

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
SERVICIO DE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL
SALAMANCA**

LECTOESCRITURA

**EULOGIO MARTIN MORIÑO - RAMON BERMEJO ALMOGUERA
GLORIA APARICIO ARROYO - MODESTO LOPEZ ANTA
FAUSTO DE PEDRAZA GIL**

**SALAMANCA
1986**

C 1485/13

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y
DEPORTE**
**SUBDIRECCIÓN GENERAL DE DOCUMENTACIÓN Y
PUBLICACIONES**

Área de Documentación, Biblioteca y Archivo
c/ San Agustín, 5 – 28014 MADRID
Teléfono: 91 – 774 80 49
biblioteca@educacion.es

FECHA DE DEVOLUCIÓN

- 7 ENE. 2016

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
SERVICIO DE LIBRERÍA Y DE FOLIOLETA
SANTO DOMINGO

LECTOESCRITURA

LECTOESCRITURA

Ensayo María Mercedes - María de los Angeles Amador
Gloria Aparicio-Araya - Mercedes López López
Florencia de Padua (19)

Deposito Legal en el Ministerio
José Guillermo Prats



BIBLIOTECA
CENTRO
159522

C1485/13

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
SERVICIO DE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL
SALAMANCA

Presentación

LECTOESCRITURA

Eulogio Martín Morñigo - Ramón Bermejo Almoguera
Gloria Aparicio Arroyo - Modesto López Anta
Fausto de Pedraza Gil

Inspector Coordinador del S.O.E.V.:
José Gutiérrez Portugal



SALAMANCA
1986

BIBLIOMEC



065648



R. 134522

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
SERVICIO DE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL
SALAMANCA

LECTOESCRITURA

Enologo Martín Montijo - Licenciado Farmacia Salamanca
Gloria Apóstola Arroyo - Maestra Letras Salamanca
Palacio de Labores III

Inspector Coordinador del A.D.E.V.
José Gutiérrez Torralba



Presentación

A lo largo de los ocho años de funcionamiento del Servicio de Orientación Escolar en esta provincia, la ayuda a los Tutores y Alumnos de los Centros Públicos de EGB se ha dirigido fundamentalmente a aquellos campos del aprendizaje que, teniendo una importancia esencial desde el punto de vista correctivo o preventivo, eran básicos para cualquier intento de asentar sólidamente los aprendizajes en los distintos sectores de la enseñanza.

Ya la publicación, en 1982, de «Orientación y Aprendizaje», tan bien acogida por profesores y tutores, supuso un análisis sencillo, pero riguroso y práctico, de los principales procesos básicos del aprender en una amplia panorámica de aspectos que han sido siempre el caballo de batalla de nuestros Centros de EGB: madurez lectora, expresión oral y escrita, psicomotricidad, técnicas de grupo y de estudio personal, etc.

Desde entonces nuestros equipos de orientación escolar, al mismo tiempo que asumían nuevas funciones en Educación Especial y en los Programas de Integración, han seguido trabajando intensamente en todas estas variables pedagógicas —que son de ellos y de los Tutores—, elaborando metodologías asequibles, contrastando resultados y facilitando a los profesores documentos puntuales de apoyo en sus tareas escolares.

Fruto de esta permanente preocupación por los instrumentos básicos del aprendizaje es este trabajo que presentamos hoy, «LECTOESCRITURA», donde se profundiza en los planteamientos, desarrollo y metodología de los procesos de la lectura y de la escritura, junto a otros que realmente son inseparables de ellos, como el vocabulario y cualquier tipo de expresión personal.

Muchos profesores del Ciclo Superior se lamentan con razón de que los fallos principales —algunos ya casi irreversibles— de sus alumnos están sobre todo en este campo de la lectoescritura o se presentan fuertemente condicionados por ellos. Y el fracaso escolar es aquí donde aparece con connotaciones más evidentes. La disponibilidad de este trabajo, de un alto valor práctico y experiencial, supondrá, a nuestro juicio, una estimable ayuda para todos los profesores de EGB. Para todos, ciertamente, no sólo para los de los primeros ciclos: porque, sin un aceptable nivel de expresión y comprensión oral y escrita, no sabemos bien cómo pueden alcanzarse objetivos pedagógicos del tipo y nivel que sean ni cómo puede hacerse gran cosa en favor de la calidad de la enseñanza, tan invocada actualmente por todos.

JOSE GUTIERREZ PORTUGAL
Coordinador del SOEV.

El Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional de Salamanca ha buscado reunir y revisar las orientaciones dadas a los Profesores sobre los dos últimos cursos en Técnicas Lectoescritoras y referencias cargo una ayuda al profesorado de EGB.

Varios son los motivos de esta decisión.

- El haber constatado siempre un gran interés por el tema, tanto en los contactos con profesores de EGB, como en la participación en trabajos con profesionales de otros niveles o en el contraste de opiniones con los orientadores de otras provincias.

- Las demandas del profesorado solicitando orientaciones sobre la lectoescritura.

- La firme convicción de que el fracaso en los aprendizajes básicos condiciona todo el rendimiento posterior.

- El resultado de un reciente estudio realizado por el Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional de Segovia sobre una muestra de dos clases en el que se demuestra que el 25% fracasa definitivamente con un nivel global y de ellas el 20% con niveles bajos.

0. Introducción

1. Introducción

Una abstracción final. Aunque el título haga referen-
cia a Orientación sobre la Lectoescritura, tratamos tam-
bién el vocabulario, puesto que el como decíamos en el
primer libro Orientación y Aprendizaje, la Lectoescritura
es un instrumento fundamental del lenguaje, el vocabula-
rio es su elemento básico.

El Servicio Provincial de Orientación Escolar y Voca-
cional de Salamanca ha decidido reunir y revisar las orien-
taciones dadas a los Tutores durante los dos últimos cursos
en Técnicas lectoescritoras y ofrecerlas como una ayuda
al profesorado de EGB.

Varios son los motivos de esta decisión:

- El haber constatado siempre un gran interés por el tema, tanto en los contactos con profesores de EGB, como en la participación en trabajos con profesionales de otros niveles o en el contraste de opiniones con los orientadores de otras provincias.
- Las demandas del profesorado solicitando orientaciones sobre la lectoescritura.
- La firme convicción de que el fracaso en los aprendizajes básicos condiciona todo el rendimiento posterior.
- El resultado de un reciente estudio realizado por el Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional de Segovia sobre una muestra de 646 alumnos en el que se demuestra que el 31% fueron calificados con insuficiente global y de ellos el 88% eran malos lectores¹.

1 Rodríguez Jorrín, D. y otros: *La orientación en los aprendizajes básicos* (Publicaciones de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Segovia, Segovia 1985).

Una advertencia final. Aunque el título haga referencia a Orientaciones sobre la Lectoescritura, tratamos también el vocabulario, puesto que si, como decíamos en el primer libro *Orientación y Aprendizaje*, la Lectoescritura es un instrumento fundamental del lenguaje, el vocabulario es su elemento básico.

Cada vez que tratamos el tema de la lectura hacemos la misma llamada de atención sobre la simultaneidad de su enseñanza con la escritura y la advertencia de que, aunque aparezca en el trabajo en capítulos distintos, se debe simplemente a una cuestión metodológica.

Otra reflexión inicial que conviene hacer es que para aprender a leer y escribir se precisa cierto grado de desarrollo del lenguaje porque la lecto-escritura viene a ser un segundo nivel en el dominio del mismo; además, la relación entre desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo es muy alta. Por eso se hace necesario favorecer en todo momento que el niño hable, crear las condiciones para que pueda hablar y tener un conocimiento claro del nivel de lenguaje que posee.

1.1.- LA CUESTION DEL METODO

Centrándonos directamente en el tema de la lectura, comenzaremos por considerar la cuestión del método.

Cada profesor debe estar identificado con el método que utiliza, no que la polémica sobre la primacía de los sintácticos sobre los analíticos o viceversa le conduzca para cambiar el que domina y usa el que obtiene mejores resultados.

Lo que sí es necesario es tener en cuenta los métodos y determinar de qué way está formada la lectura.

1. Lectura



Cada vez que tratamos el tema de la lectura hacemos la misma llamada de atención sobre la simultaneidad de su enseñanza con la escritura y la advertencia de que, aunque aparezca en el trabajo en capítulos distintos, se debe simplemente a una cuestión metodológica.

Otra reflexión inicial que conviene hacer es que, para aprender a leer y escribir se precisa cierto grado de desarrollo del lenguaje porque la lectoescritura viene a ser un segundo nivel en el dominio del mismo; además, la relación entre desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo es muy alta. Por eso se hace necesario favorecer en todo momento que el niño hable, crear las condiciones para que pueda hablar y tener un conocimiento claro del nivel de lenguaje que posee.

1.1.—LA CUESTION DEL METODO

Centrándonos directamente en el tema de la lectura, comenzaremos por considerar la cuestión del método.

Cada profesor debe estar identificado con el método que utiliza sin que la polémica sobre la primacía de los sintéticos sobre los analíticos o viceversa le condicione para cambiar el que domina y con el que obtiene buenos resultados.

Lo que sí es necesario es tener contrastados sus resultados y desterrar de una vez esas formas de enseñar cómo-

das, repetitivas y monótonas, así como las ayudas machaconas en casa, a veces propiciadas por los mismos profesores.

Aunque no sea una prueba concluyente, porque la experiencia no ha sido controlada con todo el rigor, hemos observado que, a corto plazo, se han obtenido mejores resultados con los métodos sintéticos y en este sentido parecen inclinarse las investigaciones.

Además, nuestra lengua, como explican nuestros compañeros de Segovia, «tiene una estructura fonética sólida y sujeta a pocas confusiones y es más que dudoso que un método ideovisual sea más rápido y útil para la enseñanza de la lectura que un método de base fonética»².

Tampoco somos partidarios de posturas drásticas en el sentido de marcar unos condicionantes previos a toda iniciación en la lectoescritura, pero sí consideramos que, para obtener unos resultados satisfactorios, el niño debe contar con cierto grado de destreza en la lateralidad y organización espacial, de desarrollo de la función simbólica y de dominio del lenguaje.

Es frecuente encontrar entre los docentes algunos compañeros que consideran estos conceptos de forma dramática, llegando a afirmar rotundamente que el niño no debe comenzar a leer hasta que no domine claramente las nociones derecha-izquierda, arriba-abajo... Esto es un error grave, porque el niño adquiere estas nociones, y sólo referidas a su propio cuerpo, entre los seis y los siete años y la iniciación en la lectoescritura puede conseguirla antes de esta edad. Lo que sí habrá que hacer es darle los apoyos necesarios y no sólo en este aspecto de la lateralidad, sino también en los otros que hemos señalado.

² Rodríguez Jorrín, D. y otros: op. cit.

1.2.—ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA LECTURA

Aunque la lectura es una actividad unitaria y sintética, apreciamos que al intentar evaluarla se distinguen en ella al menos tres aspectos que podemos considerar separadamente, y así los presentamos para facilitar su estudio y tratamiento en los casos en que, ante situaciones negativas, haya que utilizar recursos para superar las deficiencias advertidas. Estos aspectos son:

- La rapidez.
- La exactitud
- La comprensión.

Al tratarlos exponemos nuestras opiniones sobre su importancia, los procedimientos más usuales y los recursos metodológicos y modalidades para su aprendizaje y corrección.

1.2.1.—RAPIDEZ LECTORA

Suele haber una cierta resistencia a tomar la rapidez como un aspecto importante de la lectura. Nosotros estamos tan convencidos de su importancia que la defendemos en todas las ocasiones que se nos presentan.

Y no es que la rapidez lectora tenga que ser un objetivo obsesionante, pero sí es cierto que el dominio mecánico es imprescindible para comprender los textos. Un dominio de la mecánica lectora exige menos dependencia de las funciones intelectuales, con lo que éstas pueden ser aplicadas al acto de comprender.

Las causas de los bajos niveles lectores, tan frecuentes hoy día en este aspecto mecánico, es el poco tiempo que se le dedica. Sabemos que cerca del 50% de los alumnos de 5º nivel y del ciclo superior tienen lecturas infe-

riores a sus niveles. La excusa suele fundarse en el exceso de contenidos que han de impartirse. Pero, ¿cómo algo básico para cualquier otro aprendizaje puede ser sacrificado en función de una excusa insostenible? Primero es tener el agua para después poder beber.

Desde nuestro criterio, como orientadores, nos pronunciamos claramente por la necesidad de una atención prioritaria a los aspectos básicos del aprendizaje entre los que está, sin duda alguna, la mecánica lectora.

Además del tiempo, que como se ha indicado suele ser insuficiente, habrá que tener en cuenta el material utilizado, las formas, los recursos y las modalidades.

Hay orientaciones de tipo general, válidas para cualquier aprendizaje y dirigidas a motivar a los alumnos.

En este sentido conviene:

- Sorprender continuamente a la clase con recursos diferentes y creativos.
- Infundir optimismo.
- Cambiar de actividad antes de caer en el peligro del aburrimiento.
- Que el alumno participe en el control de sus progresos.
- Prestarle todas las ayudas que solicite y las que sean precisas, aunque no las solicite.
- Que el profesor no se convierta continuamente en la conciencia acusadora del alumno, sino en su apoyo incondicional.

Refiriéndonos a la rapidez lectora en concreto, podríamos enumerar las siguientes modalidades:

- El profesor ha de servir de modelo a imitar por los

alumnos procurando una perfecta vocalización, exactitud, tono, expresividad, etc.

- En ocasiones se pedirá a alumnos concretos que preparen un texto para hacer de monitores en la clase.

- Los alumnos escuchan y preparan la lectura procurando imitar el modelo del maestro.

- Los alumnos leen en voz alta, individualmente y por grupos pequeños, procurando una lectura exacta y expresiva.

- Cada alumno llevará un registro de su rapidez lectora que el profesor «comprobará» ocasionalmente.

- Realizar actividades como el teatro leído han de ser habituales en el aula.

Otros aspectos que afectan a la lectura en general, y por tanto a la mecánica lectora, son:

- La necesidad de crear hábitos de lectura. Llegar a la estima de la obra literaria como fuente de entretenimiento y de placer.

- Seleccionar las obras que han de leer los alumnos teniendo en cuenta la calidad del texto, la adecuación de los temas y la ilustración. Sería deseable la organización de la biblioteca del aula.

- La utilización exhaustiva del libro. Esta no acaba con su lectura, debe ser fuente de múltiples actividades, como:

- Organizar juegos con los libros.

- Hacer siluetas con los personajes.

- Presentar libros.

- Libros-forum.

- Estudio y análisis de personajes.
- Lecturas por temas.
- Creación literaria a partir del libro leído.

El profesor debe conocer en todo momento la situación de su clase y ver si es satisfactoria o insatisfactoria. Para ello son buena ayuda las pruebas propuestas en nuestra anterior publicación³. Los alumnos, en condiciones normales, deben alcanzar una lectura casi corriente al final del Ciclo Inicial, casi expresiva al final del Ciclo Medio y totalmente expresiva en el Ciclo Superior.

En caso de darse una situación insatisfactoria, conviene reflexionar sobre las causas. Dentro de su multiplicidad, señalamos las siguientes:

- El tiempo que se le dedica.
- El material utilizado.
- Los recursos y modalidades.
- La motivación.
- El ambiente del aula.
- Etc., etc.

Una vez conocidas, se introducen las oportunas modificaciones.

A veces constatamos que en las aulas del Ciclo Inicial se hace de forma exclusiva lectura personalizada, con lo que el tiempo dedicado a cada alumno resulta escasísimo. Por otra parte, aunque la mayoría de las actividades escolares requieren lectura, hay que atender, independientemente de ello, a la que se realiza en el aula con verdadera

3 Bermejo, R., Martín, E., Aparicio, G.: *Orientación y Aprendizaje* (S.O.E.V. de Salamanca, 1982).

intención de asegurar la mecánica lectora: pronunciación correcta, entonación, ritmos y pausas adecuados, etc. Debe contar en toda la primera etapa con un tiempo de 30 ó 40 minutos diarios por alumnos, repartidos en dos sesiones.

Las modalidades que permiten incrementar este tiempo que cada alumno dedica a la lectura son variadas:

- Lectura rítmica en grupos.
- Lecturas a coro (un grupo lee un párrafo y el otro el siguiente).
- Lecturas con monitor.
- Grabaciones.
- Escucha y seguimiento de las lecturas grabadas.
- Detección de fallos.
- Lecturas para memorizar (poesías, adivinanzas, trabalenguas, fábulas).

Aunque la rapidez en la lectura no sea el objetivo fundamental, y en el anteproyecto para la reformulación de los objetivos se hable de «ritmo propio de cada alumno», el profesor, basándose en el conocimiento de su grupo, ha de concretizar esa formulación e interpretarla procurando que sus alumnos adquieran unos niveles aceptables en el dominio mecánico. Por eso, aunque a alguien pueda parecerle un contrasentido con la formulación del anteproyecto, nos atrevemos a dar esta tabla orientativa de niveles mínimos:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| ● Final del Ciclo Inicial: | 60-70 palabras por minuto. |
| ● Final del Ciclo Medio: | 100 palabras por minuto. |
| ● Final del Ciclo Superior: | 150-200 palabras por minuto. |

1.2.2.—EXACTITUD LECTORA

Ya hemos señalado con anterioridad la necesidad de crear hábitos de lectura. Difícilmente se puede lograr esto si la exactitud de nuestros alumnos no supera el 90%, porque la inexactitud engendra frustración y dificulta la comprensión de los textos leídos. La imaginación de cada profesor puede encontrar ejercicios específicamente dirigidos a mejorar la exactitud en caso de deficiencias.

El primer paso sería el diagnóstico de la exactitud lectora de los alumnos mediante uno de estos sencillos procedimientos:

- Tomar un texto apropiado de unas cien palabras y contabilizar los errores.
- De una lista de unas cincuenta palabras de dificultad adecuada a cada nivel contabilizar igualmente los errores cometidos por los alumnos durante su lectura.

Se considera que la situación es insatisfactoria cuando el número de errores se aproxima al 10%, o sobrepasa este porcentaje.

Una vez realizado el diagnóstico se agrupan los errores por tipos de dificultad:

- Palabras polisílabas.
- Palabras polisílabas con sílabas inversas y mixtas.
- Palabras bisílabas y trisílabas.
- Palabras con sonidos gue, gui, ge, gi, ga, go, gu, ca, co, que, qui, ce, ci, za, zo, zu.
- Etc., etc.

A partir de esta información se programan los ejercicios correspondientes.

Algunas de las modalidades señaladas para propiciar la rapidez lectora, como las lecturas para memorizar y las grabaciones, son perfectamente utilizables para mejorar este aspecto.

Otros ejercicios podrían ser los siguientes:

- Estudio de palabras ordenadas por criterios de dificultad o por temas.
- Análisis de palabras para descomponerlas localizando el núcleo y los sufijos o prefijos.
- Buscar, en una lectura, palabras con una dificultad señalada, confeccionar con ellas una lista y leerla.
- Sobre un texto leído por un alumno, el resto de los compañeros señala los posibles errores y explica en qué consisten.

He aquí algunos ejemplos de estos ejercicios:

- Palabras con la dificultad TRI:

Atributo
Contrito
Tributar
Petrita
Tribunal
Matrimonio
Triángulo
Trineo
Contricción
Patricia

- Lista de palabras en torno a las medidas:

Metro
Decálitro
Quintal

Gramo
Hectárea
Tonelada
Decilitro
Arroba
Kilólitro
Centímetro

• Lista de palabras con sufijo MENTE:

Tranquilamente
Rápidamente
Pobrememente
Lentamente
Limpiamente
Amablemente
Merecidamente
Descaradamente
Locamente
Tristemente.

Conviene hacer notar que este tipo de ejercitación tiene importantes efectos multiplicadores en el horario escolar, puesto que al tiempo que mejoramos la exactitud lectora, podemos estar haciendo reflexión gramatical, estudio y ampliación del vocabulario, ortografía de palabras, memorización de un tema del área de Ciencias Sociales o Naturales, etc.

En el tratamiento de las dificultades lectoras se debe tender, como ya explicaremos más ampliamente al tratar el vocabulario, a ampliar el conocimiento de elementos visuales, fonéticos y estructurales de las palabras, y a desarrollar la flexibilidad en el análisis de las mismas.

Solamente una reflexión final para destacar la importancia de la exactitud lectora. Si en un texto quitamos los artículos, las preposiciones, conjunciones, cifras y palabras monosílabas que no presentan dificultad para leer-

las, quedaría un 50% de las palabras en las que realmente se asienta el contenido. Tener una inexactitud lectora del 8%, por ejemplo, supone leer mal 1/3 de las palabras base, y la comprensión, objetivo fundamental de la lectura, queda evidentemente dañada.

1.2.3.—COMPRESION LECTORA

La comprensión lectora es el objetivo primordial de la lectura. Desde los primeros momentos ha de procurarse que el niño entienda lo que lee. Desde la sencillez de cumplir una orden o la elección de la frase correcta referida a lo que un dibujo representa, hasta la comprensión de un texto complejo.

Cierto es que la comprensión lectora depende de factores intelectuales, pero no es menos cierto que necesita de un tratamiento sistemático y metodológico que atienda a todos los aspectos que pueden distinguirse en ella. Por eso transcribimos los recogidos por Brueckner y Bond⁴ en un interesante trabajo sobre el tema.

Estos aspectos son:

- Retención de lo leído:
 - Detalles aislados.
 - Recuerdo o reproducción de pasajes específicos.
 - Retención de los conceptos fundamentales del texto.
 - Acopio y retención de datos para contestar a preguntas específicas.
- Organización de lo leído:
 - Clasificación.
 - Establecimiento de un secuencia.

4 Brueckner, L. J. y Bond, G. L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje* (Ed. Rialp, Madrid 1978).

- Resumir y generalizar.
- Captar las relaciones.
- Valoración de lo leído:
 - Separar los hechos de las opiniones.
 - Juzgar la verosimilitud y valor del texto.
 - Captar el sentido implícito.
 - Proporcionalidad entre causas y efectos.
- Interpretación de lo leído:
 - Idea principal del texto.
 - Deducir conclusiones.
 - Predecir resultados o consecuencias.
 - Formar una opinión.
- Apreciación de las características del texto:
 - Argumento y sentido del humor.
 - Impresión general.
 - Comprensión de caracteres.

Para facilitar la confección de un cuestionario de comprensión ofrecemos algún ejemplo de cada aspecto señalado por Brueckner y Bond sobre la base de un texto concreto. Nuestro primer trabajo sobre orientación presenta tres modelos de lectura por nivel que sirven igualmente de orientación y de diagnóstico.

La lectura que hemos seleccionado como modelo del texto para evaluar y propiciar la comprensión lectora resulta bastante completa, de manera que de cada uno de los apartados de los distintos aspectos han podido sacarse, en algunos casos, varios items, aunque por su extensión no ha sido posible abarcarlos todos.

EL TRAFICO DE ESCLAVOS

En el siglo XV los «civilizados» países occidentales abolieron la esclavitud de blancos. Como bien puede imaginarse, surgió inmediatamente el problema de cómo proveerse de nueva mano de obra gratuita. Problema que en seguida fue resuelto: para ello bastó con dirigir la atención al llamado continente negro. Así, la cadena blanca ya rota quedó sustituida por otra nueva y robusta, negra esta vez. En pocos decenios, la tierra que hasta entonces había visto el florecimiento de grandes reinos y de una intensa vida cultural se convirtió en un enorme mercado de hombres.

Iniciadores de este comercio fueron los portugueses, que importaron a su patria un número tan elevado de senegaleses que, algunas épocas, la cifra de negros presentes en Lisboa llegó incluso a superar a la de blancos. Después de Portugal, todos los países europeos que a partir del siglo XVI tuvieron intereses marítimos en el Atlántico participaron en ese tráfico vergonzoso.

Es casi imposible calcular cuántos negros fueron arrancados de su tierra natal. La cifra real debe oscilar en torno a los nueve millones: un crimen espantoso.

Con el descubrimiento de América, el tráfico de esclavos negros experimentó un enorme incremento. Cuando se empezó a cultivar el nuevo y fértil suelo americano, con el aumento de la producción aumentó también la necesidad de brazos para el campo. Los indígenas americanos eran impropios y poco resistentes. La gente de Africa, en cambio, gozaba de buena salud y, lo que era aún mejor, tenían buenos músculos.

Hemos hablado ya de mercado. En efecto, después, de la primera deportación, el tráfico de esclavos negros se reguló con normas precisas. Y, exactamente igual que otras mercancías, también los negros tenían distinto precio según su sexo, edad y constitución física.

Atraídos por un negocio tan rentable, a los esclavos se sumaron en seguida individuos que practicaban el comercio de esclavos.

vos por cuenta propia, los llamados negreros. Trágicamente célebre han sido los barcos de vela que realizaban ese tráfico siniestro desde las costas del golfo de Guinea, a donde eran conducidos los negros tras largas marchas desde el interior del continente, hasta las costas de América del Norte. Dentro de aquellas naves, los negros permanecían más de un mes encadenados y amontonados en gran número sobre unos pocos metros cuadrados. Tan penosas eran las condiciones del viaje que sólo los más robustos lograban sobrevivir hasta su destino, donde les aguardaba la esclavitud.

A) Retención de lo leído:

a) Detalles aislados:

- ¿Qué país inició el tráfico de esclavos?
- Señala la cifra aproximada de negros que sufrió este siniestro comercio.

b) Recuerdo o reproducción de pasajes específicos:

- Indica de dónde salían y a dónde llegaban los barcos cargados de esclavos negros.
- Explica la diferencia existente entre los indígenas americanos y la gente de Africa.

c) Retención de los conceptos fundamentales del texto:

- ¿Qué hecho histórico favoreció el incremento del tráfico de esclavos?
- ¿Qué significa «mano de obra gratuita»?

d) Acopio y retención de datos para contestar a preguntas específicas:

- ¿En qué época tuvo lugar el tráfico de esclavos?
- ¿Qué países participaron en el tráfico de esclavos y a dónde los enviaban?

B) Organización de lo leído:

a) Clasificación:

— Indica qué aspectos eran considerados al valorar los esclavos.

b) Establecimiento de secuencias:

— Ordena las siguientes frases:

. La cifra de negros en Lisboa llegó incluso a superar la de blancos.

. Se dirige la atención al continente negro.

. ¿Cómo proveerse de mano de obra gratuita?

— Completa la frase:

«Por ser un tan rentable, aparecen en seguida individuos que practican el de por cuenta propia, los llamados».

c) Seguir instrucciones: La lectura elegida no nos permite introducir items con los que ejemplificar este apartado. El aspecto comprensivo de «seguir instrucciones» se suele trabajar haciendo que los niños rellenen impresos con aclaraciones precisas.

d) Resumir y generalizar:

— Resume en una frase el siguiente texto:

«Para proveer de mano de obra gratuita se dirige la atención al continente negro y en pocos decenios, la tierra que hasta entonces había visto el florecimiento de grandes reinos y de una intensa vida cultural se convirtió en un enorme mercado de hombres».

e) Captar relaciones:

- Explica la relación entre el tráfico de esclavos y el continente americano.
- Explica la relación y situación de los países que intervienen en el tráfico de esclavos.

C) Valoración de lo leído:

a) Separar los hechos de las opiniones:

- El tema de la lectura, ¿es un hecho real o imaginario?
- De estas dos afirmaciones del autor, ¿cuál te parece más un hecho y cuál más una opinión?:
 - «En el siglo XV los países occidentales abolieron la esclavitud de los blancos».
 - La tierra que hasta entonces había visto el florecimiento de grandes reinos y de intensa vida cultural se convirtió en un enorme mercado de hombres».

b) Juzgar la verosimilitud de un texto:

- Di si son verdaderas o falsas las frases siguientes:
 - «Los países europeos con intereses en el Atlántico participaron en el tráfico de esclavos».
 - «Al suprimirse la esclavitud blanca la atención se dirigió al continente negro».
 - «El tráfico de esclavos nunca se reguló con normas precisas».
- Elige los adjetivos que mejor definan el tráfico de esclavos: útil, inhumano, cruel, rentable, injusto, práctico. (Aunque esta última tiene matiz valorativo, también es válida para el apartado d) de interpretación: Formar una opinión).

c) Captar el sentido implícito:

— Explica el sentido de la frase siguiente:

«La cadena blanca, ya rota, quedó sustituida por otra nueva y robusta, negra esta vez».

— ¿Qué mensaje pretende transmitir el autor de la lectura?

d) Proporcionalidad entre causas y efectos:

— Si dentro de aquellas naves los negros permanecían más de un mes encadenados y amontonados, es lógico que en estas condiciones

— ¿Cuál sería la solución razonable en lugar de la esclavitud ante la necesidad de mano de obra?

D) Interpretación de lo leído:

a) Idea principal del texto:

— Señala la causa principal que originó el tráfico de esclavos.

— (También valen las preguntas que implican resumir la idea de un párrafo o el tema de un texto).

b) Deducir conclusiones:

— ¿Por qué crees tú que el pueblo negro es el más castigado por la esclavitud?

— ¿Qué hubiera pasado si el tráfico de negros no se hubiera regulado con normas precisas?

— Termina la frase:

«Dado el número elevadísimo de esclavos, los diversos países interesados en el negocio y la intervención de muchos individuos por cuenta propia, se hizo necesario regular el mercado mediante».

c) Predecir resultados o consecuencias:

— ¿Qué hubiera sucedido si el continente africano hubiese contado con medios suficientes para defenderse del rapto de sus gentes?

d) Formar una opinión:

— ¿Qué opinas de la forma en que eran transportados los negros en las naves?

— ¿La esclavitud te parece algo justo o injusto?, ¿por qué?

E) Apreciación de las características del texto:

a) Argumento y sentido del humor.

b) Impresión general.

c) Comprensión de caracteres.

Estos apartados son de tipo general, adecuados para obras más extensas:

— Contar el argumento.

— Señalar el tipo de obra.

— Si le ha gustado y por qué.

— Descripción de los personajes.

— Etc., etc.

Quando los profesores de un Ciclo preparen los cuestionarios para trabajar la comprensión en el aula, no es necesario hacerlos tan exhaustivos, sino seleccionar los aspectos más apropiados al texto o los que más precisen ser trabajados.

Lo que sí es imprescindible es cambiar la forma de hacer las lecturas comprensivas en el aula, sustituyendo la ocasional elección del texto y las preguntas que surgen

en el momento por otra más sistemática y sería para poder apreciar el progreso de los alumnos.

El esquema desarrollado no es único pero sí válido. Los mismos autores distinguen, junto a otras muchas reflexiones, entre aspectos básicos de la comprensión (significado de palabras, técnicas para incrementar el vocabulario, sentido de la frase, significado y organización de párrafos y argumento) y tipos de comprensión con los apartados del esquema que hemos recogido.

Algunos miembros del S.O.E.V. trabajan sobre un proyecto de lectura comprensiva para el Ciclo Medio en el C.E.P. de Salamanca. El equipo de trabajo ha sometido a crítica todos y cada uno de los aspectos del esquema propuesto. Cuando este trabajo aparezca recogiendo estas reflexiones y su parte práctica de textos para trabajar en el aula, seguramente será un valioso auxiliar para el profesorado.

La lectoescritura es un aprendizaje completo que exige esfuerzo y dedicación tanto por parte del profesor como por parte del alumno. De ahí la necesidad del rigor cuando se trata de este aprendizaje básico.

Un dato constatado es el abandono de la lectura en el Ciclo Superior de EGB como actividad dirigida a mejorar los aspectos señalados —rapidez, exactitud y comprensión—; las causas, cualesquiera que sean, son insostenibles. Ya lo hemos afirmado con insistencia.

En una de las orientaciones elaboradas por este SOEV sobre el tratamiento de la lectoescritura en el Ciclo Superior, al tratar del departamento de Lengua decíamos entre otras cosas:

«El departamento de Lengua seleccionará el material propio y determinará la forma de utilizarlo.

Fijará claramente los distintos aspectos del área —en este

caso la lectoescritura—, el tratamiento a seguir y los niveles a alcanzar.

Orientará sobre la metodología.

Establecerá pautas de coordinación».

En cuanto al tiempo a dedicar a esta actividad, lo condicionábamos al nivel que muestren los alumnos, teniendo en cuenta que la lectoescritura es un objetivo prioritario y permanente. Por eso pensamos que éste debe establecerse en función de dos variables perfectamente medibles:

- El nivel que poseen los alumnos en ese momento.
- El nivel que deseamos alcanzar al final del Ciclo.

Un alumno de EGB, a su término, debería alcanzar una lectura oral expresiva entre 150 y 200 palabras por minuto, una exactitud lectora superior al 95% y una comprensión lectora no inferior al 70%.

A veces se escuchan quejas en el sentido de que ciertos aprendizajes son un objetivo de niveles anteriores, que ya deberían haberse adquirido y que ahora —generalmente en el Ciclo Superior— ya no se puede perder el tiempo en ellos. Esto no es válido. Porque tratándose de aprendizajes básicos, insistimos, éstos son un objetivo permanente y advertimos que en un alumno, especialmente de EGB, no se dan aprendizajes para siempre. Se trata de una labor continuada, madurativa, de asentamiento.

Además, todos los aspectos de la expresividad han de ser trabajados específicamente en el Ciclo Superior, y respecto a la comprensión lectora es necesario afianzar lo anteriormente conseguido y a su vez desarrollar nuevos aspectos propios del momento evolutivo a que ha llegado el alumno: la inteligencia discursiva.

1.3.—DESCRIPCION DE UNA EXPERIENCIA

En un aula de 4° de EGB con 40 alumnos se observa que el nivel lector es bajo. Se desea determinar claramente la situación ensayando el siguiente esquema:

- 1.—Confección de dos pruebas; una para conocer la rapidez lectora y otra para la exactitud.
- 2.—Registro y análisis de los resultados obtenidos al aplicar las pruebas.
- 3.—Plan de corrección:
 - Ejercicios comunes para el grupo.
 - Ejercicios específicos.
- 4.—Seguimiento de la clase en comprensión lectora.
- 5.—Control del progreso.

He aquí el texto que se utilizó para la prueba de rapidez lectora, elaborado por los profesores del Ciclo:

«Ayer, cuando salimos de clase, vimos un incendio en uno de los edificios cercanos al colegio. Mucha gente observaba cómo los bomberos hacían su trabajo.

La mayoría de los chicos corrimos con afán de no perdernos detalle de lo que allí sucedía.

Los vecinos del edificio estaban nerviosos. Los bomberos se movían deprisa mientras el humo salía por las ventanas. Los curiosos comentaban cómo se había producido el incendio.

Al cabo de un par de horas el fuego estaba dominado y el edificio ofrecía un aspecto deplorable. Cuando llegué a casa mi madre estaba intranquila porque me había retrasado demasiado».

La prueba de exactitud lectora constaba de dos partes. La primera consistía en una lista de 50 palabras y la segunda de un texto, elaborado también por los profesores.

— Lista de palabras:

Duque, piedad, banderilla, pensamiento, balandro, biblia, bizcocho, jardín, jornada, perdiz, recortar, deslumbrar, escritor, profesión, brasero, practicante, aflojar, regresar, gárgaras, circunferencia, guindas, desigual, dromedario, Cecilia, cigüeña, cocer, tablilla, transporte, plomo, afirmar, frutería, cacique, quemar, pesebre, zarzuela, plumero, bastante, fotógrafo, cremallera, candado, problema, aplaudir, ausencia, cuadro, pirámide, colmillo, temprano, pimienta, achicar, comprobar.

— Texto:

«Mi madre me ha encargado que al salir del colegio compre fruta. Por eso todos los días paso por la plaza donde están las tiendas. A veces me acompañan algunos amigos de clase y al terminar quedamos en juntarnos más tarde. Mientras las señoras eligen las cosas, a mí tratan de darme las peores. Pero mi madre me ha enseñado que no debo aguantarme.

Hoy no saldré a jugar porque tengo algún trabajo atrasado. Quiero terminarlo para poder disfrutar este fin de semana. Son las fiestas del colegio y hay competiciones muy interesantes. Yo participo en algunas de ellas».

Ambas pruebas se realizaron con el mayor cuidado posible.

La rapidez, aunque puede hacerse de forma individualizada, se realizó por grupos de a diez. Cada alumno tenía un texto que comenzaba a leer al darles una señal.

Al terminar su lectura, cada alumno levantaba el brazo y el profesor iba anotando el tiempo invertido por cada uno de ellos. Para facilitar la toma de datos se contaba con una tabla de tiempos y velocidades:

TIEMPO	PALABRAS/ MINUTO	TIEMPO	PALABRAS/ MINUTO
40 seg.	150	80 seg.	75
45 seg.	133	85 seg.	71
50 seg.	120	90 seg.	67
55 seg.	109	95 seg.	63
60 seg.	100	100 seg.	60
65 seg.	92	105 seg.	57
70 seg.	85	110 seg.	54
75 seg.	80	115 seg.	50

La prueba de exactitud se aplicó de forma individualizada. En la primera parte —lista de palabras— se invitó a los alumnos a leerla ante el profesor mientras éste anotaba los fallos que se iban produciendo:

- Omisiones de letras o sílabas.
- Añadidos.
- Sustituciones.
- Inversiones de letras o sílabas.
- Acentuación incorrecta.

En la segunda parte —lectura del texto— se invitaba, igualmente, a los alumnos a realizar la lectura y se anotaban los fallos, teniendo en cuenta, además de los aspectos de la primera prueba, las omisiones, sustituciones y añadidos de palabras, así como el respeto a los signos de puntuación.

En las dos partes de esta prueba se puso gran cuidado en que la lectura no fuera escuchada por los demás niños, evitando así que tuvieran un conocimiento previo.

Para la recogida de información se confeccionó una ficha de la que ofrecemos una copia orientativa:

ALUMNO

Rapidez lectora: tiempo empleado: 80''

Lista de palabras:

- 2 — piedra
- 6 — blibia
- 16 — praticante
- 19 — gragaras
- 20 — guida
- 41 — poblema

Lectura del texto:

- 29-30: acompañan acompañan (repite)
- 47: eliguen
- 83: para (que)
- 84: pueda

No respeta los signos de puntuación

El registro de datos se formaliza en un panel:

N.º Alumno	Rapidez	Exactitud		Tipo de errores	Observaciones
		errores palabras	errores texto		
1	75	12%	5%	sustituye omite acentos invierte omite signos	aplicación pruebas discriminación fonemática
2	109	1%	—	lapsus	—
3	—	—	—	—	—
4	—	—	—	—	—
5	—	—	—	—	—

Tras el análisis de datos registrados se observó que la situación de la clase era la siguiente:

En rapidez:

- El 30% de los alumnos tenían un bajo nivel.
- El 50% tenían una mecánica lectoral normal (entre 90 y 110 palabras por minuto).
- El 20% eran buenos lectores.

En exactitud ofrecían porcentajes similares:

- El 32% cometían un número de errores superior al 8%.
- El 45% entre un 4 y un 8%.
- El 23% menos de un 4% de errores.

Más del 75% de los alumnos con escasa rapidez lectora cometían errores en exactitud superiores al 8%, polarizados en torno a sustituciones, inversiones, omisiones y acentuación. El 5% de los alumnos presentaba problemas leves de pronunciación.

A la vista de los resultados, claramente insatisfactorios, se organizó un *plan de corrección* para mejorar el nivel lector de la clase.

En un primer momento se había pensado en un plan general para toda la clase, pero al analizar la situación pareció conveniente trabajar en dos sentidos: hacer un plan para todo el grupo y otro paralelo de apoyo a los alumnos que necesitaban una especial ayuda.

Cada alumno preparó una ficha de control con los datos siguientes:

ALUMNO		Fecha	
Objetivo en rapidez lectora:		nivel actual	
Objetivo en exactitud:		nivel actual	
Fecha	Título de lectura		
Fecha	Título de lectura		
Fecha	Título de lectura		
...		
...		
Rapidez		Exactitud	
autocontrol	profesor	autocontrol	profesor

Posteriormente se realizaron las siguientes actividades:

A) Plan general:

— Preparación por los alumnos de una lectura diaria que antes había leído el profesor sirviendo de modelo (una hora y 30 minutos semanales).

— Los alumnos confeccionaban por grupos dos días a la semana, listas de 20 palabras con dificultades silábicas específicas: tra, cons, cla, tren, etc.

— En la lista se incluían palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas, etc., y se procuraba que la dificultad estudiada apareciese al principio, en el medio y al final de las mismas.

— Una vez confeccionadas las listas se intercambiaban entre los grupos.

— Dos veces por semana se presentaban algunas listas a toda la clase, centrando la atención en el punto más problemático de cada palabra. Podía hacerse en el encerado, retroproyectadas, mediante diapositivas, etc.

B) Plan específico:

— Los alumnos con dificultades de pronunciación hacían ejercicios con el profesor siguiendo las pautas propuestas en el libro *Orientación y Aprendizaje*; el tiempo dedicado era de dos minutos por cada niño en sesión de mañana y tarde, en total 8 minutos.

— El profesor y los alumnos (sobre todo los lectores deficientes) seleccionaban cinco lecturas semanales sobre las que hacían su entrenamiento lector.

— Los alumnos autocontrolaban su rapidez lectora anotándola en su ficha.

— Pedían el control de su rapidez a un compañero.

— Una vez por semana, el profesor comprobaba los progresos (una hora semanal).

— De las listas elaboradas por los grupos de clase, se seleccionaban las dificultades específicas de cada alumno para que sobre ellas realizasen el entrenamiento oportuno (10 minutos semanales para la selección).

La comprensión lectora tuvo un tratamiento continuo sobre la base de una lectura diaria de 200 palabras aproximadamente, siguiendo la metodología propuesta para este apartado.

Los cuestionarios de comprensión se hicieron generalmente de forma verbal, pero en ocasiones se hacían por escrito para poder apreciar con mayor rigor los resultados y observar si había algún progreso.

Los propios alumnos podían plantear cuestiones sobre el texto y el profesor orientaba sobre los puntos de mayor dificultad, teniendo delante la lectura. Además de las preguntas específicas sobre comprensión del texto, el profesor hacía ejercicios complementarios basados en la lectura:

- Reflexiones gramaticales sobre determinados términos o expresiones.
- Consultas y recogida de documentación sobre el tema.
- Redacciones a base de la documentación recogida.
- Debates.
- Ejercicios con diccionario para escoger acepciones.

— Representación de mapas, esquemas, dibujos, etc., en relación con los textos leídos.

— Etc., etc.

En la exploración final, al cabo de tres meses que duró el tratamiento, los resultados fueron los siguientes:

— El 92% de los alumnos alcanzaron una rapidez lectora superior a las 100 palabras por minuto.

— El 95% tenía una exactitud lectora valorada en el 93% o más.

— El 90% consiguió una comprensión del 60% o más.

La escritura, como los demás aprendizajes, debe tener un trasfondo ordenado del desarrollo general de la lengua.

Para su estudio sistemático y para una mejor adaptación oportuna, hacemos los siguientes apartados:

- La preparación para la escritura y la elección del método.
- Mecánica de la escritura.
- La ortografía.
- La composición.

11.—LA PREPARACION PARA LA ESCRITURA Y EL METODO

La afirmación que hacíamos al hablar de la lectura es igualmente válida para este apartado. El niño debe haber alcanzado cierto grado de madurez para iniciar la escritura, sin ella estamos creando una situación favorable para el fracaso.

Aparte del adiestramiento que el niño recibe con sus actividades habituales al vestirse y calzarse, al manejar el cubierto en sus juegos con la arena y con las bolas, al lanzar la pelota, al arrojar, etc., hay otro adiestramiento intencional que contribuye decisivamente a preparar al

2. Escritura

La escritura, como una faceta lingüística más, ha de tener un tratamiento coordinado con los demás aspectos de la lengua.

Para su estudio sistemático y para dar una orientación oportuna, hacemos los siguientes apartados:

- La preparación para la escritura y la cuestión del método.
- Mecánica de la escritura.
- La ortografía.
- La composición.

2.1.—LA PREPARACION PARA LA ESCRITURA Y EL METODO

La afirmación que hacíamos al hablar de la lectura es igualmente válida para este apartado. El niño debe haber alcanzado cierto grado de madurez para iniciar la escritura, sin ella estamos creando una situación favorecedora del fracaso.

Aparte del adiestramiento que el niño consigue con sus actividades habituales al vestirse y calzarse, al manejar el cubierto, en sus juegos con la arena y con las bolas, al lanzar la pelota, al arreglar sus juguetes..., etc., hay otro adiestramiento intencional propio de las aulas de preescolar que contribuye decisivamente a asegurar el

aprendizaje lectoescritor: manipular, dibujar, recortado y plegado de papel, construir, identificar figuras, hacer discriminaciones de tamaños, formas y colores, desarrollar el vocabulario, etc.

Un paso más en el camino de este aprendizaje son los ejercicios específicos de preescritura y escritura. En este apartado se incluyen los ejercicios llamados gráficos:

- Rayado de figuras en diferentes sentidos.
- Seguir esquemas gráficos: ondas, zig-zag, almenas, espirales...
- Repaso de letras.
- Estudio y trazado de letras.

Los movimientos gráficos son realmente complicados y no todos los escolares encuentran la misma facilidad para dominarlos. Por eso en los primeros años el profesor tiene que prestar atención individualizada vigilando la dirección de los movimientos, la alineación, las separaciones, etc.

Es lamentable descuidar al niño poniéndole en situación de que tenga que «inventar» la escritura sin observar con la ayuda del maestro (de forma individual o en pequeños grupos) el contorno de las letras, la forma de coger el lapicero y todos los demás aspectos por simples y elementales que parezcan.

En un primer momento la escritura debe hacerse en el encerado para pasar posteriormente al papel.

En cuanto al texto, se comenzará con palabras monosílabas hasta llegar a frases sencillas cuyo significado le sea conocido.

Con frecuencia se nos consulta sobre lapsus de escritura que se dan en niños del Ciclo Inicial, incluso en ejercicios de copia. A este respecto diremos que los lapsus son normales por la falta de seguridad, pero si estos fallos son

continuos y generales habrá que analizar la situación para llegar a conocer en qué circunstancias se dan.

Una reflexión sobre las circunstancias que pueden originar y favorecer los fallos nos obliga a tener cierta precaución.

Como norma general:

— Los ejercicios han de ser poco extensos en el Ciclo Inicial; copias inferiores a cinco líneas, por ejemplo.

— Motivar previamente la actividad y explicar clara y brevemente lo que se va a hacer y su finalidad.

— Disposición del tutor para ser consultado en cualquier momento y orientar a los alumnos mientras trabajan aunque no sea requerido.

— No estimular la rapidez, sino el trabajo bien realizado.

— Lograr la autocorrección del propio alumno y utilizar el refuerzo positivo o negativo según los casos.

— Inventariar los defectos observados para proponer ejercicios oportunos que favorezcan su desaparición.

— Sorprender a los alumnos con ejercicios novedosos, recursos atractivos y juegos o actividades inesperadas.

— El horario de una jornada en el Ciclo Inicial debe permitir el cambio continuo de actividad, juntando a veces algunas similares para que sea un cambio sosegado.

En el apartado de lectura decíamos (y ello es aquí igualmente válido) que era necesario estar identificado con el método que se emplea y tener contrastados de una manera seria los resultados que con él se obtienen. Con estas dos premisas, el profesor, cualquiera que sea el método que utilice, ha de tener en cuenta que, aunque defen-

demos claramente la simultaneidad en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, aquélla va por delante de ésta.

2.2.—MECANICA ESCRITORA

Desde el primer momento del aprendizaje escribano los profesores prestarán una continua atención al trazado de las letras por parte del alumno, al tamaño, a la forma de tomar el lapicero o la tiza, a la separación de las letras, a la postura que adopta, etc., evitando con el mayor rigor posible que aparezcan situaciones negativas, pues si aparecen y llegan a convertirse en vicios, resulta muy difícil desterrarlos.

La elección de la mano que el niño debe utilizar para escribir puede plantearnos algún problema si éste no tiene bien definida su lateralización o si existe alguna zurdería confirmada o incipiente. En estos casos debe seguirse la norma de dejarle utilizar aquella mano con la que muestre mayor habilidad.

Existen numerosos y simples ejercicios que pueden ayudarnos a conocer la dominancia lateral de los alumnos y, a la vista de ellos, tomar la decisión correcta. Se puede tener una prueba confeccionando una lista de ejercicios con los que se determina claramente la preferencia de mano.

Un modelo podría ser éste:

- a) Botar una pelota.
- b) Meter una llave en su cerradura.
- c) Pintar con un pincel.
- d) Cortar con las tijeras.
- e) Meter el dedo índice en una anilla que cuelga.
- f) Peinarse.

- g) Cepillarse los dientes.
- h) Clavar un clavo.
- i) Trazar un círculo.
- j) Limpiar con una bayeta.

Una vez realizada la prueba y anotadas las preferencias, tendremos como norma general lo siguiente: si el alumno realiza cuatro o más pruebas con la mano derecha o con ambas manos a la vez, se le orientará a trabajar con la derecha.

En casos dudosos, y siempre que el niño no sea claramente zurdo, parece lógico pensar que la falta de habilidad con su mano derecha quedará compensada incorporándole a la orientación general de la cultura, que es totalmente diestra.

En cuanto al modelo de letra hay partidarios y detractores tanto de la letra Script como de la cursiva; no nos atrevemos a defender ninguna de ellas. Pero si se utiliza la Script en los primeros niveles, advertimos que al llegar a tercero es el momento oportuno para pasar a la cursiva e iniciarle en el logro de una escritura personal.

El tamaño, sin duda, ha de ser en los comienzos mayor que el ordinario para ir reduciéndolo después y llegar al normal en el 5° nivel.

La velocidad en la escritura es algo que no debe ocupar excesivamente y menos aún en los primeros momentos del aprendizaje, pero a título orientativo y para estimular a aquellos alumnos excesivamente lentos está generalmente establecido y comprobado por medio de trabajos experimentales que pueden alcanzarse:

30 letras por minuto al finalizar el Ciclo Inicial.

60 letras por minuto al finalizar el Ciclo Medio.

80 letras por minuto al finalizar el Ciclo Superior.

No olvidemos otro aspecto importante como es el de la distribución del espacio escrito. Los márgenes, el orden, la limpieza, una legibilidad mínima, etc., son hábitos que se adquieren con la práctica, y habituar es educar.

Un problema muy extendido es tomar la mecánica escritora como algo que afecta exclusivamente a los primeros niveles o a lo sumo, a la primera etapa. Con esto se dan casos de alumnos cuya letra va perdiendo legibilidad y la ordenación del espacio escrito llega a ser lamentable.

El profesorado del Ciclo Superior ha de tener en cuenta que se da el hecho constatado de que la ilegibilidad tiende a aumentar con la edad del alumno. Por ello se hace imprescindible en este Ciclo una atención constante para atajar los fallos en los momentos de su aparición. Conviene, pues, analizar las formaciones defectuosas para dirigir las orientaciones directamente a los fallos en:

- Terminaciones de letras.
- Lazos superiores e inferiores.
- Dificultades en los trazos horizontales y verticales.
- Tamaño.
- Trazos iniciales y finales.
- Etc., etc.

Los trabajos ordinarios de los alumnos en el aula son el mejor medio para orientarles y las actividades rutinarias que tiene su fundamento en la repetición monótona deben ser eliminadas.

En cuanto a la evaluación, nos remitimos a nuestra anterior publicación, *Orientación y Aprendizaje*, en la que proporcionábamos un modelo de escala para evaluar los rasgos de la mecánica lectora ⁵.

5 Bermejo, R., Martín, E., y Aparicio, G.: op. cit.

2.3.—LA ORTOGRAFIA

Ya hicimos una advertencia al hablar de la escritura en general, que por consiguiente es igualmente válida en el campo de la ortografía: el niño debe empezar a escribir palabras monosílabas para continuar con otras más largas y de dificultad creciente, pero todas ellas tomadas de la práctica lectora de los alumnos.

Decir ortografía equivale a decir dominio de ciertas reglas de la escritura, aunque hemos de admitir que este dominio resulta complejo ya que en él influyen diversos aspectos, siendo los más importantes:

- La percepción visual.
- La discriminación auditiva —y dentro de ella el campo específico de la discriminación fonemática—.
- El dominio lector.
- La conciencia ortográfica.

Esto nos obliga a estudiarlos más detenidamente.

Que la percepción visual influye en la ortografía es algo evidente. La escuela debe, pues, preocuparse de ello, pero también ha de atender el desarrollo de la memoria visual.

Ejercicios como reproducir figuras, memorizar objetos, deletrear palabras, discriminar diferencias en figuras semejantes, describir objetos observados, dibujar de memoria, etc., son los más indicados para el desarrollo del dominio en este aspecto y a los que pueden sumarse otros creados por los mismos profesores.

Está generalmente admitido como un principio metodológico básico que el alumno no vea nunca una palabra mal escrita para que la imagen que se le grave sea siempre la correcta.

Aunque la ortografía participa directamente del dominio lector con una marcada incidencia visual, también participa del aspecto oral. De ahí la necesidad de entrenamiento en la discriminación auditiva y de descender al caso concreto de la discriminación fonética, aspecto específico de la discriminación auditiva al que hay que recurrir cuando un alumno discrimina deficientemente un fonema de otro, ya guarde con él alguna similitud o no.

Reproducir relatos, repetir palabras y grupos de palabras semejantes, deletrear palabras captadas auditivamente, ejercitarse en la pronunciación, deletrear los fonemas en palabras propuestas, etc., son algunos de los modelos de ejercicios que pueden ser útiles a los profesores.

Respecto al dominio lector no queremos insistir más ya que en el apartado anterior hemos defendido y razonado suficientemente su importancia. Pero al citarlo como un factor que incide sobre la ortografía, aclaremos que si la lectura supone un procedimiento de descifrado, en la escritura este proceso es doble, por lo que la falta de dominio lector supone un handicap para el aprendizaje y dominio de la escritura.

La conciencia ortográfica es un concepto que podría muy bien englobar todos los factores que intervienen en la ortografía, porque la adquisición de un nivel aceptable de conciencia ortográfica supone un quehacer educativo continuo y permanente que debería ocuparse de:

- Despertar la curiosidad para observar.
- Estimular la atención.
- Fomentar el gusto por el trabajo bien hecho.
- Acostumbrar al alumno a preguntar al profesor o a consultar el diccionario antes de arriesgarse a cometer una falta.

— Entrenar a los escolares para que sepan utilizar el bagaje de recursos que les da la escuela.

— Motivar para que se reflexione ante la duda y echar mano de sus saberes.

Cierto que todos los aspectos del lenguaje guardan una íntima relación entre sí, pero es en la escritura donde esta relación se manifiesta con mayor evidencia.

Una vez enumerados y estudiados los aspectos que intervienen en el tratamiento de la ortografía en la escuela, ofrecemos una serie de recursos y actividades de carácter práctico que pueden utilizarse o servir de modelo para crear otros similares que den más variedad a los ejercicios rompiendo así la nefasta monotonía que tan negativamente influye en los aprendizajes y terapias.

No obstante queremos hacer una llamada de atención al profesorado por el peligro de limitarnos a seleccionar «las recetas» que aparecen en los manuales. Pensamos que la reflexión del tutor, o grupo de tutores, solicitando las orientaciones que precisen, proporcionará mejores recursos y material didáctico que muchas publicaciones que existen sobre el tema.

Consideramos que existen en ortografía dos niveles claramente diferenciados: la ortografía natural y la ortografía reglada. La ortografía natural se ocupa simplemente de la combinación de las letras para formar las palabras y es objetivo específico del Ciclo Inicial. La reglada, sin descuidar la ortografía natural, trata del uso adecuado de las letras que pueden inducir a error —b, v, g, j, x, h— y además el uso del acento y de los signos de puntuación.

Como decíamos más arriba, el primer nivel ortográfico es específicamente del Ciclo Inicial, aunque deba continuar su tratamiento en los cursos siguientes. En estos primeros años tiene que cuidarse con esmero el dominio

de todas las combinaciones silábicas y la exactitud lectora, junto con la discriminación auditiva y la capacidad de pronunciación. Son éstas condiciones necesarias para obtener resultados satisfactorios.

La metodología seguida en este primer nivel influye en el rendimiento. El noveno de los tests de Gates-Russel ofrece una trilogía acomodable a los distintos tipos de alumnos y habla de la «utilización de métodos visuales, auditivos, cinestésicos y mixtos en el estudio de las palabras».

Para determinar el método más apropiado a cada alumno, el profesor selecciona cuatro grupos de tres palabras que tengan la misma dificultad empleando en cada grupo uno de los cuatro métodos.

El visual se apoya en la observación ocular de las palabras, tratando de conseguir la retención de sus elementos.

El auditivo consiste en la captación por el oído y posterior deletreo de la palabra por el alumno.

El cinestésico se basa en la realización de la grafía de las palabras por movimientos trazados en el aire con los ojos cerrados.

El mixto es un sistema combinado de los tres.

Como puede observarse, estamos proponiendo una metodología preventiva que es la que produce mejores resultados.

Un buen método de estudio para la ortografía de palabras consistiría en:

- Mirada rápida, aunque atenta, para identificar las palabras cuya ortografía no le es familiar.
- Intentar la fijación de sus elementos.
- Deletreo oral.

- Comprobación.
- Escritura de la palabra.
- Comprobación.

A esto pueden añadirse las normas que aparecen en nuestra anterior publicación ⁶.

Si a pesar de la prevención tenida en cuenta, se siguen dando casos de disortografías del primer nivel, es necesario hacer un análisis de los errores y seleccionar los más frecuentes. Para ello se pueden observar durante algún tiempo los ejercicios ordinarios que realizan los alumnos o fabricar una prueba semejante a la propuesta en la obra citada.

El análisis y selección de los errores debe hacerse siguiendo algún esquema previo del que ofrecemos una muestra:

- Omisiones de letras.
- Añadidos de letras.
- Trasposiciones de letras.
- Sustituciones de letras.
- Partir palabras.
- Juntar palabras.

Dentro de estos grupos de errores se hace un estudio específico de los que vayan apareciendo:

— Qué letras se omiten, añaden o sustituyen, etc., y en qué circunstancias (antes o después de consonante, en sílabas mixtas, en palabras polisílabas, en vocablos conocidos, en los poco conocidos).

⁶ Bermejo, R., Martín, E. y Aparicio, G.: op. cit.

— Letras homófonas o no homófonas, pero de proximidad fonética que se confunden.

— Si parte o junta palabras en cualquier situación.

— Si parte o junta palabras en los casos en que el elemento unido o separado va solo en ocasiones (Ejemplo: *acasa*, en vez de *a casa*).

Con este estudio queremos indicar que en el tratamiento individualizado de los errores se ha de pretender un conocimiento pormenorizado de la situación para poder establecer el programa oportuno de recuperación.

También, con la intención de orientar al profesorado, exponemos algunos modelos de ejercicios correctores, que junto a la metodología propuesta al hablar de la lectura y los recursos para el vocabulario, constituyen un tratamiento eficaz:

— Traducir gráficamente sonidos.

— Estudio de palabras de una dificultad determinada.

— Estudio de sílabas con cierta dificultad.

— Construcción de palabras nuevas con las letras de otra palabra dada.

— Encontrar palabras que tengan un determinado sonido o sílaba al comienzo, en medio o al final.

— Formar familias de palabras a partir de una raíz.

— Ejercicios de contar oralmente las palabras de una frase antes de escribirla.

— Proponer frases de un número fijo de palabras que han de ser encajadas en el mismo número de casillas o espacios preparados de antemano.

- Juegos ortográficos de:
 - . Adivinar palabras que empiecen por una letra determinada.
 - . Encontrar palabras que rimen con otra dicha por el profesor o por cualquier alumno.
 - . Nombrar dibujos.

Si se observa que un alumno presenta dificultad y resistencia para su corrección, se hace necesario un programa de recuperación con ejercicios diarios hasta superar el problema. El tiempo diario no debe exceder de media hora, dividido en dos o tres sesiones.

El segundo nivel ortográfico comprende el aprendizaje y aplicación de las reglas.

El profesorado de cada Ciclo, teniendo en cuenta las indicaciones y objetivos de los programas renovados, hará una selección de las reglas de ortografía que los alumnos han de dominar:

— Mayúsculas en nombres propios, al comienzo de escrito y después de punto.

— *M* antes de *p* y *b*.

— *R* con sonido fuerte en medio de palabra y después de *l*, *n*, *s*.

— *RR* en medio de palabra en los demás casos.

— Terminaciones en *z* o en *d*.

— Uso de *b* antes de consonante, en las terminaciones *aba* de los pretéritos imperfectos y en los verbos con infinitivo en *bir*.

— Uso de la *v* en las palabras que empiezan por *vice* y *villa*, en los adjetivos terminados en *avo*, *eve*, *ivo*; después de *ad*.

— *G* en los verbos terminados en *ger*, *gir* y en las palabras con las combinaciones *gem*, *gen*, *geo*.

— Uso de la *h* en palabras que comienzan por *hie*, *hue*..., verbos *hacer* y *haber*.

— Uso de la *y*.

— Reglas de acentuación de las palabras.

— Utilización correcta de los signos de puntuación.

Las reglas no han de ser numerosas, y se procurará evitar aquellas que tengan varias excepciones.

Para el aprendizaje de la regla se pueden utilizar dos métodos:

— Deducción de la regla a través de ejercicios.

— Aprendizaje de la regla para comprobarla después.

En ambos casos ha de hacerse de forma reflexiva. Los alumnos, a partir del tercer curso, reflexionarán minuciosamente sobre el contenido de la regla, el valor de la misma, la existencia —si las hay— de excepciones, su extensión para palabras derivadas, estudio de palabras y de familias de palabras donde la regla puede ser utilizada, etc.

Esta reflexión, hecha por el profesor de forma sistemática, constituye un método eficaz en la enseñanza de la ortografía de reglas y supone una actividad fundamental para la adquisición de una arraigada conciencia ortográfica.

En cualquier caso, no hay que enseñar reglas, sino las que sean aplicables a un gran número de palabras. El alumno debe dominar las reglas seleccionadas, y ante una situación de duda estar preparado para saber utilizar los recursos ortográficos que posee.

Si a pesar de todo persiste la duda, el profesor o el diccionario han de ser su apoyo antes de arriesgarse a cometer un fallo.

2.4.—LA COMPOSICION ESCRITA

Este es el aspecto más complejo de la escritura, y su dominio precisa la adquisición de un conjunto de aptitudes de muy lento desarrollo.

Guarda una estrecha relación con la expresión oral, ya que las dos son los medios más generalizados para la comunicación. Otra particularidad de la composición escrita es su notable incidencia en el desarrollo de la personalidad de los educandos.

La mayoría de los especialistas en el tema, al estudiar sus características y su metodología, lo hacen de forma paralela con la expresión oral.

En esta línea están enfocadas las actividades lingüísticas de McKee⁷:

- Participación en conversaciones y discursos.
- Utilización del teléfono.
- Participación y emisión de charlas e informes.
- Relatos orales y escritos de historietas, charlas y anécdotas.
- Reseñas orales y escritas sobre libros, programas u obras de teatro.
- Dictado de órdenes e instrucciones.
- Descripción oral o escrita de objetos, lugares, acontecimientos o personas.
- Escritura de diversos tipos de cartas.
- Preparación de anuncios y noticias.

Para conseguir una buena preparación del alumno en composición escrita hay que hacer un tratamiento continuo en el aula, por lo que la programación escolar debe prever

7 Brueckner, L. J. y Bond, G. L.: op. cit.

un tiempo diario para esta actividad, especialmente en la primera etapa. Este tiempo diario se dedicará en cada día de la semana a trabajar los diferentes aspectos de las redacciones según el nivel en que se encuentren los alumnos. En el Ciclo Superior hay que conseguir a toda costa una programación conjunta que facilite al máximo el progreso en todas estas técnicas instrumentales tan importantes en educación básica.

He aquí algunas reflexiones metodológicas:

— Las redacciones pueden hacerse de forma individual, por grupos o mixta.

— Se adoptará una metodología activa, recurriendo a:

- . Recopilación de datos.
- . Selección.
- . Redacción del borrador.
- . Redacción definitiva.

— Para iniciar a los alumnos en las descripciones es imprescindible hacer con anterioridad observaciones dirigidas.

— Se utilizarán en ocasiones esqueletos de redacciones que han de ser completados por los escolares.

— Sobre trabajos de los mismos alumnos se harán ejercicios prácticos de corrección de defectos.

— La recogida de información puede hacerse por grupos y realizar luego las redacciones individualmente (forma mixta).

— Mientras el alumno trabaja en clase (desconfiamos de las redacciones hechas en casa, en las que pueden prestarle ayuda excesiva otras personas) el profesor orienta el ejercicio y hace observaciones generales sobre los de-

fectos observados, como encabezamientos, distribución del espacio escrito, formas de ordenación del pensamiento, etc.

Ante la evidencia de que el lenguaje se utiliza en toda experiencia de aprendizaje, se ha de favorecer cuanto sea posible su desarrollo y, por tanto, la faceta de la expresión escrita que nos ocupa en este apartado debe tenerse en cuenta en todas las áreas y actuar de forma coordinada en el Ciclo Superior.

Aunque desde siempre se ha venido escribiendo sobre la exigencia de una mayor atención a la expresión oral y escrita, y aunque el profesorado está plenamente convencido de lo positivo de esta exigencia, en realidad, parece que en la práctica no se le presta la atención debida y se advierte una falta de coordinación en su tratamiento.

El progreso que debe ir alcanzando el alumno, desde una simple enumeración de objetos hasta la composición organizada, pasando por la composición de la frase y la composición lineal, necesita evidentemente una coordinación.

El hecho de que la composición sea el aspecto más complejo de la escritura hace que resulte difícil establecer programas de recuperación cuando un alumno ha quemado etapas de su aprendizaje sin haber ejercitado convenientemente los escalones apropiados y específicos de los niveles anteriores. Tampoco un alumno alcanzará el suficiente desarrollo expresivo si en un determinado momento de la escolaridad se olvida o no recibe un tratamiento apropiado.

Conviene que el profesorado de un Centro, aunque programe de forma coordinada la enseñanza de la expresión oral y escrita, conozca globalmente los errores más comunes para que sean tratados tanto con una metodología preventiva como con una corrección precoz en el momento de su detección.

Algunos errores son de tipo gramatical, otros de estructuración, otros ortográficos e incluso debe considerarse el aspecto puramente caligráfico. Por lo que podemos decir que la composición es una situación de síntesis del lenguaje.

En realidad, comprender y componer sería el objetivo final.

Veamos cuáles son los errores más frecuentes:

- Errores de concordancias.
- Fallos en el uso de los pronombres, tiempos y modos verbales, adjetivos, adverbios, preposiciones y conjunciones.
- Frases incompletas, recargadas, inconexas, superpuestas o con elementos desordenados.
- Errores de coordinación y subordinación.
- Errores de lógica.
- Falta de ajuste al tema, de continuidad, de claridad, de progresión.
- Errores de puntuación.

El conocimiento de las causas que originan los posibles errores es algo fundamental para atender consecuentemente la recuperación de los alumnos. En este sentido y con carácter orientativo ofrecemos a los tutores una relación de las que con mayor frecuencia suelen detectarse:

- Incorrecciones en la expresión oral debidas a defectos de pronunciación o articulación, escasa fluidez verbal o malos hábitos lingüísticos.
- Desconocimiento de las reglas gramaticales.
- Malos hábitos de trabajo.

— Desinterés por el campo lingüístico, escaso interés por la lectura.

— Dificultades de aceptación social y desequilibrios emocionales.

— Limitaciones intelectuales.

El conocimiento de las posibles causas facilita enormemente la acción orientadora del tutor, más aún si es contrastada con observaciones hechas por los tutores de los niveles anteriores.

No queremos terminar sin ofrecer una síntesis esquemática de principios generales que consideramos útiles y eficaces:

a) El desarrollo del lenguaje va unido a la experiencia del niño. Se propiciarán, pues, las experiencias necesarias para el desarrollo de la expresión oral y escrita.

b) El lenguaje es una parte de cualquier actividad escolar.

c) Enriquecer el vocabulario es un objetivo fundamental.

d) Desde el uso del lenguaje se van a inferir las normas (reflexión sobre la lengua).

e) Generalmente los temas propuestos han de ser familiares al alumno, sacados de su propia experiencia.

f) La escritura de cartas debe intensificarse en los primeros niveles.

g) La personalidad del alumno será respetada, ofreciendo una clase de ambiente distendido.

h) La conversación debe ser un ejercicio permanente

en los primeros niveles. La expresión escrita debe basarse en ella.

i) Los escolares participarán en el planteamiento y evaluación.

j) La escritura se vigilará permanentemente para prevenir hábitos defectuosos.

Una norma básica en toda corrección es que la mera repetición de la forma correcta de la palabra sin plena conciencia del error es un método poco efectivo. La motivación mediante el registro de errores y el conocimiento de los progresos alcanzados por el propio alumno es muy eficaz.

Se ha insistido en la importancia del vocabulario argumentando que éste es el fundamento básico del aprendizaje.

Por otra parte, conscientes de la necesidad de conseguir una buena lectura y de la trascendencia de este aprendizaje, no es necesario aducir nuevas argumentaciones en su favor, puesto que ya sabemos que los alumnos son débiles para el conocimiento del significado de las palabras son lectores deficientes, sobre todo en el aspecto de la comprensión.

En la enseñanza del vocabulario se discute con frecuencia entre los profesores si el niño debe conocer el significado de las palabras en el contexto de una frase o simplemente con lo que la morfología presenta del procedimiento fundamental.

Si el aprendizaje depende exclusivamente del contexto, se dificulta la utilización de otras técnicas muy valiosas para el reconocimiento de las palabras que favorecen la estructuración de sus propios contextos.

Si se hace exclusivo el reconocimiento de palabras soltas, se limita la posibilidad de reconocer el significado con esa anticipación que da el contexto y que supone una gran ventaja al considerar la comprensión lectora.

Podría decirse **3. El Vocabulario** aprendizaje de palabras y que las tres formas de enseñanza con la misma intensidad.

Ya hemos insistido en la importancia del vocabulario argumentando que éste es el «elemento básico del lenguaje».

Por otra parte, convencidos de la necesidad de conseguir una buena lectura y de la trascendencia de este aprendizaje, no es necesario esgrimir nuevos argumentos en su favor, puesto que ya sabemos que los alumnos con dificultades para el conocimiento del significado de las palabras son lectores deficientes, sobre todo en el aspecto de la comprensión.

En la enseñanza del vocabulario se discute con frecuencia entre los profesores si el niño debe conocer el significado de las palabras en el contexto de una frase o aisladamente, con lo que la metodología presenta dos procedimientos fundamentales.

Si el aprendizaje depende exclusivamente del contexto, se dificulta la utilización de otras técnicas muy valiosas para el reconocimiento de las palabras que favorecerían la estructuración de sus propios contextos.

Si se hace exclusivo el reconocimiento de palabras aisladas, se limita la posibilidad de reconocer el significado con esa anticipación que da el contexto y que supone una gran ventaja al considerar la comprensión lectora.

Podría decirse que son tres las técnicas de reconocimiento de palabras y que las tres han de trabajarse con la misma intensidad:

- El análisis visual.
- El análisis fonético.
- El análisis estructural.

La primera es una técnica sencilla que consiste en que el alumno conozca el significado de las palabras que aparecen frecuentemente en los textos de su nivel por simple visualización y sin tener que someter a análisis más profundo gran número de ellas. Estas palabras que se llegarían a conocer «a simple vista» constituirán el vocabulario básico. De esta manera se acostumbra al alumno a descubrirlas con mayor facilidad. Su reconocimiento puede apoyarse con ejercicios periódicos como los siguientes:

— Construcción de una frase donde se utilice una palabra del vocabulario básico (del contexto ha de deducirse claramente el significado de la palabra).

— De una lista de palabras preparada de antemano, subrayar con diferentes colores:

- . Nombres de animales domésticos.
- . Utensilios de cocina.
- . Prendas de vestir.
- . Acciones.

— Elección de una palabra entre tres o cuatro propuestas para terminar un texto.

— Seleccionar, de una lista, la palabra precisa para contestar a una pregunta.

— Buscar sinónimos.

— Buscar antónimos.

— Construir frases distintas con los diferentes significados de una palabra.

Con el análisis fonético se pretende reconocer las partes de las palabras auditivamente y combinarlas haciendo una pronunciación lenta, pero sin interrupciones.

Además de los ejercicios propuestos para corregir la pronunciación y para la discriminación fonemática, hay otros propios para el enriquecimiento del vocabulario:

— Identificar algún elemento concreto en palabras que comiencen por una sílaba previamente elegida.

— Localizar palabras que tengan una sílaba determinada.

— Formar palabras compuestas juntando dos de listas diferentes.

— Dividir palabras compuestas.

— Descomponer palabras en sílabas.

— Buscar la raíz de una palabra y formar familias de palabras.

El análisis estructural pretende hacer reflexionar a los alumnos entre la semejanza de las palabras o sobre las variaciones que éstas sufren cuando se añaden, suprimen o cambian algunos de sus elementos iniciales o finales. Esto es, entrenar a los alumnos en el conocimiento significativo de los elementos de las palabras.

Sirvan de modelo los ejercicios siguientes:

— Explicación del significado de algún sufijo, reconocimiento del mismo en algunas palabras y precisar el significado de palabras que llevan el sufijo estudiado.

— Iden con prefijos.

— Reconocer la raíz en palabras con sufijo y prefijo.

— Analizar la diferencia en palabras de igual comien-

zo pero que en unas es prefijo y en otras no (ejemplo: invierno, inútil).

— Identificar la diferencia de matiz significativo en los tiempos de los verbos y elegir el más apropiado en una frase sometida a estudio.

Aunque hemos tratado estas técnicas de análisis por separado, lo cierto es que cada una participa de las demás, por lo que han de ser trabajadas conjuntamente.

Brueckner y Bond⁸ señalan que en el estudio para el reconocimiento de las palabras deberían ser trabajados los siguientes aspectos:

— Asociación de significados con las palabras conocidas.

— Usos del contexto y otras claves significativas como medios de anticipación del significado de las palabras y de control de la exactitud del conocimiento.

— Aptitud para dividir visualmente las palabras en elementos reconocibles.

— Conocimiento sobre los elementos visuales, fonéticos y estructurales de las palabras.

— Capacidad para combinar auditivamente y sintetizar visualmente las diversas partes de las palabras.

Además de este tipo de ejercicios están todos aquéllos que el profesor viene haciendo desde siempre y que forman un bagaje riquísimo de recursos didácticos:

— Definir el significado de palabras o elegir la definición apropiada de una doble lista de palabras y definiciones.

⁸ Brueckner, L. J. y Bond, G. L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje* (Ed. Rialp, Madrid 1978).

— Uso del diccionario y elección de la mejor definición de una serie de palabras según el contexto.

— Interpretación de frases con sentido figurado, expresiones, refranes, figuras.

— Definir el significado de una palabra y a partir de ella definir el significado de palabras de la misma familia.

— Juegos de lenguaje: crucigramas, sopas de letras, adivinación de palabras, completar frases, etc.

A pesar de la eficacia de todo cuanto se ha dicho es bueno acostumbrar a los alumnos a leer frecuentemente textos fáciles para que vayan adquiriendo rapidez en el reconocimiento de las palabras, porque no debe abusarse de la técnica de análisis cuando este reconocimiento puede conseguirse más fácilmente por otros medios.

Es un error bastante generalizado tratar el vocabulario casi exclusivamente como un tema de estudio, reduciéndolo a unas lecciones más en el área de lenguaje que corresponden a unos días determinados. Así la semántica, la sinonimia y la antonimia, el conocimiento de palabras, etc., se tratan como una lección cualquiera de la asignatura, cuando en realidad son temas sobre los que hay que reflexionar periódicamente y que han de ser utilizados por el alumno de forma continua como medio de enriquecimiento del vocabulario.

Con esto insistimos en que la enseñanza del lenguaje en la EGB ha de llegar a ser una verdadera reflexión gramatical, una adquisición reflexiva de recursos lingüísticos que ayuden al alumno a conseguir un correcto uso del idioma.

Si esta afirmación es aceptada, la conclusión es clara. Un alumno que finaliza la EGB con buenos niveles lecto-escritores y posee un vocabulario suficientemente amplio que le posibilite una aceptable comprensión y expresión

oral, alcanza optimamente los objetivos finales del área de lengua española.

En este apartado del vocabulario nos atreveríamos a proponer un reto al profesorado. Con frecuencia se habla del vocabulario básico y lo importante que sería su conocimiento para proponerlo como objetivo fundamental que, una vez conseguido, nos sitúe en circunstancias óptimas para aumentar y enriquecer el bagaje de los alumnos con mayor número de palabras e introducirlos en los campos específicos de las distintas materias. Aunque es difícil determinar el vocabulario básico de toda una lengua, existen algunos intentos bastante meritorios.

El reto que proponemos, y que al mismo tiempo asumimos, es el estudio en Centros, barrios o zonas determinadas, de ese vocabulario básico.

Podría seguirse el siguiente esquema:

1°. Tabulación por frecuencias de las palabras de un texto escrito del libro de lectura con unas 200 palabras por cada nivel, presentándolas por orden alfabético.

Ejemplo:

Nivel Libro de lectura

<u>palabras</u>	<u>veces que aparece en el texto</u>
1 abuela	3
2 agradable	4
3 boda	2
4 casa	1

2°. Grabar la expresión oral de un grupo de cinco alumnos sobre un tema que les resulte familiar:

- Una noticia de actualidad.
- Una excursión realizada.

- Un tema de estudio.
- Discusión sobre la disciplina del Centro.

Los alumnos se documentan previamente sobre el tema y se distribuyen las funciones.

La tabulación por frecuencias se realiza de modo semejante al del caso anterior y pueden hacerla los mismos niños.

3°. Redacción de unas doscientas palabras hechas por alumnos de 5° a 8° sobre un tema general como:

- La vendimia.
- Una fábrica.
- Animales domésticos.

La redacción puede sustituirse por el resumen de la lectura de un libro de clase.

Tabuladas las frecuencias y ordenadas alfabéticamente, se procede a la selección de las palabras para formar el vocabulario básico.

Si el Centro donde se realiza el trabajo es pequeño, conviene coordinarse con otro próximo o de características similares, para alcanzar, al menos, el número de 100.000 palabras tabuladas; aunque el ideal sería llegar a las trescientas o cuatrocientas mil.

Para formar el vocabulario básico se procede del modo siguiente:

1°. Se eliminan todos los vocablos que pertenezcan a la terminología de áreas específicas: matemáticas, ciencias, física, química, lengua, etc. Así, no entrarían a formar parte del vocabulario básico términos como: minuendo, pistilo, oxidación, lexema, etc.

2°. Se seleccionan las palabras con mayor número de

frecuencias (entre 3.000 y 5.000 vocablos según las pretensiones del trabajo).

3°. Las palabras seleccionadas se distribuyen en ocho apartados (uno por cada nivel) y se agrupan por frecuencias. El apartado compuesto por los vocablos de mayor frecuencia constituirá el vocabulario básico del primer nivel y el que presentase las frecuencias más bajas correspondería al 8° nivel.

Las ventajas de conocer el vocabulario básico y sus posibilidades son múltiples, no sólo para la enseñanza específica del mismo y para el enriquecimiento del léxico a partir de él, sino que también la enseñanza de la ortografía se verá firmemente apoyada seleccionando de este vocabulario básico los vocablos que presenten alguna dificultad ortográfica. Por otra parte sería un instrumento valiosísimo a la hora de confeccionar textos con los que propiciar la comprensión lectora en las aulas.

En el caso de que algunos Centros estuviesen interesados en realizar el estudio que proponemos y vieran la necesidad de contar con nuestro apoyo y orientación, este S.O.E.V. asumiría la propuesta intentando completar el modelo con la incorporación de términos del lenguaje oficial, informativo y familiar. Creemos, por otra parte, que sería una propuesta bien acogida por el C.E.P.

La enseñanza del vocabulario debería ser sistemática y además, en cada nivel, juntamente con su vocabulario específico, debería actualizarse el de los niveles anteriores mediante el repaso de los mismos.

Este trabajo sobre la lectoescritura es una confirmación más de nuestra convicción de que el tratamiento de los aprendizajes básicos son el fundamento del éxito y del fracaso en la escuela y que alguna programa puede condicionar al desestimar estos aprendizajes básicos.

Frecuentemente hemos analizado programaciones de otras materias en las que aparecen todo tipo de detalles (objetivos, actividades, temporalización, criterios de evaluación, recuperaciones, etc.), pero no suelen encontrarse programaciones de este tipo referidas a las técnicas lectivas.

Si la escuela se concientia de esta necesidad y da el tratamiento debido a estos aprendizajes, se evitarán muchos de los fracasos escolares que hoy se dan con tanta frecuencia.

Por otra parte, hemos querido hacer un elogio a ese trabajo artesanal del profesor que día a día acompaña al alumno con recursos nuevos formando al lado del método didáctico envidiable. Es el caso de nuestra creatividad que no vale de nada, pero que no se agota a ninguna monotonía y menos se limita a la cantidad de repetir unos ejercicios propuestos en cualquier libro del alumno.

Esta creatividad no está reñida con el rigor que aplicamos a todos los elementos de la vida escolar: rigor en los planes leccionarios, en la metodología, en la evaluación, en la información, en la

4. Conclusión

Otro punto que hemos querido destacar es la posibilidad

Este trabajo sobre la lectroescritura es una confirmación más de nuestra convicción de que el tratamiento de los aprendizajes básicos son el fundamento del éxito o del fracaso en la escuela y que ningún programa puede condicionar ni desestimar estos aprendizajes básicos.

Frecuentemente hemos analizado programaciones de otras materias en las que aparecen todo lujo de detalles (objetivos, actividades, temporalización, modelos de evaluación, recuperaciones, etc.), pero no suelen encontrarse programaciones de este tipo referentes a las técnicas básicas.

Si la escuela se concierne de esta necesidad y da el tratamiento debido a estos aprendizajes, se evitarían muchos de los fracasos escolares que hoy se dan con tanta frecuencia.

Por otra parte, hemos querido hacer un elogio a ese trabajo artesanal del profesor que día a día sorprende al alumno con recursos nuevos formando al cabo del tiempo una didáctica envidiable. Es el canto al maestro creativo que se vale de todo, pero que no se sujeta a ninguna monotonía y menos se limita a la comodidad de señalar unos ejercicios propuestos en cualquier libro del alumno.

Esta creatividad no está reñida con el rigor que alcanza a todos los elementos de la vida escolar. Rigor en los planteamientos, en la metodología, en la distribución del tiempo, en la información, en la coordinación.

Otro punto que hemos querido destacar es la partici-

pación del alumno y el conocimiento de sus fallos y progresos.

Finalmente, el objetivo ha sido completar las orientaciones dadas en nuestra anterior publicación, *Orientación y Aprendizaje*, de la que tenemos conciencia ha sido un valioso auxiliar para muchos compañeros. Por eso hemos omitido aspectos ya tratados allí y que el profesor conoce o puede consultar.

Ambos trabajos han sido fruto de reflexiones personales, apoyadas en lecturas de trabajos actuales, así como en el contacto continuo con la escuela.

Una vez más, este Servicio de Orientación Escolar y Vocacional ha querido ofrecer a los compañeros docentes de nuestra provincia una información que pueda ayudarle en la tarea diaria.

Además de las sugerencias aportadas aquí, seguimos abiertos a colaborar para la mejora de los niveles lecto-escritores y facilitar su aprendizaje buscando, como siempre, mejorar la calidad de la enseñanza en beneficio del elemento más interesante de todo el sistema educativo:
EL NIÑO.

Bibliografía

- Ajuria-Guerra, J., Auzias, M. y Denner, A.: *La escritura del niño* (Ed. Laia, Barcelona 1973) 2 vols.
- Bannatyne, A.: *La lectura. Un proceso auditivo vocal* (Ed. Panamericana, Buenos Aires 1978).
- Bellenger, L.: *Los métodos de lectura* (Ed. Oikos-Tau, Barcelona 1979).
- Blay Foncuberta, A.: *Lectura rápida* (Ed. Iberia, Barcelona 1975).
- Borel Maisonnny: *Langage oral et écrit* (Ed. Delachaux et Niestlé, Paris 1978) 2 vols.
- Bratosevich, N. y C. de Rodriguez, S.: *Expresión oral y escrita* (Ed. Guadalupe, Buenos Aires 1981).
- Bronckart, J. P. y otros: *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y su desarrollo* (Ed. Pablo del Río, Madrid 1978).
- Brueckner, L. J. y Bond, G. L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje* (Ed. Rialp, Madrid 1984).
- Bustos Sánchez, I.: *Discriminación auditiva y logopedia* (Ed. CEPE, Madrid 1979).
- Ciari, B.: *Nuevas Técnicas didácticas* (Ed. Reforma de la Escuela, Barcelona 1981).
- Cohen, R.: *El aprendizaje precoz de la lectura* (Ed. Cincel, Madrid 1980).
- Corredera Sánchez, T.: *Defectos en la dicción infantil* (Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1978).
- Dale, P.: *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico* (Ed. Trillas, México 1983).

- Escarpanter, J. D.: *ABC de la ortografía moderna* (Ed. Playor, Madrid 1980).
- Fernández Mingot, J.: 'Vocabulario común y fundamental', en *Vida escolar* 197-98 (1978).
- Ferreiro, E. y Gómez, M.: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (Ed. Siglo XXI, Madrid 1982).
- Forgione, J. D.: *Cómo se enseña la comprensión* (Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1969).
- García Núñez, J. A.: *Habilidades grafomotoras y preescritura* (Ed. CITAP, Madrid 1983).
- Gates, A. L. y Russel, D. H.: *Diagnostic and Remedial Manual* (Ed. Bureau of publications, Teacher College, Columbia University, 1940).
- Gray, W.: *La enseñanza de la lectura y de la escritura, panorama internacional* (Ed. Evan Bros, Londres 1956).
- Inizán, A.: *Revolución en el aprendizaje de la lectura* (Ed. Pablo del Río, Madrid 1980).
- Lacau, M. H.: *Didáctica de la lectura creadora* (Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1976).
- Le Boeuf, Ch.: *Vocabulario en imágenes* (Ed. L'Ecole, Paris).
- Lobrot, M.: *Alteraciones de la lengua escrita y sus remedios* (Ed. Fontanella, Barcelona 1974).
- Logan, Lillian y Virgil: *Estrategias para una enseñanza creativa* (Ed. Oikos-Tau, Barcelona 1980).
- Luria, A. R.: *El diagnóstico psicológico del lenguaje* (Ed. Pablo del Río, Madrid 1977).
- Luria, A. R.: *Lenguaje y pensamiento* (Ed. Fontanella, Barcelona 1980).
- McKee, P.: *Language in the Elementary School* (Ed. Houghton, Boston 1939).
- Mialaret, G.: *El aprendizaje de la lectura* (Ed. Marova, Madrid 1972).
- Molina, G. S.: *Enseñanza y aprendizaje de la lectura* (Ed. CEPE, Madrid 1982).
- Pérez González: *Niveles ortográficos en la E.G.B.* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1978).

- Pialoux, P. y otros: *Manual de logopedia* (Ed. Toray-Masson, Barcelona 1978).
- Puig Alvarez, E.: *Primeros trazos. Ejercicios de Educación grafomotriz* (Ed. CEPE, Madrid 1982).
- Richelle, M.: *La adquisición del lenguaje* (Ed. Herder, Barcelona 1978).
- Rodríguez Jorrin, D. y otros: *La orientación en los aprendizajes básicos* (Publicaciones de la Obra Cultural de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Segovia, Segovia 1985).
- Rodríguez Jorrin, D.: *Disortografía, prevención y corrección* (Ed. CEPE, Madrid 1984).
- Rondal, J. A.: *Lenguaje y educación* (Ed. Médica y Técnica, Barcelona 1980).
- Salvador, L., Torres, P. y Sendín, P. P.: *La acción educativa psicomotriz en preescolar y ciclo inicial (bases teórico-evolutivas y práctica de la misma)* (ICE, Salamanca, 1984).
- Sánchez, B.: *Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación* (Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1972).
- Sánchez, B.: *Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación* (Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1978).
- Santos Asensi, M. C. y Mateos Hernández, E.: *Método de lectoescritura de Paulo Freire (adaptación para niños)* (ICE, Salamanca 1985).
- Siguán, M.: *Estudio sobre psicología del lenguaje infantil* (Ed. Pirámide, Madrid 1984).
- Tsvetkova, L. S.: *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura* (Ed. Fontanella, Barcelona 1977).
- Varios: *Orientaciones para las dificultades de aprendizaje en las áreas de lectoescritura y cálculo* (M.E.C., Equipos Multiprofesionales, Salamanca).
- Varios: *El Ciclo Inicial en la Educación Básica* (Ed. Santillana, Madrid 1981).
- Zielke, W.: *Leer mejor y más rápido* (Deusto, Bilbao 1969).

Indice general

0	INTRODUCCION..	9
1	LECTURA...	13
	1.1.—La cuestión del método	15
	1.2.—Aspectos fundamentales de la lectura	17
	1.2.1. Rapidez lectora...	17
	1.2.2. Exactitud lectora	22
	1.2.3. Comprensión lectora	25
	1.3.—Descripción de una experiencia..	35
2	ESCRITURA...	45
	2.1.—La preparación para la escritura y el método...	47
	2.2.—Mecánica escritora...	50
	2.3.—La ortografía...	53
	2.4.—La composición escrita..	61
3	EL VOCABULARIO..	67
4	CONCLUSION	77

