófonos. En castellano, por el uso casi exclusivo de los métodos fonéticos y por la sencillez de las reglas fonema-grafema, la tendencia a escribir por la ruta fonológica es aún mayor, y en consecuencia, los niños con retraso en la

escritura, así como los que están comenzando a escribir, cometen errores que se ajustan a las reglas de conversión fonema-grafema pero no a la ortografía de la palabra.

CAPÍTULO V: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LECTOESCRITURA

1. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Existe una serie de etapas por las que el niño va avanzando hacia su formación lectora. Estas etapas suelen referirse principalmente al proceso de reconocimiento de palabras. Es bastante comprensible que suceda así puesto que ni los procesos perceptivos ni los sintáctico-semánticos parecen necesitar de un aprendizaje específico. Existen buenas diferencias entre los movimientos oculares de los lectores hábiles y de los aprendices, en el sentido de que los segundos tienden a hacer más fijaciones sobre cada línea del texto, se detienen más en las fijaciones y hacen un mayor número de movimientos regresivos, no es preciso adiestrar a los sujetos en el control de los movimientos oculares pues lo más probable es que este patrón de movimientos sea el resultado y no la causa del aprendizaje de la lectura; es decir, posiblemente estos movimientos se deban a que los lectores jóvenes no entienden el material. De hecho, cuando se entrena a los sujetos a mover con mayor rapidez los ojos, se produce efectivamente un incremento en su velocidad lectora, pero en detrimento de la comprensión (Crowder, 1982).

Además, el componente semántico, y más aún el sintáctico, necesitan de un aprendizaje sistemático si se quiere conseguir una lectura comprensiva, pues también estos procesos ofrecen dificultades a la hora de aprender a leer. Muchas veces los niños son meros decodificadores de signos gráficos que no son capaces de entender el significado de lo que leen, simplemente porque no hacen un uso adecuado de estos procesos.

1.1. Etapas en el reconocimiento de las palabras

Es de hecho el que más tiempo de aprendizaje requiere y en el que se producen los principales trastornos de lectura. El objetivo básico a conseguir cuando se trabaja este proceso es el de desarrollar las rutas visual y fonológica. A medida que los niños van conociendo las reglas de conversión grafema-fonema pueden ir haciendo uso de la ruta fonológica. Al mismo tiempo el hecho de encontrarse con palabras que se repiten una y otra vez posibilitará el que vayan formando representaciones léxicas para esas palabras. Con la práctica irán perfeccionando el conocimiento de las reglas grafema-fonema e irán incrementando el número de palabras que pueden reconocer directamente. Y a medida que consiguen reconocer palabras con mayor rapidez, por el sólo efecto de la rapidez ya se produce un incremento en la comprensión lectora. Esto se debe a que cuanto más rápida y automáticamente se reconocen las palabras, más espacio queda disponible en la memoria a corto plazo para la ejecución de los procesos superiores (LaBerge y Samuels, 1974).

Frith (1985) ha investigado en profundidad el aprendizaje de la lectura en los niños ingleses y sostiene que para llegar a convertirse en lectores hábiles atraviesan tres etapas:

- logográfica
- alfabética
- ortográfica

1.1.1. Etapa logográfica

El niño de cuatro o cinco años ya es capaz de reconocer un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras las reconoce globalmente valiéndose de la forma de su contorno (longitud, rasgos ascendentes y descendentes, etc.) y del contexto en el que aparecen, al igual que reconoce otras formas impresas tales como dibujos o signos.

Frith (1989) realizó unos experimentos muy interesantes en los que utilizaba como estímulo un envoltorio de los famosos caramelos ingleses "Smarties", que enseñaba a niños que no sabían leer, y éstos indicaban correctamente de lo que allí ponía. Sin embargo, cuando en vez de sobre el envoltorio los presentaba sobre otro papel esos niños no eran capaces de reconocer los estímulos.

Conforme el niño ve escrita una y otra vez una determinada palabra irá incrementando el conocimiento de sus principales rasgos y como consecuencia la representación visual de esa palabra será cada vez más exacta. Pero aún así, el niño todavía podrá confundirse en pequeños detalles, ya que sigue la misma estrategia que utiliza para reconocer objetos o dibujos y en esos casos no es necesario conocer con exactitud los detalles. Esta estrategia de reconocimiento de palabras es útil cuando las palabras a reconocer forman un grupo pequeño y con rasgos bien diferenciados, pero a medida que incrementa el número y comienzan a aparecer palabras con formatos más similares (que sólo se diferencian en una o dos letras) su efectividad se va reduciendo. Para un niño que

reconoce las palabras logográficamente las diferencias entre "sol" y "sal" son tan nimias que pueden pasar fácilmente desapercibidas.

Algunos niños encuentran dificultades para pasar a la etapa siguiente y permanecen estancados en la logográfica. Estos niños se reconocen fácilmente porque, al leer globalmente, confunden las palabras y letras que son similares visualmente: "d" y "b", "p" y "q", "bar" y "dar", etc. En principio, el hecho de que un niño cometa este tipo de errores no debe servir como criterio para etiquetarlo de disléxico

1.1.2. Etapa alfabética

El niño tiene que ser capaz de segmentar las palabras en sus letras componentes y de asignar a cada letra el sonido que le corresponde. Además el niño tiene que llegar a darse cuenta de que los sonidos siguen un orden determinado en cada palabra, esto es, aunque las palabras "pato", "pota" o "tapo" están formadas por los mismos grafemas, y en consecuencia de los mismos fonemas, el orden de pronunciación es distinto. Finalmente, el lector tiene que aprender a unir estos fonemas para formar el sonido global de la palabra.

La etapa alfabética no es nada sencilla de superar, pues exige asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no parecen tener ninguna relación. De ahí que algunos niños, a pesar de un gran esfuerzo, siguen confundiendo durante mucho tiempo algunas reglas de conversión grafema a fonema o no consiguen, en absoluto, aprenderlas.

1.1.3. *Etapa ortográfica*

Los lectores hábiles se caracterizan por reconocer directamente un buen número de palabras sin tener que ir traduciendo cada uno de sus grafemas en fonemas. Esta etapa es absolutamente necesaria en los idiomas opacos como el inglés o el francés, en los que existe un buen número de palabras, pero incluso en los idiomas transparentes la mayoría de las palabras son reconocidas a través de la ruta visual.

La lectura se consigue y perfecciona a medida que el lector lee las palabras una y otra vez (a través de la ruta fonológica), ya que finalmente termina formando una representación léxica de esas palabras. ¿Cuánta práctica se necesita para que una palabra pueda ser accedida visualmente? Parece que el establecimiento de vínculos entre la forma escrita de la palabra y su significado requiere sólo de unas pocas exposiciones (Barron y Baron 1977).

Según Frith (1989), las habilidades ortográficas aumentan espectacularmente a partir de los siete u ocho años y la lectura ortográfica ya no es tan importante la forma concreta de la palabra, y mucho menos el contexto, como sucedía en la etapa logográfica. Seymour y Elder (1986) comprobaron que los niños eran capaces de reconocer palabras por la ruta visual aunque su formato estuviese en forma de zig-zag o en sentido vertical.

El modelo de Frith de tres estadios es bastante plausible, y de hecho tiene datos empíricos que lo avalan, lo que ya es discutible es que todos los niños pasen forzosamente por esas etapas y en el orden que Frith propone, ya que dependerá de varios factores extrínsecos a la lectura.

Beech (1987) sostiene que es incluso posible comenzar directamente por la fase ortográfica sin pasar por la logográfica ni por la fonológica. También dependerá, sin duda alguna, del idioma en el que se enseña a leer. Estas etapas fueron propuestas a partir del inglés, en el que existen palabras irregulares que sólo pueden ser leídas a través de la ruta léxica; pero, en un idioma transparente como el castellano, ¿son necesarias estas etapas?, ¿tienen la misma importancia que en el inglés?

El castellano es una lengua perfectamente transparente en cuanto a la lectura (con la escritura las cosas son distintas), ya que todas las palabras se ajustan a las reglas grafemafonema. En consecuencia, quizá no fuese necesario postular las fases logográfica y ortográfica. No obstante, la primera impresión es que también ocurre así en nuestro idioma. Respecto a la fase logográfica, es bastante frecuente que los alumnos de párvulos conozcan varias palabras (su nombre, la fecha en la pizarra, etc.) antes de empezar a leer. En cuanto a la fase ortográfica, los datos experimentales indican que también esta fase es funcional en castellano: El hecho de que leamos las palabras familiares con mayor rapidez (Sánchez-Casas y Del Viso, 1982) y menor número de errores (Valle, 1989) que las palabras poco familiares es una prueba clara de que hacemos uso de la ruta visual.

1.2. Desarrollo de los procesos superiores

1.2.1. Procesamiento sintáctico

Hay determinadas claves que los niños generalmente no consiguen hasta llegar a una edad avanzada, y mientras tanto se valen de la información semántica y de los propios conocimientos que tienen del mundo para asignar los papeles sintácticos a las oraciones que tienen varias posibles interpretaciones. Sólo progresivamente, a través del descubrimiento de las regularidades gramaticales del lenguaje, irán desarrollando las reglas que le permitan analizar las oraciones independientemente de su significado.

Caramazza y Zurif (1978) comprobaron que hasta los 6 años los niños tienen dificultades para entender las oraciones de relativo reversibles. Presentaban los cuatro grupos de oraciones que habían utilizado con los afásicos de Broca en el estudio que ya hemos descrito (oraciones irreversibles, reversibles, semánticamente improbables y control) para emparejar con los dibujos y descubrieron que entre los 3 y los 4 años los niños comprendían, en un alto porcentaje, las oraciones que se podían interpretar a través del contenido semántico, pero sólo a partir de los 6 años eran capaces de recurrir a las claves sintácticas. En las oraciones pasivas es incluso más tarde cuando descubren que es el segundo nombre y no el primero el que hace de sujeto (por la tendencia a asignar los papeles de "sujeto-verbo-objeto" cuando se encuentran con la estructura "nombre-verbo-nombre").

Tradicionalmente el componente sintáctico ha estado un poco descuidado en la enseñanza de la lectura, debido a que se ha considerado que el lenguaje escrito no es más que el habla representada gráficamente. En consecuencia, se pensaba que en cuanto el niño aprendiese a descifrar el código, es decir, a traducir las letras en sus correspondientes sonidos, ya no habría más problemas. Sin embargo existen diferencias en el componente sintáctico entre el lenguaje oral y el escrito que no se deben pasar por alto. Así, en el lenguaje oral hace falta relativamente poca sofisticación sintáctica para entender los mensajes porque, por una parte, están inmersos en un contexto y suelen ir acompañados de gestos, lo cual favorece la comprensión, y porque en el lenguaje hablado los sonidos van acompañados de tonos del hablante que no están presentes en la lectura. Además, los límites sintácticos están marcados por pausas que ayudan en el proceso de segmentación. El oyente ingresa las palabras que hay entre pausa y pausa en la memoria a corto plazo y las analiza como unidades de información antes de pasar al siguiente grupo de palabras. De hecho, cuando no existen pausas la comprensión falla estrepitosamente (Adams 1980). Es necesario enseñar al niño a aislar correctamente los constituyentes sintácticos, valiéndose de los puntos y comas cuando los haya y del conocimiento de la estructura de las frases para las situaciones en que no dispone de signos de puntuación.

Al inicio de la lectura los niños leen monótonamente, como si se tratase de series de palabra sin ninguna relación. Con este tipo de lectura es difícil que puedan entender lo que están leyendo. Una buena forma de

acostumbrarle a hacer las pausas es haciendo frases cortas y colocadas en líneas diferentes.

Además es conveniente enseñar al niño a asignar los papeles sintácticos sin hacer uso de los factores semánticos, para lo cual se utilizarán oraciones semánticamente improbables e incluso anómalas. Ahora bien, hay que tener muy en cuenta que conocer el funcionamiento de las claves sintácticas no significa conocer las reglas gramaticales del idioma.

1.2.2. Desarrollo del aspecto semántico

Smiley, Oakley, Worthen, Campione y Brown (1977) demostraron que la capacidad para graduar la importancia de las distintas unidades de información es bastante pobre entre los lectores que comienzan. Por otra parte, cuanto más jóvenes son los lectores mayores dificultades tienen de realizar inferencias que no están explícitamente expresadas en el texto (Mitchell 1982). Paris y Lindauer (1976) presentaban oraciones a niños de 7, 9 Y 11 años en las cuales el uso de un instrumento estaba mencionado implícita o explícitamente, y encontraron que en los niños más jóvenes la información implícita tenía poco valor a la hora de entender el mensaje.

Generalmente a los seis años, que es la edad en que se comienza a leer, los niños poseen una enorme cantidad de información acerca del mundo; no obstante habrá muchos textos para cuya comprensión no poseen los conocimientos adecuados.

Los lectores hábiles, cuando leemos hacemos continuas predicciones sobre lo que nos vamos a encontrar. Hacemos predicciones sobre las palabras que leeremos, sobre las estructuras sintácticas y sobre todo predecimos el mensaje.

Schank (1982) afirma que acostumbrar a predecir debe ser una de las tareas principales de la enseñanza de la lectura. Para ello se pueden preparar ejercicios consistentes en poner al niño a leer y pararle en un punto determinado para preguntarle sobre lo que cree que encontrará más adelante.

1.3. Requisitos para aprender a leer

1.3.1. Concepto de madurez lectora

Coltheart (1979) critica el concepto de madurez para la lectura afirmando que fue un concepto que se desarrolló por analogía con la adquisición de otras destrezas tales como el hablar o el caminar. Y así, igual que el caminar requiere un cierto grado de maduración de los músculos, huesos y nervios de las piernas, la lectura requerirá cierta maduración del sistema nervioso. Pero este paralelismo es erróneo, según Coltheart. La lectura no es una destreza natural que se desarrolle de forma espontánea, sino que es artificial y necesita de una enseñanza sistemática.

Cuanto mejor entienda el lenguaje oral mejor va a entender el lenguaje escrito; cuanta mayor sea la capacidad de su memoria operativa más fácilmente le resultará comprender oraciones, etc.

El proceso que más importancia tiene para la lectura es el de reconocimiento de palabras, y dentro de este proceso el mecanismo de conversión grafema fonema (especialmente en castellano). Pues bien, si el niño consigue aislar los sonidos que componen las palabras podrá entender más fácilmente que cada letra representa un sonido. Si lo que se pretende es conseguir una lectura comprensiva es necesario que el sujeto disponga de un sistema cognitivo lo suficientemente desarrollado como para poder llevar a cabo la integración del mensaje en la memoria, así como las inferencias sobre hechos no expresados en el texto.

1.3.2. Segmentación fonológica

El lector tiene que ser capaz de segmentar el habla en sus fonemas componentes: o, como dicen los autores que trabajan en este área, deben tener desarrollada la conciencia fonológica. Es difícil entender que el niño pueda traducir las letras en sonidos si no entiende antes que la palabra está formada por sonidos. Pero ésta es una tarea sumamente difícil ya que nos exige considerar como sinónimos sonidos bastante diferentes entre sí

Lieberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974) comprobaron que pocos niños conseguían segmentar en fonemas antes de los seis años. Esta

capacidad aumenta sin embargo de forma brusca con el aprendizaje de la lectura, especialmente si se les enseña a leer con métodos fonéticos.

Alegría, Pignot y Morais (1982) comprobaron que los niños de seis años enseñados a leer con métodos fonéticos, tenían mayor capacidad para segmentar en fonemas que los niños de similar edad pero enseñados con el método global. De manera similar Morais, Cary, Alegría y Bertelson (1979) encontraron que la capacidad de segmentación fonológica de un grupo de adultos analfabetos era inferior a la que tenían otro grupo de características similares pero que sabían leer.

Bryant y Goswami (1987) sugieren que hay varias formas de conciencia fonológica, algunas de las cuales se adquieren antes de aprender a leer y son por ello causa de la lectura, mientras que otras, más complejas, sólo son posibles de adquirir cuando el niño comienza a leer y son por consiguiente consecuencia de la lectura.

1.3.3. Factores lingüísticos

El niño que está acostumbrado a entender mensajes orales le resultará más fácil entender los mensajes escritos. Tanto más cuanto más se parezca el discurso oral al escrito, pues hay que tener en cuenta que en las conversaciones cotidianas se emplean oraciones muy esquemáticas porque continuamente se está haciendo referencia al contexto. Y si el niño sólo está acostumbrado a oír oraciones cortas porque se sustituyen las descripciones con claves contextuales tendrá dificultades para entender los

relatos escritos. De ahí que sea muy conveniente acostumbrar al niño a escuchar narraciones.

Bugelski (1964) decía que:

“La lectura debería aprenderse en un ambiente de libros, revistas, periódicos, con una conversación razonablemente correcta y con vocabulario variado y rico. (...) Si los padres no cuentan cuentos ni leen historias a los niños, si hablan en "argot" o en dialecto o no hablan en absoluto al niño, es poco probable que éste se convierta en un lector ávido y competente”

Bugelski (1964)

Hay que tener en cuenta que las palabras que no están representadas en el léxico auditivo (que el sujeto no reconoce en el lenguaje oral) no podrán ser identificadas al leer, aun cuando haya podido recuperar su pronunciación. Un niño para el que muchas de las palabras que se encuentra en su libro de lectura son desconocidas, tiene que crear una nueva unidad de reconocimiento visual, aprender un nuevo significado y establecer una nueva unidad fonémica.

1.3.4. Factores cognitivos

Cuanto mejor organizado se encuentre el sistema cognitivo de un niño más fácil le resultará aprender a leer.

Los niños pequeños son incapaces de entender las oraciones largas porque desbordan la capacidad de memoria operativa. Otro factor es la memoria conceptual o sistema semántico. Cuántos más significados tenga almacenados el niño más fácilmente le resultará establecer representaciones para las palabras. Es difícil formar una representación de una palabra si no conocemos el significado de esa palabra. Por otra parte, el nivel de vocabulario es un buen índice de la complejidad del aparato conceptual del lector (Anderson y Shiffrin, 1980), y de hecho existe una alta correlación entre las puntuaciones de vocabulario y comprensión, hasta el punto de que el vocabulario es el mejor predictor simple de comprensión (Rosenshine, 1980).

1.4. Métodos de enseñanza de la lectura

Todos los métodos pueden ser clasificados en dos categorías: los sintéticos y los analíticos. Los métodos sintéticos comienzan por las unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar en la palabra. Dentro de esta categoría se encuentran el método "alfabético", que comienza por enseñar las letras por sus nombres, para pasar después a la sílaba y terminar con la palabra; el "fonético", similar al anterior pero que enseña el sonido de las letras en vez de su nombre; y el "silábico", que comienzan enseñando directamente las sílabas. Los métodos analíticos o globales comienzan por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras. No nos vamos a extender en las características y ventajas e inconvenientes de estos métodos porque ya han sido tratadas en el capítulo III (1981).

1.4.1. Los métodos de lectura desde el enfoque cognitivo

Los métodos fonéticos desarrollan la ruta fonológica, ya que en definitiva lo que hacen es sistematizar el aprendizaje de las reglas grafema-fonema y que los métodos globales favorecen la ruta léxica al fomentar el procesamiento visual de las palabras. La conclusión obvia que se desprende entonces es que debemos hacer uso de ambos métodos con objeto de desarrollar ambas rutas de lectura.

Hay sistemas de escritura de tipo logográfico tales como el chino o el "kanji" japonés que son totalmente opacos en el sentido de que no existe ninguna relación entre los signos escritos y su pronunciación. En estos casos parece recomendable (o quizá mejor necesario) una enseñanza mediante el método global que permita asociar directamente los tres componentes de la lectura: signo gráfico, significado y pronunciación. En el otro extremo están los sistemas alfabéticos en los que existe correspondencia entre signos gráficos y pronunciación. Esto es, los elementos componentes de las palabras (letras y sílabas) nos permiten conocer su pronunciación, incluso aunque sea una palabra totalmente nueva para nosotros. Dentro de estos sistemas alfabéticos algunos son totalmente transparentes, como el italiano, finlandés o español y otros, como el francés o el inglés, tienen palabras regulares que se pueden leer combinando los sonidos correspondientes a sus grafemas y palabras irregulares que se tienen que leer como logogramas. En estos últimos casos parece recomendable utilizar ambos métodos en función del tipo de palabras.

Para el castellano (y también el italiano y finlandés), que tiene un sistema de escritura perfectamente transparente, en el que no existe ninguna palabra irregular que necesite ser enseñada de manera específica, parece que el método más aconsejable es el fonético. La correspondencia entre grafemas y fonemas en castellano es total, ya que siempre a cada grafema le corresponde el mismo sonido.

Además el castellano posee otra característica que le hace más adecuado aún para el empleo del método fonético: su reducido número de sílabas y la simplicidad a la hora de formar sílabas. Mientras que la lengua inglesa, por ejemplo admite la unión de tres consonantes seguidas a principio de palabra, el castellano no permite unir más de dos, y esto sólo con determinadas letras.

La lectura en castellano no impide que en determinados momentos se aconseje el método global, por ejemplo, puede ser muy recomendable al iniciar el aprendizaje de la lectura como una forma de hacer que el niño entienda el objetivo de la lectura, para que vea que esos signos gráficos representan conceptos. El comenzar la lectura directamente por las reglas grafema-fonema puede resultar demasiado abstracto para los niños pequeños y hacer que pierdan el interés. En cambio el hecho de poder "leer" unas cuantas palabras le anima a profundizar en esta nueva estrategia. Pero después que el niño comienza a leer por la ruta fonológica ya no necesitará una enseñanza específica para leer por la ruta visual (para pasar a la etapa ortográfica), porque esta ruta no necesita de una

enseñanza específica. Para poder reconocer palabras por la ruta visual la única exigencia es tener una representación léxica de esas palabras y eso se consigue leyendo esa palabra (por la ruta fonológica, por ejemplo) repetidas veces. La ruta fonológica, en cambio, exige el conocimiento de las reglas que permitan traducir cada una de las letras o grupos de letras en sus correspondientes sonidos. En consecuencia, cualquiera que sea el método por el que el niño aprende a leer, antes o después, tendrá que aprender las reglas de conversión grafema a fonema (Chall, 1967).

Según Venezky (1978), la diferencia básica entre los métodos de enseñanza de la lectura radica en el momento en que se dedican al aprendizaje de las reglas de conversión grafema a fonema, ya que los métodos sintéticos inician esta tarea desde el principio, mientras que los métodos globales la posponen a etapas posteriores, cuando ya el niño es capaz de reconocer algunas palabras globalmente.

1.4.2. Fases para enseñar a leer en castellano

Según Cuetos (1990) las principales actividades que se deben de realizar para conseguir que los niños lleguen a convertirse en lectores hábiles con las menores dificultades:

- 1) Enseñanza, mediante el método global, de algunas palabras de uso más común para que el niño entienda la finalidad de la lectura. Para facilitar la discriminación se deben elegir palabras que no sean muy similares entre sí ya que el niño las va a

reconocer a partir de sus rasgos más básicos como si se tratase de dibujos (etapa logográfica).

- 2) Enseñanza de las reglas grafema-fonema comenzando por las vocales y siguiendo con las consonantes invariantes frecuentes (p, t, m,...), invariantes poco frecuentes (a, ñ, z...), dependientes del contexto frecuentes (c, r) y dependientes del contexto poco frecuentes (g, gu). Por último se pasaría a los grafemas compuestos (br, cl, fr, etc.). Para enseñar las reglas grafema-fonema se deben utilizar métodos fonéticos y no alfabéticos; esto es, se deben enseñar los sonidos de las letras en vez de sus nombres, pues para aprender a leer no sirve en absoluto conocer el nombre de las letras que sólo servirá para confundir al niño en su pronunciación. Así cuando se enseña la letra "s", en vez de decirle que es la "ese" que con la "a" suena "sa" (debería sonar "esea") se le dice "sss", que seguida de "a" suena "sssa", ante la "e" "ssse", etc. (tiene que resultar muy extraño para un niño que los sonidos "ele", "e", "jota", "o", "ese", digan "lejos" en vez de "eleejotaoese").

También puede ser aconsejable en esta fase el método silábico, dada la estructura silábica del castellano y la simplicidad y reducido número de sílabas que lo componen.

- 3) Ejercicios destinados a conseguir reconocer las palabras directamente (a través de la ruta visual) con el fin de conseguir una lectura rápida. La lectura de palabras por aplicación de las

reglas de conversión grafema a fonema es muy útil porque permite la lectura de cualquier palabra, incluso aunque sea desconocida para el lector, pero es lenta y muchas veces los niños invierten mucho tiempo en este proceso dificultando con ello los otros procesos de comprensión (al limitar la capacidad de la memoria de trabajo, tal como ya hemos comentado). Por ello es aconsejable que el niño consiga leer cuanto antes un grupo de palabras (al menos las del vocabulario básico) de manera directa. Una manera sencilla de conseguir este objetivo es escribiendo esas cien o doscientas palabras más frecuentes sobre tarjetas junto con el dibujo que representan, para que los niños puedan leerlas una y otra vez.

- 4) Enseñanza de las claves de procesamiento sintáctico, especialmente los signos de puntuación, interrogaciones, exclamaciones, etc. Es muy importante que los niños lean con las pausas y entonaciones adecuadas para que puedan extraer el mensaje del texto y para ello tienen que aprender a traducir los signos de puntuación en las pausas y entonaciones correspondientes. Para conseguir que el niño se acostumbre a hacer uso de estos signos es recomendable comenzar con las ayudas externas (colores, gestos etc.) ya comentados en el capítulo anterior.
- 5) Cuando el niño haya desarrollado los procesos de reconocimiento de palabras y de uso de las claves sintácticas,

su habilidad lectora habrá mejorado notablemente. Especialmente cuando esas operaciones se realicen de manera automática, ya que entonces podrá dedicar su atención a los procesos de orden superior. De todas formas, el largo camino que le llevará a convertirse en un buen lector todavía no acaba ahí. Aún tendrá que ser capaz de extraer el mensaje del texto, para lo cual tiene que distinguir lo que es esencial de lo que es secundario; tendrá que ser capaz de llevar a cabo inferencias durante la lectura, de predecir las ideas con las que se encontrará, etc. Y estas actividades también son susceptibles de enseñanza, tal como hemos indicado en páginas anteriores.

2. DIFICULTADES PARA APRENDER A ESCRIBIR

Ellis (1984) afirma que el niño se encuentra con tres grandes dificultades cuando intenta aprender a escribir:

La primera de ellas es de tipo motor, ya que tiene que aprender a dibujar las diferentes letras que componen el abecedario. Para superar esta dificultad tiene que conseguir una buena coordinación visomotora que le permita trazar correctamente los trazos y descubrir las pequeñas diferencias que existen entre algunas de las letras (p y q, d y b, m y n, etc.).

La segunda es la ortográfica, puesto que existen una serie de reglas que imponen restricciones a la forma en que tenemos que escribir (m antes de p y b; r después de n, l, s; b antes de l o r, etc.) y ciertas palabras de ortografía arbitraria (palabras que se escriben con h o sin ella, con b o con

v, con g o j, etc.) que necesariamente hay que conocer, puesto que en la sociedad en que vivimos se cuidan mucho las formas ortográficas.

La tercera dificultad que señala Ellis es de estilo. Aunque se suele concebir a la escritura como similar al habla sólo que representada en forma gráfica, lo cierto es que los estilos del lenguaje oral y el lenguaje escrito son bien diferentes, tal como ya hemos expuesto en páginas anteriores. Nosotros añadiríamos una cuarta dificultad, que es la esencial y quizá por ello no la haya incluido Ellis: el aprendizaje de las reglas de correspondencia fonema a grafema.

2.1. Etapas en el aprendizaje de la escritura

Frith (1984), sostiene que los niños pasan por tres estadios en su aprendizaje de la escritura:

1. El primer estadio es el de toma de conciencia de que el continuo flujo del "habla se puede segmentar (arbitrariamente) en unidades discretas. Primero el niño aprende a segmentar las palabras en sílabas (habilidad que aprende incluso antes de entrar en la escuela como demuestra en algunas canciones y juegos infantiles), después aprende a dividir la sílaba en fonemas. La segmentación en fonemas es una tarea mucho más difícil y se tarda bastante en conseguir. De hecho se desarrolla paralelamente con el aprendizaje de la lectoescritura (Alegría, Pignot y Morais, 1982). Algunos niños pueden quedar estancados en este primer estadio porque no consiguen

segmentar el habla en unidades discretas. Estos niños serán diagnosticados de disgráficos porque no consiguen escribir, aunque también llevarán la etiqueta de disléxicos al no conseguir leer, por ser la habilidad de segmentación también un factor importante para la lectura (Cuetos, 1990). De ahí que muchos niños disléxicos sean también disgráficos, no porque lectura y escritura dependan de un mecanismo común de trabajo, sino porque en ambos casos se requieren ciertas habilidades cognitivas que están ausentes en estos sujetos. Algunos autores (Snowlin, 1981; Montgomery, 1981) han comprobado las capacidades de segmentación de muchos niños disléxicos. Los errores que cometen estos niños están muy distorsionados ya que no se parecen en nada (ni en longitud, ni en pronunciación) a la palabra que pretendían escribir (ejemplo, escribir bek por biscuit).

2. El segundo estadio es el de aprendizaje de las reglas de conversión fonema a grafema. Una vez que el niño es capaz de aislar los fonemas del habla tiene que conocer cómo se representan gráficamente esos fonemas. Esta actividad, a la que se dedica la mayor parte del tiempo escolar en los comienzos de la enseñanza obligatoria, es puramente memorística ya que el niño tiene que asociar cada sonido a un signo gráfico elegido arbitrariamente ya que no guarda con él ninguna relación.

Los fracasos en este estadio se manifiestan en la confusión de algunos grafemas. Los sujetos todavía no conocen bien las reglas fonema-grafema y ello se traduce en sustituciones de unos grafemas

por otros. En los casos graves pueden tener problemas con la mayoría de las reglas, aunque lo más normal es que se confundan sólo en un pequeño número de ellas

Este tipo de errores de confusión de grafemas aparecen en la mayoría los niños que están aprendiendo a escribir, como consecuencia de que no tienen bien aprendidas las reglas fonema-grafema. El problema surge cuando estos errores persisten a pesar de los esfuerzos educativos, como sucede en los niños disgráficos que parecen incapaces de consolidar estos aprendizajes.

3. El tercer estadio se refiere a la escritura ortográficamente correcta. En lenguajes totalmente transparentes como el italiano, cuando el niño ha conseguido aprender las reglas de conversión fonema a grafema se puede decir que ya escribe correctamente ya que no hay palabras de escritura arbitraria al ajustarse todas a las reglas fonema-grafema. Pero en los idiomas opacos como el inglés un mismo sonido se puede representar mediante varios grafemas distintos, aparte de que existen muchas palabras llamadas irregulares cuya escritura no se ajusta a las reglas fonema-grafema. En castellano, sin llegar a la opacidad del inglés, existen algunos fonemas que se pueden escribir de varias formas diferentes.

Los fracasos en este estadio se producen por una ausencia de representación ortográfica de las palabras (palabras que nunca ha visto o que ha visto pero no ha conseguido grabarla en su almacén léxico). Como en los estadios anteriores también en éste existen

sujetos con grandes dificultades, en este caso porque les cuesta conseguir representaciones ortográficas para las palabras.

También puede ocurrir que un sujeto cometa errores ortográficos porque posea una representación errónea, esto es, una representación que no se corresponde con la palabra. Esto último suele ocurrir cuando el sujeto tiene que escribir una palabra por primera vez y no sabe su forma exacta. Elige una forma aleatoria que resulta no ser la correcta y no se le corrige. La próxima vez que tenga que escribirla tendrá más probabilidades de utilizar esta misma forma errónea, con lo cual se irá formando una representación que no es la que corresponde a esa palabra y que será la que se active cuando quiera escribirla. Este es el mayor problema que tiene la enseñanza de la ortografía por medio del dictado. Por esta razón, el dictado, que es un excelente instrumento de evaluación, constituye un mal método de enseñanza de la ortografía. Los errores que se cometen en este caso se producen sólo en las palabras que tienen más de una posibilidad de representación escrita y son fonológicamente aceptables.

El conocimiento de los estadios es sumamente útil para profundizar en los trastornos de escritura, pues por el tipo de errores que comete cada niño se puede detectar en qué estadio se encuentra y en consecuencia determinar qué estrategia de enseñanza es la más adecuada.

2.2. Prerrequisitos para aprender a escribir

Según Luria (1983), durante la etapa anterior a la entrada a la escuela el niño ya emplea un sistema rudimentario de escritura pues desde el momento en que empieza a querer representar ideas, objetos, sucesos, etc., mediante signos gráficos aunque sean simples garabatos o manchas de color, está utilizando un sistema similar a la escritura. Este sistema de preescritura constituye un estadio necesario y previo a la escritura y mientras que el niño no lo supere, esto es, mientras no entienda la función simbólica de los signos gráficos, no se le debe poner a escribir. Ya el propio Vygotsky (1983) sostenía que la escritura debía cumplir desde el comienzo la finalidad de transmitir información, pues de poco sirve aprender la mecánica de la escritura si no se sabe para qué sirve. No importa que los niños puedan llegar a trazar letras con buenas formas y dimensiones sino lo importante es que puedan expresar un mensaje. Decía Vygotsky que a la escritura debía dársele desde el principio el papel de vehículo de información más que el de destreza motora. Y sólo si el niño es capaz de entender esto se le debe iniciar en el aprendizaje de la escritura. En cualquier caso, esta capacidad la adquieren los niños muy pronto, la mayoría en torno a los tres años (Vygotsky, 1983).

Los prerrequisitos para aprender a escribir según Cuetos (1990) serían:

- Conciencia fonológica.

Para poder hacer uso de la ruta fonológica es necesario segmentar las palabras en sus correspondientes fonemas y luego convertir los fonemas en grafemas. En consecuencia, el niño tiene que empezar por aprender a dividir el habla en sus sonidos componentes, lo cual es una tarea sumamente compleja ya que exige dividir el habla que es continua en fonemas que son unidades discretas. Además exige del niño que considere como iguales sonidos que en realidad son diferentes, pues los sonidos iniciales de estas palabras. "billete", "bruma", "bolo" o "blanco" son muy diferentes, tal como indica el espectograma, y sin embargo tenemos que considerarlos equivalentes. En definitiva, si el niño que va a empezar a escribir sabe que las palabras se dividen en sonidos más simples, y un paso intermedio es que aprenda a segmentar en sílabas (Bryant y Goswami, 1987), tendrá menos dificultades para aprender las reglas de conversión grafema a fonema.

- Capacidad de memoria a corto plazo.

Una vez generada la oración que vamos a escribir, las palabras que la componen se mantienen en un almacén temporal o memoria a corto plazo mientras se realizan los ejercicios motores encargados de representarlas gráficamente. Y a diferencia del habla que se produce con notable rapidez, la escritura es una actividad lenta, especialmente en las primeras edades escolares en las que todavía no se han automatizado los programas motores, y por ello el papel de la memoria a corto plazo es fundamental (Bereiter y Scardamalia, 1987). Consecuentemente, los sujetos que tengan

una escasa capacidad en este almacén tendrán más dificultades para llevar a cabo las operaciones de escritura.

- Memoria a largo plazo.

Una buena preparación para la escritura viene determinada por dotar al niño de unas estructuras de conocimientos lo más amplias posible. Las lecturas y exposiciones son por tanto una buena ayuda en este sentido. Por otra parte también es necesario disponer de los esquemas de producción que permitan exponer esos conocimientos pues no basta con tener una serie de conocimientos e ideas en la mente sino que además hay que saber expresarlos.

- Léxico fonológico.

Cuanta más facilidad tenga de recuperar palabras en el habla más fácil le resultará recuperarlas en la escritura. Por una parte porque se acostumbra a activar unidades léxicas. Por otra parte porque una vez que obtenga la pronunciación de la palabra bastará con aplicar las reglas de conversión fonema a grafema para obtener su forma ortográfica. Si no dispone de representaciones en el léxico fonológico difícilmente podrá utilizar la ruta fonológica.

2.3. Enseñanza de la escritura

Enseñar a los sujetos a planificar lo que van a escribir no suele ser una actividad frecuente en el ámbito escolar, y sin embargo es totalmente necesaria ya que la planificación del lenguaje escrito implica una serie de operaciones que no existen en el lenguaje oral. De ahí que los niños en las primeras etapas de la escritura lo que hacen es prácticamente transcribir el habla sin tener en cuenta las convenciones de la escritura. No tienen en cuenta que el lector carece de una serie de informaciones que él posee y, en consecuencia tiende a omitir introducciones detalles explicaciones. etc. Estas lagunas en la información se van superando con la práctica aunque pueden persistir como un rasgo característico de los malos escritores (Martlew, 1983 b). De ahí que unas enseñanzas directas de este proceso le pueden servir de gran ayuda. Veamos cómo se puede mejorar cada uno de los subprocesos que componen la planificación.

a) Generar ideas.

Los niños no suelen producir grandes párrafos sino que la información suele surgir a partir de las preguntas e intervenciones que hacen sus contertulios. Puesto que estas preguntas no existen en el lenguaje escrito los niños pequeños suelen escribir un pequeño texto con los aspectos más importantes del tema para terminar con la consabida frase de "no sé cómo seguir". En consecuencia para hacer más suave la transición del lenguaje oral al escrito conviene no dejar al niño pequeño sólo frente a la composición sino facilitársela mediante preguntas relativas al tema.

Bereiter y Scardamalia (1981) comprobaron que cuando a los niños que están empezando a escribir se les proporcionan palabras relativas a la composición en la que están trabajando aumentan considerablemente la cantidad y variedad de sus escritos. De la misma manera, si cuando se ponen a escribir se les proporciona una lista de expresiones con las que normalmente comienzan las oraciones o párrafos (ejemplo. "Yo pienso que". "Entonces" "sin embargo", etcétera) aumentan considerablemente la longitud de los textos.

Otro ejercicio muy útil para ayudar a generar ideas es el de pedir a los sujetos bien en forma individual o bien en grupo, que escriban todo lo que se les ocurra sobre un tema determinado. No importa el orden ni los aspectos formales; al contrario, es preferible que pase totalmente por alto la estructura de esas ideas para no limitar así el flujo creativo, dedicándose así por completo a rebuscar en su memoria y recuperar cuanta información encuentre sobre ese tema.

b) Organizar las ideas.

Una vez que se ha recopilado toda la información de la memoria a largo plazo los sujetos tienen que seleccionar aquellas ideas que sean más pertinentes para lo que quieren escribir y en el orden correcto. Como afirman Collins y Gentner (1980), es importante que los educadores enseñen explícitamente que producir ideas y elaborar textos son actividades diferentes, ya que el texto exige una ordenación en la que incluso pueden no tener cabida algunas de las ideas generadas. Para

desarrollar este subproceso de organizar las ideas en un texto los ejercicios más adecuados son aquellos destinados a ordenar de una forma lógica las ideas: tales como la tarea de seleccionar la idea principal y relacionar las demás ideas en torno a ella, hacer esquemas sobre las relaciones entre las distintas informaciones, ordenar los contenidos siguiendo unas determinadas directrices espaciales y/o temporales, etc.

c) Estructurar la información en función de los objetivos.

Construcción de la estructura sintáctica.

El niño no sólo debe saber expresar sus ideas y conocimientos de una forma ordenada y de una manera ortográficamente correcta, sino que tiene que saber además construir oraciones gramaticalmente admisibles. Y el hecho de que el niño sea capaz de expresarse adecuadamente en el lenguaje oral no asegura que no vaya a tener problemas en el escrito ya que sintácticamente lenguaje oral y escrito son bastante distintos. Mientras que en el lenguaje escrito la unidad es la oración, en el habla es la frase.

En el habla aparecen las frases una tras otra en una cadena sin fin, no mantienen la típica relación jerárquica que caracteriza a las frases de la oración en los textos escritos, sino que se van uniendo de manera aditiva. Como consecuencia, la escritura temprana del niño se caracteriza por la ausencia de oraciones (Kress, 1982), se trata de frases unidas una a otra en sentido yuxtapuesto. Poco después empieza a utilizar oraciones aunque muy cortas y simples (Hunt, 1983). Según Simon (1988), durante los cuatro

primeros años de escolaridad los avances son lentos, pero en el quinto año se produce un progreso considerable tanto en el dominio de la sintaxis, puesto que ya empieza a utilizar oraciones complejas de tipo subordinado, como en el uso adecuado de los signos de puntuación. Un rasgo importante del desarrollo de la sintaxis es que en las primeras etapas de la escritura los niños utilizan oraciones más simples y primitivas en el lenguaje escrito que en el oral; sin embargo, a medida que avanzan de nivel se van invirtiendo los términos y las oraciones del lenguaje escrito se hacen más complejas que las del lenguaje oral (Gundlach, 1981).

Según Cuetos (1990), los tres principales objetivos a conseguir en este proceso son:

- a) Que el sujeto utilice la oración como unidad de escritura y aprenda a expresarse mediante diferentes tipos de oraciones de variada complejidad.
- b) Que aprenda a dejar una separación entre cada una de las palabras que componen la oración.
- c) Que haga uso adecuado de los signos de puntuación.

Para el primero de los objetivos se puede pedir al sujeto que construya oraciones a partir de grupos de palabras. Además se le puede enseñar de manera directa a combinar oraciones cortas y simples en oraciones más largas y complejas mediante los nexos gramaticales (conjunciones, pronombres, etc.) adecuados.

Procesos léxicos.

Los dos aspectos más importantes a enseñar son las reglas de conversión fonema a grafema y la ortografía de las palabras irregulares. Para el aprendizaje de las reglas fonema-grafema se pueden usar ayudas gráficas que sugieran el sonido de las letras. En castellano, las reglas biunívocas son relativamente fáciles de aprender, pero las que tienen varias formas gráficas para un mismo sonido ofrecen mayores dificultades y, por tanto, requieren más dedicación.

En cuanto a la ortografía, hay que distinguir el aprendizaje de la ortografía natural, esto es, de una serie de reglas que siguen todas las palabras (y el aprendizaje de las palabras arbitrarias, es decir, que se escriben con determinada letra sin que exista una regla que lo indique. Para el aprendizaje de las reglas ortográficas parece que lo más adecuado es que el niño llegue a descubrirlas por generalización más que por aprendizaje de las reglas. De manera que, más que enseñarle que se escriben con "h" las palabras que empiezan por "hipo" es mejor ponerle varios ejemplos de palabras que empiecen por "hipo" (hipopótamo, hipotenusa, hipódromo, hipoteca, etc.) para que él deduzca la regla. Pero además de estas reglas, hay una serie de palabras de ortografía arbitraria en el sentido de que no siguen ninguna regla determinada sino que se escriben de determinada forma debido a la inconsistencia de las reglas fonemagrafema.

Procesos motores.

El primer objetivo es el de saber representar con exactitud los alógrafos. Esto es, con el número de rasgos exactos y la orientación adecuada, ya que de lo contrario puede haber confusiones. Especialmente importante es incidir en los pequeños detalles que diferencian los alógrafos similares: que "m" tiene un rasgo más que "n", que en "p" el redondel está arriba y en "b" abajo, etc. Otro objetivo importante es el de enseñarle las distintos alógrafos que tiene cada letra (mayúscula, minúscula, cursiva, script, etc.), así como a seleccionar adecuadamente el alógrafo correspondiente: en mayúscula cuando comienza a escribir, va después de punto o se trata de un nombre propio, etc.

El segundo objetivo importante es el de dotar al niño de los patrones de movimientos motores que le permitan escribir las letras de forma automática. Esto se consigue con la repetición a través de las copias, ejercicios de caligrafía, relleno de letras punteadas, dibujos de las letras en el aire, etc., pues sólo la repetición hace que los movimientos de formación de las letras lleguen a automatizarse. Algunos autores aconsejan comenzar la escritura en escenarios amplios, como son la pizarra, cartulinas, etc., que exigen movimientos amplios y por consiguiente poco precisos. Después se iría pasando a movimientos más reducidos (por ejemplo, en el folio) hasta terminar en las hojas rayadas que exigen unas habilidades psicomotrices más finas.

La enseñanza de la escritura. Hemos visto que la escritura es una tarea compleja compuesta por muchas subtareas y si pretendemos enseñarlas todas simultáneamente impondremos unas cargas excesivas al niño con

las que no podrá. Es necesario tratar cada subtarea por separado para que a medida que practique la vaya automatizando y así requiriendo menos energías atencionales que de esta manera puede dirigir a otras nuevas subtareas (Flower y Hayes, 1980).

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES QUE GIRAN ENTORNO A LA LECTOESCRITURA

Con este apartado he pretendido realizar un recorrido entorno a alguna de las investigaciones que se han llevado a cabo entorno a la temática que engloba esta tesis:

CUETOS, SANCHEZ y RAMOS (1996). Evaluación de los procesos de escritura en niños de Primaria. *Bordón*, 48 (4), 445-456

El objetivo de este trabajo es presentar una prueba que permita evaluar todos los procesos que intervienen en la escritura, desde los superiores que comienzan con la planificación de lo que queremos expresar hasta los motores que nos permiten garabatear los signos gráficos sobre el papel. Se trata de una prueba compuesta de diez tareas cada una de ellas destinada a un proceso distinto. Pero antes de pasar a describir las distintas tareas que componen la prueba, parece necesario esbozar, aunque sea de forma escueta, cuáles son los procesos cognitivos que intervienen en la escritura (para una descripción más detallada véase Cuetos, 1991).

- Estructura de la prueba

1. Dictado de letras.
2. Dictado de sílabas.
3. Dictado de palabras: sílabas complejas.
4. Dictado de palabras: ortografía arbitraria.
5. Dictado de palabras: reglas ortográficas.
6. Dictado de pseudopalabras: sílabas complejas.
7. Dictado de pseudopalabras: reglas ortográficas.

8. Dictado de frases.
9. Composición de una historia según viñetas dadas.
10. Escritura de un cuento.

- Discusión

Al analizar los resultados obtenidos en las distintas tareas podemos observar algunos hechos interesantes. Por ejemplo, que tal como es esperable, la puntuación mejora a medida que se asciende de nivel. Sin embargo, esta evolución es bastante diferente de unas tareas a otras. Así en las más básicas de dictado de letras y dictado de sílabas el cambio es pequeño porque se produce un efecto casi de techo ya desde el primer nivel escolar. Sin embargo, ya en el dictado de palabras aparecen unas diferencias considerables, especialmente con las palabras de ortografía arbitraria en la que la diferencia entre el nivel de tercero y el de primero es de casi el doble, lo que indica que la adquisición de léxico ortográfico es un proceso más lento que se produce a lo largo de toda la escolaridad.

HERNÁNDEZ VALLE Y JIMÉNEZ (1998). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24 (3), 379-396

El principal objetivo de este estudio de intervención ha sido comprobar, por un lado si con un programa de instrucción directa en conciencia fonémica con apoyo visual de letras los niños mejoran sus habilidades metalingüísticas y como consecuencia sus habilidades de descodificación

y, por otro, si la edad de los participantes determina la eficacia del tratamiento. Se diseñó un tipo de tratamiento basado en el entrenamiento en habilidades de conciencia fonémica utilizando como apoyo material una pizarra y letras magnéticas. Algunos estudios han mostrado el efecto beneficioso de las letras y otra clase de apoyo visual en el entrenamiento en segmentación fonémica

Se seleccionaron dos muestras de niños con retraso lector: una correspondiente a niños de segundo de primaria y otra a tercero de primaria.

- Diseño

Se utilizó un diseño antes-después con medidas repetidas. La variable tipo de tratamiento tenía tres niveles surgiendo así tres grupos:

- 1) Programa de entrenamiento en conciencia fonémica con apoyo visual de letras en niños de tercer curso (PP3°);
- 2) Programa de entrenamiento en conciencia fonémica con apoyo visual de letras en niños de segundo curso (PP2°)
- 3) Programa de control en niños de tercer curso (C3°).

- Instrumentos

Las pruebas utilizadas fueron las siguientes:

A) *PROLEC*, de Cuetos *et al.* (1996). Ésta es una de las pruebas existentes en España, entre otras, que ofrece baremación para los niveles desde primero a cuarto de Educación Primaria, por lo que se adecua al diseño y objetivos de este estudio. Evalúa los diferentes procesos y subprocesos que intervienen en la lectura (procesos de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos).

B) *PRUEBA DE CONCIENCIA FONÉMICA* (PCF), de Jiménez (1995)." Esta prueba consta de cuatro tareas de análisis fonológico de las palabras que se presentan oralmente: síntesis, aislar, segmentación y omisión. La tarea de síntesis requiere que el sujeto reponga palabras a partir de sus fonemas.

- Discusión

Uno de los objetivos de este estudio era comprobar si con un programa de instrucción directa en conciencia fonémica los niños mejoraban sus procesos fonológicos y, como consecuencia, los procesos de decodificación. En general, los resultados nos indican que los grupos que recibieron entrenamiento superaron en ganancias al grupo control tanto en tareas de lectura como en tareas de conciencia fonémica. Esto nos sugiere que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas como favorecedoras del aprendizaje lector no se produce espontáneamente con el paso del tiempo sino que requiere de 1a instrucción explícita y sistemática.

VERNON (1998) Escritura y conciencia fonológica en niños hispanoparlantes. *Infancia y Aprendizaje.*, 81, 105-120

Este trabajo tiene como propósito explorar qué tipos de segmentación de palabras son más accesibles para los niños prelectores y lectores principiantes de habla hispana en diferentes momentos de la adquisición de la escritura. Asimismo, el propósito es investigar qué posible influencia tiene sobre estos tipos de segmentación la presencia o ausencia de estímulos escritos usados en las tareas propuestas.

- Sujetos

Se interrogaron a 54 niños preescolares (edad promedio 68.9 meses), y 11 niños de primer grado (edad promedio 82.1 meses). Los niños asistían a escuelas públicas.

- Tareas y Procedimiento

Se realizaron entrevistas individuales con cada uno de los niños. Cada entrevista fue grabada en audio y registrada manualmente. Con estos dos materiales se elaboró, para cada niño, un registro definitivo que posteriormente fue revisado nuevamente por un juez independiente.

Para los niños de preescolar, los datos fueron obtenidos a partir de dos entrevistas de aproximadamente media hora de duración cada una, realizadas en días sucesivos. En el caso de los niños de primer grado de primaria, solamente fue necesaria una entrevista de la misma duración. Las entrevistas fueron hechas en las instalaciones escolares.

Se administraron a los sujetos las siguientes tres tareas;

1) *Recorte oral con fichas (F):*

Esta situación experimental tenía como propósito explorar las posibilidades de los niños para segmentar oralmente algunos sustantivos. Se pidió a los niños que pusieran una ficha de plástico (sin nada impreso) sobre la mesa por cada una de las partes que fueran diciendo.

El experimentador verificaba que los niños eran capaces de segmentar palabras (sustantivos comunes) en sílabas. Posteriormente, mostraba al niño que por cada "cachito"; se podía poner sobre la mesa una ficha.

2) *Recorte oral de palabras a partir de un texto escrito (T):*

Esta tarea tenía como objetivo ver qué tipo de segmentaciones de la palabra podían hacer los niños a partir de un texto escrito (cada uno en una tarjeta) que se mantenía visible. Las tarjetas estaban hechas con letras mayúsculas tipo "Times New Roman" de 28 puntos.

La experimentadora mostraba la tarjeta con el texto escrito MANO y pedía al niño que la tratara de leer. Si la lectura era correcta, repetía la palabra, confirmando que su lectura había sido adecuada. En caso de que el niño fuera incapaz de hacer una lectura, o que ésta fuera incorrecta, la experimentadora decía la palabra correcta.

3) *Escritura:*

Esta tarea tuvo como propósito fundamental permitir hacer una clasificación de los niños a partir del tipo de conocimiento que mostraban sobre la escritura. A partir de una entrevista de tipo clínico-crítico (inspirada en el modelo piagetiano usado por Ferreiro y

Teberosky, 1979), se pidió a cada uno de los niños que escribieran, de la mejor manera que ellos pudieran, un conjunto de 7 palabras presentadas oralmente. Las palabras fueron las siguientes: *mariposa, gusano, venado, perico, sapo, toro, pan*.

- Conclusiones

Los datos presentados en este trabajo muestran, en primer lugar, la importancia de que el conocimiento que los niños tienen en acerca del sistema de escritura sea tenido en cuenta al estudiar el desarrollo de las capacidades de segmentación de los niños. En las dos tareas propuestas, se encontró que siempre, a mayor nivel de escritura, los niños podían realizar segmentaciones más analíticas de las palabras. Aunque en ambas tareas hay una correlación significativa entre tipos de respuesta y nivel de escritura, los índices de correlación son mayores para la tarea de TARJETAS, sobre todo para las palabras bisílabas.

DEFIOR, JUSTICIA y MATOS (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 59-74

El objetivo fundamental de este estudio era determinar la influencia de las variables longitud, frecuencia léxica, categoría léxica y categoría gramatical en la adquisición de la lectura de palabras tanto en lectores normales como en lectores retrasados. Ciento cuarenta niños de edades comprendidas entre 6 y 12 años fueron evaluados mediante un test de

lectura de palabras aisladas. Los resultados mostraron un alto nivel de semejanza entre el desarrollo de las habilidades de lectura en español y el de otras lenguas con una ortografía más profunda tal como el inglés. En cuanto a las diferencias entre lectores normales y retrasados, los resultados mostraban la inexistencia de diferencias cualitativas entre estos dos grupos con respecto a las variables estudiadas. Sin embargo, cabe destacar una diferencia significativa en relación con la pauta de desarrollo de la "adquisición de la lectura de palabras; mientras que los lectores normales mejoran su ejecución hasta alcanzar una tasa del 90% de respuestas correctas, los lectores retrasados mejoran más lentamente y además no logran superar una tasa del 70%. Por último, en la conclusión se señala la semejanza entre las ortografías opacas y transparentes respecto a las variables estudiadas y se destaca el importante papel desempeñado por los procesos fonológicos en el desarrollo de la habilidad lectora.

- Sujetos

La muestra estaba compuesta por 140 niños, de 6 a 12 años de edad. Estaban divididos en seis grupos de 20 niños lectores normales cada uno (1º a 6º) más un grupo de lectores retrasados pertenecientes a los cursos de 2º a 6º.

- Variables

Se elaboró una prueba de lectura de 306 items, compuesta de palabras, no palabras y pseudopalabras. Las palabras se seleccionaron del Diccionario de Frecuencias del vocabulario usual de los niños españoles de 6 a 14 años (Justicia, 1994). El vocabulario común fue dividido en tres partes iguales en función de la frecuencia (alta, media y baja) y se extrajeron, de forma aleatoria, un conjunto de 193 palabras. A partir de éstas se formaron las no palabras y las pseudopalabras, cambiando una sola letra. La extensión de la prueba se justificaba por el gran número de variables, todas ellas con diversos niveles. Además se balanceó el efecto de la estructura silábica de las palabras.

La variable dependiente fue el porcentaje de aciertos en la prueba de lectura. Las variables independientes objeto de estudio fueron las siguientes:

- Longitud de la palabra
- Frecuencia de las palabras
- Categoría
- Categoría gramatical de las palabras

- Procedimiento

Los niños leyeron individualmente las 306 palabras en voz alta en dos o cuatro sesiones (en función de su curso). La prueba se realizó el último trimestre del año escolar, en una habitación aislada. Todas las sesiones fueron grabadas para facilitar su posterior corrección. Se consideró error de lectura cualquier pronunciación no ajustada a las reglas de CGF en cada

Ítem. Se tuvieron en cuenta las diferentes variaciones dialectales en la pronunciación de las palabras, que se consideraron como correctas.

- Discusión

Respecto a la variable longitud (LON) los resultados muestran la existencia de una relación inversamente proporcional entre longitud y ejecución lectora. Al igual que en otras lenguas alfabéticas, al aumentar la longitud de las palabras disminuye el porcentaje de aciertos en todos los cursos. Por otra parte, desde un punto de vista evolutivo, se observa que la longitud afecta mucho más a los niños que están en la fase inicial de adquisición de la lectura y que este efecto tiende a desaparecer a medida que los niños se convierten en lectores expertos.

BLANCHE-BENVENISTE (2000). Dificultades sintácticas y lectura. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 39-50

Las investigaciones sobre adquisición de la lectura muestran que la gramática, en particular la sintaxis, influye sobre las dificultades de comprensión, incluso en los buenos lectores. Frecuentemente se piensa en la sintaxis como un ordenamiento formal de la palabra, sin embargo aquí lo entendemos también como una forma de condensar o empaquetar la información. Por tanto, una dificultad sintáctica representará también un obstáculo para entender la información. Una buena parte de los manuales escolares y artículos de prensa están escritos con expresiones que presentan dificultades sintácticas. Si ciertas formas de sintaxis se utilizadas

en algunos textos escritos no pueden ser entendidas más que por lectores iniciados, entonces la sintaxis influirá para excluir sistemáticamente a los lectores malos o mediocres estableciendo una cierta forma de discriminación.

- Conclusión

David Crystal (*op. cit.*, p. 121) decía que hay niños para quienes leer un libro es tan penoso como ir al dentista. Explicaba cómo, después de haber intentado modificar el comportamiento de sus alumnos, decidió igualmente modificar los libros que les daba para leer, y particularmente los libros de ciencia y de historia. Merece la pena que reflexionemos sobre esta decisión. Es posible que una parte de las deficiencias que se imputa a los lectores vengan de la manera en que los libros están escritos.

No se trata de hacer una crítica fácil contra los redactores de obras escolares. Toleramos bien leer los periódicos y cantidad de textos redactados con este tono administrativo y tecnocrático que multiplica las aposiciones, las nominalizaciones y las expresiones cargadas de implícitos. Pero, cabría preguntarnos;

- ¿se puede, actualmente, ser un buen lector sin dominadas?
- ¿cómo enseñar a familiarizarse con estos giros?
- ¿puede ser útil enseñar a imitados?

La experiencia de C. en las escuelas de Marsella, parece mostrar que sí. Nuestra propia experiencia con alumnos de escuelas primarias (Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1980) nos ha mostrado que ciertos niños a los que se les enseñó el procedimiento de la aposición, se apropiaron de él rápidamente y lo utilizaron de forma sistemática en sus escritos.

LOUFRANI (2000). La prensa, una herramienta para los alumnos con dificultades en lectura y escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 51-64

La información procedente de los medios de comunicación forma parte de la vida cotidiana y si los jóvenes de hoy la dominan llegarán a utilizarla como llave de acceso a una ciudadanía libre y responsable. Por desgracia, esta educación basada en la información se enfrenta con las dificultades que algunos de esos jóvenes experimentan al leer y escribir; así se explica el rechazo que sienten por la prensa escrita, aunque ésta sea interesante y próxima a sus preocupaciones. En el terreno de la lectura, la escuela ha pasado a ser un lugar en el que se genera fracaso y donde no se consiguen reducir ni las dificultades relacionadas a los aprendizajes ni el flujo de alumnos con fracaso escolar.

En este artículo presentamos una experiencia de aprendizaje de estrategias de lectura diferente de las más habituales en el ámbito escolar: se trata de la lectura de la prensa escrita, que nos ha permitido desarrollar otras competencias en los alumnos con dificultades de aprendizaje, sobre todo la de dar sentido al trabajo escolar y la de remediar esa situación de crisis. No obstante, esta experiencia no supondría más que una fórmula

suplementaria si no se sustentara en reflexiones firmes. La presente experiencia de lectura de prensa que hemos puesto en práctica se fundamenta en una toma de posición respecto a las siguientes cuestiones:

- descripción del perfil de los alumnos con dificultad
- descripción de las disfunciones en los aprendizajes
- hipótesis para solucionar dichas disfunciones

- Experiencia de lectura y redacción a partir de la prensa escrita

A partir de una selección de trozos escogidos de obras de cultura general, y sobre el modelo de los sucesos de la prensa escrita, se pidió a los alumnos una reescritura. Respetando la verosimilitud y la sensibilidad de la obra, tenían que cambiar la expresión y el aspecto. A través de la actividad de reescritura el alumno podía llegar a dar sentido a su proyecto de redacción. Los principios sobre los que se basó la propuesta fueron los siguientes:

- lectura relacionada con escritura para activar la comprensión del texto
- escritura con un destinatario (distinto del profesor) para activar el dominio de la lengua
- publicación de las producciones de los alumnos.

Esta tarea de reescritura se hizo no sólo para la lengua materna sino también en otras lenguas extranjeras que estudiaban los alumnos.

La iniciación a la literatura, en un sentido amplio, despertó curiosidad, emoción y deseos de aprender entre nuestros alumnos. El contacto directo con los textos permitió abordar todos los temas de cultura general. Por ejemplo, la lectura de *Germina* de Émile Zola permitió abordar temas tales como el trabajo o el amor, temas que se leyeron y se re-escribieron como un artículo periodístico.

El trabajo con la prensa (Agnes y Savino, 1988), permitió despertar el espíritu crítico de los alumnos, desde un punto de vista estético e intelectual y también permitió la asimilación de la noción de ciudadanía y del sentido de la responsabilidad. Por otra parte, el hecho de unir las actividades de lectura y redacción y de relacionar la literatura con la prensa, nos permitió encarar activamente las dificultades escolares. Si a los alumnos se les descubren temas atractivos de lectura, próximos a sus preocupaciones diarias, podremos llegar a crear en ellos comportamientos de lectores y convertidos así en "actores sociales".

Los alumnos se organizaron en grupos reducidos de tres o cuatro integrantes y se distribuyeron el trabajo y las tareas de descubrimiento, búsqueda, análisis, etc. Naturalmente, se alentó todo tipo de intercambio colectivo. Estas actividades fueron muy bien recibidas por los jóvenes, tanto que llegaron a "monopolizar" todo o parte del horario de varias disciplinas durante un período de aproximadamente seis semanas.

HERNANDEZ MARTÍN (2001). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de E.S.O.:

diseño y desarrollo de tres programas de instrucción. Bordón, 53(1), 52-72

La investigación posee un carácter eminentemente educativo e instruccional y fue concebida con la pretensión de ofrecer una respuesta concreta a la inquietud que suscita en muchos docentes el hecho de encontrar, de modo bastante generalizado entre sus alumnos, importantes deficiencias con habilidades básicas e imprescindibles para que tenga lugar un adecuado proceso de aprendizaje; nos estamos refiriendo, concretamente, a habilidades tales como la comprensión lectora y la expresión escrita. Inquietud que se ve agravada si, además, tales deficiencias se aprecian en la Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que las mayores exigencias del currículum precisan de los escolares un dominio, mínimamente aceptable, de habilidades que, como las citadas, constituyen sin duda alguna pilares ineludibles de todo aprendizaje y actividad escolar.

Los resultados que proporcionan algunos estudios, como el promovido desde el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación durante el curso 1996/97, con objetivos tan relevantes como la evaluación del rendimiento escolar en E.S.O, corroboran tales deficiencias. Una lectura detenida de los resultados relativos al rendimiento en comprensión lectora y expresión escrita, evidencia que una proporción importante de los escolares que llega a las aulas de Secundaria no manifiesta haber conseguido algunos de los objetivos generales que, desde el área de Lengua y Literatura Castellana, se proponen para la etapa actual de Educación Primaria; concretamente,

tienen dificultades para comprender discursos escritos y para expresarse coherentemente cuando escriben, considerando, además, la comprensión lectora y la expresión escrita como tareas frustrantes.

- Los programas de instrucción

Los tres programas compartieron una intencionalidad general o filosófica que constituyó el motor de todo el proceso instructivo. Dicha intencionalidad fue la de ayudar a los alumnos a transformar las estrategias inmaduras, evidenciadas durante los procesos de comprensión y producción de textos, en aquellas estrategias que les permitiesen enfrentarse de forma progresivamente más autónoma, a las exigencias que requiere una comprensión y expresión escrita eficaces; proporcionándoles, para ello, los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales precisos, con el objetivo de lograr la apropiación de dichas estrategias y, en consecuencia, poder evaluarlas y regular su rendimiento durante las actividades cotidianas de lectura y escritura:

- El desarrollo del programa «Mejorar nuestra comprensión de textos expositivos», pretendían poner en marcha unos procesos de comprensión, así como una forma de acercarse y comportarse estratégicamente, ante las características e información de determinadas tipologías textuales expositivas; no obstante, incidió, aunque de modo más superficial, en las características y estructura prototípica de los textos narrativos, con el objetivo de que los alumnos percibiesen las diferencias existentes entre

una y otra tipología y profundizar, a partir de las mismas, en los rasgos propios de los textos expositivos.

- En el segundo programa, «Mejorar nuestra forma de expresarnos cuando escribimos, se partió de que la expresión escrita es un proceso complejo de resolución de problemas, al que el alumno tiene que enfrentarse conociendo y aplicando un conjunto de estrategias, relacionadas no sólo con el contenido del tema sobre el que se quiere escribir y la situación discursiva concreta, sino también con el proceso de planificación y gestión del texto, así como con el control y regulación del propio proceso de composición. Teniendo en cuenta este argumento, el programa diseñado tema como principal objetivo ayudar a los alumnos a desarrollar, comprender y emplear, autonomamente, los aspectos fundamentales implicados en el proceso de escritura de diversas tipologías textuales.

- El tercer programa., «Mejorar nuestra comprensión y producción de textos», constituyó la síntesis integradora de los dos anteriores, al recoger tanto 105 objetivos generales como las estrategias apuntadas con anterioridad en los mismos.

- Diseño experimental

Se empleó una metodología cuasiexperimental, optando por un diseño de grupos de control no equivalentes con medidas pretratamiento y postratamiento. Consideramos que tal diseño podía ser el más adecuado, teniendo en cuenta que íbamos a utilizar grupos formados de manera natural, por lo que podían ser similares en cuanto a características y tamaño, pero era difícil asegurar su equivalencia.

- Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 86 sujetos pertenecientes a cuatro grupos naturales de 3º de E.S.O de un Instituto de Salamanca. Asignamos aleatoriamente un tipo de intervención a cada grupo clase, con anterioridad a la aplicación de las pruebas pretest, respetando la composición original de éstos.

- Consideraciones finales

Se ha de subrayar la validez que cada uno de los programas ha tenido, a la hora de mejorar aquellos aspectos en los que se pretendían incidir con su diseño e implementación.

Ahora bien, teniendo en cuenta que una de las finalidades del trabajo se orientaba también a comprobar cuál de los tres programas contribuía, en mayor medida, a incrementar la competencia comprensiva y expresiva de los alumnos, se ha de concluir decantándonos por el programa «Mejorar nuestra comprensión de textos expositivos», al haberse constituido como el más potente para mejorar la competencia lectora.

GARCIA SÁNCHEZ (2001). El enfoque de la psicología de de la escritura como marco para la evaluación en intervención en la composición escrita. *Bordón*, 54(1), 53-68

Lo que se persigue es mostrar el uso de diferentes estrategias de intervención en la composición escrita en los alumnos de diferentes niveles educativos. Para comprender esto es preciso situar la intervención dentro de un modelo teórico riguroso, amplio y flexible, que pretende guiar el proceso, tanto para la extracción de tareas de evaluación como estrategias de intervención. Este modelo elaborado desde la psicología de la escritura será explicado en primer lugar brevemente.

Seguidamente es preciso mostrar la evaluación de los procesos psicológicos de la escritura, en concreto desde dos instrumentos implementados por nosotros. El Instrumento de Evaluación de los Procesos Cognitivos de la Escritura (IEPCE) que evalúa los procesos de planificación, los procesos sintácticos, los procesos léxicos y los procesos motores. Y el instrumento de Evaluación de los Procesos de Planificación y otros factores psicológicos (EPP y FPE) evalúa, aparte de los procesos de planificación, los de actitudes hacia la escritura, la autoeficacia hacia la escritura, la metacognición hacia la escritura, y la reflexividad e impulsividad hacia la escritura. Esta evaluación es obligada para comprobar el nivel de desarrollo de la escritura, en sus diferentes procesos cognitivos, y de otros factores psicológicos.

Conclusiones

El análisis y estudio de la composición escrita, con fines de evaluación y de intervención instruccional en alumnos de los diferentes niveles educativos, incluyendo los que presentan bajo rendimiento o dificultades específicas en

el aprendizaje, se ha realizado tradicionalmente desde dos perspectivas. La perspectiva del producto y la del proceso.

VENDRELL, SANUY, HUGUET y PIFARRÉ (2002). Conocimiento lingüístico del alumnado de la provincia de Lleida: incidencias de algunas variables pertenecientes al contexto familiar. *Bordón*, 54(4), 641-654

Los efectos del bilingüismo sobre el aprendizaje escolar, y, por ende, sobre el desarrollo cognitivo, han sido puestos de manifiesto a través de diferentes desarrollos teóricos e investigaciones empíricas (Cummins, 1992)

Durante mucho tiempo se sostuvo que el bilingüismo podía resultar perjudicial para el desarrollo cognitivo ya que podía generar confusión mental. Resulta emblemática la Conferencia Internacional sobre bilingüismo celebrada en Luxemburgo en 1929 en la que se alertaba sobre los posibles desajustes lingüísticos que éste podía acarrear: perjudicaba el desarrollo de la inteligencia, el rendimiento académico y producía alteraciones en diferentes aspectos psicológicos del niño. Por ello se desaconsejaba este tipo de educación. No obstante, poco a poco, va desinchándose esta perspectiva negativista; hasta el punto que los desarrollos más recientes abogan claramente por potenciar una educación bilingüe para el mantenimiento y desarrollo de contextos bilingües y biculturales.

- Discusión y conclusiones

Corno constatación primera y más general, se ha de resaltar que el alumnado de la provincia de Lleida -todo y haber seguido un modelo de educación escolar con predominio del catalán- no tiene especiales dificultades para manejarse en las distintas actividades escolar es que requieren un dominio ya sea del catalán o del castellano. No obstante, cuando analizamos los niveles alcanzados en las diferentes habilidades lingüísticas estudiadas, podemos observar que el desarrollo de dichas habilidades presenta patrones claramente distintos en una u otra lengua.

En segundo lugar, en el trabajo se ha puesto en evidencia que en el desarrollo de las distintas competencias lingüísticas inciden variables pertenecientes al contexto familiar, amén de las variables individuales (de CI, por ejemplo) y variables relacionadas con el contexto educativo y/o el modelo de enseñanza (monolingüe *versus* bilingüe), tal y como ya había señalado Cummins (1983) hace casi dos décadas.

Efectivamente, destacamos que las variables pertenecientes al contexto familiar influyen en los resultados; tanto cuando se trata de evaluar los conocimientos en lengua catalana o en lengua castellana. Aunque su importancia es distinta para cada lengua.

BRYANT & T. NUNES (2004). Comparative Studies of Instructional Methods. *Handbook on children's literacy*, 557-574. London: Academic Press.

Es una recopilación que recoge en síntesis algunos experimentos entorno a la enseñanza de la lectura partiendo de que existe una controversia entre:

- Métodos fonético
- Métodos globales

- El currículo:

- Stahl y Miller (1989) encontraron 51 estudios que comparaban el sistema global con el básico.
 - o Los acercamientos a la lengua global tuvieron mejores resultados en infantil que en primer grado.
 - o El lenguaje global refleja las interacciones sociales encontradas en el hogar.
 - o La lengua global fue menos efectiva para los niños desaventajados
 - o El acercamiento global no se presta a los estudios comparativos debido a una carencia de identificación lectora.
 - o No se ha podido demostrar que el método global desarrolla actitudes más positivas a la lectura que los acercamientos tradicionales.

- Stahl y Fairbanks (1986) hicieron un meta-análisis de los efectos de la instrucción del vocabulario.
 - Seleccionaron 32 estudios.
 - La instrucción del vocabulario tenía efecto significativo en la comprensión.
 - La mejora de vocabulario conduce a la mejora de la comprensión lectora.
 - Los profesores pasan pocas horas en la instrucción directa del vocabulario

- Estilos de enseñanza

- Harry, Sylva y Riley (1999) desarrollaron un programa enfocado en la instrucción e influyente en el desarrollo de estrategias:
 - Se dedicaba una hora de instrucción en lectoescritura durante la cual encargan a cada niño una actividad de instrucción: libros grandes, lectura en grupo,...
 - Se compararon 6 grupos experimentales con 6 control
 - Los profesores del grupo control pasaban más tiempo dirigiendo.
 - Los niños pasaban más rato escribiendo y leyendo que los control.
 - Los niños del grupo control hicieron progresos más significativos en lectura que los grupos control

- Mathes y sus colegas (1998) realizaron un experimento con 6 clases de primer grado:
 - Emparejaron los lectores menos capaces con los más capaces (entrenadores)
 - Trabajaron por parejas 35 minutos al día durante 16 semanas.
 - Al final el progreso se comparó con el que hicieron niños similares en seis clases control.
 - Los lectores menos capaces de la clase hicieron ganancias significativas en lectura.
 - Los niños de los grupos experimentales no estuvieron mas tiempo en actividades de instrucción que los niños de los grupos control.
 - Estuvieron más implicados.
 - El tiempo dedicado es importante pero el como se enseña también es significativo.

- Barr (1974) asignó aleatoriamente a 32 lectores que empezaban a leer el Mira y Dice o el Fonético.
 - Después de ocho meses Barr encontró que muchos niños habían adoptado la estrategia de enseñanza que se le había enseñado independientemente de su acercamiento anterior.

- Sowden y Stevenson (1994) compararon dos grupos en su primer año de escuela:

- A uno se le enseñaba con el Mira y Dice
 - Al otro con un mixto de Mira y Dice y Fonético.
 - Después de 6 meses.
 - Los niños de la clase se Mira y Dice usaban estrategias de leer palabras completas.
 - El otro grupo usaba estrategias globales y fonológicas.
- Elley (1989) encontró que los niños aprendían vocabulario al empezar a leer de sus profesores:
- Dividió a los niños en tres grupos (dos experimentales y un control)
 - Los experimentales leyeron según la explicación del profesor
 - Estas técnicas de lectura produjeron ganancias de vocabulario en los experimentales con respecto al control
- Byrne y Fielding-Barnsley (1991) realizaron un experimento:
- A 64 niños se le enseñan 6 fonemas en 12 sesiones
 - El grupo control de 62 niños trabaja clasificaciones semánticas en doce sesiones.
 - Al final de la sesiones el grupo experimental identifica los fonemas enseñados y realiza mejor los no experimentados.
 - Se puede deducir que se habían introducido los principios que ligan grafema con fonema.

- Lo que producía generalización del aprendizaje a nuevas situaciones
- Cunningham (1990) compara tres métodos diferentes de enseñar a leer en infantil y primer grado:
 - Dos incluyen fonética y uno se centra en entender historias.
 - Los métodos fonéticos fueron más eficaces que los basados en historias.
- Durkin (1979) observa que de 4.469 minutos que se dedican a la enseñanza de la lectura en 4º grado solo 20 se dedican a la comprensión lectora.
- Rosenshine, Meister y Chapman (1996) repasaron 26 estudios comparativos de la instrucción directa de estrategias de comprensión:
 - En 17 de los estudios observaron estrategias cognitivas específicas de generación de preguntas.
 - En los otros 9 se trabajó enseñanza recíproca.
 - Estos estudios comparativos demuestran que la instrucción explícita o conducida del profesor es eficaz.

- Conclusiones

- Los estudios comparativos han demostrado que es importante:

- Qué se enseña
 - Cómo se enseña
-
- Las decisiones sobre que enseñar confieren en teorías de lectura
 - Las decisiones sobre como enseñar drenan en teorías de aprendizaje.
 - No se pueden cubrir todos los estudios comparativos de métodos de lectura. Pues sería una tarea monumental.
 - Los estudios se han utilizado para demostrar un argumento.
 - Todos los estudios comparativos han incluido controles.
 - Ciertos aspectos del proceso de lectura se definen e investigan más fácilmente que otros.
 - Se ha observado que durante muchos años los profesores se han resistido al mensaje de enseñar fonética explícita.
 - La instrucción directa o explícita es un instrumento extremadamente eficaz en la enseñanza de los niños

II. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación que se presenta a continuación trata de realizar una evaluación de las dificultades de aprendizaje en escritura que presentan los alumnos de 4° de Primaria en diferentes centros de la comarca almeriense de Los Vélez.

No sólo me centraré en la evaluación de las dificultades escritoras, sino que también se evaluarán aspectos como el proceso de enseñanza de la lectoescritura y el contexto escolar y familiar.

El objetivo final del presente proyecto es determinar las dificultades en escritura que presenta el alumnado de la muestra, así como la influencia del ambiente y el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Llegados a este punto de la investigación, hemos de plantear los sucesivos pasos a seguir en el desarrollo de la misma. Haciendo una revisión de los diferentes manuales específicos que sobre investigación educativa existen en la actualidad (Hernández Pina, 1995; Fox, 1987), éstos entienden que el proceso de investigación está basado en la observación y en la experimentación, y sigue una serie de pasos y requisitos. De acuerdo a las propuestas que se realizan desde los diferentes manuales y autores, estableceremos las siguientes fases para nuestra investigación con el fin de ajustarnos de manera flexible a las etapas del método científico.

Primera fase: Clarificación del área problemática.

1. Planteamiento del problema.
2. Formulación de las hipótesis y/o los objetivos.
3. Revisión bibliográfica.

Segunda fase: Metodología de la investigación.

4. Selección del método.
5. Diseño y elección de la muestra de estudio.
6. Selección o construcción de los instrumentos de recogida de datos.

Tercera fase: Trabajo de campo.

7. Procedimiento.
8. Técnicas de análisis de datos.

Cuarta fase: Análisis de datos, conclusiones y propuestas de mejora.

9. Análisis de datos.
10. Redacción de las conclusiones y propuestas de mejora.

2. PRIMERA FASE: CLARIFICACIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

2.1. Planteamiento del problema

En la sociedad actual existen una serie de elementos que influyen de forma determinante en la vida, en la forma de actuar y en el aprendizaje.

El presente trabajo de investigación pretende indagar sobre una serie de aspectos que influyen de forma determinante en el proceso de E-A del alumnado.

Por todo ello vamos analizar los principales problemas escritores que presentan los alumnos de 4° de Primaria considerando trastornos tales como:

- Disgrafía en la planificación
- Disgrafía en la estructuración sintáctica y semántica
- Disgrafías centrales:
 - Fonológicas
 - Superficiales
 - Mixtas

- Disgrafías periférica
- Escritura en espejo
- Etc.

Así como pequeñas dificultades como son:

- Omisiones
- Sustituciones
- Etc.

En algunas ocasiones estos problemas se producen debido a causas biológicas a nivel cognitivo, lingüístico,...

Pero en otras ocasiones estas dificultades de deben a elementos ambientales. Los alumnos que viven en ambientes empobrecidos tienden a tener dificultades de aprendizaje derivadas del entorno.

En el entorno habría que valorar:

- Situación familiar
- Contexto social
- El centro escolar

- El aula
- Nivel socio-económico
- Nivel sociocultural
- Estudios de los padres
- ...

Por todo ello lo que pretendemos investigar son los problemas escritores del alumnado de 4° de Primaria de una zona deprimida para determinar cuáles son los problemas y la influencia del entorno sobre los mismo.

2.2. Revisión bibliográfica.

En este apartado haremos referencia a los trabajos de más reciente publicación que tienen que ver con la temática a tratar.

DEFIOR, S. (1996): *Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.

FOORMAN, B., CHEN, D., CARRSON, C., MOATS, L, FRANCIS, D. & FLETCHER, J. (2003): The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing: An International Journal*, 16, 289-324.

GARCIA SÁNCHEZ, I (2001): El enfoque de la psicología de la escritura como marco para la evaluación en intervención en la composición escrita. *Bordón*, 54(1), 53-68

SHANKWEILER, D. & FOWLER, A. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing: An International Journal*, 176, 483-515.

VIEIRO, P. & GÓMEZ, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Education.

2.3. Formulación de los objetivos de investigación

Fox (1981) definen los objetivos de una investigación como aquellos que «*señalan qué es lo que queremos saber acerca del objeto de estudio o qué cuestiones nos proponemos indagar*». Como se puede comprobar a la luz de estas palabras, los objetivos son un elemento clave dentro de un proyecto de investigación, ya que permiten fijar las metas que se han de conseguir mediante el proceso planificado de la investigación.

El planteamiento de unos objetivos en la investigación es más propio de estudios de tipo descriptivo y evaluativo. Hernández (1998) entiende que el objetivo es el elemento que concretiza más las tareas a realizar por el investigador. Esta autora sugiere las siguientes pautas a la hora de escribir las hipótesis y objetivos de investigación:

1. Concretar los objetivos y las hipótesis después de la primera revisión de la bibliografía.
2. Las hipótesis y objetivos deben aparecer después de la revisión de las fuentes y del planteamiento del problema y antes del apartado de la metodología.
3. Redactar las hipótesis y los objetivos en forma expositiva y en afirmativa.
4. Redactar una hipótesis u objetivo general y varios específicos.
5. No redactar la hipótesis de investigación en forma de hipótesis nula.
6. Las hipótesis deben establecer diferencias o relaciones. Los objetivos deben establecer descripciones.
7. Definir los términos que aparezcan en las hipótesis y en los objetivos.
8. Procurar que cada hipótesis y objetivo sea comprobable empíricamente.

Teniendo en cuenta lo expresado en líneas anteriores, en este trabajo de investigación sólo formularemos unos objetivos por las características propias del estudio descriptivo y evaluativo.

El objetivo general sería:

Detectar las principales dificultades en escritura que presentan los alumnos de 4º de Primaria en varios centros de la comarca de Los Vélez, considerando el alumnado, el profesorado y el contexto.

Mientras que los objetivos específicos son:

- Estudiar los principales problemas escritores que presenta el alumnado de 4° de Primaria.
- Analizar las variables ambientales que puedan influir en el desarrollo de la escritura.
- Considerar las estrategias de trabajo del profesorado entorno a la lectoescritura.
- Examinar la comunidad escolar en la que están integrados.
- Observar el tratamiento del problema a través de los documentos de centro.

3. SEGUNDA FASE: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Selección del Método.

La elección de uno u otro método para desarrollar la investigación viene definida por el tipo de problema planteado. En la actualidad, declinarse por uno u otro método no es algo determinante y excluyente, sino todo lo contrario. A la hora de realizar una investigación se puede seleccionar un determinado método o métodos según los instrumentos de investigación que son competencia de éstos. De tal forma que cuando se decanta por unos determinados instrumentos de recogida de datos, éstos te van a determinar todo el corpus de la investigación.

Para poder realizar tal elección, primero es necesario conocer las posibles alternativas y posibilidades que nos presentan las diferentes concepciones de la realidad que actualmente existen.

Un trabajo de investigación educativa con rigor científico exige un cuidadoso esquema metodológico, puesto que en él encontraremos las justificaciones necesarias de todo el proceso interpretativo. La elección del esquema metodológico, queda justificada por la naturaleza misma de nuestra investigación.

La investigación siguiendo la descripción de la doctora López Urquizar (2003) podemos designarla como: "un proceso reflexivo que conduce al conocimiento de la realidad de una manera sistemática y controlada que permite interpretar los hechos, plantear y resolver problemas".

La Investigación Educativa la entendemos como: el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para <solucionar> los problemas educativos y sociales. (Hernández Pina, 1995).

Creo que es interesante tener siempre presente que la definición de método entendido como el "camino" o "sendero" que se ha de seguir para alcanzar una hipótesis o fin propuesto de antemano, ha afectado al ámbito no sólo del conocimiento, sino también al de la actuación humana y al de la

producción. Si aceptamos la presencia de un método determinado, dentro de la pluralidad, se perciben aspectos comunes tales como:

- Un orden en el proceder.
- Que el procedimiento resulte adecuado.

Los métodos se eligen dependiendo de las variables (es un atributo o característica manifiesta de un objeto o fenómeno; las variables pueden llegar a ser constantes) de estudio que se dividen en dos grupos: los métodos cuantitativos, porque sus variables así son mensurados, o el cualitativo (ejemplo: variable cuantitativas la altura, la edad; cualitativas: el género o la lengua nativa).

Las hipótesis de investigación pueden ser: inductivas, son las que siguen la dirección investigativa de lo concreto a lo general; y deductiva, son las que siguen el camino inverso de la generalidad se obtiene la concreción.

Hay hipótesis estadísticas: distinguimos entre la hipótesis nula es la afirmación de uno o más valores exactos para parámetros poblacionales (H_0). Y la hipótesis alterna: es la que establece la relación entre variables o la diferencia entre los tratamientos experimentales (H_1).

Hipótesis alterna no direccional, no indican la dirección de las posibles diferencias o relaciones.

Podemos afirmar que el método como proceder estructurado para lograr conocimiento a un fin se ha convertido de este modo en un elemento fundamental en cualquier campo del saber. (Hernández Pina, 1997) y hablamos de método científico para referirnos al conjunto de procedimientos que valiéndose de los instrumentos o técnicas necesarias aborda y soluciona problemas o conjunto de problemas.

En conclusión podemos entender por método el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados. Y debemos distinguirla de la metodología en el contexto de investigación educativa, haría referencia a un nivel de investigación que aspira a comprender los procesos de investigación. Llegando a recordamos aquella definición filosófica medieval de san Anselmo de Canterbury, cuando define la teología como:

"Fides quaerens intellectum" ("La fe que busca el comprender "). (Gilson, 1982). Según Kaplan La metodología es el estudio (descripción, explicación y justificación) de los métodos y no los métodos en sí. (Kaplan, 1964).

3.1.1. Breve historia de la metodología científica.

Hasta los años setenta la mayoría de las preguntas del investigador educativo estaban realizadas desde supuestos básicamente positivistas.

Con la aparición de las investigaciones de áreas disciplinares como la sociología, antropología, la lingüística, y otras que abordan el tema de la

educación demandaban una respuesta necesariamente vinculada a un planteamiento tanto cuantitativista como cualitativista.

La necesidad de recurrir a un método, de hecho, no es algo reciente pues ya Aristóteles lo planteaba en su tratado del alma: pero si no existe un método general único para resolver las cuestiones de esencia, nuestra labor es complicada... (Aristóteles 1978).

Los métodos más socorridos en investigación educativa, y que han gozado de mayor predicamento durante largo tiempo han sido los cuantitativos, como por ejemplo: la investigación experimental, el método correlacional, el método cuasiexperimental y el método por encuesta. Aunque el enfoque puede variar dependiendo de la disciplina.

La investigación didáctica se caracteriza por dar respuesta rigurosa y argumentada a las principales demandas de un mundo en continuo cambio.

Desde un enfoque de investigación cualitativa, podemos decir siguiendo las obras coordinadas por Kiegelman y Huber (2002), "que en la investigación cualitativa destaca el proceso de selección, adaptación y comprensión de los problemas y marcos epistemológicos en los que tiene sentido encontrar el valor de los mismos, incidiendo en las bases de la construcción metodológica y el modo creativo y profundo de responder a una de las tareas más intrincadas del investigador y del trabajo especializado en la indagación cualitativa en particular". (Kiegelman y Huber, 2002).

En resumen podemos concebir la investigación didáctica y su metodología como investigación transformadora.

3.1.2. Paradigmas de la investigación educativa.

Podemos decir, de la mano de (Popkewitz, 1988), que la investigación educativa se sustenta, básicamente, en tres distintas racionalidades reconocidas en la tradición científica de occidente como:

- Teoría de la racionalidad analítica de la ciencia.
- Teoría de la racionalidad simbólica donde se incluye la hermenéutica y la interpretativa.
- La racionalidad crítica

En principio vamos a estudiar los paradigmas más utilizados en las investigaciones científicas educativas actuales, y entre ellos elegimos para nuestra investigación el más apropiado.

a. El paradigma racionalista de la teoría analítica de la ciencia.

Este paradigma metodológico es también denominado empíricoanalítico, y consiste en unas reglas lógicas formales que estructuran un sistema deductivo de proposiciones hipotéticas, es decir, que el resultado de un cálculo útil en ciencia experimental, con la exigencia de elegir supuestos

básicos simplificados, nos conducirían a un resultado que permitan la deducción de hipótesis que sean empíricamente contrastables.

Las teorías se pueden entender como esquemas de ordenación que se construyen a voluntad en un marco sintácticamente vinculante, donde los esquemas resultan útiles para un ámbito especial de objetos y muy determinado, observando que la realidad se ajusta, desde la diversidad, a ellos.

Uno de los puntos donde más incidencia existe en este tipo de paradigma es en que la racionalidad de la teoría analítica de la ciencia que donde pretende llevarnos es a la unificación del método de investigación. Esta inquietud nos recuerda el desvelo del científico empírico por excelencia, como puede ser la ciencia física nuclear, la cual busca ansiosamente unas leyes fundamentales de la naturaleza, recordamos aquel clásico de la divulgación científica escrito por el Premio Nobel de Física (1979), Steven Weinberg en su libro "El sueño de una teoría final" (Weinberg, 1982). El objetivo del libro era una llamada a todos los investigadores científicos que trabajan en física de altas energías, partiendo de las teorías actuales encontraban ya unas líneas generales para una teoría final que globalizara las cuatro teorías fundantes de la ciencia física (son las teorías de los cuatro campos de fuerzas de la naturaleza que actualmente existen, y que son irreconciliables desde una perspectiva empírica científica, por eso caminan en paralelo. Se trata de las conocidas teorías de las fuerzas: de la gravitación universal -Newton y corregidas por A. Einstein-,

electromagnéticas -de Maxwell- y las llamadas fuerzas nucleares fuertes y débiles).

La racionalidad empírico-analítica o teoría analítica de la ciencia, es decir la ciencia instrumental, se caracteriza por lo siguiente:

- Que la finalidad de la ciencia social es similar a la de las ciencias físicas o biológicas, por lo cual la única forma válida de desarrollar un conocimiento sobre el hombre es basándose en lo que podemos observar, es decir el conocimiento debe ser analítico y no sintético.
- Los modelos que guían el desarrollo de una investigación científica deben ser los que contienen regularidades que puedan ser identificadas y manipuladas.
- Las teorías deben ser universales, no vinculadas a un contexto específico, ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones. Las teorías más desarrolladas son las que pueden expresarse en un sistema axiomático.
- La científicidad implica la neutralidad de la teoría, libre de fines y valores de los individuos, limitándose a describir las relaciones entre los hechos.
- Las variables son elementos distintos y analíticamente separables de un sistema de interacciones. Las variables se estudian independientemente unas de otras. Identificando las variables interrelacionadas podrán conocer las relaciones causa-efecto dentro de un sistema.

- El conocimiento formalizado exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación. Los conceptos y generalizaciones solo deben basarse en unidades de análisis que sean operacionales.
- La cuantificación de las variables permite reducir o eliminar ambigüedades y contradicciones. La construcción de una estructura lógico deductiva del conocimiento permite comprobar hipótesis y perfeccionar la teoría. Los modelos matemáticos y la lógica formal son esenciales.
- Las dimensiones de la investigación empírico analítica son básicamente la descripción y la explicación. (Homans, 1970).

b. Paradigmas de racionalidad simbólica (hermenéutica e interpretativa)

Aquí se inscriben paradigma de diversas propuestas teórico-metodológicas, entre las cuales se consideran las más significativas para la investigación educativa:

b-1. Fenomenología.

La fenomenología se sitúa en la escuela filosófica del pensamiento creado por Edmund Husserl (1859-1938), quien estudió la experiencia vital, el mundo de vida y la cotidianidad, así como la explicación de los fenómenos dados a la conciencia, es decir las esencias, en un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de vida, buscando conocer el significado que los individuos dan a su experiencia.

b-2. Etnografía

La etnografía educativa requiere de la observación directa, sin exigencia alguna de instrumentos, técnicas o sistemas de codificación determinados, pero sí que el investigador permanezca el tiempo suficiente en el escenario, tal que le permita contar con un gran volumen de datos registrados que le permitan evidenciar la evolución del estudio, en una perspectiva holística, contextualizada y comparativa con todas las culturas.

El vocablo "holismo" de las consideraciones de Ferrater Mora podemos entenderlo como: (de OAOO" = <todo>, <entero>, <completo>) ha sido empleado para designar un modo de considerar ciertas realidades - y a veces todas las realidades en cuanto tales- primariamente como totalidades o <todos> y secundariamente como compuestas de ciertos elementos o miembros. El holismo afirma que las realidades de que trata son primeramente estructuras. Los miembros de tales estructuras se hallan funcionalmente relacionadas entre sí, de suerte que cuando se trata de dichos miembros se habla de relaciones funcionales más bien que disposición de orden.

Entre otras consecuencias que se derivan de esta concepción mencionamos la que: " no hay lucha de los miembros entre sí, ni lucha del todo con los miembros en cada organismo". En general muchas de las teorías generales biológicas vitalistas y neovitalistas pueden ser

caracterizadas como holistas. Sin embargo el holismo no es necesariamente vitalista, el holismo está más estrechamente relacionado con los llamados "organicismos" y "biologismo" que con ninguna otra teoría.

Jan Christian Smuts (1870-1950) ha usado el vocablo "holismo" en un sentido mucho más general. En su obra *Holism and Evolution* (1926), indica que es un concepto que trasciende y supera en todos los órdenes el mecanicismo. Es una forma de evolucionismo emergentista. Un proceso de síntesis creadora.

b-3. Método biográfico.

Es el método que evidencia -el testimonio subjetivo de una persona, en la que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, materializándose en relatos autobiográficos, historia de vida, diarios personales, biogramas, etcétera. Los biogramas son registros biográficos amplios que permiten comparaciones.

Según Smith (1971) la utilización del método biográfico en el contexto educativo se ha centrado en la localización y explicitación de las voces de los colectivos sometidos con visiones alternativas.

b-4. Investigación participativa.

La investigación participativa parte del supuesto de que la epistemología, como teoría del conocimiento científico, aborda el estudio crítico tanto de los principios como de las hipótesis y de los resultados de las diversas ciencias, intentando determinar sus orígenes lógicos, sus valores, sus métodos y su alcance objetivo, en una perspectiva de reflexión sobre la ciencia, incluyendo sus formas científicas y precientíficas. (De Schutter 1983)

Esta investigación surge como una opción metodológica alternativa ante la incapacidad de los enfoques estructurales funcionales e instrumental positivista para sistematizar el conocimiento desde una perspectiva histórica y para trascender los límites de la objetividad y de la racionalidad de la ciencia positiva; y que tiene sus mayores posibilidades en la educación de los adultos, en cuanto se entiende que la participación no es un acto voluntario o sensorial, sino un proceso de capacitación relativamente largo, donde concurren distintos factores que median el proceso.

El objetivo central de la investigación participativa es que los participantes cumplan el papel de sujetos objetos del proceso de investigación, y consecuentemente, en un primer momento se expliquen a sí mismos su realidad social y, en su segundo momento, se capaciten para planificar y desarrollar acciones que, aprovechando las coyunturas concretas, les lleven a transformar esa realidad en la intencionalidad que le satisfaga sus necesidades deseadas.

b-5. Racionalidad crítica.

La racionalidad crítica fundamenta sólidamente el contexto de las ciencias sociales contemporáneas desde una teoría social de orientación filosófica y base empírica. Queriendo desarrollarse una teoría crítica de la sociedad, se enfrentan dos vertientes de la filosofía histórica: el neopositivismo, que reducía el conocimiento empírico de la realidad a una búsqueda de hechos.

3.1.3. Métodos de la investigación educativa.

Podemos a continuación dar otro paso. Después de haber considerado someramente los paradigmas de investigación científica educativa más importantes, vamos a adentrarnos según la clasificación de la doctora López Urquizar y el doctor Sola Martínez en los métodos de investigación educativa propiamente dichos.

Las corrientes filosóficas de las que parten estos doctores en su exposición del método son tres principalmente. Conectan con los principios filosóficos que hemos estudiado al repasar los paradigmas:

- El positivismo, que entiende que la realidad se presenta de forma, simple, tangible, convergente y fragmentable, y su investigación está en todo momento, exenta de cualquier tipo de valoración, su rigor está garantizado mediante los datos obtenidos tratando de eludir los sesgos causados por la subjetividad. El planteamiento positivista en educación permite tomar decisiones objetivas en cuanto a las líneas

de actuación para investigar y argumentar cualquier tipo de valores concretos. (López Urquizar, 2003).

- El método interpretativo: la base fundamental que defiende este método se centra en: a) que cualquier fenómeno hay que estudiarlo en su contexto social, b) que la conducta humana debe considerarse según sus diferencias, complejidad y personalidad, c) que el paso del tiempo hace ver de forma distinta la sociedad. En este método existe una influencia continua y constante de los valores en las prácticas de investigación, y existe una continua interrelación entre el investigador y el objeto. (López, 2003)

- El método crítico: la base fundamental parte de la idea de que hay que recuperar los elementos del pensamiento social y sigue los siguientes supuestos:
 - El conocimiento se construye siempre por intereses que surgen de las necesidades naturales de la especie humana,
 - Las ciencias críticas sirven a las limitaciones sociales estructuralmente fortaleciendo mecanismos causales,
 - Se propugna una crítica ideológica. (López, 2003).

Los métodos principales en la investigación educativa.

A. Métodos Experimentales.

El método experimental es el que diseña un programa sistemático que define las condiciones para controlar las variables que intervienen (pueden ser dependientes o independientes). Exige que en el proceso experimental se empleen técnicas estadísticas. Es el enfoque que se denomina cuantitativo. Los profesores L.Urquizar y Sola distinguen tres tipos de métodos dentro de los experimentales:

- Preexperimentales, que se caracterizan por: permitir comprobación de datos, presupone presencia del experimentador, requiere mínima correspondencia entre valores, manipulan variables y no se conforman con la suposición estadística.
- Experimentales, propiamente dichos que: constatan las variables, manipulan controladamente, valoran la aparición de elementos contaminantes en el tiempo, respetan la validez interna, seleccionan el rechazo de las variables.
- Cuasiexperimentales que son los: que emplean contextos naturales, carecen de control experimental completo y permiten observaciones múltiples.

B. Método Normativo Crítico y de Compromiso.

Este método tiene un aspecto básico de enfoque cualitativo, aquí se contempla los paradigmas interaccionistas, fenomenológicos, interpretativo,

etcétera, que ya hemos visto. También seguimos la clasificación de los profesores antes citados, distinguiendo en este método tres opciones de investigación distintas:

- Estudio de casos, que se caracteriza por centrarse en un sujeto concreto, persigue la comprensión del hecho, más que la explicación científica y valora la interrelación sujeto y medio.
- La interpretación fenomenológica, está centrada en la experiencia, utiliza métodos cualitativos y cuantitativos y utiliza categorizaciones y codificaciones. .
- El método de investigación acción, que se caracteriza por centrarse en la reflexión sobre la práctica. Es válido en los contextos educativos en el aula.

C. Métodos interpretativos.

En donde encontramos, siguiendo las mismas pautas:

- Observacionales: que permite la observación asistemática e indirecta, la observación formal exige sistematización y permite la observación participativa.
- El estudio de campo y la encuesta: que permite el análisis sin previo control de variables y los datos permiten tratamiento de interrelación o dependencia mediante estadígrafos.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento, vamos a introducimos en nuestra investigación particular que consistirá en exponer ordenadamente todo el diseño de investigación científica.

Para el desarrollo de la investigación me voy a posicionar en un método cuasiexperimental, ya que voy a trabajar en un contexto natural donde no va a existir control experimental.

Las técnicas de recogida de datos van a ser puramente cuantitativas, puesto que voy a utilizar una escala, un cuestionario y una entrevista muy objetiva. Más adelante veremos el desarrollo de esta metodología de investigación

3.2. Diseño y elección de la muestra

Hay que destacar que en la mayoría de las investigaciones casi nunca se pueden recoger datos de todos los sujetos que interesen en un estudio dado, sino que se hay que recoger una fracción de todos los sujetos. A este proceso se le llama muestreo.

La razón fundamental por la que se determina una muestra es la imposibilidad de estudiar todos los sujetos, bien porque el número sea excesivo o por no tener acceso a todos los casos.

En el muestreo distinguimos cinco etapas o elementos:

- El universo
- La población
- La muestra invitada
- La muestra aceptante
- La muestra productora de datos

En el caso de esta investigación la correspondencia sería:

- El universo : todos los alumnos de cuarto y maestros de primaria españoles
- La población: todos los alumnos de cuarto de primaria y maestros de la comarca de Los Vélez
- La muestra invitada: alumnos de cuarto de primaria y maestros de los siguientes colegios:
 - C.P. Jerónima Reche (Chirivel)
 - C.P. Nuestra Señora de la Cabeza (María)
 - C.P. Castillo de Los Vélez (Vélez Blanco)
 - C.P. Doctor Severo Ochoa (Vélez Rubio)
 - C.P. Doctor Guirao Gea (Vélez Rubio)
- La muestra aceptante: alumnos de cuarto de primaria y maestros de los siguientes colegios:
 - C.P. Jerónima Reche (Chirivel)
 - C.P. Nuestra Señora de la Cabeza (María)

- C.P. Castillo de Los Vélez (Vélez Blanco)
- C.P. Doctor Severo Ochoa (Vélez Rubio)
- La muestra productora de datos: alumnos de cuarto de primaria y maestros, que acudieron a clase el día de la recogida de datos, de los siguientes colegios:
 - C.P. Jerónima Reche (Chirivel)
 - C.P. Nuestra Señora de la Cabeza (María)
 - C.P. Castillo de Los Vélez (Vélez Blanco)
 - C.P. Doctor Severo Ochoa (Vélez Rubio)

En resumen que la muestra del estudio pertenece a cuatro colegios de la comarca almeriense de Los Vélez, que se encuentra en la zona más septentrional de dicha provincia. Los colegios son:

- C.P. Jerónima Reche (Chirivel)
- C.P. Nuestra Señora de la Cabeza (María)
- C.P. Castillo de Los Vélez (Vélez Blanco)
- C.P. Doctor Severo Ochoa (Vélez Rubio)

El nivel seleccionado en el caso de los alumnos ha sido 4º de Primaria

3.2.1. Descripción del C.P. Jerónima Reche

a) Descripción del centro.

a-1) Descripción geográfica.

El colegio público Jerónima Reche se encuentra ubicado en una zona céntrica del núcleo de población de Chirivel. En una pequeña elevación que surge a medio camino entre la parte alta (zona nueva) y la parte baja (casco antiguo).

Es un centro que presenta unas instalaciones muy nuevas, ya que se construyeron dos módulos a comienzos de la década de los 90 y el comedor escolar fue remodelado. También tiene un patio donde hay una pista polideportiva con canastas de baloncesto y porterías para fútbol sala. El resto del espacio se encuentra debidamente cementado para que los niños puedan jugar y recrearse en los periodos de descanso y en las horas de educación física, si el tiempo lo permite.

En los módulos podemos distinguir los siguientes espacios que son: laboratorio de ciencias naturales, laboratorio de idiomas, aula de informática, sala de psicomotricidad, sala de profesores, despachos, archivos, biblioteca, aula de música, servicios de alumnos y profesores, comedor, un módulo antiguo, que tiene materiales de mobiliario y las respectivas aulas donde se imparte docencia.

a-2) Organización de los espacios.

Organización del aula.- El espacio del aula se organiza siguiendo dos criterios:

METODOLÓGICOS: que favorezcan la interacción, atención a la diversidad, participación de los alumnos y según el tipo de trabajo a realizar (individual, en equipo,...)

AMBIENTALES: que posibilitan un uso racional de la luz, movilidad adecuada, estética agradable,...

Dentro del aula encontramos dos zonas:

PRIMERA ZONA, para el trabajo individual en grupo o colectivo.

SEGUNDA ZONA, para juegos, biblioteca de aula, talleres,... Esta se encuentra al final del aula y cerca de las ventanas.

Organización del patio.- El patio de la escuela es común para todos, ya que debido a su tamaño no permite la división en zonas para infantil y primer ciclo. Se utiliza como zona de recreo y para juegos deportivos. Además existe diferencia horaria a la hora de salir al patio entre niño de infantil y los demás.

Organización de la biblioteca.- Este espacio es usado básicamente por los alumnos de segundo ciclo y tercer ciclo, puesto que el primer ciclo de primaria dispone de biblioteca de aula. Sin embargo una vez a la semana estos alumnos acuden a la biblioteca para irse familiarizando con el uso de este servicio.

Organización del gimnasio.- No habiendo en el centro un gimnasio propiamente dicho, se ha habilitado provisionalmente una sala para

sesiones de psicomitricidad y expresión corporal. En esta habitación se almacena todo material disponible para educación física.

Organización de la sala de audiovisuales e informática.- En esta sala hay siete ordenadores, dos impresoras y diverso material informático que es usado principalmente por los alumnos/as de primaria y ESO.

También dispone de televisión, vídeo, proyectores, retroproyectors, pantallas, casetes, diapositivas,... usados conjuntamente por todo el colegio.

Organización del laboratorio.- Prácticamente sólo es usado por los alumnos/as de ESO.

Taller de artística.- Sólo se utiliza este taller por los alumnos/as del primer ciclo de primaria en casos específicos, ya que esta área se trabaja en los talleres del aula.

Servicios higiénicos.- Son comunes para todo el centro, no existiendo servicios adaptados a los alumnos de infantil y primer ciclo de primaria. Existe un servicio para alumnos con deficiencias físicas así como otro para maestros/as del colegio.

Sala de profesores.- Se dedica para reuniones de claustro, consejo escolar, exclusivas y demás cuestiones relacionadas con el trabajo en grupo de los profesores/as del centro.

Comedor.- Además de su uso característico, se utiliza también como Salón de Actos.

El espacio educativo no se limita a las aulas ni a otras dependencias del centro, el espacio exterior juega un papel muy importante en la planificación educativa y en consecuencia se prevén: salidas al pueblo, excursiones, visitas culturales, etc.

a-3) Materiales y recursos didácticos.

Materiales para el profesor.

Nos referimos en este apartado a todo aquel material que sirve de soporte y ayuda al profesorado a la hora de realizar su trabajo, tanto en equipo como individualmente. Destacamos entre otros:

- Decretos reguladores de etapa.
- Documentos guía para la elaboración del PCC.
- Modelos o propuestas de secuenciación de contenidos. (Publicados por la Administración Educativa o editoriales comerciales)
- Guías didácticas de Santillana y otros editoriales.
- Modelos de programaciones.
- Tipología de actividades.

- Documentos elaborados por los Equipos de Centro.
- Documentos publicados por los CEPS.
- Otros.

Materiales para los alumnos.

Materiales para tratar diversos tipos de contenidos: libros de texto de la editorial Santillana, cuadernos de trabajo, materiales de laboratorio, materiales elaborados por los alumnos, juegos didácticos, materiales deportivos, materiales para educación artística, materiales de apoyo...

Materiales de ampliación e investigación: biblioteca de aula, acuarios, terrarios, cuadernos de trabajo, fichas autocorrectivas, materiales de impresión,...

Materiales para el tratamiento de la diversidad: fichas de seguimiento, maduración, adaptaciones curriculares, materiales de apoyo,...

Materiales audiovisuales e informáticos: diapositivas, vídeos, programas de ordenador, cassetes,...

Criterios para la selección de materiales curriculares.

En la selección del material se tienen en cuenta ciertas características, destacando entre las siguientes:

- Evitar un planteamiento discriminatorio (raza, sexo, religión)

- Posibilitar el uso comunitario de los mismos.
- Rechazar los materiales excesivamente sofisticados y complejos.
- Elegir materiales adecuados a la edad a los alumnos a los que van dirigidos.
- Seleccionar aquellos que incluyan normas de seguridad para su uso, su composición y características.
- Procurar un cierto equilibrio entre la diversidad y la continuidad.

La utilización de materiales y recursos didácticos variados favorece la autonomía y la motivación de los alumnos. Por otra parte, la continuidad en el tipo de material y en la forma de usarlo garantiza una mejor adquisición de los procedimientos implicados en su uso.

b. Análisis del nivel social, económico y cultural extraescolar.

b-1) Medio físico extraescolar.

Generalidades.

- **Historia.**

Chirivel es un pueblo pequeño pero con unas características peculiares. En la villa o en sus inmediaciones se asentaron civilizaciones prehistóricas,

íberas, romanas y árabes. Pero a pesar de su rico pasado es un pueblo nuevo, ya que hasta el siglo XIX no se independizó de Vélez Rubio, siendo hasta entonces un feudo de los marqueses de Los Vélez. Situada junto a la importante vía de comunicación Levante-Andalucía, Chirivel siempre ha sido citado como lugar de posada y descanso para los viajeros y caminantes.

- **Topografía.**

La zona se encuentra enclavada en el norte de la provincia de Almería. Es un amplio valle limitado por las Sierras de Periate y María al norte, y las de las Estancias y Saliente, al sur.

Su paisaje es quebrado, salvo algunas excepciones como es el caso de su huerta, situada a ambos lados de la rambla del pueblo. Además de las sierras mencionadas existen otras elevaciones de menor importancia como son el cerro de la Yesera, cerro Roquez y La Loma. Su paisaje es árido y seco, típico del sudeste peninsular.

- **Clima.**

A pesar de su situación geográfica, el clima de este pueblo se halla condicionado por un factor fundamental que es la altitud. Ya que se encuentra situado a 1050 metros sobre el nivel del mar, por lo que el frío es uno de sus elementos característicos.

Presenta unos veranos cálidos y secos e inviernos muy fríos con escasas precipitaciones.

Dentro de la localidad podemos observar zonas de solana, donde la radiación es mayor y umbrías que reciben menos horas de insolación. Todos estos factores hacen que terreno sufra una erosión intensa, facilitando la desertificación.

- **Vegetación.**

La vegetación del pueblo es de tipo esclerófilo, tanto las especies arbóreas como las arbustivas: hojas perennes y coriáceas recubiertas por una cutícula que regula la transpiración y permite prescindir un poco del agua, y un envés brillante que refleja buena parte de las radiaciones solares.

La vegetación se clasifica en tres grandes grupos: los bosques superviventes, la maquia y la garriga.

La zona de bosque es escasa pero de calidad y se encuentra principalmente en el territorio perteneciente al Parque Natural Sierra de María-Los Vélez, está compuesta por encinas y pinos.

También se debe de destacar los almendros y las gramíneas que ocupan todo el territorio cultivable de seco.

- **El casco urbano.**

En la localidad no hay grandes monumentos pero el encanto del conjunto es monumental. Presenta calles estrechas, casas blancas y bonitas zonas de recreo, que hacen de Chirivel un lugar especial.

En el centro del pueblo se encuentra la iglesia parroquial de San Isidoro, de estilo neoclásico y la Casa del Minero de estilo modernista. No muy lejos de éstas encontramos el Paseo de la localidad, al cual subyacen dos bonitos parques (el del Chirivello, que conmemora el pasado romano del núcleo y el parque de la Villa, donde niños y no tan niños se recrean de la paz y el sosiego de la zona) y junto a estos parques encontramos la biblioteca municipal, para poder satisfacer las inquietudes intelectuales de la población.

En la parte más céntrica de la villa encontramos el Colegio Público “Jerónima Reche”, al que acuden los infantes de esta localidad, sus anejos y algunos pequeños núcleos de población pertenecientes al término municipal de Oria.

Cuenta el pueblo también con más espacios al aire libre como la piscina municipal y una pista polideportiva. A las afueras del pueblo se encuentra el campo de fútbol municipal.

Por sus calles se respira un ambiente plácido y tranquilo que solamente se perturba por la aparición de algún coche que otro, que da vida al paraje natural que hace 2000 años ya descubrieron los romanos.

- **Las pedanías que pertenecen al centro.**

Los anejos que pertenecen al colegio se hallan en la propia localidad y el término municipal de Oria, puesto que la distancia en muchos casos es menor y las vías de comunicación con Chirivel son mejores.

Los anejos son: Contador, Venta Pícolo, Las Nogueras, Los Blancos, Los Garcías, Barriada Pelos, El Jalí, La Aspillas, La Cruz y Las Carrascas, de Chirivel y Cerricos, El Margen, El Arrollo de Olias, La Yegua, Los Martínez y Los Carreros, de Oria. Todos los niños de estas zonas acuden al colegio en autobús y tienen derecho a comedor escolar.

Estas pedanías son muy pequeñas, pero semejantes al pueblo, porque la distancia que les separa de éste es mínima y la forma de vida se presenta con gran analogía. Las casas son blancas y están muy agrupadas. Los niños comienzan a acudir al colegio a los 6 años, por lo que no pueden recibir la enseñanza infantil que imparte el centro, lo cual hace que las madres no puedan trabajar en muchos casos por tener que cuidar a sus retoños.

- **Aspectos socioeconómicos.**

La población de Chirivel cuenta con una cifra aproximada de 2000 habitantes incluyendo cortijadas y anejos, la cual es una población envejecida.

Su economía se centra en los cultivos de secano como el cereal y el almendro, que no son rentables ya que el clima frío con frecuentes heladas impide que las cosechas lleguen a buen fin.

El ganado lanar y caprino ayuda a la economía familiar que se mantiene, en la mayoría de los casos, gracias a la aportación de la mujer que trabaja cosiendo ropa de muñecos o en recolecciones de temporada (tomate, lechuga, vendimia,...).

El paro también está presente en el municipio, siendo el subsidio de desempleo y la pensión de los abuelos, en algunos casos, los únicos recursos de la familia.

En la actualidad la población inmigrante esta creciendo de forma alarmante, la procedencia generalmente es de las islas británicas.

- **Aspectos ideológicos y religiosos.**

En cuanto a estos aspectos se puede decir que existen cuatro partidos políticos, PSOE, PP, PIE e IU. De los cuales el PSOE comenzó nuevo mandato el pasado año. En cuanto a la religión; en su inmensa mayoría es católica aunque no todos la practican.

- **Consecuencias educativas.**

Las consecuencias del entorno nos acercan al perfil medio de estos alumnos y alumnas.

Esto conlleva a un ambiente de bajo nivel cultural en que se desarrollan los niños, lo cual se traduce frecuentemente en una desmotivación hacia la escuela y especialmente hacia el mundo de los libros. Esta situación se acentúa en los niños que proceden de los anejos, puesto que el ambiente familiar es más pobre.

Otras características propias de la zona y que condicionan el trabajo escolar son:

- Gran pobreza de vocabulario, que dificulta la expresión-comprensión oral y escrita.
- Falta de constancia en la realización de tareas escolares, debido al ambiente desmotivador en el que además encontramos, con frecuencia problemas afectivos que repercuten en el aprendizaje de los niños.

Teniendo en cuenta estos factores, la escuela en este pueblo ha de asumir el papel de elemento compensador de las carencias socioafectivas. Por todo ello, debe dar prioridad a la educación para la salud y la ambiental, así como fomentar la lectura como medio de evasión y ocupación del tiempo libre.

c) Descripción de la muestra

La muestra extraída de este centro son todos los alumnos de cuarto de primaria destacar que son 13, 8 niños y 5 niñas de los cuales 2 son inmigrantes procedentes de Lituania y el Reino Unido. Además de los tutores y la directora.

3.2.2. Descripción del C.P. Virgen de la Cabeza

a) Descripción del centro.

a-1) Descripción geográfica.

El colegio público Virgen de la Cabeza se encuentra ubicado en una zona céntrica del núcleo de población de María. En una pequeña elevación que se surge en una zona llamada la de La Soledad.

Es un centro que presenta unas instalaciones bastante antiguas. También tiene un patio donde hay una pista polideportiva con canastas de baloncesto y porterías para fútbol sala. El resto del espacio se encuentra debidamente cementado para que los niños puedan jugar y recrearse en los periodos de descanso y en las horas de educación física, si el tiempo lo permite.

En los módulos podemos distinguir los siguientes espacios que son: laboratorio de ciencias naturales, laboratorio de idiomas, aula de informática, sala de psicomotricidad, sala de profesores, despachos,

archivos, biblioteca, aula de música, servicios de alumnos y profesores, comedor, un módulo antiguo, que tiene materiales de mobiliario y las respectivas aulas donde se imparte docencia.

a-2) Organización de los espacios.

Organización del aula.- El espacio del aula se organiza siguiendo dos criterios:

METODOLÓGICOS: que favorezcan la interacción, atención a la diversidad, participación de los alumnos y según el tipo de trabajo a realizar (individual, en equipo,...)

AMBIENTALES: que posibilitan un uso racional de la luz, movilidad adecuada, estética agradable,...

Dentro del aula encontramos dos zonas:

PRIMERA ZONA, para el trabajo individual en grupo o colectivo.

SEGUNDA ZONA, para juegos, biblioteca de aula, talleres,... Esta se encuentra al final del aula y cerca de las ventanas.

Organización del patio.- El patio de la escuela es común para todos, ya que debido a su tamaño no permite la división en zonas para infantil y primer ciclo. Se utiliza como zona de recreo y para juegos deportivos. Además existe diferencia horaria a la hora de salir al patio entre niño de infantil y los demás.

Organización de la biblioteca.- Este espacio es usado básicamente por los alumnos de segundo ciclo y tercer ciclo, puesto que el primer ciclo de primaria dispone de biblioteca de aula. Sin embargo una vez a la semana estos alumnos acuden a la biblioteca para irse familiarizando con el uso de este servicio.

Organización del gimnasio.- No habiendo en el centro un gimnasio propiamente dicho, se ha habilitado provisionalmente una sala para sesiones de psicomotricidad y expresión corporal. En esta habitación se almacena todo material disponible para educación física.

Organización de la sala de audiovisuales e informática.- En esta sala hay siete ordenadores, dos impresoras y diverso material informático que es usado principalmente por los alumnos/as de primaria y ESO.

También dispone de televisión, vídeo, proyectores, retroproyector, pantallas, casetes, diapositivas,... usados conjuntamente por todo el colegio.

Organización del laboratorio.- Prácticamente sólo es usado por los alumnos/as de ESO.

Taller de artística.- Sólo se utiliza este taller por los alumnos/as del primer ciclo de primaria en casos específicos, ya que esta área se trabaja en los talleres del aula.

Servicios higiénicos.- Son comunes para todo el centro, no existiendo servicios adaptados a los alumnos de infantil y primer ciclo de primaria. Existe un servicio para alumnos con deficiencias físicas así como otro para maestros/as del colegio.

Sala de profesores.- Se dedica para reuniones de claustro, consejo escolar, exclusivas y demás cuestiones relacionadas con el trabajo en grupo de los profesores/as del centro.

El espacio educativo no se limita a las aulas ni a otras dependencias del centro, el espacio exterior juega un papel muy importante en la planificación educativa y en consecuencia se prevén: salidas al pueblo, excursiones, visitas culturales, etc.

a-3) Materiales y recursos didácticos.

Materiales para el profesor.

Nos referimos en este apartado a todo aquel material que sirve de soporte y ayuda al profesorado a la hora de realizar su trabajo, tanto en equipo como individualmente. Destacamos entre otros:

- Documentos guía para la elaboración del PCC.
- Modelos o propuestas de secuenciación de contenidos. (Publicados por la Administración Educativa o editoriales comerciales)

- Tipología de actividades.
- Documentos elaborados por los Equipos de Centro.
- Documentos publicados por los CEPS.
- Otros.

Materiales para los alumnos.

Materiales para tratar diversos tipos de contenidos: libros de texto de la editorial Anaya, cuadernos de trabajo, materiales de laboratorio, materiales elaborados por los alumnos, juegos didácticos, materiales deportivos, materiales para educación artística, materiales de apoyo...

Materiales de ampliación e investigación: biblioteca de aula, acuarios, terrarios, cuadernos de trabajo, fichas autocorrectivas, materiales de impresión,...

Materiales para el tratamiento de la diversidad: fichas de seguimiento, maduración, adaptaciones curriculares, materiales de apoyo,...

Materiales audiovisuales e informáticos: diapositivas, vídeos, programas de ordenador, cassetes,...

Criterios para la selección de materiales curriculares.

En la selección del material se tienen en cuenta ciertas características, destacando entre las siguientes:

- Evitar un planteamiento discriminatorio (raza, sexo, religión)
- Posibilitar el uso comunitario de los mismos.
- Rechazar los materiales excesivamente sofisticados y complejos.
- Elegir materiales adecuados a la edad a los alumnos a los que van dirigidos.
- Seleccionar aquellos que incluyan normas de seguridad para su uso, su composición y características.
- Procurar un cierto equilibrio entre la diversidad y la continuidad.

La utilización de materiales y recursos didácticos variados favorece la autonomía y la motivación de los alumnos. Por otra parte, la continuidad en el tipo de material y en la forma de usarlo garantiza una mejor adquisición de los procedimientos implicados en su uso.

b. Análisis del nivel social, económico y cultural extraescolar.

b-1) Medio físico extraescolar.

Generalidades.

- **Historia.**

María es un pueblo pequeño pero con unas características peculiares, en la villa o en sus inmediaciones se asentaron civilizaciones prehistóricas, íberas, romanas y árabes. Situada junto a la sierra con la que comparte nombre, María es considerada la despensa del cereal de Almería.

- **Topografía.**

La zona se encuentra enclavada en el norte de la provincia de Almería Su paisaje es quebrado, salvo algunas excepciones como es el caso de su huerta, situada a ambos lados de la rambla del pueblo. Su paisaje es árido y seco típico del sudeste peninsular.

- **Clima.**

A pesar de su situación geográfica, el clima de este pueblo se halla condicionado por un factor fundamental que es la altitud. Ya que se encuentra situado a 1200 metros sobre el nivel del mar, por lo que el frío es uno de sus elementos característicos.

Presenta unos veranos cálidos y secos e inviernos muy fríos con escasas precipitaciones.

Dentro de la localidad podemos observar zonas de umbrías que reciben menos horas de insolación. Todos estos factores hacen que terreno sufra una erosión intensa, facilitando la desertificación.

- **Vegetación.**

La vegetación del pueblo es de tipo esclerófilo, tanto las especies arbóreas como las arbustivas: hojas perennes y coriáceas recubiertas por una cutícula que regula la transpiración y permite prescindir un poco del agua, y un envés brillante que refleja buena parte de las radiaciones solares.

La vegetación se clasifica en tres grandes grupos: los bosques supervivientes, la maquia y la garriga.

La zona de bosque es escasa pero de calidad y se encuentra principalmente en el territorio perteneciente al Parque Natural Sierra de María-Los Vélez, está compuesta por encinas y pinos.

También se debe de destacar los almendros y las gramíneas que ocupan todo el territorio cultivable de secano.

- **El casco urbano.**

En la localidad no hay grandes monumentos pero el encanto del conjunto es monumental. Presenta calles estrechas, casas blancas y bonitas zonas de recreo, que hacen de María un lugar especial.

En el centro del pueblo se encuentra la iglesia parroquial de Nuestra Señora de la Encarnación y la Casa de la tercia de estilo modernista.

En el este de la villa encontramos el Colegio Público “Virgen de la Cabeza”, al que acuden los infantes de esta localidad y sus anejos.

Cuenta el pueblo también con más espacios al aire libre como la piscina municipal y una pista polideportiva.

- **Las pedanías que pertenecen al centro.**

Los anejos que pertenecen al colegio se hallan en la propia localidad. Los anejos son: Cañadas de Cañepla, La Alfahuara,...

Estas pedanías son muy pequeñas, pero semejantes al pueblo, porque la distancia que les separa de éste es mínima y la forma de vida se presenta con gran analogía. Las casas son blancas y están muy agrupadas. Los niños comienzan a acudir al colegio a los 6 años, por lo que no pueden recibir la enseñanza infantil que imparte el centro, lo cual hace que las madres no puedan trabajar en muchos casos por tener que cuidar a sus retoños.

- **Aspectos socioeconómicos.**

La población de María cuenta con una cifra aproximada de 1500 habitantes incluyendo cortijadas y anejos, las cual es una población envejecida.

Su economía se centra en los cultivos de secano como el cereal y el almendro, que no son rentables ya que el clima frío con frecuentes heladas impide que las cosechas lleguen a buen fin.

El ganado lanar y caprino ayuda a la economía familiar que se mantiene, en la mayoría de los casos, gracias a la aportación de la mujer que trabaja cosiendo ropa de muñecos o en recolecciones de temporada (tomate, lechuga, vendimia,...).

El paro también está presente en el municipio, siendo el subsidio de desempleo y la pensión de los abuelos, en algunos casos, los únicos recursos de la familia.

- **Aspectos ideológicos y religiosos.**

En cuanto a estos aspectos se puede decir que existen cuatro partidos políticos, PSOE, PP, PA e IU. De los cuales el PA es el que domina en las urnas. En cuanto a la religión; en su inmensa mayoría es católica aunque no todos la practican.

- **Consecuencias educativas.**

Las consecuencias del entorno nos acercan al perfil medio de estos alumnos y alumnas.

Esto conlleva a un ambiente de bajo nivel cultural en que se desarrollan los niños, lo cual se traduce frecuentemente en una desmotivación hacia la escuela y especialmente hacia el mundo de los libros. Esta situación se acentúa en los niños que proceden de los anejos, puesto que el ambiente familiar es más pobre.

Otras características propias de la zona y que condicionan el trabajo escolar son:

- Gran pobreza de vocabulario, que dificulta la expresión-comprensión oral y escrita.
- Falta de constancia en la realización de tareas escolares, debido al ambiente desmotivador en el que además encontramos, con frecuencia problemas afectivos que repercuten en el aprendizaje de los niños.

Teniendo en cuenta estos factores, la escuela en este pueblo ha de asumir el papel de elemento compensador de las carencias socioafectivas. Por todo ello, debe dar prioridad a la educación para la salud y la ambiental, así como fomentar la lectura como medio de evasión y ocupación del tiempo libre.

c) Descripción de la muestra

La muestra extraída de este centro son todos los alumnos de cuarto de primaria destacar que son 8, 5 niños y 3 niñas de los cuales 1 es inmigrante procedente de Ecuador. Además de los tutores y el director.

3.2.3. Descripción del C.P. Castillo de Los Vélez

a) Descripción del centro.

a-1) Descripción geográfica.

El colegio público Castillo de los Vélez se encuentra ubicado en una zona céntrica del núcleo de población de Vélez Blanco.

Es un centro que presenta unas instalaciones bien conservadas. También tiene un patio donde hay una pista polideportiva con canastas de baloncesto y porterías para fútbol sala. El resto del espacio se encuentra debidamente cementado para que los niños puedan jugar y recrearse en los periodos de descanso y en las horas de educación física, si el tiempo lo permite.

En los módulos podemos distinguir los siguientes espacios que son: laboratorio de ciencias naturales, laboratorio de idiomas, aula de informática, sala de psicomotricidad, sala de profesores, despachos, archivos, biblioteca, aula de música, servicios de alumnos y profesores, comedor, un módulo antiguo, que tiene materiales de mobiliario y las respectivas aulas donde se imparte docencia.

a-2) Organización de los espacios.

Organización del aula.- El espacio del aula se organiza siguiendo dos criterios:

METODOLÓGICOS: que favorezcan la interacción, atención a la diversidad, participación de los alumnos y según el tipo de trabajo a realizar (individual, en equipo,...)

AMBIENTALES: que posibilitan un uso racional de la luz, movilidad adecuada, estética agradable,...

Dentro del aula encontramos dos zonas:

PRIMERA ZONA, para el trabajo individual en grupo o colectivo.

SEGUNDA ZONA, para juegos, biblioteca de aula, talleres,... Esta se encuentra al final del aula y cerca de las ventanas.

Organización del patio.- El patio de la escuela es común para todos, ya que debido a su tamaño no permite la división en zonas para infantil y primer ciclo. Se utiliza como zona de recreo y para juegos deportivos. Además existe diferencia horaria a la hora de salir al patio entre niño de infantil y los demás.

Organización de la biblioteca.- Este espacio es usado básicamente por los alumnos de segundo ciclo y tercer ciclo, puesto que el primer ciclo de primaria dispone de biblioteca de aula.

Organización del gimnasio.- No habiendo en el centro un gimnasio propiamente dicho, se ha habilitado provisionalmente una sala para sesiones de psicomotricidad y expresión corporal. En esta habitación se almacena todo material disponible para educación física.

Organización de la sala de audiovisuales e informática.- En esta sala hay siete ordenadores, dos impresoras y diverso material informático que es usado principalmente por los alumnos/as de primaria y ESO.

También dispone de televisión, vídeo, proyectores, retroproyectors, pantallas, casetes, diapositivas,... usados conjuntamente por todo el colegio.

Organización del laboratorio.- Prácticamente sólo es usado por los alumnos/as de ESO.

Taller de artística.- Sólo se utiliza este taller por los alumnos/as del primer ciclo de primaria en casos específicos, ya que esta área se trabaja en los talleres del aula.

Servicios higiénicos.- Son comunes para todo el centro, no existiendo servicios adaptados a los alumnos de infantil y primer ciclo de primaria. Existe un servicio para alumnos con deficiencias físicas así como otro para maestros/as del colegio.

Sala de profesores.- Se dedica para reuniones de claustro, consejo escolar, exclusivas y demás cuestiones relacionadas con el trabajo en grupo de los profesores/as del centro.

El espacio educativo no se limita a las aulas ni a otras dependencias del centro, el espacio exterior juega un papel muy importante en la

planificación educativa y en consecuencia se prevén: salidas al pueblo, excursiones, visitas culturales, etc.

a-3) Materiales y recursos didácticos.

Materiales para el profesor.

Nos referimos en este apartado a todo aquel material que sirve de soporte y ayuda al profesorado a la hora de realizar su trabajo, tanto en equipo como individualmente. Destacamos entre otros:

- Documentos guía para la elaboración del PCC.
- Modelos o propuestas de secuenciación de contenidos. (Publicados por la Administración Educativa o editoriales comerciales)
- Tipología de actividades.
- Documentos elaborados por los Equipos de Centro.
- Documentos publicados por los CEPS.
- Otros.

Materiales para los alumnos.

Materiales para tratar diversos tipos de contenidos: libros de texto de la editorial Santillana, cuadernos de trabajo, materiales de laboratorio,

materiales elaborados por los alumnos, juegos didácticos, materiales deportivos, materiales para educación artística, materiales de apoyo...

Materiales de ampliación e investigación: biblioteca de aula, acuarios, terrarios, cuadernos de trabajo, fichas autocorrectivas, materiales de impresión,...

Materiales para el tratamiento de la diversidad: fichas de seguimiento, maduración, adaptaciones curriculares, materiales de apoyo,...

Materiales audiovisuales e informáticos: diapositivas, vídeos, programas de ordenador, casetes,...

Criterios para la selección de materiales curriculares.

En la selección del material se tienen en cuenta ciertas características, destacando entre las siguientes:

- Evitar un planteamiento discriminatorio (raza, sexo, religión)
- Posibilitar el uso comunitario de los mismos.
- Rechazar los materiales excesivamente sofisticados y complejos.
- Elegir materiales adecuados a la edad a los alumnos a los que van dirigidos.
- Seleccionar aquellos que incluyan normas de seguridad para su uso, su composición y características.

- Procurar un cierto equilibrio entre la diversidad y la continuidad.

La utilización de materiales y recursos didácticos variados favorece la autonomía y la motivación de los alumnos. Por otra parte, la continuidad en el tipo de material y en la forma de usarlo garantiza una mejor adquisición de los procedimientos implicados en su uso.

b. Análisis del nivel social, económico y cultural extraescolar.

b-1) Medio físico extraescolar.

Generalidades.

- **Historia.**

Vélez Blanco es un pueblo pequeño pero con unas características peculiares, en la villa o en sus inmediaciones se asentaron civilizaciones prehistóricas, íberas, romanas y árabes. Con la conquista cristiana D. Pedro Fajardo y Chacón, marqués de Los Vélez, la convertía en la capital de su marquesado, construyendo un soberbio Castillo-Palacio renacentista que se alza majestuosamente sobre la localidad.

- **Topografía.**

La zona se encuentra enclavada en el norte de la provincia de Almería. En una colina al amparo del Monte Maimón

Su paisaje es quebrado, con frecuentes elevaciones como La Muela, Maimón Grande, Maimón Chico,... Su paisaje es árido y seco típico del sudeste peninsular.

- **Clima.**

A pesar de su situación geográfica, el clima de este pueblo se halla condicionado por un factor fundamental que es la altitud. Ya que se encuentra situado a 1000 metros sobre el nivel del mar, por lo que el frío es uno de sus elementos característicos.

Presenta unos veranos cálidos y secos e inviernos muy fríos con escasas precipitaciones.

Dentro de la localidad podemos observar zonas de solana, donde la radiación es mayor y umbrías que reciben menos horas de insolación. Todos estos factores hacen que terreno sufra una erosión intensa, facilitando la desertificación.

- **Vegetación.**

La vegetación del pueblo es de tipo esclerófilo, tanto las especies arbóreas como las arbustivas: hojas perennes y coriáceas recubiertas por una

cutícula que regula la transpiración y permite prescindir un poco del agua, y un envés brillante que refleja buena parte de las radiaciones solares.

La vegetación se clasifica en tres grandes grupos: los bosques supervivientes, la maquia y la garriga.

La zona de bosque es escasa pero de calidad y se encuentra principalmente en el territorio perteneciente al Parque Natural Sierra de María-Los Vélez, está compuesta por encinas y pinos.

También se debe de destacar los almendros y las gramíneas que ocupan todo el territorio cultivable de secano.

- **El casco urbano.**

En la localidad hay importantes monumentos, debido a los numerosos pobladores y la importancia de este pueblo. Presenta calles estrechas, casas blancas y bonitas zonas de recreo, que hacen de Vélez Blanco un lugar especial.

En el centro del pueblo se encuentra la iglesia parroquial de Santiago, el convento de San Luis, el barrio de la Morería y las mansiones señoriales. En la parte más céntrica de la villa encontramos el Colegio Público “Castillo de Los Vélez”, al que acuden los infantes de esta localidad y sus anejos. Cuenta el pueblo también con más espacios al aire libre como la piscina municipal y una pista polideportiva.

Y en la parte más elevada se alza el majestuoso castillo del marquesado de Los Vélez.

- **Las pedanías que pertenecen al centro.**

Los anejos que pertenecen al colegio se hallan en la propia localidad. Los anejos son: Topares, Los Gazquez, La Muela,...Estas pedanías son muy pequeñas, pero semejantes al pueblo, porque la distancia que les separa de éste es mínima y la forma de vida se presenta con gran analogía. Las casa son blancas y están muy agrupadas.

- **Aspectos socioeconómicos.**

La población de Vélez Blanco cuenta con una cifra aproximada de 2000 habitantes incluyendo cortijadas y anejos, las cual es una población envejecida.

Su economía se centra en los cultivos de secano como el cereal, el almendro y el olivo, que no son rentables ya que el clima frío con frecuentes heladas impide que las cosechas lleguen a buen fin.

El ganado lanar y caprino ayuda a la economía familiar que se mantiene, en la mayoría de los casos, gracias a la aportación de la mujer que trabaja cosiendo ropa de muñecos o en recolecciones de temporada (tomate, lechuga, vendimia,...).

El paro también está presente en el municipio, siendo el subsidio de desempleo y la pensión de los abuelos, en algunos casos, los únicos recursos de la familia.

Un dato significativo es que su población esta creciendo alarmantemente por la llegada de inmigrantes procedentes del Reino Unido fundamentalmente y en la actualidad de Bulgaria. Por lo que la localidad vuelve a ser el encuentro de culturas que fue en siglos pasado.

- **Aspectos ideológicos y religiosos.**

En cuanto a estos aspectos se puede decir que existen cuatro partidos políticos, PSOE, PP, Pa e IU. De los cuales el PSOE domina en las urnas. En cuanto a la religión; en su inmensa mayoría es católica aunque no todos la practican.

- **Consecuencias educativas.**

Las consecuencias del entorno nos acercan al perfil medio de estos alumnos y alumnas.

Esto conlleva a un ambiente de bajo nivel cultural en que se desarrollan los niños, lo cual se traduce frecuentemente en una desmotivación hacia la escuela y especialmente hacia el mundo de los libros. Esta situación se acentúa en los niños que proceden de los anejos, puesto que el ambiente familiar es más pobre.

Otras características propias de la zona y que condicionan el trabajo escolar son:

- Desconocimiento del idioma castellano de alumnado de procedencia inmigrante.
- Gran pobreza de vocabulario, que dificulta la expresión-comprensión oral y escrita.
- Falta de constancia en la realización de tareas escolares, debido al ambiente desmotivador en el que además encontramos, con frecuencia problemas afectivos que repercuten en el aprendizaje de los niños.

Teniendo en cuenta estos factores, la escuela en este pueblo ha de asumir el papel de elemento compensador de las carencias socioafectivas. Por todo ello, debe dar prioridad a la educación para la salud y la ambiental, así como fomentar la lectura como medio de evasión y ocupación del tiempo libre.

c) Descripción de la muestra

La muestra extraída de este centro son todos los alumnos de cuarto de primaria destacar que son 13, 9 niños y 4 niñas de los cuales 6 son inmigrantes procedentes de Grecia, Bulgaria y el Reino Unido. Además de los tutores y el director.

3.2.1. Descripción del C.P. Doctor Severo Ochoa

a) Descripción del centro.

a-1) Descripción geográfica.

El colegio público C.P. Doctor Severo Ochoa se encuentra ubicado en el barrio de “El Cabecico”, en una pequeña elevación al este de la localidad. Es un centro que presenta unas instalaciones bien conservadas. También tiene un patio donde hay una pista polideportiva con canastas de baloncesto y porterías para fútbol sala. El resto del espacio se encuentra debidamente cementado para que los niños puedan jugar y recrearse en los periodos de descanso y en las horas de educación física, si el tiempo lo permite.

Destacar que se comparte algunos espacios e instalaciones con el I.E.S.O. “Velad al Hamar” y con la Residencia escolar “San José”.

a-2) Organización de los espacios.

Organización del aula.- El espacio del aula se organiza siguiendo dos criterios:

METODOLÓGICOS: que favorezcan la interacción, atención a la diversidad, participación de los alumnos y según el tipo de trabajo a realizar (individual, en equipo,...)

AMBIENTALES: que posibilitan un uso racional de la luz, movilidad adecuada, estética agradable,...

Dentro del aula encontramos dos zonas:

PRIMERA ZONA, para el trabajo individual en grupo o colectivo.

SEGUNDA ZONA, para juegos, biblioteca de aula, talleres,... Esta se encuentra al final del aula y cerca de las ventanas.

Organización del patio.- El patio de la escuela es común para todos, ya que debido a su tamaño no permite la división en zonas para infantil y primer ciclo. Se utiliza como zona de recreo y para juegos deportivos. Además existe diferencia horaria a la hora de salir al patio entre niño de infantil y los demás.

Organización de la biblioteca.- Este espacio es usado básicamente por los alumnos de segundo ciclo y tercer ciclo, puesto que el primer ciclo de primaria dispone de biblioteca de aula. Sin embargo una vez a la semana estos alumnos acuden a la biblioteca para irse familiarizando con el uso de este servicio.

Organización del gimnasio.- No habiendo en el centro un gimnasio propiamente dicho, se ha habilitado provisionalmente una sala para sesiones de psicomotricidad y expresión corporal. En esta habitación se almacena todo material disponible para educación física.

Organización de la sala de audiovisuales e informática.- En esta sala hay siete ordenadores, dos impresoras y diverso material informático que es usado principalmente por los alumnos/as de primaria y ESO.

También dispone de televisión, vídeo, proyectores, retroproyectors, pantallas, casetes, diapositivas,... usados conjuntamente por todo el colegio.

Organización del laboratorio.- Prácticamente sólo es usado por los alumnos/as de ESO.

Taller de artística.- Sólo se utiliza este taller por los alumnos/as del primer ciclo de primaria en casos específicos, ya que esta área se trabaja en los talleres del aula.

Servicios higiénicos.- Son comunes para todo el centro, no existiendo servicios adaptados a los alumnos de infantil y primer ciclo de primaria.

Sala de profesores.- Se dedica para reuniones de claustro, consejo escolar, exclusivas y demás cuestiones relacionadas con el trabajo en grupo de los profesores/as del centro.

a-3) Materiales y recursos didácticos.

Materiales para el profesor.

Nos referimos en este apartado a todo aquel material que sirve de soporte y ayuda al profesorado a la hora de realizar su trabajo, tanto en equipo como individualmente. Destacamos entre otros:

- Decretos reguladores de etapa.
- Guías didácticas de Anaya y otros editoriales.
- Modelos de programaciones.
- Tipología de actividades.
- Documentos elaborados por los Equipos de Centro.
- Documentos publicados por los CEPS.
- Otros.

Materiales para los alumnos.

Materiales para tratar diversos tipos de contenidos: libros de texto de la editorial Anaya, cuadernos de trabajo, materiales de laboratorio, materiales elaborados por los alumnos, juegos didácticos, materiales deportivos, materiales para educación artística, materiales de apoyo...

Materiales de ampliación e investigación: biblioteca de aula, acuarios, terrarios, cuadernos de trabajo, fichas autocorrectivas, materiales de impresión,...

Materiales para el tratamiento de la diversidad: fichas de seguimiento, maduración, adaptaciones curriculares, materiales de apoyo,...

Materiales audiovisuales e informáticos: diapositivas, vídeos, programas de ordenador, cassetes,...

Criterios para la selección de materiales curriculares.

En la selección del material se tienen en cuenta ciertas características, destacando entre las siguientes:

- Evitar un planteamiento discriminatorio (raza, sexo, religión)
- Posibilitar el uso comunitario de los mismos.
- Rechazar los materiales excesivamente sofisticados y complejos.
- Elegir materiales adecuados a la edad a los alumnos a los que van dirigidos.
- Seleccionar aquellos que incluyan normas de seguridad para su uso, su composición y características.
- Procurar un cierto equilibrio entre la diversidad y la continuidad.

La utilización de materiales y recursos didácticos variados favorece la autonomía y la motivación de los alumnos. Por otra parte, la continuidad en

el tipo de material y en la forma de usarlo garantiza una mejor adquisición de los procedimientos implicados en su uso.

b. Análisis del nivel social, económico y cultural extraescolar.

b-1) Medio físico extraescolar.

Generalidades.

- **Historia.**

Vélez Rubio es un pueblo con unas características peculiares, en la villa o en sus inmediaciones se asentaron civilizaciones prehistóricas, íberas, romanas y árabes. Vélez Rubio ha sido un pueblo señorial y presenta un conjunto de enorme valor arquitectónico, marcada por una etapa de gran esplendor económico entre los siglos XVIII y XIX.

- **Topografía.**

La zona se encuentra enclavada en el norte de la provincia de Almería. Su paisaje es quebrado, salvo algunas excepciones como es el caso de su huerta, situada a ambos lados de la rambla del pueblo. Su paisaje es árido y seco típico del sudeste peninsular.

- **Clima.**

A pesar de su situación geográfica, el clima de este pueblo se halla condicionado por un factor fundamental que es la altitud. Ya que se encuentra situado a 750 metros sobre el nivel del mar, por lo que el frío es uno de sus elementos característicos.

Presenta unos veranos cálidos y secos e inviernos muy fríos con escasas precipitaciones.

Dentro de la localidad podemos observar zonas de solana, donde la radiación es mayor y umbrías que reciben menos horas de insolación. Todos estos factores hacen que terreno sufra una erosión intensa, facilitando la desertificación.

- **Vegetación.**

La vegetación del pueblo es de tipo esclerófilo, tanto las especies arbóreas como las arbustivas: hojas perennes y coriáceas recubiertas por una cutícula que regula la transpiración y permite prescindir un poco del agua, y un envés brillante que refleja buena parte de las radiaciones solares.

La vegetación se clasifica en tres grandes grupos: los bosques superviventes, la maquia y la garriga.

La zona de bosque es escasa pero de calidad y se encuentra principalmente en el territorio perteneciente al Parque Natural Sierra de María-Los Vélez, está compuesta por encinas y pinos.

También se debe de destacar los almendros y las gramíneas que ocupan todo el territorio cultivable de secano.

- **El casco urbano.**

En la localidad hay bonitos y majestuosos monumentos, además presenta calles estrechas, casas blancas y bonitas zonas de recreo, que hacen de Vélez Rubio un lugar especial.

En el centro del pueblo se encuentra la iglesia parroquial de Nuestra Señora de La Encarnación, el convento-iglesia de la Inmaculada Concepción, la iglesia de San José, la iglesia del Carmen, mansiones señoriales, viviendas de grandes propietarios, viviendas modernistas,...

Cuenta el pueblo también con más espacios al aire libre como la piscina municipal y una pista polideportiva. A las afueras del pueblo se encuentra el campo de fútbol municipal.

- **Las pedanías que pertenecen al centro.**

Los anejos que pertenecen al colegio se hallan en la propia localidad Los anejos son: Fuente Grande, Los Gatos, Tonosa, Viotar,...Estas pedanías son muy pequeñas, pero semejantes al pueblo, porque la distancia que les separa de éste es mínima y la forma de vida se presenta con gran analogía.

- **Aspectos socioeconómicos.**

La población de Vélez Rubio cuenta con una cifra aproximada de 7500 habitantes incluyendo cortijadas y anejos.

Su economía se centra en los cultivos de secano como el cereal y el almendro, que no son rentables ya que el clima frío con frecuentes heladas impide que las cosechas lleguen a buen fin.

El ganado lanar y caprino ayuda a la economía familiar que se mantiene, en la mayoría de los casos, gracias a la aportación de la mujer que trabaja cosiendo ropa de muñecos o en recolecciones de temporada (tomate, lechuga, vendimia,...).

El paro también está presente en el municipio, siendo el subsidio de desempleo y la pensión de los abuelos, en algunos casos, los únicos recursos de la familia.

La población inmigrante esta creciendo en los últimos años, su procedencia es muy variada: ingleses, rumanos, ecuatorianos, colombianos, marroquíes,...

- **Aspectos ideológicos y religiosos.**

En cuanto a estos aspectos se puede decir que existen cuatro partidos políticos, PSOE, PP, PIE e IU. De los cuales el PSOE y PP se van

alternando en el poder. En cuanto a la religión; en su inmensa mayoría es católica aunque no todos la practican.

- **Consecuencias educativas.**

Las consecuencias del entorno nos acercan al perfil medio de estos alumnos y alumnas.

Esto conlleva a un ambiente de bajo nivel cultural en que se desarrollan los niños, lo cual se traduce frecuentemente en una desmotivación hacia la escuela y especialmente hacia el mundo de los libros. Esta situación se acentúa en los niños que proceden de los anejos, puesto que el ambiente familiar es más pobre.

Otras características propias de la zona y que condicionan el trabajo escolar son:

- Desconocimiento del idioma
- Gran pobreza de vocabulario, que dificulta la expresión-comprensión oral y escrita.
- Falta de constancia en la realización de tareas escolares, debido al ambiente desmotivador en el que además encontramos, con frecuencia problemas afectivos que repercuten en el aprendizaje de los niños.

Teniendo en cuenta estos factores, la escuela en este pueblo ha de asumir el papel de elemento compensador de las carencias socioafectivas. Por todo ello, debe dar prioridad a la educación para la salud y la ambiental, así como fomentar la lectura como medio de evasión y ocupación del tiempo libre.

c) Descripción de la muestra

La muestra extraída de este centro son todos los alumnos de cuarto de primaria destacar que son 44, 21 niños y 23 niñas de los cuales 10 son inmigrantes procedentes de Lituania, el Reino Unido, Rumania, Ecuador y Marruecos. Además también hay que considerar a los tutores y al director.

3.3. Elección y construcción de los instrumentos de recogida de datos

En este apartado de la segunda fase de la metodología de la investigación se va a optar, dentro de los métodos que se escogieron como canalizadores del proceso investigador, a la elección de las técnicas e instrumentos más adecuados.

La opción metodológica escogida nos obliga a utilizar como técnicas de recogida de datos: el PROESC (Prueba de evaluación de los procesos de escritura), el cuestionario: “Percepción de los tutores de Primaria acerca de la enseñanza de la escritura” y la entrevista a directores. La información recogida por cada uno de las técnicas, será posteriormente analizada y de este análisis se extraerán las conclusiones oportunas.

3.3.1. PROESC (PRUEBA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA)

A) FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La escritura es una destreza muy compleja porque exige atender a varios aspectos simultáneamente. Escribir una simple nota para dejarla pegada en la nevera ya exige pensar el mensaje que se quiere transmitir, elegir palabras adecuadas para expresarlo, promover los movimientos de la mano precisos para que las letras tengan el tamaño y la forma adecuados, etc.

No es por ello extraño que muchos niños muestren dificultades en la adquisición de esta destreza y que los tipos de dificultades que pueden aparecer sean bastante variados: algunos niños muestran dificultades ortográficas, otros para transformar correctamente los sonidos en letras Y otros, en fin, en la exposición de ideas de manera ordenada.

La psicología cognitiva ha acumulado una enorme cantidad de conocimiento en los últimos años sobre los procesos intervinientes en la escritura que permiten saber qué destrezas son necesarias para la adquisición de cada uno de los aspectos de la escritura y ha sugerido pautas acerca de cómo se deben enseñar esas destrezas. El objetivo de la batería de escritura que aquí presentamos es, partiendo de los conocimientos aportados por la psicología cognitiva, evaluar cada uno de los

aspectos que constituyen el sistema de escritura, desde los más complejos, como pueden ser la planificación de las ideas, a los más simples, como pueden ser la escritura de sílabas. Pero antes de pasar a describir las diferentes tareas que componen la batería es preciso hacer una breve descripción de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura (para una mayor profundidad se pueden consultar Cuetos, 1991 y Sánchez y Cuetos, 1998).

Cuando se trata de escritura creativa, por ejemplo redactar un cuento, escribir una carta o responder a una pregunta de un examen, lo primero que tenemos que hacer es decidir qué vamos a escribir y con qué objetivo. Por ejemplo, si se trata de una carta a un amigo que hace tiempo que no vemos debemos decidir qué le vamos a contar tratando de recordar todas las cosas que han pasado en su ausencia y que pudieran interesarle; si es responder a una pregunta de examen tenemos que buscar en la memoria toda la información que tenemos sobre ese tema. Una vez recuperada la información hay un proceso de selección y organización de ese material en función de los objetivos que se pretendan: de selección porque en el proceso de búsqueda surgen informaciones que resultan irrelevantes para lo que se quiere transmitir, y de organización porque hay que dar algún tipo de orden a esas informaciones, sea cronológico, espacial o de importancia, para que el escrito no resulte caótico. Esta actividad de preparación mental de lo que vamos a escribir recibe el nombre de planificación y es la más costosa y la que más tiempo requiere de todas las actividades que intervienen en la escritura.

Decidido ya el mensaje que se quiere transmitir comienza el proceso de selección de las oraciones con las que expresar ese mensaje. Hay muchos tipos diferentes de oraciones y la elección en cada momento de un tipo u otro depende de factores muy diversos, tanto lingüísticos como pragmáticos. Por ejemplo, si se quiere especificar algo sobre el sujeto de la oración se puede utilizar una oración de relativo (p. ej., *El vecino que cantaba por las noches se cambió de piso*), si se quiere resaltar el objeto de la acción se utilizará una oración pasiva (p. ej., *El paquete fue enviado por correo urgente*), o si se quiere corregir alguna información dada previamente se utilizará una oración negativa (p. ej., *No habrá huelga de autobuses*). La manera de indicar los límites de las oraciones y de diferenciar unos tipos de otros (p. ej., las exclamativas e interrogativas) es a través de los signos de puntuación. Los signos de puntuación son la representación escrita de los rasgos prosódicos del habla; por lo tanto, para que se pueda entender un escrito necesita tener bien colocados esos signos.

El siguiente estadio de la escritura es el de selección léxica. Durante la construcción de oraciones utilizamos armazones en los que están especificados todos los papeles de sus componentes (sujeto, verbo, objeto...), pero no especificamos las palabras concretas que componen ese armazón. En ese estadio, sabemos que hay un sustantivo o un verbo en forma activa pero aún está por decidir qué sustantivo es o de qué verbo se trata. El proceso de recuperación de las palabras que componen la oración es posterior e implica seleccionar el término léxico más adecuado para el significado que queremos expresar y con la forma ortográfica correcta. La

selección léxica se hace en función de una serie de criterios que están presentes a la hora de escribir. Por ejemplo, cuando queremos referirnos al "animal doméstico, utilizado como bestia de carga, con orejas grandes..." lo más probable es que seleccionemos la palabra "burro", aunque también podríamos haber seleccionado "asno", "pollino" o "animal". Elegir una u otra depende del estilo que estemos utilizando, de las personas a quienes va dirigido el escrito, de si alguna de esas palabras ha aparecido recientemente en el escrito y no queremos repetirla, etc.

En cuanto a la forma ortográfica, el procedimiento más simple para conseguirla sería recuperando la forma fonológica como si fuésemos a pronunciarla y transformando después cada sonido o fonema que compone la palabra en su correspondiente letra o grafema. Así, si hemos elegido la palabra "asno", bastaría con convertir cada uno de esos sonidos (/a/, /s/, /n/, /o/) en la letra correspondiente. Este procedimiento de escritura, conocido con el nombre de mecanismo de conversión fonema-grafema o, simplemente, ruta fonológica, permite escribir cualquier palabra regular aunque sea desconocida, es decir, funciona con todas aquellas palabras que están compuestas por sonidos a los que sólo les corresponde una letra (p. ej., los sonidos /t/, /d/, /m/, /s/...). No obstante, el uso de esta vía requiere la realización de tres tareas distintas. Vamos a explicarlo con un ejemplo. Supongamos que pedimos a un alumno que escriba la palabra "carta". Para escribir esta palabra el alumno tiene que tomar conciencia de que /karta/ se divide en partes más pequeñas que son los fonemas y que, por tanto, cada fonema debe tener una representación gráfica (grafema). En segundo lugar, tiene que asignar a cada fonema un grafema (conversión fonema-grafema). Y por último, debe colocar cada grafema en

su lugar, haciendo coincidir la secuencia fonémica con la grafémica. Cuando algunos de estos subprocessos fallan, se pueden cometer distintos tipos de errores.

El más común es la omisión. Si el alumno no es consciente de un fonema o no recuerda qué grafema le corresponde, simplemente lo omite y así, en el ejemplo anterior, puede escribir "cata". Otro tipo de error también frecuente es la sustitución. Si el alumno no ha afianzado la relación entre fonema-grafema puede sustituir un grafema por otro, por ejemplo cuando escribe "zarta", sustituyendo la "c" por la "z". Otro tipo de dificultad es la que deviene por no hacer coincidir la secuencia fonética con la grafémica, y en este caso el error más característico es la inversión, por ejemplo, cuando escribe "crata" por "carta". Estos errores suelen ser muy frecuentes en los momentos iniciales del aprendizaje de la escritura, más en el dictado que en la copia, y se da en mayor medida en las sílabas complejas CCVC y CCV que en las sílabas simples.

Pero, ¿qué ocurre con las palabras formadas por sonidos que se pueden representar de dos formas diferentes? En estos casos la complejidad es mayor porque, además de utilizar la vía fonológica para convertir los fonemas en grafemas, se debe tener en cuenta que los sonidos tienen distintas posibilidades de ser representados. Por ejemplo, el sonido /b/ se puede representar con las letras "b" y "v" o el sonido /k/ con las letras "k", "c" (con a, o, u) y "qu" (con e, i). En el caso de que hubiésemos seleccionado la palabra "burro", ¿cómo sabríamos que se escribe con "b" y no con "v"? Algunas de las palabras formadas por esos sonidos con doble representación grafémica siguen reglas ortográficas (p. ej., las palabras

que comienzan por la sílaba "bu" se escriben con "b"), pero hay otras cuya forma ortográfica es totalmente arbitraria (p. el. "zanahoria"), por lo que sólo si se conocen esas palabras se puede saber cómo se escriben, Es necesario, por lo tanto, disponer de una representación ortográfica de las palabras con ortografía arbitraria para poder escribirlas bien. En este caso, el procedimiento a seguir es que el significado activa directamente la representación escrita sin necesidad de descomponer la palabra en sus fonemas/grafemas. Este procedimiento de escritura se denomina ruta directa o léxica.

En definitiva, para obtener la forma ortográfica de las palabras disponemos de dos procedimientos: el fonológico, convirtiendo cada sonido de la palabra en su correspondiente grafema y el léxico, recuperando directamente la forma ortográfica de la palabra. El procedimiento fonológico es útil para escribir palabras desconocidas, siempre que sean regulares, y el léxico es útil para escribir palabras de ortografía arbitraria, siempre que sean conocidas.

Finalmente, entran en acción los procesos motores destinados a convertir las palabras, que hasta ese momento no son más que representaciones mentales, en signos gráficos visibles. También este proceso requiere tomar varias decisiones como son la de seleccionar el tipo de letra (cursiva o *script*, mayúscula o minúscula), los tipos de movimientos a realizar (distintos si se escribe sobre una hoja o sobre una pizarra, a mano o a máquina), etc.

Cuando en vez de escritura creativa se trata de escritura reproductiva (p. ej., el dictado), la tarea se simplifica enormemente porque se prescinde de los procesos superiores de planificación y de selección de las estructuras sintácticas. En el caso del dictado se parte de las palabras habladas que emite la persona que dicta; por lo tanto, sólo son necesarios los procesos de recuperación de la forma ortográfica de las palabras y los procesos motores. Para la realización del primer proceso disponemos de las dos vías descritas, léxica y fonológica, dependiendo del tipo de palabra a escribir (desconocidas o con representación en la memoria respectivamente). Para la realización del segundo proceso es preciso conocer las reglas que indican cuándo se debe escribir una palabra con mayúscula y poseer los patrones motores que permiten escribir las letras con precisión y rapidez.

B) DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA (PROESC):

La prueba de evaluación de los procesos de escritura (PROESC), de 2002, de Fernando Cuetos Vega, José Luis Ramos Sánchez y Elvira Ruano Hernández pone de manifiesto las dificultades que los alumnos presentan en los procesos implicados en la escritura. Su aplicación puede ser individual o colectiva (siempre que el grupo no sea demasiado numeroso), y el ámbito para el que ha sido pensada y baremada incluye desde 3.º de Educación Primaria hasta 4.º de Educación Secundaria, es decir, alumnos de entre 8 y 16 años, aunque es aconsejable su pasación en los primeros años, en los que los procesos de la escritura se están gestando y

procesando en el contexto del aprendizaje de los previos conductuales y de adquisición de destrezas y conocimientos de la grafía.

Este test se fundamenta en las teorías de la Psicología Cognitiva, según la cual se entiende que la escritura es una destreza compleja, ya que exige atender a muchos aspectos simultáneamente, y en la que intervienen diferentes procesos, desde los más simples, implicados en la escritura de las sílabas, hasta los más complejos que incluirían la planificación de las ideas para la construcción de una redacción. Es un enfoque originado por la teoría de la *modificabilidad estructural cognitiva*, basado en un enfoque o concepción de la inteligencia que resalta los procesos en contraposición a los factores o a los resultados, propios de modelos como el conductual o el psicométrico, en los que generalmente se suele defender que, excepto en situaciones de extrema gravedad (deterioro orgánico/ genético severo), es posible una modificabilidad cognitiva, en base a la edad y a las etapas del desarrollo en las que se sitúe la persona (Sola y otros, 2005). El enfoque de la Psicología Cognitiva, que se fundamenta en el análisis del procesamiento de la información, ha descrito pormenorizadamente cada uno de los procesos que intervienen en la escritura, así como las consecuencias de su deficiente funcionamiento. Como podremos comprobar más adelante, éste es el punto de partida para la elaboración de las subpruebas que comentaremos a continuación.

Con la batería se tratan de evaluar ocho aspectos diferentes de la escritura:

- Dominio de las reglas de conversión fonema-grafema

- Conocimiento de la ortografía arbitraria
- Dominio de las reglas ortográficas
- Dominio de las reglas de acentuación
- Uso de las mayúsculas
- Uso de los signos de puntuación
- Capacidad de planificar un texto narrativo
- Capacidad de planificar un texto expositivo

Las seis pruebas de que consta son:

a) DICTADO DE SÍLABAS. Este apartado consta de 25 sílabas que tratan de reflejar las principales estructuras silábicas. En concreto, aparecen las siguientes estructuras:

- CV
- VC
- CVC
- CCV
- CCVC
- CVVC
- CCVVC

Donde C es "consonante" y V "vocal".

N°	DICTADO DE SÍLABAS
1.	fo
2.	ja
3.	du
4.	os
5.	mer
6.	tun
7.	il
8.	pri
9.	ga
10.	ur
11.	bli
12.	ral
13.	tre
14.	zo
15.	ab
16.	güi
17.	fuen
18.	go
19.	plen
20.	iu
21.	glas
22.	trian
23.	gue
24.	za
25.	dien

b) DICTADO DE PALABRAS. En esta consideración respecto a las palabras se recogen dos listas de 25 palabras cada una. La lista A contiene palabras de ortografía arbitraria. La lista B está constituida por palabras que siguen las reglas ortográficas. En concreto, se han seleccionado palabras que se rigen por las siguientes reglas (Chacón, 1997):

1. "m" antes de "p" y "b"
 2. "r" después de "n", "l" y "s"
 3. "h" en palabras que empiezan por "hue"
 4. "b" en palabras que comienzan por "bus" y "bur"
 5. "y" al final de palabra cuando no lleva acento
 6. "b" en verbos acabados en "bir", menos hervir, servir y vivir
 7. "v" en todos los infinitivos acabados en "ervar"
 8. "b" en verbos acabados en "aba"
 9. "j" en palabras terminadas en "aje"
 10. "ll" en palabras terminadas en "illo"
 11. "v" en adjetivos terminados en "ava"
 12. "b" en palabras que acaban en "bilidad", excepto movilidad y civilidad
- Ver lista de palabras en tabla 1.*

DICTADO DE PALABRAS		
N°	Lista A (ort. Arbitraria)	Lista B (ort. Reglada)
1.	jefe	burla
2.	bulto	cantaba
3.	ojera	reservar
4.	mayor	octava
5.	humano	hueso
6.	valiente	rey
7.	bolsa	debilidad
8.	genio	coraje
9.	zanahoria	conservar
10.	lluvia	tiempo
11.	yegua	recibir
12.	harina	alrededor
13.	balanza	cepillo
14.	llevar	contabilidad
15.	coger	israel
16.	venir	buey
17.	urbano	pensaba
18.	llave	arcilla
19.	vulgar	busto
20.	echar	grave
21.	bomba	viaje
22.	inyectar	enredo
23.	volcar	huerta
24.	milla	escribir
25.	ahorro	sombra

c) DICTADO DE PSEUDOPALABRAS. Se trata de 25 palabras inventadas. Las 15 últimas están sujetas a reglas ortográficas.

Nº	DICTADO PSEUDOPALABRAS
1.	olcho
2.	sirulo
3.	urdol
4.	ropledo
5.	galco
6.	primal
7.	árbol
8.	bloma
9.	grañol
10.	drubal
11.	fley
12.	zampeño
13.	huefo
14.	alrida
15.	busfe
16.	ampo
17.	sal pillo
18.	burco
19.	seraba
20.	huema
21.	remba
22.	proy
23.	gurdaba
24.	enreda
25.	grodilla

d) DICTADO DE FRASES. Consiste en un texto, con 6 frases, constituido por 8 oraciones, dos de ellas interrogativas y una exclamativa, en el que aparecen nombres propios y palabras acentuadas. A continuación presentamos las frases dictadas a los alumnos así como las tablas que recogen las palabras acentuadas y las mayúsculas, señalando en el segundo caso la razón por la que se debe poner en mayúscula.

FRASES DICTADAS

FRASE 1 Juan cogió el libro de química y se fue a estudiar al salón.

Si aprobaba todos los exámenes, el miércoles se iría con su

FRASE 2 primo Antonio a Barcelona a ver un partido de fútbol entre España y Francia.

FRASE 3 Su hermana Sandra le preparó un café con leche y azúcar y se lo puso encima del mármol de la mesa.

FRASE 4 Le preguntó a Juan: ¿tienes un lápiz?

FRASE 5 Y el chico le respondió: ¿te sirve un bolígrafo?

FRASE 6 ¡Por supuesto!

PALABRAS ACENTUADAS			
Cogió	Química	Salón	Exámenes
Miércoles	Iría	Fútbol	Preparó
Café	Azúcar	Mármol	Preguntó
Lápiz	Respondió	Bolígrafo	

PALABRAS EN MA YÚSCULA	RAZÓN POR LA QUE SE PONE EN MAYÚSCULA
Juan	Nombre propio: persona
Si	Inicio de frase
Antonio	Nombre propio: persona
Barcelona	Nombre propio: ciudad
España	Nombre propio: país
Francia	Nombre propio: país
Su	Inicio de frase
Sandra	Nombre propio: persona
Le	Inicio de frase
y	Inicio de frase
Por	Inicio de frase

e) ESCRITURA DE UN CUENTO. En este apartado, que trata de recoger la capacidad intrínseca del sujeto de organizar los elementos lingüísticos y, fundamentalmente sintácticos, de forma estructurada y correlacional en el proceso de codificación y descodificación del mismo, se pide a los sujetos que escriban un cuento o historia, el que prefieran. Si no se les ocurre ninguno se les puede sugerir alguno clásico. En la corrección de la escritura del cuento se puntúan dos aspectos: contenidos y coherencia. Los aspectos valorados aparecen en la tabla siguiente

Ítems	Aspectos que se valoran	Valoración positiva
CONTENIDOS		
<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 	<p>Tiene una introducción con referencia al tiempo y al lugar</p> <p>Hace una descripción física o psicológica de los personajes</p> <p>Existe al menos un suceso con consecuencias</p> <p>Hay un desenlace coherente</p> <p>Es original (no es un cuento/historia conocido/a)</p>	
COHERENCIA		
<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 	<p>Las ideas mantienen una continuidad lógica. No hay saltos en la narración</p> <p>Existe un sentido global y unitario de la historia, de tal manera que al concluir la misma tengamos un sentido de unidad de algo cerrado y con una misma estructura, no de sucesos yuxtapuestos sin nexo causal</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 3. 4. 5. 	<p>Se utiliza alguna forma literaria (diálogo, descripción, soliloquios...) aunque sea de manera sencilla y no incluya, siquiera, los signos de puntuación</p> <p>Usa oraciones complejas (al menos cinco Oraciones compuestas) y bien construidas</p> <p>Riqueza de expresiones y vocabulario</p>	

f) ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN. Mediante esta composición se pide a los sujetos que escriban una redacción sobre algún animal conocido a fin de que lo describan para poder comprobar en la misma la estructura de conocimiento y la capacidad expresiva mediante la escritura. Si no se les ocurre ninguno se les puede sugerir algunos como los osos, los leones, los

lobos, etc. En la corrección de la escritura de la redacción se puntúan dos aspectos: contenidos y presentación. Los aspectos valorados aparecen en la tabla siguiente:

Ítems	Aspectos que se valoran	Valoración positiva
CONTENIDOS		
1.	Hay una definición del animal en la que aparecen, al menos, dos rasgos definitorios	
2.	Descripción de, al menos, dos rasgos del aspecto físico	
3.	Descripción de, al menos, dos rasgos de la forma de vida y el hábitat	
4.	Al menos dos tipos de razas	
5.	La redacción ocupa más de la mitad de la página aportando información relevante	
PRESENTACIÓN		
1.	El escrito está bien organizado, presentando sucesivamente las diferentes informaciones sin mezclar ni repetir ideas	
2.	Existe continuidad temática y coherencia lineal entre las líneas, sin saltos bruscos	
3.	Utiliza un vocabulario técnico básico para dar la información	
4.	Utiliza expresiones que sirven para iniciar un nuevo concepto, parte o idea	
5.	Utiliza oraciones complejas (subordinadas y coordinadas) que son gramaticalmente correctas y con cierto tamaño	

Una vez que se han pasado y corregido las pruebas, se anotan los resultados en una tabla individual para cada alumno y se elabora el perfil de rendimiento en escritura. Para elaborar este perfil se anota la puntuación directa conseguida en cada una de las pruebas (PD) y posteriormente, en función del nivel del alumno, se anota la categoría que le corresponde a esa puntuación. Para encontrar la equivalencia de las puntuaciones directas con las categorías, es necesario consultar las tablas correspondientes a los baremos para cada nivel educativo. La finalidad de la prueba, una vez establecido el perfil individual, será llevar a cabo un análisis cualitativo, que permita identificar y valorar los errores cometidos por cada alumno en la escritura, así como los errores que afectan a la mayoría de los sujetos para proporcionar, a partir de ahí las medidas educativas que se consideren oportunas, así como una intervención para superar las posibles dificultades.

RESUMEN DE PUNTUACIONES Y PERFIL DE RENDIMIENTO	PD	DIFICULTADES				
		SÍ	Dudas	NO		
PRUEBA				Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
1. Dictado de sílabas						
2. Dictado de palabras	a) Ortografía arbitraria					
	b) Ortografía reglada					
3. Dictado de pseudopalabras	a) Total					
	b) Reglas ortográficas					
4. Dictado de frases	a) Acentos					
	b) Mayúsculas					
	c) Signos de puntuación					
5. Escritura de un cuento						
6. Escritura de una redacción						
Total de la batería						

3.3.2. CUESTIONARIO: “PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRIMARIA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA”

Una vez analizada la Prueba de Evaluación de los procesos implicados en la escritura (PROESC) y realizada nuestra investigación, consideramos que para poder explicar las dificultades que manifiestan los alumnos en la escritura, independientemente del contexto en el que se encuentren, era necesario conocer la metodología empleada en los procesos de aprendizaje y adquisición de las destrezas en la escritura. En este sentido, se ha elaborado un cuestionario de contrastación sobre el modelo de enseñanza de la escritura por parte de los maestros y maestras de primer y segundo ciclo de Educación Primaria en referencia a las dificultades presentadas en el test PROESC de nuestra muestra. De modo que éste se ha elaborado a partir de la estructura de la propia prueba (PROESC), así como con las entrevistas mantenidas con los tutores implicados. Está constituido por preguntas cuyas respuestas se codifican mediante una escala Likert de 5 valores, siendo estos:

1= Nada;

2= Algo;

3= Suficiente;

4= Bastante;

5= Mucho.

Seguidamente, el cuestionario inicial fue presentado a una comisión de jueces constituida por:

- Cinco maestros en ejercicio en los primeros ciclos de Educación Primaria.
- Cinco profesores universitarios.
- Cinco inspectores de educación.

A continuación se muestra una tabla en la que aparecen señalados los ítems del cuestionario inicial que los jueces consideraron que debían modificarse:

JUECES	1	2	3	4	5	6	7	8
Juez 1		X	X					X
Juez 2								
Juez 3			X					X
Juez 4		X	X					
Juez 5		X		X				
Juez 6	X		X					X
Juez 7		X	X					
Juez 8		X		X				X
Juez 9		X						
Juez 10						X		X
Juez 11			X					
Juez 12		X						
Juez 13		X						
Juez 14			X			X		
Juez 15	X							X

Tras las observaciones efectuadas por los jueces, se introdujeron las modificaciones pertinentes, que estaban relacionadas con la expresión empleada en los enunciados de algunas cuestiones. Asimismo, se contempló la posibilidad de introducir ejemplos en los ítems en los que se empleaban conceptos teóricos específicos, para facilitar tanto la

comprensión de la pregunta como la respuesta fiel a la metodología empleada. El cuestionario final, por tanto, tuvo en cuenta: la estructura del PROESC y las aportaciones realizadas por los jueces, con amplia experiencia en el ámbito educativo y de la docencia. A continuación se presenta el cuestionario, denominado "Percepción de los tutores de Primaria acerca de la enseñanza de la escritura".

CUESTIONARIO: "PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRIMARIA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA"

Edad	Sexo	Fecha
Centro		Curso
Localidad		

Nota: Marque con una X SÍ o NO, el acuerdo o desacuerdo que manifieste en las siguientes preguntas y sus ítems correspondientes.

Marque con una X un números del 1 al 5 en las cuestiones en las que demande este tipo de respuesta, donde el 1= Nada; 2= Algo; 3= Suficiente; 4= Bastante y 5= Mucho.

1. El método que viene utilizando en la enseñanza de la escritura de sus alumnos ha sido:		
1.1. El método global (asociación de palabra y dibujo)	SI	NO
1.2. El método fonológico (asociación sonido y grafía)	SI	NO
1.3. El método mixto (global y fonológico)	SI	NO
1.4. Otros. Diga cuales:		

2. En la enseñanza del lenguaje, ¿tiene en cuenta el aprendizaje de las estructuras silábicas siguientes?:					
2.1. CV (Ejemplo: ja) (consonante-vocal)	1	2	3	4	5
2.2. VC (Ejemplo: os) (vocal-consonante)	1	2	3	4	5
2.3. CVC (Ejemplo: mer) (consonante-vocal-consonante)	1	2	3	4	5
2.4. CCV (Ejemplo: pri) (consonante-consonante-vocal)	1	2	3	4	5
2.5. CCVC (Ejemplo: glas) (consonante-consonante-vocal-consonante)	1	2	3	4	5
2.6. CVVC (Ejemplo: dien) (consonante-vocal-vocal-consonante)	1	2	3	4	5
2.7. CCVVC (Ejemplo: trian) (consonante-consonante-vocal-vocal-consonante)	1	2	3	4	5

3. A) ¿En qué medida se ha trabajado la ortografía arbitraria en la enseñanza de la escritura con sus alumnos? Evalúe este aspecto de 1 a 5.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

3. B) Evalúe en la siguiente escala el grado en que han sido trabajadas las reglas ortográficas con sus alumnos:					
3.b.1. "m" antes de "p" y "b"	1	2	3	4	5
3 .b.2. "r" después de "n", "l" y "s"	1	2	3	4	5
3.b.3. "h" en palabras que empiezan por "hue"	1	2	3	4	5
3.b.4. "b" en palabras que comienzan por "bus" y "bur"	1	2	3	4	5
3.b.5. "y" al final de palabra cuando no lleva acento	1	2	3	4	5
3.b.6. "b" en verbos acabados en "bir", menos hervir, servir y vivir	1	2	3	4	5
3.b.7. "v" en todos los infinitivos acabados en "ervar"	1	2	3	4	5
3.b.8. "b" en verbos acabados en "aba"	1	2	3	4	5
3.b.9. "j" en palabras terminadas en "aje"	1	2	3	4	5
3.b.10. "ll" en palabras terminadas en "illo"	1	2	3	4	5
3.b.11. "v" en adjetivos terminados en "ava"	1	2	3	4	5
3 .b.12. "b" en palabras que acaban en "bilidad", excepto movilidad y civilidad.	1	2	3	4	5

4. Valore el grado en el que considera que ha trabajado el conocimiento de la expresión escrita de pseudopalabras no sujetas a reglas ortográficas.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

5. ¿A qué nivel ha tenido en cuenta el aprendizaje de los siguientes aspectos en la enseñanza de los procesos de escritura?:	1	2	3	4	5
5.1. Los signos de interrogación en la escritura de frases.	1	2	3	4	5
5.2. Los signos de exclamación en la escritura de frases.	1	2	3	4	5
5.3. Las letras mayúsculas en los nombre propios de:					
5.3 .1. Persona	1	2	3	4	5
5.3.2. Ciudad	1	2	3	4	5
5.3.3. País	1	2	3	4	5
5.3.4. Al inicio de la frase	1	2	3	4	5
5.3.5. Detrás de un punto y seguido	1	2	3	4	5
5.3.6. Después de un punto y aparte	1	2	3	4	5
5.4. ¿Los acentos han sido considerados en estas palabras?:					
5. 4.1. Agudas	1	2	3	4	5
5.4.2. Llanas	1	2	3	4	5
5.4.3. Esdrújulas	1	2	3	4	5
5.4.4. Sobreesdrújulas	1	2	3	4	5

6 ¿Cómo ha considerado las estrategias para la composición de textos narrativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos? Indique cuáles:					
6.1. Introducción con referencia al tiempo y al lugar	1	2	3	4	5
6.2. Descripción física y psicológica de los personajes	1	2	3	4	5
6.3. Existencia de, al menos, un suceso con consecuencias	1	2	3	4	5
6.4. Desenlace coherente	1	2	3	4	5
6.5. Desarrollo de la creatividad y originalidad en los escritos	1	2	3	4	5
6.6. Continuidad lógica (secuencia temporal)	1	2	3	4	5
6.7. Sentido global y unitario de la historia	1	2	3	4	5
6.8. Empleo de figuras literarias (diálogo, descripción, etc.)	1	2	3	4	5
6.9. Estructura sintáctica del texto	1	2	3	4	5

7. ¿Se han señalado estrategias para la composición de un texto descriptivo? Marque cuales:					
7.1. Definición del objeto descrito con algunas características	1	2	3	4	5
7.2. Organización y presentación adecuada del texto donde aparezcan sucesivamente las diferentes informaciones sin mezclar ni repetir ideas	1	2	3	4	5
7.3. Continuidad temática y coherencia lineal entre las ideas	1	2	3	4	5
7.4. Vocabulario técnico básico para dar información	1	2	3	4	5
7.5. Utiliza expresiones que sirven para iniciar un nuevo concepto, parte o idea	1	2	3	4	5
7.6. Otros. Diga cuáles:					

8. Recursos materiales: ¿Qué tipo de materiales suele utilizar en la enseñanza de la escritura? Señale cuáles:

Cuadernillos de escritura (ortografía, caligrafía, etc.).

Fichas elaboradas por el maestro.

Manuales de texto editados.

Programas informáticos/ Juegos/ Juegos didácticos

Otros. ¿Cuáles?: _____

3.3.3. LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA A LOS DIRECTORES

La entrevista es una técnica de recogida de información de corte subjetivo que permite recoger datos de una serie de aspectos.

La entrevista evidentemente tiene unas ventajas y limitaciones, tal como presentan Colas y Buendía (1992):

VENTAJAS:

- Puede recoger información de personas de diferente nivel cultural incluso analfabetos.
- Permite recoger las respuestas en el ambiente natural del entrevistado.
- Es posible obtener más información que los cuestionarios y tratar cuestiones comprometidas.
- Las pérdidas de información son menores que las de los cuestionarios.

INCONVENIENTES:

- Siempre se puede introducir información subjetiva de diversa procedencia que en algunas ocasiones es innecesaria.
- No permite mantener de forma tan evidente el anonimato como los cuestionarios.

- Es necesario que el entrevistador sea una persona experimentado, a fin de darle la mayor validez posible.

En nuestro caso, la entrevista estructurada es aquella en la se va seguir una línea base, que va a marcar el desarrollo de la misma. El riesgo que tiene la utilización de esta técnica es desconectar de los intereses de los entrevistados, o la falta de aptitudes y actitudes adecuadas hacia la comunicación. El número de preguntas no debe ser excesivo, y el tiempo de duración además puede variar, atendiendo a los objetivos y el nivel cultural, aproximadamente debe oscilar en torno a los 30 minutos

La entrevista a los sujetos de investigación es una fuente muy importante de recogida de datos. Diversos autores (Bisquerra , 1989; Cohen y Manion, 1990) hablan de algunos problemas en torno al uso de la entrevista en la investigación. Estos problemas derivan de la falta de validez de las informaciones que se recogen. Por un lado hablan de la validez superficial, entendiéndola si las cuestiones preguntadas están midiendo lo que afirman medir y no hay una fluctuación de las valoraciones dentro de un atributo.

Para subsanar tal problema, se plantea la posibilidad de comparar las medidas de la entrevista con otras medidas ya validadas. A esto es lo que llaman la validación convergente.

Pero para alcanzar la mayor validez en la realidad, Cohen y Manion (1990: 390) proponen reducir al máximo la cantidad de parcialidad que viene promovida por las características del entrevistador, las características del

informante y el contenido sustantivo de las cuestiones. En estas circunstancias sería importante tener en cuenta las actitudes y opiniones del entrevistador; una tendencia por parte del éste a buscar contestaciones que apoyen sus nociones preconcebidas; percepciones erróneas por parte del entrevistador de lo que está diciendo el informante y malentendidos por parte del informante de lo que se le está preguntando (Cohen y Manion, 1990: 390).

Dentro de los tipos de entrevistas que existen en investigación, la entrevista estandarizada es la que más se ajusta a nuestra investigación. Colás Bravo (1998: 261) ve este tipo de entrevista como la más apropiada cuando se desea reducir la variación de cuestiones sobre un tema entre diferentes entrevistadores. Esto, en su opinión, permite obtener datos más sistemáticos y conclusiones más generales.

En este sentido ve la autora como principales características de esta tipología (op. cit.):

- a) Que las personas entrevistadas expresan sus propias perspectivas personales.
- b) El entrevistador nunca predetermina frases o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas.
- c) El objetivo básico es comprender la posición de los participantes, conocer su terminología y captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales.

Por último, recogemos los méritos relativos a la entrevista que según Cohen y Manion (1990: 378) ofrecen una visión general de sus bondades y debilidades:

- Forma
- Contenido
- Necesidad personal para reunir datos.
- Requiere entrevistadores.
- Gasto importante.
- Oportunidades para afinar las respuestas (personalización).
- Oportunidades para preguntar.
- Oportunidades para indagar.
- Magnitud relativa de reducción de datos.
- Número de informantes: Limitado que se pueden alcanzar.
- Tasas de devolución. : Buena.
- Fuentes de error.: Entrevistador, instrumento, codificación, muestra.

Las preguntas de la entrevista a los directores son las siguientes:

ENTREVISTA A DIRECTORES DE LOS CENTROS

- 1) ¿Dónde se encuentra ubicado el centro?
- 2) ¿Cuál es el nivel económico de la zona?
- 3) ¿Y el nivel sociocultural de la zona?
- 4) ¿Qué naturaleza jurídica presenta este centro?
- 5) ¿Con cuántos maestros cuenta el centro?
- 6) ¿Cuáles de ellos están en situación estables?
- 7) ¿Cuántos interinos hay en la actualidad?
- 8) ¿Con cuántos alumnos cuenta el centro?
- 9) ¿Con cuántos alumnos extranjeros cuenta el centro?
- 10) ¿Con cuántos alumnos con necesidades educativas especiales cuenta el centro?
- 11) ¿Cuántos grupos hay de 4º de primaria?
- 12) ¿Cuántos maestros trabajan con el alumnado de 4º de primaria?
- 13) ¿Cuántos alumnos hay en 4º de primaria?
- 14) ¿Cuántos niños hay escolarizados en 4º de primaria?
- 15) ¿Cuántas niñas hay escolarizadas en 4º de primaria?
- 16) ¿Cuántos extranjeros hay escolarizados en 4º de primaria?
- 17) ¿Cuántos alumnos con necesidades educativas especiales hay escolarizados en 4º de primaria?
- 18) ¿Cuántos repetidores hay en 4º de primaria?
- 19) ¿Qué apoyos educativos existen en el centro?
- 20) ¿Existe apoyo lingüístico?
- 21)

4. TERCERA FASE: TRABAJO DE CAMPO

Los dos últimos pasos de la planificación de la investigación son la elaboración de planes para recogida de información o procedimiento y el análisis de datos.

Una vez seleccionado el método y las técnicas de recogida de datos, es necesario determinar un procedimiento que nos permita recoger los datos de la forma más adecuada posible. Aunque se trata de una previsión para el futuro, se tiene que hacer antes de recoger los datos para estar seguro de que al final del proyecto se logren los objetivos propuestos.

En el proceso de investigación siempre llega un momento en el que el investigador y la muestra interactúan, con la finalidad de recoger datos. Esta etapa debe ser considerada como un momento de ejecución no de diseño. El principio general que va a regir la recogida de datos es el de facilitar la recolección de los datos que sean necesarios para el problema de investigación de tal forma que se maximice su validez y se minimicen los posibles contratiempos.

En lo que respecta al análisis de datos, según establece Fox (1981) se van a considerar cuatro fases:

- Decisión sobre el nivel al que se tratarán los datos
- Selección de los métodos estadísticos que se utilizarán

- Preparación y confección de las tablas que se incluirán en el informe final
- Determinación de los supuestos y limitaciones de la investigación

4.1. Procedimiento

Este apartado lo dedicaremos a describir los pasos que se han dado para la recolección de la información necesaria para realizar la investigación.

Los primeros pasos que se dieron fue la creación de los cuestionarios en formato cuadernillo para el alumnado y los tutores.

Una vez impresos todos los cuestionarios se escogió la semana del 18 al 22 de Septiembre de 2006 para su administración. De acuerdo con los tutores se eligió la hora de Lengua y Literatura para la pasación del PROESC. Aunque la contestación al cuestionario no llevaba más de media hora, se utilizó toda la hora para la administración del mismo. Antes de entregar los cuestionarios se hizo una introducción al mismo explicando el porqué de la investigación y la necesidad de cumplimentar los cuestionarios lo más sinceramente posible. Seguidamente se le entregaba el PROESC a cada uno y se siguen las siguientes indicaciones.

Se entregan al sujeto las Hojas de respuestas A y B, dejando hacia arriba la cara en la que aparece escrito el nombre de la prueba PROESC. Se le pide que abra la Hoja A y que anote sus datos personales (nombre y apellidos, edad, sexo...) en la parte superior. Se pide que haga lo mismo

con la Hoja B. Una vez cumplimentados adecuadamente los datos, se comienza diciendo: *"Vamos a realizar una serie de ejercicios con palabras. Presta atención a las instrucciones que voy a ir leyéndote, para que comprendas perfectamente lo que tienes que hacer en cada uno de ellos"*.

A continuación se leerán las instrucciones de cada prueba que aparecen en los apartados siguientes. El orden en que se presentan las instrucciones se corresponde con el utilizado durante la fase de tipificación; sin embargo, el examinador podrá variar dicho orden en el caso de la forma abreviada o cuando lo requiera una determinada aplicación. Las instrucciones están redactadas en singular, por lo que deberán ser adaptadas en el caso de aplicaciones colectivas.

1. Dictado de sílabas

"Te voy a dictar unas cuantas sílabas, una a una, para que las escribas en la hoja A. Empieza a escribir en la parte 1, a la izquierda de la Hoja, en las casillas donde aparece escrita la palabra sílabas (SEÑALAR). Presta atención y trata de escribirlas bien".

Se repite dos veces cada sílaba, despacio y pronunciando bien. Si algún niño pide que se repita alguna sílaba se le repite una vez más.

Sílabas:

1. fa	10. ur	19. plen
2. ja	11. bli	20. ju
3. du	12. ral	21. glas
4. os	13. tre	22. trian
5. mer	14. zo	23. gue
6. tun	15. an.	24. za
7. il	16. güi	25. dien
8. pri	17. fuen	
9. ga	18. go	

2. Dictado de palabras

"Te voy a dictar dos listas de palabras, una a una, para que las escribas en la Hoja de respuestas A. Empieza a escribir en la parte de la Hoja donde aparece el número 2 dentro de un círculo (SEÑALAR). Primero te dictaré la lista A y luego la lista B. Intenta escribirlas bien".

Se repite dos veces cada palabra, despacio y pronunciando bien. Si algún niño pide que se repita alguna palabra se le repite una vez más

Lista A: Ortografía arbitraria

1. jefe	10. lluvia	19. vulgar
2. bulto	11. yegua	20. echar
3. ojera	12. harina	21. bomba
4. mayor	13. balanza	22. inyectar
5. humano	14. llevar	23. volcar
6. valiente	15. coger	24. milla
7. bolsa	16. venir	25. ahorro
8. genio	17. urbano	
9. zanahoria	18. llave	

Lista B: Ortografía reglada

1. burla	10. tiempo	19. busto
2. cantaba	11. recibir	20. grave
3. reservar	12. alrededor	21. viaje
4. octava	13. cepillo	22. enredo
5. hueso	14. contabilidad	23. huerta
6. rey	15. israel	24. escribir
7. debilita	16. buey	25. sombra
8. coraje	17. pensaba	
9. conservar	18. arcilla	

3. Dictado de pseudopalabras

"Te voy a dictar una lista de palabras inventadas, una a una, para que las escribas. Empieza a escribir en la parte 3 que aparece en la zona superior derecha de la Hoja A (SEÑALAR). Pon atención e intenta escribirlas bien".

Se repite dos veces cada pseudopalabra, despacio y pronunciando bien. Si algún niño pide que se repita alguna pseudopalabra se le repite una vez más. La línea discontinua indica que las 15 últimas son pseudopalabras con reglas ortográficas.

Pseudopalabras:

1. olcho	10. drubar	19. seraba
2. sirulo	11. fley	20. huema
3. urdol	12. zampeño	21: remba
4. ropledo	13. huefo	22. proy
5. galco	14. alrida	23. gurdaba
6. crimal	15. busfe	24. onreda
7. erbol	16. ampo	25. grodilla
8. bloma	17. salpillo	
9. grañol	18. burco	

4. Dictado de frases

"Vamos a hacer un dictado. Voy a ir dictándote seis frases y tú las irás escribiendo, una a una, sobre las líneas que aparecen en la parte 4 de la Hoja (SEÑALAR). Pon atención y trata de escribir bien cada palabra y los acentos y los signos de puntuación cuando los lleven. Escribe cada frase en su espacio correspondiente".

Las frases están separadas por una línea discontinua. Se dicta cada frase completa dos o tres veces.

FRASES DICTADAS

FRASE 1 Juan cogió el libro de química y se fue a estudiar al salón.

Si aprobaba todos los exámenes, el miércoles se iría con su
FRASE 2 primo Antonio a Barcelona a ver un partido de fútbol entre España y Francia.

Su hermana Sandra le preparó un café con leche y azúcar y se
FRASE 3 lo puso encima del mármol de la mesa.

FRASE 4 Le preguntó a Juan: ¿tienes un lápiz?

FRASE 5 Y el chico le respondió: ¿te sirve un bolígrafo?

FRASE 6 ¡Por supuesto!

5. Escritura de un cuento

"Vas a escribir un cuento. Puedes elegir el que quieras, puede ser uno muy conocido o uno que conozca poca gente. No puede ocupar más que esta página (SE SEÑALA LA PARTE 5 DE LA HOJA B) pero tiene que estar completo, incluido el título".

6. Escritura de una redacción

"Vas a escribir lo mejor que puedas una redacción sobre algún animal que a ti te guste o del que sepas mucho. El que prefieras, pueden ser los osos, los leones, los caballos o cualquier otro que tú elijas. No puede ocupar más de esta página" (SE SEÑALA LA PARTE 6 DE LA-HOJA B

Cuestionario de "Percepción de los tutores de primaria acerca de la enseñanza de la escritura"

Durante este periodo también se les entregaba a los tutores el cuestionario de "Percepción de los tutores de primaria acerca de la enseñanza de la escritura" para que lo fuese rellenando.

En primer lugar se les pidió que cumplimentaran: edad, sexo, centro, curso y localidad.

En la primera pregunta se les solicitaba que si estaban de acuerdo o en desacuerdo con una afirmación planteada y en las sucesivas tendrían que marcar un número del 1 al 5, donde el:

- 1 = Nada
- 2 = Algo
- 3 = Suficiente
- 4 = Bastante
- 5 = Mucho

Entrevistas a los directores

La realización de las entrevistas a los directores se hizo a principio de curso para solicitar en primera instancia la realización de la investigación y recopilar datos relevantes para nuestro objeto de investigación. Fueron unas entrevistas amenas y ajustadas a las directrices establecidas en la construcción de la misma. Para recoger la conversación se utilizó una grabadora de cinta normal. Una vez terminadas las entrevistas se transcribieron a formato digital para una posterior evaluación y análisis.

Por último se solicitó a la Dirección del Centro una descripción de las características del centro y del entorno para un posterior análisis de contenido. La demanda fue satisfecha entregando lo solicitado en formato convencional (papel) y digital (documento de Microsoft Word).

Una vez realizada la adecuada recolección de los datos necesarios se procedió a su tratamiento mediante las siguientes técnicas.

4.2. Técnicas de análisis de datos

En este punto se van a utilizar los estadísticos descriptivos para los cuestionarios, escala PROESC y las entrevistas.

Para la codificación y tabulación de los datos que proyectan los cuestionarios se ha utilizado el programa informático SPSS en su versión

12.0 para el sistema operativo Windows. Los análisis estadísticos pertinentes llevados a cabo a los datos han sido los siguientes:

- 1) Tablas de frecuencias, desviaciones típicas, medias aritméticas y sus representaciones gráficas en cada caso.
- 2) Correlación de las variables de un mismo cuestionario.
- 3) Tablas de contingencia.

Para conseguir la fiabilidad *«los datos deben ser por lo menos reproducibles por investigadores independientes en distintos lugares y momentos, utilizando las mismas instrucciones para codificar las mismas series de datos»* (Krippendorff, 1997: 195-196). En este sentido, este autor, indica que *«los datos sobre fiabilidad exigen que dos codificadores, como mínimo, describan de forma independiente un conjunto posiblemente amplio de unidades de registro en los términos de un lenguaje de datos común»*. Por lo tanto, podemos afirmar, que la fiabilidad en esta técnica la conseguiremos si el sistema de categorías creado es aceptado como tal por los expertos.

Por otro lado, la validez semántica se consigue mediante la agrupación, por parte de dos expertos, de las diferentes unidades de registro en las categorías preestablecidas. Esto es, debe de existir acuerdo entre los expertos a la hora de aglutinar las mismas unidades de registro en las mismas categorías establecidas con anterioridad.

CAPITULO VIII: ANÁLISIS DE DATOS

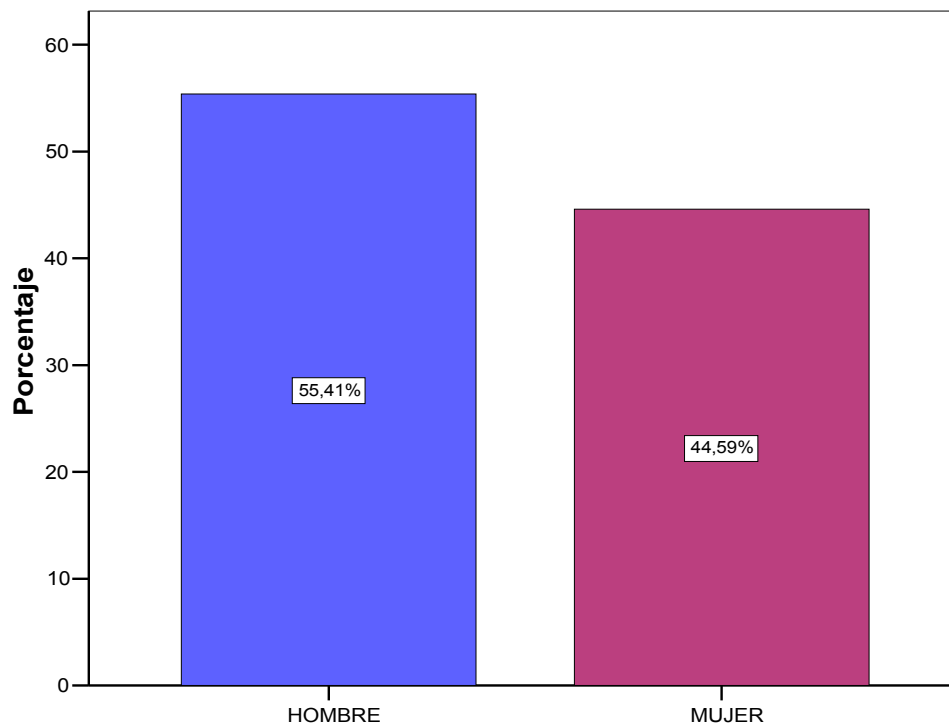
1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA MUESTRA DE ALUMNOS DE CUARTO DE PRIMARIA DE LA COMARCA DE LOS VELEZ

A) SEXO

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	HOMBRE	41	52,6	55,4	55,4
	MUJER	33	42,3	44,6	100,0
	Total	74	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		78	100,0		

SEXO



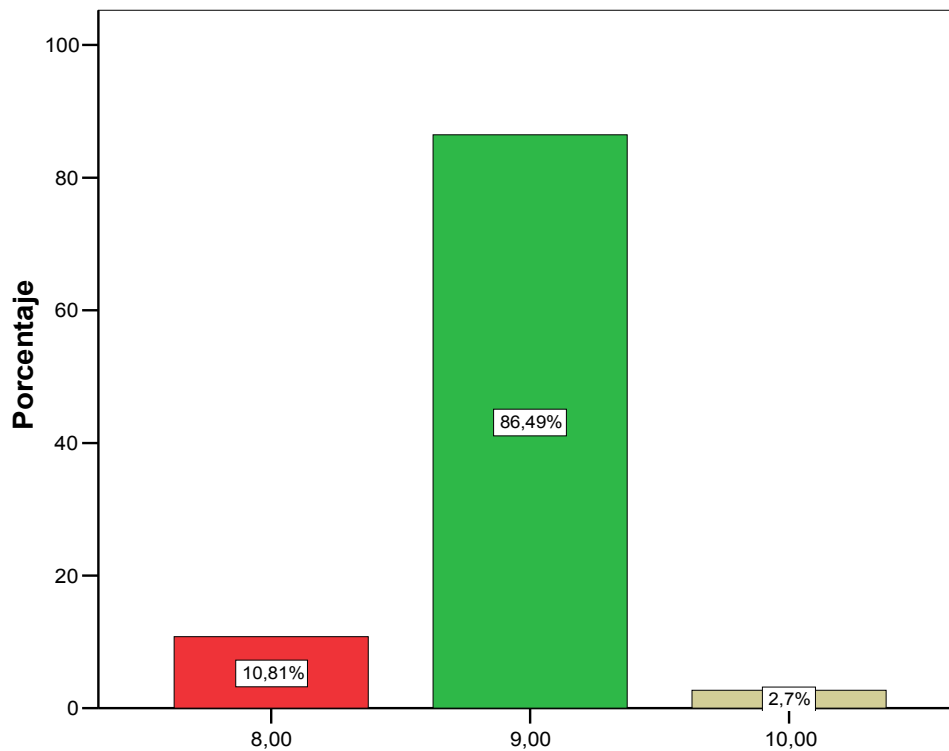
En la distribución de la muestra de alumnos de 4° de primaria existe un 55,41% de hombres y un 44,59 de mujeres, dato a considerar.

B) EDAD

EDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8,00	8	10,3	10,8	10,8
	9,00	64	82,1	86,5	97,3
	10,00	2	2,6	2,7	100,0
	Total	74	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		78	100,0		

EDAD



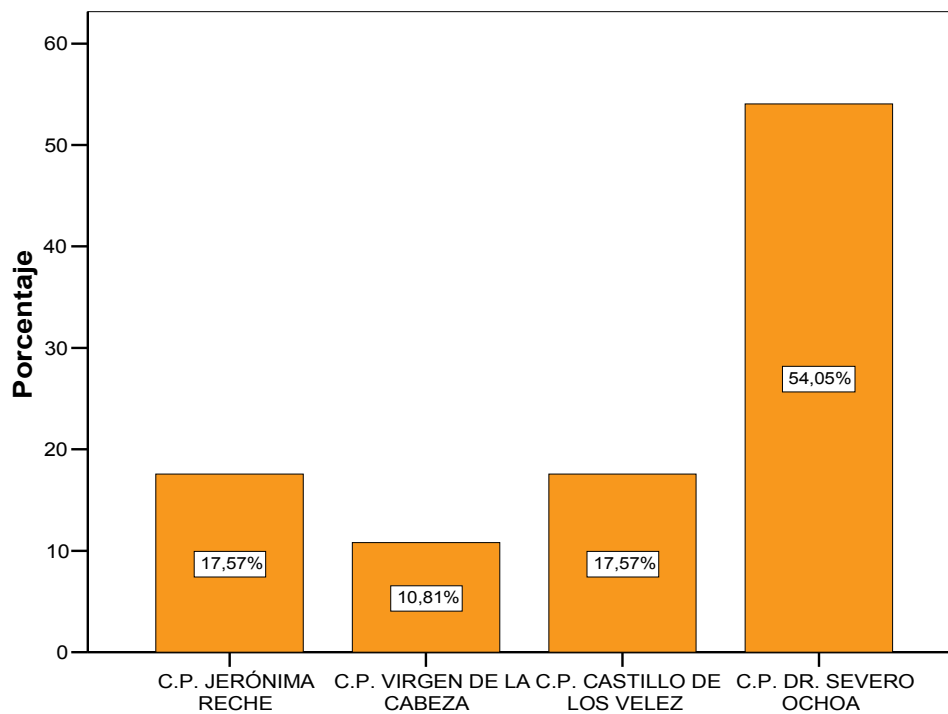
La edad de la muestra es una variable a tener en cuenta ya que el 2,7% tienen 10 años, lo cual indica que han permanecido en un curso dos años.

C) PROCEDENCIA

CENTRO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	C.P. JERÓNIMA RECHE	13	16,7	17,6	17,6
	C.P. VIRGEN DE LA CABEZA	8	10,3	10,8	28,4
	C.P. CASTILLO DE LOS VELEZ	13	16,7	17,6	45,9
	C.P. DR. SEVERO OCHOA	40	51,3	54,1	100,0
	Total	74	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		78	100,0		

CENTRO



En lo que respecta a la procedencia el 54,05% de la muestra pertenece al C. P. Dr. Severo Ochoa, o sea más de la mitad de la muestra.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA PROESC

2.1. Dictado de sílabas

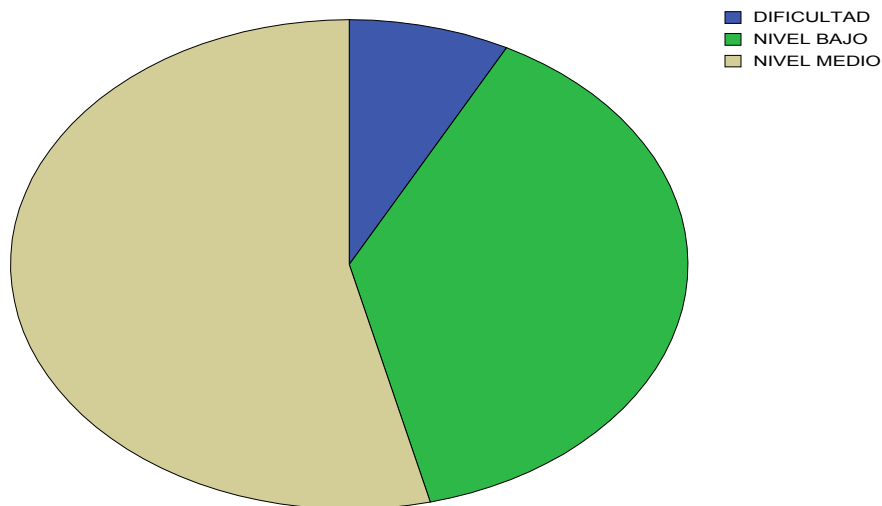
A continuación se pueden observar tablas y gráficos a nivel particular de cada uno de los centros y a nivel general de todos en conjunto, entorno al dictado de sílabas:

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

DICTADO DE SÍLABAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	1	7,7	7,7	7,7
NIVEL BAJO	5	38,5	38,5	46,2
NIVEL MEDIO	7	53,8	53,8	100,0
Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE SÍLABAS



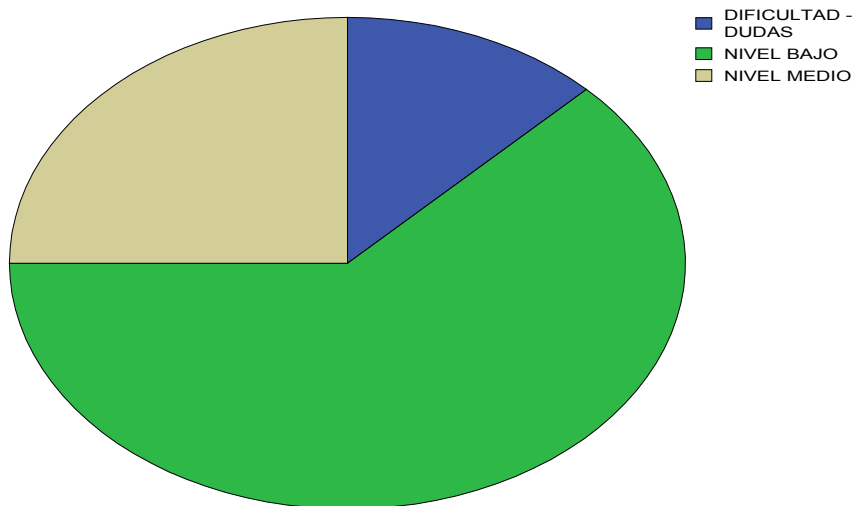
La dificultad en dictado de sílabas se posiciona en un 7,7% mientras que un 53,8% presentan un nivel medio.

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

DICTADO DE SÍLABAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD - DUDAS	1	12,5	12,5	12,5
	NIVEL BAJO	5	62,5	62,5	75,0
	NIVEL MEDIO	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

DICTADO DE SÍLABAS



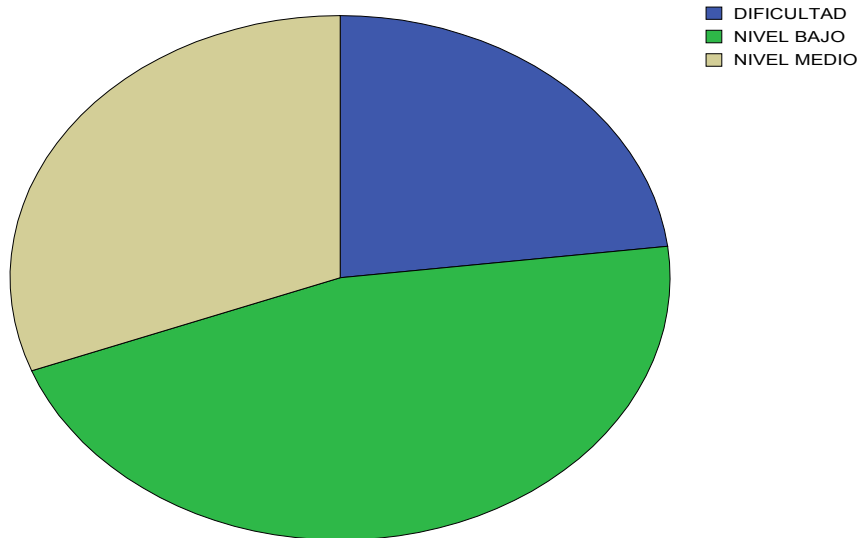
El porcentaje de alumnos con dificultad es de un 12,5%.

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

DICTADO DE SÍLABAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	3	23,1	23,1	23,1
NIVEL BAJO	6	46,2	46,2	69,2
NIVEL MEDIO	4	30,8	30,8	100,0
Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE SÍLABAS



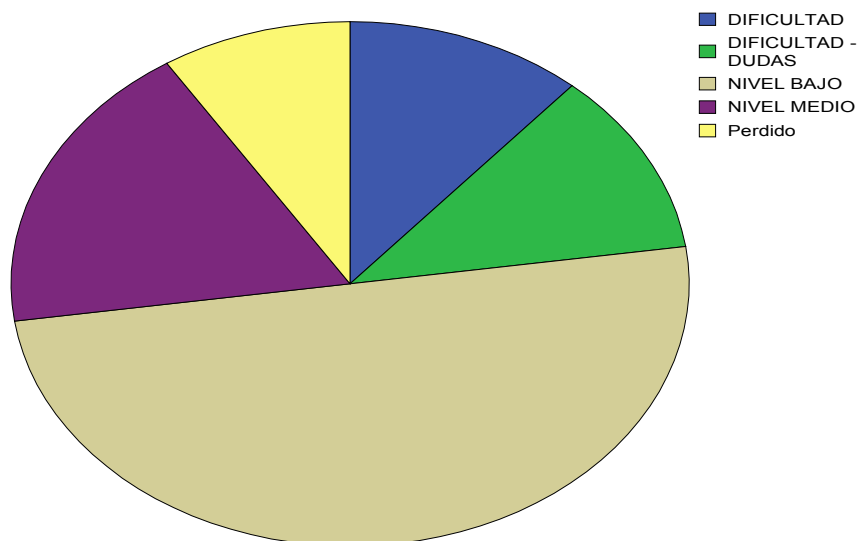
Aproximadamente un cuarto del alumnado tiene dificultades.

COLEGIO PÚBLICO DR. SEVERO OCHOA

DICTADO DE SÍLABAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD	5	11,4	12,5	12,5
	DIFICULTAD - DUDAS	5	11,4	12,5	25,0
	NIVEL BAJO	22	50,0	55,0	80,0
	NIVEL MEDIO	8	18,2	20,0	100,0
	Total	40	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	9,1		
Total		44	100,0		

DICTADO DE SÍLABAS



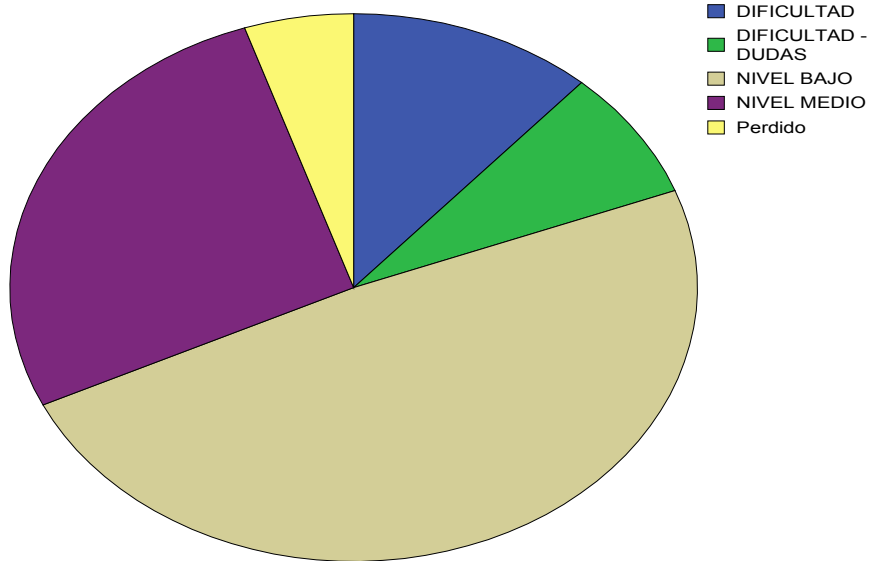
Un 25% presenta dificultad o duda sobre la posibilidad de presentar dificultad.

RESULTADOS GENERALES

DICTADO DE SÍLABAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	9	11,5	12,2	12,2
DIFICULTAD - DUDAS	6	7,7	8,1	20,3
NIVEL BAJO	38	48,7	51,4	71,6
NIVEL MEDIO	21	26,9	28,4	100,0
Total	74	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	78	100,0		

DICTADO DE SÍLABAS



Un 51,4% presenta un nivel bajo, un 28,4% nivel medio y un 20,3% dificultad o posibilidad de desarrollarla

2.2. Dictado de palabras. Ortografía arbitraria

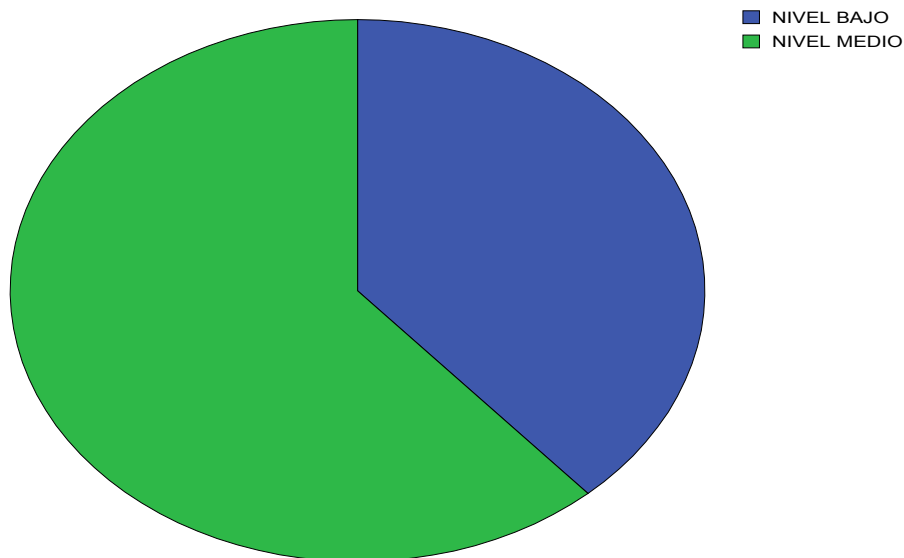
A continuación se pueden observar tablas y gráficos a nivel particular de cada uno de los centros y a nivel general de todos en conjunto, entorno al dictado de palabras – ortografía arbitraria:

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NIVEL BAJO	5	38,5	38,5	38,5
NIVEL MEDIO	8	61,5	61,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA



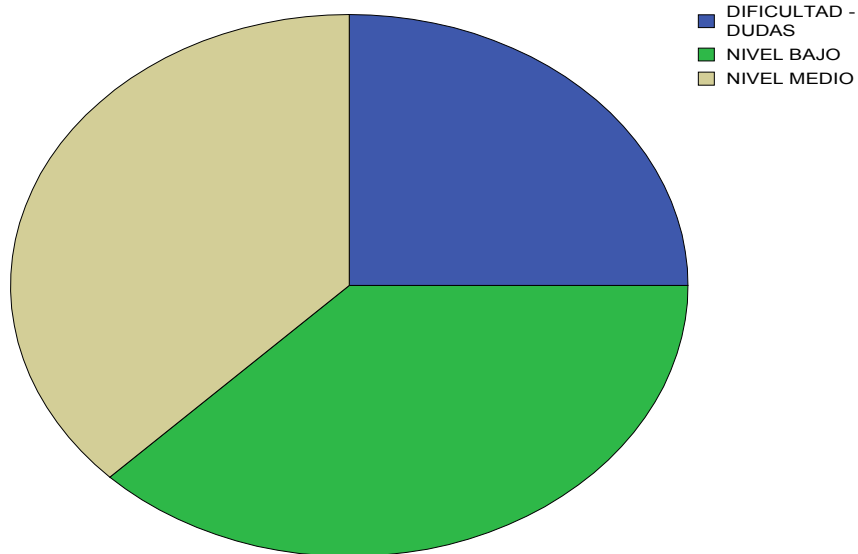
Un 38,5% de la muestra del colegio tiene un nivel bajo en ortografía arbitraria

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD - DUDAS	2	25,0	25,0	25,0
	NIVEL BAJO	3	37,5	37,5	62,5
	NIVEL MEDIO	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA



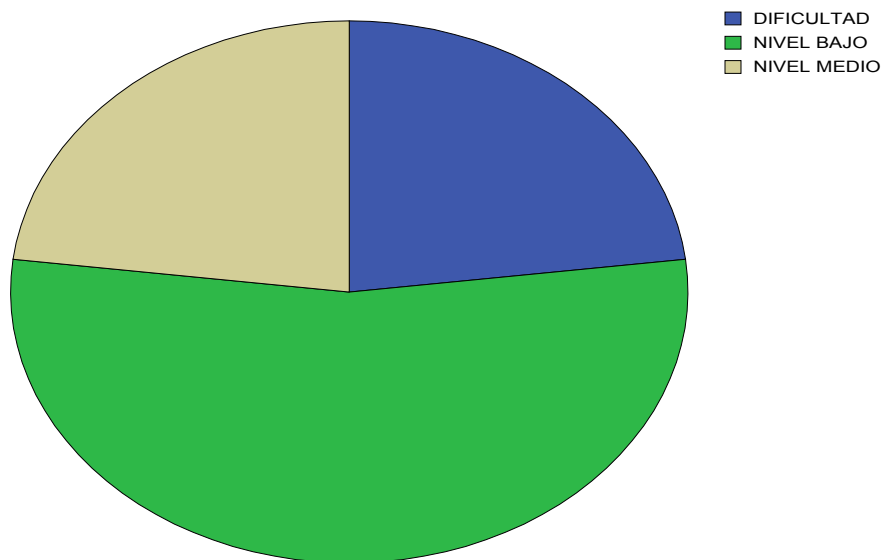
El 25% de los alumnos del centro presenta dificultades en ortografía arbitraria

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	3	23,1	23,1	23,1
NIVEL BAJO	7	53,8	53,8	76,9
NIVEL MEDIO	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA



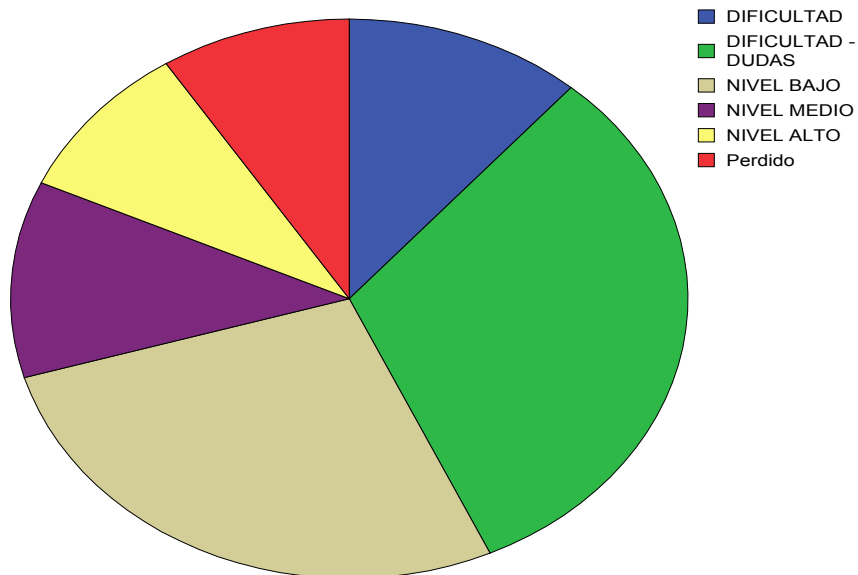
El 23,1% ha desarrollado dificultades y un 53,8% un nivel bajo

COLEGIO PÚBLICO DR. SEVERO OCHOA

DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	5	11,4	12,5	12,5
DIFICULTAD - DUDAS	14	31,8	35,0	47,5
NIVEL BAJO	12	27,3	30,0	77,5
NIVEL MEDIO	5	11,4	12,5	90,0
NIVEL ALTO	4	9,1	10,0	100,0
Total	40	90,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	9,1		
Total	44	100,0		

DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA



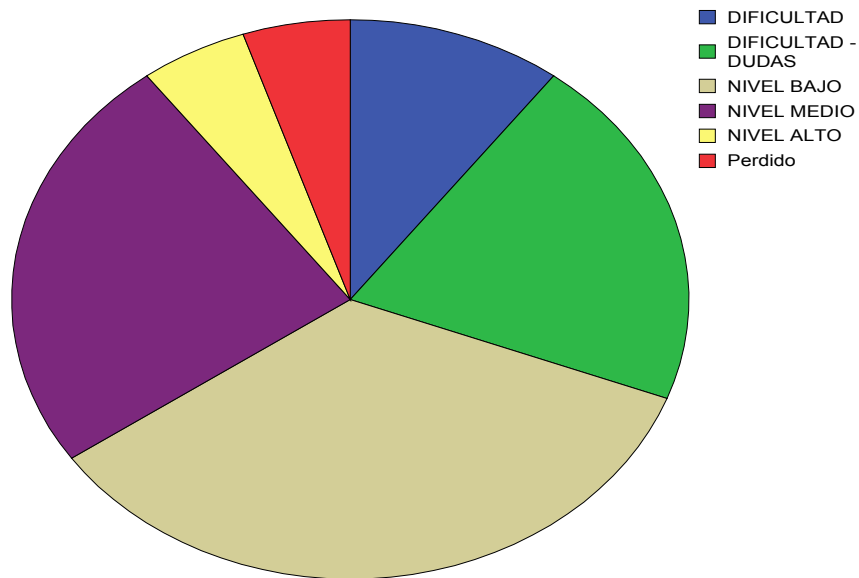
Un 47,5% de la muestra del colegio presenta dificultad o dudas sobre la dificultad, en ortografía arbitraria

RESULTADOS GENERALES

DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	8	10,3	10,8	10,8
DIFICULTAD - DUDAS	16	20,5	21,6	32,4
NIVEL BAJO	27	34,6	36,5	68,9
NIVEL MEDIO	19	24,4	25,7	94,6
NIVEL ALTO	4	5,1	5,4	100,0
Total	74	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	78	100,0		

DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA



Un 32,4% de la muestra presenta dificultad o dudas, mientras que solo un 5,4% adquiere un nivel alto

2.3. Dictado de palabras. Ortografía reglada

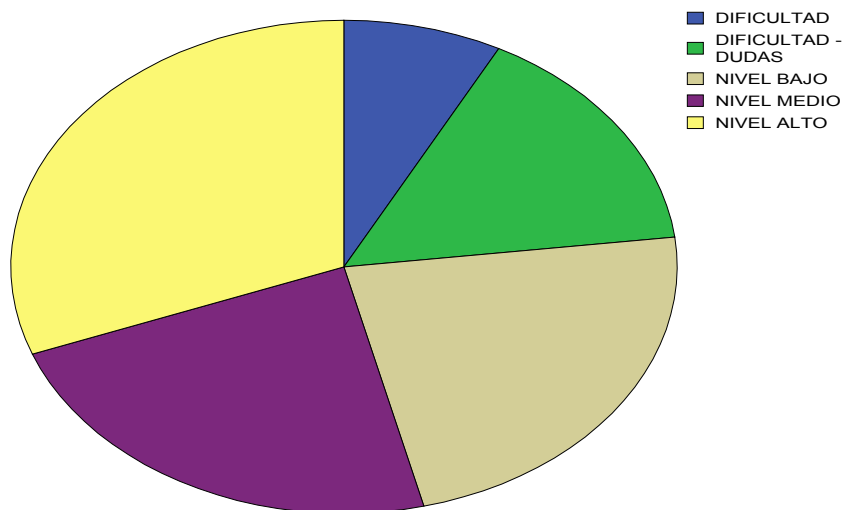
A continuación se pueden observar tablas y gráficos a nivel particular de cada uno de los centros y a nivel general de todos en conjunto, entorno al dictado de palabras – ortografía reglada:

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

DICTADO DE PALABRAS. REGLADA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD	1	7,7	7,7	7,7
	DIFICULTAD - DUDAS	2	15,4	15,4	23,1
	NIVEL BAJO	3	23,1	23,1	46,2
	NIVEL MEDIO	3	23,1	23,1	69,2
	NIVEL ALTO	4	30,8	30,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE PALABRAS. REGLADA



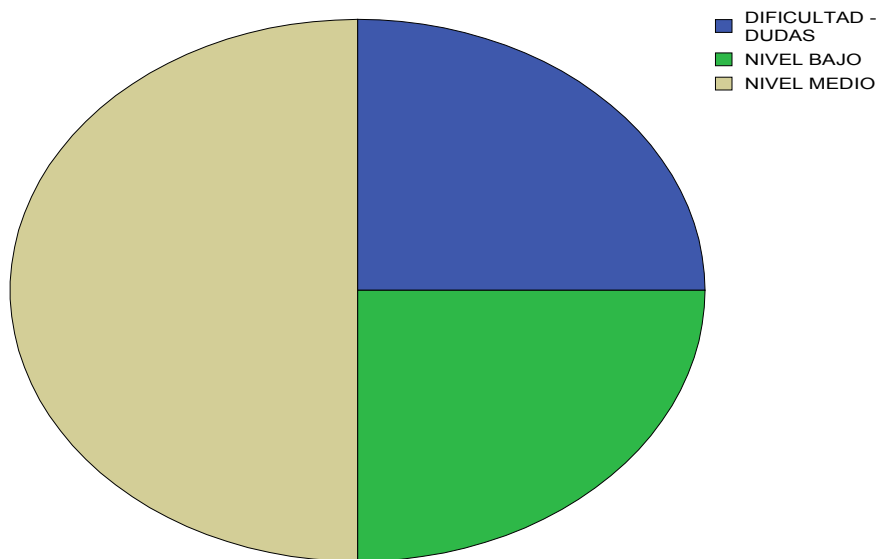
Un 23,1% tiene poco dominio de la ortografía reglada y un 30,8% tiene un dominio muy bueno

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

DICTADO DE PALABRAS. REGLADA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD - DUDAS	2	25,0	25,0	25,0
	NIVEL BAJO	2	25,0	25,0	50,0
	NIVEL MEDIO	4	50,0	50,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

DICTADO DE PALABRAS. REGLADA



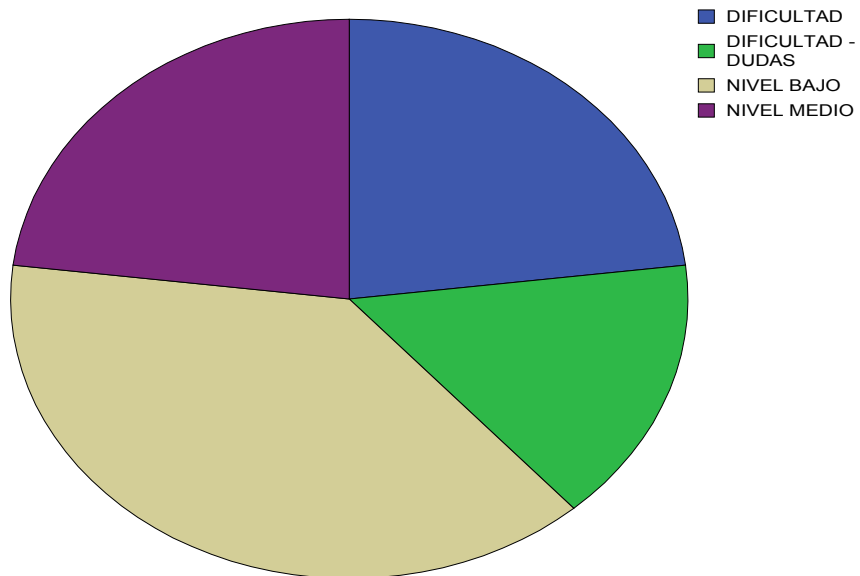
El 25% tiene problemas con la ortografía reglada

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

DICTADO DE PALABRAS. REGLADA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos DIFICULTAD	3	23,1	23,1	23,1
DIFICULTAD - DUDAS	2	15,4	15,4	38,5
NIVEL BAJO	5	38,5	38,5	76,9
NIVEL MEDIO	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE PALABRAS. REGLADA



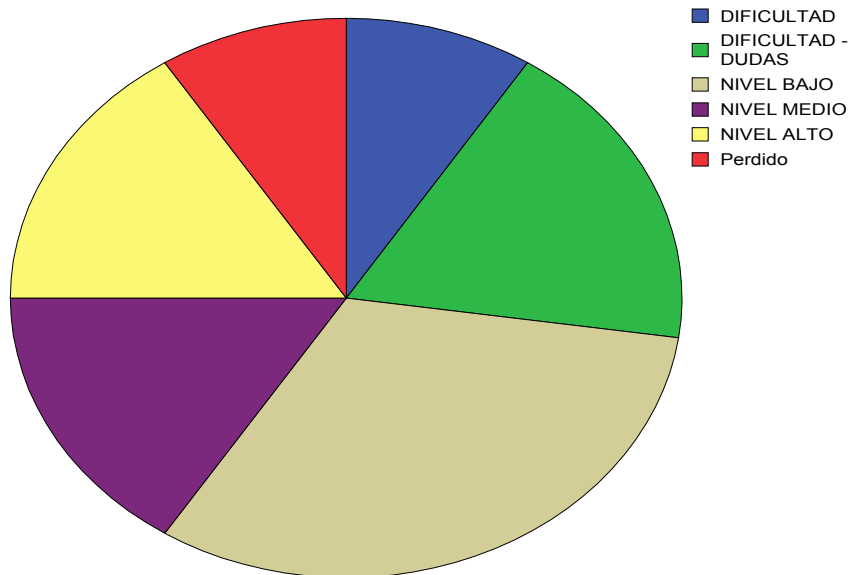
El 38,5% tiene carencias en reglas ortográficas

COLEGIO PÚBLICO DR. SEVERO OCHOA

DICTADO DE PALABRAS. REGLADA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD	4	9,1	10,0	10,0
	DIFICULTAD - DUDAS	8	18,2	20,0	30,0
	NIVEL BAJO	14	31,8	35,0	65,0
	NIVEL MEDIO	7	15,9	17,5	82,5
	NIVEL ALTO	7	15,9	17,5	100,0
	Total	40	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	9,1		
Total		44	100,0		

DICTADO DE PALABRAS. REGLADA



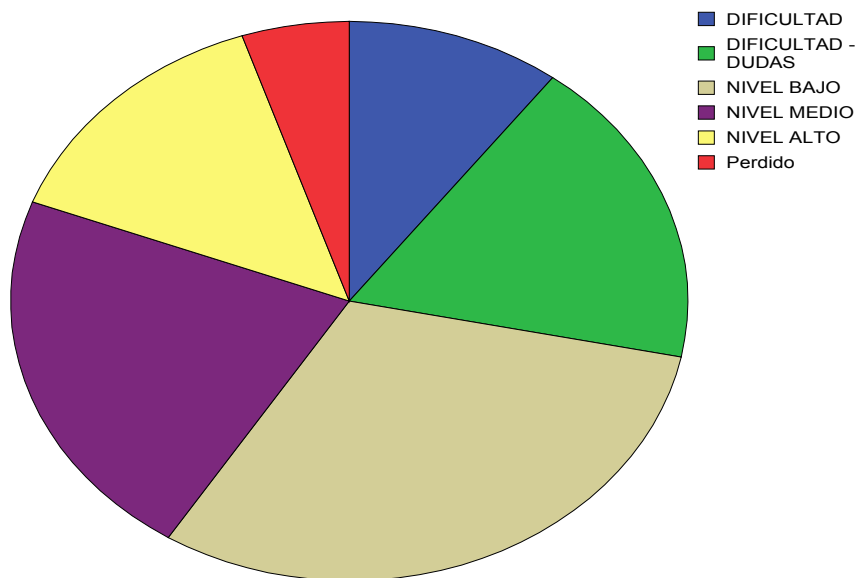
El 30% presenta poco dominio de reglas ortográficas

RESULTADOS GENERALES

DICTADO DE PALABRAS. REGLADA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	8	10,3	10,8	10,8
DIFICULTAD - DUDAS	14	17,9	18,9	29,7
NIVEL BAJO	24	30,8	32,4	62,2
NIVEL MEDIO	17	21,8	23,0	85,1
NIVEL ALTO	11	14,1	14,9	100,0
Total	74	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	78	100,0		

DICTADO DE PALABRAS. REGLADA



El 29,7% de la muestra presenta carencias en reglas ortográficas y sólo un 14,9% tiene un dominio adecuado

2.4. Dictado de pseudopalabras. Total

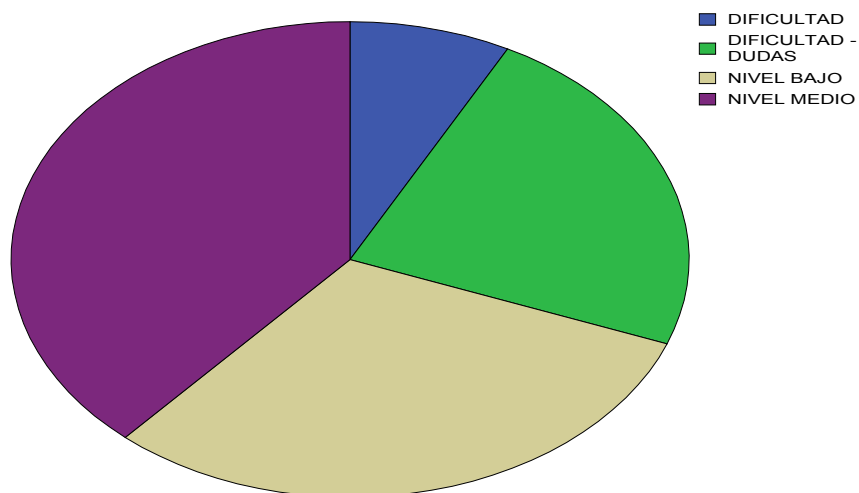
A continuación se pueden observar tablas y gráficos a nivel particular de cada uno de los centros y a nivel general de todos en conjunto, entorno al dictado de pseudopalabras – ortografía total:

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

PSEUDOPALABRAS. TOTAL

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos DIFICULTAD	1	7,7	7,7	7,7
DIFICULTAD - DUDAS	3	23,1	23,1	30,8
NIVEL BAJO	4	30,8	30,8	61,5
NIVEL MEDIO	5	38,5	38,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

PSEUDOPALABRAS. TOTAL



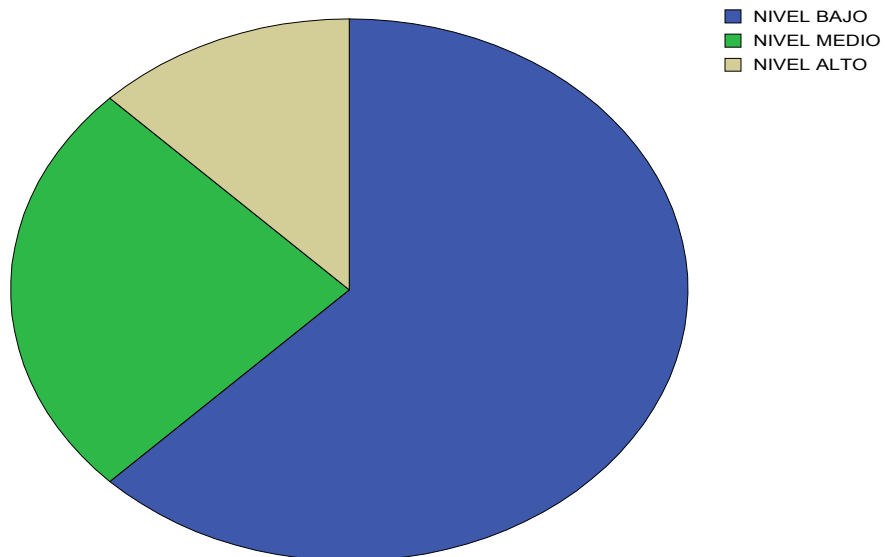
Un 30,8% tiene dificultad o posibilidad de dificultad en algunos casos con pseudopalabras

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

PSEUDOPALABRAS. TOTAL

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NIVEL BAJO	5	62,5	62,5	62,5
NIVEL MEDIO	2	25,0	25,0	87,5
NIVEL ALTO	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

PSEUDOPALABRAS. TOTAL



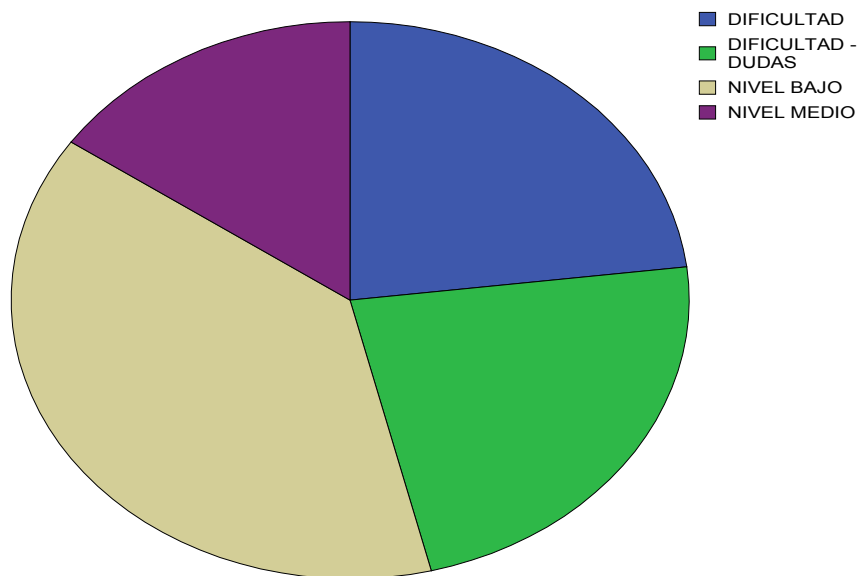
No hay dificultad aunque un 62,5% tiene un nivel bajo

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

PSEUDOPALABRAS. TOTAL

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos DIFICULTAD	3	23,1	23,1	23,1
DIFICULTAD - DUDAS	3	23,1	23,1	46,2
NIVEL BAJO	5	38,5	38,5	84,6
NIVEL MEDIO	2	15,4	15,4	100,0
Total	13	100,0	100,0	

PSEUDOPALABRAS. TOTAL



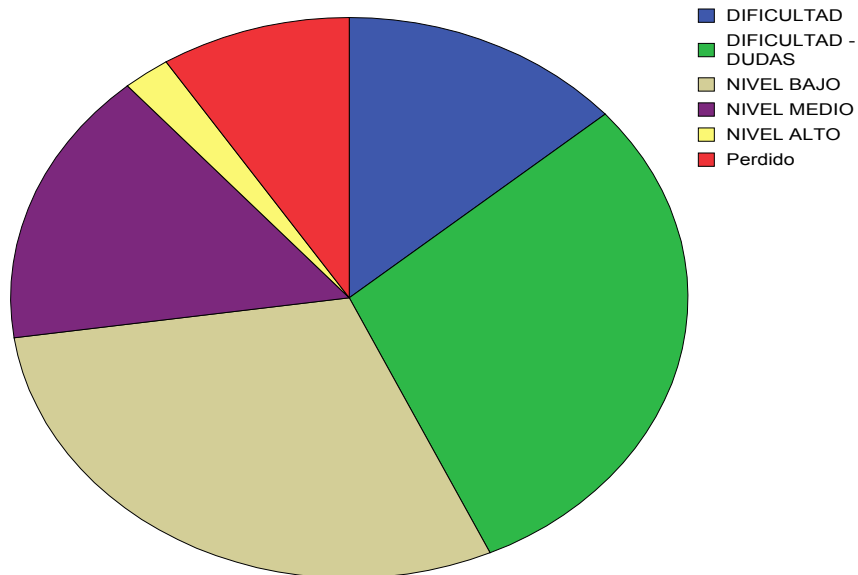
Casi la mitad de la muestra del colegio (46,2%) presenta problemas con las pseudopalabras

COLEGIO PÚBLICO DR. SEVERO OCHOA

PSEUDOPALABRAS. TOTAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD	6	13,6	15,0	15,0
	DIFICULTAD - DUDAS	13	29,5	32,5	47,5
	NIVEL BAJO	13	29,5	32,5	80,0
	NIVEL MEDIO	7	15,9	17,5	97,5
	NIVEL ALTO	1	2,3	2,5	100,0
	Total	40	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	9,1		
Total		44	100,0		

PSEUDOPALABRAS. TOTAL



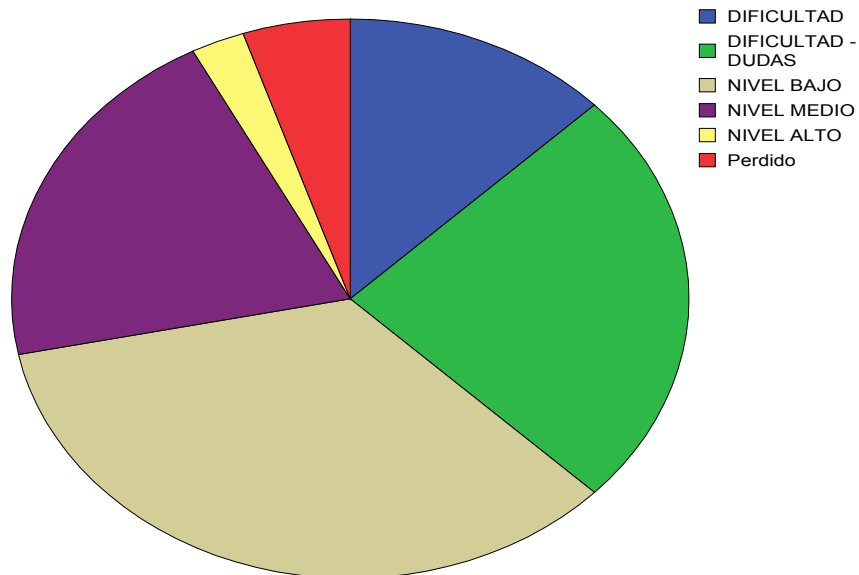
Un 47,5% tiene problemas y sólo un 2,5% tiene un nivel alto

RESULTADOS GENERALES

PSEUDOPALABRAS. TOTAL

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	10	12,8	13,5	13,5
DIFICULTAD - DUDAS	19	24,4	25,7	39,2
NIVEL BAJO	27	34,6	36,5	75,7
NIVEL MEDIO	16	20,5	21,6	97,3
NIVEL ALTO	2	2,6	2,7	100,0
Total	74	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	78	100,0		

PSEUDOPALABRAS. TOTAL



El 39,2% tiene dificultad o posibilidad de desarrollarlas y un 36,5% tiene un nivel bajo

2.5. Dictado de pseudopalabras. Reglas ortográficas

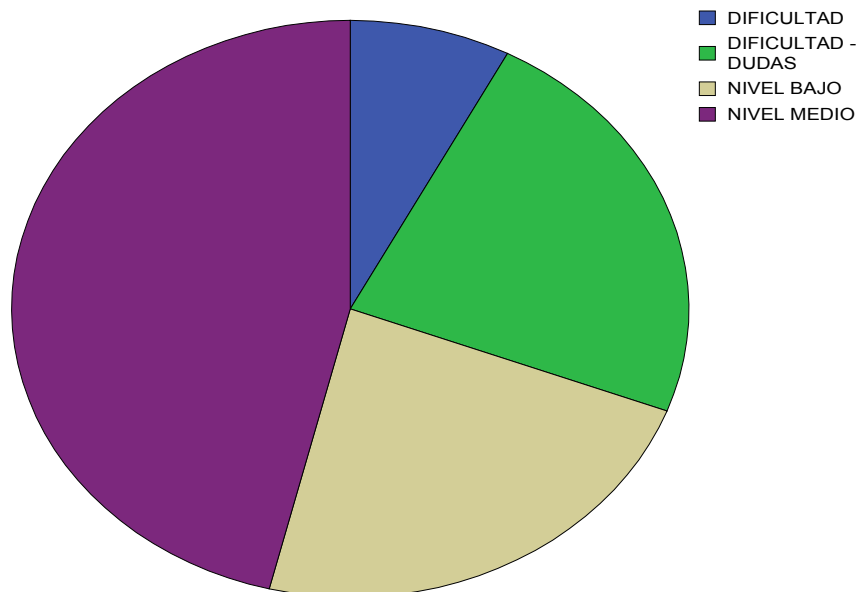
A continuación se pueden observar tablas y gráficos a nivel particular de cada uno de los centros y a nivel general de todos en conjunto, entorno al dictado de pseudopalabras – reglas ortográficas:

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

PSEUDOPALABRAS. REGLAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD	1	7,7	7,7	7,7
	DIFICULTAD - DUDAS	3	23,1	23,1	30,8
	NIVEL BAJO	3	23,1	23,1	53,8
	NIVEL MEDIO	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

PSEUDOPALABRAS. REGLAS



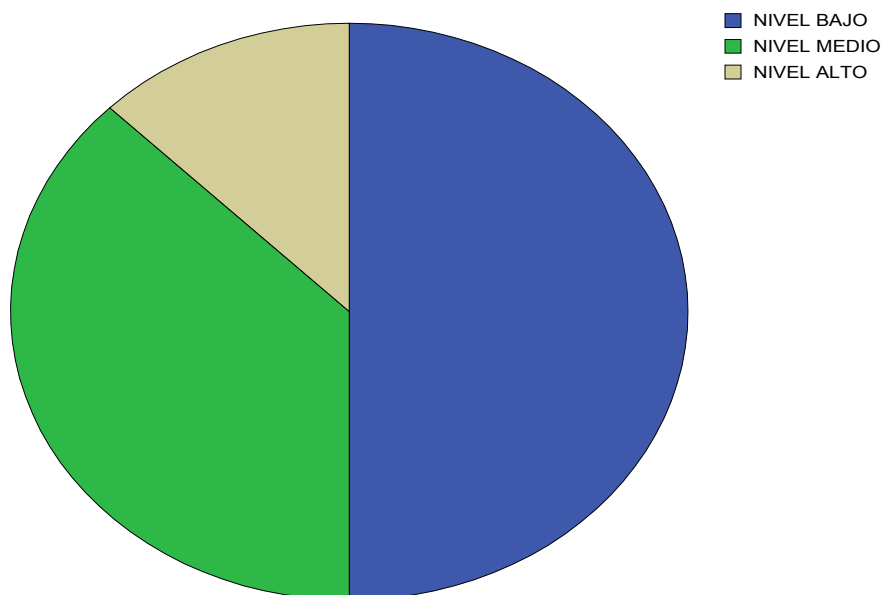
El 30,8% de la muestra del colegio se posiciona lejos del nivel bajo

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

PSEUDOPALABRAS. REGLAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NIVEL BAJO	4	50,0	50,0	50,0
NIVEL MEDIO	3	37,5	37,5	87,5
NIVEL ALTO	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

PSEUDOPALABRAS. REGLAS



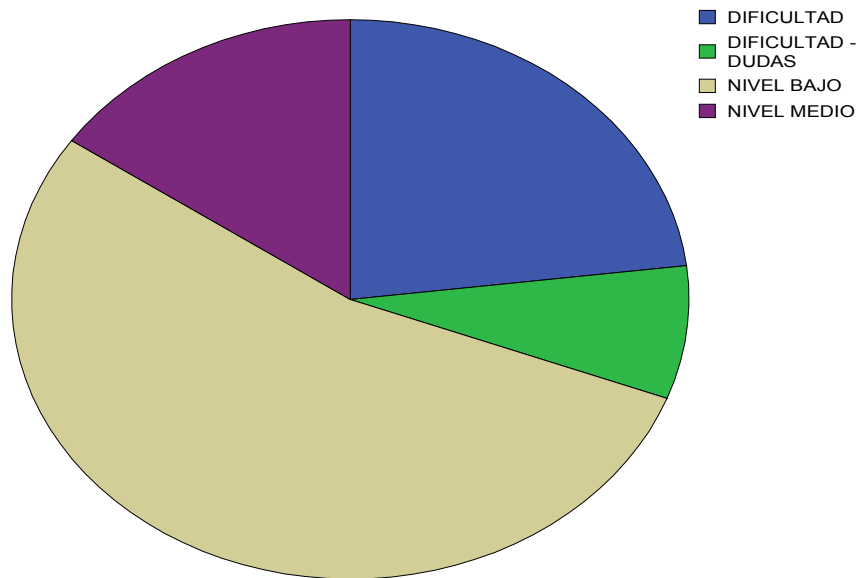
No existe dificultad aunque el 50% tiene un nivel bajo

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

PSEUDOPALABRAS. REGLAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD	3	23,1	23,1	23,1
	DIFICULTAD - DUDAS	1	7,7	7,7	30,8
	NIVEL BAJO	7	53,8	53,8	84,6
	NIVEL MEDIO	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

PSEUDOPALABRAS. REGLAS



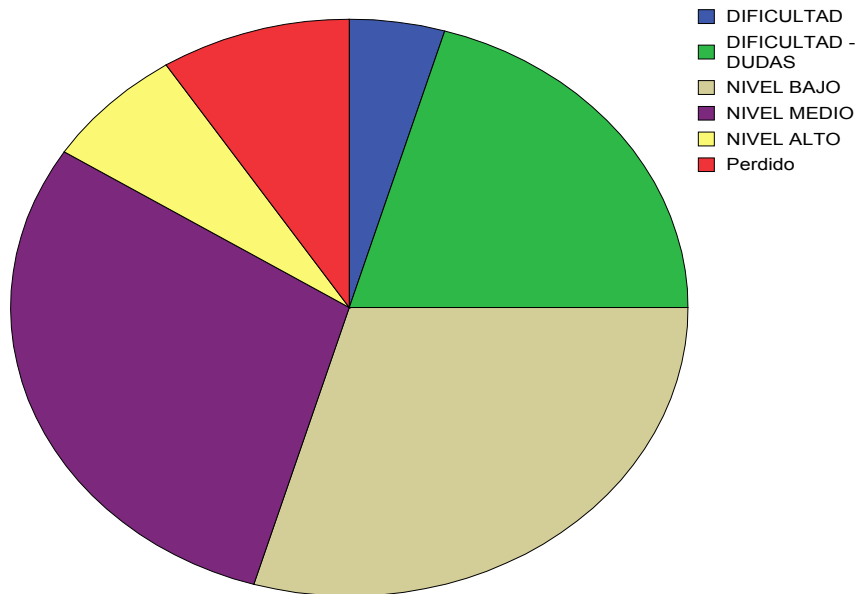
El 23,1% tiene dificultad y un 7,7% dudas sobre la dificultad

COLEGIO PÚBLICO DR. SEVERO OCHOA

PSEUDOPALABRAS. REGLAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	2	4,5	5,0	5,0
DIFICULTAD - DUDAS	9	20,5	22,5	27,5
NIVEL BAJO	13	29,5	32,5	60,0
NIVEL MEDIO	13	29,5	32,5	92,5
NIVEL ALTO	3	6,8	7,5	100,0
Total	40	90,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	9,1		
Total	44	100,0		

PSEUDOPALABRAS. REGLAS



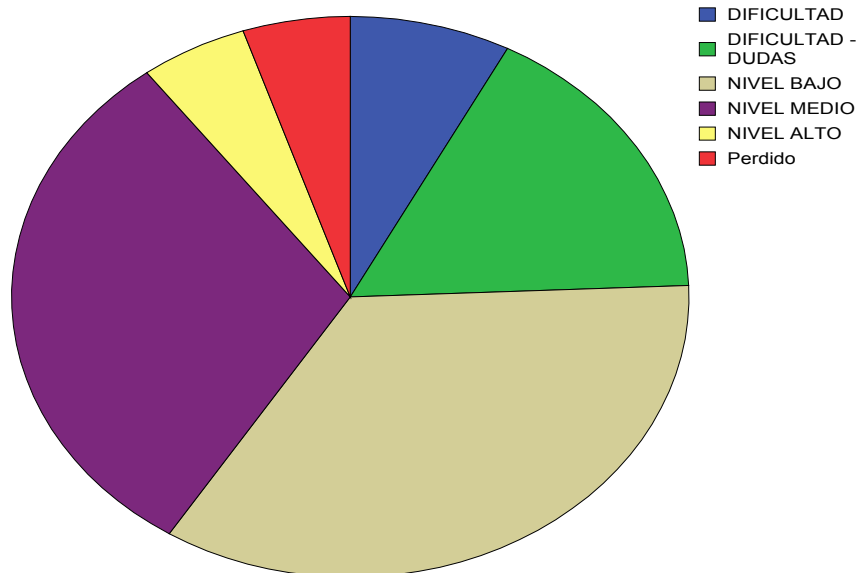
Un 22,5% se encuentra en los niveles de duda sobre la dificultad

RESULTADOS GENERALES

PSEUDOPALABRAS. REGLAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	6	7,7	8,1	8,1
DIFICULTAD - DUDAS	13	16,7	17,6	25,7
NIVEL BAJO	27	34,6	36,5	62,2
NIVEL MEDIO	24	30,8	32,4	94,6
NIVEL ALTO	4	5,1	5,4	100,0
Total	74	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	78	100,0		

PSEUDOPALABRAS. REGLAS



Un 36,5% tiene un nivel y un 32,4% tiene un nivel bajo

2.6. Dictado de frases. Acentos.

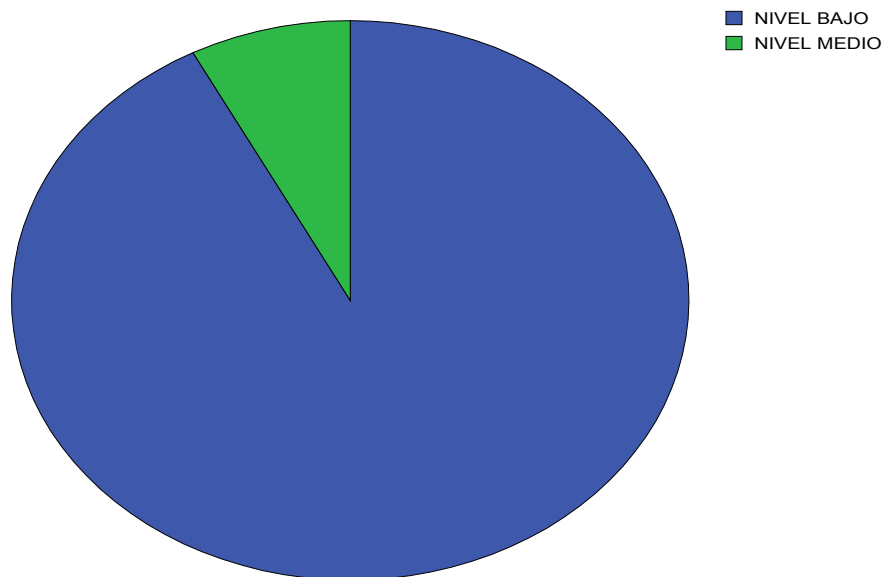
A continuación se pueden observar tablas y gráficos a nivel particular de cada uno de los centros y a nivel general de todos en conjunto, entorno al dictado de frases – acentos:

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

DICTADO DE FRASES. ACENTOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NIVEL BAJO	12	92,3	92,3	92,3
NIVEL MEDIO	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE FRASES. ACENTOS



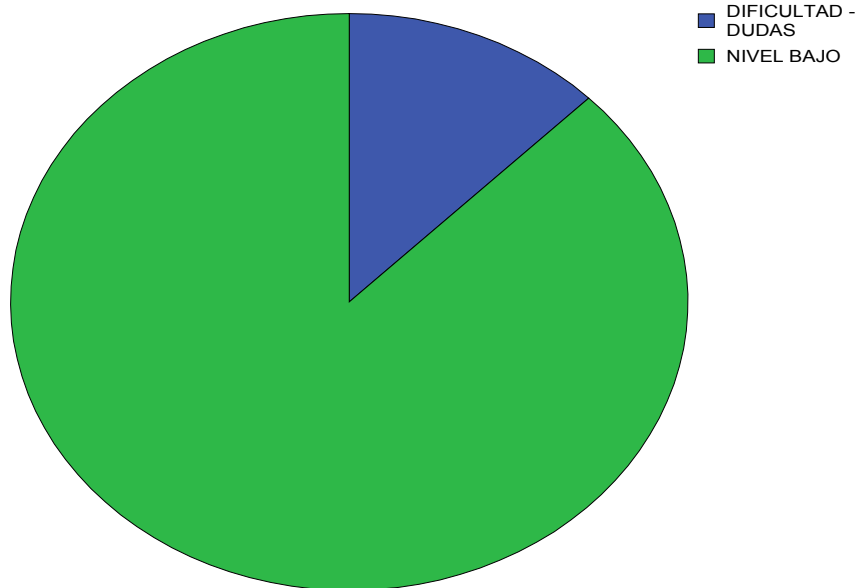
El 92,3% tiene un nivel bajo en los acentos

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

DICTADO DE FRASES. ACENTOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD - DUDAS	1	12,5	12,5	12,5
	NIVEL BAJO	7	87,5	87,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

DICTADO DE FRASES. ACENTOS



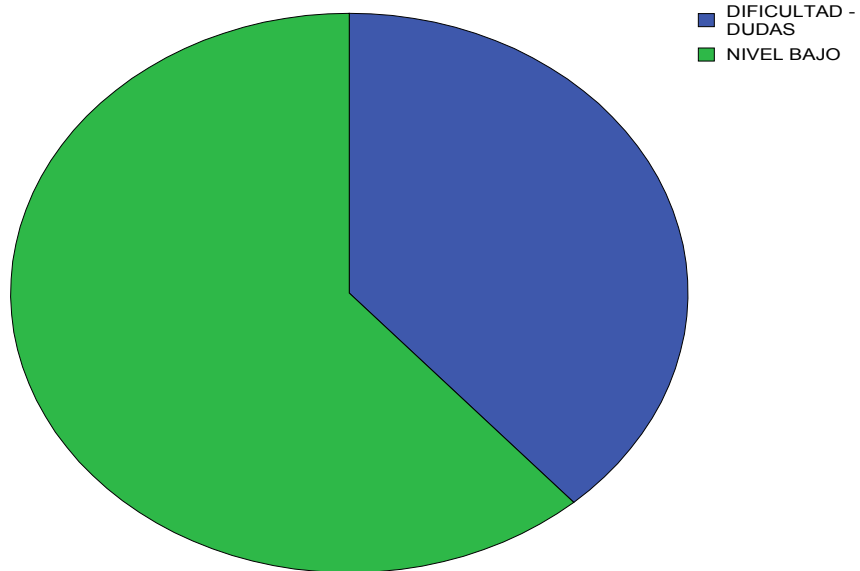
El 87,5% ha desarrollado un nivel bajo

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

DICTADO DE FRASES. ACENTOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD - DUDAS	5	38,5	38,5	38,5
	NIVEL BAJO	8	61,5	61,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE FRASES. ACENTOS



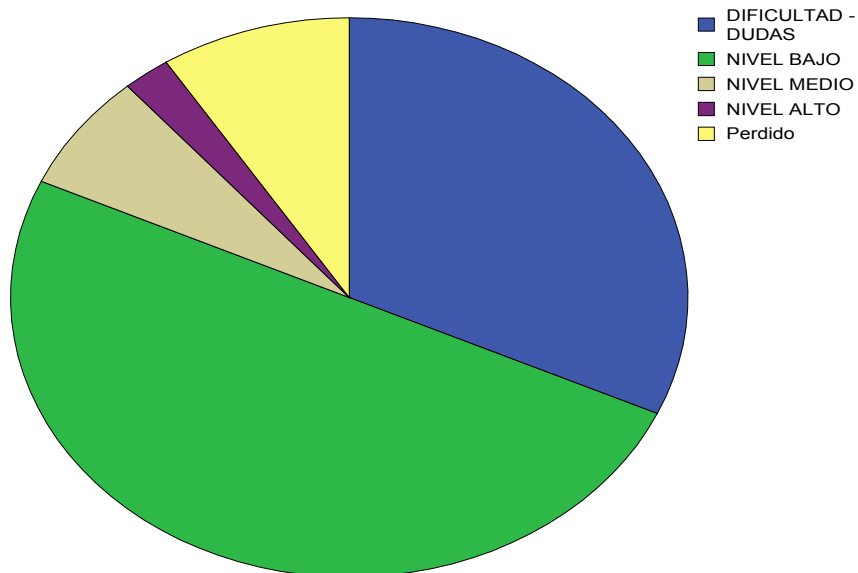
Un 38,5% de la muestra del colegio alcanza puntuaciones muy bajas

COLEGIO PÚBLICO DR. SEVERO OCHOA

DICTADO DE FRASES. ACENTOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD - DUDAS	14	31,8	35,0	35,0
	NIVEL BAJO	22	50,0	55,0	90,0
	NIVEL MEDIO	3	6,8	7,5	97,5
	NIVEL ALTO	1	2,3	2,5	100,0
	Total	40	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	9,1		
Total		44	100,0		

DICTADO DE FRASES. ACENTOS



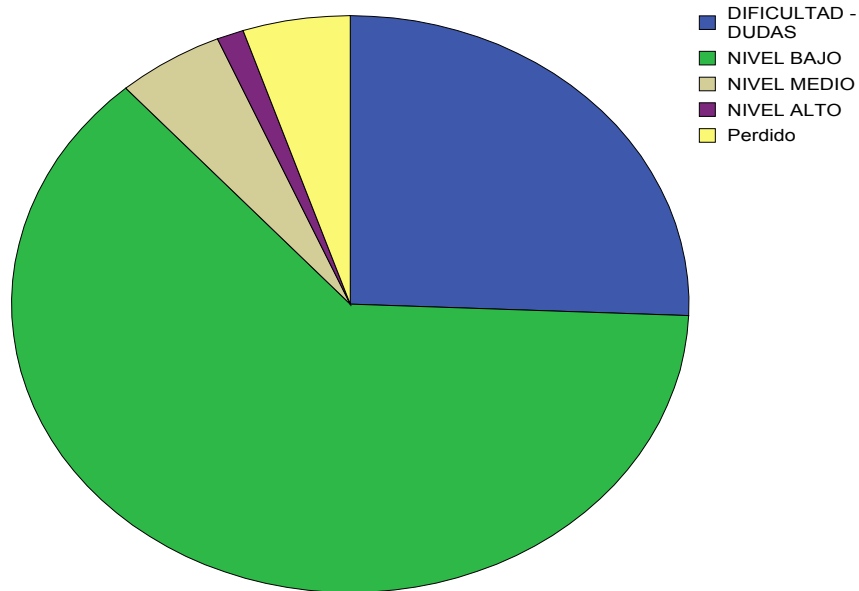
Un 55% tiene un nivel bajo y sólo un 2,5% ha desarrollado un nivel bajo

RESULTADOS GENERALES

DICTADO DE FRASES. ACENTOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD - DUDAS	20	25,6	27,0	27,0
	NIVEL BAJO	49	62,8	66,2	93,2
	NIVEL MEDIO	4	5,1	5,4	98,6
	NIVEL ALTO	1	1,3	1,4	100,0
	Total	74	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		78	100,0		

DICTADO DE FRASES. ACENTOS



El 27% de la muestra total hace un uso adecuado de la acentuación y un 66,2% tiene un nivel bajo

2.7. Dictado de frases. Mayúsculas.

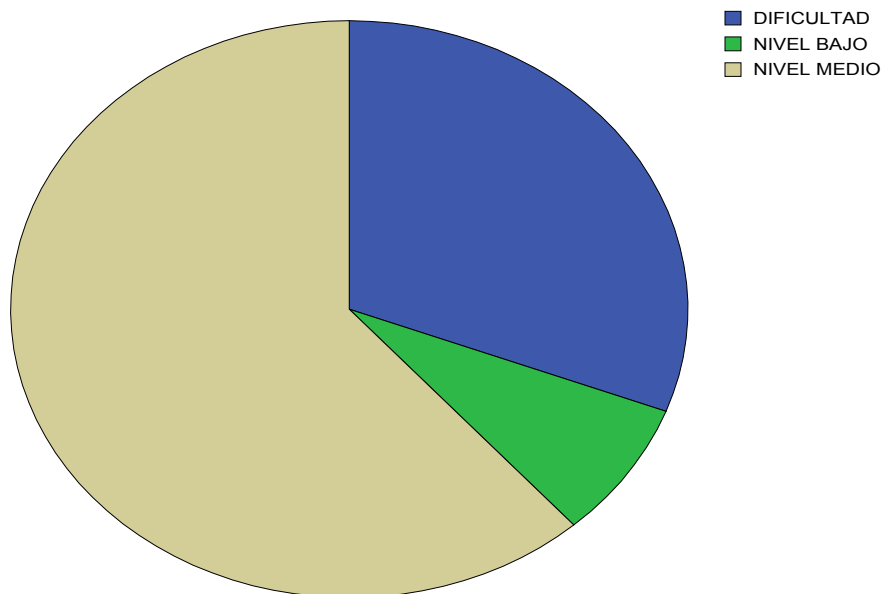
A continuación se pueden observar tablas y gráficos a nivel particular de cada uno de los centros y a nivel general de todos en conjunto, entorno al dictado de frases – mayúsculas:

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	4	30,8	30,8	30,8
NIVEL BAJO	1	7,7	7,7	38,5
NIVEL MEDIO	8	61,5	61,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS



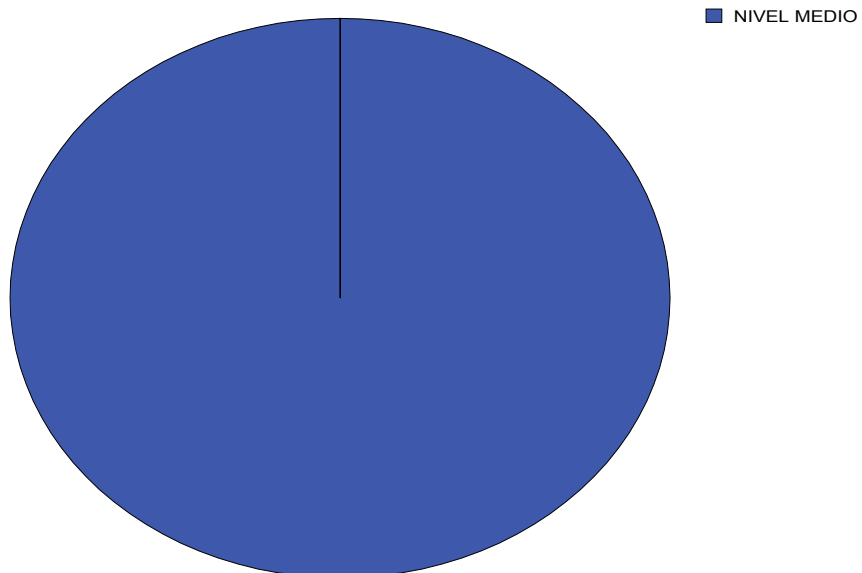
El 30,8% presenta graves problemas con las mayúsculas

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NIVEL MEDIO	8	100,0	100,0	100,0

DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS



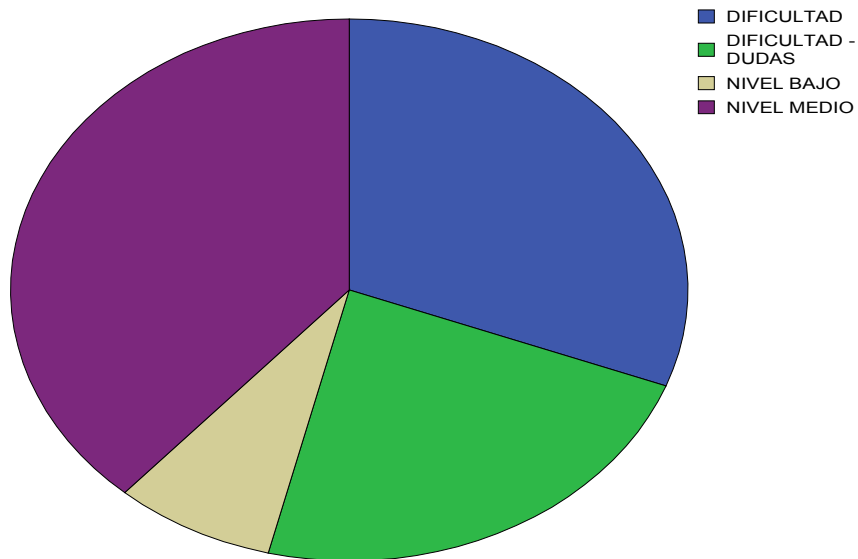
La totalidad de la muestra del colegio alcanza un nivel medio

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD	4	30,8	30,8	30,8
	DIFICULTAD - DUDAS	3	23,1	23,1	53,8
	NIVEL BAJO	1	7,7	7,7	61,5
	NIVEL MEDIO	5	38,5	38,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS



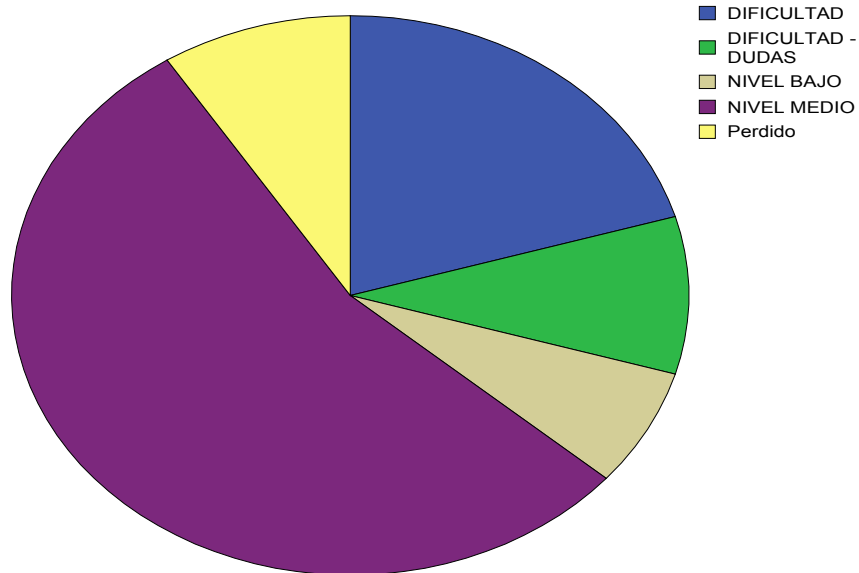
El 53,8% hace un uso insuficiente de las mayúsculas

COLEGIO PÚBLICO DR. SEVERO OCHOA

DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	9	20,5	22,5	22,5
DIFICULTAD - DUDAS	4	9,1	10,0	32,5
NIVEL BAJO	3	6,8	7,5	40,0
NIVEL MEDIO	24	54,5	60,0	100,0
Total	40	90,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	9,1		
Total	44	100,0		

DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS



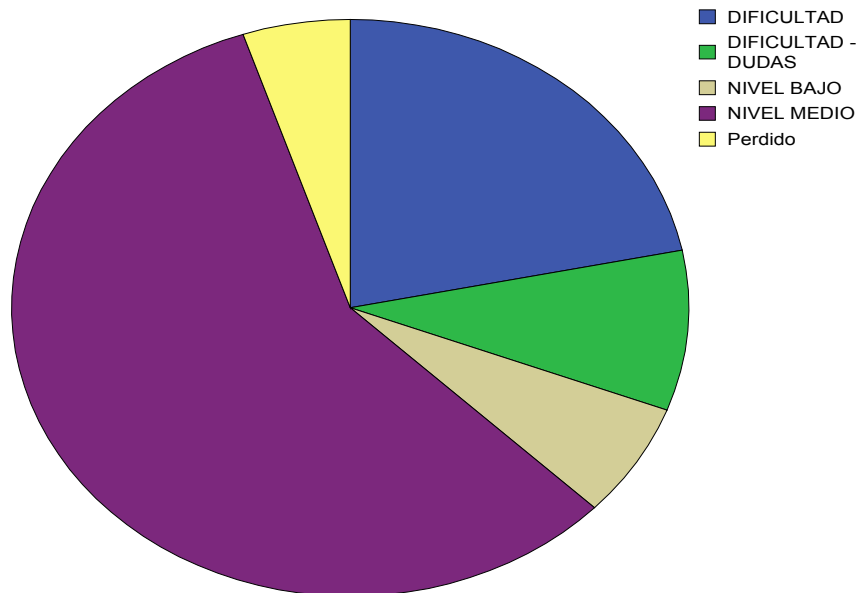
Un 32,5% no domina adecuadamente las mayúsculas

RESULTADOS GENERALES

DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	17	21,8	23,0	23,0
DIFICULTAD - DUDAS	7	9,0	9,5	32,4
NIVEL BAJO	5	6,4	6,8	39,2
NIVEL MEDIO	45	57,7	60,8	100,0
Total	74	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	78	100,0		

DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS



El 60,8% de la muestra total tiene un nivel medio y un 6,8% un nivel bajo en el uso de mayúsculas

2.8. Dictado de frases. Signos de puntuación.

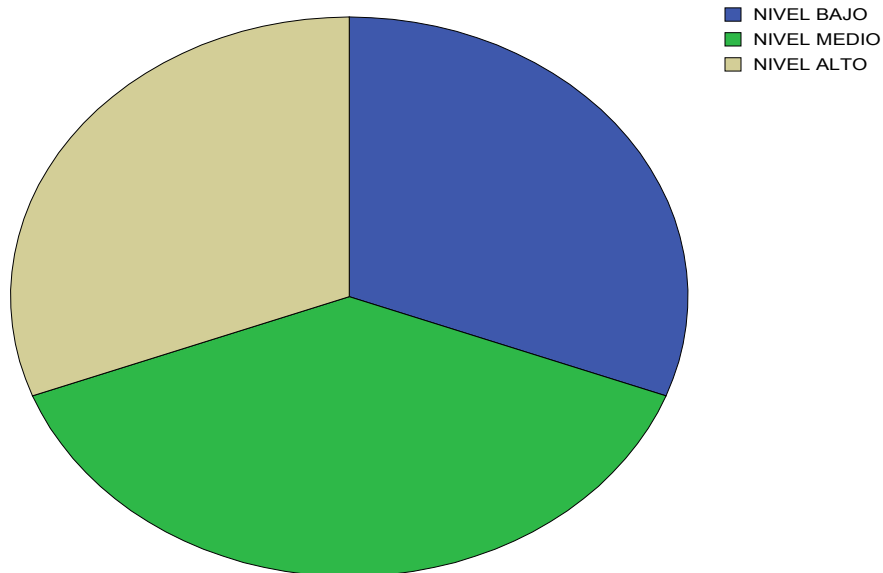
A continuación se pueden observar tablas y gráficos a nivel particular de cada uno de los centros y a nivel general de todos en conjunto, entorno al dictado de frases – signos de puntuación:

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NIVEL BAJO	4	30,8	30,8	30,8
NIVEL MEDIO	5	38,5	38,5	69,2
NIVEL ALTO	4	30,8	30,8	100,0
Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN



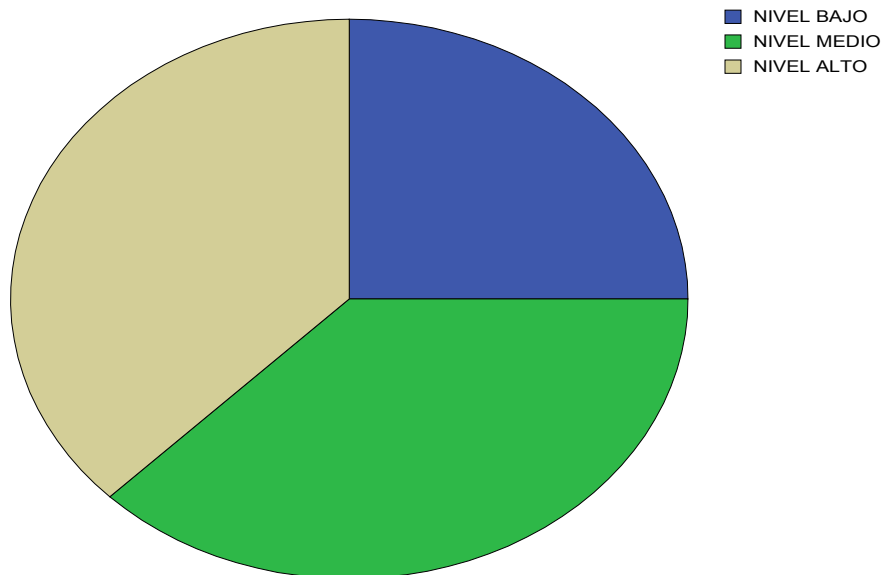
Un 30,8% presenta un nivel alto y un 30,89% un nivel bajo

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NIVEL BAJO	2	25,0	25,0	25,0
	NIVEL MEDIO	3	37,5	37,5	62,5
	NIVEL ALTO	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN



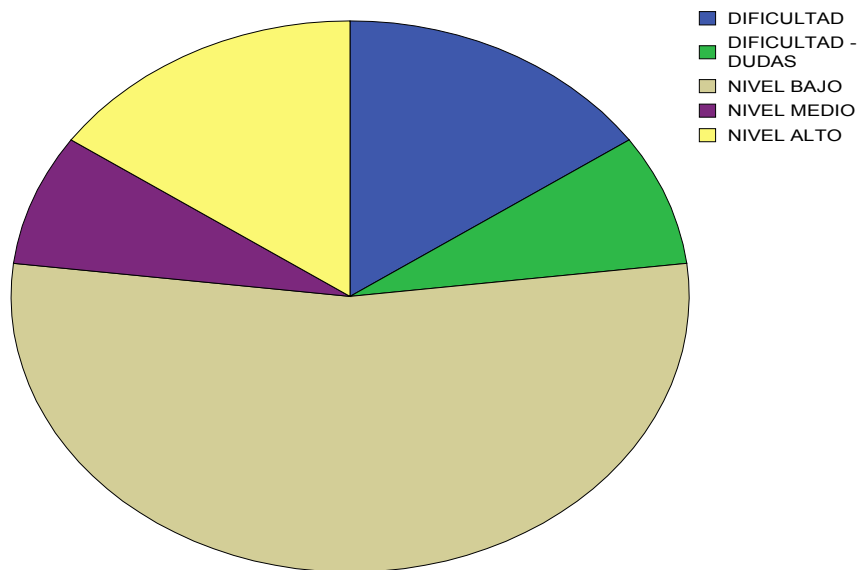
El 37,5% de la muestra del colegio alcanza nivel alto y medio respectivamente

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos DIFICULTAD	2	15,4	15,4	15,4
DIFICULTAD - DUDAS	1	7,7	7,7	23,1
NIVEL BAJO	7	53,8	53,8	76,9
NIVEL MEDIO	1	7,7	7,7	84,6
NIVEL ALTO	2	15,4	15,4	100,0
Total	13	100,0	100,0	

DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN



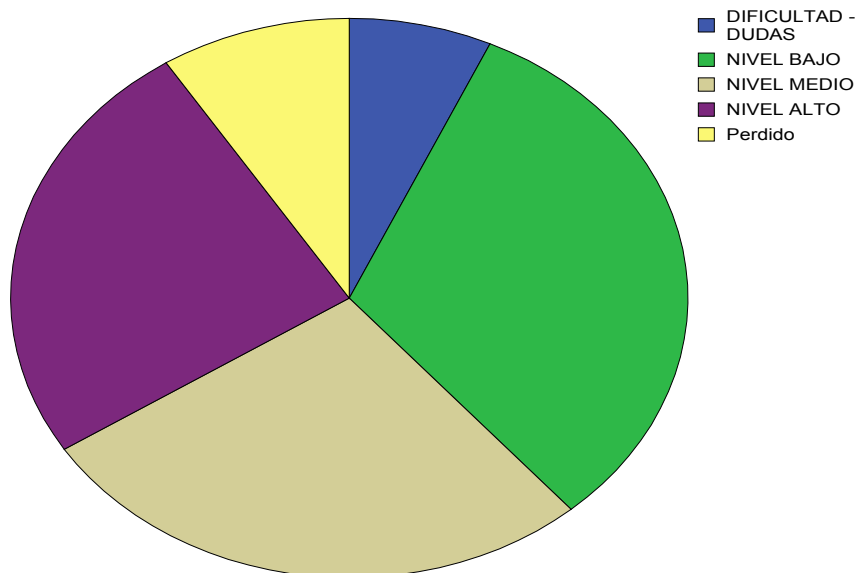
El 23% de la muestra del colegio tiene graves carencias en el uso de los signos de puntuación

COLEGIO PÚBLICO DR. SEVERO OCHOA

DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD - DUDAS	3	6,8	7,5	7,5
NIVEL BAJO	14	31,8	35,0	42,5
NIVEL MEDIO	12	27,3	30,0	72,5
NIVEL ALTO	11	25,0	27,5	100,0
Total	40	90,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	9,1		
Total	44	100,0		

DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN



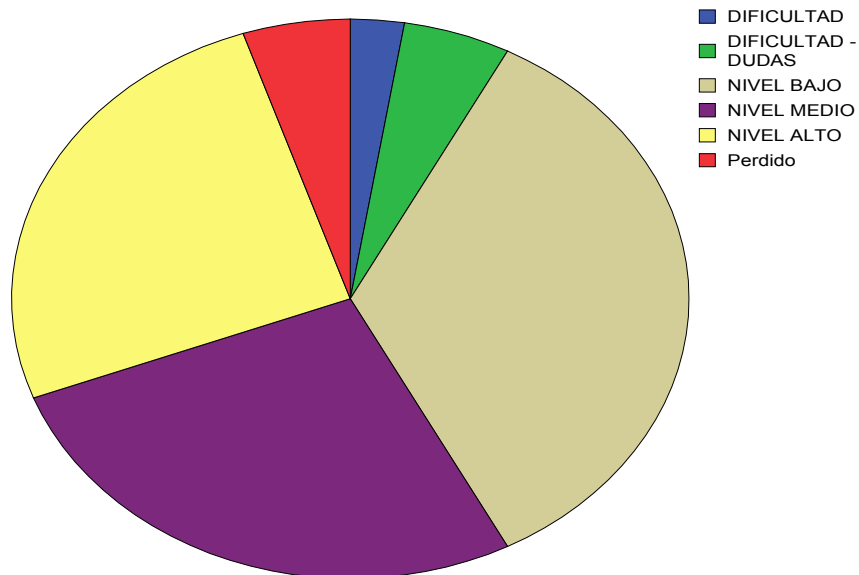
Sólo el 7,5% de la muestra del centro alcanza problemas graves con los signos de puntuación

RESULTADOS GENERALES

DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	2	2,6	2,7	2,7
DIFICULTAD - DUDAS	4	5,1	5,4	8,1
NIVEL BAJO	27	34,6	36,5	44,6
NIVEL MEDIO	21	26,9	28,4	73,0
NIVEL ALTO	20	25,6	27,0	100,0
Total	74	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	78	100,0		

DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN



El 8,1% de la muestra presenta importantes carencias y el 36,5% nivel bajo

2.9. Escritura de un cuento.

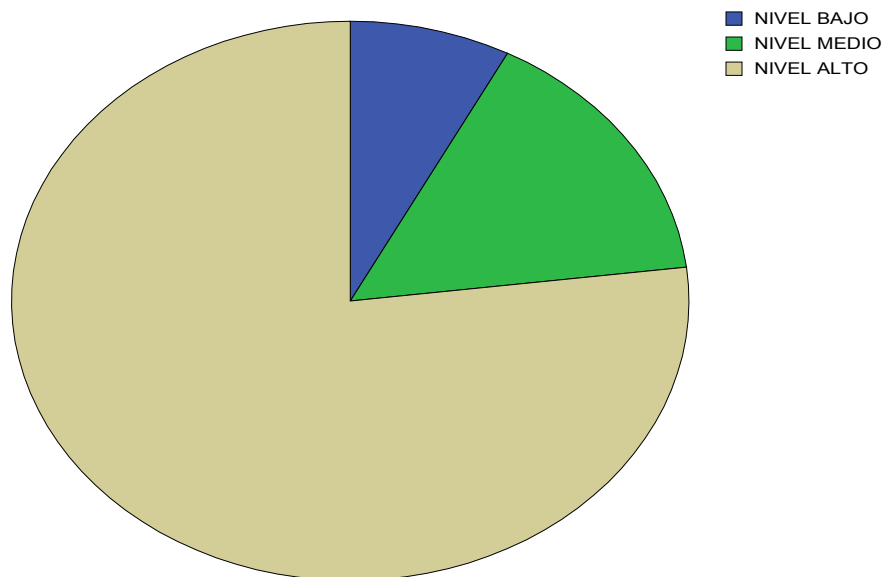
A continuación se pueden observar tablas y gráficos a nivel particular de cada uno de los centros y a nivel general de todos en conjunto, entorno a la escritura de un cuento:

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

ESCRITURA DE UN CUENTO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NIVEL BAJO	1	7,7	7,7	7,7
NIVEL MEDIO	2	15,4	15,4	23,1
NIVEL ALTO	10	76,9	76,9	100,0
Total	13	100,0	100,0	

ESCRITURA DE UN CUENTO



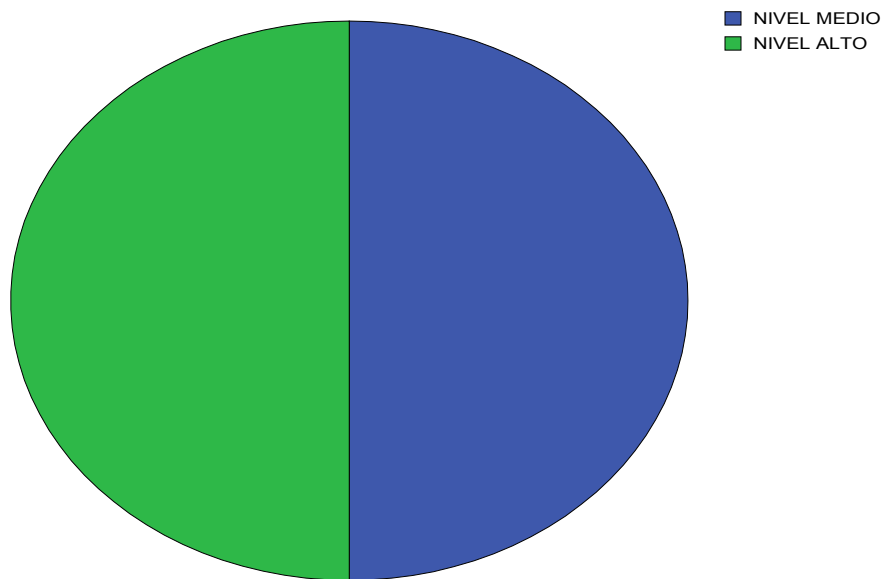
El 76,9% alcanza nivel alto en escritura de un cuento

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

ESCRITURA DE UN CUENTO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NIVEL MEDIO	4	50,0	50,0	50,0
NIVEL ALTO	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

ESCRITURA DE UN CUENTO



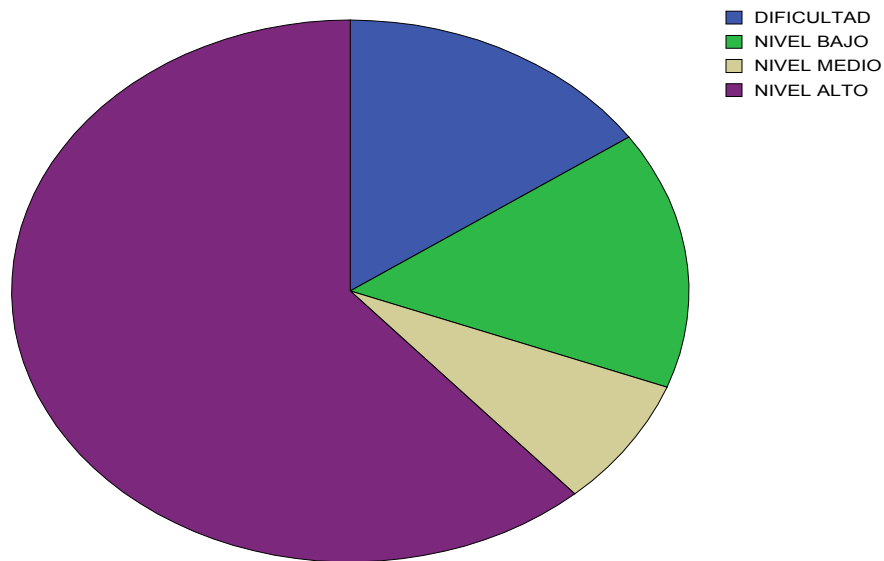
Un 50% desarrolla un nivel alto y el otro 50% un nivel medio en la escritura de un cuento

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

ESCRITURA DE UN CUENTO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	2	15,4	15,4	15,4
NIVEL BAJO	2	15,4	15,4	30,8
NIVEL MEDIO	1	7,7	7,7	38,5
NIVEL ALTO	8	61,5	61,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

ESCRITURA DE UN CUENTO



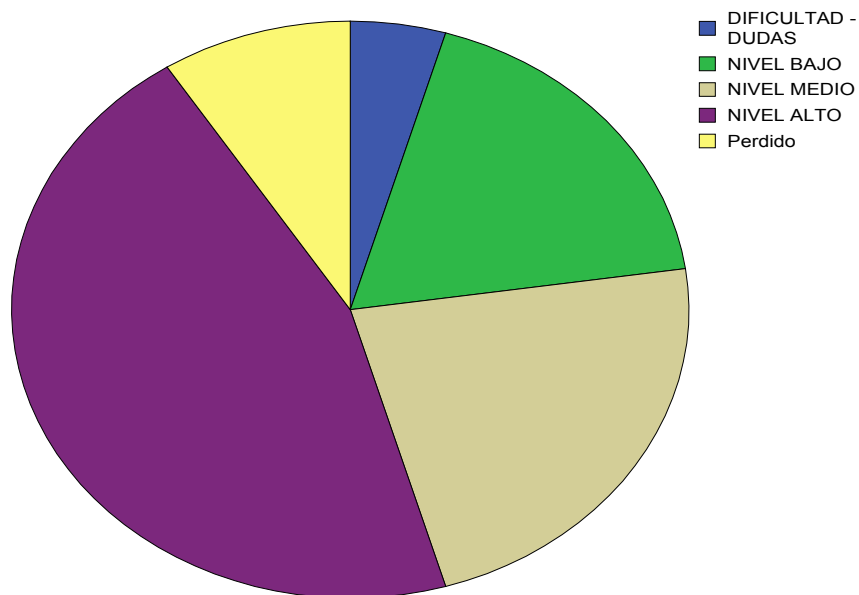
El 61,5% alcanza nivel alto y un 15,4% tiene dificultad

COLEGIO PÚBLICO DR. SEVERO OCHOA

ESCRITURA DE UN CUENTO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD - DUDAS	2	4,5	5,0	5,0
NIVEL BAJO	8	18,2	20,0	25,0
NIVEL MEDIO	10	22,7	25,0	50,0
NIVEL ALTO	20	45,5	50,0	100,0
Total	40	90,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	9,1		
Total	44	100,0		

ESCRITURA DE UN CUENTO



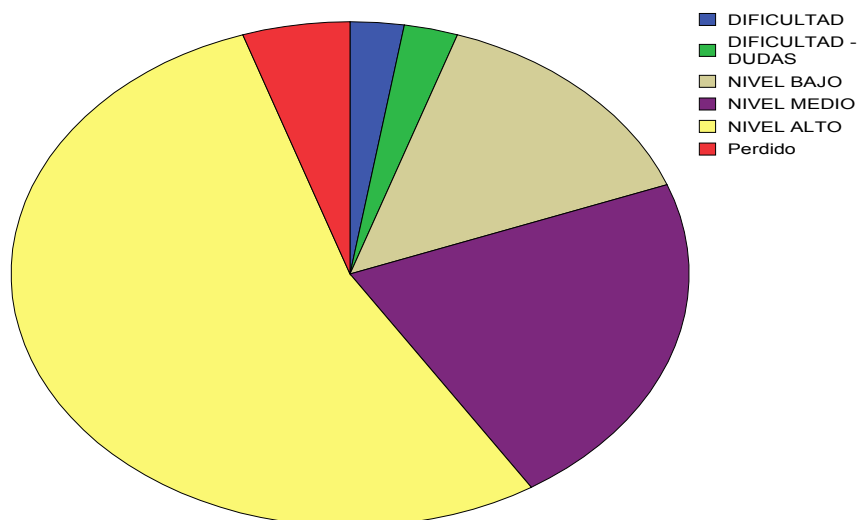
Un 5% tiene problemas y un 20% desarrolla un nivel bajo

RESULTADOS GENERALES

ESCRITURA DE UN CUENTO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	2	2,6	2,7	2,7
DIFICULTAD - DUDAS	2	2,6	2,7	5,4
NIVEL BAJO	11	14,1	14,9	20,3
NIVEL MEDIO	17	21,8	23,0	43,2
NIVEL ALTO	42	53,8	56,8	100,0
Total	74	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	78	100,0		

ESCRITURA DE UN CUENTO



Los resultados generales plasman que mas de la mitad escribe cuentos a nivel aceptable, un 20% a nivel bajo y un 5,4% presenta problemas.

2.10. Escritura de una redacción.

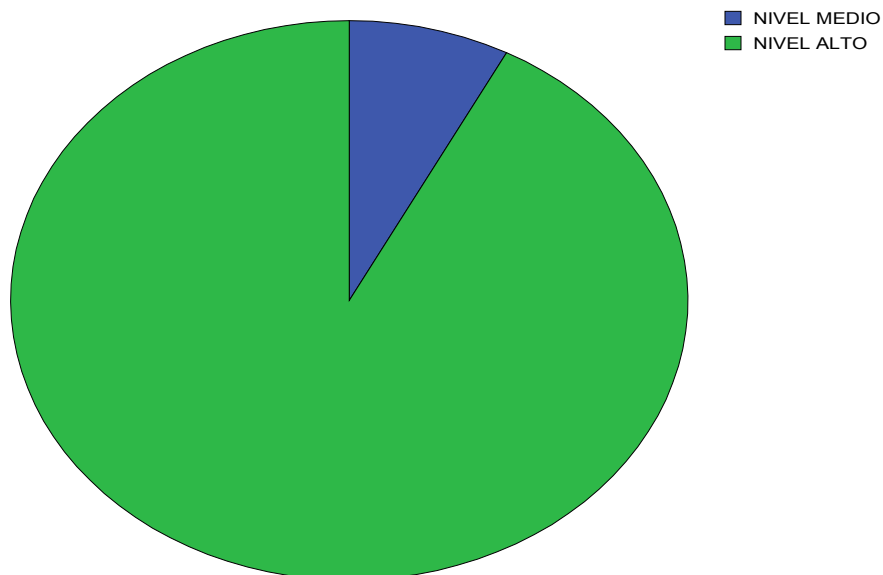
A continuación se pueden observar tablas y gráficos a nivel particular de cada uno de los centros y a nivel general de todos en conjunto, entorno a la escritura de una redacción:

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NIVEL MEDIO	1	7,7	7,7	7,7
NIVEL ALTO	12	92,3	92,3	100,0
Total	13	100,0	100,0	

ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN



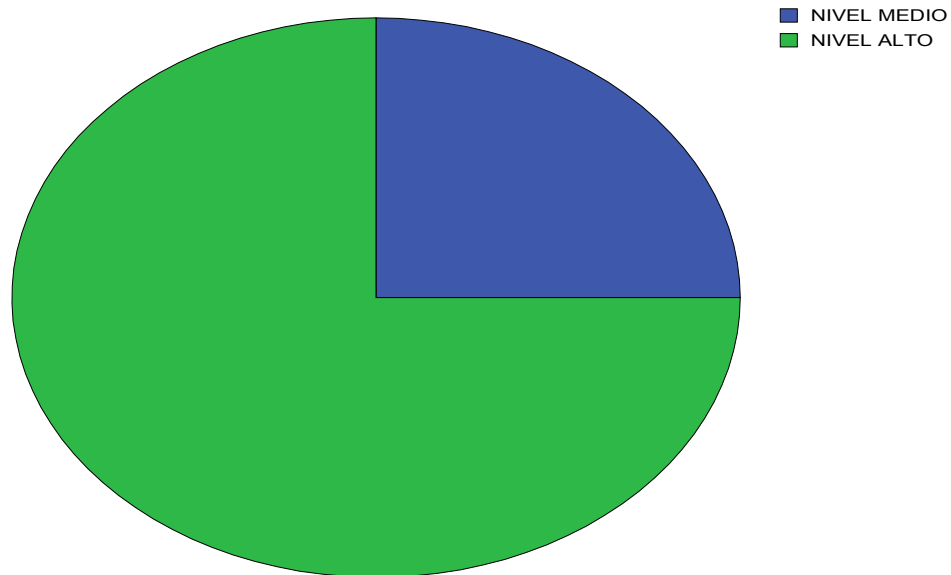
El 92,3% tiene niveles altos en la producción de redacciones

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NIVEL MEDIO	2	25,0	25,0	25,0
NIVEL ALTO	6	75,0	75,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN



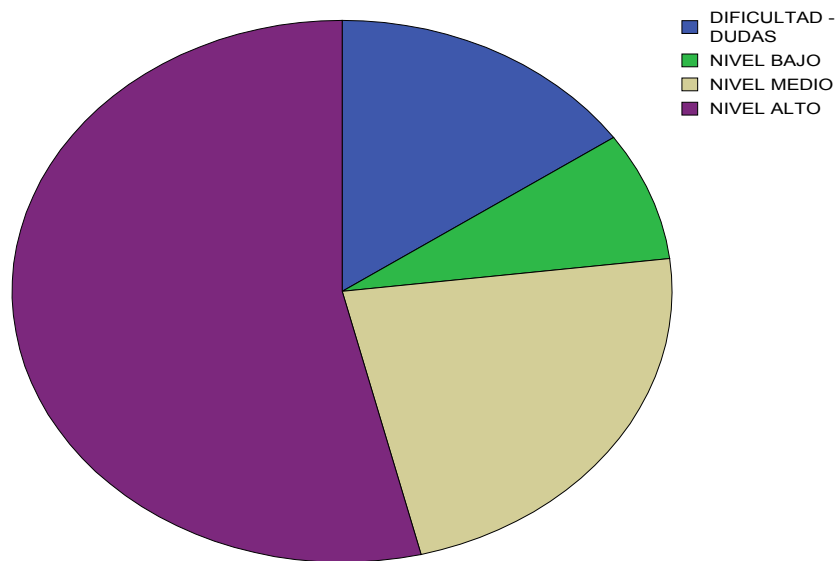
Un 75% alcanza un nivel alto

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD - DUDAS	2	15,4	15,4	15,4
	NIVEL BAJO	1	7,7	7,7	23,1
	NIVEL MEDIO	3	23,1	23,1	46,2
	NIVEL ALTO	7	53,8	53,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN



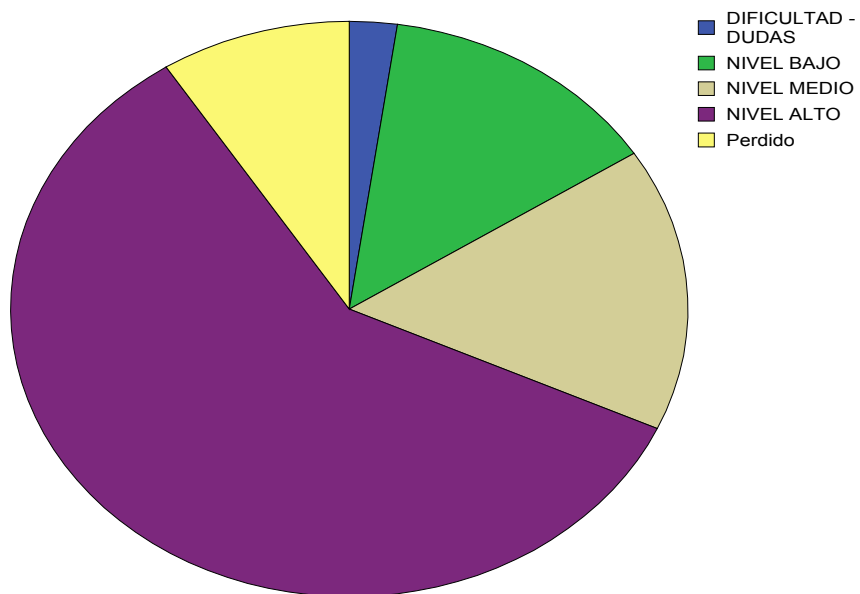
El 15,4% tiene problemas a la hora de escribir una redacción

COLEGIO PÚBLICO DR. SEVERO OCHOA

ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD – DUDAS	1	2,3	2,5	2,5
NIVEL BAJO	6	13,6	15,0	17,5
NIVEL MEDIO	7	15,9	17,5	35,0
NIVEL ALTO	26	59,1	65,0	100,0
Total	40	90,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	9,1		
Total	44	100,0		

ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN



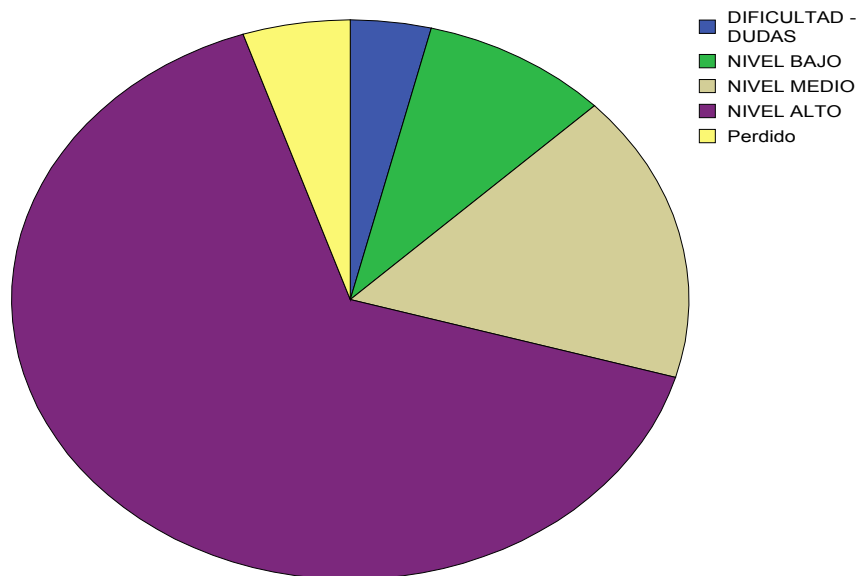
El 65% alcanza un nivel alto

RESULTADOS GENERALES

ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD - DUDAS	3	3,8	4,1	4,1
NIVEL BAJO	7	9,0	9,5	13,5
NIVEL MEDIO	13	16,7	17,6	31,1
NIVEL ALTO	51	65,4	68,9	100,0
Total	74	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	78	100,0		

ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN



El 68,9% de la muestra presenta niveles altos en la escritura de una redacción

3. RESULTADOS DE LA ESCALA PROESC

Los resultados que se desprenden tras pasar esta escala son los siguientes:

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

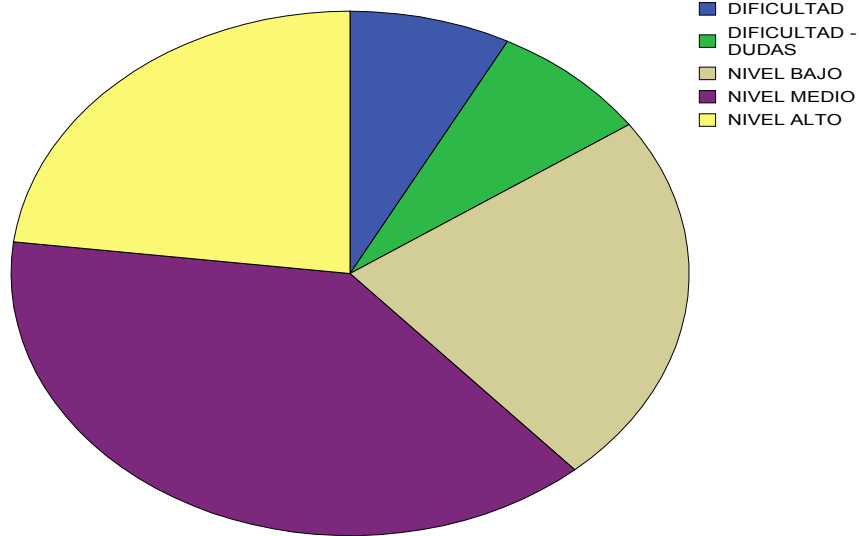
NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO

N	Válidos	13
	Perdidos	0
Media		135,9231
Moda		138,00
Desv. típ.		22,37730

NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos DIFICULTAD	1	7,7	7,7	7,7
DIFICULTAD - DUDAS	1	7,7	7,7	15,4
NIVEL BAJO	3	23,1	23,1	38,5
NIVEL MEDIO	5	38,5	38,5	76,9
NIVEL ALTO	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	

NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO



El 15,4% de la muestra de este colegio presenta problemas en escritura y un 23,1% tiene un nivel bajo

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

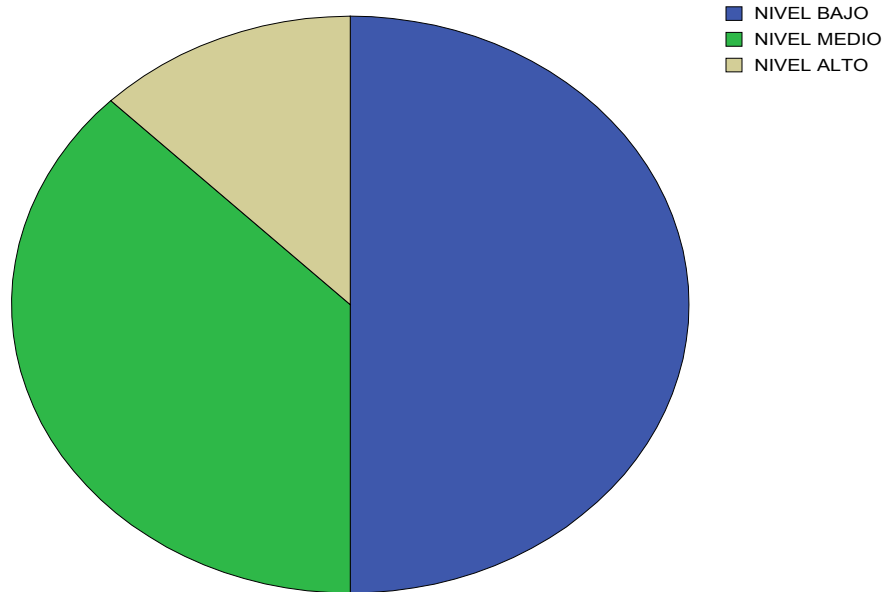
NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO

N	Válidos	8
	Perdidos	0
Media		134,2500
Moda		123,00
Desv. típ.		15,52648

NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NIVEL BAJO	4	50,0	50,0	50,0
	NIVEL MEDIO	3	37,5	37,5	87,5
	NIVEL ALTO	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO



El 50% de la muestra de este colegio tiene un nivel bajo y un 37,5% un nivel medio

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO

N	Válidos	13
	Perdidos	0
Media		120,0769
Moda		123,00
Desv. Típ.		16,67564

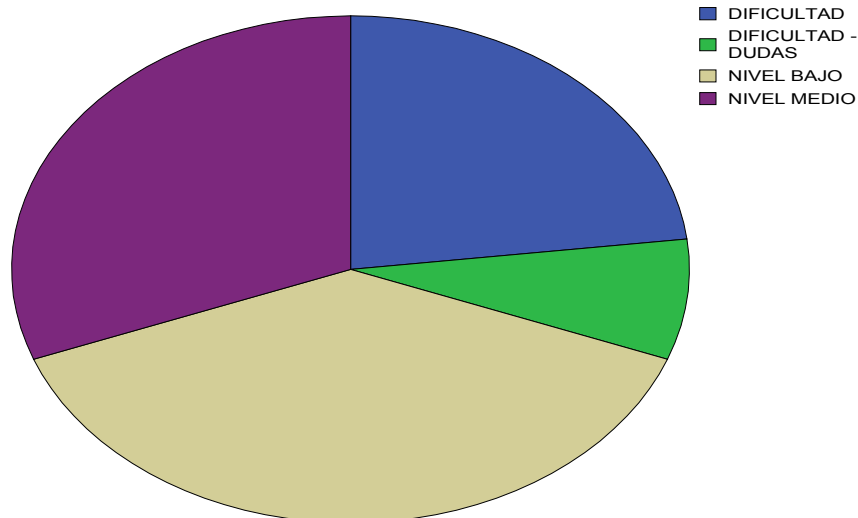
a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIFICULTAD	3	23,1	23,1	23,1
	DIFICULTAD – DUDAS	1	7,7	7,7	30,8
	NIVEL BAJO	5	38,5	38,5	69,2
	NIVEL MEDIO	4	30,8	30,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Un 30,8% tiene dificultad y un 38,54 un nivel bajo

NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO



COLEGIO PÚBLICO DR. SEVERO OCHOA

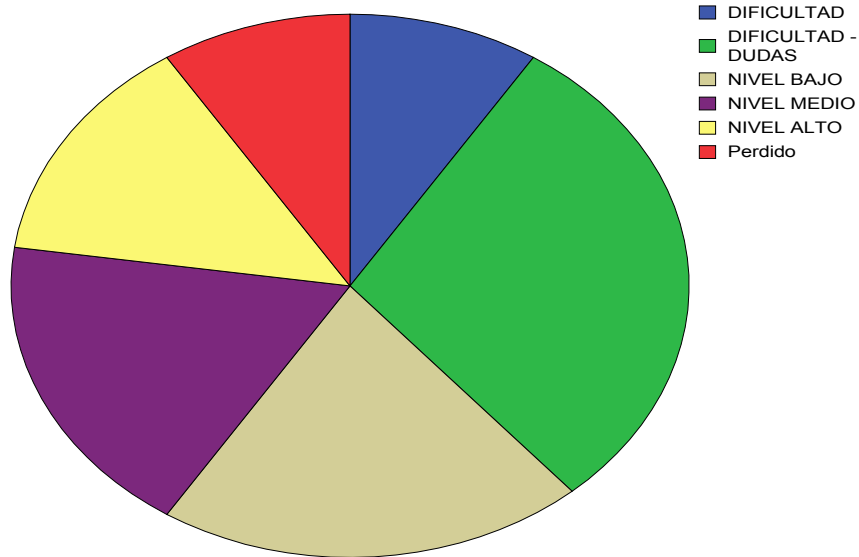
NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO

N	Válidos	40
	Perdidos	4
Media		125,4000
Moda		109,00
Desv. típ.		22,30534

NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	4	9,1	10,0	10,0
DIFICULTAD - DUDAS	13	29,5	32,5	42,5
NIVEL BAJO	9	20,5	22,5	65,0
NIVEL MEDIO	8	18,2	20,0	85,0
NIVEL ALTO	6	13,6	15,0	100,0
Total	40	90,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	9,1		
Total	44	100,0		

NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO



El 42,5% tiene dificultades o dudas sobre la dificultad y un 22,5% un nivel bajo

RESULTADOS GENERALES

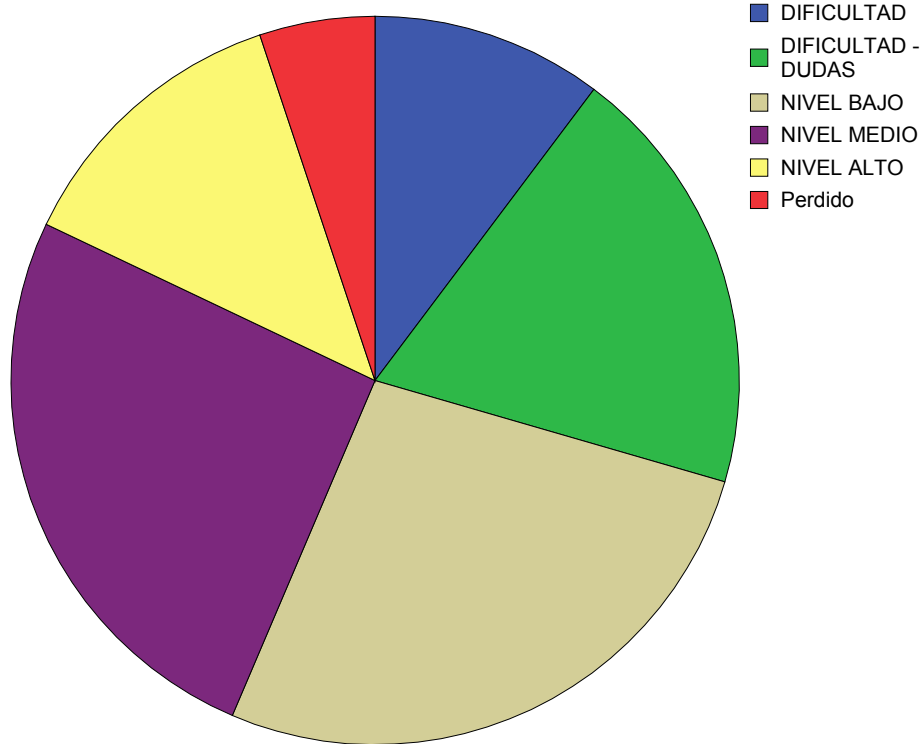
NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO

N	Válidos	74
	Perdidos	4
Media		127,2703
Moda		123,00
Desv. típ.		21,13641

NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIFICULTAD	8	10,3	10,8	10,8
DIFICULTAD - DUDAS	15	19,2	20,3	31,1
NIVEL BAJO	21	26,9	28,4	59,5
NIVEL MEDIO	20	25,6	27,0	86,5
NIVEL ALTO	10	12,8	13,5	100,0
Total	74	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	78	100,0		

NIVEL ALCANZADO POR EL ALUMNADO



El 31,1% presenta carencias a intervenir, un 28,4% un nivel bajo, un 27% un nivel medio y solo un 13,5% alcanza un nivel alto.

4. CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DE LA ESCALA PROESC

	 DICTADO DE SÍLABAS 	 DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA 	 DICTADO DE PALABRAS. REGLADA 	 PSEUDO-PALABRAS. TOTAL 	 PSEUDO-PALABRAS. REGLAS 	 DICTADO DE FRASES. ACENTOS 	 DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS 	 DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN 	 ESCRITURA DE UN CUENTO 	 ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN
 DICTADO DE SÍLABAS 	1	,568	,501	,496	,500	,299	,462	,330	,552	,533
 DICTADO DE PALABRAS. ARBITRARIA 	,568	1	,623	,426	,410	,309	,489	,412	,512	,536
 DICTADO DE PALABRAS. REGLADA 	,501	,623	1	,614	,627	,387	,497	,412	,583	,476
 PSEUDOPALABRAS. TOTAL 	,496	,426	,614	1	,886	,242	,547	,318	,524	,496
 PSEUDOPALABRAS. REGLAS 	,500	,410	,627	,886	1	,307	,634	,436	,561	,539
 DICTADO DE FRASES. ACENTOS 	,299	,309	,387	,242	,307	1	,250	,293	,405	,283
 DICTADO DE FRASES. MAYUSCULAS 	,462	,489	,497	,547	,634	,250	1	,560	,471	,484
 DICTADO DE FRASES. S. PUNTUACIÓN 	,330	,412	,412	,318	,436	,293	,560	1	,412	,505
 ESCRITURA DE UN CUENTO 	,552	,512	,583	,524	,561	,405	,471	,412	1	,704
 ESCRITURA DE UNA REDACCIÓN 	,533	,536	,476	,496	,539	,283	,484	,505	,704	1

A través de esta tabla de correlaciones en pretendido extraer la relación existente entre las diferentes variables que se analizan con la escala PROESC.

Destacar que la correlación entre las diferentes variables es alta, los niveles más bajos pueden observarse en la variable Dictado de Frases; Acentos. Ya que oscila entre 0.24 en los niveles más bajos y 0.40 en el nivel más alto. Por lo cual podríamos decir que esta es una de las variables que menos influencia tiene para el desarrollo de las otras.

5. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE “PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRIMARIA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA”

Los tutores han sido los encargados de cumplimentar este cuestionario, para realizar adecuadamente esta contestación previamente han sido asesorados mediante una entrevista que mantuvieron conmigo. En esa entrevista fueron debidamente informados y pudieron solventar todas las dudas que se presentaron.

Los resultados del cuestionario para tutores va ha ser analizados a través de gráficas.

Las contestaciones serán SI, cuando están de acuerdo y NO, cuando están en desacuerdo, en el apartado número 1.

En los restantes apartados las contestaciones serán:

1 = NADA

2 = ALGO

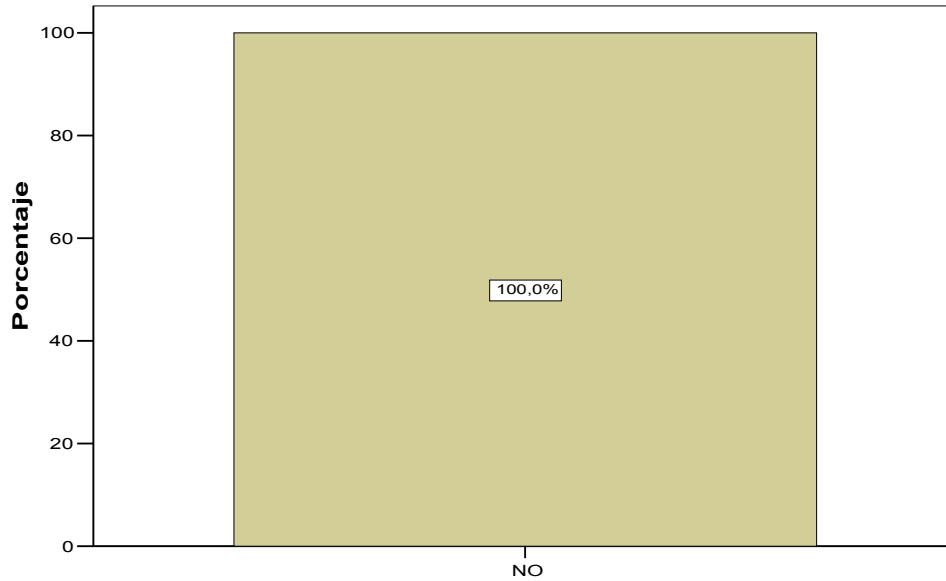
3 = SUFICIENTE

4 = BASTANTE

5 = MUCHO

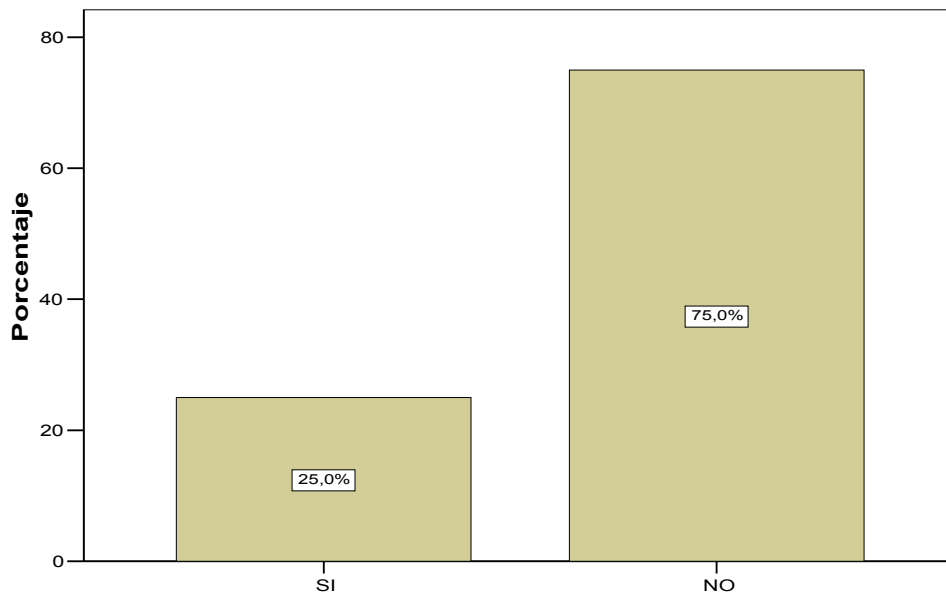
1. El método que viene utilizando en la enseñanza de la escritura de sus alumnos ha sido:

UTILIZACIÓN DEL MÉTODO GLOBAL



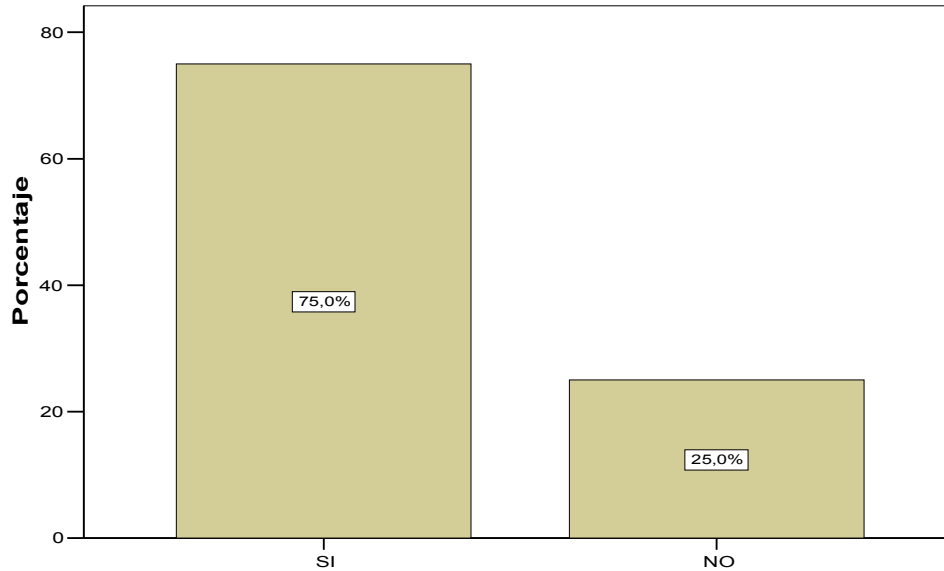
El profesorado no utiliza un método global puro de enseñanza

UTILIZACIÓN DEL MÉTODO FONOLÓGICO



El 25% de la muestra de maestros utiliza un método fonológico puro

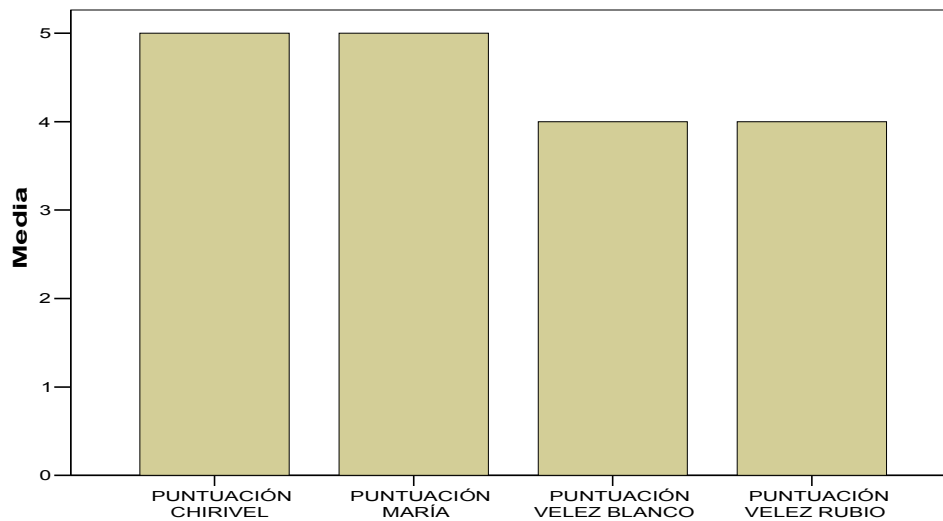
UTILIZACIÓN DEL MÉTODO MIXTO



El 75% de la muestra se decanta por un método mixto

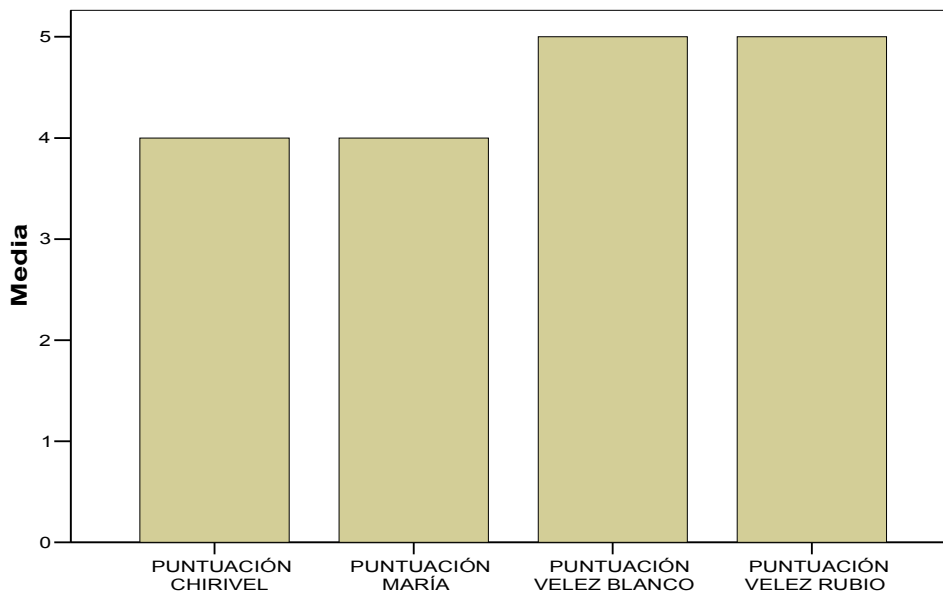
2. En la enseñanza del lenguaje, ¿tiene en cuenta el aprendizaje de las estructuras silábicas siguientes?:

CONSIDERACIÓN DE LA ESTRUCTURA SILÁBICA CONSONANTE-VOCAL



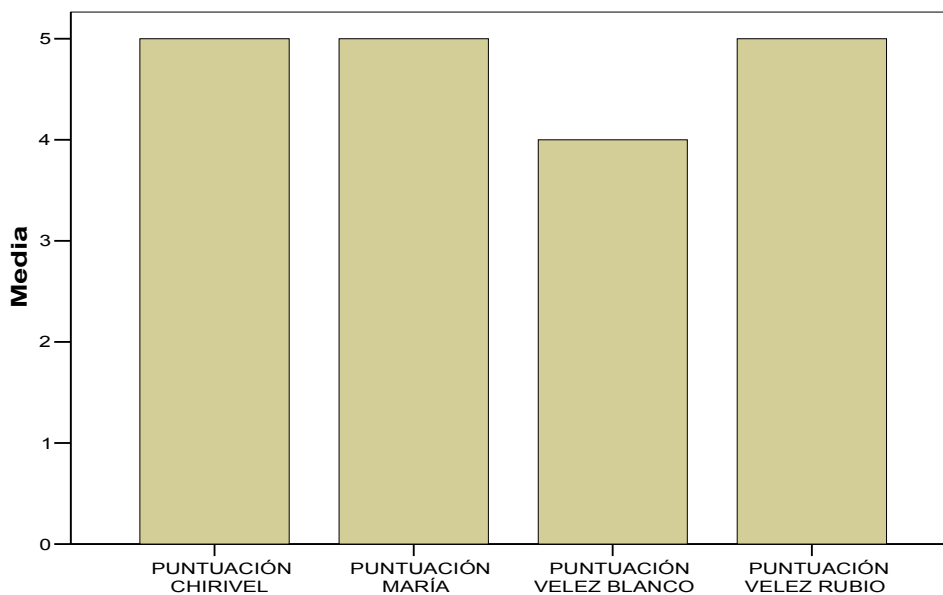
La estructura silábica CV se considera un 4,5 sobre 5

CONSIDERACIÓN DE LA ESTRUCTURA SILÁBICA VOCAL- CONSONANTE



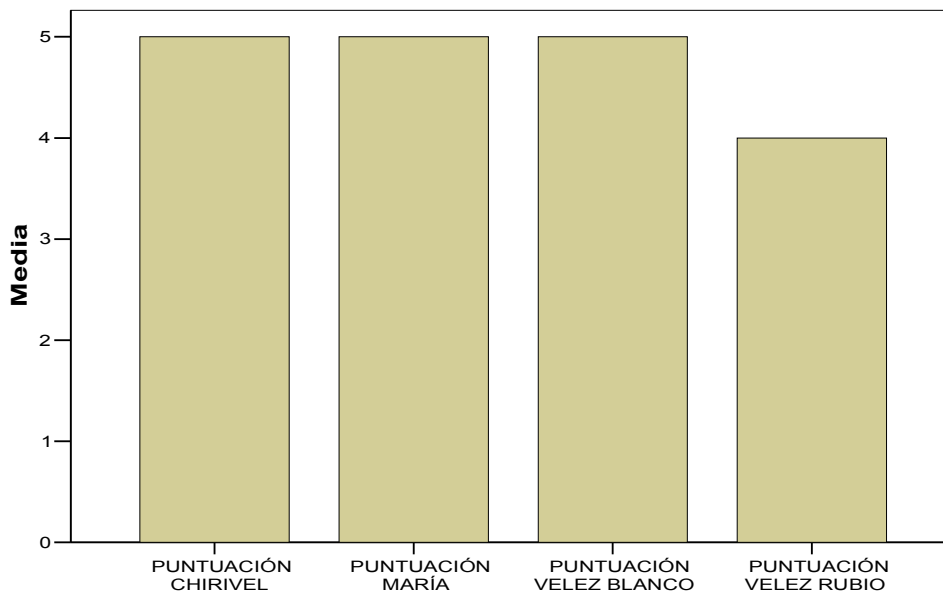
La estructura silábica VC se considera un 4,5 sobre 5

CONSIDERACIÓN DE LA ESTRUCTURA SILÁBICA CONSONANTE-VOCAL-CONSONANTE



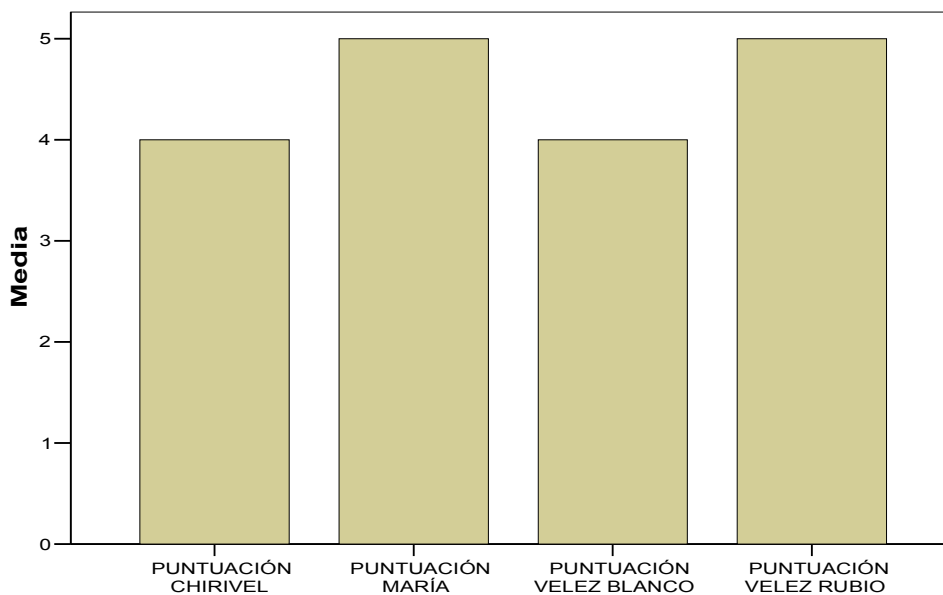
La estructura silábica CVC se considera un 4,75 sobre 5

CONSIDERACIÓN DE LA ESTRUCTURA SILÁBICA CONSONANTE-CONSONANTE-VOCAL



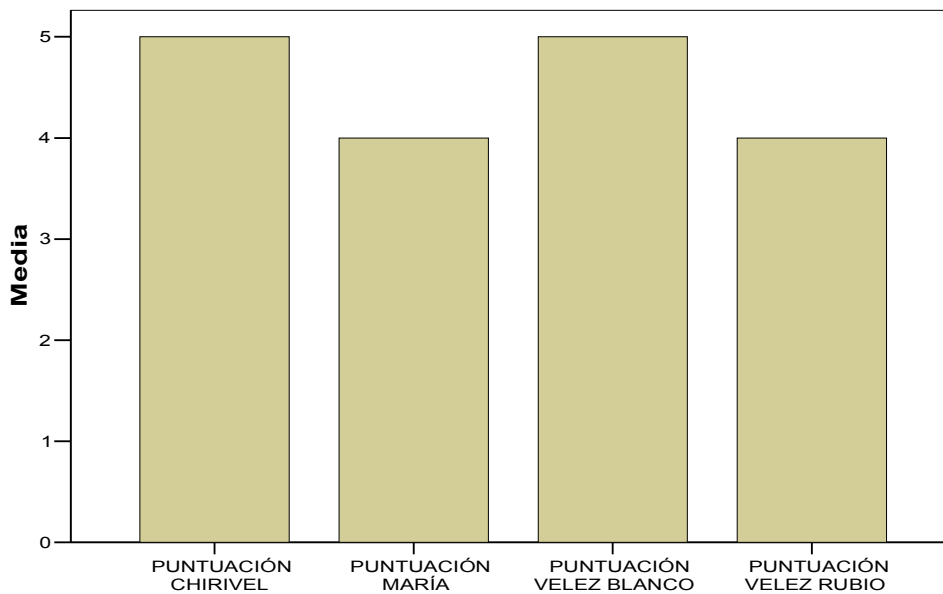
La estructura silábica CCV se considera un 4,75 sobre 5

CONSIDERACIÓN DE LA ESTRUCTURA SILÁBICA CONSONANTE-CONSONANTE-VOCAL-CONSONANTE



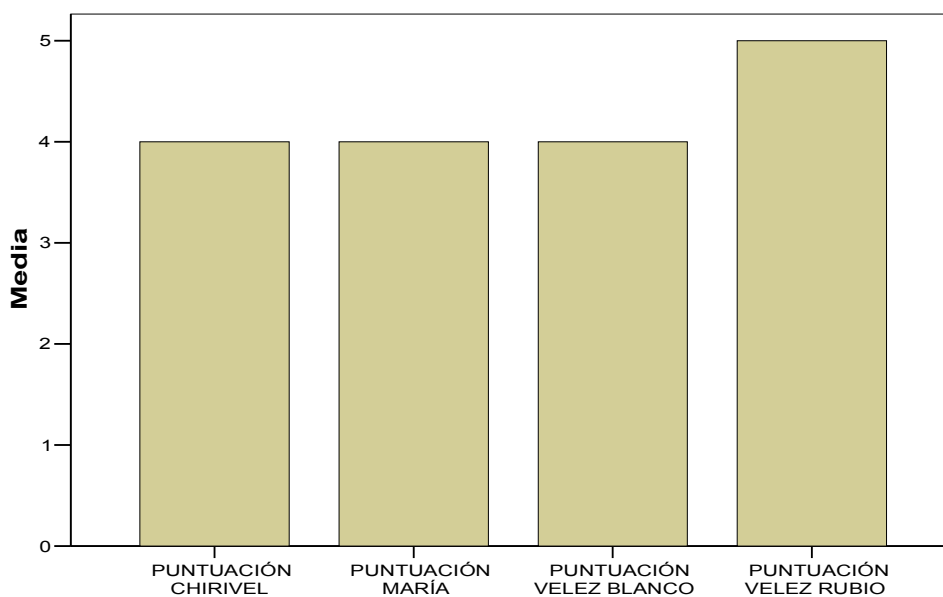
La estructura silábica CCVC se considera un 4,5 sobre 5

CONSIDERACIÓN DE LA ESTRUCTURA SILÁBICA CONSONANTE-VOCAL-VOCAL-CONSONANTE



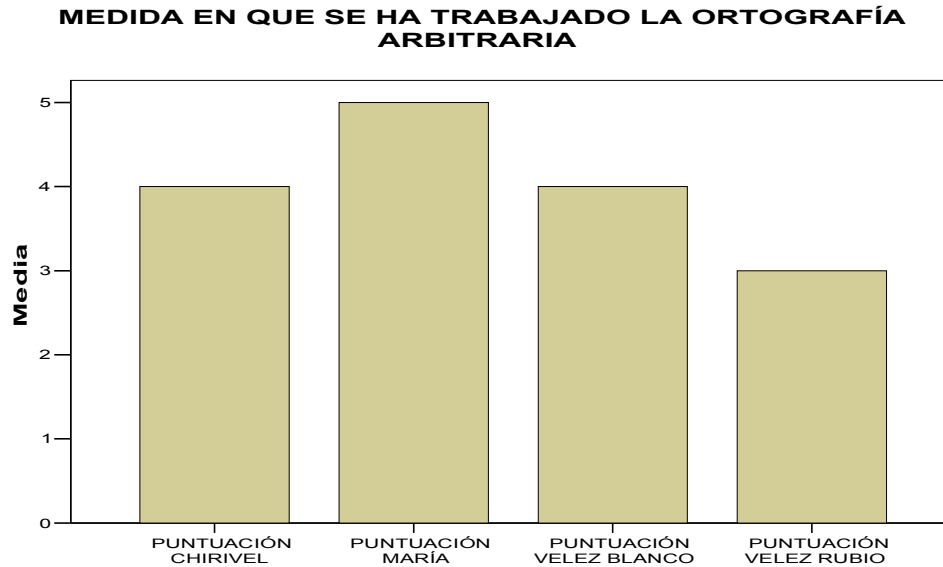
La estructura silábica CVVC se considera un 4,5 sobre 5

CONSIDERACIÓN DE LA ESTRUCTURA SILÁBICA CONSONANTE-CONSONANTE-VOCAL-VOCAL-CONSONANTE



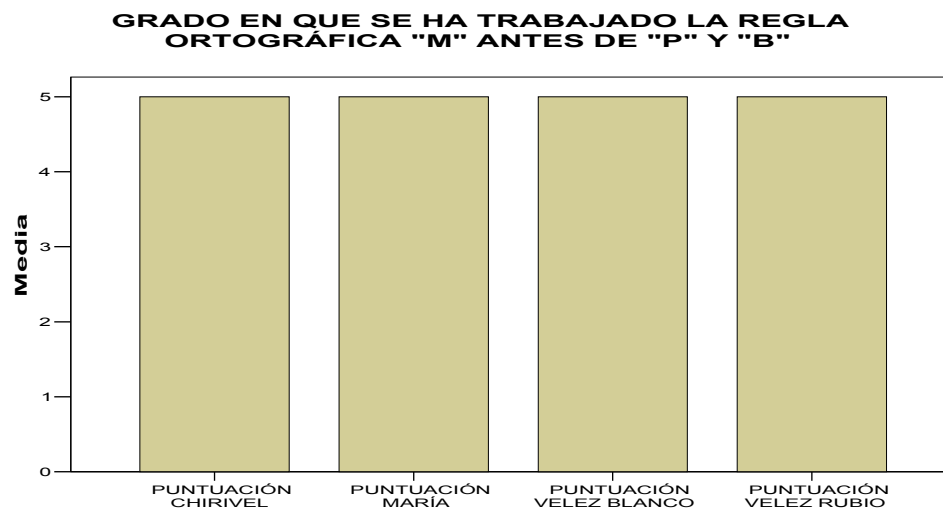
La estructura silábica CCVVC se considera un 4,25 sobre 5

3. A) ¿En qué medida se ha trabajado la ortografía arbitraria en la enseñanza de la escritura con sus alumnos?



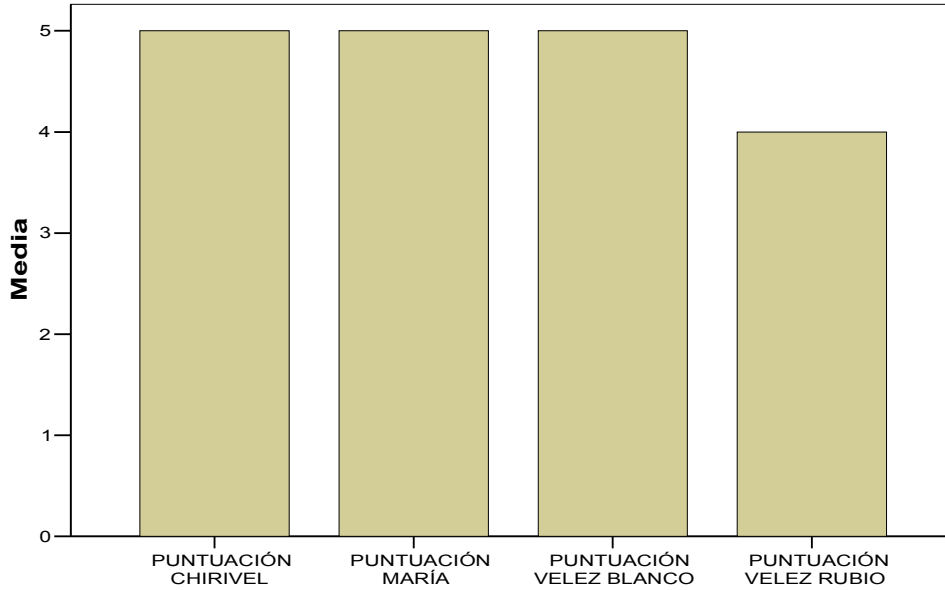
La ortografía arbitraria se valora 4,25 sobre 5

3. B) Evalúe en la siguiente escala el grado en que han sido trabajadas las reglas ortográficas con sus alumnos:



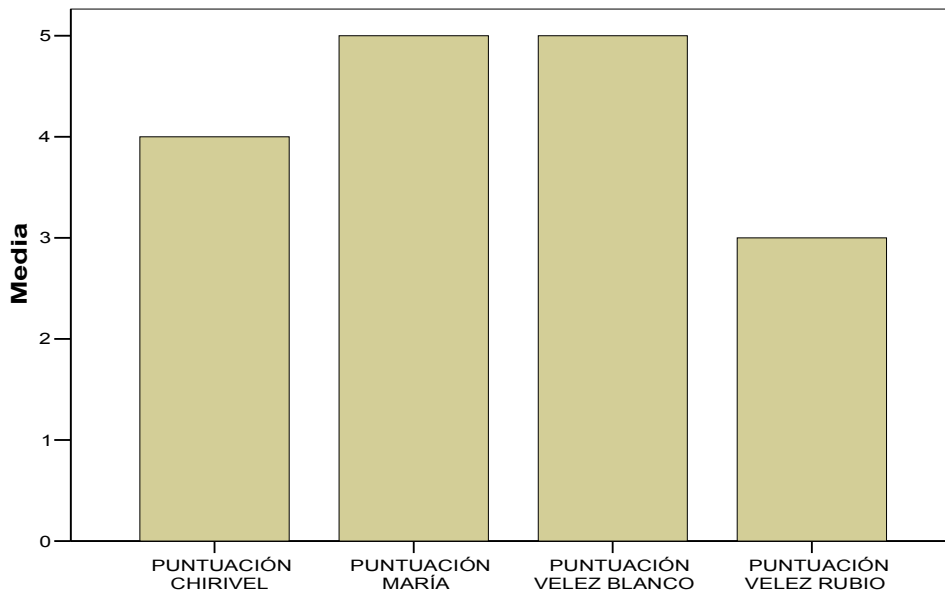
El grado que se valora la regla ortográfica m antes de p y b, se valora 5 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO LA REGLA ORTOGRÁFICA "R" DESPUÉS DE "N", "L" Y "S"



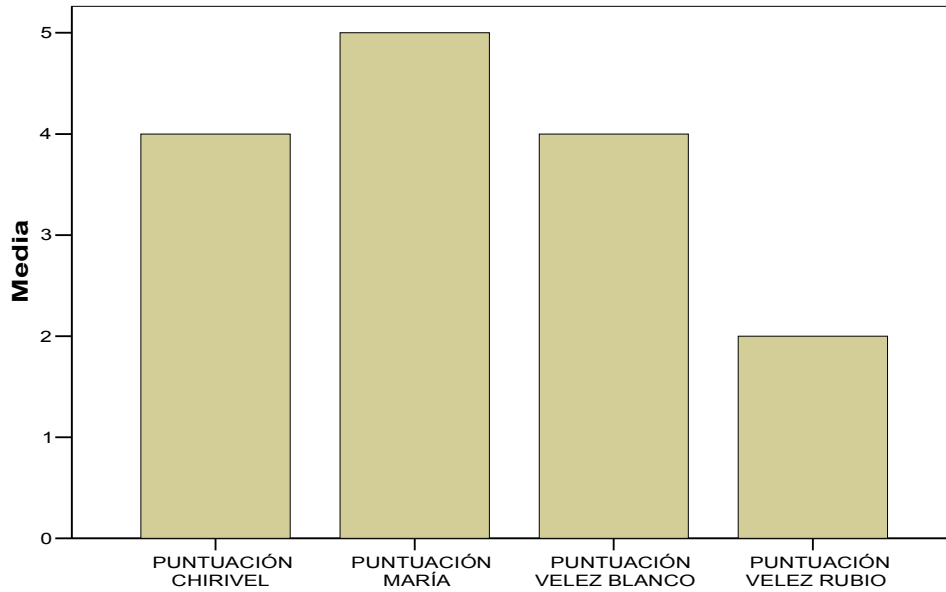
El grado que se valora la regla ortográfica r después de n, l y s, se valora 4,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO LA REGLA ORTOGRÁFICA "H" EN PALABRAS QUE EMPIEZAN POR "HUE"



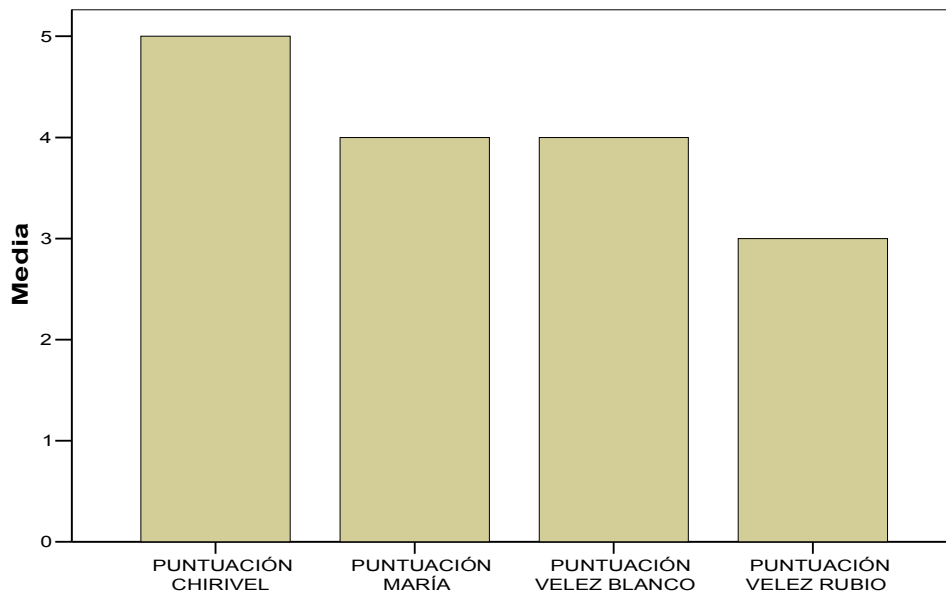
El grado que se valora la regla ortográfica h en palabras que empiezan por hue, se valora 4,25 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO LA REGLA ORTOGRÁFICA "B" EN PALABRAS QUE EMPIEZAN POR "BUS" Y "BUR"



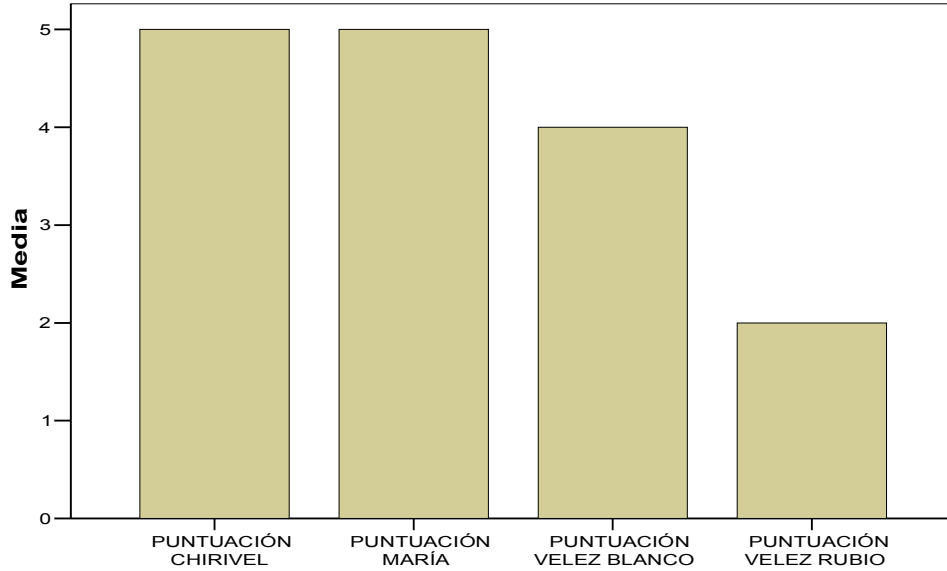
El grado que se valora la regla ortográfica b en palabras que empiezan por bus y bur, se valora 3,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO LA REGLA ORTOGRÁFICA "Y" AL FINAL DE PALABRA CUANDO NO LLEVA ACENTO



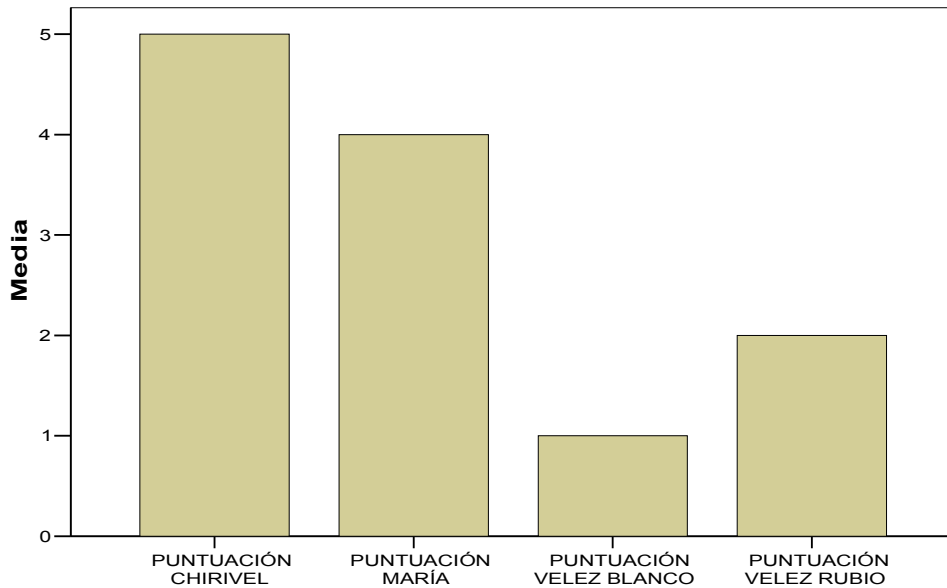
El grado que se valora la regla ortográfica "y" al final de palabra sin acento, se valora 3,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO LA REGLA ORTOGRÁFICA "B" EN VERBOS ACABADOS EN "BIR", MENOS HERVIR, SERVIR Y VIVIR



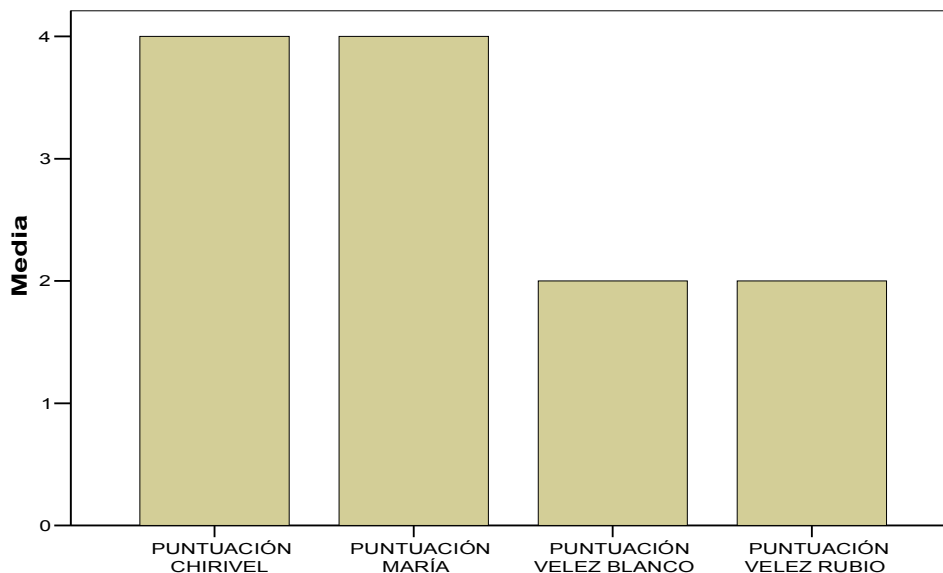
El grado que se valora la regla ortográfica b en verbos acabados en bir, se valora 4 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO LA REGLA ORTOGRÁFICA "V" EN TODOS LOS INFINITIVOS ACABADOS EN "ERVAR"



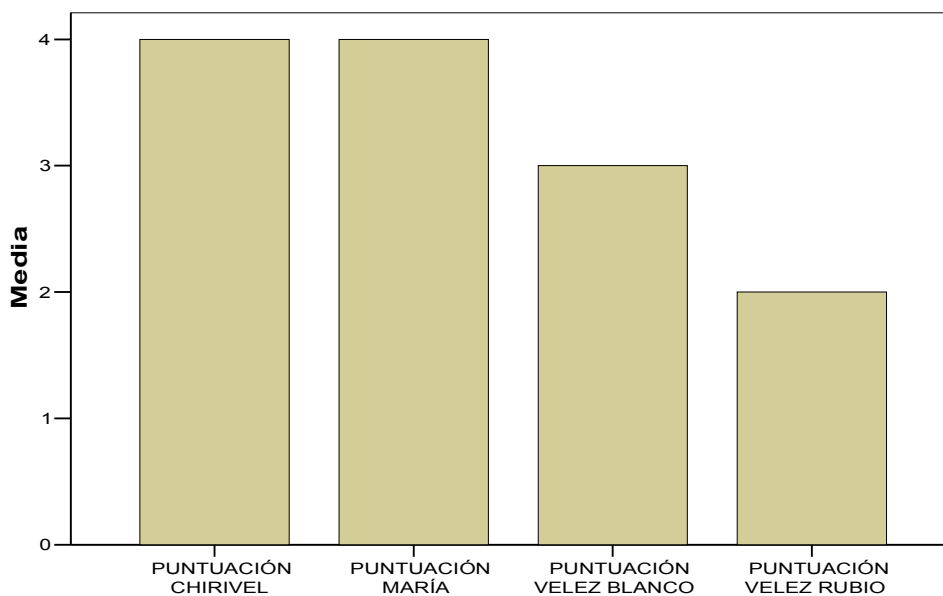
El grado que se valora la regla ortográfica v en todos los infinitivos acabados en ervar, se valora 3 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO LA REGLA ORTOGRÁFICA "B" EN VERBOS ACABADOS EN "ABA"



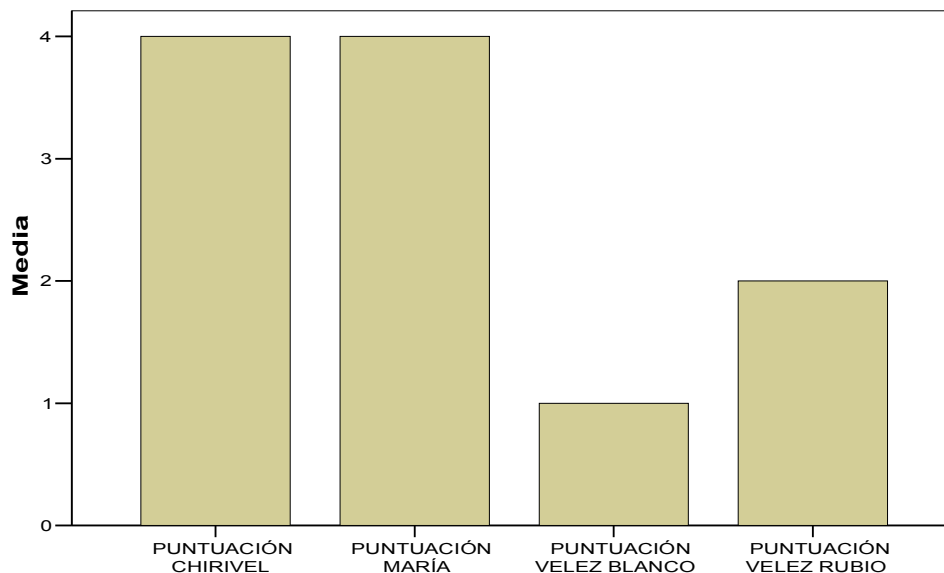
El grado que se valora la regla ortográfica b en verbos acabados en aba, se valora 3 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO LA REGLA ORTOGRÁFICA "J" EN PALABRAS TERMINADAS EN "AJE"



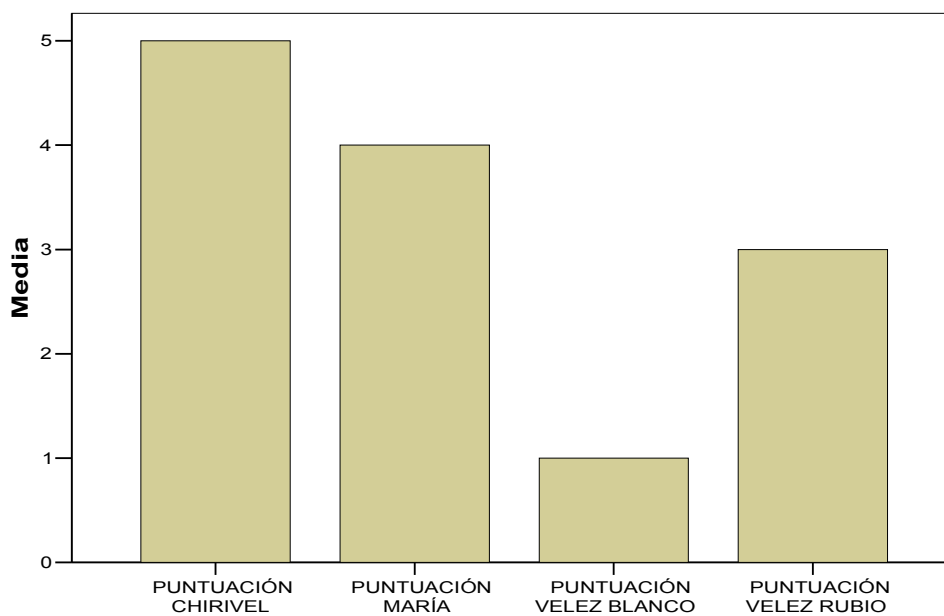
El grado que se valora la regla ortográfica j en palabras acabadas en aje, se valora 3,25 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO LA REGLA ORTOGRÁFICA "LL" EN PALABRAS TERMINADAS EN "ILLO"



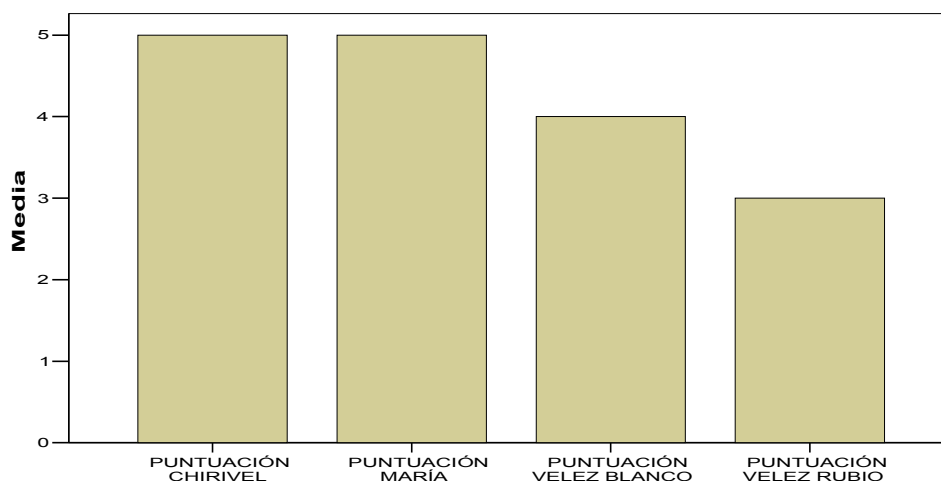
El grado que se valora la regla ortográfica ll en palabras terminadas en illo, se valora 2,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO LA REGLA ORTOGRÁFICA "V" EN ADJETIVOS TERMINADOS EN "AVA"



El grado que se valora la regla ortográfica v en adjetivos terminados en ava, se valora 3,25 sobre 5

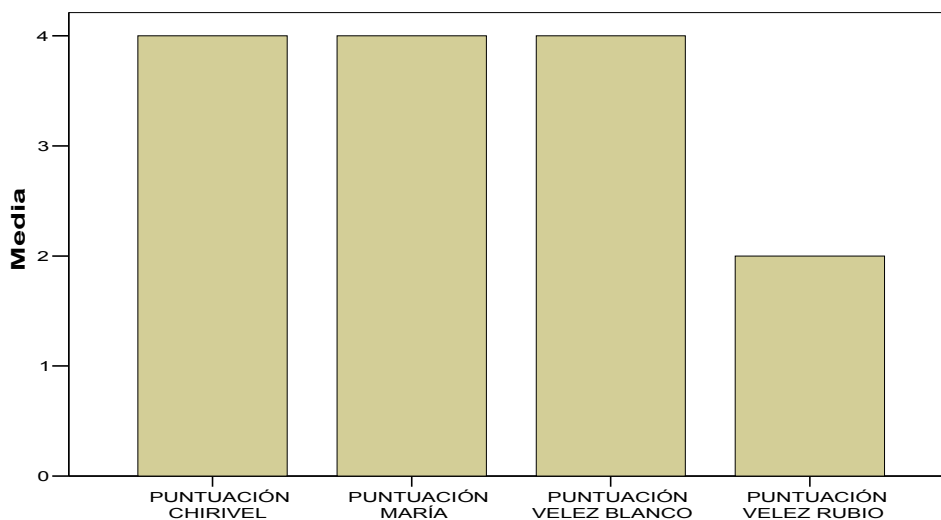
GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO LA REGLA ORTOGRÁFICA "B" EN PALABRAS QUE ACABAN EN "BILIDAD", EXCEPTO MOVILIDAD Y CIVILIDAD



El grado que se valora la regla ortográfica b en palabras acabadas en bilidad, se valora 4,255 sobre 5

4. Valore el grado en el que considera que ha trabajado el conocimiento de la expresión escrita de pseudopalabras no sujetas a reglas ortográficas.

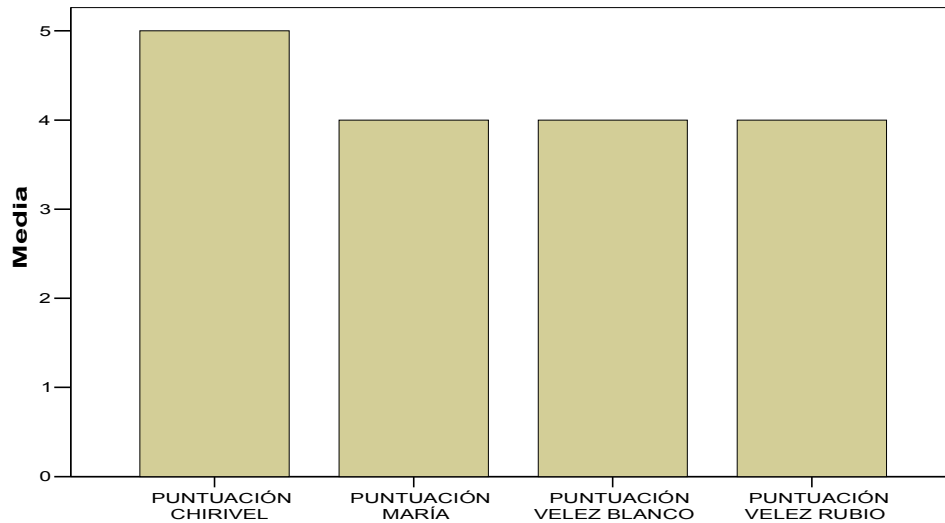
GRADO EN QUE SE HA TRABAJADO EL CONOCIMIENTO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA DE PSEUDOPALABRAS



El trabajo de pseudopalabras se ha considerado un 3,5 sobre 5

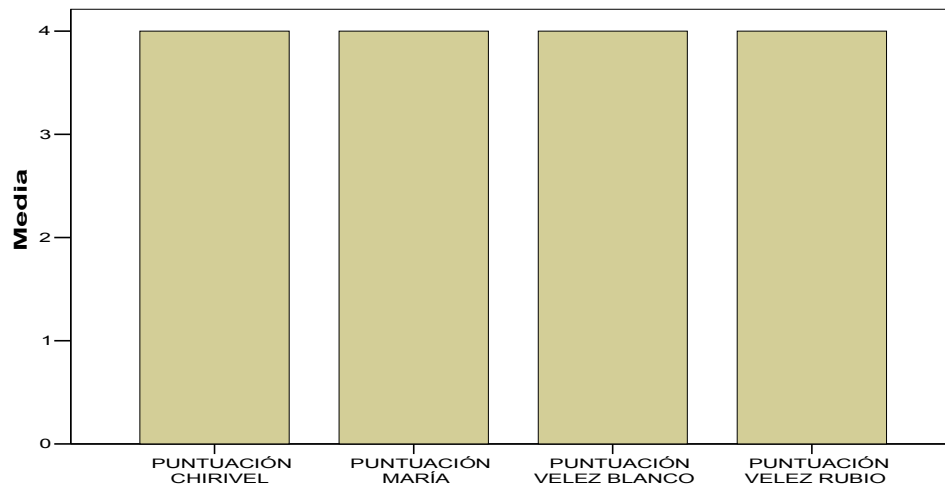
5. ¿A qué nivel ha tenido en cuenta el aprendizaje de los siguientes aspectos en la enseñanza de los procesos de escritura?:

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LOS SIGNOS DE INTERROGACIÓN EN LA ESCRITURA DE FRASES



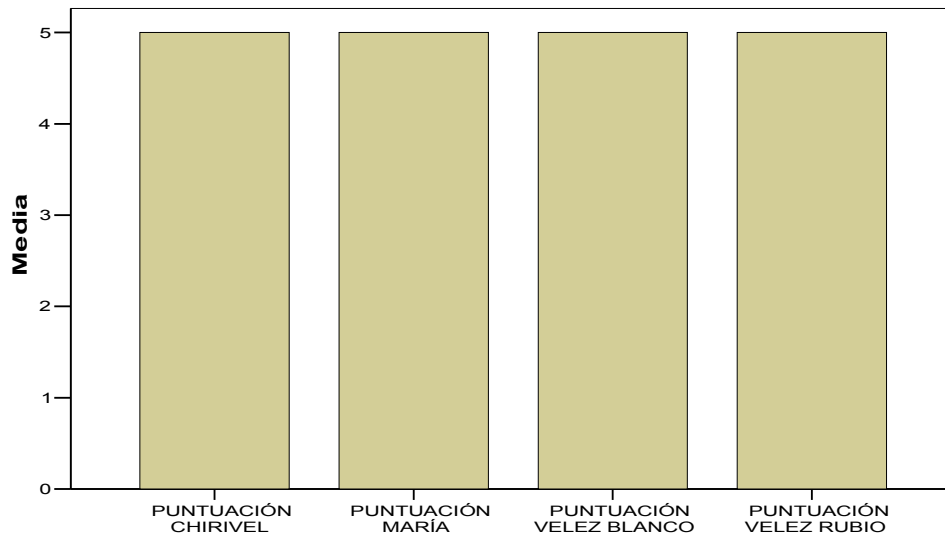
El grado que se han considerado los signos de interrogación en la escritura de frases ha sido de un 4,25 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LOS SIGNOS DE EXCLAMACIÓN EN LA ESCRITURA DE FRASES



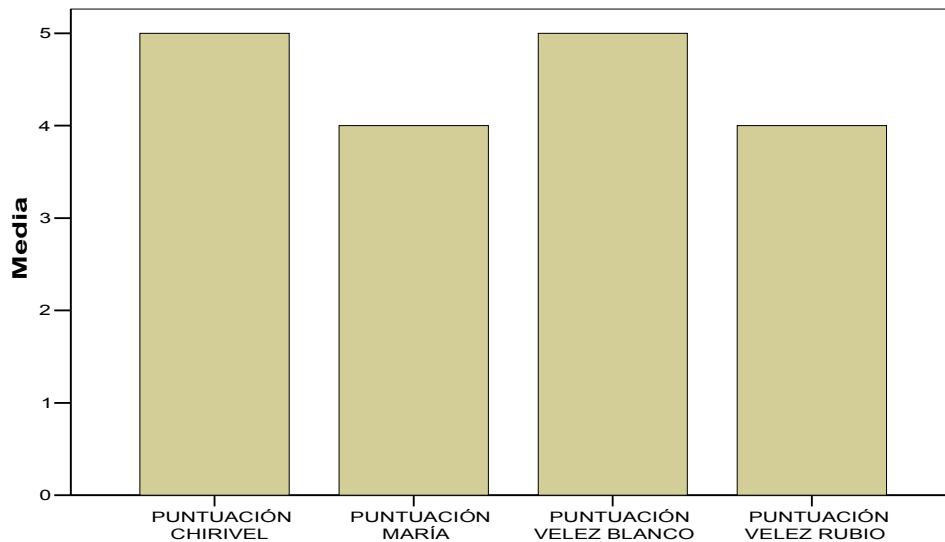
El grado que se han considerado los signos de exclamación en la escritura de frases ha sido de un 4 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LA LETRA MAYÚSCULA EN LOS NOMBRES PROPIOS DE PERSONA



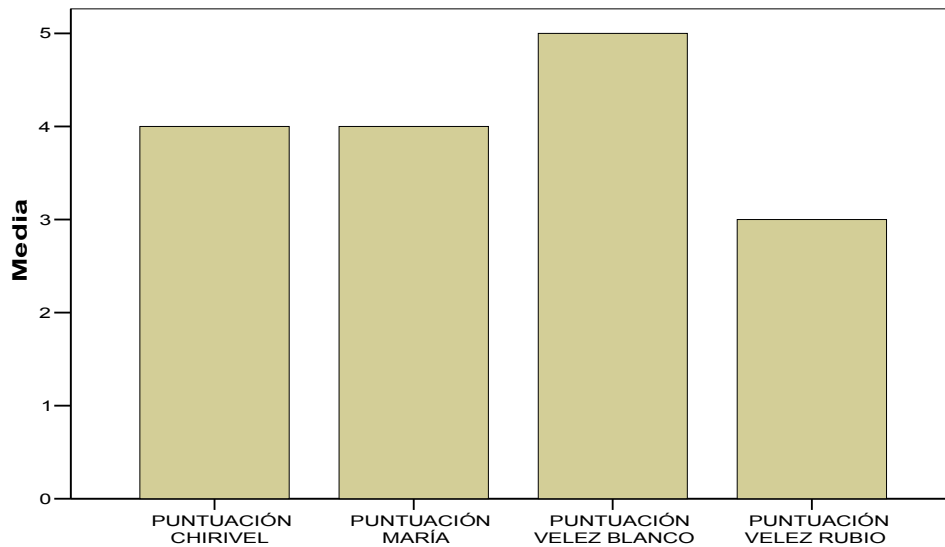
El grado que se ha considerado la letra mayúscula en los nombres propios de persona ha sido de un 5 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LA LETRA MAYÚSCULA EN LOS NOMBRES PROPIOS DE CIUDAD



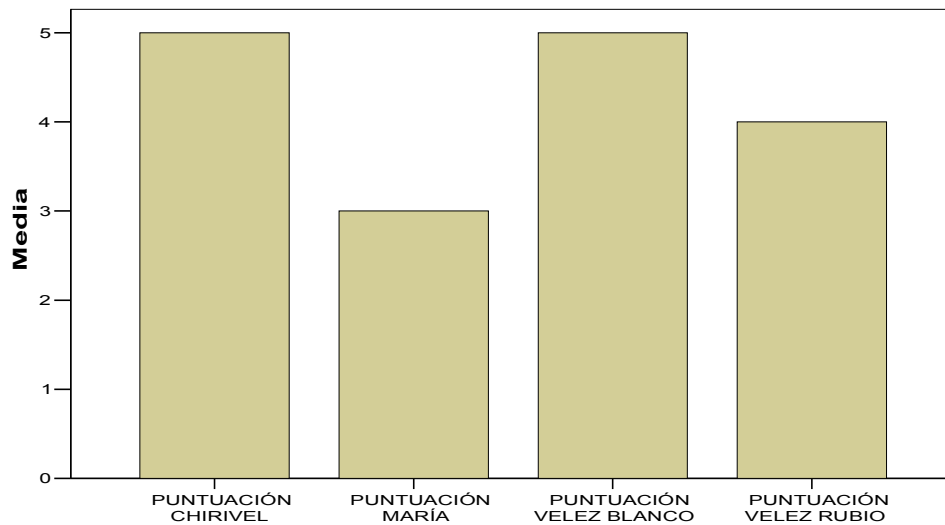
El grado que se ha considerado la letra mayúscula en los nombres propios de ciudad ha sido de un 4,5 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LA LETRA MAYUSCULA EN LOS NOMBRES PROPIOS DE PAÍS



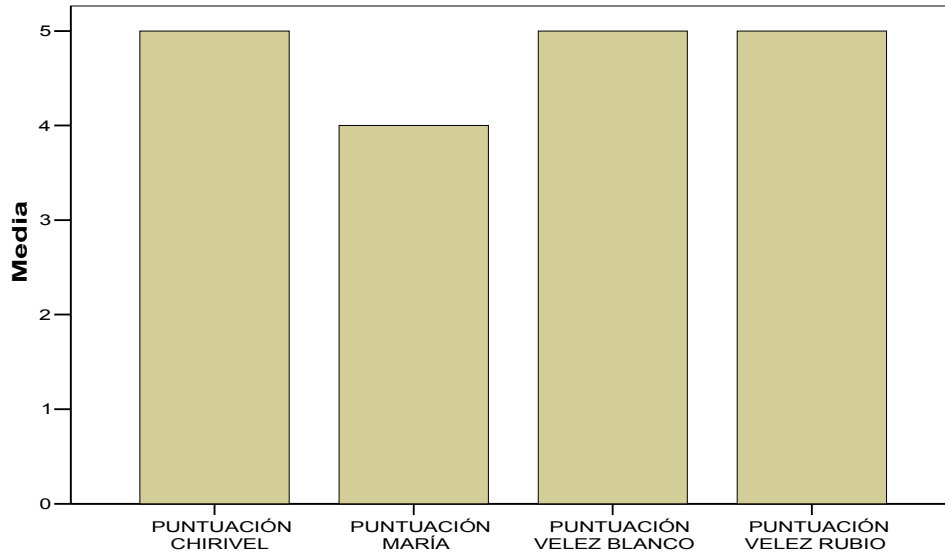
El grado que se ha considerado la letra mayúscula en los nombres propios de país ha sido de un 4 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LA LETRA MAYUSCULA AL INICIO DE LA FRASE



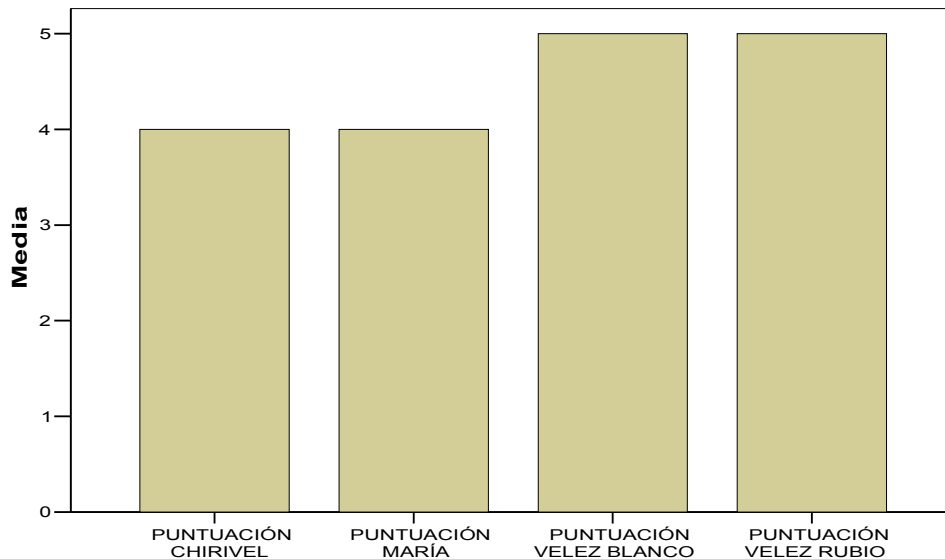
El grado que se ha considerado la letra mayúscula al inicio de frase ha sido de un 4,25 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LA LETRA MAYUSCULA DETRÁS DE UN PUNTO Y SEGUIDO



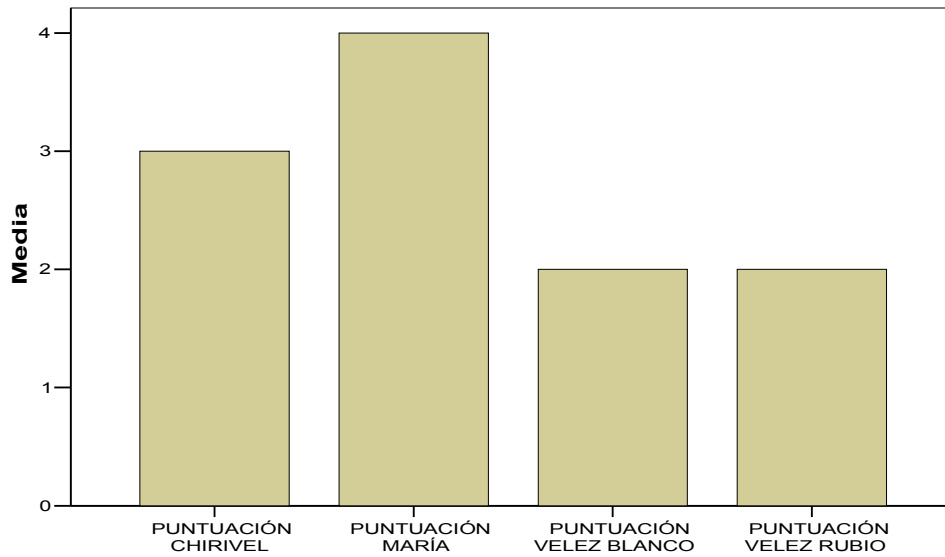
El grado que se ha considerado la letra mayúscula detrás de punto y seguido ha sido de un 4,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LA LETRA MAYUSCULA DESPUÉS DE UN PUNTO Y A PARTE



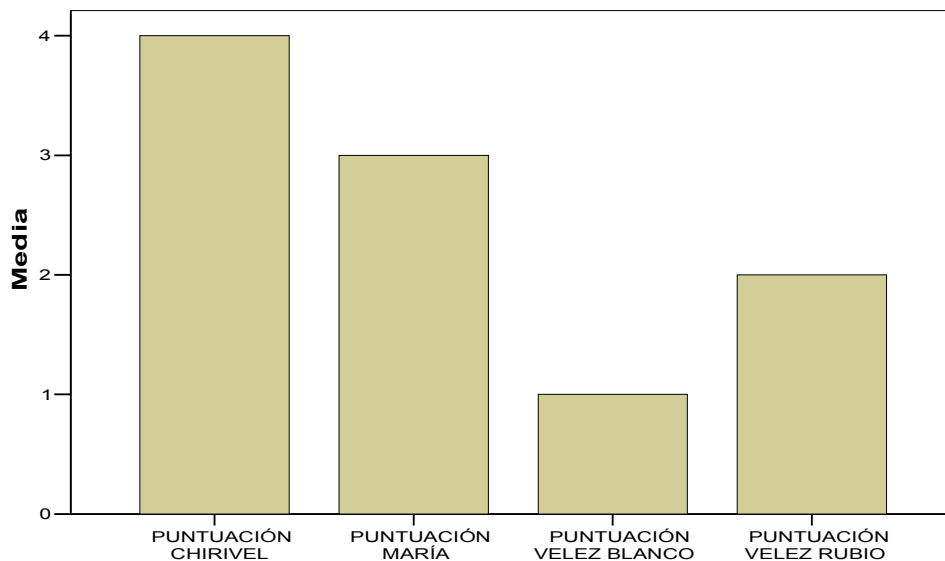
El grado que se ha considerado la letra mayúscula después de punto y aparte ha sido de un 4,5 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LA ACENTUACIÓN EN PALABRAS AGUDAS



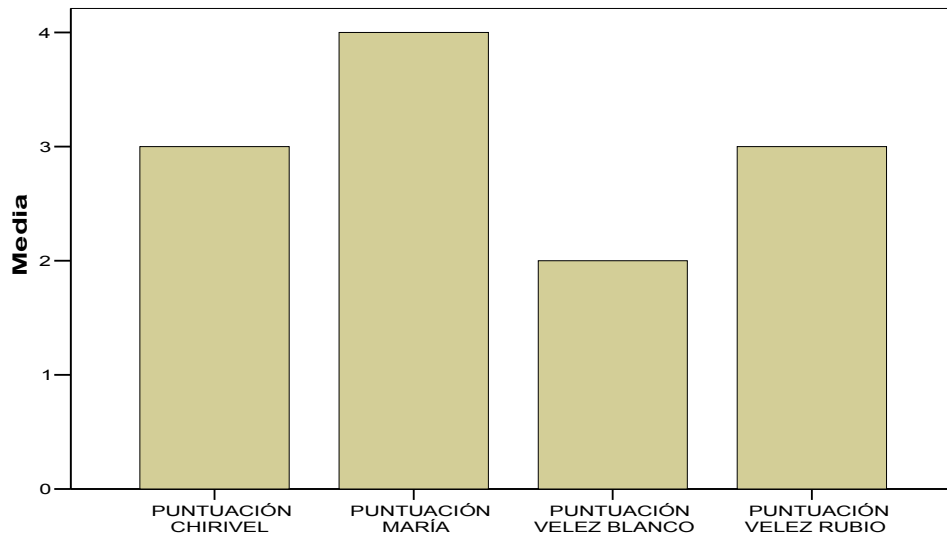
El grado que se ha considerado la acentuación en palabras agudas ha sido de un 2,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LA ACENTUACIÓN EN PALABRAS LLANAS



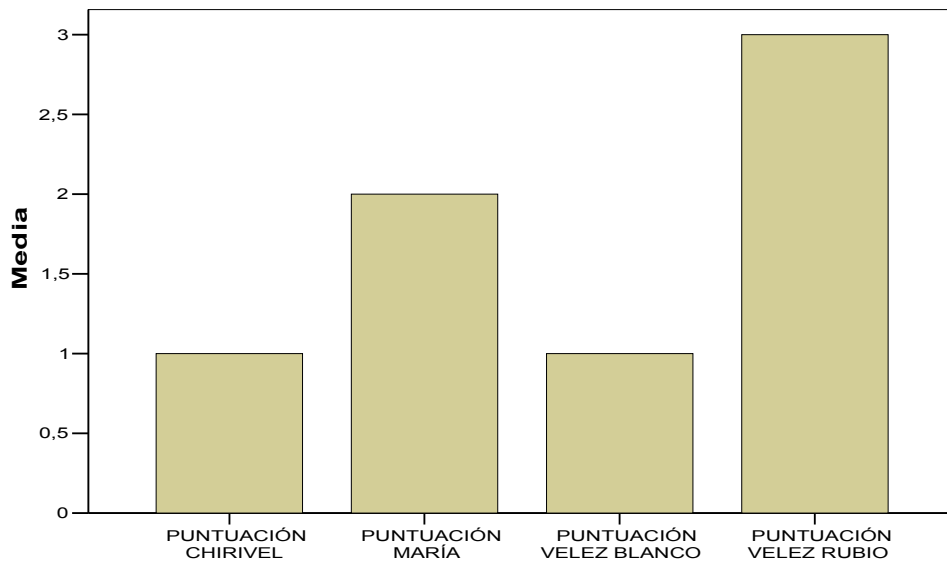
El grado que se ha considerado la acentuación en palabras llanas ha sido de un 2,5 sobre 5

**GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LA ACENTUACIÓN
EN PALABRAS ESDRÚJULAS**



El grado que se ha considerado la acentuación en palabras esdrújulas ha sido de un 4 sobre 5

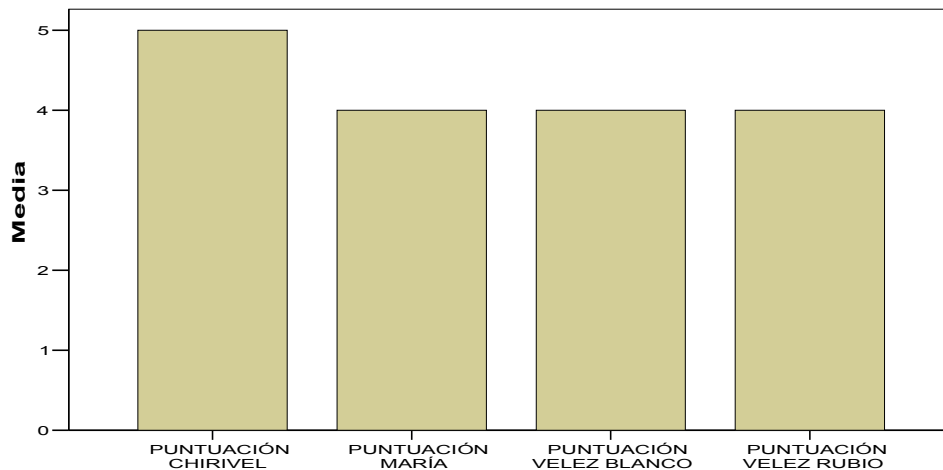
**GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LA ACENTUACIÓN
EN PALABRAS SOBRESDRÚJULAS**



El grado que se ha considerado la acentuación en palabras sobresdrújulas ha sido de un 1,75 sobre 5

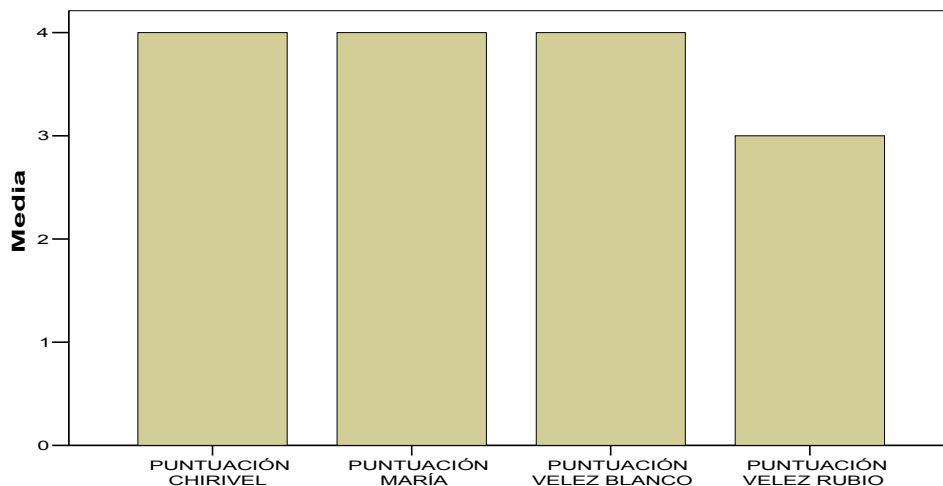
6 ¿Cómo ha considerado las estrategias para la composición de textos narrativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos? Indique cuáles:

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA COMPOSICIÓN DE TEXTOS DE INTRODUCCIÓN CON REFERENCIA AL TIEMPO Y AL LUGAR



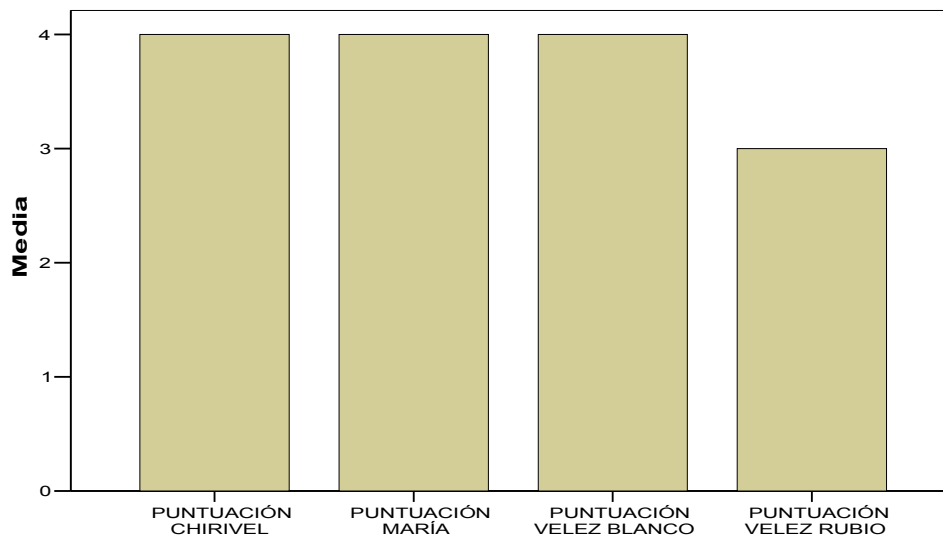
El grado que se han considerado las estrategias para composición de textos de introducción en referencia al lugar y tiempo es de 4,25 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA COMPOSICIÓN DE TEXTOS DE DESCRIPCIÓN FÍSICA Y PSICOLÓGICA DE LOS PERSONAJES



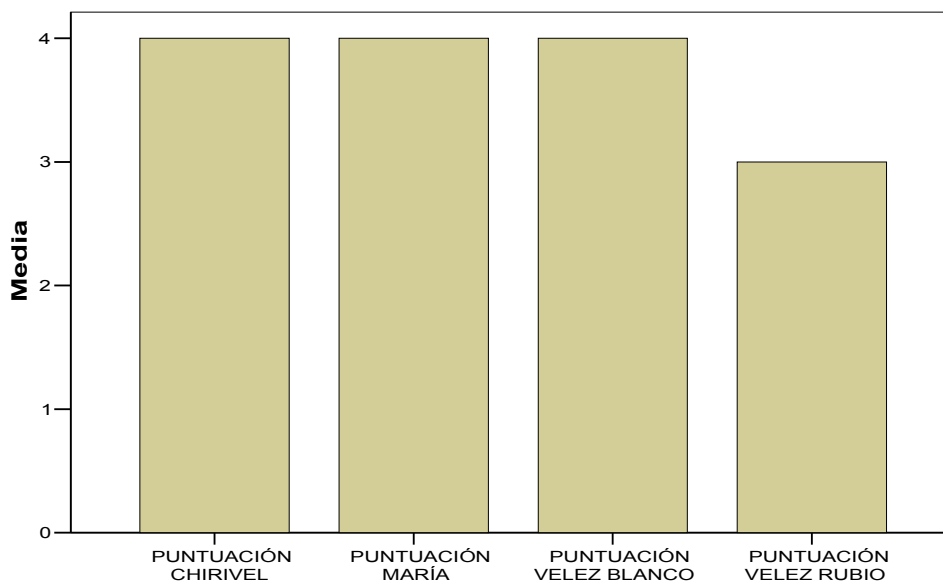
El grado que se han considerado las estrategias para composición de textos de descripción física y psicológica es de 3,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA COMPOSICIÓN DE TEXTOS DE EXISTENCIA DE AL MENOS UN SUCESO CON CONSECUENCIAS



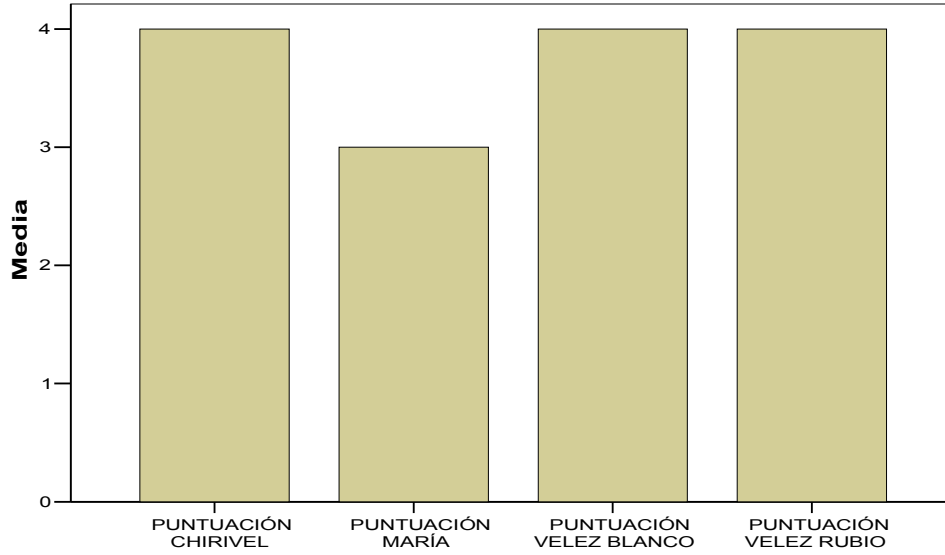
El grado que se han considerado las estrategias para composición de textos de existencia de al menos un suceso con consecuencias es de 3,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA COMPOSICIÓN DE TEXTOS DE UN DESENLACE COHERENTE



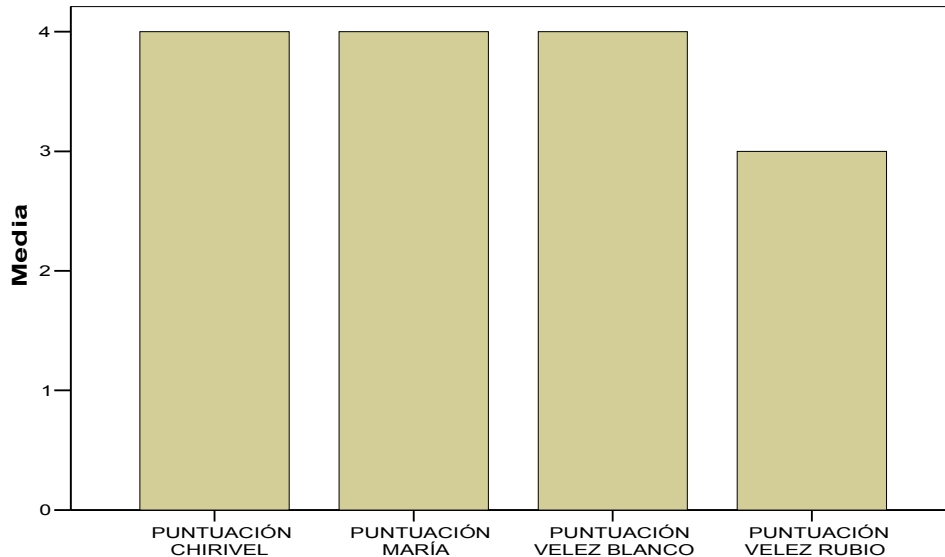
El grado que se han considerado las estrategias para composición de textos de un desenlace coherente es de 3,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA COMPOSICIÓN DE TEXTOS DE DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD Y ORIGINALIDAD EN LOS ESCRITOS



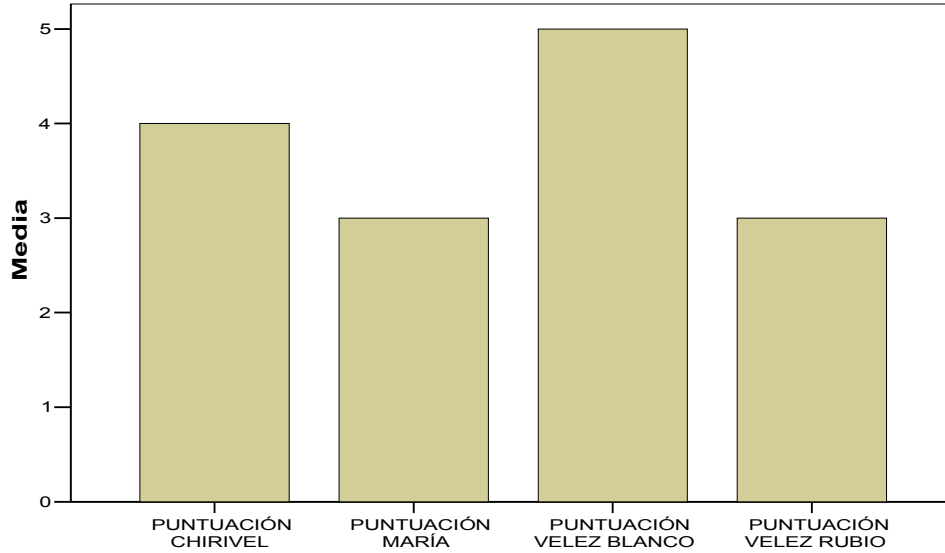
El grado que se han considerado las estrategias para composición de textos de desarrollo de la creatividad y originalidad de los escritos es de 3,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA COMPOSICIÓN DE TEXTOS DE CONTINUIDAD LÓGICA (SECUENCIA TEMPORAL)



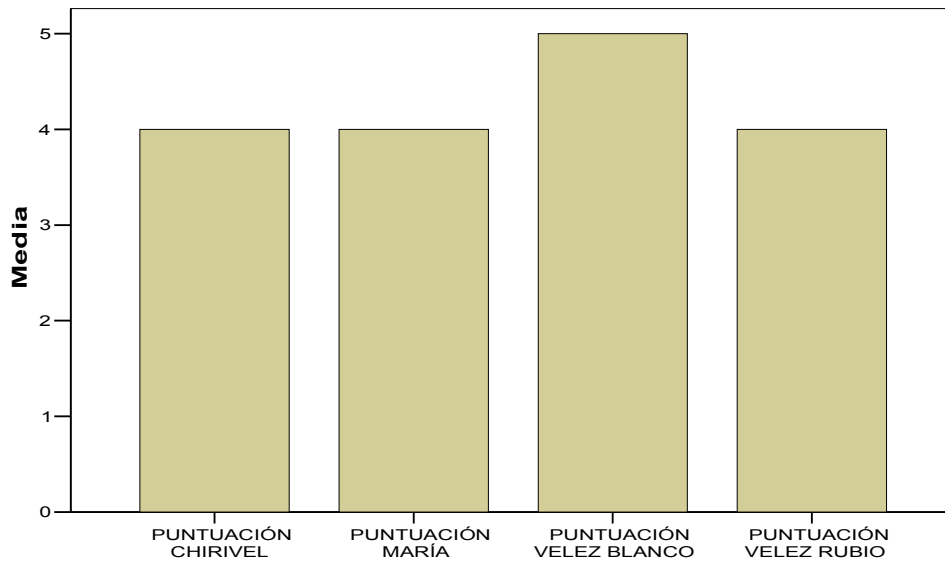
El grado que se han considerado las estrategias para composición de textos de continuidad lógica es de 3,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA COMPOSICIÓN DE TEXTOS DE SENTIDO GLOBAL Y UNITARIO DE LA HISTORIA



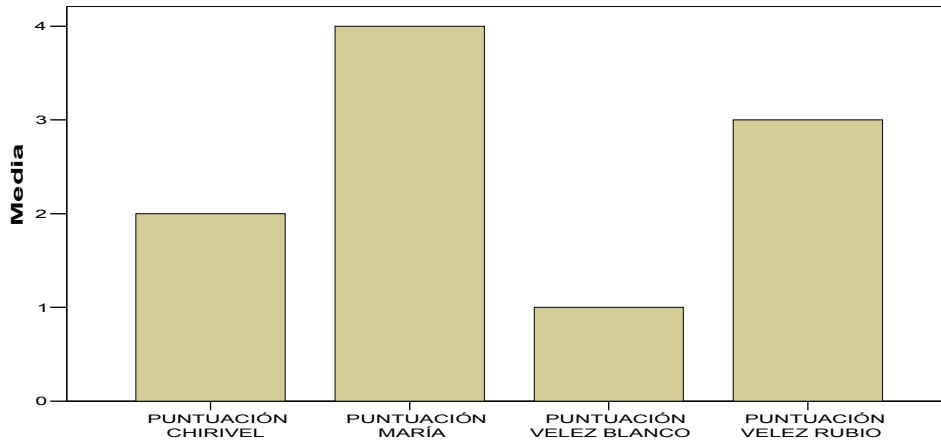
El grado que se han considerado las estrategias para composición de textos de sentido global y unitario de la historia es de 3,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA COMPOSICIÓN DE TEXTOS DE EMPLEO DE FIGURAS LITERARIAS (DIÁLOGO, DESCRIPCIÓN, ETC)



El grado que se han considerado las estrategias para composición de textos de empleo de figuras literarias es de 4,25 sobre 5

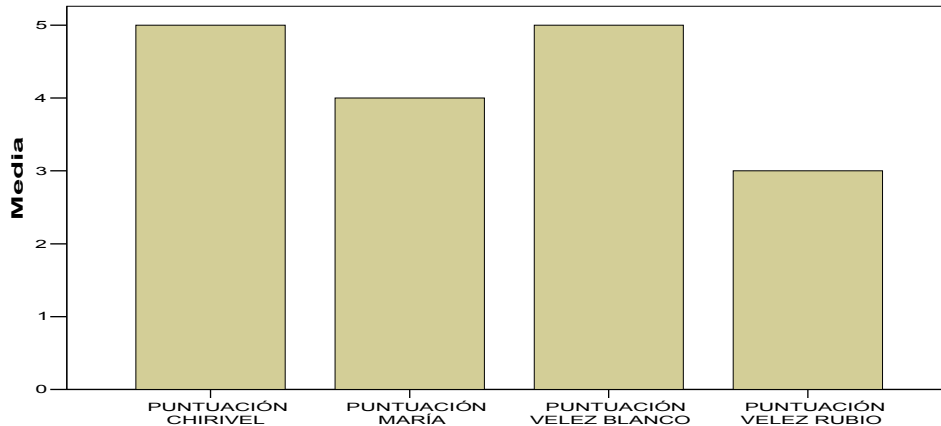
GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA COMPOSICIÓN DE TEXTOS DE ESTRUCTURA SINTÁCTICA DEL TEXTO



El grado que se han considerado las estrategias para composición de textos de estructura sintáctica del texto es de 2,5 sobre 5

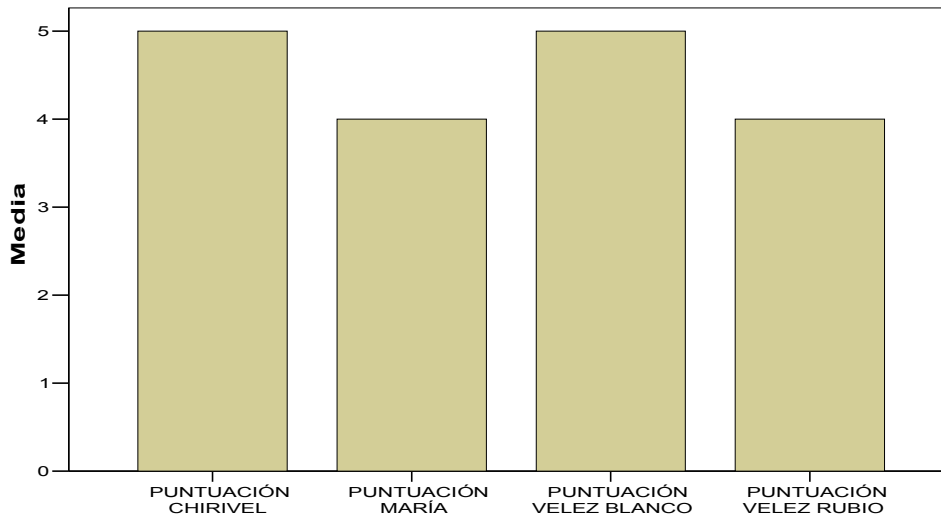
7. ¿Se han señalado estrategias para la composición de un texto descriptivo? Marque cuales:

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA LA COMPOSICIÓN DE UN TEXTO DESCRIPTIVO DE DEFINICIÓN DEL OBJETIVO DESCRITO CON ALGUNAS CARACTERÍSTICAS



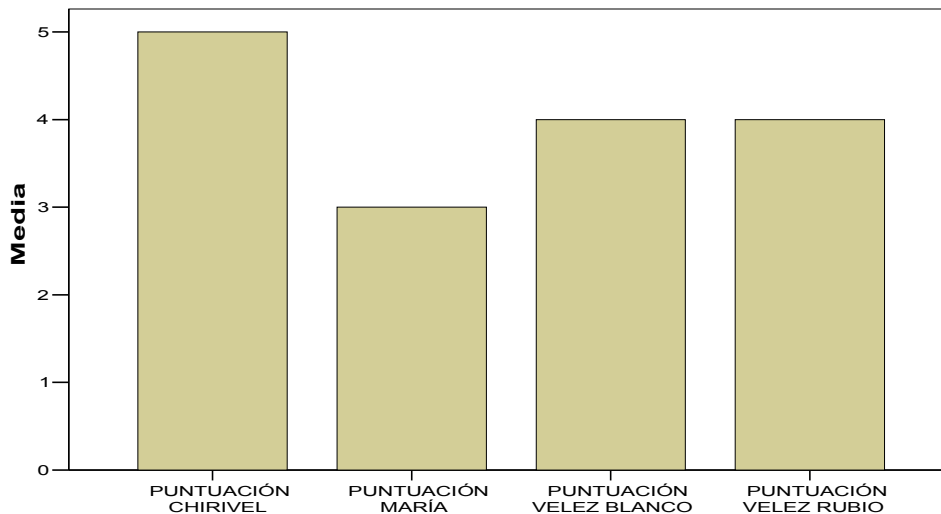
El grado que se han considerado las estrategias para la composición de un texto descriptivo de definición del objetivo descrito con algunas características es de 3,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA LA COMPOSICIÓN DE UN TEXTO DESCRIPTIVO DE ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN ADECUADA DEL TEXTO DONDE APAREZCAN SUCESIVAMENTE LAS DIFERENTES ...



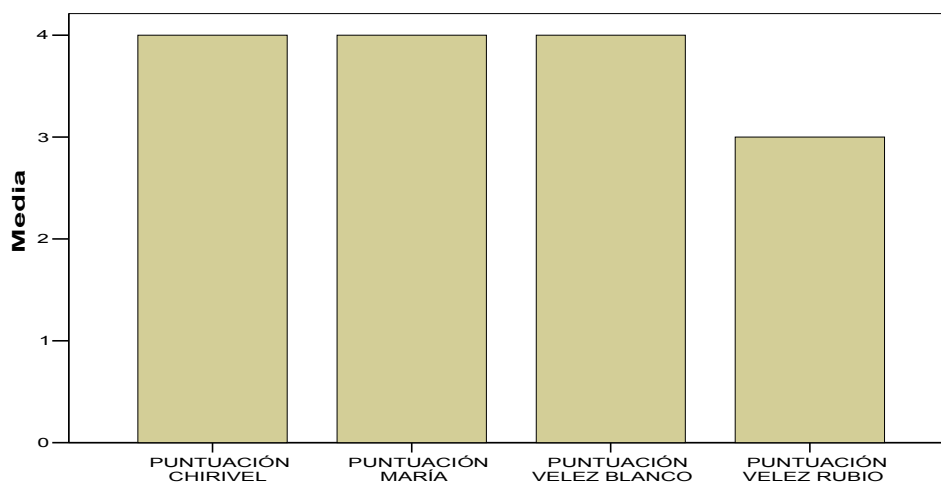
El grado que se han considerado las estrategias para la composición de un texto descriptivo de organización y presentación adecuada del texto donde aparezcan sucesivamente los diferentes elementos es de 4,5 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA LA COMPOSICIÓN DE UN TEXTO DESCRIPTIVO DE CONTINUIDAD TEMÁTICA Y COHERENCIA LINEAL ENTRE LAS IDEAS



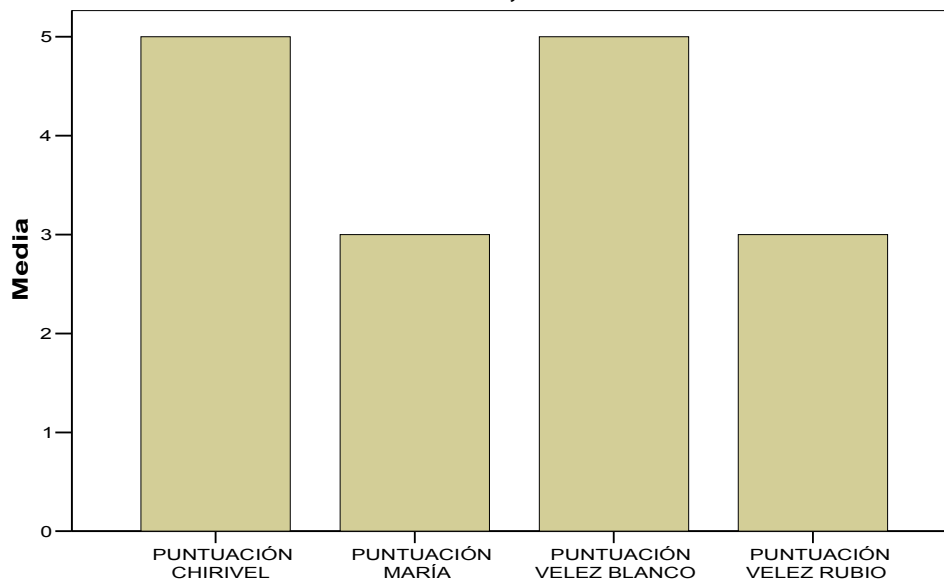
El grado que se han considerado las estrategias para la composición de un texto descriptivo de continuidad temática y coherencia lineal entre las ideas es de 4 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA LA COMPOSICIÓN DE UN TEXTO DESCRIPTIVO DE VOCABULARIO TÉCNICO BÁSICO PARA DAR INFORMACIÓN



El grado que se han considerado las estrategias para la composición de un texto descriptivo de vocabulario técnico básico para dar información es de 3,75 sobre 5

GRADO EN QUE SE HA CONSIDERADO LAS ESTRATEGIAS PARA LA COMPOSICIÓN DE UN TEXTO DESCRIPTIVO DE UTILIZAR EXPRESIONES QUE SIRVEN PARA INICIAR UN NUEVO CONCEPTO, PARTE O IDEA



El grado que se han considerado las estrategias para la composición de un texto descriptivo de definición del utilizar expresiones que sirven para iniciar un nuevo concepto, parte o idea es de 4 sobre 5

6. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A LOS DIRECTORES

La entrevista es un recurso ideal que permite recoger información desde muy diferentes vertientes. Por todo ello he visto necesaria la utilización de este recurso fundamentalmente cualitativo y trasladarlo a datos cuantitativos a través del programa SPSS 12.0, de este modo los resultados que arroja la entrevista se pueden ver de forma numérica y a través de porcentajes, lo cual nos va a permitir delimitar claramente en contexto y el entorno de los cuatro centros evaluados.

Para la obtención de estos datos previamente fue necesario concertar una cita con los directores y directoras de los centros, los cuales accedieron amablemente a ofrecer unos minutos de su tiempo, tan escaso muchos días del año.

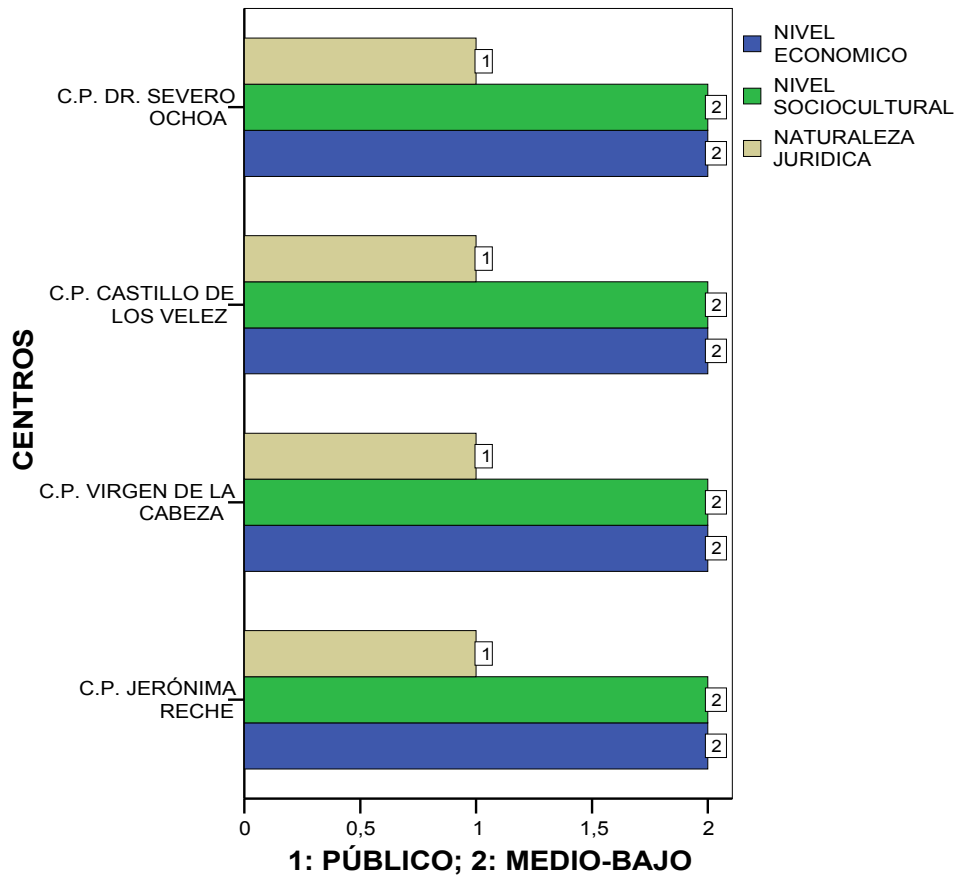
Una vez concertada la cita, tiene lugar la entrevista que dura aproximadamente 45 minutos. Para ello utilizo una grabadora. Es una entrevista bastante informal ya que durante el desarrollo de la misma va ser necesario que el director se levante, ojee en el ordenador,... para proporcionar los datos que voy solicitando. Los datos facilitados me van a ser útiles, fundamentalmente a la hora de extraer las conclusiones pertinentes.

A continuación voy a presentar a través de tablas y gráficos los datos aportados por los/as directores/as de los respectivos centros:

A) CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS

CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS

CENTROS	NIVEL ECONOMICO	NIVEL SOCIOCULTURAL	NATURALEZA JURIDICA
C.P. JERÓNIMA RECHE	MEDIO-BAJO	MEDIO-BAJO	PUBLICO
C.P. VIRGEN DE LA CABEZA	MEDIO-BAJO	MEDIO-BAJO	PUBLICO
C.P. CASTILLO DE LOS VELEZ	MEDIO-BAJO	MEDIO-BAJO	PUBLICO
C.P. DR. SEVERO OCHOA	MEDIO-BAJO	MEDIO-BAJO	PUBLICO



La naturaleza jurídica de los centros es pública y el nivel económico y sociocultural es medio-bajo

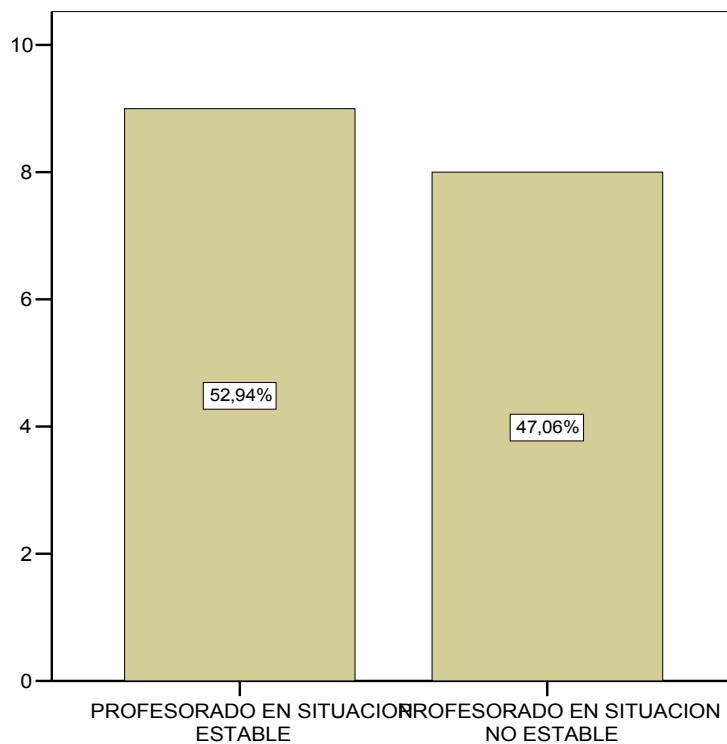
B) SITUACIÓN DEL PROFESORADO

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

SITUACIÓN DEL PROFESORADO DEL C.P. JERÓNIMA RECHE

				PROFESORADO EN SITUACION ESTABLE	PROFESORADO EN SITUACION NO ESTABLE
Nº TOTAL DE PROFESORES	17	1		9	8
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

SITUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL C.P. JERÓNIMA RECHE



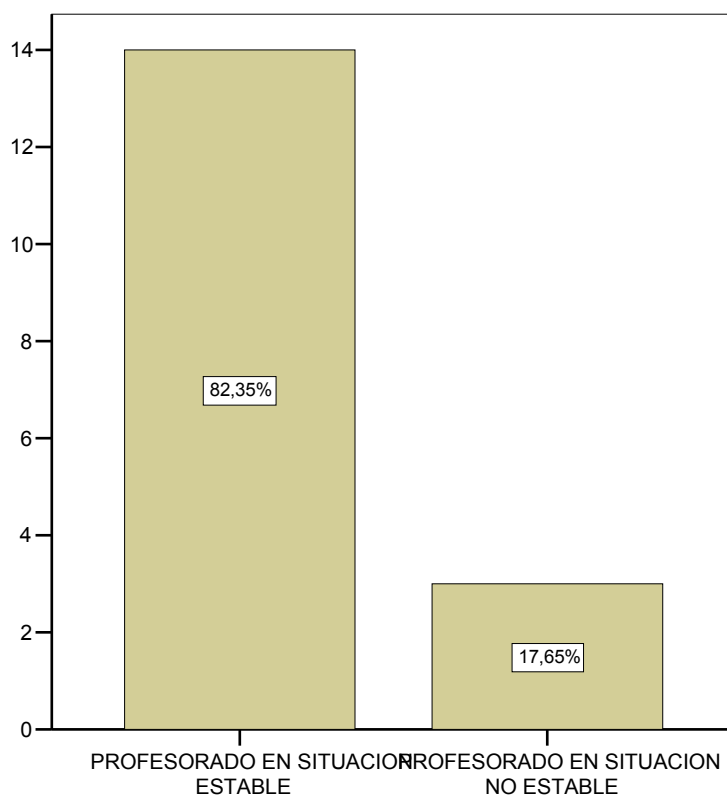
El 47,06% del profesorado de este centro es interino

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

SITUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL C.P. VIRGEN DE LA CABEZA

			PROFESORADO EN SITUACION ESTABLE	PROFESORADO EN SITUACION NO ESTABLE
Nº TOTAL DE PROFESORES	17	1	14	3
		Total	1	1
		N	1	1

SITUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL C.P. VIRGEN DE LA CABEZA



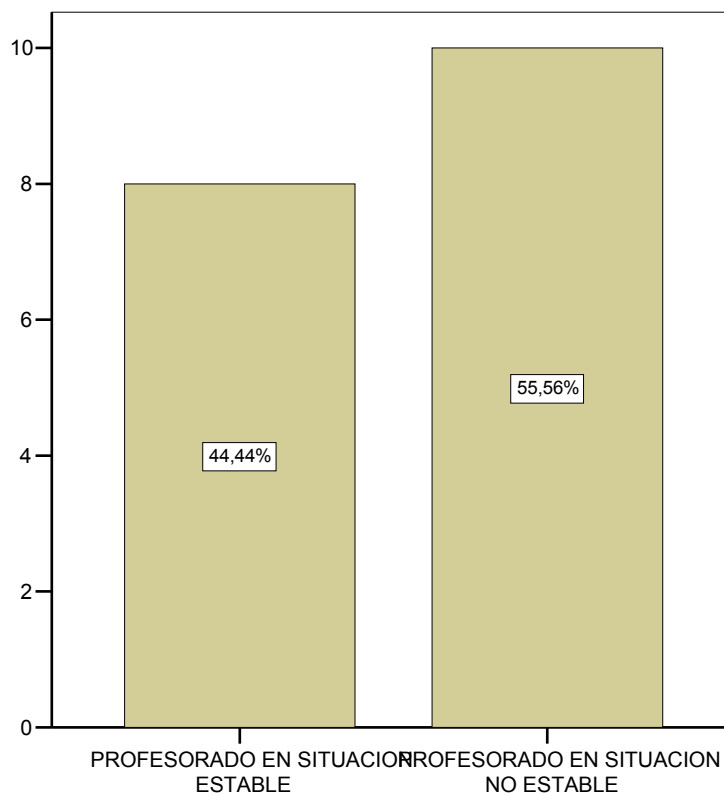
El 17,65% del profesorado de este centro es interino

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

SITUACIÓN DEL PROFESORADO EN C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ

				PROFESORADO EN SITUACION ESTABLE	PROFESORADO EN SITUACION NO ESTABLE
Nº TOTAL DE PROFESORES	18	1		8	10
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

SITUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ



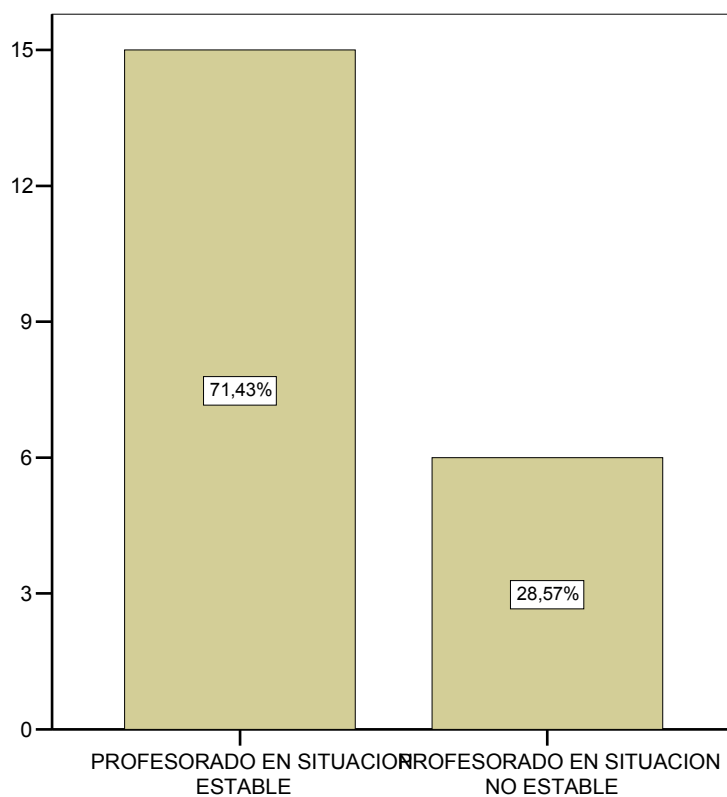
El 55,56% del profesorado de este centro es interino

COLEGIO PÚBLICO DOCTOR SEVERO OCHOA

SITUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL C.P. DR. SEVERO OCHOA

			PROFESORADO EN SITUACION ESTABLE	PROFESORADO EN SITUACION NO ESTABLE
Nº TOTAL DE PROFESORES	21	1	15	6
		Total	1	1
		N	1	1

SITUACIÓN DEL PROFESORADO EN C.P. DR. SEVERO OCHOA



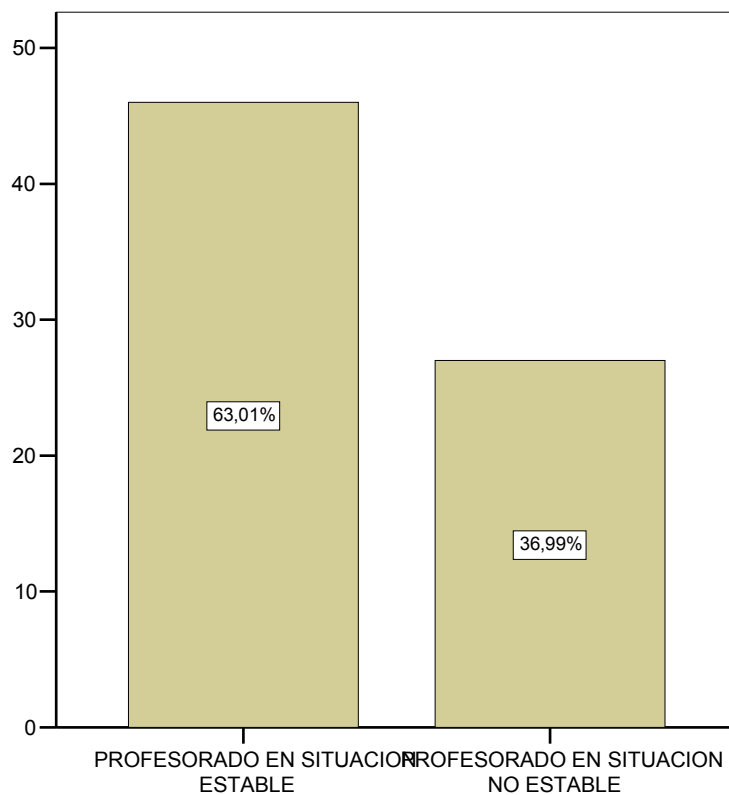
El 28,57% del profesorado de este centro es interino

RESULTADOS GENERALES

SITUACIÓN DEL PROFESORADO EN LA COMARCA

				PROFESORADO EN SITUACION ESTABLE	PROFESORADO EN SITUACION NO ESTABLE
Nº TOTAL DE PROFESORES	73	1		46	27
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

SITUACIÓN DEL PROFESORADO DE LA COMARCA



El 36,99% del profesorado de la comarca es interino

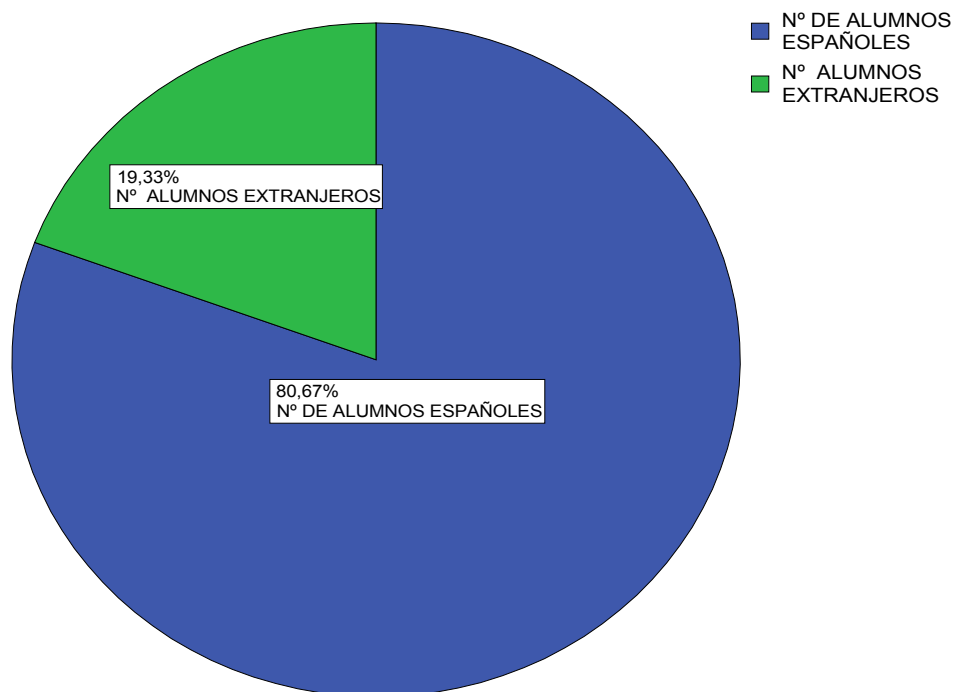
C) PROCEDENCIA DEL ALUMNADO

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DEL C.P. JERÓNIMA RECHE

			Nº DE ALUMNOS ESPAÑOLES	Nº ALUMNOS EXTRANJEROS
Nº ALUMNOS DEL CENTRO	150	1	121	29
		Total	1	1
		Total	1	1

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DEL C.P. JERÓNIMA RECHE



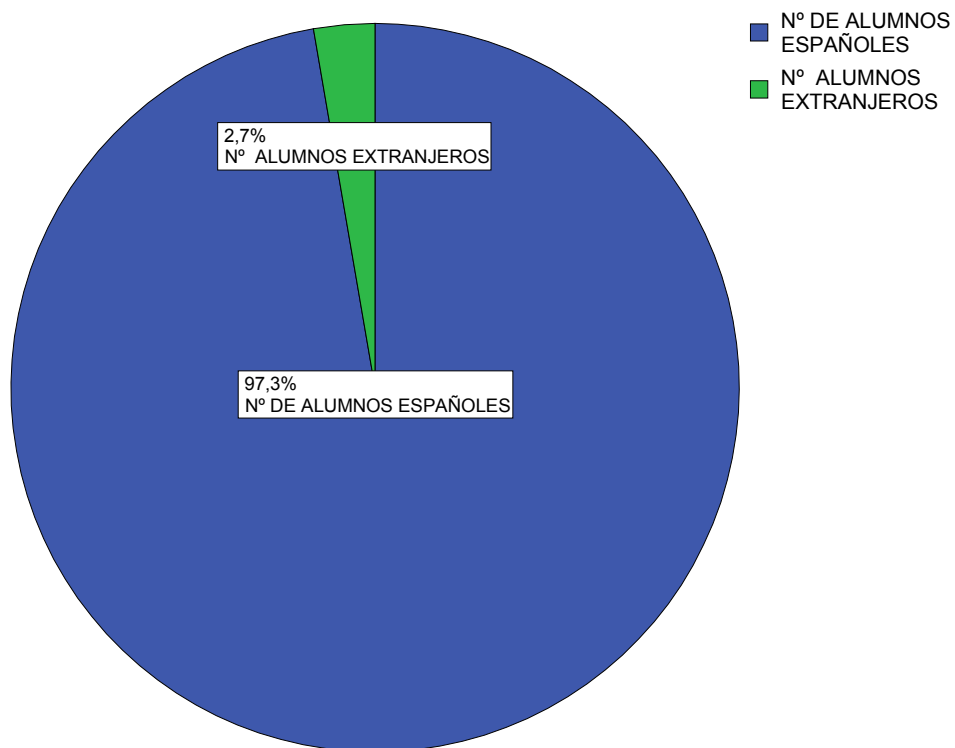
El centro tiene 29 alumnos extranjeros que es el 19,33% del total

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DEL C.P. VIRGEN DE LA CABEZA

			Nº DE ALUMNOS ESPAÑOLES	Nº ALUMNOS EXTRANJEROS
Nº ALUMNOS DEL CENTRO	111	1	108	3
		Total	1	1
		Total	1	1

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DEL C.P. VIRGEN DE LA CABEZA



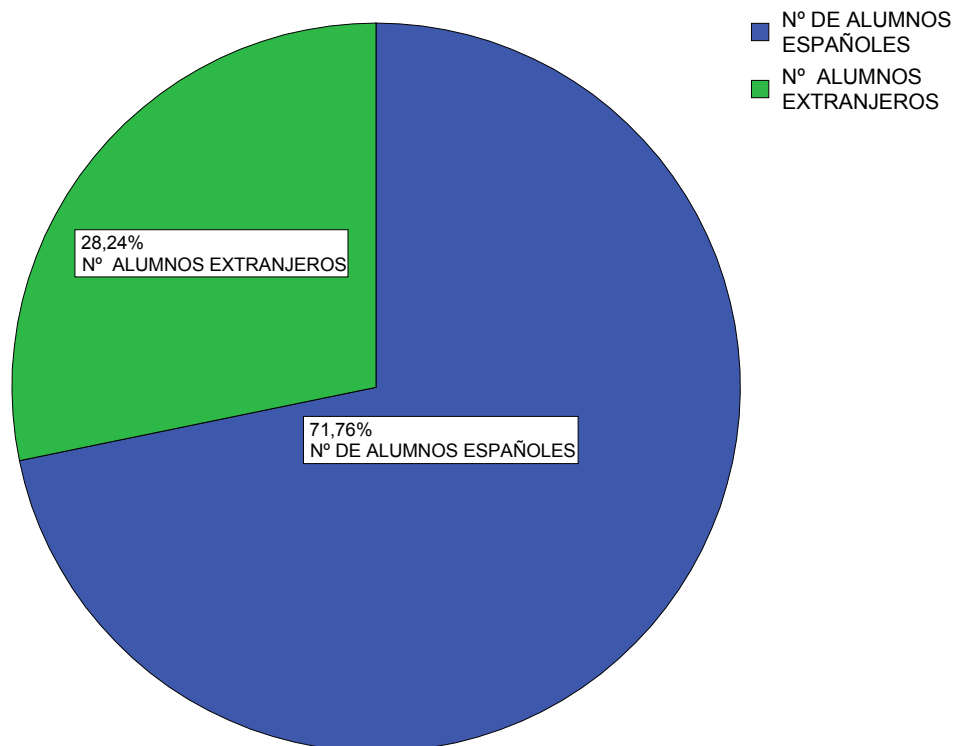
El centro tiene 3 alumnos extranjeros que es el 2,7% del total

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DEL C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ

				Nº DE ALUMNOS ESPAÑOLES	Nº ALUMNOS EXTRANJEROS
Nº ALUMNOS DEL CENTRO	170	1		122	48
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DEL C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ



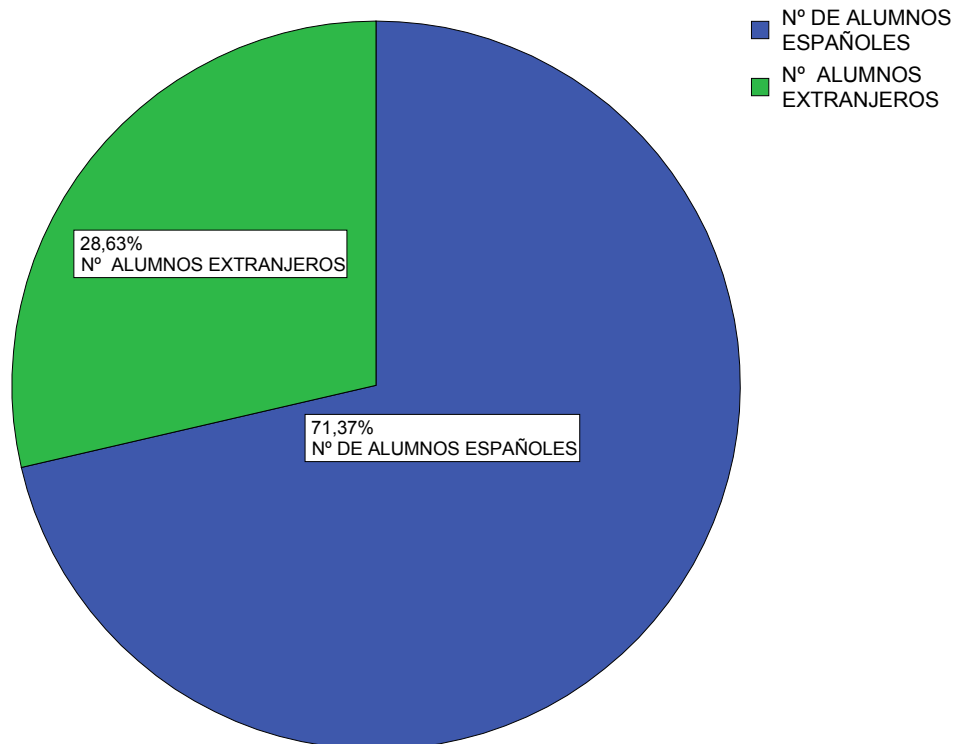
El centro tiene 48 alumnos extranjeros que es el 28,24% del total

COLEGIO PÚBLICO DOCTOR SEVERO OCHOA

PROCENCIA DEL ALUMNADO DEL C.P. DR. SEVERO OCHOA

			Nº DE ALUMNOS ESPAÑOLES	Nº ALUMNOS EXTRANJEROS
Nº ALUMNOS DEL CENTRO	255	1	182	73
		Total	1	1
		Total	1	1

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DEL C.P. DR. SEVERO OCHOA



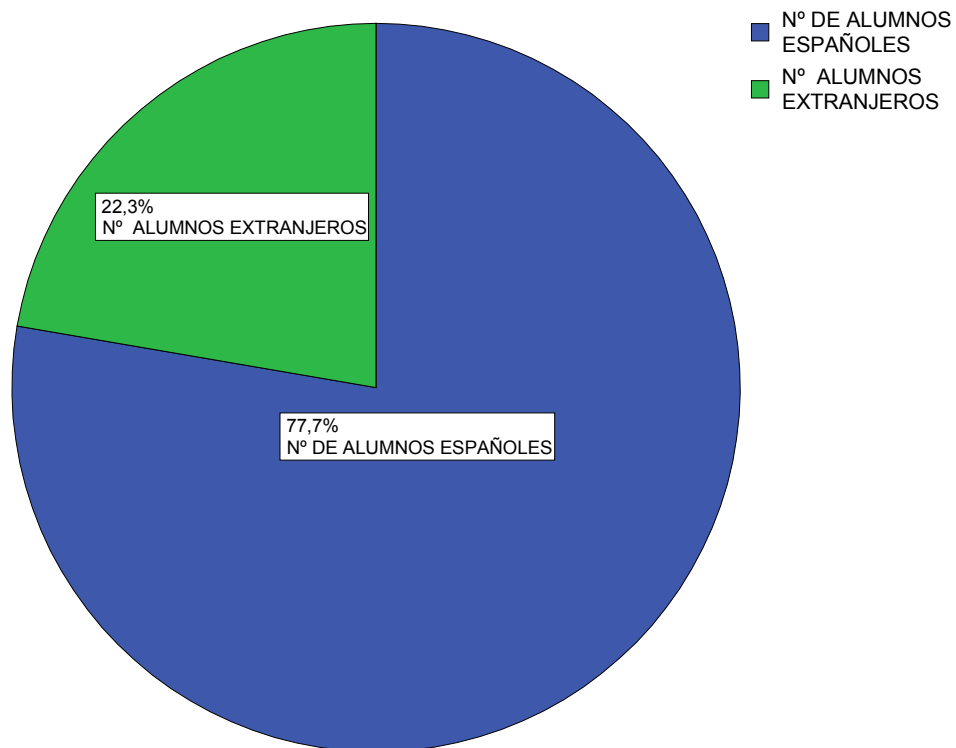
El centro tiene 73 alumnos extranjeros que es el 26,63% del total

RESULTADOS GENERALES

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DE LA COMARCA DE LOS VÉLEZ

				Nº DE ALUMNOS ESPAÑOLES	Nº ALUMNOS EXTRANJEROS
Nº ALUMNOS DE LOS CENTROS	686	1		533	153
		Total	N	1	1
	Total		N	1	1

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DE LA COMARCA DE LOS VÉLEZ



La comarca tiene 153 alumnos extranjeros que es el 22,3% del total

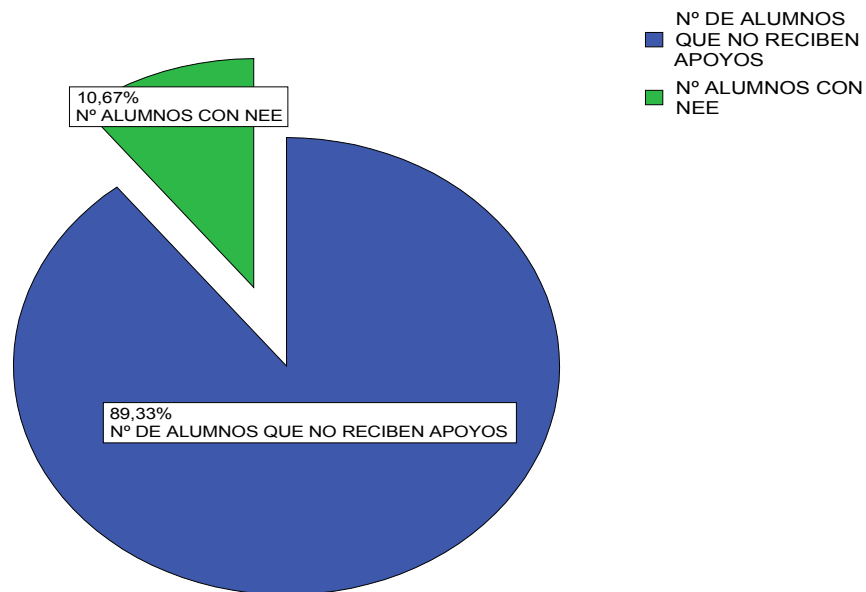
D) ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS EN C.P. JERÓNIMA RECHE

			Nº DE ALUMNOS QUE NO RECIBEN APOYOS	Nº ALUMNOS CON NEE
Nº ALUMNOS DEL CENTRO	150	1	134	16
		Total	N	1
	Total	N	1	1

ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS EN EL C.P. JERÓNIMA RECHE



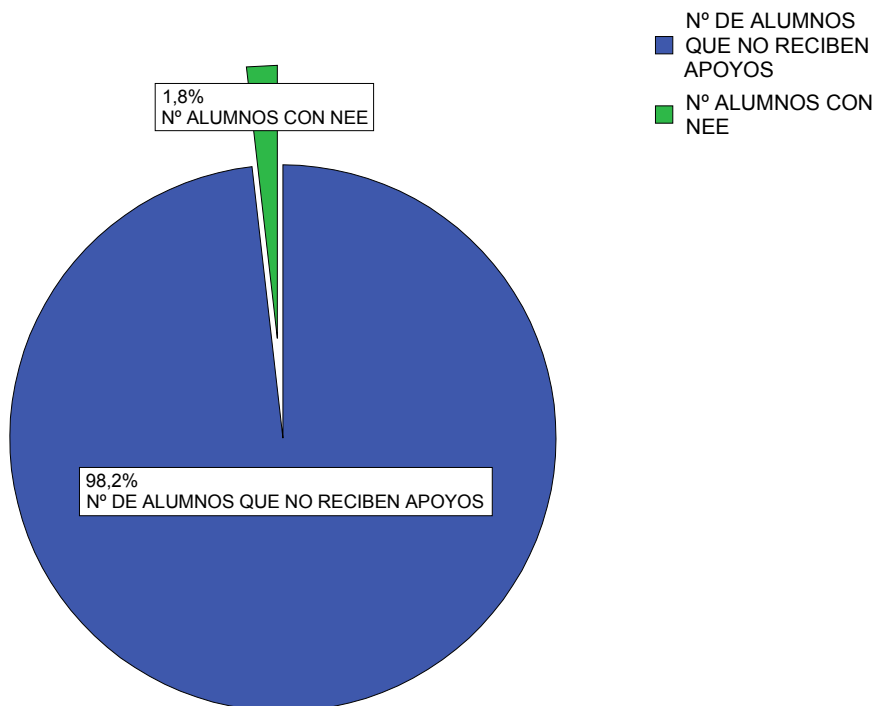
El 10,67% de los alumnos del centro presentan n.e.e.

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS EN C.P. VIRGEN DE LA CABEZA

			Nº DE ALUMNOS QUE NO RECIBEN APOYOS	Nº ALUMNOS CON NEE
Nº ALUMNOS DEL CENTRO	111	1	109	2
		Total	N	1
	Total	N	1	1

ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS EN C.P. VIRGEN DE LA CABEZA



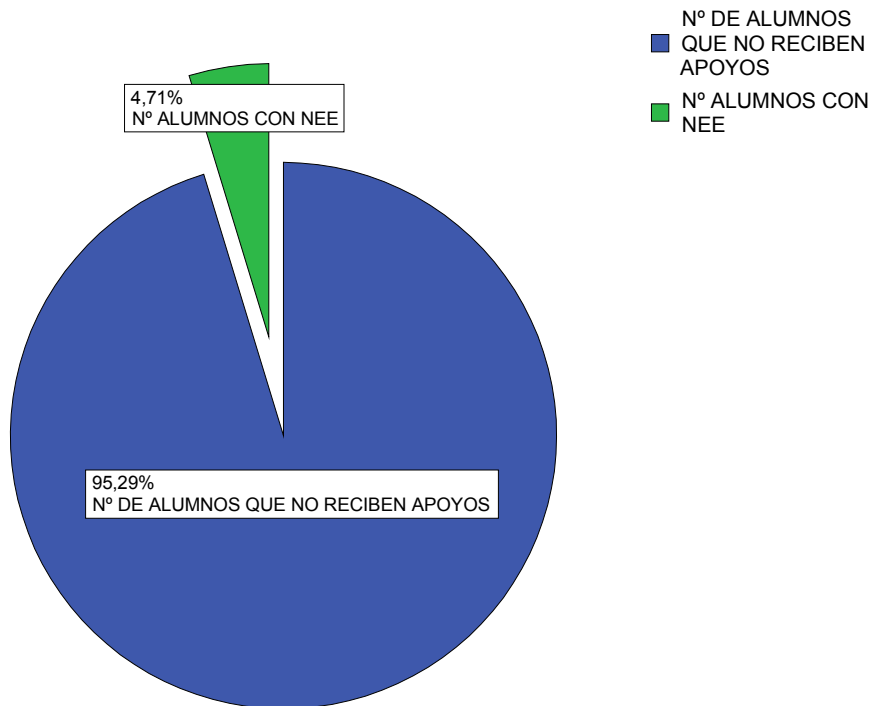
El 1,8% de los alumnos del centro presentan n.e.e.

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS EN C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ

				Nº DE ALUMNOS QUE NO RECIBEN APOYOS	Nº ALUMNOS CON NEE
Nº ALUMNOS DEL CENTRO	170	1		162	8
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS EN EL C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ



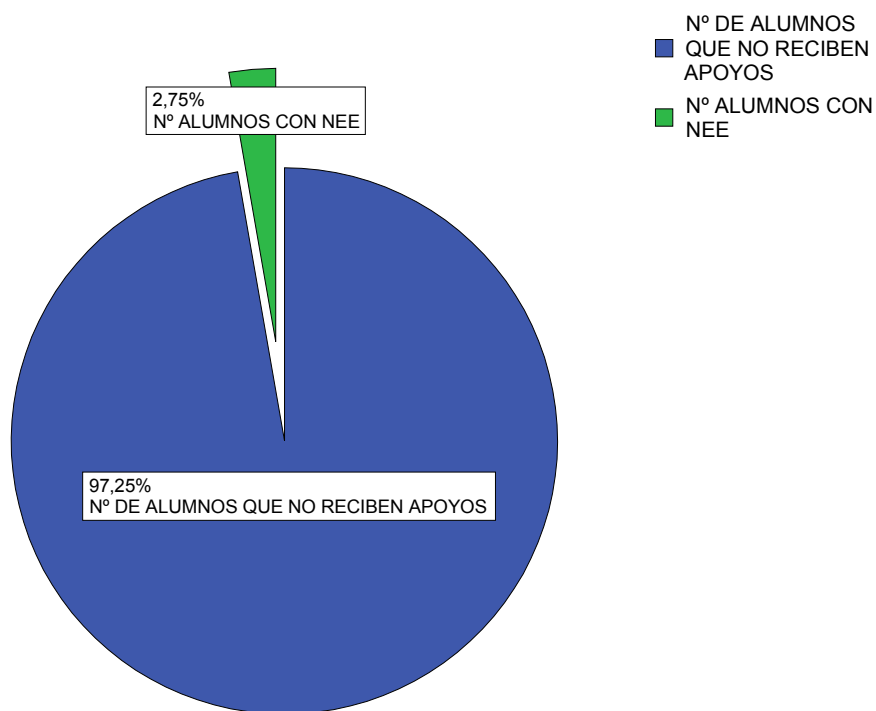
El 4,71% de los alumnos del centro presentan n.e.e.

COLEGIO PÚBLICO DOCTOR SEVERO OCHOA

ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS EN C.P. DR. SEVERO OCHOA

			Nº DE ALUMNOS QUE NO RECIBEN APOYOS	Nº ALUMNOS CON NEE
Nº ALUMNOS DEL CENTRO	255	1	248	7
		Total	1	1
		Total	1	1

ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS EN C.P. DR. SEVERO OCHOA



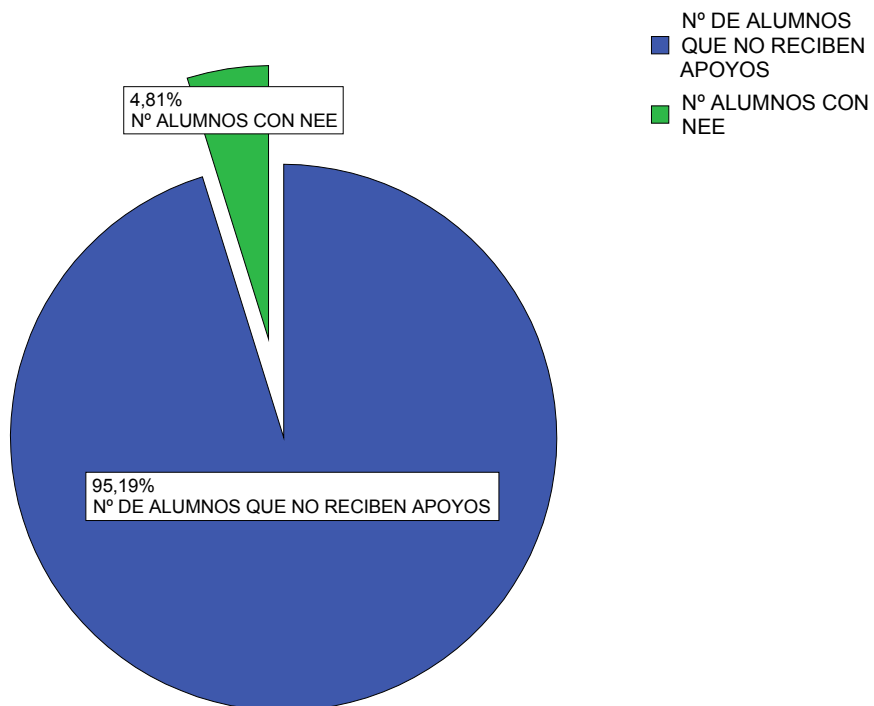
El 2,75% de los alumnos del centro presentan n.e.e.

RESULTADOS GENERALES

ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS EN LA COMARCA

			Nº DE ALUMNOS QUE NO RECIBEN APOYOS	Nº ALUMNOS CON NEE
Nº ALUMNOS DEL CENTRO	686	1	653	33
		Total	1	1
		Total	1	1

ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS EN LA COMARCA



El 4,81% de los alumnos de la comarca presentan n.e.e.

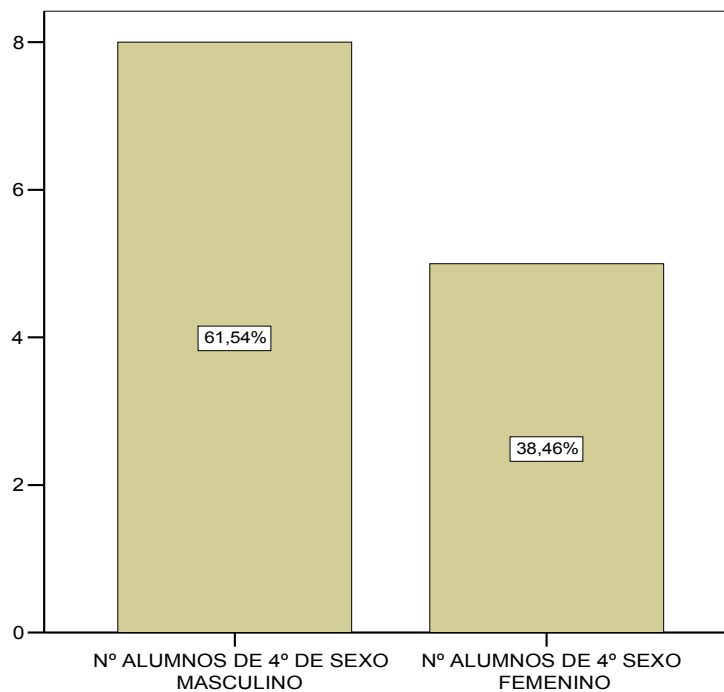
E) SEXO DEL ALUMNADO DE CUARTO DE PRIMARIA

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

SEXO DEL ALUMNADO DE 4º DE PRIMARIA DEL C.P. JERÓNIMA RECHE

			Nº ALUMNOS DE 4º DE SEXO MASCULINO	Nº ALUMNOS DE 4º SEXO FEMENINO
Nº ALUMNOS DE 4º	13	1	8	5
		Total	1	1
	Total	N	1	1

SEXO DEL ALUMNADO DE 4º DE PRIMARIA DEL C.P.
JERÓNIMA RECHE



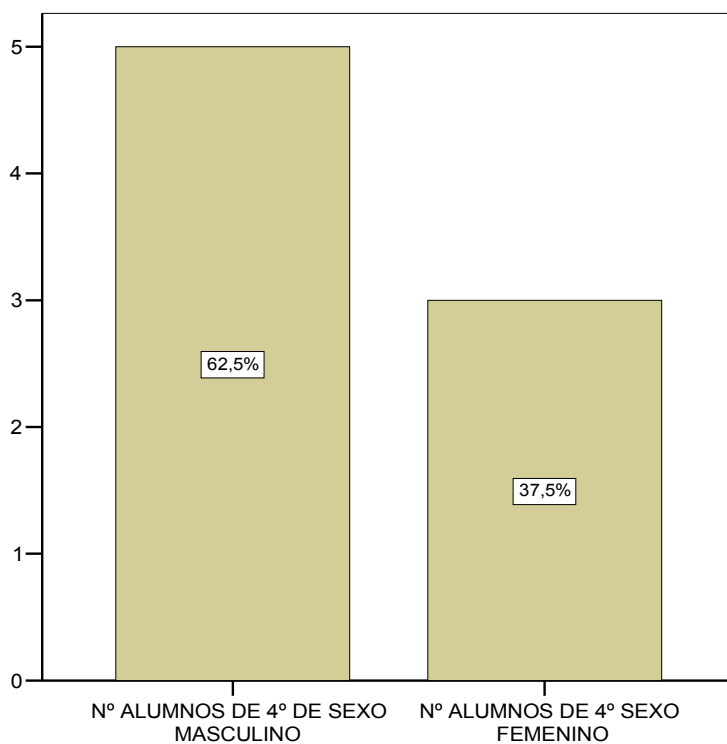
El 61,54% del alumnado del centro son niños y el 38,46% son niñas

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

SEXO DEL ALUMNADO DEL 4º DE PRIMARIA DEL C.P. VIRGEN DE LA CABEZA

			Nº ALUMNOS DE 4º DE SEXO MASCULINO	Nº ALUMNOS DE 4º SEXO FEMENINO
Nº ALUMNOS DE 4º	8	1	5	3
		Total	1	1
	Total	N	1	1

SEXO DEL ALUMNADO DE 4º DE PRIMARIA DEL C.P. VIRGEN DE LA CABEZA



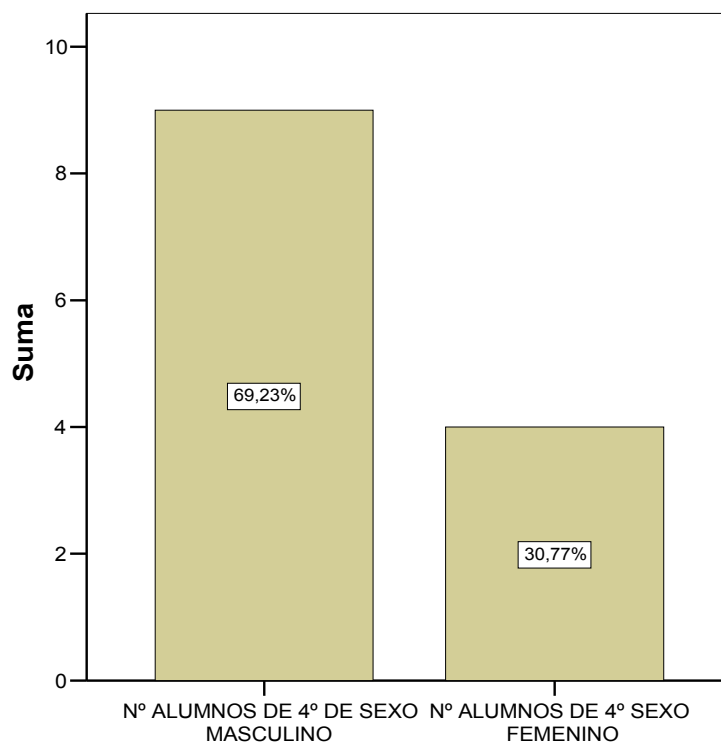
El 62,5% del alumnado del centro son niños y el 37,5% son niñas

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

SEXO DEL ALUMNADO DEL 4º DE PRIMARIA DEL C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ

				Nº ALUMNOS DE 4º DE SEXO MASCULINO	Nº ALUMNOS DE 4º SEXO FEMENINO
Nº ALUMNOS DE 4º	13	1		9	4
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

SEXO DEL ALUMNADO DE 4º DE PRIMARIA DEL C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ



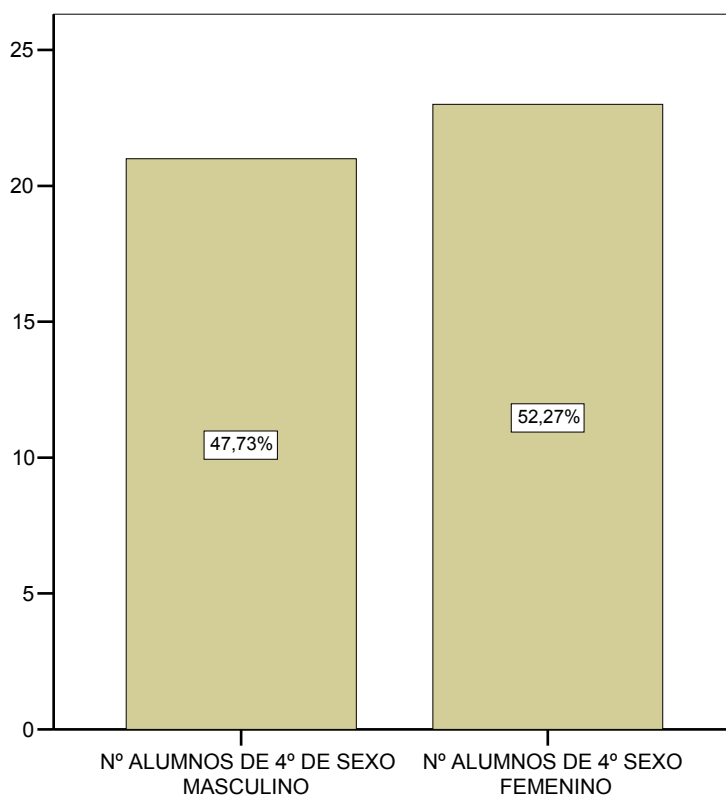
El 69,23% del alumnado del centro son niños y el 30,77% son niñas

COLEGIO PÚBLICO DOCTOR SEVERO OCHOA

SEXO DEL ALUMNADO DE 4° DE PRIMARIA DEL C.P. DR. SEVERO OCHOA

				Nº ALUMNOS DE 4º DE SEXO MASCULINO	Nº ALUMNOS DE 4º SEXO FEMENINO
Nº ALUMNOS DE 4º	44	1		21	23
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

SEXO DEL ALUMNADO DE 4° DE PRIMARIA DEL C.P. DR. SEVERO OCHOA



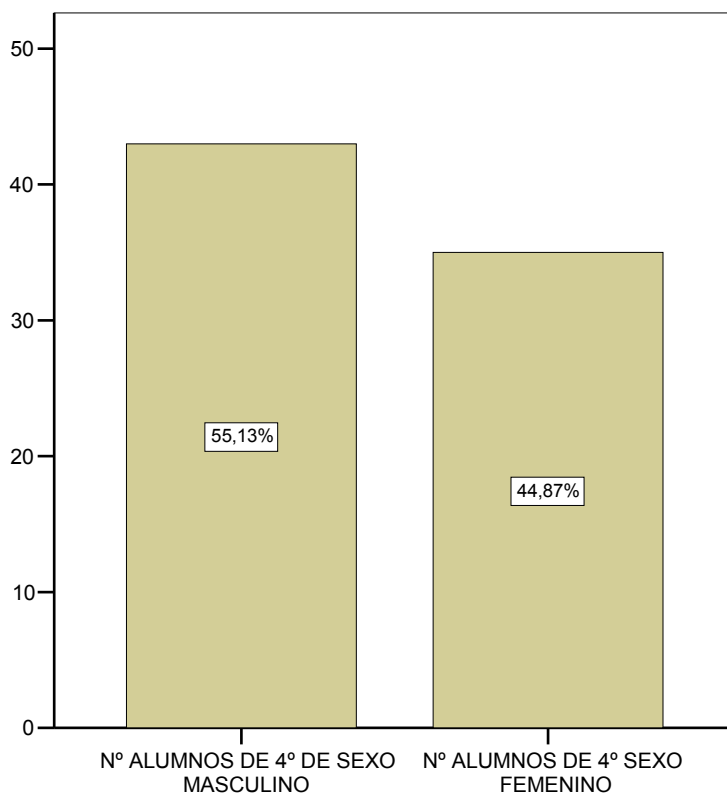
El 47,73% del alumnado del centro son niños y el 52,27% son niñas

RESULTADOS GENERALES

SEXO DEL ALUMNADO DE 4° DE PRIMARIA DE LA COMARCA DE LOS VÉLEZ

				N° ALUMNOS DE 4° DE SEXO MASCULINO	N° ALUMNOS DE 4° SEXO FEMENINO
N° ALUMNOS DE 4°	78	1	N	43	35
Total		Total	N	1	1
Total		Total	N	1	1

SEXO DEL ALUMNADO DE 4° DE PRIMARIA DE LA COMARCA DE LOS VÉLEZ



El 55,13% del alumnado de la comarca son niños y el 44,87% son niñas

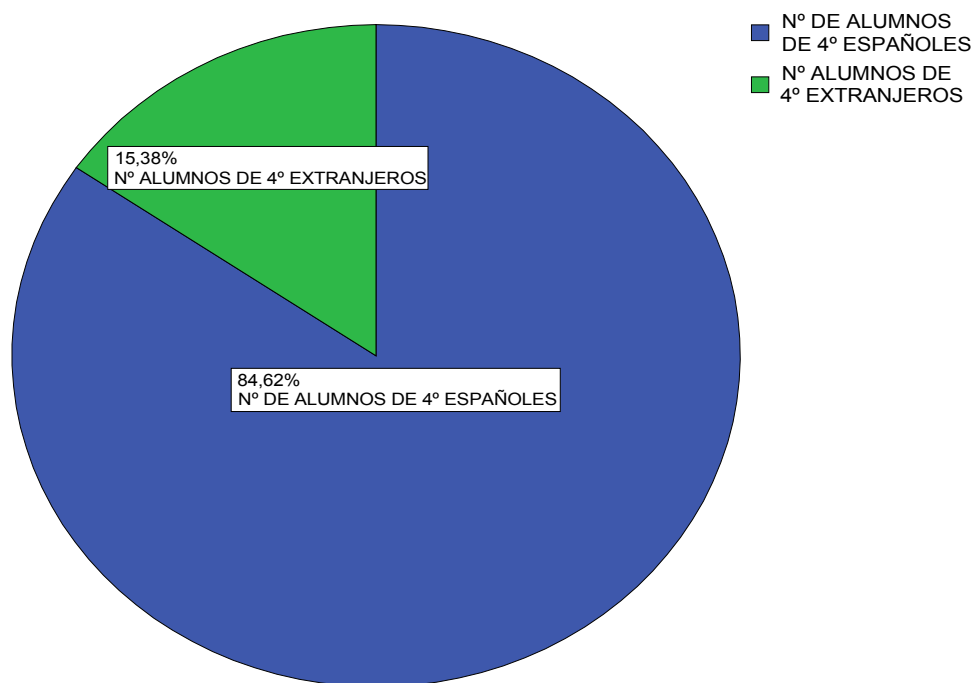
F) PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DE CUARTO DE PRIMARIA

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DE 4º DEL C.P. JERÓNIMA RECHE

				Nº DE ALUMNOS DE 4º ESPAÑOLES	Nº ALUMNOS DE 4º EXTRANJEROS
Nº ALUMNOS DE 4º	13	1		11	2
		Total	N	1	1
	Total		N	1	1

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DE 4º DEL C.P. JERÓNIMA RECHE



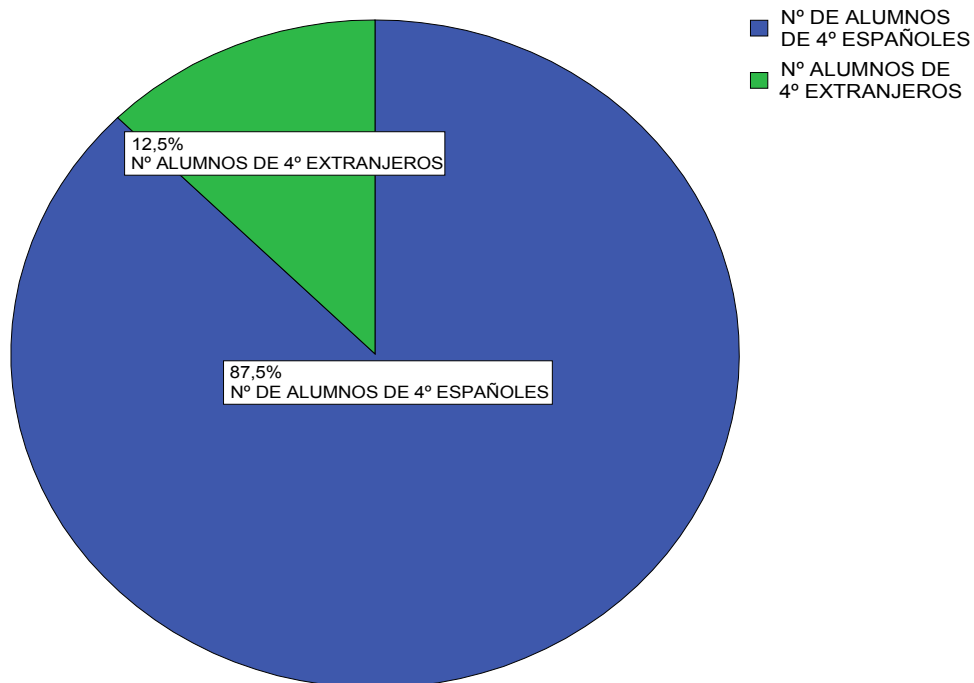
En 4º de primaria hay 2 alumnos extranjeros que son un 15,38% de la muestra extraída del centro

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DE 4º DEL C.P. VIRGEN DE LA CABEZA

				Nº DE ALUMNOS DE 4º ESPAÑOLES	Nº ALUMNOS DE 4º EXTRANJEROS
Nº ALUMNOS DE 4º	8	1		7	1
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DE 4º DEL C.P. VIRGEN DE LA CABEZA



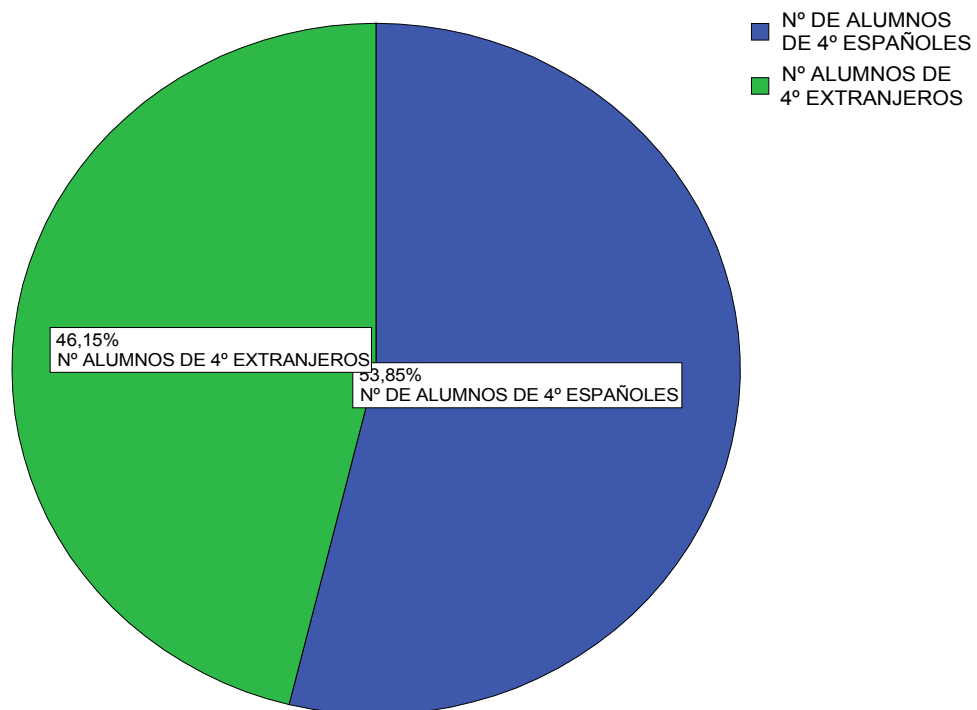
En 4º de primaria hay 1 alumno extranjero que es un 12,5% de la muestra extraída del centro

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DEL C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ

				Nº DE ALUMNOS DE 4º ESPAÑOLES	Nº ALUMNOS DE 4º EXTRANJEROS
Nº ALUMNOS DE 4º	13	1		7	6
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DEL C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ



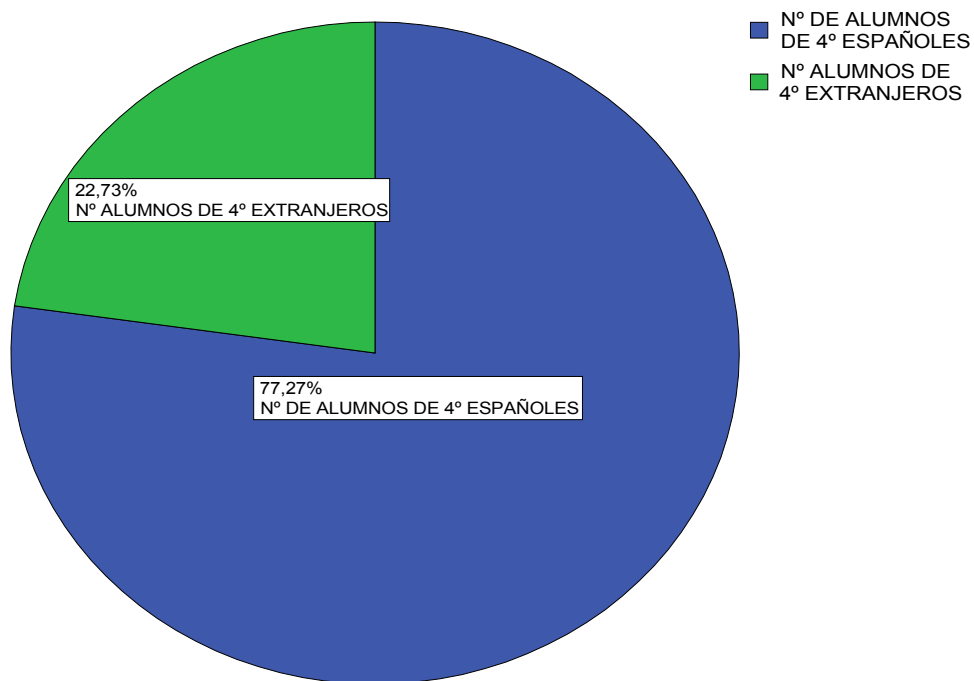
En 4º de primaria hay 6 alumnos extranjeros que son un 46,15% de la muestra extraída del centro

COLEGIO PÚBLICO DOCTOR SEVERO OCHOA

PROCENCIA DEL ALUMNADO DE 4º DEL C.P. DR. SEVERO OCHOA

				Nº DE ALUMNOS DE 4º ESPAÑOLES	Nº ALUMNOS DE 4º EXTRANJEROS
Nº ALUMNOS DE 4º	44	1		34	10
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

PROCENCIA DEL ALUMNADO DE 4º DEL C.P. DR. SEVERO OCHOA



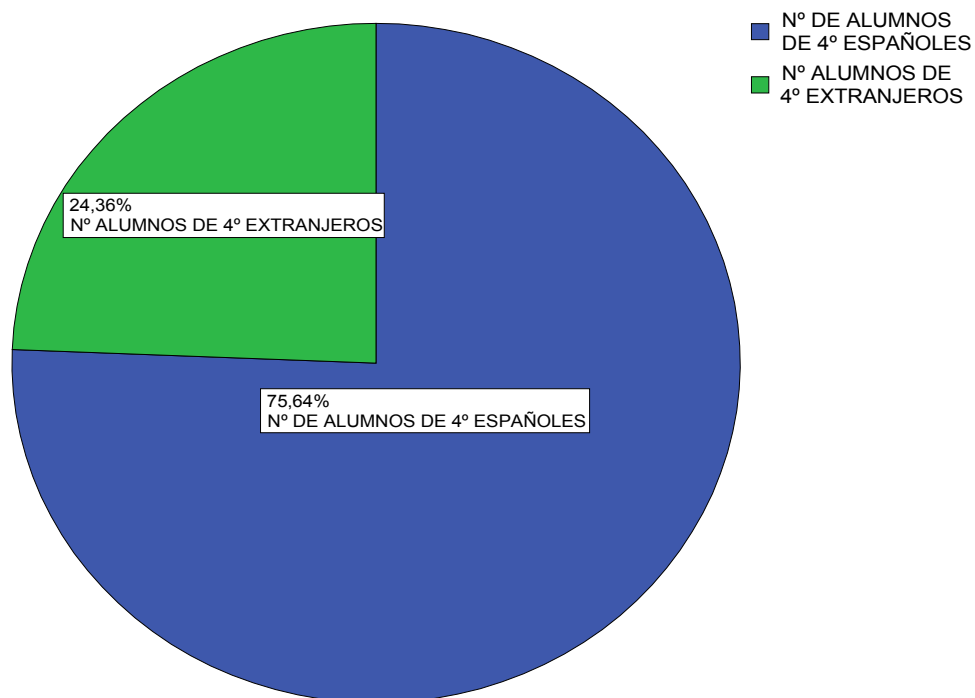
En 4º de primaria hay 10 alumnos extranjeros que son un 22,73% de la muestra extraída del centro

RESULTADOS GENERALES

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DE 4º DE LA COMARCA DE LOS VÉLEZ

				Nº DE ALUMNOS DE 4º ESPAÑOLES	Nº ALUMNOS DE 4º EXTRANJEROS
Nº ALUMNOS DE 4º	78	1		59	19
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

PROCEDENCIA DEL ALUMNADO DE 4º DE LA COMARCA DE LOS VÉLEZ



En 4º de primaria hay 10 alumnos extranjeros que son un 24,36% de la muestra extraída de la comarca

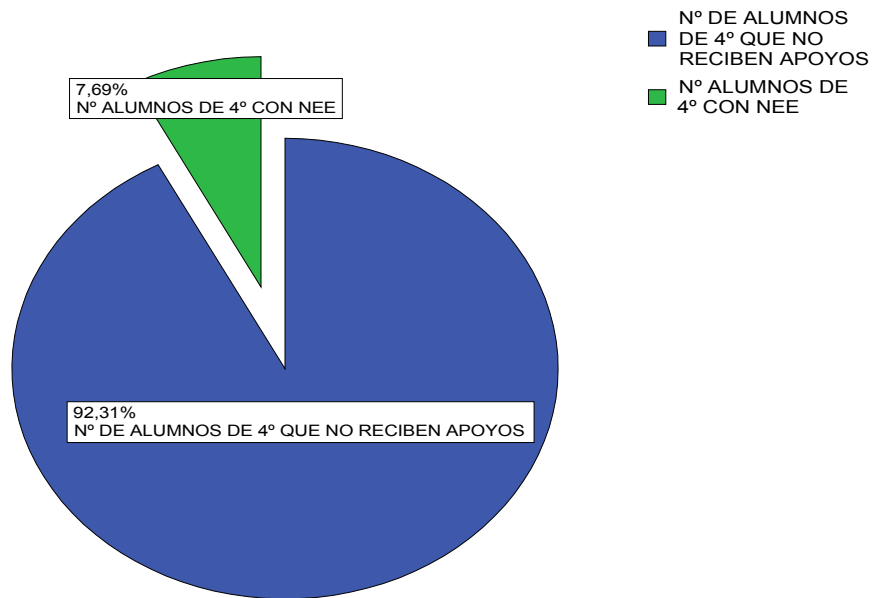
G) ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS EN CUARTO DE PRIMARIA

COLEGIO PÚBLICO JERÓNIMA RECHE

ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA QUE RECIBEN APOYOS EN EL C.P. JERÓNIMA RECHE

				Nº DE ALUMNOS DE 4º QUE NO RECIBEN APOYOS	Nº ALUMNOS DE 4º CON NEE
Nº ALUMNOS DE 4º	13	1		12	1
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA QUE RECIBEN APOYOS EN EL C.P. JERÓNIMA RECHE



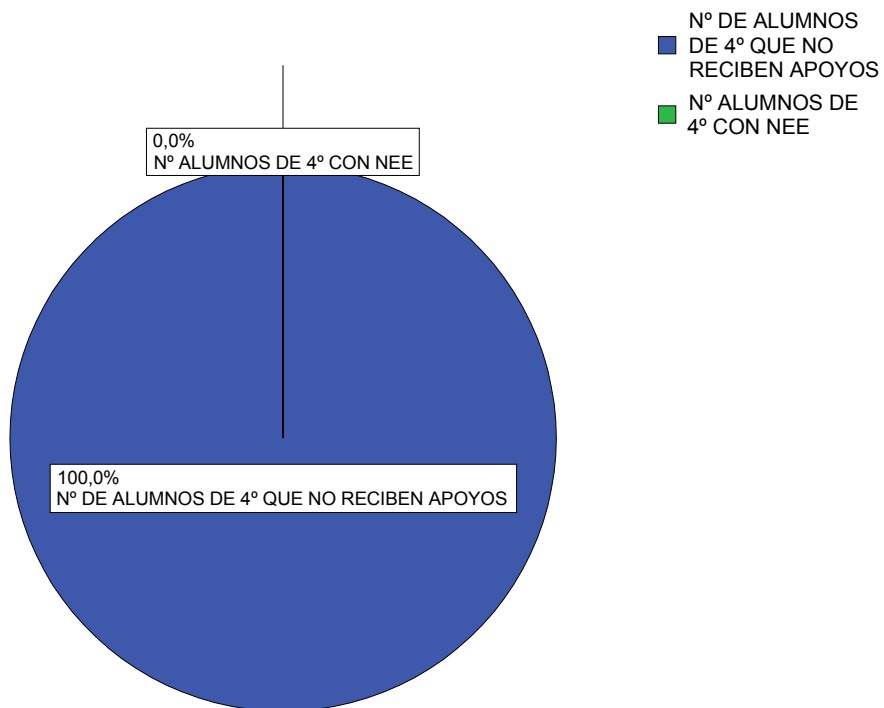
En 4º de primaria hay un alumno con n.e.e.

COLEGIO PÚBLICO VIRGEN DE LA CABEZA

ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA QUE RECIBEN APOYOS EN EL C.P. VIRGEN DE LA CABEZA

			Nº DE ALUMNOS DE 4º QUE NO RECIBEN APOYOS	Nº ALUMNOS DE 4º CON NEE
Nº ALUMNOS DE 4º	8	1	8	0
		Total	1	1
	Total	N	1	1

ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA QUE RECIBEN APOYOS EN EL C.P. VIRGEN DE LA CABEZA



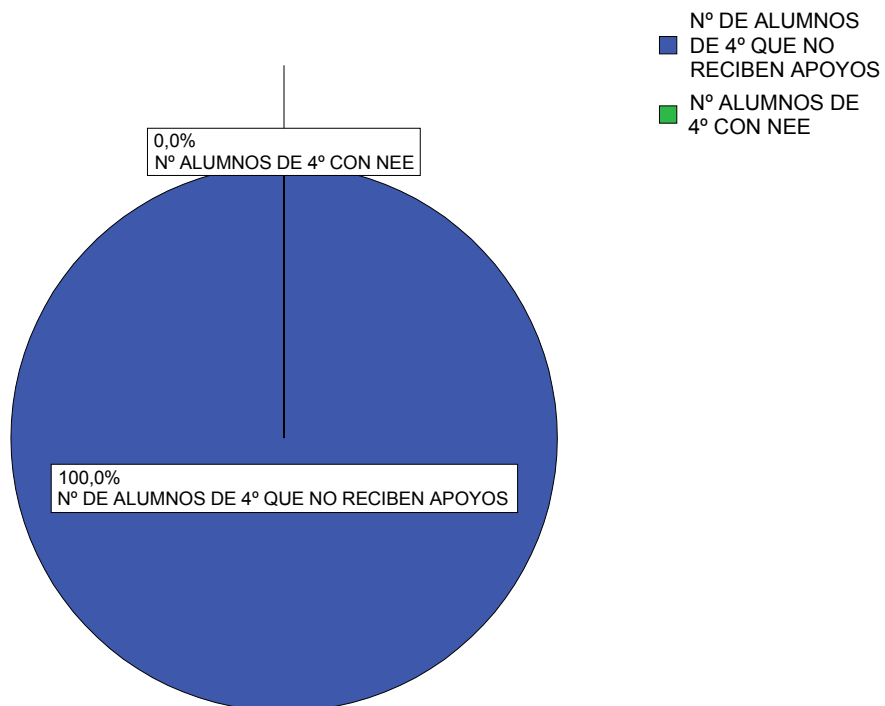
En 4º de primaria no hay ningún alumno con n.e.e.

COLEGIO PÚBLICO CASTILLO DE LOS VÉLEZ

ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA QUE RECIBEN APOYOS EN EL C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ

				Nº DE ALUMNOS DE 4º QUE NO RECIBEN APOYOS	Nº ALUMNOS DE 4º CON NEE
Nº ALUMNOS DE 4º	13	1		13	0
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA QUE NO RECIBEN APOYOS EN EL C.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ



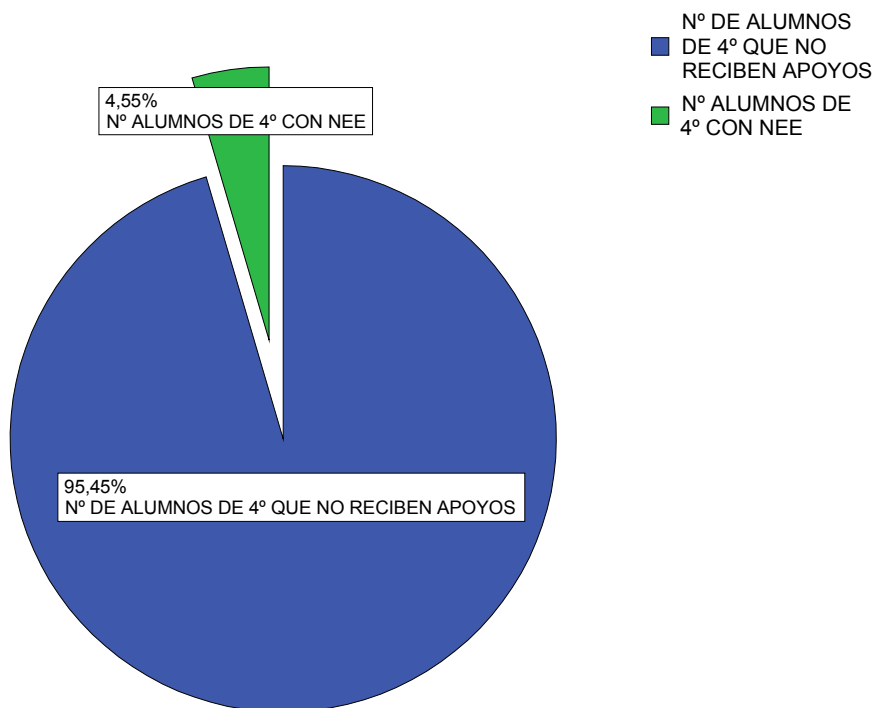
En 4º de primaria no hay ningún alumno con n.e.e.

COLEGIO PÚBLICO DOCTOR SEVERO OCHOA

ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA QUE RECIBEN APOYOS EL C.P. DR. SEVERO OCHOA

				Nº DE ALUMNOS DE 4º QUE NO RECIBEN APOYOS	Nº ALUMNOS DE 4º CON NEE
Nº ALUMNOS DE 4º	44	1		42	2
		Total	N	1	1
	Total	N		1	1

ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA QUE RECIBEN APOYOS EN EL C.P. DR. SEVERO OCHOA



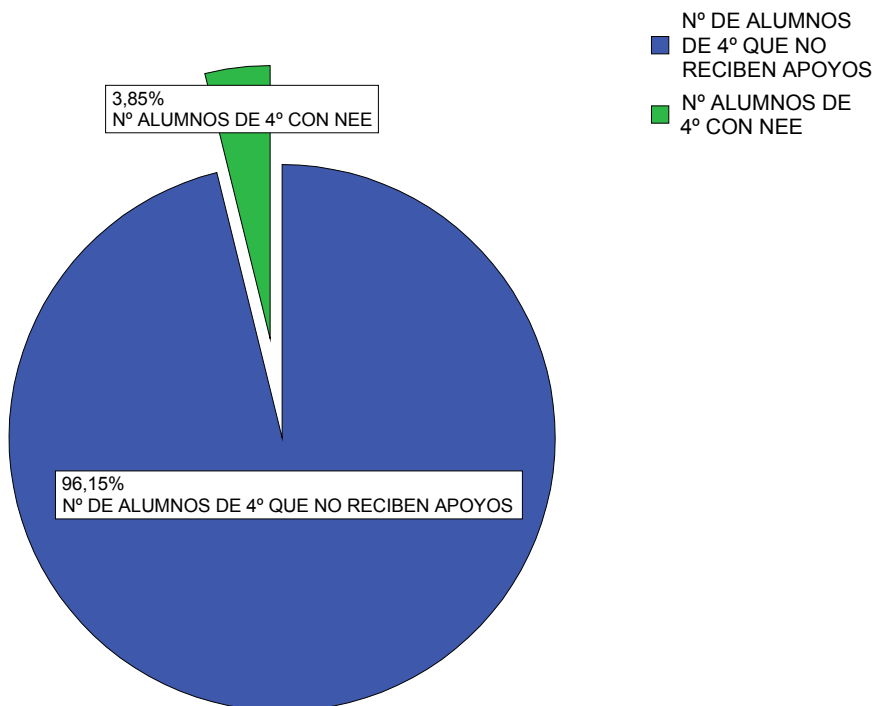
En 4º de primaria hay dos alumno con n.e.e.

RESULTADOS GENERALES

ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA QUE RECIBEN APOYOS EN LA COMARCA DE LOS VÉLEZ

				Nº DE ALUMNOS DE 4º QUE NO RECIBEN APOYOS	Nº ALUMNOS DE 4º CON NEE
Nº ALUMNOS DE 4º	78	1		75	3
		Total	N	1	1
	Total		N	1	1

ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA QUE RECIBEN APOYOS EN LA COMARCA DE LOS VÉLEZ



En 4º de primaria hay tres alumno con n.e.e.

H) APOYOS EDUCATIVOS Y APOYOS LINGÜÍSTICOS

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
APOYOS EDUCATIVOS * CENTRO	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%
APOYOS LINGÜÍSTICOS * CENTRO	4	100,0%	0	,0%	4	100,0%

Tabla de contingencia APOYOS EDUCATIVOS * CENTRO

		CENTRO				Total
		C.P. JERÓNIMA RECHE	C.P. VIRGEN DE LA CABEZA	C.P. CASTILLO DE LOS VELEZ	C.P. DR. SEVERO OCHOA	
APOYOS EDUCATIVOS	AULA DE PEDAGOGIA TERAPÉUTICA DE APOYO A LA INTEGRACIÓN	1	1	1	1	4
Total		1	1	1	1	4

Tabla de contingencia APOYOS LINGÜÍSTICOS * CENTRO

		CENTRO				Total
		C.P. JERÓNIMA RECHE	C.P. VIRGEN DE LA CABEZA	C.P. CASTILLO DE LOS VELEZ	C.P. DR. SEVERO OCHOA	
APOYOS LINGÜÍSTICOS	LOGOPEDA ITINERANTE	1	1	1	1	4
Total		1	1	1	1	4

Los centros evaluados cuentan cada uno con un maestro de pedagogía terapéutica de apoyo a la integración y un maestro de audición y lenguaje itinerante

I) TABLA RESUMEN DE LA ENTREVISTA A DIRECTORES

	CENTROS EDUCATIVOS EVALUADOS			
	C.P. Jerónima Reche (Chirivel)	C.P. Virgen de la Cabeza (María)	C.P. Castillo de Los Vélez (Vélez Blanco)	C. P. Dr. Severo Ochoa (Vélez Rubio)
Ubicación Geográfica	Rural	Rural	Rural	Rural
Nivel Económico	Medio-Bajo	Medio-Bajo	Medio-Bajo	Medio-Bajo
Nivel Sociocultural	Medio-Bajo	Medio-Bajo	Medio-Bajo	Medio-Bajo
Naturaleza Jurídica	Público	Público	Público	Público
Número Total de Profesores	17	17	18	21
Profesorado en Situación Estable	9	14	10	15
Profesorado en Situación No Estable	8	3	8	6
Número de Alumnos del centro	150	111	170	255
Número de Alumnos extranjeros del centro	29	3	48	73
Número de Alumnos con NEE	16	2	8	7

Número de grupos de 4° de Primaria	1	1	1	2
Número de Profesores de Primaria 4°	5	5	5	7
Número de Alumnos 4° de Primaria	13	8	13	44
Número de alumnos-chicos de 4°	8	5	9	21
Número de alumnas de 4°	5	3	4	23
Número de alumnos extranjeros de 4° de Primaria	2	1	6	10
Número de Alumnos con NEE de 4°	1	0	0	2
Intervalo de Edad	9-10	9-10	9-10	9-10
Apoyo Educativo	Aula de Apoyo a la Integración y EOE	Aula de Apoyo a la Integración y EOE	Aula de Apoyo a la Integración y EOE	Aula de Apoyo a la Integración y EOE
Apoyo Lingüístico	Logopeda itinerante	Logopeda itinerante	Logopeda itinerante	Logopeda itinerante

CAPITULO IX: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La presentación de conclusiones constituye la fase culminante de todo el proceso de investigación científica. A través de la revisión teórica y el estudio de campo se han establecido unas conclusiones. Estas conclusiones vienen a poner a descubierto los diversos resultados obtenidos a través del análisis del marco teórico y las aportaciones obtenidas mediante los estudios empíricos.

También se presentan unas conclusiones específicas entendidas estas como una síntesis descriptiva de las aportaciones de las diferentes fases de la investigación.

No podemos concluir este capítulo estableciendo solo los resultados, sino que también se hace necesario plantear unas propuestas de intervención, limitaciones del estudio y unas sugerencias para futuras investigaciones.

1. CONCLUSIONES

Al iniciar el estudio sobre los problemas lectoescritores del alumnado de cuarto de primaria de la comarca almeriense de Los Vélez se me han planteado multitud de cuestiones que paulatinamente a través de la observación y del análisis estadístico he pretendido solventar.

En la sociedad que vivimos existen multitud de problemas pero parece que los problemas que atañan a la escuela son los de menor importancia ya que una sociedad inculta es la que necesita cualquier gobierno para manejar el estado a su antojo.

Por otra parte esta sucesión de leyes orgánicas de educación al que perjudica directamente es al alumnado que es el que acuden a diario a nuestras aulas y no entiende el porqué cada dos o tres años se están produciendo cambios sin sentido, simplemente porque nuestros políticos creen que son los que más saben de educación y casi ninguno de ellos, por decir algo ha pasado por una Facultad de Ciencias de la Educación o Escuela de Magisterio.

Por otra parte es algo lamentable que el presupuesto de educación se quede todos los años corto, mientras que otros como es el caso de de defensa ha venido creciendo de forma alarmante en la última década. Seguramente porque es más importante para nuestra nación tener un portaviones igual que los que tienen Estados Unidos que una sociedad crítica, responsable y libre de cualquier alienación.

Entrando un poco de lleno en la temática de la lectoescritura, y a raíz de los resultados que arroja la muestra seleccionada, se palpa que existen problemas tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de la escritura. Problemas que se vienen acrecentando por la existencia de porcentajes elevados de inmigrantes que desconocen el castellano, el elevado número de profesorado interino que a penas conoce al alumnado, la poca implicación de los padres, la escasez de profesorado de apoyo que en algunas ocasiones llegan a ser compartidos por cinco centros,...

Consideraremos que las conclusiones han de ser claras e identificables ante la complejidad de la temática y el gran número de factores que influyen en los problemas lectoescritores.

También en todo momento he considerado la realidad educativa analizada, que son centros situados en núcleos urbanos a los que acuden alumnos que viven en zonas eminentemente rurales. Este ambiente en ocasiones puede ser favorecedor ya que el niño vive en un ambiente natural cerca de los suyos y con el campo como telón de fondo, mientras que en otras ocasiones es un ambiente pobre en recursos, aislado y dejado de mano de la Administración.

1.1. Conclusiones generales

Identificaremos como conclusiones generales las relacionadas directamente con los objetivos de la tesis: los problemas lectoescritores del alumnado de cuarto de primaria de la comarca de Los Vélez, haciendo referencia tanto a la revisión bibliográfica como al campo de estudio, en los que está patente el análisis de la realidad existente en nuestros centros educativos.

- Los problemas escritores son una realidad presente en nuestra sociedad, que hay que considerar y valorar para que el rendimiento óptimo de nuestro alumnado sea una realidad que se palpe en nuestros centros educativos. Se puede deducir a partir de los resultados generales arrojados por las pruebas pasadas.

- Los factores que pueden desencadenar en dificultades de aprendizaje en lectoescritura son muy amplios y dependerán del contexto, entorno, la familia,...
- La institución escolar es un recurso clave de vital importancia capaz de subsanar todas las dificultades de aprendizaje, pero la eficacia de esta institución se ve mermada por la escasez de recursos, en algunos casos y el mal uso de los mismo en otros. En los centros evaluados se puede observar que los recursos específicos son insuficientes dada la diversidad existente en los mismos.
- Más de la mitad de la muestra pertenece al C.P. Dr. Severo Ochoa por lo que los resultados se ven poderosamente marcados por los resultados de los alumnos de este centro.
- El nivel alcanzado por el alumnado de cuarto de la comarca de Los Vélez en escritura según la escala PROESC es:
 - DIFICULTAD: 10,8%
 - DIFICULTAD – DUDAS: 20,3%
 - NIVEL BAJO: 28,4%
 - NIVEL MEDIO: 27,0%
 - NIVEL ALTO: 13,5%

Por lo que se puede observar que más de un 30% presenta dificultades considerables frente a la escritura. El 28,4% presenta un nivel bajo y un 40,5 % presenta un nivel medio-alto lejos de cualquier dificultad

- En el dictado de sílabas un 20,3% presenta dificultades o posibilidad de presentar dificultades, el 51,4% un nivel bajo y el 28,4% un nivel medio.
- En ortografía arbitraria un 32,4% presenta dificultades o posibilidad de presentar dificultades, el 36,5% un nivel bajo, el 25,7% un nivel medio y un 5,4% un nivel alto.
- En ortografía reglada un 29,7% presenta dificultades o posibilidad de presentar dificultades, 32,4% un nivel bajo, el 23% un nivel medio y un 14,9% un nivel alto.
- En el dictado de pseudopalabras un 39,2% presenta dificultades o posibilidad de presentar dificultades, el 36,5% un nivel bajo, el 21,6% un nivel medio y un 2,7% un nivel alto.
- En el dictado de pseudopalabras – reglas ortográficas un 25,7% presenta dificultades o posibilidad de presentar dificultades, el 36,5% un nivel bajo, el 32,4% un nivel medio y un 5,4% un nivel alto.

- En acentos un 27% presenta dificultades o posibilidad de presentar dificultades, el 66,2% un nivel, el 5,4% un nivel medio y el 1,4% un nivel bajo.
- En mayúsculas un 32,4% presenta dificultades o posibilidad de presentar dificultades, el 6,8% un nivel bajo y el 60,8% un nivel medio.
- En signos de puntuación un 8,1% presenta dificultades o posibilidad de presentar dificultades, el 36,5% un nivel bajo, el 28,4% un nivel medio y el 27% un nivel alto.
- En la escritura de un cuento un 5,4% presenta dificultades o posibilidad de presentar dificultades, el 14,9% un nivel bajo, el 23% un nivel medio y el 56,8% un nivel alto.
- En la escritura de una redacción un 4,1% presenta dificultades o posibilidad de presentar dificultades, el 9,5% un nivel bajo, el 17,6% un nivel medio y el 68,9% un nivel alto
- Todas las variables analizadas por la escala PRESC correlacionan de forma impresionante a excepción de los acentos, donde esa correlación es bastante baja. Lo cual quiere decir que las deficiencias se complementan unas con otras, probablemente en los mismos sujetos.

- Los métodos de enseñanza de lectoescritura del profesorado se encuentran dentro del enfoque mixto y fonológico. En ningún momento se limitan a utilizar un método global puro, que es útil en algunas ocasiones con niños con Síndrome de Down.
- El profesorado de la comarca es consciente de la importancia en la enseñanza del lenguaje de las diferentes estructuras silábicas:

- CV
- VC
- CVC
- CCV
- CCVC
- CVVC
- CCVVC

Donde C es "consonante" y V "vocal".

- Dependiendo fundamentalmente del centro y de la localidad se han trabajado todas o algunas reglas ortográficas básicas para un buen desarrollo de la escritura. Especialmente se ha trabajado la “m” antes de “p” y “b” o la r después de “n”, “l” y “s”.
- La letra mayúscula en nombres propios de persona, ciudad, país,... Se va enseñando desde los niveles más bajos, ya que son algo clave para un buen desarrollo escritor.

- En la enseñanza de los acentos a nivel de cuarto de primaria fundamentalmente se incide en palabras agudas y esdrújulas, dejando para más adelante la acentuación en llanas y sobreesdrújulas.
- El porcentaje de alumnado inmigrante es bastante elevado en C.P. Jerónima Reche es de un: 19,33%, en C.P. Virgen de la Cabeza es de un: 2,7%, en C.P. Castillo de Los Vélez de un: 28,24% y en C.P. Dr. Severo Ochoa es de un: 28,63% que hace una media de un 22,3% sobre el total.
- En el caso de cuarto de primaria este número se ve incrementado ya que C.P. Jerónima Reche es de un: 16,36%, en C.P. Virgen de la Cabeza es de un: 12,5%, en C.P. Castillo de Los Vélez de un: 46,19% y en C.P. Dr. Severo Ochoa es de un: 22.63% que hace una media de un 24.36% sobre el total.
- El país de origen es una condicionante que influye de forma determinante. Así los alumnos procedentes de países hispanohablantes presentan menos dificultades que los que vienen de la Europa del este o Reino Unido.
- El tiempo de estancia del alumnado extranjero en nuestro país y la edad de llegada es una variable muy importante a considerar. Ya que encontramos alumnos hijos de padres extranjeros incluso de dos

nacionalidades diferentes que tienen un rendimiento óptimo, debido fundamentalmente a los años de estancia en nuestro país.

- El alumnado que se encuentra en un entorno sociocultural y económico medio-bajo, presenta un rendimiento inferior ya que es un ambiente pobre y en ocasiones poco estimulado.
- La situación del profesorado es una variable muy importante ya que en la comarca el 36,99% del profesorado es interino, lo cual quiere decir que hay un trasiego constante de maestros. Y en muchas ocasiones no se lleva a cabo la continuidad a lo largo de los cursos, que es necesaria para un rendimiento óptimo.
- Por otra parte, dentro del 63,01% del profesorado que es definitivo, destacar que existe una media de edad muy alta, lo cual hace que estos maestros presenten un reciclaje mínimo y estén anclados en los modelos que presidían y guiaban la Ley General de Educación del 1970. En lugar de asumir el aprendizaje significativo y demás teorías de LOGSE, LOCE y LOE.
- Para atender la diversidad es necesario que existan recursos especializados, estos centros cuentan con un maestro de pedagogía terapéutica cada uno y un logopeda itinerante (un día a la semana) que ha sido introducido este curso. Lo cual parece insuficiente debido a la gran diversidad y variedad del alumnado.

- El número de alumnos diagnosticados como de n.e.e. es muy pequeño (4,8% a nivel general y 3,85% en cuarto de primaria), estando muy por debajo de lo normal, lo cual manifiesta que no se realizan las evaluaciones psicopedagógicas ni emiten los dictámenes de escolarización que esta población escolar podría necesitar. De esto se puede deducir que se necesita mayor implicación del EOE de la zona porque con tanto alumnado inmigrante es imposible que los porcentajes sean tan bajos.

1.2. Conclusiones específicas

Las conclusiones específicas se relacionan directamente con el campo de estudio. La efectividad de la investigación, según nuestro punto de vista se intenta a través de la información recopilada de los cuatro centros educativos, el proceso de observación y las entrevistas mantenidas, mediante un proceso de triangulación.

Las aportaciones que se presentan son una síntesis de la contrastación entre los instrumentos utilizados, las fuentes de información, el momento de realización y los resultados del estudio. A través de todo esto se pretende focalizar la atención en los aspectos más significativos del campo de estudio.

En nuestras aulas existen problemas en la escritura que deben de ser identificados, delimitados, fragmentados,... para conseguir dar una respuesta educativa adecuada.

Estas conclusiones específicas van a ser agrupadas según los diferentes apartados que existen en los instrumentos de evaluación utilizados:

a) Dictado de sílabas

- En lo que respecta al dictado de sílabas no existen muchas dificultades. Sólo aparecen problemas con la diéresis y algunos sinfonos que quizás no han sido bien escuchados. Los alumnos extranjeros que conocen poco la lengua castellana tienen más problemas derivados de este desconocimiento.

b) Dictado de palabras. Ortografía arbitraria

- En lo que hace referencia a la ortografía arbitraria se producen una serie de errores, tales como:
 - ✓ Jefe: sustituyen la j por la g
 - ✓ Bulto: sustituyen la b por la v y se produce reducción del sinfón bul por blu
 - ✓ Ojera: se inserta la h y se sustituye la j por la g
 - ✓ Mayor: sustituyen la y por la ll

- ✓ Humano: omisión de la h
- ✓ Valiente: sustituyen la v por la b
- ✓ Bolsa: sustituyen b por v y reducción del sífon bol por blo
- ✓ Genio: sustitución de la g por la j
- ✓ Zanahoria: omisión de la h y omisión de una a
- ✓ Lluvia: sustitución de la v por b y sustitución de la ll por y
- ✓ Yegua: sustitución de la y por ll y omisión de la u
- ✓ Harina: omisión de la h
- ✓ Balanza: sustitución de la b por v
- ✓ Llevar: sustitución de la v por b y sustitución de ll por y
- ✓ Coger: sustitución de la g por j
- ✓ Venir: sustitución de la v por b
- ✓ Urbano: inserción de la h y sustitución de b por v
- ✓ Llave: sustitución de la v por b y sustitución de la y por ll
- ✓ Vulgar: sustitución de la v por b
- ✓ Echar: inserción de la h

- ✓ Bomba: sustitución de la b por la v y sustitución de la m por la n
- ✓ Inyectar: inserción de la h, sustitución de la y por la ll y sustitución de la c por la s
- ✓ Volcar: sustitución de la v por la b y reducción del sífon vol por blo
- ✓ Milla: sustitución de la ll por la y
- ✓ Ahorro: inserción de h, omisión de h y uso de r simple

c) Dictado de palabras. Ortografía reglada

- En lo que hace referencia a la ortografía reglada se producen una serie de errores, tales como:
 - ✓ Burla: sustitución de la b por la v
 - ✓ Cantaba: sustitución de la b por la v
 - ✓ Reservar: sustitución de la v por la b y sustitución de la r por la l
 - ✓ Octava: inserción de h y sustitución de v por b
 - ✓ Hueso: omisión de h
 - ✓ Rey: sustitución de la y por i
 - ✓ Debilidad: sustitución de la b por v

- ✓ Coraje: sustitución de la j por la g
- ✓ Conservar: sustitución de la v por b
- ✓ Tiempo: sustitución de la m por n
- ✓ Recibir: sustitución de la b por la v
- ✓ Alrededor: sustitución de la r por rr y omisión de la l
- ✓ Cepillo: sustitución de la c por la z
- ✓ Contabilidad: sustitución de la b por v
- ✓ Israel: sustitución de la r por la rr
- ✓ Buey: sustitución de la y por la i
- ✓ Pensaba: sustitución de la b por la v
- ✓ Arcilla: sustitución de la ll por y
- ✓ Busto: sustitución de la b por v
- ✓ Grave: sustitución de la v por b
- ✓ Viaje: sustitución de la v por la b y sustitución de la j por la g
- ✓ Enredo: sustitución de la r por la rr
- ✓ Huerta: omisión de la h y sustitución de la h por la p
- ✓ Escribir: sustitución de la b por la v
- ✓ Sombra: sustitución de la m por la n

d) Dictado de pseudopalabras

- En lo que hace referencia a las pseudopalabras se producen una serie de errores, tales como:
 - ✓ Olcho: inserción de la h
 - ✓ Sirulo: sustitución de la r por la l
 - ✓ Urdol: inserción de la h y sustitución de de la u por la a
 - ✓ Ropledo: sustitución de de la d por la t
 - ✓ Galco: sustitución de la c por la g y reducción del sinfón gal por gla
 - ✓ Primal: sustitución de la l por la r
 - ✓ Erbol: sustitución de la r por l
 - ✓ Bloma: sustitución de la l por r
 - ✓ Grañol: sustitución de la ñ por la n
 - ✓ Drubal: sustitución de la r por la l y sustitución de la b por la v
 - ✓ Fley: sustitución de la y por la i
 - ✓ Zampeño: sustitución de la m por la n y sustitución de la z por l c

- ✓ Huefo: omisión de la h y sustitución de la h por g
- ✓ Alrida: sustitución de la r por rr
- ✓ Busfe: adición de la r
- ✓ Ampo: sustitución de la m por la n
- ✓ Salpillo: sustitución de la s por z y de la ll por la y
- ✓ Burco: sustitución de la b por la v
- ✓ Seraba: sustitución de la b por la v
- ✓ Huema: omisión de la h
- ✓ Remba: sustitución de la m por la n
- ✓ Proy: sustitución de la y por i
- ✓ Gurdaba: sustitución de la b por v
- ✓ Enreda: sustitución de la r por rr
- ✓ Grodilla: omisión de la g

e) Dictado de frases:

- Acentos: en lo que se refiere a la acentuación muy pocos son los que ponen tilde y pocas ocasiones la ponen donde deben. El nivel es bajo.

- Mayúscula: la mayoría pone mayúscula después de punto y aparte. Pero aproximadamente un 30% presenta dificultad en el uso de la mayúscula.
- Signos de puntuación: suelen poner punto al final de oración pero algunos incluso los olvidan. Las mayores dificultades aparecen en lo relativo a las interrogaciones y las exclamaciones.

f) Escritura de un cuento

- Las principales dificultades aparecen entorno al contenido y la coherencia:
 - a. Contenido:
 - i. No presenta introducción
 - ii. No describen a los personajes
 - iii. No establecen consecuencias
 - iv. No aparece un desenlace
 - v. Es original
 - b. Coherencia:
 - i. Las ideas no mantienen una continuidad lógica
 - ii. No existe sentido global de unidad en la historia
 - iii. No utilizan oraciones complejas
 - iv. Ausencia de figuras literarias

g) Escritura de una redacción

- En la redacción existen dificultades en torno al contenido y la presentación:

a. Contenido:

- i. No aparecen rasgos definatorios
- ii. No describen el físico
- iii. No hablan de la forma de vida
- iv. La redacción es demasiado corta

b. Presentación

- i. No organizan las ideas
- ii. No existe continuidad
- iii. Uso de un vocabulario muy básico
- iv. Exceso de oraciones simples

h) Entrevista a los directores de los centros

- La naturaleza jurídica de los centros es pública y el nivel económico y sociocultural es medio bajo.
- El 36,99% del profesorado de la comarca es interino.
- El 22,3% del alumnado de la comarca es extranjero.

- El 4,81% de los alumnos de la comarca tienen necesidades educativas especiales.
- En los grupos de 4º de primaria el 55,13% son niños y el 44,87% son niñas.
- El 24,36% de los alumnos de 4º de primaria de la comarca son extranjeros
- El 3,85% del alumnado de 4º han sido diagnosticados como de n.e.e.

2. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Una vez presentadas las conclusiones más relevantes y detectadas las diversas preguntas que se suscitan a raíz de los resultados obtenidos en torno a los problemas lectoescritores del alumnado de cuarto de Primaria de la Comarca de Los Vélez se hace necesario plantear unas propuestas de intervención que girarán entorno a tres ámbitos:

- El sistema
- Los centros educativos
- Los maestros

Para poder llevar a cabo las intervenciones planteadas se hace necesita una serie de asesoramientos impulsados por el Equipo de Orientación Educativa, Inspección Educativa, Centro de Formación del Profesorado,... que son los que deben de velar porque la respuesta educativa de cada zona se presente acorde con las necesidades planteadas por el entorno de los centros.

2.1. Propuestas de intervención para el sistema

- La dirección de los centros debe contar con la autonomía suficiente como para actuar acorde con las necesidades educativas de la comunidad. Es de vital importancia pasar horas debatiendo y reflexionando sobre las peculiaridades y necesidades del alumnado y de su entorno. Si existe autonomía suficiente el profesorado se sentirá motivado e implicado en su trabajo.
- Para dar una respuesta adecuada el profesorado debe de estar suficientemente formado. De ahí la necesidad de una formación permanente, mediante la realización de cursos de reciclaje entorno a la enseñanza de la lectoescritura, organización del aula, uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación,...
- En los Diseños Curriculares deben parecer claramente detallados los objetivos, contenidos, materiales, metodología,... del área de Lengua y Literatura Española.

- La administración debe conocer las peculiaridades de cada entorno y dotar del profesorado necesario para dar una respuesta adecuada. Especialmente en el caso de escolarización de alumnos inmigrantes que desconocen el idioma, alumnos con desventaja sociocultural y alumnos con necesidades educativas especiales.
- Dar funcionalidad al Consejo Escolar, Claustro y al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica para que mantengan un continuo reciclaje de los documentos del centro así como que también denuncie las injusticias que comete la Administración al no proporcionar los recursos personales y materiales necesarios en el centro.
- No establecer la plantilla de los centros basándose sólo en número de maestros sino también considerar las cualidades personales y profesionales acordes con el entorno.
- Dar estabilidad al profesorado, evitando que la escuela rural se convierta en un ir y venir de profesorado interino que desconoce el entorno y que debido a las cortas estancias que realiza nunca lo va a conocer.
- No convertir los centros públicos en centros marginados, repartiendo la diversidad entre centros públicos y privados concertados.

- Evitar que el profesorado trabaje a tiempo parcial ya que no se concede tiempo para elaborar material, planificación, reflexión y evaluación.
- Que las visitas de los profesionales de los EOE sean productivas y que no se limiten a un mero trámite quincenal. Ya que una buena orientación escolar es uno de los principales recursos frente al fracaso escolar.

2.2. Propuestas de intervención para los centros

- Que las actuaciones de los diferentes profesionales estén claramente delimitadas en coherencia con las propuestas planteadas.
- Que el PCC esté elaborado de forma coherente reconociendo la verdadera diversidad del centro así como que recoja: objetivos, contenidos, metodología, recursos materiales, evaluación,...
- Reflexionar sobre cómo tiene que ser la línea educativa del centro en base a la diversidad del mismo.
- Crear las estructuras suficientes y necesarias para que los miembros de la comunidad educativa esté informada sobre los avances tecnológicos.

- Facilitar que los diferentes miembros del centro se encuentren coordinados, especialmente los que imparten enseñanza en un mismo nivel.
- Promover espacios compartidos entre los alumnos de una misma zona, para conocer el entorno y facilitar el desarrollo de habilidades sociales.
- Conseguir que los recursos personales y materiales sean suficientes para dar respuesta a las necesidades.
- Contar con profesorado de apoyo lingüístico que permita al alumnado inmigrante conocer el idioma del país de residencia, de este modo la evolución de este alumnado y de sus demás compañeros será bastante mejor.
- Evitar cualquier discriminación por razón de sexo, raza o procedencia.
- Fomentar el desarrollo de actividades en las que el alumnado lea libros y reconozca la importancia de los mismos para nuestra vida.
- Distribuir de forma adecuada los horarios de clase, alternando actividades de esfuerzo mental grande con otras más relajadas.

- Informar al profesorado de los diferentes avances en torno a la enseñanza de la lectoescritura de los últimos años.

2.3. Propuestas de intervención para los maestros

- Cuando el alumno se acerca a la asignatura de la Lengua, debemos tener presente que conoce su lengua, pero no debemos olvidar que desconoce mucho de la lengua. Se trata de fortalecer su conocimiento a través de la indagación. Se trata de convertir la clase en un lugar en el que el alumno tenga algo que hacer y decir.
- El alumno debe tener la oportunidad de aprender y usar la lengua, según contexto y funciones diferentes.
- La enseñanza y el aprendizaje es asunto de todos porque entre todos debemos contribuir a la misma búsqueda. El profesor debe superar su papel de sólo dar un programa y nada más y los alumnos no deben sólo asumir el papel de cumplir ese programa.
- Antes de enseñar será aprender a escuchar y conocer cuáles son las opiniones que sobre nosotros tienen los alumnos.
- La enseñanza debe ir acompañada de un conocimiento profundo y científico de los procesos más significativos del aula. Procesos que,

desgraciadamente, son olvidados por la sociedad, los profesores y los alumnos.

- Debemos considerar el bagaje experimental propio con que cada alumno se enfrenta a cualquier tarea escolar, bagaje cargado de ideas espontáneas, representaciones, teorías y explicaciones sobre el mundo que le rodea, sobre la escuela y sobre su propio papel en la misma.
- La pobreza del vocabulario y la imprecisión de su uso son las principales deficiencias que el estudiante debe superar. Para solucionar este problema proponemos:
 - Enriquecer cualitativamente el vocabulario activo.
 - Multiplicar cualitativamente y cuantitativamente el vocabulario pasivo.
 - Crear los mecanismos necesarios para que el vocabulario pasivo se convierta en activo.
- La enseñanza incidental de la ortografía debe practicarse constantemente y complementar a la enseñanza sistemática. Para la enseñanza de las reglas ortográficas conviene practicar el siguiente proceso:
 - Se elegirán varias palabras que puedan servir para estudiar la regla que se pretende enseñar.

- Se hará que los alumnos observen el elemento común que ofrecen.
 - Se llevará a los alumnos a deducir la regla.
- Al enfrentamos con el problema de la ortografía, podemos utilizar algunas técnicas:
 - Más que el número de faltas hay que fijarse en lo que se falla.
 - Un diccionario es imprescindible para el progreso ortográfico.
 - Aunque unas pocas reglas ortográficas ayudan, mejor es aprender ortografía, observada y utilizada constantemente.
 - Copiar trozos de buenos escritores, poniendo atención a la ortografía.
 - La relectura de lo que escriba le ayudará a ir superando el problema.
 - Construir una pequeña relación de faltas que cometa más comúnmente, hacerle frente una a una y tácharlas cuando se hayan corregido. Sobre todo comparándolas con otras palabras que le puedan confundir.
- Considerar una gramática que en su didáctica tiene en cuenta los siguientes puntos:
 - Que los alumnos comprendan y se expresen mejor.
 - Partir siempre del habla empleada por los alumnos. Buscar la aplicación práctica.

- Procurar hacer una Gramática viva, dinámica, funcional y no muerta e intrascendente; esto se puede concretar en:
 - Plantear los contenidos en forma de preguntas claras y funcionales.
 - Introducir a partir del habla de los alumnos los conceptos gramaticales.
 - Hacer presente estos conceptos cada vez que surja una aplicación funcional.
- Es necesario que el niño conozca y clasifique los elementos morfológicos y sintácticos que le permitan comprender y expresarse correcta y lógicamente.
- Cuando proponemos en el aula ejercicios de redacción, debemos tener en cuenta una serie de principios:
 - Redactar es expresar por escrito una serie de conocimientos, datos e ideas sobre un tema determinado. Es muy útil escribir en forma de borrador todas las ideas que se nos van ocurriendo alrededor del tema que queremos tratar y luego pasar a ordenar y relacionar los conocimientos.
 - Antes de ponerse a redactar, el alumno deberá tener claro lo que quiere decir y cómo lo va a decir.

- Punto importante de la redacción es que tenga unidad; para ello, realizar un esquema con los puntos fundamentales que se quieren expresar.
 - Es necesario acostumbrar al alumno a introducir apartados que faciliten la lectura de su redacción y aclaren el contenido.
 - Hay que indicar y procurar que al principio el alumno desarrolle en cada párrafo una sola idea, que, expuesta de modo general al principio del párrafo, sea matizada y ampliada posteriormente.
 - Realizará creaciones cortas, entrelazadas con otras, teniendo en cuenta que los tiempos verbales coincidan y sean activos, dentro de estas pequeñas creaciones.
 - Enseñarles a que utilicen siempre palabras concretas, cortas, expresivas, unidas a adjetivos y adverbios.
 - No olvidando los signos de puntuación. Haciéndoles ver que la puntuación es la representación escrita de las pausas y entonaciones del habla.
- El diccionario es el medio más efectivo de mejorar la competencia léxica de los hablantes, ofreciéndoles, además, información acerca de la procedencia, grado de utilidad, nivel de uso, categoría a que pertenece, etc.

Todo ello obliga a adoptar unos procedimientos de organización que permitan el fácil acceso a cada apartado y a cada punto del mismo. El más generalizado es el alfabético.

Los profesores debemos considerar que todos los diccionarios no tienen el mismo enfoque ni todas las palabras están tratadas de igual manera, por eso hay distintos tipos de diccionarios, que es necesario que conozcamos.

Los tipos de diccionarios son:

- El de Autoridades.
 - El de la Academia Española.
 - El de uso, de María Moliner.
 - El Ideológico, de Julio Casares.
 - El de Construcción y Régimen.
 - El Histórico.
 - Los descriptivos.
-
- Muchos de nuestros estudiantes aparecen indiferentes ante el mundo que les rodea, no porque no lo conozcan, sino porque lo conocen demasiado. Por eso el profesor debe enseñar al estudiante, desde sus primeros años, a recibir y percibir bien las señales que son inaprensibles en el vivir diario. De ahí la necesidad de que la escuela le ayude a potenciar en él el sentido crítico hacia los valores sociales dominantes para acceder, cada vez más, al conocimiento del mundo.

 - En lo que respecta a a la enseñanza de la lectoescritura hay que considerar:

- Enseñanza mediante el método global de algunas palabras de uso común, para que los niños entiendan la finalidad de la lectura. Para facilitar la discriminación se deben elegir palabras que no sean muy similares entre sí ya que los niños las van a reconocer a partir de sus rasgos más básicos como si se tratasen de dibujos (etapa logográfica).

- Enseñanza de la reglas de correspondencia grafema - fonema siguiendo la siguiente secuencia:
 - vocales

 - consonantes invariantes frecuentes (p, t, m, . . .)

 - invariantes poco frecuentes (j, ñ, z,...)

 - dependientes del contexto frecuentes (c,r)

 - dependientes del contexto poco frecuentes (g, gu).

 - grafemas compuestos (br, cl, fr, etc. . .)

Para enseñar las reglas grafema-fonema se deben utilizar métodos fonéticos y no alfabéticos; es decir, se deben enseñar los sonidos de las letras en vez de sus nombres. En el Castellano es aconsejable el método silábico, dada su estructura, la simplicidad y el reducido número de sílabas que lo componen.

En la enseñanza de las reglas grafema-fonema se debe afianzar la asimilación de los rasgos diferenciales de los diferentes grafemas y fonemas, y realizar ejercicios tendentes a automatizar la asociación grafema-fonema. Para ello, es básica la presentación simultánea visual y auditiva (grafema-fonema), la realización de actividades multisensoriales en el tratamiento de los fonemas y grafemas, y la realización de tareas fonológicas (segmentación en sílabas y fonemas, detección y producción de rimas, adición, supresión, mezcla de sílabas o fonemas, combinación de unidades lingüísticas, etc.).

- Ejercicios destinados a conseguir reconocer directamente las palabras (a través de la ruta visual) con el fin de conseguir una

lectura rápida. La lectura de palabras por la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema es muy útil porque permite la lectura de cualquier palabra, incluso las desconocidas, pero es lenta y muchas veces los niños invierten mucho tiempo en este proceso, dificultando con ello los otros procesos de comprensión (al limitar o sobrecargar la capacidad de la memoria de trabajo). Por ello es aconsejable que los niños consigan leer cuanto antes un grupo de palabras (al menos las del vocabulario usual básico) de manera directa. Una manera sencilla de conseguir este objetivo es escribiendo las palabras más frecuentes sobre tarjetas junto con el dibujo que las representan, para que los niños puedan leerlas una y otra vez.

- Enseñanza de las claves de procesamiento sintáctico, especialmente los signos de puntuación, interrogaciones, exclamaciones. . . Es muy importante que los niños lean con las pausas y entonaciones adecuadas para que puedan extraer el mensaje del texto. Para conseguir que los niños se

acostumbren a hacer uso de estos signos es recomendable comenzar con ayudas externas (colores, gestos. . .).

- Lectura diaria, seleccionando de forma cuidadosa los textos de forma que éstos sean de interés para el alumno/a.
- Lectura del texto en voz alta por parte del profesor/a, cuidando especialmente la pronunciación, articulación y entonación.
- Lectura silenciosa del texto por el alumno/a.
- Lectura en voz alta del texto por el alumno/a. El profesor/a irá registrando los errores que cometa.
- Se realizará el análisis de las palabras en las que ha cometido errores de la siguiente forma:
 - a) Descomponer la palabra escrita en sílabas y en letras.
 - b) Atender al sonido de las sílabas y de las letras individualmente.
 - c) Deletrear la palabra de izquierda a derecha.

- d) Realizar varios ejercicios de composición y descomposición de la palabra (con todas las letras ordenadas se compone la palabra; a partir de la palabra se descompone y forma nuevas palabras con el cambio de una o varias letras, etc..)
- e) Se escribe la palabra, se comenta su significado y se hace uso de imágenes relativas a esa palabra.
- f) Análisis de palabras en sus partes correspondientes de raíz, prefijos y afijos.
- g) Elaborar frases diversas en la que aparezca la palabra y todas las combinaciones creadas, haciendo hincapié en el significado dentro del contexto de unas y otras.
- h) Utilización de un cuaderno-guía donde se irán escribiendo las palabras que han sido objeto de análisis, señalando perfectamente aquellos elementos de la palabra que puedan presentar mayor dificultad.

El mismo proceso debe seguirse con los errores ortográficos que cometa el alumno/a en la realización de actividades escritas (copia, dictado y composición).

En definitiva, se trata de no resignarse a la rigidez del sistema educativo actual, de los centros y de los agentes implicados en el proceso educativo y de ser consciente ante la realidad.

La investigación educativa nos brinda la posibilidad de crear, transformar y conservar la cultura educativa ante las nuevas exigencias de nuestra sociedad.

Podríamos decir que nuestro idioma evoluciona lentamente pero las formas de enseñarlo y las dificultades también evolucionan, especialmente en contextos deprimidos en los que se palpa el desinterés por aprender.

Por todo ello va ser necesario considerar la multitud de variables que pueden condicionar el aprendizaje de la escritura, no responsabilizando al alumnado solo y exclusivamente de su fracaso escolar. Ya que en muchas ocasiones este fracaso se puede deber al método de enseñanza del maestro, a problemas en el contexto familiar, al acoso entre iguales,...

Desde el planteamiento de esta investigación he pretendido concienciar a la comunidad educativa de la necesidad de la innovación y el reciclaje cara a la enseñanza de la escritura, sin despreciar recursos tradicionales que han dado y siguen dando muy buenos resultados. Siendo consciente que lo que pretendemos es evitar el fracaso escolar.

3. LIMITACIONES

Las conclusiones y las propuestas aportadas en los apartados anteriores, han de ser tenidas en consideración pero también es de relevante importancia hacerse eco de las limitaciones de todo estudio.

A continuación voy a presentar algunas limitaciones que veo en el estudio realizado:

- El presente estudio intenta recoger de manera global los resultados de todo el alumnado de cuarto de primaria de la comarca de Los Vélez, cuando lo ideal sería profundizar en cada caso individual.
- En algunas ocasiones la poca motivación y el desinterés del alumnado nos va llevar a obtener resultados que no se corresponden con la realidad del mismo, por lo cual habría sido necesario concienciarlo de la importancia de esforzarse y hacerlo de la mejor manera posible.
- Un estudio superficial o un mal estudio de los problemas lectoescritores puede degenerar en estereotipos y prejuicios.
- El camino que hay que recorrer para corregir algunas deficiencias del sistema es lento y se corre el riesgo que se haga desfasado y sin considerar el entorno.

- El estudio está demasiado centrado en datos numéricos cuando lo ideal sería un análisis minucioso y cualitativo de todos los agentes y factores, pero raro es el centro que te deja adentrarte en tanta profundidad.
- Debido al gran porcentaje de interinos y profesorado en prácticas ha sido imposible localizar a los tutores que ha tenido el alumnado de cuarto de primaria a lo largo de sus años de escolarización.
- El alto porcentaje de alumnado inmigrante eleva un poco las puntuaciones negativas, ya que muchos de ellos son escolarizados en edades avanzadas procedentes de centros donde han aprendido otro idioma.
- Debido a lo reducido de la muestra resulta prácticamente imposible hacer una generalización a un nivel más amplio, por lo que los resultados se pueden aplicar en el contexto comarcal.
- La negativa del director de un centro de Vélez Rubio (C.P. Dr. Guirao Gea) a que pase las pruebas, me ha impedido que utilice como muestra a todo el alumnado de cuarto de primaria de la comarca de Los Vélez.
- El profesorado no ve como una prioridad el realizar cambios en la forma de actuar para evitar el fracaso, ya que la Administración no se lo exige y debido a la interinidad muchos de ellos están preocupados

por estudiar para aprobar las oposiciones que le den una estabilidad laboral, que es lo que necesitan.

4. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Stenhouse (1987) en el discurso inaugural el curso académico 1979/1980 de la Universidad de East Anglia decía: *“La investigación es, por definición, un elemento provisional, el campamento base para seguir atacando”*. Si estamos de acuerdo con esta afirmación también estaremos de acuerdo en pensar que todo proceso de reflexión sobre un problema concreto, persigue dar respuesta a nuestras interrogantes.

La intención que persigo con este último epígrafe, es plantear posibles hipótesis de trabajo que puedan proporcionar elementos para continuar con la investigación, orientaciones para perfeccionar y completar nuestro estudio o identificar aspectos que es necesario estudiar con más profundidad y que puedan darnos futuras líneas de investigación.

A continuación hago algunas sugerencias que pueden tener un carácter prioritario por ser interesantes y actuales:

- Problemas lectoescritores y formación del profesorado.
- Ventajas e inconvenientes de los métodos globales y fonológicos.
- Influencia de la ruta visual y la fonológica en el desarrollo del lenguaje escrito.

- Los problemas lectoescritores en entornos con altos porcentajes de alumnado que hablan árabe.
- Estudio comparativo sobre los problemas lectoescritores de los alumnos de las zonas rurales y las zonas urbanas.
- Influencia de los mensajes de móviles en el desarrollo del lenguaje escrito.
- Problemas lectoescritores en colegios bilingües
- Analizar las variables que condicionan el rendimiento lectoescritor en zonas deprimidas socioculturalmente.
- Influencia del desarrollo lectoescritor en el rendimiento de las diferentes áreas del currículo.

BIBLIOGRAFÍA

- AARON, P., BOMMARITO, T. y BAKER, C. (1984): The three phases of developmental dyslexia. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya, Martinus Nijhoff Publishers.
- AA.VV. (1990): *Pestalozzi: vida y obra*. Madrid, CEPE.
- ADAMS, M. (1979): Models of word recognition. *Cognitive Psychology*, 11, 133-176
- ADAMS, M. (1980): Failures to comprehend and levels of processing in reading. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- ADKINS, D. (1970): *Elaboración de tests*. México: Trillas.
- AJURIAGUERRA, J., AUZIAS, M., COUMES, F., DENNER, A., LAVONDES-MONOD, V., PERRON, R., y STAMBAK, M. (1973): *La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades*. Barcelona, Editorial Laia.
- ALEGRÍA, J. (1985): Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- ALEGRÍA, J, PIGNOT, E. Y MORAIS, J. (1982): Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers, *Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- ALLPORT, D. (1979): Word recognition in reading: a tutorial review. En P.Kolers, H. Bouma y M. Wrolstad (Eds): *Processing of Visible Language*, Vol 1, Nueva York, Plenum Press.
- ALLPORT, D. y FUNNELL, E. (1981): Components of the mental lexicon. *Philosophical transactions of the Royal Society de Londres*. 295, 397-410.
- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

- ALONSO TAPIA, J. y cols. (1992): *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.
- ÁLVARO, M. (1993): *Elementos de psicometría*. Madrid: Eudema.
- ANDERSON, J.R. Y BOWER, G.H. (1973): *Human Associative Memory*. Washington, Winston and Sons (Versión castellana en Limusa).
- ANDERSON, R.C. y SHIFRIN, Z. (1980): The meaning of words in contexto
En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- ANDERSON, T.H. (1980): Study strategies and adjunct aids. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- ANDREEWSKY, E. Y SERON, X. (1975): Implicit processing of grammatical rules in a classical case of agrmatism. *Cortex*, 11, 379-390.
- ANGUERA, M.T. (1985): *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- ANGUERA, M.T. (1988): *La observación en el aula*. Barcelona: Graó.
- ANGUERA, M.T. (Ed.) (1993): *Metodología observacional en investigación psicológica*. Vol.II. Barcelona: PPU.
- ARAM, D.M., ROSE, D.F. Y HORWITZ, S.J. (1984): Hyperlexia: Developmental reading without meaning. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya, Martinus Nijhoff Publishers.
- ARISTOTELES (1978): *Peri Hermeneías*. De Interpretatione. Gaztelerazko itzulpena A. Garcia Suárezek eta J. Velardek, Valentzia
- ARNAL, J. y ARNAL, N. (1987): *Estudio de los resultados cuantitativos de una evaluación*. Barcelona: PPU.

- ARNAL, J, DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- BADDELEY, A., ELLIS, N., MILES, T. Y LEWIS, V. (1982): Developmental and acquired dyslexia: A comparison. *Cognition*, 11, 185-199.
- BADDELEY, A. & GATHERCOLE, S. (1998): The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105 (1), 158-173.
- BADDELEY, A. Y WILSON, B. (1988): Comprehension and working memory: A single case neuropsychological study. *Journal of Memory and Language*, 27, 479-498.
- BARON, I. Y THURSTONE, I. (1973): An analysis of the word superiority effect. *Cognitive Psychology*, 4, 207-228.
- BARRON, R. (1980) Visual and phonological strategies in reading and spelling. En U. Frith (Ed): *Cognitive processes in spelling*. Londres, Academic Press.
- BARRON, R.W. y BARON, I. (1977): How children get meaning from printed words. *Child Development*, 48, 587-594.
- BARRY, C. (1984): Consistency and types of semantic errors in a deep dyslexic patient. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya, Martinus Nijhoff Publishers.
- BARRY, C., y SEYMOUR, P. H. K. (1988): Lexical priming and sound-to-spelling contingency effects in nonword spelling. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40A (1) 5-40.
- BASTIANI DE, P., Y BARRY, C. (1989): A cognitive analysis of an acquired dysgraphic patient with an "allographic" writing disorder. *Cognitive Neuropsychology*, 6 (1) 25-41.

- BAUMANN, J.F. (1990): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Aprendizaje-Visor
- BAXTER, D. M., Y WARRINGTON, E.K. (1986): Ideational agraphia: A single case study. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 49, 369-374.
- BEAUVOIS, M., y DEROUSNE, J. (1981): Lexical or orthographic dysgraphia. *Brain*, 104,21-50.
- BEAUVOIS, M. y DEROUSNE, J. (1979): Phonological alexia: three dissociations. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 42, 1115-1124.
- BEECH, I. (1987): Early reading development. En J. Beech y A. Colley (Eds): *Cognitive approaches to reading*. Chichester, John Wiley y Sons.
- BEHRMANN, M. (1987): The rites of righting writing: Homophone remediation in acquired dysgraphia. *Cognitive Neuropsychology*, 4 (3) 365-384.
- BEREITER, C. (1980): Development in writing. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale. LEA.
- BEREITER, C., BURTIS, P. J., Y SCARDAMALIA, M. (1988) Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M, (1981): From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. En R. Glaser (Ed): *Advances in instructional Psychology*, Vol 2, Hillsdale, LEA.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.

- BERNDT, R. (1987): Symptom co-occurrence and dissociation in the interpretation of agrammatism. En M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds): *The cognitive neuropsychology of language*. Londres, LEA.
- BERNDT, R. Y CARAMAZZA, A. (1980): Semantic operations deficits in sentence comprehension. *Psychological Research*. 41, 169-177.
- BIZQUERRA, R. (1989): *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Ediciones CEAC, España.
- BJÖRK, L. Y BLORNSTAND, I. (1994): *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- BLACK, J. (1982): Psycholinguistic processes in writing En S. Rosenberg (Ed): *Handbook of applied psycholinguistics*. New Jersey, Hillsdale LEA.
- BLANCHET, A., GHIGLIONE, R, MASSONNAT, J. y TROGNON, A. (1989) : *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- BLANCHE-BENVENISTE, F. (2000): Dificultades sintácticas y lectura. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 39-50
- BOCK, J. K. (1982): Toward a cognitive psychology of syntax: Information processing contributions to sentence formulation. *Psychological Review*, 89, 1, 1-47.
- BOREL-MAISONNY, S. (1989): *Language oral et écrit*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- BOREL-MAISONNY, S. (1989): *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz del niño*. Barcelona, Masson.
- BRADLEY, L. (1980): *Assessing reading difficulties: A diagnostic and remedial approach*, Londres, MacMillan Education.
- BRADLEY, L. Y BRYANT, P.E. (1983): Categorising sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 409-142.

- BRADSHA W, J. (1975): Three interrelated problems in reading: A review. *Memory and Cognition*, 3, 123-134.
- BRANSFORD, J.D. (1979): *Human cognition: Learning, understanding and remembering*. California, Wadworth.
- BRANSFORD, J.D., BARCLAY, J.R. Y FRANKS, J.J. (1972): Sentence memory: A constructive versus interpretative approach. *Cognitive Psychology*, 3, 193-209.
- BRANSFORD, J. D. Y JOHNSON, M. (1973): Considerations on some problems of comprehension. En W. Chase (Ed) *Visual information processing*. Nueva York, Academic Press.
- BRANSFORD, I. y FRANKS, J. (1971): The abstractions of linguistic ideas. *Cognitive Psychology*, 2, 330-350.
- BRIGGS, P. y UNDERWOOD, G. (1982): Phonological coding in good and poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology*. 34, 93-112.
- BRIONES, G. (1982): *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- BROWN, T., & McNEILL, D. (1966): The "Tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 325-336.
- BRYANT, P., & BRADLEY, L. (1980): Why children sometimes write words which they do not read. En U. Frith (Ed) *Cognitive processes in spelling*. Londres, Academic Press.
- BRYANT, P. y IMPEY, L. (1986): The similarities between normal readers and developmental and acquired dyslexics. *Cognition*, 24, 121-137.
- BRYANT, P. y GOSWANI, U. (1987): Phonological awareness and learning to read. En J. Beech y A. Colley (Eds): *Cognitive approaches to reading*. Chichester, John Wiley y Sons.

- BRYANT & T. NUNES (Eds.): *Handbook on children's literacy*, 557-574. London: Academic Press.
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid: Morata.
- BUB, D.N., CANCELLIERE, A. Y KERTESZ, A. (1985): Whole-word and analytic translation of spelling to sound in a nonsemantic reader. En K. Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (Eds): (1985): *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Londres, LEA.
- BUB, D. y KERTESZ, A. (1982): Deep agraphia. *Brain and Language*, 17, 147-166.
- BUENDÍA, L. y PEGALAJAR, M. (1990): La teoría de la generalizabilidad como base para la evaluación y toma de decisiones. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 483-491.
- BUGELSKI (1964) *The psychology of learning applied to teaching*. The Bobbs-Merrill Company, Nueva York (Versión castellana en Ediciones JB, 1974).
- BURDEN, V. (1989): A comparison of priming effects on the non word spelling performance of good and poor spellers. *Cognitive Neuropsychology*, 6 (1) 43-65.
- BUTTERWORTH, B. (1983): Lexical representation. En B. Butter worth (Ed): *Language production*, Vol 2, London, Academic Press.
- BYNG, S. (1988): Sentence processing deficits: Theory and the rapy. *Cognitive Neuropsychology*, 5 (6), 629-676.
- BYNG, S. y COLTHEART, M. (1986): Aphasia therapy research: Methodological requirements and illustrative results. En E. Hjelmquist y

L.G. Nilsson (Eds): *Communication and Handicap: Aspects of psychological compensation and technical aids*. North Holland, Elsevier Science Publishers.

CAJIDE, J. (1993): Proyecto docente e investigador de Pedagogía Experimental. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

CALERO, A.; PÉREZ, R; MALDONADO, A. & SEBASTIAN, M.E. (1991): *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación infantil*. Madrid: Escuela Española.

CAMPS, A. (1990): Modelos del proceso de redacción. Algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49,3-19.

CAPLAN, D. (1987): Contrasting patterns of sentence comprehension deficits in aphasia. En M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds): *The cognitive neuropsychology of language*. Londres, LEA.

CARAMAZZA, A. (1984): The logic of neuropsychological research and the problem of patient classification in aphasia. *Brain and language*. 21, 9-20

CARAMAZZA, A. y BERNDT, R. (1982): A psycholinguistic assesment of adult aphasia. En S. Rosenberg (Ed) *Handbook of applied psycholinguistic*. Hillsdale, LEA.

CARAMAZZA, A., BASILI, A.G., KOLLER, J.J. y BERNDT, R.S. (1981): An investigation of repetition and language processing in a case of conduction aphasia. *Brain and Language*, 14, 235-275.

CARAMAZZA, A. y ZURIF, E. (1976): Dissociation of algorithmic and heuristic processes in language comprehension: Evidence from aphasia. *Brain and Language*, 3, 572-582.

CARAMAZZA, A. y ZURIF, E. (1978): *Language acquisition and language breakdown*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.

- CARAMAZZA, A., ZURIF, E.B. Y GARDNER, H. (1978): Sentence memory in aphasia. *Neuropsychologia*, 15, 660-669.
- CARAMAZZA, A, Y BERNDT, R. (1985): A multicomponent deficit view of agrammatic Broca's aphasia. En M. Kean (Ed) *Agrammatism*. Nueva York, Academic Press (Versión castellana en Alianza Psicología, 1990).
- CARAMAZZA, A, BERNDT, R., Y BASILI, A (1983): The selective impairment of phonological processing. A case study. *Brain and Language*, 18, 128-174.
- CARAMAZZA, A., MICELI, G., SILVERI, M., y LAUDANNA, A. (1985): Reading mechanisms and the organisation of the lexicon: Evidence from acquired dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 2, 81-114.
- CARPENTER, P.A. y JUST, M.A. (1977): Reading comprehension as eyes see it. En M.A. Just y Carpenter (Eds): *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale, LEA.
- CARRILLO, A Y CARRERA, C. (1993): *Programa de habilidades metafonológicas. Actividades de preparación para la lectura*. Madrid: CEPE.
- CATELL, J. (1886): The time it takes to see and name objects. *Mind*, 11, 63-65.
- CASTLES, A. & COLTHEART, M. (2004): Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read. *Cognition*, 91, 77-111.
- CAYER, R. L., Y SACKS, R. K. (1979): Oral and written discourse of basic writers: similarities and differences. *Research in the teaching of English*, 13, 121-128.
- CHACÓN, T. (1997): *Ortografía española*. Madrid: UNED.

- CHOMSKY & HALLE (1968): *The Sound Pattern of English*, Harper & Row, Nueva York, Evaston y Londres
- CLAPARÈDE, E (1905): *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimental*. Ginebra, Kündig.
- CLAPARÈDE, E (1911): *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il repond*. Ginebra, Kündig.
- CLARK, H.H. (1977): Bridging. En P. Johnson-Laird y P.C. Wason (Eds): *Thinking: Readings in cognitive science*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CLARK, H.H. y CLARK, E.V. (1977): *Psychology and Language*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich.
- CLEMENTE, M. Y DOMÍNGUEZ, AB. (1999): *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: la Muralla.
- COLAS BRAVO, P. (1997): La Investigacion en la Practica. *Revista de Investigacion Educativa*. Vol. 15. Núm. 2. 1997. Pag. 119-142
- COLAS, P. Y BUENDIA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfor.
- COLLINS, A, y GENTNER, D. (1980): A framework for a cognitive theory of writing. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, LEA
- COLLINS, A, y LOFTUS, E. (1975): A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- COLLINS, A, y QUILLIAN, M. (1969): Retrieval time fram semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.

COLTHEART, M. (1979): When can children learn to read - and when should they be taught? En T. Waller y G. Mac Kinnon (Eds): *Reading research: Advances in theory and practice Vol I* Nueva York, Academic Press.

COLTHEART, M. (1980): Deep dyslexia: a review of the syndrome. En M. Coltheart, K. Patterson y J. Marshall (Eds): *Deep Dyslexia*, Londres, Routledge y Kegan Paul.

COLTHEART, M. (1981): Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, XV, 3, 245-286. R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya, Martinus Nihoff Publishers.

COLTHEART, M. (1984): Acquired dyslexia and normal reading. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. The Hague, Martinus Nihoff Publishers.

COLTHEART, M. (1985): Cognitive neuropsychology and the study of reading. En M. Posner y G. Marin (Eds): *Attention and performance XI*. Hillsdale, LEA.

COLTHEART, M. (1987): Varieties of developmental dyslexia: A comment on Bryant and Impey. *Cognition*, 27, 97-101.

COLTHEART, M., DAVELAAR, E., JONASSON, J. Y BESNER, D. (1977): Access to the internal lexicon. En S. Domic (Ed): *Attention and Performance VI*, Hillsdale, LEA.

COLTHEART, M., MASTERSON, J., BYNG, S., PRIOR, M. Y RIDDOCH, J. (1983): Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 469-495

COLTHEART, M, PATTERSON, K. Y MARSHALL, J. (1980): *Deep Dyslexia*, Londres, Routledge y Kegan Paul.

COMENIO, J.A. (1658): *Orbis pictus*. Polonia.

COMREY, A L. (1985): *Manual de análisis factorial*. . Madrid: Cátedra:

COOPERO C., y MATSUHASHI, A (1983): A theory of the writing process. En M. Martlew (Ed): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.

COSSU, G., y MARSHALL, J. C. (1990): Are cognitive skills a prerequisite for learning to read and write? *Cognitive Neuropsychology*, 7, 21-40.

CRITCHLEY, M. (1981): Dyslexia: An overview. En G. Pavlidis y T. Miles (Eds): *Dyslexia research and its applications to education*. Chichester, John Wiley and Sons.

CROMER, W. (1970): The difference model: A new explanation for some reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 61, 471-483.

CROWDER, R.G. (1982): *The Psychology of Reading, an Introduction*. Oxford, Oxford University Press (versión castellana en Alianza Psicología, 1985).

CUETOS, F. (1983): Implicaciones de los canales sostenidos y transitorios en la memoria icónica. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20, 69-86.

CUETOS, F. (1989): Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.

CUETOS, F. (1988): Los modelos de lectura desde el marco del procesamiento de la información. *Bordón*, 40, 659-670.

CUETOS, F. (1988) Los modelos de comprensión de frases como dependientes de la tarea de verificación, *Cognitiva*, 1, 63-84.

- CUETOS, F. (1991): *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Escuela Española.
- CUETOS, F. (1996): *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid: Escuela Española.
- CUETOS, F. y MITCHELL, D.C. (1988): Cross-linguistic differences in parsing: Restrictions on the use of Late Closure strategy in Spanish. *Cognition*, 30, 73-105.
- CUETOS, F. Y SÁNCHEZ, E. (1998): Dificultades en la lectoescritura. Evaluación e intervención. En J. A. González-Pienda y J.C. Núñez (Eds), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid. Pirámide.
- CUETOS, F., RAMOS, J.L. Y RUANO, E. (2002): *PROESC: Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones, S.A
- CUETOS, F., SÁNCHEZ, C. Y RAMOS, J. L. (1996): Evaluación de los procesos de escritura en niños de primaria. *Bordón*, 48, 445-456.
- CUETOS, F. y VALLE ARROYO, F. (1988): Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- CHALL, J. (1967): *Learning to read: The great debate*. Nueva York, McGraw-Hill.
- DANEMAN, M. Y CARPENTER, P. (1980): Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- DE CASTRO AGUIRRE, E. (1982): La medición en psicología: perspectiva psicofísica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37(4),647-674.
- DE GOES, C., y MARTLEW M. (1983): Young children's approach to literacy. En M. Martlew (Ed): *The psychology of written language*:

Developmental and educational perspectives. Chichester, John Wiley y Sons.

DE SCHUTTER, A. (1980). *La teoría y los procesos de la investigación participativa*, Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL. También en: *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Lima, Perú: Mosca Azul Ed.

DE SCHUTTER, A. (1983). *Investigación Participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos*, Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL.

DECROLY, O. & DEGAND, F. (1913): Observation relative au développement de la notion du temps une petite fille. *Archive de Psychologie*, 13 : 113 – 116

DECROLY, O. (1987): *La funció de globalització i altres escrits*, Ed. Eumo, Bruselas

DECROLY, O. y BOON, G. (1965): *Iniciación General al Método*. Ed. Losada, Buenos Aires

DEFIOR CITOLER, S. (1990): *Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral en microfichas. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

DEFIOR CITOLER, S. (1991): El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La consciencia fonológica. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 7,9-23.

DEFIOR CITOLER, S. (1993): Las dificultades de lectura: Papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, Lenguaje & Educación*, 17,3-13.

DEFIOR CITOLER, S. (1994): La consciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 90-113.

- DEFIOR, S. Y TUDELA, P. (1994): Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading & Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- DEFIOR, S.; GALLARDO, J.R & ORTÚZAR, R (1995): *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo*. Archidona: Aljibe.
- DEFIOR, S. (1996): *Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.
- DEFIOR, S. (1998): Metafonología y dificultades de aprendizaje de la lectura. *Revista Edetania*, 14,41-90.
- DEFIOR, JUSTICIA y MATOS (1998): Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 59-74
- DEHANT, A. (1974): *Artur gille*. Coimbra: Almedina.
- DE LA ORDEN, A. (1989): Investigación cuantitativa y medida en educación. *Bordón*, 41(2),217-235.
- DENCKLA, M.B. y RUDEL, R. (1976): Rapid automatized naming: Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- DE PARTZ, M. (1986): Re-education of a deep dyslexic patient: rationale of the method and results. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 149-177.
- DEWEY, J. (1967): *La concepción democrática de la educación*. Buenos Aires, Ed. Losada.
- DOCTOR, E.A. Y COLTHEART, M. (1980): Children's use of phonological encoding when reading for meaning. *Memory and Cognition*, 8, 195-209.

- DOWNING, J. (1973): Linguistic environments. En J. Downing (Ed): *Comparative reading: Cross-national studies of behavior and processes in reading and writing*. Nueva York, MacMillan.
- DSM-IV (1995): Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (Coordinador: P. Pichot). Barcelona: Masson
- DUANE, D.D. (1988): Mala ejecución del lenguaje escrito. Panorama de los resultados teóricos y prácticos. En F.H. Duffy y N. Geschwind (Eds): *Dislexia. Aspectos psicológicos y neurológicos*. Barcelona, Labor.
- DUFFY, F. H., Y GESCHWIND, N. (1988): *Dislexia. Aspectos psicológicos y neurológicos*. Barcelona, Labor.
- DUNN, K.P. y PIROZZOLO, F.J. (1984): Eye movement in developmental dyslexia. En R.N. Malatessa y H.A. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global Issue*. La Haya, Martinus Nijhoff Publishers.
- EHRI, L. y WILCE, L. (1983): Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology*. 75, (1), 3-18.
- ELBOW, P. (1973): *Writing without teachers*. Londres, Oxford University Press.
- ELLIS, A. (1982): Spelling and writing (and reading and speaking). En A. Ellis (Ed): *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres, Academic Press.
- ELLIS, A. (1985): The production of spoken words: A cognitive neuropsychological perspective. En A. Ellis (Ed): *Progress in the Psychology 01 Language*. Vol 2. Londres, LEA. (Versión castellana en Alianza Psicología, 1990).

ELLIS, A. YOUNG, A. & FLUDE, B. (1987): "Afferent dysgraphia" and the role of feedback in the motor control of handwriting. *Cognitive Neuropsychology*, 4, 465-486.

ELLIS, A., MILLER, D., Y SIN, G. (1983): Wernicke's aphasia and normal language processing: A case study in cognitive neuropsychology. *Cognition*, 15, 111-144.

ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

ELLIS, A. (1984): *Reading, writing and dyslexia. A cognitive analysis*. LEA, Londres.

ELLIS, A. y BEATTIE, G. (1986): *The psychology of Language and Communication*. Londres. Weidenfeld and Nicolson.

ELLIS, A. Y YOUNG, A.W. (1988): *Human Cognitive Neuropsychology*. Londres, LEA.

ELLIS, N.C. y MILES, T.R. (1978): Visual information processing in dyslexic children. En M.M. Gruneberg, P.E. Morris y R.N. Sykes (Eds): *Practical Aspects of Memory*, Londres, Academic Press.

FILLMORE, C. (1968:) The case for case. En E. Bach y R. Harms (Eds): *Universals of linguistic theory*, Nueva York, Holt.

FILLMORE, C. (1972) Subject, speaker and roles. En D. Davidson y G. Harman (Eds): *Semantics of natural language*, Dordrecht, Reidel.

FINCHER-KIEFER, R., POST, K., GREENE, T. Y VOSS, J. (1988): On the role of prior knowledge and task demands in the processing of text. *Journal of Memory and Language*, 27, 416-428.

FOORMAN, B., CHEN, D., CARLSON, C., MOATS, L, FRANCIS, D. & FLETCHER, J. (2003): The necessity of the alphabetic principle to phonemic

awareness instruction. *Reading and Writing: An International Journal*, 16, 289-324.

FLOWER, L., & HAYES, J. (1980): The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, LEA.

FORSTER, K. (1976): Accessing the mentallexicon. En R.Wales y E. Walker (Eds): *New approaches to language mechanisms*. Amsterdam: North Holland Pub.

FORSTER, K. (1979): Levels of processing and the structure of the language processor. En W. Cooper & E. Walker (Eds): *Sentence processing*. Hillsdale, LEA.

FOX, D. (1981): *El Proceso de investigación en educación*. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona.

FRAZIER, L. (1987): Sentence processing: A tutorial review. En M. Coltheart (Ed) *Attention and Performance XII*. Hillsdale, LEA.

FRAZIER, L. y RAYNER, K. (1982): Making and correcting errors during sentence comprehension: Eye movements in analysis of structurally ambiguous sentences. *Cognitive Psychology*, 14, 178-210.

FREDERIKSEN, C., & DOMINIC, J. (1981): *Writing: The nature development and teaching of written communication*. Vol 2, Hillsdale, LEA.

FREINET, C. (1988): *Pedagogia de bom senso*. Lisboa. Martins Fontes.

FREINET, C. (1989): *O método natural I. a aprendizagem da língua*. Lisboa. Editorial estampa.

FREINET, C. (1977): *O método natural II. a aprendizagem do desenho*. Lisboa. Editorial estampa.

- FREINET, C. (1989): *O método natural III. A aprendizagem da escrita*. Lisboa. Editorial estampa.
- FRITH, U. (1980a): *Cognitive processes in spelling*. Londres, Academic Press.
- FRITH, U. (1980b): Unexpected spelling problems. En U.Frith (Ed): *Cognitive processes in spelling*. Londres, Academic Press.
- FRITH, U. (1984): Specific spelling problems. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia, A global Issue*. The Hague, Martinus Nijhoff Publishers.
- FRITH, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (Eds): (1985) *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Londres, LEA.
- FRITH, U. (1989): Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. Simposio sobre "La Lectura" Salamanca, Abril.
- FUNNELL, E. (1983): Phonological processes in reading: New evidence from acquired dyslexia. *British Journal of Psychology*, 74, 159-180.
- GALABURDA, A. y KEMPER, T. (1979): Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study. *Annual of Neurology*, 18, 222-233.
- GALLARDO, J.R Y GALLEGO, J.L. (1993.): *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Archidona: Aljibe.
- GARCÍA-ALBEA, J.E., SÁNCHEZ-CASAS, R.M. y DEL VISO, S. (1982): Efectos de la frecuencia de uso en el reconocimiento de palabras. *Investigaciones Psicológicas*, 1, 24-63.

GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, I. y ALVIRA, F. (1990): *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza Universidad.

GARCÍA HOZ, V. (1980): *Manual técnico del profesor. Técnicas comunes*. Madrid: Fomento de Centros de Enseñanza.

GARCIA SÁNCHEZ, I. (2001): El enfoque de la psicología de de la escritura como marco para la evaluación en intervención en la composición escrita. *Bordón*, 54(1), 53-68

GARNHAM, A. (1985): *Psycholinguistics. Central topics*. Londres, Methuen.

GARRETT, M. F. (1987): Processes in language production. *Cambridge Survey of Linguistics, Vol III*, Cambridge, University Press.

GESCHWIND, N. y LEVITSKY, W. (1968): Human brain: left-right asymmetries in temporal speech region. *Science*, 161, 186-187.

GIBSON, E. Y LEVIN, H. (1975): *The Psychology of Reading*. Cambridge, MIT Press.

GILSON, E. (1982): *La filosofía en la Edad Media*. Madrid, Gredos.

GOLDBERG, H.K. y SCHIFFMAN, G.B. (1972): *Dyslexia: Problems of reading disabilities*. Nueva York, Grune y Stratton.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A (1995): Intervención en problemas de comprensión lectora. *Estudios de Psicología*, 54, 99-127.

GOODLUCK, H. y TAVAKOLIAN, S. (1982): Competence and processing in children's grammar of relative clauses. *Cognition*, 11, 1-27.

GOLDMAN-EISLER, F., & COHEN, M. (1970): Is N, P, and PN difficulty a valid criterion of transformational operations? *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 161-166.

GOODMAN, R. A., Y CARAMAZZA, A. (1986): Dissociation of spelling errors in written and oral spelling: The role of allographic conversion in writing. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 179-206.

GOODNOW, J. J., Y LEVINE, R. A. (1973): The grammar of actions: sequence and syntax in children's copying. *Cognitive Psychology*, 4, 82-98.

GOUGH, P.B. (1972): One second of reading. En J.F. Kavanagh y I.G. Mattingly (Eds): *Language by ear and by eye*. Cambridge, MIT Press.4

GOULD, J. D., & BOIES, S.J. (1978): Writing, dictating and speaking letters. *Science*, 201, 1145-1147.

GREENE, J. M. (1970): The semantic function of negatives and pasives. *British Journal of Psychology*, 61, 17-22.

GREGG, L. W., & STEINBERG, E.R. (1980): *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, LEA.

GUNDLACH, R. A. (1981): On the nature and development of children's writing. En C. H. Frederiksen y J.F. Dominic (Eds): *Writing: The nature development ant teaching 01 written communication*. Vol 2, Hillsdale, LEA.

HALAAS LYSTER, S. (2002): The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten in reading development. *Reading and Writing: An International Journal*, 15, 261-294.

HARRIS, M. & HATANO, G. (1999): *Learning to read and write*. Cambridge: Cambridge University.

HART, J., BERNDT, R. S., & CARAMAZZA, A. (1985): Category-specific naming deficit following cerebral infarction. *Nature*, 316, 439-440.

HATFIELD, F. M. (1986) : Diverses formes de désintégration du langage écrit et implications pour la rééducation. En X. Seron y C. Laterre (Eds): *Reeducer le cervau?* Bruselas. Pierre Mardaga.

- HATFIELD, F. M., Y PATTERSON, K. (1983): Phonological spelling. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 451-468.
- HAYES, J., y FLOWER, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, LEA.
- HA VILAND, S.E. y CLARK, H.H. (1974): What's new? Acquiring new information as a process in comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 512-521.
- HENDERSON, L. (1982): *Orthography and Word Recognition in Reading*. Londres. Academic Press.
- HERNANDEZ MARTÍN, H. (2001): La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de E.S.O.: diseño y desarrollo de tres programas de instrucción. *Bordón*, 53(1), 52-72
- HERNÁNDEZ PINA, A (1995): *Bases metodológicas de la investigación educativa, Fundamentos*. Barcelona. PPU.
- HERNÁNDEZ VALLE Y JIMÉNEZ (1998): Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24 (3), 379-396
- HERSHBERGER, W.A. y TERRY, D.F. (1965): Typographical cueing in conventional and programmed texts *Journal of Applied Psychology*, 19, 42-46.
- HOGABOAM, T. y PERFETTI, C. (1978): Reading skill and the role of verbal experience. *Journal of Educational Psychology*, 70, 717-729.
- HOLMES, V. (1978): Regression and reading breakdown. En A. Caramazza y E. Zurif (Eds): *Language acquisition and language breakdown*. Baltimore, John Hopkins University Press.

HOLMES, V.M. Y O'REGAN, J.K. (1981): Eye fixation patterns during the reading of relative-clause sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 417-430.

HOTOPF, N. (1980): Slips of the peno En U. Frith (Ed): *Cognitive processes in spelling*. Nueva York, Academic Press.

HOWARD, D. (1985): Agrarnmatism. En S. Newman y R. Epstein (Eds): *Current perspectives in dysphasia*, Churchill Livingstone, Londres.

HOWARD, D. y FRANKLIN, S. (1987): Three ways for understanding written words, and their use in two contrasting cases of surface dyslexia. En A. Allport, D. MacKay, W. Prinz y E. Scheerer (Eds): *Language perception and production*. Londres, Academic Press.

HUERTA, E. Y MATAMALA, A (1990a): *Programa de estimulación de la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

HUERTA, E. Y MATAMALA, A (1990b): *Programa de recuperación de la escritura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

HUEY, E.B. (1908/1968): *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge. MIT Press.

HUNT, K. W. (1983): Sentence combining and the teaching of writing. En M. Martlew (Ed): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.

JACKSON, PH. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JIMÉNEZ, J. & ORTÍZ, R. (1995): *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

JOHNSON, N.F. (1975): On the function of letter in word identification: Some data and a preliminary model. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 17-29.

JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983): *Mental models*. Cambridge, Harvard University Press.

JOHNSTON, J. Y McCLELLAND, J. (1974): Perception of letters in words: seek not and ye shall find. *Science*, 184, 1192-1194.

JOHNSTON, R.S. (1983) Developmental deep dyslexia? *Cortex*, 19, 133-140.

JORM, A.F. (1979): The cognitive and neurological basis of developmental dyslexia: A theoretical framework and review, *Cognition*, 7, 19-32.

JUILLAND, A. y CHANG RODRIGUEZ (1964): *Frecuency dictionary of Spanish words*. La Haya, Mouton.

JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1980): A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.

JUST, M.A. Y CARPENTER, P.A. (1987): *The psychology of reading and language comprehension*. Massachusetts, Allyn and Bacon.

KAUFMANN, W. Y GALABURDA, A.M. (1989): Organización cerebral del lenguaje y los trastornos de la lectura. Simposio sobre "La Lectura" Salamanca, Abril.

KAY, J. Y ELLIS, A. (1987): A cognitive neuropsychological case study of anornia: Implications for psychological models of word retrieval. *Brain*, 110, 613-629.

KAY, J. Y PATTERSON, K. (1985): Routes to meaning in surface dyslexia. En K. Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (Eds): *Surface Dyslexia*. Londres, LEA.

KAPLAN, A. (1964): *The conduct of inquiry*. San Francisco, CA: Chandler.

KEAN, M. (1985): *Agrammatism*. Nueva York, Academic Press.

KIEGELMAN, M. & HUBER, G. (Eds.) (2002): The role of the researcher in qualitative psychology. Schvuanagan: Verlag Ingerborg

KEIMAN, G.M. (1975): Speech recoding in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 323-339

KINSBOURNE, M., Y ROSENFELD, D. B. (1974): Agraphia selective for written spelling. *Brain and Language*, 1, 215-225.

KINSBOURNE, M., y WARRINGTON, E. K. (1965): A case showing selectively impaired oral spelling. *Journal Of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 28, 563-566.

KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. (1978): Toward a model of discourse comprehension and production *Psychological Review* 85, 363-394.

KOHN, S.E. y FRIEDMAN, R.B. (1986): Word-meaning deafness: A phonological semantic dissociation. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 291-308.

KOLERS, P.A. (1970): Three stages of reading. En H. Levin y J Williams (Eds): *Basic studies on reading*. Nueva York, Basic Books.

KRIPPENDORFF, K. (1997): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y practica*. Barcelona, Paidós Comunicación.

LABERGE, D Y SAMUELS, S.J. (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 292-323.

LATORRE, A. y GONZÁLEZ, R. (1987). *El maestro investigador*. Barcelona: Graó.

LAWTON, D. (1963): Social class differences in language development: a study of some samples of written work. *Language and Speech*, 6, 120-143.

LEBRUN, Y., DEVREUX, F., y LELEUX, C. (1989): Mirror-writing. En P.G. Aaron y R.M. Joshi (Ed): *Reading and writing disorders in different orthographic systems*. Kluwer, Academic Publishers.

LEWIS, E. R., Y LEWIS, H. P. (1965): An analysis of errors in the formation of manuscript letters by first -grade children. *American Educational Research Journal*, 2, 25-35.

LIBERMAN, I., SHANKWEILER, D., FISCHER, F. Y CARTER, B. (1974): Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

LINDSA Y, P.H. Y NORMAN, D.A. (1972): *Human Information processing*. Nueva York, Academic Press (versión castellana en Tecnos, 1976)

LOBROT, M.(1974) "Alteraciones de la lengua escrita y remedios". Editorial Fontanella, educación.

LOBROT, M. (1974): Pedagogía institucional. Buenos Aires, Humanitas.

LOPEZ URQUIZAR (2003): *Orientación y tutoría en las diferentes etapas de la educación*. Granada, Grupo editorial universitario.

LOUFRANI, F. (2000): La prensa, una herramienta para los alumnos con dificultades en lectura y escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 51-64

LOZANO, L. (1993): El diagnóstico y tratamiento de las dislexias ante un modelo de lectura normal. *Infancia & Aprendizaje*, 64, 111-126.

LURIA, A. (1974): *Cerebro y lenguaje*, Barcelona, Fontanella.

LURIA, A. (1983): The development of writing in the child. En M. Martlew (Ed): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.

MANIS, F. (1985): Acquisition of word identification skills in normal and disabled readers. *Journal of Educational Psychology*, 77, 78-90.

MARGOLIN, D. I. (1984): The neuropsychology of writing and spelling: semantic, phonological, motor and perceptual processes. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36A.459-489.

MARTÍNEZ, J.B. (Coord.) (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

MARCHESI, A. y PANIAGUA, G. (1983): El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 19/20, 27-44.

MARSHALL, J. (1984): Toward a rational taxonomy of the developmental dyslexias. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya, Martinus, Nijhoff Publishers.

MARSHALL, J. y NEWCOMBE, F. (1973): Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.

MARSLEN-WILSON, W. y TYLER, L. (1980): The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition*, 8, 1-71.

MARTIN, J. P. (1954): Pure word blindness considered as a disturbance of visual space perception. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 47, 293.

MARTLEW, M. (1983a): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.

MARTLEW, M. (1983b): Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects of writing development. En M. Martlew (Ed): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.

MASSARO, D. (1975): *Understanding language: An information processing analysis of speech, perception, reading and psycholinguistic*. Nueva York, Academic Press.

McCLELLAND J. (1976): Preliminary letter identification in the perception of words and nonwords. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, 80-91

McCLELLAND, J.L. (1987): The case for interactionism in language processing. En M. Coltheart (Ed) *The Psychology of reading*. Hove, LEA.

McCLELLAND, J.L. y RUMELHART, D.E. (1981): An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407

McCONKIE, G. y ZOLA, D. (1979): Is visual information integrated across successive fixations in reading? *Perception and Psychophysics*, 25, 221-224.

MENN, L., Y OBLER, L.K. (1990): *Agrammatic aphasia. A cross language narrative sourcebook*. John Benjamins Publishing Company.

MIALARET, G (1979): *Le droit de l'enfant à l'éducation*. Paris, UNESCO

MICELI, G. (1989): A model of the spelling process: Evidence from cognitively-impaired subjects. En P.G. Aaron (Ed): *Reading and writing problems in different systems*. Dordrecht, Kluwer.

MICELI, G., MAZZUCHI, A, MENN, L., & GOODGLASS, H. (1983): Contrasting cases of Italian agrammatic aphasia without comprehension disorder. *Brain and Language*, 19,65-97.

MICELI, G., SILVERI, M.C., y CARAMAZZA, A (1985): Cognitive analysis of a case of pure agraphia. *Brain and Language*, 25, 187 -212.

- MILES, T. Y ELLIS, N. (1981): A lexical encoding deficiency TI: Clinical observations. En G. Pavlidis y T. Miles (Eds): *Dyslexia research and its applications to education*. Chichester, John Wiley and Sons.
- MILLER, D. Y ELLIS, A. (1987): Speech and writing errors in "neologistic jargonaphasia": A lexical"activation hypothesis. En M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds): *The Cognitive Neuropsychology of Language*. Londres, LEA.
- MITCHELL, D.C. (1982): *The process of reading*. Chichester, John Wiley y Sons.
- MITCHELL, D. (1987): Reading and syntactic analysis. En J. Beech y A. Colley (Eds): *Cognitive approaches to reading*. Chichester, John Wiley y Sons.
- MITCHELL, D.C., CUETOS, y ZAGAR, D. (1990): Reading in different languages: Is there a universal mechanism for parsing sentences? En K. Rayner, D. Balota y G.B. Flores D'Arcais (Eds): *Comprehension processes in reading*. LEA.
- MOLINA, S. (1981): *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid, CEPE .
- MOLINA, S. (1991): *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. Y BERTELSON, P. (1979): Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323 331.
- MONTGOMERY, D. (1981): Do dyslexics have difficulty accesing articulatory information? *Psychological Research*, 43, 235-243.
- MORTON, J. (1969): Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, 165-178.
- MORTON, J. (1979): Word recognition En J. Morton and J. Marshall (Eds): *Psycholinguistics: Structures and processes*. Cambridge, Paul Elek.

- MORTON, J. (1980): The logogen model and orthographic structure. En U. Frith (Ed): *Cognitive processes in Spelling*. Londres, Academic Press.
- MORTON, J. (1982): Disintegrating the lexicon: An information processing approach. En J. Mehler, E. Walker y M. Garret (Eds): *Perspectives on mental representation*. Hillsdale, LEA.
- MORTON, J y PATTERSON, K. (1980): A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation. En K. Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (Eds): (1985) *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Londres, LEA.
- MUÑÍZ, J. (1994): *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- NAIDOO, S. (1981): Teaching methods and their rationale. En G. Pavlidis y T. Miles (Eds): *Dyslexia research and its applications to education*. Chichester, John Wiley and Sons.
- NAIDOO, S. (1972): *Specific Dyslexia*. Londres, Pitman Publishing.
- NEISSER, U. (1967): *Cognitive Psychology*, Nueva York, Appleton Century Crofts (versión castellana en Trillas).
- NEWCOMBE, F., & MARSHALL, J.C. (1980): Transcoding and lexical stabilization in deep dyslexia. En M. Coltheart, K.E. Patterson y J.C. Marshall (Eds): *Deep Dyslexia*, Londres, Routledge.
- NEWCOMBE, F. Y MARSHALL, J.C. (1985): Reading and writing by letter-sounds. En K. Patterson, J. Marshall y M.Coltheart (Eds): *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Londres, LEA.
- NICASIO GARCÍA, J. (1995): *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.

PADUA, J. (1979): *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

PALACIOS Y COLL (1999): *Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, 155-182. Madrid: Alianza.

PARIS, D. (1987): Grammatical disturbances of speech production. En M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds): *The cognitive neuropsychology of language*. Londres, LEA.

PARIS, S.G. y LINDAUER, B.K. (1976): The role of inference in children's comprehension and memory for sentences. *Cognitive Psychology*, 8, 217-227.

PARKS, G.E. y LINDEN, J.D. (1968): The etiology of reading disabilities: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 318-330.

PATTERSON, K. (1981): Neuropsychological approaches to the study of reading. *British Journal of Psychology*, 72, 151-174.

PATTERSON, K. (1982): Neuropsychological approaches to the study of reading. *British Journal of Psychology*, 72, 151-174.

PATTERSON, K. y KAY, J. (1982): Letter-by-letter reading: Psychological descriptions of a neurological syndrome. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 34A, 411-441.

PATTERSON, K., MARSHALL, J. y COLTHEART, M. (1985): *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Londres, LEA.

PATTERSON, K. y SHEWELL, C. (1987): Speak and Spell: Dissociations and word class effects. En M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds): *The Cognitive Neuropsychology of Language*. Londres, LEA.

- PATTERSON, K. (1986): Lexical but nonsemantic spelling? *Cognitive Neuropsychology*, 3 (3) 341-367.
- PATTERSON, K., & WING, A.M. (1989): Processes in handwriting: A case for case. *Cognitive Neuropsychology*, 6 (1) 1-23.
- PAVLIDIS, G. (1981): Sequencing, eye movements and the early objective diagnosis of dyslexia. En G. Pavlidis y T. Miles (Eds): *Dyslexia research and its applications to education*. Chichester, John Wiley and Sons.
- PÉREZ JUSTE, R. (1981): Interpretación de las puntuaciones de los instrumentos de medida. Tipificación. En E. López-Barajas, E. López y R. Pérez Juste. *Pedagogía Experimental I*. Madrid: UNED.
- PERFETTI, C. y HOGABOAM, T. (1975): Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*. 67, 461-469.
- PILLSBURY, W. (1897): A study in apperception. *American Journal of Psychology*, 8, 315-398.
- PIÑUEL RAIGADA (2002): *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. *Estudios de Sociolingüística*, vol.3, 2002 (disponible en la web del autor).
- PIROZZOLO, F.J. Y RAYNER, K. (1978): Disorders of oculomotor scanning and graphic orientation in developmental gertsman syndrome. *Brain and Language*, 5, 119-126.
- POPKEWITZ, T. S. (1988): Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales, *Revista de Educación*, (285), 125-148.

- RAMOS, J. L. (2000): Entrenamiento en taras de conocimiento fonológico y su influencia en la adquisición inicial de la lectura y la escritura. *Ciencia Psicológica*, 7, 64-82.
- RAMOS, J. L. Y CUETOS, F. (1998): *PROLEC-SE: Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- RAPCSAK, S., & RUBENS, A. B. (1990): Disruption of semantic influence on writing following a left prefrontal lesion. *Brain and Language*, 38, 334-344.
- RAYNER, K. (1975): The perceptual span and peripheral cues in reading. *Cognitive Psychology*, 7, 65-81.
- RAYNER, K. (1977): Visual attention in reading: Eye movements reflect cognitive processes. *Memory and Cognition*, 5, 443-448
- RAYNER, K. (1978): Eye movements in reading and information processing. *Psychological Bulletin*, 85, 618-660.
- RAYNER, K., INHOFF, A., MORRISON, R., SLOWIACZEK, M. y BERTERA, J. (1981): Masking of foveal and parafoveal vision during eye fixations in reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 7, 167-179.
- RAYNER, K. Y McCONKIE, G. (1976): What guides a reader's eye movements? *Vision Research*, 16, 829-837.
- REICHER, G.M. (1969): Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material. *Journal of Experimental Psychology*, 81, 275-280.
- ROELTGEN, D. P., & HEILMAN, K. M. (1983): Apractic agraphia in a patient with normal praxis. *Brain and Language*, 18, 35-46.

ROELTGEN, D. P., Y HEILMAN, K. (1984): Lexical agraphia: Furt her support for the two-system hypothesis of linguistic agraphia. *Brain*, 107,811-827.

ROELTGEN, D., ROTH, L. G., & HEILMAN, K. (1986): Linguistic semantic agraphia: A dissociation of the lexical spelling system from semantics. *Brain and Language*, 27, 257-280.

ROELTGEN, D. P., SEVUSH, S., & HEILMAN, K. M. (1983): Phonological agraphia. Writing by the lexical-semantic route. *Neurology*, 33, 755-765.

RONDAL, J. & XERON, J. (1999) : *Troubles de langage. Bases theoriques, diagnostic et reeducation*. Paris: Mardaga.

ROSENSHINE, B.V. (1980): Skill hierarchies in reading comprehension. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J. Erlbau.

ROTH, L. J., & HEILMAN, K. (1981): Alexia and agraphia with spared spelling and letter recognition abilities. *Brain and Language*, 12, 1-13.

RUBIN, A. (1980): A theoretical taxonomy of the differences between oral and written language. En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (Eds): *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, LEA.

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

RUEDA, M.; SÁNCHEZ, E. & GONZÁLEZ, L. (1990): El análisis de la palabra como un instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52.

RUMELHART, D.E. (1975): Notes on a schema for stories. En D. Bobrow y A. Collins (Eds): *Representation and understanding: Studies in Cognitive Science*. Nueva York, Academic Press.

RUMELHART, D.E. (1980): Schemata: The building blocks of Cognition. En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (Eds): *Theoretical issues in reading comprehension*. Nueva Jersey, Hillsdale, LEA.

RUMELHART, D.E., LINDSAY, P.M. y NORMAN, D.A. (1972): A process model for long-term memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds): *Organization of memory*, Nueva York, Academic Press.

SACHS, J. S. (1967): Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception and Psychophysics*, 2, 437-442.

SAFFRAN, E.; SCHWARTZ, M. y MARIN, O. (1980): The word order problem in agrammatism: 11 Production. *Brain and Language*, 10 263-280.

SALKIND, N.J. (1999). *Métodos de investigación*. Prentice Hall. México.

SALVADOR, F. (2000): *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Arclúdona (Málaga): Aljibe.

SÁNCHEZ, E. Y CUETOS, F. (1998): Dificultades en la lectoescritura. Naturaleza del problema. En J. A. González-Pienda y J. C. Núñez (Eds), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

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

SANFORD, A. Y GARROD, S. (1985) The role of background knowledge in psychological accounts of text comprehension. En J. Allwood y E. Hjelmquist (Eds): *Foregrounding Background*. Lund: Doxa.

SARTORI, G.; BARRY, C. y JOB, R. (1984) Phonological dyslexia: A review. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya; Nijhoff.

SARTORI, G., MASTERSON, J. y JOB, R. (1987) Direct-route reading and the locus of lexical decision. En M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds): *The Cognitive Neuropsychology of Language*. Londres, LEA.

SAUSSURE, F. (1969): *Curso de lingüística general*, Ed. Losada , Buenos Aires

SCARDAMALIA, M. (1981): How children cope with the cognitive demands of writing. En C. H. Frederiksen y J.F. Dominic (Eds): *Writing: The nature development ant teaching 01 written communication*. Vol 2, Hillsdale, LEA.

SCHANK, R. (1982): *Reading and Understanding: Teaching from the perspective of A. I.* Hillsdale, LEA.

SCHRIEFERS, H., MEYER, S. y LEVELT, W. J. M. (1990): Exploring the time course of lexical access in language production: Picture-word inference studies. *Journal 01 Memory and Language*, 29, 86-102.

SCHWARTZ, M.F., SAFFRAN, E.M. y MARIN, O.S. (1980a): Fractionating the reading process in dementia: Evidence for word-specific print-to sound association. En M. Coltheart, K. Patterson y J.C. Marshall (Eds): *Deep Dyslexia*. Londres, Routledge y Kegan Paul.

SCHWARTZ, M.; SAFFRAN, E. y MARIN, O. (1980b): The word order problem in agrammatism: I Comprehension. *Brain and Language*, 10, 249-262.

SEYMOUR, P. (1987): Word recognition processes. An analysis based on format distortion effects. En J. Beech y A. Colley (Eds): *Cognitive approaches to reading*. Chichester, John Wiley y Sons.

SEYMOUR, H. K. (1987): Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis. En M. Coltheart, G. Sartori y R Job (Eds): *The Cognitive Neuropsychology 01 Language*. Londres, LEA.

- SEYMOUR, P. y ELDER, L. (1986): Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 1-36.
- SEYMOUR, P.H. y PORPODAS, C.D. (1980): Lexical and non-lexical processing of spelling in dyslexia. En U. Frith (Ed): *Cognitive processes in Spelling*. Londres, Academic Press.
- SHALLICE, T. (1981): Phonological agraphia and the lexical route in writing. *Brain*, 104, 413-429.
- SHALLICE, T. Y W ARRINGTON, E.K. (1980): Single and multiple component central dyslexic syndromes. En M. Coltheart, K. Patterson y J.C. Marshall (Eds): *Deep Dyslexia*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- SHANKWEILER, D. & FOWLER, A. (2004): Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing: An International Journal*, 176, 483-515.
- SIMON, J. (1988): La expresión escrita. En J. Rondal y X. Seron (Eds): *Trastornos del lenguaje I*. Barcelona, Paidós.
- SIMON, J. (1973): *La lenguaje écrite de l'enfant*. París, Presses Univeristarie de France.
- SINCLAIR, A., SINCLAIR, H. y MARCELLUS, O. (1971): Young children's comprehension and production of passive sentences. *Archives de Psychologie*, 41, 1-22.
- SLOBIN, D. I. (1985): *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SMILEY, S., OAKLEY, D., WORTHEN, D., CAMPIONE, J. y BROWN, A. (1977): Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written versus oral presentation. *Journal of Educational Psychology*, 69, 381-387.

- SMITH, E. E., SHOBEN, E. J., & RIPS, C. J. (1974): Structure and process in semantic memory: A featurae model for semantic decisions. *Psychological Review*, 81, 214-241.
- SMITH, F., (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- SMITH, F. (1971): *Understanding reading: A psycholinguistics analysis of reading and learning to read*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, F., LOTT, D. y CRONNELL, B. (1969): The effect of type size and case alternation on word identification. *American Journal of Psychology*, 82, 248-253.
- SMITH, C y KARIN L., (1989): *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Visor.
- SMUTS, J. CH. (1926): *Holism and Evolution*, London.
- SMUTS, J. CH. (1938): *Die holistische Welt*, Berlin.
- SNOWLING, M. (1987): *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford, Basil Blackwell.
- SNOWLING, M., (1983): The comparison of acquired and developmental disorders of reading: a discussion. *Cognition*, 14, 105-118.
- SNOWLING, M. (1981): Phonemic deficits in developmental dyslexia. *Psychological Research*, 43, 219-234.
- SPIELICH, G., VESONDER, G., CHIESI y VOSS, J. (1979): Text processing of domainrelated information for individuals with high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18 275-290.
- SPIRO, R., BRUCE, B. y BREWER, W. (1980): *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, LEA.

SPOEHR, K. y SMITH, E. (1975): The role of orthographic and phonotactic rules in perceiving letter patterns. *Journal of Experimental of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1, 21-34.

STANLEY, G. (1978): Eye movements in dyslexic children. En G. Stanley y K.W. Walsh (Eds): *Brain Impairment* Victoria, Dominion Press.

STEIN, C.L., CAIRNS, H.E. y ZURIF, E.B. (1984): Sentence comprehension limitations related to syntactic deficits in reading-disabled children. *Applied Psycholinguistics*, 5, 305-322.

STEIN, N. Y GLENN, C. (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed): *New directions in discourse processing, Vol 2*, Norwood, N.J. Ablex.

STEMBERGER (1985): An interactive activation model of language production En A Ellis (Ed): *Progress in the psychology of language. Vol 1*, Londres, LEA (Versión castellana en Alianza Psicología, 1990).

STENHOUSE, L (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Mortata.

STENHOUSE, L (1994): *Cultura y educación*. Morón, MCEP.

TANNENBAUM, P. H., Y WILLIAMS, F. (1968): Generation of active and passive sentences as a function of subject and object focus. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7, 246-250.

TAFT, M. (1985): The decoding of words in lexical access: A review of the morphographic approach. En D. Besner, T. Walker y G. Mackinnon (Eds): *Reading research: Advances in theory and practice, Vol 5*, Nueva York, Academic press.

TAFT, M. Y FORSTER, K. (1975): Lexical storage and retrieval of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 638-647.

- TEMPLE, C. (1986): Developmental dysgraphia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38A, 77-110.
- TEMPLE, C. (1984): Developmental analogues to acquired phonological dyslexia. En R. Malatesha y H. Whitaker Nijhoff Publishers.
- TINKER, M.A. (1958): Recent studies of eye movements in reading. *Psychological Bulletin*, 55, 215-231.
- THOMASSEN, A, y TEULINGS, H. (1983): The development of handwriting. En M. Martlew (Ed): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.
- TOMATIS, A (1988) : *Les Troubles Scolaires*, Ergo Press.
- TOMATIS, A (1972) : *Education et dyslexie*, ESF, Collection "Sciences de l'education".
- TSVETKOVA, L. S. (1977): *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona, Fontanella.
- TURNER, E. A, Y ROMMELVEIT, R. (1967): Experimental manipulation of the production of active and passive voice in children. *Language and Speech*, 10, 169-180.
- VALLE, F. (1989): Errores de lectura y escritura: Un modelo dual. *Cognitiva*, 2, 35-63.
- VAN DIJK, T. (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar*. Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, T .A. Y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Academic Press.
- VAN DIJK, T. A (1980): *Macrostructures*. Hillsdale, LEA

VEGA, M. de (1984): *Introducción a la Psicología cognitiva*. Madrid, Alianza Psicología.

VELLUTINO, F. (1979) *Dyslexia: Theory and Research*, Cambridge. MIT Press.

VELLUTINO, F. (1982): Theoretical issues in the study of word recognition: The unit of perception controversy reexamined. En S. Rosenberg (Ed): *Handbook of applied Psycholinguistics*. Nueva Jersey. LEA Hillsdale.

VELLUTINO, F. (1987): Dyslexia. *Investigación y Ciencia*. 128, 12-20.

VENDRELL, SANUY, HUGUET y PIFARRÉ (2002). Conocimiento lingüístico del alumnado de la provincia de Lleida: incidencias de algunas variables pertenecientes al contexto familiar. *Bordón*, 54(4), 641-654

VENEZKY, R. (1978): Reading acquisition: The occult and the obscure. En F. Murray y J. Pikulsky (Eds): *The acquisition of reading. Cognitive, Linguistic and Perceptual Prerequisites*. University Park Press, Baltimore.

VENEZKY, R. (1984): The history of reading research. En P. Pearson (Ed): *Handbook of reading research*, Nueva York, Longman.

VENEZKY, R. y JOHNSON, D. (1973): Development of two letter-sound patterns in grades one through three. *Journal of Educational Psychology*, 64, 109-115.

VENEZKY, R. y MASSARO, D. (1976): The role of orthographic regularity in word recognition. En L. Resnick y P. Weaver (Eds): *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, Erlbaum Associates.

VERNON, J. (1998) Escritura y conciencia fonológica en niños hispanoparlantes. *Infancia y Aprendizaje.*, 81, 105-120

VIEIRO, P. & GÓMEZ, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Education.

VON STOCKERT, T.R. y BADER, L. (1976): Some relations of grammar and lexicon in aphasia. *Cortex*, 12 49-60.

VYGOTSKY, L. S. (1973): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade.

VYGOTSKY, L. S. (1983): The prehistory of written language. En M. Martlew (Ed): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.

WARRINGTON, E.K. y SHALLICE, T. (1984): Category specific semantic impairments. *Brain*, 107 829-854.

WARRINGTON , E. K., Y SHALLICE, T. (1979) Semantic access dyslexia. *Brain*, 102, 43-63.

WEINBERG, K.P. (1982): *Estadística Básica para las Ciencias Sociales*. México, Nueva Editorial Interamericana.

WILDING, J. (1989): Developmental dyslexics do not fit in boxes: Evidence from the case studies. *European Journal of Cognitive Psychology*, 1, 105-127.

WASON, P. C. (1965): The contexts of plausible denial. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 7-11.

WASON. P. C. (1980): Specific thoughts on the writing process. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, LEA.

WATSON, J. M. (1979): Referential description by children in negative formo *British Journal of Psychology*, 70, 199-204.

WATSON, C. (1983): Syntactic change: writing development and the rhetorical context. En M. Martlew (Ed): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.

WOLF & BOWERS & BIDDLE, K. (2000) Naming speed processes: timing, and reading: Conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4). 387-407.

ZURIF, E.B., CARAMAZZA, A. y MYERSON, R. (1972): Grammaticaljudgements of agrammatic aphasics. *Neuropsychologia*, 10, 405-417

LEGISLACIÓN

LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación

LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

DECRETO 201/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

DECRETO 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con n.e.e. asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

DECRETO 77/2004, de 24 de febrero, por el que se regulan los procedimientos y criterios de admisión de alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

ORDEN de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía

ORDEN de 13 de Julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma Andaluza

ORDEN de 18 de Noviembre de 1996, por la que se complementan y modifican las Órdenes sobre Evaluación en las enseñanzas en régimen general.

ORDEN de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de las escuelas Pública de educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria de la comunidad autónoma andaluza.

ORDEN de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización

ANEXOS

ANEXO I: PROESC

Nombre y Apellidos			
Edad	Sexo	Fecha de nacimiento	
Centro			Curso
Localidad			

1. DICTADO DE SÍLABAS

	Sílabas
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

2. DICTADO DE PALABRAS

Lista A: Ortografía arbitraria

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

Lista B: Ortografía reglada

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

**3. DICTADO DE
PSEUDOPALABRAS**

Reglas ortográficas

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

21	
22	
23	
24	
25	

4. DICTADO DE FRASES

.

a) _____

.

.

b) _____

.

.

c) _____

.

d) _____

.

e) _____

.

f) _____

PROESC- Corrector

Nombre y Apellidos		Sexo	Fecha de nacimiento	
Edad				Curso
Centro				
Localidad				

1. DICTADO DE SÍLABAS

	Sílabas	
fo	1	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
ja	2	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
du	3	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
os	4	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
mer	5	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
tun	6	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
il	7	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
pri	8	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
ga	9	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
ur	10	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
bli	11	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
ral	12	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
tre	13	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
zo	14	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
an	15	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
güi	16	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
fuen	17	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
go	18	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
plen	19	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
ju	20	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
glas	21	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
trian	22	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
gue	23	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
za	24	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
dien	25	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>

2. DICTADO DE PALABRAS

Lista A: Ortografía arbitraria

jefe	1	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
bulto	2	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
ojera	3	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
mayor	4	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
humano	5	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
valiente	6	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
bolsa	7	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
genio	8	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
zanahoria	9	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
lluvia	10	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
yegua	11	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
harina	12	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
balanza	13	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
llevar	14	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
coger	15	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
venir	16	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
urbano	17	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
llave	18	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
vulgar	19	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
echar	20	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
bomba	21	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
inyectar	22	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
volcar	23	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
milla	24	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
ahorro	25	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>

Lista B: Ortografía reglada

burla	1	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
cantaba	2	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
reserva	3	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
octava	4	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
hueso	5	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
rey	6	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
debilidad	7	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
coraje	8	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
conservar	9	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
tiempo	10	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
recibir	11	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
alrededor	12	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
cepillo	13	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
contabilidad	14	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
israel	15	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
buey	16	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
pensaba	17	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
arcilla	18	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
busto	19	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
grave	20	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
viaje	21	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
enredo	22	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
huerta	23	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
escribir	24	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
sombra	25	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>

3. DICTADO DE PSEUDOPALABRAS

Reglas ortográficas

olcho	1	
sirulo	2	
urdol	3	
ropledo	4	
galco	5	
crimal	6	
erbol	7	
bloma	8	
grañol	9	
grubal	10	

fley	11	
zampeño	12	
huefo	13	
alrida	14	
busfe	15	
ampo	16	
salpillo	17	
burco	18	
seraba	19	
huema	20	

remba	21	
proy	22	
gurdaba	23	
onreda	24	
grodilla	25	

4. DICTADO DE FRASES

Juan cogió el libro de química y se fue a estudiar al salón

a) _____

Si aprobaba todos los exámenes se iría con su primo Antonio a Barcelona a ver un partido de fútbol entre España y Francia

b) _____

Su hermana Sandra le preparó un café con leche y azúcar y se lo puso encima del mármol de la mesa.

c) _____

Le preguntó a Juan: ¿tienes un lápiz?

d) _____

Y el chico le respondió: ¿te sirve un bolígrafo?

e) _____

¡Por supuesto!

f) _____

ANEXO II: "PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRIMARIA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA"

Edad	Sexo	Fecha
Centro		Curso
Localidad		

Nota: Marque con una X SÍ o NO, el acuerdo o desacuerdo que manifieste en las siguientes preguntas y sus ítems correspondientes.

Marque con una X un números del 1 al 5 en las cuestiones en las que demande este tipo de respuesta, donde el 1= Nada; 2= Algo; 3= Suficiente; 4= Bastante y 5= Mucho.

1. El método que viene utilizando en la enseñanza de la escritura de sus alumnos ha sido:		
1.1. El método global (asociación de palabra y dibujo)	SI	NO
1.2. El método fonológico (asociación sonido y grafía)	SI	NO
1.3. El método mixto (global y fonológico)	SI	NO
1.4. Otros. Diga cuales:		

2. En la enseñanza del lenguaje, ¿tiene en cuenta el aprendizaje de las estructuras silábicas siguientes?:					
2.1. CV (Ejemplo: ja) (consonante-vocal)	1	2	3	4	5
2.2. VC (Ejemplo: os) (vocal-consonante)	1	2	3	4	5
2.3. CVC (Ejemplo: mer) (consonante-vocal-consonante)	1	2	3	4	5
2.4. CCV (Ejemplo: pri) (consonante-consonante-vocal)	1	2	3	4	5
2.5. CCVC (Ejemplo: glas) (consonante-consonante-vocal-consonante)	1	2	3	4	5
2.6. CVVC (Ejemplo: dien) (consonante-vocal-vocal-consonante)	1	2	3	4	5
2.7. CCVVC (Ejemplo: trian) (consonante-consonante-vocal-vocal-consonante)	1	2	3	4	5

3. A) ¿En qué medida se ha trabajado la ortografía arbitraria en la enseñanza de la escritura con sus alumnos? Evalúe este aspecto de 1 a 5.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

3. B) Evalúe en la siguiente escala el grado en que han sido trabajadas las reglas ortográficas con sus alumnos:					
3.b.1. "m" antes de "p" y "b"	1	2	3	4	5
3 .b.2. "r" después de "n", "l" y "s"	1	2	3	4	5
3.b.3. "h" en palabras que empiezan por "hue"	1	2	3	4	5
3.b.4. "b" en palabras que comienzan por "bus" y "bur"	1	2	3	4	5
3.b.5. "y" al final de palabra cuando no lleva acento	1	2	3	4	5
3.b.6. "b" en verbos acabados en "bir", menos hervir, servir y vivir	1	2	3	4	5
3.b.7. "v" en todos los infinitivos acabados en "ervar"	1	2	3	4	5
3.b.8. "b" en verbos acabados en "aba"	1	2	3	4	5
3.b.9. "j" en palabras terminadas en "aje"	1	2	3	4	5
3.b.10. "ll" en palabras terminadas en "illo"	1	2	3	4	5
3.b.11. "v" en adjetivos terminados en "ava"	1	2	3	4	5
3 .b.12. "b" en palabras que acaban en "bilidad", excepto movilidad y civilidad.	1	2	3	4	5

4. Valore el grado en el que considera que ha trabajado el conocimiento de la expresión escrita de pseudopalabras no sujetas a reglas ortográficas.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

5. ¿A qué nivel ha tenido en cuenta el aprendizaje de los siguientes aspectos en la enseñanza de los procesos de escritura?:	1	2	3	4	5
5.1. Los signos de interrogación en la escritura de frases.	1	2	3	4	5
5.2. Los signos de exclamación en la escritura de frases.	1	2	3	4	5
5.3. Las letras mayúsculas en los nombre propios de:					
5.3 .1. Persona	1	2	3	4	5
5.3.2. Ciudad	1	2	3	4	5
5.3.3. País	1	2	3	4	5
5.3.4. Al inicio de la frase	1	2	3	4	5
5.3.5. Detrás de un punto y seguido	1	2	3	4	5
5.3.6. Después de un punto y aparte	1	2	3	4	5
5.4. ¿Los acentos han sido considerados en estas palabras?:					
5. 4.1. Agudas	1	2	3	4	5
5.4.2. Llanas	1	2	3	4	5
5.4.3. Esdrújulas	1	2	3	4	5
5.4.4. Sobreesdrújulas	1	2	3	4	5

6 ¿Cómo ha considerado las estrategias para la composición de textos narrativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos? Indique cuáles:					
6.1. Introducción con referencia al tiempo y al lugar	1	2	3	4	5
6.2. Descripción física y psicológica de los personajes	1	2	3	4	5
6.3. Existencia de, al menos, un suceso con consecuencias	1	2	3	4	5
6.4. Desenlace coherente	1	2	3	4	5
6.5. Desarrollo de la creatividad y originalidad en los escritos	1	2	3	4	5
6.6. Continuidad lógica (secuencia temporal)	1	2	3	4	5
6.7. Sentido global y unitario de la historia	1	2	3	4	5
6.8. Empleo de figuras literarias (diálogo, descripción, etc.)	1	2	3	4	5
6.9. Estructura sintáctica del texto	1	2	3	4	5

7. ¿Se han señalado estrategias para la composición de un texto descriptivo? Marque cuales:					
7.1. Definición del objeto descrito con algunas características	1	2	3	4	5
7.2. Organización y presentación adecuada del texto donde aparezcan sucesivamente las diferentes informaciones sin mezclar ni repetir ideas	1	2	3	4	5
7.3. Continuidad temática y coherencia lineal entre las ideas	1	2	3	4	5
7.4. Vocabulario técnico básico para dar información	1	2	3	4	5
7.5. Utiliza expresiones que sirven para iniciar un nuevo concepto, parte o idea	1	2	3	4	5
7.6. Otros. Diga cuáles:					

8. Recursos materiales: ¿Qué tipo de materiales suele utilizar en la enseñanza de la escritura? Señale cuáles:

Cuadernillos de escritura (ortografía, caligrafía, etc.).

Fichas elaboradas por el maestro.

Manuales de texto editados.

Programas informáticos/ Juegos/ Juegos didácticos

Otros. ¿Cuáles?: _____

ANEXO III : ENTREVISTA A DIRECTORES DE LOS CENTROS

- 1) **¿Dónde se encuentra ubicado el centro?**
- 2) **¿Cuál es el nivel económico de la zona?**
- 3) **¿Y el nivel sociocultural de la zona?**
- 4) **¿Qué naturaleza jurídica presenta este centro?**
- 5) **¿Con cuántos maestros cuenta el centro?**
- 6) **¿Cuáles de ellos están en situación estables?**
- 7) **¿Cuántos interinos hay en la actualidad?**
- 8) **¿Con cuántos alumnos cuenta el centro?**
- 9) **¿Con cuántos alumnos extranjeros cuenta el centro?**
- 10) **¿Con cuántos alumnos con necesidades educativas especiales cuenta el centro?**
- 11) **¿Cuántos grupos hay de 4º de primaria?**
- 12) **¿Cuántos maestros trabajan con el alumnado de 4º de primaria?**
- 13) **¿Cuántos alumnos hay en 4º de primaria?**
- 14) **¿Cuántos niños hay escolarizados en 4º de primaria?**
- 15) **¿Cuántas niñas hay escolarizadas en 4º de primaria?**
- 16) **¿Cuántos extranjeros hay escolarizados en 4º de primaria?**
- 17) **¿Cuántos alumnos con necesidades educativas especiales hay escolarizados en 4º de primaria?**
- 18) **¿Cuántos repetidores hay en 4º de primaria?**
- 19) **¿Qué apoyos educativos existen en el centro?**
- 20) **¿Existe apoyo lingüístico?**