



---

Psicología del niño y de la niña  
de Educación Primaria.  
Aprendizaje y desarrollo del lenguaje

---

Curso de actualización científica y  
didáctica de Educación Primaria

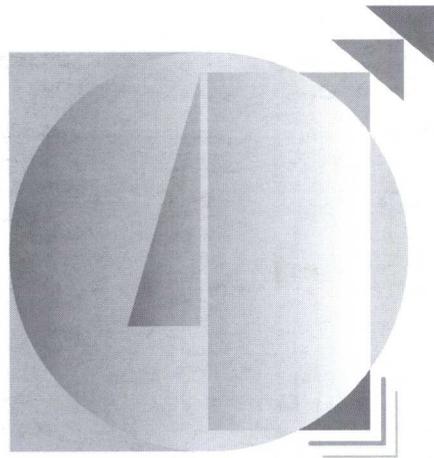


---

**Ministerio de Educación y Ciencia**

VOL 1

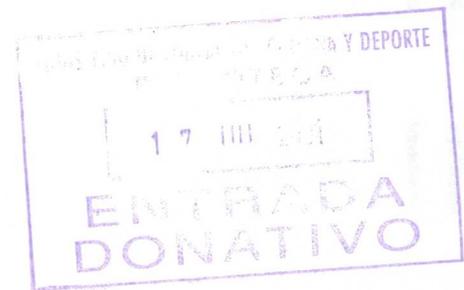
61795



---

Psicología del niño y de la niña  
de Educación Primaria  
Aprendizaje y desarrollo del lenguaje

---



Antonio Maldonado

Curso de actualización científica y didáctica  
de Educación Primaria

MA-7807  
(N.C.)

R. 131487

Los libros que componen los materiales de apoyo para los *Cursos de Actualización Científica y Didáctica de la Educación Primaria* han sido coordinados por:

- Manuel Fort Hernández, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Ana Pérez Figueras, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.



---

**Ministerio de Educación y Ciencia**

---

Dirección General de Renovación Pedagógica

---

*Subdirección General de Formación del Profesorado*

---

N. I. P. O.: 176-93-177-0

I. S. B. N.: 84-369-2500-9

Depósito legal: M-6280-1994

Imprime: MARIN ÁLVAREZ HNOS.

# Índice general

	<u>Páginas</u>
<b>El desarrollo del lenguaje y la alfabetización</b> .....	7
<b>Análisis de los logros en el desarrollo del lenguaje oral durante la Educación Primaria</b> .....	11
Aspectos fonológicos y fonéticos .....	11
Aspectos gramaticales .....	13
Aspectos semánticos .....	15
Aspectos pragmáticos .....	17
Aspectos metalingüísticos .....	19
<b>Análisis del desarrollo de la lectura y la escritura</b> .....	21
Los problemas .....	21
Las fases en el desarrollo de la lectoescritura .....	23
Los prerrequisitos del aprendizaje de la lectura .....	25
Análisis de los métodos de lectoescritura .....	27
El aprendizaje de la lectura y la escritura .....	34
La consolidación de la lectura: comprensión de textos .....	38
Escritura y composición de textos .....	43
<b>Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura</b> .....	49
Problemas en la adquisición de la decodificación .....	50
Problemas de control motor .....	53
Problemas de comprensión .....	54
<b>Bibliografía</b> .....	57









---

## El desarrollo del lenguaje y la alfabetización

Adquirir un lenguaje —es decir, ser capaz de producir y comprender mensajes hablados— constituye uno de los logros más específicamente humanos, y sigue sorprendiendo a los investigadores, a los padres y a los maestros. Aunque parece evidente que los humanos estamos dotados de esta capacidad, conviene reflexionar sobre el carácter de este proceso de adquisición. A diferencia de otras capacidades, para que un niño o una niña sean totalmente competentes en el dominio de su lengua materna han de disponer no sólo de un entorno “comunicativo y hablante”, sino de un sistema neurológico, relativamente intacto, que haga posible que se pongan en juego progresivamente las habilidades cognitivas específicas para procesar el lenguaje, y que tienen un componente madurativo.

Aunque el niño está preparado para escuchar y para atender voces humanas, si no escucha estas voces su desarrollo del lenguaje se verá tanto o más alterado cuanto mayor sea la ausencia de ese tipo especial de contacto humano.

A diferencia de otros procesos o capacidades cognitivas respecto al lenguaje, desde hace tiempo se conocen determinadas estructuras cerebrales (todas situadas en el hemisferio izquierdo) que controlan nuestra habla y nos permiten comprender lo que escuchamos.

---

De hecho, a pesar de las enormes diferencias que pueden existir entre el desarrollo de niños de culturas distintas, en cuanto a conocimiento del mundo y habilidades instrumentales, todos ellos se caracterizan por dominar con una gran perfección su lengua materna, aproximadamente a la edad de seis años. Es cierto que en nuestra cultura el nivel de dominio de la lengua que alcanza un niño o una niña de seis años no nos parece suficiente para que se convierta en un adulto competente e integrado socialmente. Pero también lo es que cualquier niño de esta edad expresa y comprende mejor los mensajes hablados en su idioma materno que otra persona adulta que lleve varios años aprendiendo ese idioma como segunda lengua.

Otro aspecto del desarrollo del lenguaje que encierra gran interés tiene que ver con el modo en que los adultos “enseñan” el lenguaje a los niños pequeños. Los adultos simplificamos nuestra habla dirigida a los niños, y vamos modificándola a medida que el niño crece y que es capaz de asumir unas tareas lingüísticas más eficaces. Tanto el habla cargada de preguntas y respuestas simuladas que dirigimos al bebé que no habla (“¿Qué haces?... ¿Tienes hambre?... Claro que sí, claro que tenemos hambre, mucha hambre”), como las ampliaciones ante las primeras palabras (Niño: /aβa/ [por agua]. Adulto: “Ahora te doy un vaso de agua”), o las simplificaciones no intencionadas (“Coge el vaso... y llévalo a la cocina”), los adultos ofrecemos a los niños aquellos parámetros de la lengua que son más accesibles para su adquisición por parte del niño. Así, los investigadores tan importantes en el ámbito de la educación como Jerome Bruner sugieren la existencia de dos sistemas que entran en contacto para que el niño desarrolle el lenguaje. Uno de ellos es su propio sistema neurológico, que está preparado para poder enfrentarse al lenguaje (lo que otro famoso lingüista, Noam Chomsky, denominó como Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje). El otro procede del adulto que interpreta como comunicativos todos los gestos no-lingüísticos y todas las emisiones vocales; se trata del Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje. Durante los seis primeros años de vida los niños aprenden a hablar gracias a la coordinación de estos dos sistemas.

Como hemos comentado más arriba, a esta edad la mayoría de los niños y las niñas tienen un dominio de su lengua materna que les permite ser interlocutores en cualquier conversación con otros hablantes adultos, siempre que sea en esa lengua y dispongan de conocimientos previos sobre el tema de conversación. En sentido general, podríamos afirmar que en las sociedades no alfabetizadas, el dominio del lenguaje de un adulto es estructuralmente muy semejante al de un niño de seis o siete años. Las diferencias entre niños y adultos, en estos contextos, proceden de otros dos factores: por un lado, del léxico (o vocabulario) más amplio del adulto y, por otro, de las dotes cognitivas propias de los adultos (imprescindibles, por ejemplo, para comprender metáforas y otros recursos propios del pensamiento formal).

Sin embargo, estos conocimientos intuitivos que tiene el niño sobre la estructura y las posibilidades de su lengua no son suficientes en las sociedades alfabetizadas. De hecho, en todos los currículos de Educación Primaria el conocimiento de la lengua constituye una de las áreas más importantes. Esto se debe a varias razones. En primer lugar, porque el lenguaje es un vehículo que permite al niño acceder a otros conocimientos y a otras capacidades. En segundo lugar, el lenguaje constituye un objeto susceptible de ser analizado y explorado. Y en tercer lugar, porque el desarrollo de la lengua oral constituye uno de los prerrequisitos más evidentes para el aprendizaje de las habilidades relativas a la lengua escrita.

Pero a diferencia de la lengua oral que estamos preparados para aprender desde nuestro nacimiento y que existe en todas las culturas humanas, la lengua escrita constituye un patrimonio cultural restringido a un número realmente limitado de civilizaciones, aunque son tan poderosas que han extendido su influjo a las restantes. Así, el primer objetivo educativo de nuestros días es la reducción del número de analfabetos, aun teniendo en cuenta que las grandes bolsas se encuentran, actualmente, en culturas que carecen de un sistema propio de escritura. No obstante, en los países desarrollados o en vías de desarrollo uno de los fenómenos educativos más importantes es la existencia de un número significativo de futuros adultos que al salir del sistema educativo no son capaces de utilizar con fluidez los recursos de la lengua (ya sea oral o escrita). Estos analfabetos funcionales saben leer (pero lo hacen con dificultad, con lentitud), saben escribir (pero sus producciones están repletas de errores no sólo ortográficos, sino también conceptuales) y de hecho saben hablar (pero no son capaces de expresarse con claridad). En las sociedades en desarrollo, cabe suponer que este problema se debe a la limitada permanencia de los niños dentro del sistema educativo. Pero esta explicación no es lícita cuando nos referimos a países donde la escolarización obligatoria y universal se extiende durante diez o más años.

Muchos autores, de hecho, consideran que sólo se accede a la plena alfabetización cuando se ha adquirido un desarrollo eficaz de las habilidades de lectura, escritura y habla. Es decir, cuando un niño o una niña es capaz de comprender el significado de un texto escrito, de producir un mensaje escrito que sea inteligible para su destinatario, y también de expresar sus ideas con corrección y eficacia y comprender las emisiones lingüísticas producidas por sus interlocutores (así como sus intenciones implícitas).

En nuestras sociedades hablar del desarrollo del lenguaje durante la edad escolar supone no sólo analizar la adquisición de estas tres capacidades lingüísticas, sino además las relaciones que guardan entre sí.

---

A lo largo de las páginas siguientes estudiaremos los hitos más importantes por los que atraviesa el niño a lo largo de la Enseñanza Primaria, aludiendo tanto a los logros anteriores como a las adquisiciones posteriores, a fin de comprender este proceso en su dimensión evolutiva.



---

## Análisis de los logros en el desarrollo del lenguaje oral durante la Educación Primaria

Aunque la adquisición del lenguaje debe contemplarse como un aspecto unitario dentro del desarrollo global del niño, y, como tal, las actividades dirigidas a pleno dominio han de planificarse en este sentido, tiene sentido analizar los logros atendiendo a cuatro aspectos: fonológicos y fonéticos (relativos a la producción vocal), sintácticos (relativos al dominio de la gramática), semánticos (relativos al significado de los términos) y metalingüísticos (relativos a la reflexión sobre el propio lenguaje).

### **Aspectos fonológicos y fonéticos**

Desde el punto de vista fonético, los niños y las niñas han logrado adquirir un repertorio de fonemas que hace posible que sus producciones lingüísticas no sólo sean claramente inteligibles, sino que se correspondan de modo inequívoco con las características propias de su lengua materna. No obstante, es muy frecuente que algunos niños y niñas muestren algún tipo de dificultad específica para pronunciar ciertos fonemas propios de nuestra lengua que exigen un mayor grado de tensión

---

articulatoria. Generalmente estas dificultades se concentran en las consonantes vibrantes y en algunas fricativas (Bosch, 1986). Así, los fonemas /r/, /s/, /θ/ (como en **perro**, **ca**s**a** y **z**a**pato**) pueden pronunciarse de un modo parcialmente incorrecto. No debe sorprender que estos fonemas se articulen correctamente en unas ocasiones, pero no en otras, en la medida que la presencia de los errores suele depender del contexto fonético o del lugar que ocupan dentro de la palabra.

Estas pequeñas dificultades se pueden apreciar de una manera más evidente cuando el niño repite una palabra nueva y desconocida que contiene alguno de esos fonemas. Aunque las **dislalias** no suponen un problema importante, es conveniente realizar algunos ejercicios articulatorios que permitan al niño pronunciar correctamente estos fonemas, en la medida que pueden generar un mayor grado de dificultad a la hora de aplicar las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas en la lectura y la escritura. Por otra parte, pueden dar lugar a que otros niños les etiqueten como alguien “que habla mal”, y esto repercute en sus relaciones con los iguales y en su imagen de sí mismos.

En todo caso, si las dificultades articulatorias perduraran sería recomendable que un especialista en Audición y Lenguaje diseñara una serie de tareas articulatorias para que el niño las ejecutara tanto en su casa como en el colegio. Por supuesto, a la hora de evaluar estas pequeñas dificultades (especialmente en lo relativo a los fonemas /s/ y /θ/) habrá de tenerse en cuenta el contexto lingüístico no sólo del entorno social, sino también del familiar, respetando siempre su diversidad.

Otro problema relativo al habla que es muy frecuente durante, al menos, los dos primeros ciclos de la Educación Primaria es la pronunciación incorrecta de aquellas palabras que presentan una estructura fonológica compleja, como **observar** o **transmitir**. En este caso, nos hallamos ante una dificultad de índole fonológica (en vez de fonética), en la medida que el niño o la niña pueden articular individualmente todos los fonemas que constituyen la palabra, aunque no sucede lo mismo cuando se pronuncian en el contexto de la palabra. Un procedimiento sencillo para actuar ante estas situaciones consiste en pedir al niño que escriba la palabra deletreándola, para luego releerla muy lentamente, y terminar construyendo distintas frases que contengan esa palabra.

Por último, es necesario aludir a la conveniencia de realizar actividades que permitan desarrollar una correcta discriminación de los sonidos del habla, puesto que trabajos recientes nos han mostrado que, a pesar de que la percepción de los sonidos del habla esté conformada desde edades muy tempranas, los niños de segundo curso siguen discriminando incorrectamente distinciones fonéticas como /beso/-/peso/, presentadas en ausencia de contexto lingüístico oral (Sorribes, 1990).

En todo caso, es necesario considerar que estos aspectos fonético-fonológicos no constituyen un obstáculo grave para el desarrollo de una plena capacidad comunicativa, especialmente cuando el niño o la niña presentan algún tipo de necesidad educativa especial.

### Actividad número 1

#### Objetivo: Analizar los errores en la producción del habla

Elabore una lista de palabras que puedan presentar alguna dificultad de producción debido a sus características fonéticas y que sean conocidas por los niños de primer ciclo de Primaria.

## Aspectos gramaticales

Antes de iniciar la Educación Primaria, el niño posee un amplio dominio del lenguaje que le permite comprender y producir frases de una gran complejidad, así como construir narraciones con pleno sentido (Sebastián, 1992). Sin embargo, como señala Vila (1990), en muchas ocasiones los usos de estas frases ponen de manifiesto que sólo son superficialmente idénticas a las propias de los adultos. De hecho, cabe hablar de que durante la edad escolar las estructuras gramaticales se reorganizan, para su uso, no sólo en el contexto de la emisión de frases individuales, sino fundamentalmente en el contexto del discurso narrativo.

A pesar de todo, determinadas formas lingüísticas presentan una dificultad adicional y sólo se accede a su dominio a más largo plazo. En castellano, las oraciones en voz pasiva constituyen un buen ejemplo. Estas emisiones raramente serán comprendidas correctamente antes de los siete años, y apenas serán utilizadas hasta varios años después. Algo semejante sucede con los pronombres demostrativos (**éste**, **ése**, etc.) que se utilizan exclusivamente con fin denotativo, siendo inexistente su uso referencial (por ejemplo, como en **Aquel que dijo...**) hasta el final de este período educativo.

También las formas condicionales representan una gran dificultad, pero en este caso se aprecian sobre todo en su comprensión. Aunque los niños pueden usar con cierta frecuencia emisiones del tipo **Si me das este cromó, te regalo mi goma**, no se comprenden plenamente, sino que



---

se consideran como enunciados lineales. Así, el emisor de esa frase creerá que si regala su goma a su interlocutor, éste estará obligado a darle el cromó. Este fenómeno es especialmente relevante en la medida en que estas formas lingüísticas suelen tener una importante presencia en los textos escolares. En este caso, la fuente de dificultad procede de la incapacidad del niño de estas edades para considerar simultáneamente no sólo el contexto real en el que se realiza la acción, sino también otros posibles. Se trata, por tanto, de una dificultad de índole cognitiva.

Conviene mencionar que durante estos años el niño puede volver a utilizar formas gramaticales incorrectas, que ya habían desaparecido. Así, pueden surgir de nuevo la regularización de algún participio pasado como **rompido**, o la de algún otro tiempo verbal como **hais** en vez de **habéis**. Estas emisiones ponen de manifiesto que el niño se está enfrentando ante una de estas reorganizaciones respecto a estos sistemas.

Otro aspecto que muestra un especial interés es la progresiva tendencia a usar cláusulas incrustadas en el contexto de una frase nuclear, y a unir las cláusulas con la conjunción “y...”. Este hecho permite que el niño realice emisiones que, a pesar de su longitud, tienen una estructura muy simple. En este sentido, las estrategias más adecuadas para compensar esta tendencia consisten en requerir a los niños que realicen pausas breves en sus producciones.

En cualquier caso, es imprescindible distinguir entre el uso de una determinada forma lingüística y el acceso a la reflexión sobre las características de ese uso. Como veremos más adelante, este acceso no es inmediato ni automático y exige un esfuerzo cognitivo adicional. Es algo que tiene una estrecha relación con la utilización de etiquetas para describir los fenómenos gramaticales y, en definitiva, con la didáctica de la gramática de la lengua. En efecto, todas las estrategias didácticas relacionadas con la gramática deben contemplarse a la luz de la utilidad funcional que pueden tener para la expresión, y, por ello, nunca deberían considerarse como un fin en sí mismas.

### Actividad número 2

#### **Objetivo: Analizar fuentes de error en la formación de palabras y regularizaciones**

Intente explicar por qué algunos niños se inventan palabras tales como “enflacar” (adelgazar) o “rusiano” (habitante de Rusia).

Recuerde tres errores de regularización de verbos e intente explicar de qué tipo se trata.

## Aspectos semánticos

En este apartado vamos a referirnos a dos aspectos fundamentales relacionados con el proceso que atraviesa el niño hasta convertirse en un hablante con plenos recursos lingüísticos: el desarrollo del vocabulario y su uso correcto, esto es, la utilización plena de los significados de las palabras.

A la edad de seis años, las estimaciones más conservadoras sobre el repertorio de palabras que los niños utilizan espontáneamente en sus producciones orales se sitúan en torno a las 7.000 palabras. Como vemos, este vocabulario constituye un punto de partida muy importante, aunque es necesario matizar que muchas de estas palabras tienen un uso restringido o muy dependiente del contexto. Por otra parte, es en este aspecto donde podemos encontrar una mayor divergencia en función de las características socioculturales de las familias de los niños.

Aunque la influencia de la escolarización, y con ella de la alfabetización, en todo el desarrollo del lenguaje a partir de los seis años es enorme, quizá sea en estos aspectos donde encontramos progresos más específicos. En primer lugar, es necesario reflexionar que en este período el niño comienza a incorporar nuevos términos a su vocabulario activo de un modo diferente: es capaz de aprenderlos a través de la reflexión sobre sus características semánticas, es decir, mediante el establecimiento de referencia con otros términos que ya están incorporados. Así no es sorprendente que los niños descubran la existencia de palabras con significados opuestos, e incluso que pretendan buscar antónimos a todas ellas. Este procedimiento permite al niño explorar aspectos semánticos que antes no eran accesibles a su reflexión, a pesar de que se usaran. Cabe recordar que se trata de aprendizajes plenamente significativos en la medida que los niños establecen conexiones con información o con conocimientos previos bien consolidados.

Indudablemente, la tarea de enfrentarse a textos escritos permite al niño conocer palabras nuevas cuyo significado, en ocasiones, puede inferirse a partir del contexto de la narración. Este procedimiento es funcionalmente semejante al que tiene lugar en la conversación, aunque, en este caso, el niño tiene la posibilidad de volver atrás para acceder a ese significado. Respecto a este proceso los maestros han de tener en cuenta que estas nuevas palabras exigen un uso funcional en el contexto de una o dos frases. En este sentido, la búsqueda de las palabras desconocidas en el diccionario puede convertirse en una tarea que no adquiere un pleno sentido hasta que el niño es capaz de desarrollar una estrategia específica para “entender” y “encontrar” el significado apropiado para la frase concreta que ha leído. Ésta es la razón por la que sería conveniente que en los diccionarios que usaran los niños más pequeños o los que tienen problemas de rendimiento escolar, cada palabra (y cada significado, en el caso de términos claramente polisémicos) se presentara en el contexto de una frase en la que los otros términos permitieran inferir su significado.

---

Otro aspecto que tiene un enorme interés durante este período es el de la formación de conceptos, en la medida que implica a otras áreas del currículo. En primer lugar, hay que señalar que existen importantes diferencias entre el proceso de construcción de los conceptos naturales (es decir, los relativos a los objetos de la vida cotidiana) y los conceptos científicos (Soto, 1987). Un ejemplo de este fenómeno lo constituyen las taxonomías de animales. Considerar a la ballena como mamífero o al avestruz como ave exige que sean considerados como ejemplos excepcionales, en la medida que no satisfacen algunas de las propiedades más comunes de estos dos grupos de animales. Pero, de hecho, resultan excepcionales porque no constituyen “buenos ejemplos” como lo serían la vaca o el gorrión. Por otra parte, cuando se utilizan definiciones apropiadas, al menos intuitivamente, que pretenden tener carácter exhaustivo, los niños se van a enfrentar con la tarea de manejar este nuevo sistema definitorio de las categorías. Por esa razón, surgirán nuevos errores clasificatorios que no existían antes debido a que se trata de errores evolutivos. En definitiva, todos los sistemas taxonómicos deberían tener en cuenta que el niño no se enfrenta a ellos desde la nada, sino que aporta unos conocimientos intuitivos que no sólo hay que considerar, sino que constituyen el elemento básico para la incorporación de nuevos términos.

Por último, es necesario referirnos, aunque sea brevemente, al lenguaje metafórico. El uso de significados metafóricos no es espontáneo, sino que requiere que el niño esté familiarizado con aquellos términos que utilizará en un campo semántico ajeno al usual. Investigaciones recientes han mostrado que este uso resulta difícil de comprender incluso a los niños de diez años de edad. Esta dificultad se verá incrementada, inevitablemente, cuando el niño se enfrente a los textos escritos. Una estrategia recomendable para promover este uso creativo del lenguaje es la de propiciar que el niño produzca emisiones en las que el uso metafórico sea evidente, aunque no esté perfectamente conseguido. Poca o ninguna utilidad tienen las explicaciones sobre los usos metafóricos que realiza un adulto, como tampoco la tienen las metáforas convencionales. El desarrollo de un sentido estético personal respecto al lenguaje es un producto a muy largo plazo de esta incipiente capacidad creativa, que comienza a surgir en estos años (Vygotsky, 1930/1982).

### Actividad número 3

#### **Objetivo: Reflexionar sobre las categorías o conceptos naturales**

Defina el concepto de silla, y luego busque ejemplos de sillas que no cumplan los requisitos que ha definido para ese concepto. Critique las definiciones que haya sugerido otro compañero. ¿Cómo explica esta dificultad?

## Aspectos pragmáticos

Todo lo que hemos comentado hasta ahora no tendría ningún sentido si no tenemos en cuenta que las emisiones de los niños se ubican en un determinado entorno lingüístico, del que son extraordinariamente dependientes. Esta vinculación al contexto permite, como hemos señalado antes, que el niño pueda inferir el significado de elementos léxicos que desconoce. Pero, por otra parte, es necesario que los niños y las niñas emitan producciones en las que la dependencia del contexto sea cada vez menor, pero más informativa.

En el desarrollo de las intenciones comunicativas es necesario analizar al niño como emisor y también al receptor de sus emisiones. Las explicaciones tradicionales han insistido en exceso en el fenómeno del lenguaje egocéntrico, dejando al margen que una gran parte de las emisiones infantiles logran su propósito. Conviene destacar que la mayoría de los trabajos actuales ponen de manifiesto que las diferencias en el uso comunicativo del lenguaje son mayores que en cualquier otro ámbito del desarrollo lingüístico. La capacidad para tener en cuenta el conocimiento previo de interlocutor, o para modificarlo, exige un uso continuado de la conversación como unidad básica de la interacción lingüística. Como señala Wells (1988), gran parte de los fracasos comunicativos de los niños sólo tienen lugar en el contexto escolar y apenas nunca en sus hogares. Aunque es cierto que la escuela exige un tipo de comunicación verbal diferente, no lo es menos que conviene potenciar la transición gradual de uno a otro modo de comunicación.

Tampoco las explicaciones sobre la existencia de un código “restringido” predominante en los niños de procedencia sociocultural baja han de considerarse inmutables. Los análisis recientes de estas explicaciones ponen más el acento en la incapacidad del contexto escolar para adaptarse al perfil comunicativo del niño. En este sentido, el contraste entre la eficacia comunicativa en el juego colectivo o en la conversación entre iguales y la “ineficacia” en clase hace pensar en que la Escuela, como institución, sigue manteniendo y promoviendo un uso del lenguaje que está excesivamente vinculado a formas avanzadas de la lengua escrita. Por ello, a lo largo de toda la Enseñanza Primaria deberían realizarse actividades que permitieran explorar al niño las diferentes formas textuales de la comunicación, tanto oral como escrita, aunque en nuestros días el peso recaiga en la segunda.

Otro aspecto que tiene un especial interés educativo es el relativo a los usos del lenguaje. Mediante este término nos referimos a la utilización de estas formas lingüísticas en el contexto de interacción en el que se producen.

---

Aunque existen diferentes clasificaciones para describir estos usos del lenguaje, la que ofrece Tough (1976, 1987)<sup>1</sup> tiene un especial interés porque permite establecer relaciones entre los diferentes usos del lenguaje y las experiencias significativas para los niños.

Según esta autora, una vez que los niños producen las primeras frases de cierta complejidad, comienzan a utilizarlas con fines comunicativos diferentes, que se clasifican en siete categorías:

1. Uso de autoafirmación, que englobaría aquellas emisiones cuyo fin son la referencia a necesidades y deseos (físicos o psicológicos), la defensa de sus propios intereses, así como la justificación del propio comportamiento y la crítica y las amenazas a otros (por ejemplo, "No quiero eso").
2. Uso de autocontrol, que se pone de manifiesto cuando los niños realizan emisiones para dirigir sus propias acciones, así como para sugerir o controlar las acciones de otros, e incluso para colaborar con el interlocutor (por ejemplo, "Dame la pintura, ponlo aquí").
3. Relato de experiencias (presentes o pasadas), donde se incluyen la referencia a los acontecimientos o a los incidentes, la descripción de la situación de las acciones, el establecimiento de comparaciones antes/después y secuencias narrativas, e incluso la reflexión sobre las vivencias propias durante dichos acontecimientos. En esta categoría también habría que incluir las descripciones simultáneas a la práctica de juegos simbólicos (especialmente los colectivos) que sirven para contextualizar el área de juego, e incluso los roles (en el caso de los niños mayores) (por ejemplo, "Yo era la vendedora...", "Mi papá condució a casa").
4. Uso cognitivo, en tareas de resolución de problemas, en la descripción de un proceso o en la exposición de relaciones causales. Dentro de esta categoría también se incluirían la justificación de las acciones realizadas en virtud de su finalidad, así como los comentarios reflexivos sobre su propia ejecución (por ejemplo, "¿Cómo se pone la puerta?..." "Así, para que duerma bien [el muñeco]").
5. Uso predictivo, para establecer anticipaciones respecto a sucesos reales o imaginarios, describiendo la secuencia de hechos y los problemas o dificultades posibles e intentando resolverlos (por ejemplo, "Voy a hacer un collar, con algunas rojas y otras amarillas, para que sea bonito").
6. Uso proyectivo, que se pondría de manifiesto en los intentos realizados por los niños para interpretar las acciones de los otros e incluso sus sentimientos y deseos (por ejemplo, "No le gusta la pelota porque se ha caído").

---

<sup>1</sup> Remitimos al lector al texto de Tough, donde puede encontrar sugerencias para analizar y evaluar la aplicación en estos usos.

7. Uso simbólico, que engloba las narraciones sobre situaciones o acontecimientos fabulados en las que se pone de manifiesto la presencia de una estructura narrativa que puede estar basada en una historia real o en una situación imaginaria (por ejemplo, “Como el niño rompió la flor con la pelota, el policía le llevó a la cárcel, porque las flores no se pueden coger”).

Según la autora de esta clasificación, estos usos del lenguaje pueden interpretarse en virtud de una secuencia evolutiva, en la que los usos de autoafirmación, autocontrol y relato estarían presentes en las emisiones de los niños más pequeños, mientras que los usos relativos a la predicción, la proyección, el razonamiento y la imaginación tienen una aparición más tardía. Pero, además, también se puede hablar de un progresivo desarrollo en la eficacia y diversidad dentro de cada uno de estos usos, especialmente respecto al análisis de las producciones comunicativas de los niños menores de ocho años.

Como el lector habrá supuesto, en muchas ocasiones una misma producción puede encuadrarse en más de uno de estos usos, dado que las intenciones comunicativas son muy variadas y pueden cumplir funciones diferentes.

#### Actividad número 4

##### Objetivo: Clasificar usos del lenguaje

Intente pensar en ejemplos de frases o expresiones que correspondan con cada uno de los usos del lenguaje descritos.

## Aspectos metalingüísticos

En todos los currículos relativos a la Enseñanza Primaria se reconoce la pertinencia de que el niño conozca determinados aspectos de la “estructura” de su lengua. Conviene destacar que este conocimiento siempre adopta la forma de reflexión sobre el propio lenguaje que usa el niño. Este conocimiento reflexivo del lenguaje, también denominado metalingüístico, comienza a desarrollarse desde los tres años de edad, y, como veremos más adelante, constituye un elemento crucial para el posterior aprendizaje de la lectura. Pero continúa desarrollándose a lo largo de los años escolares. La reflexión sobre el lenguaje es el proceso psicológico que permite que el niño pueda apropiarse de las características formales de su lengua. Aspectos tan relevantes en el contexto

---

educativo como la aceptabilidad gramatical de las frases o la pertinencia semántica del uso de determinadas expresiones o giros son realidades que irán siendo accesibles a lo largo de estos años, pero que funcionalmente están presentes desde varios años antes.

Aunque no es una tarea sencilla determinar sobre qué aspectos o propiedades es más adecuado que el niño intente reflexionar, se pueden describir varias recomendaciones de carácter general. Una de ellas consiste en contrastar que el aspecto lingüístico en cuestión esté plenamente instaurado en el lenguaje espontáneo o coloquial del niño. Otra es que podamos demostrar al niño su utilidad funcional (es decir, comunicativa). Una tercera sería no presentar esta reflexión acudiendo a otros términos metalingüísticos (por ejemplo, no se puede definir una palabra aludiendo a que está compuesta por morfemas, ni tampoco que una frase es función de los sintagmas). Por último, es necesario que el niño manipule ese aspecto lingüístico, contrastando sus efectos comunicativos, ya sea en el interlocutor o en el propio contexto en el que tiene lugar la emisión.

Si bien la reflexión sobre el lenguaje oral debe partir del conocimiento intuitivo que tiene el niño sobre su lengua, en el caso de la lengua escrita es preciso señalar que esta reflexión se fundamenta en aspectos estrictamente convencionales. Ésta es una de las razones que exigen que este proceso se aborde con una perspectiva más a largo plazo, aunque no por ello deba estar ausente en los primeros cursos. En estos años, lo crucial es que el lenguaje escrito llegue a considerarse como un objeto, como un instrumento comunicativo, que exige el respeto de determinadas normas para que sea realmente útil.

A modo de conclusión debemos señalar que en el proceso de evaluación del desarrollo del lenguaje es necesario aludir tanto a la progresiva mejora de las producciones lingüísticas (incluyendo los aspectos gramaticales, fonológicos y semánticos), como a la adecuación de dichas producciones al contexto comunicativo, algo que sólo es posible analizando cómo y cuándo se utilizan.

#### **Actividad número 5**

##### **Objetivo: Reflexionar sobre términos metalingüísticos**

Haga una lista de palabras que, a pesar de ser frecuentes en el habla, sean de carácter metalingüístico. ¿Cómo se comprende el significado de esos términos?

# 3

---

## Análisis del desarrollo de la lectura y la escritura

### Los problemas

Cualquier educador interesado en el aprendizaje de la lectura, especialmente si se ha enfrentado con la tarea de enseñar a leer, habrá pasado por varias etapas. Probablemente, el primer problema que se le plantea es qué método de enseñanza de la lectura es el más adecuado. La existencia de distintos métodos y técnicas para enseñar a leer a los niños ha provocado y sigue provocando mucho desconcierto entre los educadores, pues, en principio, parecen ser muy diferentes entre sí. Así, unos prescriben que el niño se enfrente desde el primer momento con unidades lingüísticas con significado pleno (ya sean frases o palabras), dejando para un momento posterior el aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Sin embargo, otros sugieren enfáticamente que el niño afronte directamente la tarea de aprender los sonidos asociados a cada grafía, dejando para más tarde la lectura de palabras y de frases. El educador, desconcertado, probablemente acuda a la bibliografía sobre el tema o se dirija a compañeros para intentar clarificar la situación.

---

Pero posiblemente reciba información contradictoria sobre las bondades de unas y otras técnicas <sup>2</sup>.

Una vez superada esta primera cuestión, el educador inicia la enseñanza de la lectura. Entonces topará con otros dos fenómenos que, en gran medida, son independientes de la elección metodológica. Por un lado, comprobará que muchos de sus alumnos parecen iniciarse en la tarea de aprender a leer con bastante rapidez y eficacia, lo que hace suponer que, al cabo de cierto tiempo, se convertirán en lectores autónomos, capaces de leer textos breves. Pero, por otro lado, puede encontrarse con un número pequeño, pero significativo, de niños que no siguen ese ritmo de aprendizaje. A lo largo del curso escolar, algunos de estos niños con ciertas dificultades para aprender a leer conseguirán ponerse al nivel de los primeros, pero otros finalizarán el curso, e incluso el ciclo, sin haberlas superado.

En algunos casos, los niños tienen dificultades para aprender a leer debido a causas fácilmente reconocibles (como la presencia de alguna deficiencia orgánica o de un problema de retraso cognitivo o de índole emocional). Pero en muchos otros, estos niños que no consiguen leer correctamente muestran unas habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas bien desarrolladas. Estos niños son los que tradicionalmente han recibido la etiqueta de “disléxicos”.

Aunque también mejoran su lectura en cursos posteriores, especialmente si reciben algún tipo de ayuda, cada trimestre transcurrido parecen distanciarse más de sus compañeros de clase.

Si el maestro o el profesional de la educación decide buscar información sobre este problema, puede encontrarse con uno de los aspectos de aprendizaje más estudiados, pero también uno de los más confusos. Así, si el lector tropieza con alguna obra escrita originalmente hace más de dos décadas, encontrará que la explicación de esta dificultad se centra en torno a la existencia de deficiencias previas de índole madurativa o perceptivo-motriz. Sin embargo, si su elección se dirige hacia obras más recientes (Garton y Pratt, 1988; Cuetos, 1990; Thompson, 1984; Maldonado, 1990; Sánchez, 1990), comprobará que las explicaciones se centran en la existencia de dificultades específicas para manipular y reflexionar sobre el lenguaje (ya sea oral o escrito). La razón de esta divergencia no es otra que la realización durante los últimos años de un esfuerzo experimental muy importante para estudiar el aprendizaje y el retraso en lectura desde la psicología cognitiva y evolutiva.

---

<sup>2</sup> Si el lector se encuentra en esta situación, le remitimos a Lebrero y Lebrero (1988) y Cuetos (1990) para que disponga de una perspectiva más amplia sobre este debate.

## Las fases en el desarrollo de la lectoescritura

En las páginas siguientes analizaremos estos problemas e intentaremos ofrecer recomendaciones útiles para afrontarlos con éxito. Pero antes es necesario precisar que la adquisición de la lectura y la escritura es un proceso cuyo desarrollo, como el de toda habilidad, acontece en tres fases claramente diferenciadas: una fase de preparación, una fase de maestría o aprendizaje y una última fase de consolidación o automatización.

La **primera fase** tiene por objetivo que el niño adquiera el **dominio de los componentes más elementales** en los que se fundamentará la lectura y la escritura. Desde el punto de vista educativo, el aspecto fundamental de esta fase es que el niño y la niña adquieran una serie de habilidades previas que les permitan afrontar con éxito este aprendizaje.

La **segunda fase** se caracteriza por el logro de la **correcta interpretación de unos signos que inicialmente son arbitrarios**, pero que más tarde se convertirán en elementos imprescindibles para comprender el significado de lo escrito. Es en esta fase donde el niño recibe una instrucción específica (generalmente en forma de métodos de enseñanza de la lectura) que le permitirá “romper la barrera del código” y utilizar el lenguaje escrito como un instrumento conceptual nuevo que le permite, por una parte, acceder a información nueva (siempre que ésta sea potencialmente “significativa”, es decir, si el niño puede vincularla a sus conocimientos anteriores), y, por otra, expresar sus experiencias para que otros puedan comprenderlas. Esta segunda fase no finaliza con la mera adquisición del descifrado o la decodificación y de las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas (es decir, entre sonidos y letras), sino que engloba el uso comprensivo y creativo tanto de la lectura como de la escritura. No obstante, durante esta fase el niño se enfrenta a este nuevo instrumento con cierta dificultad, puesto que, al menos inicialmente, leer y escribir exigen una gran demanda de atención y concentración ante las distintas tareas.

Será en la **tercera fase**, la de **consolidación**, en la que el niño podrá liberar recursos atencionales, es decir, podrá leer y escribir sin que ello le obligue a hacerlo lenta y minuciosamente y totalmente concentrado en la tarea de “recuperar el sonido” o de “ponerlo en letras”. En este sentido, se habla de “automatización” para referirnos al hecho de que los niños pueden dedicar su atención a aspectos como la estructura del texto, sus ideas básicas o principales y, en definitiva, a usar la lengua escrita de forma creativa.

---

Aunque la comprensión debe ser el objetivo básico de todas las actividades relacionadas con la lengua (ya sea escrita y oral), conviene destacar que en la adquisición de la lectura nos encontramos con una fase en la que el niño apenas puede comprender lo que lee porque le exige un enorme esfuerzo<sup>3</sup>. Todas las personas que hemos escuchado leer a un niño que está dando sus primeros pasos en esta tarea hemos apreciado cómo su lectura es, a veces, tan lenta, que ni siquiera nosotros hubiéramos comprendido lo que está escrito (aunque el niño no cometa errores) si no viéramos el texto. Esta fase acontece siempre, y de un modo independiente al tipo de instrucción lectora que reciba el niño. Pero este hecho no debe llevar a pensar que la adquisición de la decodificación deba plantearse como un objetivo independiente de la plena comprensión. Ahora bien, tampoco debe perderse de vista que para que esta comprensión tenga lugar el niño ha de enfrentarse con textos y producciones que sean potencialmente significativas, como hemos señalado anteriormente.

En el caso de la escritura, la fase de consolidación tiene algunas características diferentes, dado que las producciones escritas espontáneas de los niños siempre son “significativas”, en la medida que, a través de ellas, ponen de manifiesto sus intereses, sus ideas e incluso concepción de lo que les rodea. El problema en este caso se traduce en que el niño ha de ser consciente de que el fin de la escritura ha de ser que otros interpreten, y por tanto comprendan, lo que ha expuesto. Este logro implica una importante capacidad cognoscitiva: la descentración, es decir, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro. Sólo de este modo el texto se convierte en algo independiente del propio niño, que puede ser comprendido sin que el propio autor intervenga. Como el lector habrá supuesto, este logro presenta una gran dificultad, pero en él reside la gran importancia social e intelectual de la escritura. También este objetivo final debe estar presente desde los primeros momentos de la aproximación a la lengua escrita.

Pero hasta llegar a esta fase final de consolidación de la lectura y la escritura, el niño ha de superar otros logros. En este sentido, a continuación analizaremos qué adquisiciones previas es necesario que el niño haya adquirido para que pueda enfrentarse con éxito a la lectoescritura. Aunque este desarrollo se adquiere fundamentalmente en el anterior período educativo, es necesario su análisis para disponer de una perspectiva general y no fragmentada, así como para identificar aquellos objetivos educativos que permiten su dominio.

---

<sup>3</sup> Lo que puede suceder al comienzo de la segunda fase que acabamos de describir.

## Los prerequisites de aprendizaje de la lectura

### Actividad número 6

#### Objetivo: Análisis de prerequisites de la lectura

Construya una lista lo más exhaustiva posible de adquisiciones que podrían tener algún tipo de relación con el aprendizaje de la lectura y, después de leer este apartado, elimine las que no pueden considerarse como tales.

La mayoría de los investigadores en este campo de estudio coinciden en señalar que antes o simultáneamente con el aprendizaje de la lectura por parte de un niño de una edad comprendida entre los cinco y los siete años, tienen lugar importantes cambios más o menos relacionados con la lectura. Así podemos hablar de cambios relativos a factores **perceptivos** (por ejemplo, distinguir entre caracteres semejantes), **cognitivos** (superación del realismo nominal), **lingüísticos** (adquisición de un sistema gramatical muy cercano a su lengua materna), **metalingüísticos** (adquisición de la toma de conciencia de las palabras como entidades objetivas y de sus propiedades físicas), y también de índole **socio-afectiva** (actitud hacia la lectura).

Dentro de estos cinco tipos de componentes elementales, también convendría distinguir entre aquellas adquisiciones que son un logro del desarrollo general del individuo (tales como el progresivo desarrollo del control motor) y aquellas otras adquisiciones que son específicas para el aprendizaje de la lectura. Sólo para estas últimas debería utilizarse el término “prerequisite”. Sebastián y Maldonado (1987) han discutido con detalle qué condiciones debe satisfacer una habilidad elemental para que pueda ser considerada como prerequisite del aprendizaje de la lectura. Resumiendo la discusión, podríamos decir que una de las dos condiciones más fuertes han de ser: *a*) que esa habilidad no se encuentre plenamente desarrollada en los niños que no consiguen aprender a leer (los lectores retrasados, y *b*) que una vez lograda una mejoría en el desarrollo de esa habilidad, genere una mejora en la adquisición de la lectura durante las fases de maestría y de consolidación.

Aunque las habilidades perceptivas y motoras han sido consideradas tradicionalmente como “factores madurativos” cuyo desarrollo ha de estar consolidado para que el niño pueda tener éxito

---

en la lectura, es necesario tener en cuenta que no cumplen esas condiciones. Así, aunque el pleno desarrollo de la lateralización parece necesario para aprender a leer, es muy frecuente encontrar niños que leen correctamente y, sin embargo, no muestran ese pleno desarrollo. Es más, los estudios con niños que tienen dificultades para aprender a leer nos han mostrado que el entrenamiento en este tipo de habilidades perceptivo-motrices no supone ninguna mejora en el aprendizaje de la lectura, ni siquiera a corto plazo.

Tanto el desarrollo motor como la consolidación de las habilidades de discriminación constituyen aspectos imprescindibles para el desarrollo integral del niño. Pero no es menos cierto que su relación **causal** con el aprendizaje de la lectura es muy remota.

El lector podrá suponer que tampoco las pruebas para evaluar la “madurez para leer” tienen mucho sentido. Existen argumentos contundentes para mantener esta afirmación. En primer lugar, no se puede hablar en sentido estricto de “maduración” en la medida que la lectura es una habilidad cultural y, por cierto, de aparición reciente, siendo aún mucho más reciente su extensión a grandes capas de la sociedad. Por otra parte, bajo este término aparece la noción de un desarrollo cuyo motor fundamental está dentro del niño, cuando es evidente que se trata de una habilidad que no surge sin la presencia de instrucción específica y la pertenencia a una cultura alfabetizada. Por último, y esto quizá sea lo más contundente, las pruebas de madurez no predicen el aprendizaje de la lectura, o al menos lo hacen con una precisión extraordinariamente grosera. Además, tan probable es que las pruebas de madurez tengan éxito en sus predicciones como lo es que “estimen” que un niño no está maduro para aprender a leer, a pesar de que el niño sea un lector competente. En este sentido, sugiero al lector que aplique alguna de estas pruebas a varios niños de distinto nivel lector y de diferente edad, y contraste la información que ofrece la prueba de madurez con el auténtico nivel lector del niño.

Para que el aprendizaje de la lectura sea posible es necesario que el niño posea un lenguaje oral plenamente desarrollado y que disponga de un sistema cognitivo adecuado a su edad, pero estas condiciones son tan importantes para el aprendizaje de la lectura como lo son para la adquisición de otras habilidades escolares.

Dos aspectos que realmente parecen imprescindibles, y por tanto pueden considerarse como auténticos prerrequisitos del aprendizaje de la lectura, guardan una relación directa y *causal* con la lectura como actividad lingüística y como elemento de comunicación e intercambio social. Nos referimos a las capacidades de reflexión metalingüística y a la interacción social en torno a la lectura. Las capacidades metalingüísticas permiten al niño reflexionar sobre el lenguaje (especialmente sobre las

unidades que componen las palabras), y la interacción con lectores expertos permite que el niño interiorice las normas convencionales del lenguaje escrito (tanto su finalidad como sus reglas).

Reflexionar sobre los constituyentes lingüísticos de las palabras (es decir, las sílabas y los fonemas), manipularlos, segmentarlos, invertirlos..., todas estas actividades que se realizan a partir de la lengua oral, de las propias palabras, permiten que el niño sepa que las palabras tienen partes (fonemas), y esto constituye un paso previo al aprendizaje de las reglas convencionales que permiten representar gráficamente esas unidades (los grafemas).

Creer en un contexto social alfabetizado, compartir actividades de lectura y escritura de textos, disponer de lectores expertos con quienes interactuar con el texto escrito o leído como objeto, todo ello contribuye a que el niño aporte un gran repertorio de nociones e ideas intuitivas sobre la lectura que muchos investigadores (entre ellos Ferreiro y Teberosky, 1978) han mostrado que son imprescindibles para aprender a leer. Con todo, conviene tener en cuenta que el aprendizaje de lectura exige una instrucción específica y sistemática por parte de los adultos. Los métodos de enseñanza de la lectura representan estrategias metodológicas organizadas que permiten realizar esta tarea de forma sistemática, y precisamente este aspecto es el que conviene destacar en mayor medida. Por esta razón, a continuación describiremos estas estrategias metodológicas analizando y valorando sus características fundamentales.

## Análisis de los métodos de lectoescritura

Los métodos de enseñanza de la lectoescritura se suelen clasificar en función de su “marcha”, un término que se utiliza para aludir a la forma de inicio del proceso de enseñanza. Así, hay métodos de proceso (o marcha) **sintético**, en los que el niño se enfrenta a unidades de un tamaño inferior al de la palabra (es decir, los fonemas y las sílabas). En ellos, el primer objetivo hacia el que se dirigen las actividades habrá de ser la identificación correcta de estas unidades para, más tarde, encaminar al niño hacia la lectura de palabras y, finalmente, frases. A estos métodos se les ha denominado, en ocasiones, como métodos fonéticos (como traducción del término anglosajón **phonics**), puesto que el proceso de acercamiento a la lectoescritura tiene lugar a partir de unidades que no tienen significado en sí mismas y, por tanto, la primera labor fundamental del niño consistirá en aprender a establecer correspondencias entre unos signos escritos (las letras o grafemas) y los sonidos (los fonemas o las sílabas). Sin embargo, no conviene utilizar este término **fonético**, para evitar confusiones entre esta gran categoría de método de marcha sintética y un tipo específico de método que se encuadra en ella, como veremos inmediatamente.

---

Estos métodos de proceso sintético pueden subdividirse en varias categorías en función del tipo de unidad con la que el niño se enfrenta inicialmente. Como sugiere Lebrero (1990), se distingue entre métodos **alfabéticos**, **fonéticos** y **silábicos**.

Los métodos **alfabéticos** han sido, sin duda, los más extensamente utilizados hasta fechas muy recientes, a pesar de que también son los más antiguos. El único objetivo es conseguir que los niños aprendan el nombre de cada letra y que sean capaces de asociarlo con su forma escrita, dando lugar inicialmente a una lectura que debe estar precedida de la tarea de nombrar la letra (*La "pe" con la "a", pa...*). Más tarde se asume que los niños aprenden a asociar estos sonidos con las sílabas, pudiendo estar en condiciones de descifrar palabras y, más tarde, frases.

Para superar uno de las más obvios inconvenientes de este tipo de métodos alfabéticos (que el nombre de las letras, en ninguna lengua, refleja sistemáticamente el sonido asociado a cada una de ellas) se describieron los métodos **fonéticos** propiamente dichos. En ellos, el niño ha de aprender la correspondencia entre un sonido (fonema) y un grafema (letra), y aplicar este aprendizaje de reglas grafemo-fonémicas a la lectura de palabras, que inicialmente son monosilábicas y más tarde polisilábicas. En este tipo de métodos la enseñanza explícita de los nombres de las letras se posterga hasta que el niño es capaz de leer un número suficientemente amplio de palabras, aunque generalmente los niños descubren por sí mismos un gran número de ellas. Para facilitar esta adquisición se han desarrollado técnicas o métodos más específicos, entre los que cabe destacar: a) los *onomatopéyicos*, en los que utilizan onomatopeyas o sonidos característicos de algunos objetos, animales o situaciones, de modo que el niño asocia una onomatopeya con una grafía; b) los *gestuales*, donde la asociación se establece con algún gesto manual, ya sea arbitrario o tenga algún significado; c) los *onomatopéyico-gestuales*, en los que el niño aprende a asociar una grafía con una onomatopeya y un gesto (y que, a su vez, suelen introducirse en el contexto de breves narraciones o acompañadas de dibujos), y d) los *multisensoriales*, que se caracterizan porque el niño ha de aprender simultáneamente, para cada letra, su nombre, su sonido específico (generalmente prolongando la pronunciación, por ejemplo, **sss**), su patrón motor (o esquema motriz de escritura, es decir, los movimientos implicados en su escritura) y su forma visual.

Existen muchas variantes de estos métodos fonéticos, y que en ocasiones también se complementan con enfoques específicos de enseñanza de la escritura. No obstante, conviene destacar que en aquellos métodos en los que se utiliza un gesto como ayuda para la discriminación de las formas, su uso perdura durante varios meses, siendo uno de los objetivos que desaparezca en el momento en que dificulte el logro de una lectura más rápida y eficaz.

Los métodos **silábicos** se fundamentan en que la sílaba es la unidad mínima del lenguaje que puede pronunciarse de modo aislado (puesto que algunos fonemas como /p/, /b/, /k/ no pueden articularse sin vocal) y, más recientemente, en el hecho de que la sílaba es la unidad básica en la percepción del habla. Estos métodos han dado lugar a técnicas basadas en la asociación entre sílabas acústicas y sílabas escritas, generalmente gracias a la ayuda de dibujos de objetos o animales cuyo nombre comienza con la sílaba que se pretende enseñar. Esto ha dado lugar a que existan métodos denominados fotosilábicos, en los que debajo del dibujo aparece escrito, bien sólo la primera sílaba o bien toda la palabra, aunque la primera sílaba aparezca con otro color. Otros métodos silábicos tienen como objetivo que el niño reconozca la presencia de una misma sílaba en distintas palabras (como **la** en **pala**, **lazo**, **salado**), e incluso algunos métodos propuestos sugieren no sólo la lectura, sino también la escritura utilizando dibujos de objetos que comienzan por la sílaba estudiada (por ejemplo, “escribiendo” **lazo** dibujando un **lápiz** y un **zorro**).

Al margen de todos estos métodos surgen los de marcha o proceso **analítico**, que se caracterizan por iniciar la enseñanza de la lectura mediante unidades que tienen un significado propio. Estos métodos se han denominado **globales** (también debido a la terminología anglosajona **whole-word**, palabra global, completa), y su desarrollo como tales es más reciente, aunque las primeras descripciones datan de hace más de un siglo. Existen varios fundamentos comunes a estos métodos: *a*) la palabra (o la frase) tiene significado propio tanto en la lengua oral como en la lengua escrita, y como tal ha de ser el elemento básico e inicial de la enseñanza comprensiva de la lectura; *b*) los niños perciben estas palabras escritas como globalidades, puesto que antes de discriminar los detalles perciben la forma global de la palabra, y *c*) este proceso analítico está íntimamente ligado con el desarrollo de la lengua oral, de ahí que algunos autores lo denominen global-natural, mientras que otros lo describan como método lingüístico e incluso enfoque psicolingüístico.

Aunque existen múltiples estrategias metodológicas, cabe distinguir entre métodos de **palabra** y métodos de **frase**. En los métodos de **palabra**, el objetivo primordial es que los niños aprendan a leer y a escribir un repertorio importante de palabras familiares, significativas y que estén presentes en su vocabulario, para más tarde ser capaces de enfrentarse a palabras nuevas analizando y descifrando sus elementos. A su vez, estos métodos de palabra pueden ser: *a*) *guiados*, siendo el maestro o la maestra quien presenta un conjunto de palabras elegidas y seleccionadas debido a sus características (y que suelen estar escritas en tarjetas, fichas, con o sin dibujos de apoyo), y *b*) *espontáneos*, siendo en este caso el niño quien decide qué palabra quiere aprender a escribir y a leer. En ambos casos, el paso crucial hacia la lectura de nuevas palabras viene desencadenado por el descubrimiento de similitudes entre los sonidos de las palabras y las formas visuales (o letras) que componen su escritura.

---

Por otra parte, los métodos analíticos de **frase** también se pueden diferenciar en relación con la actividad directriz del maestro o la maestra, y asimismo en función del tipo de actividad predominante en el aula. Así, aludiendo al primer criterio, hay métodos denominados *globales puros*, en los que el niño o la niña ha de descubrir las propiedades de las distintas unidades, ya sean palabras o letras que componen la frase, sin que la actividad del adulto deba desencadenar este hecho, excepto en los aspectos en los que el niño explícitamente lo solicite. Por tanto, la labor del profesorado es la de alguien que procura poner al niño en situación de aprender. Además, existen métodos en los que el adulto guía al alumno para que realice el análisis hasta sus unidades menores, mediante actividades de discriminación visual y auditiva, así como de interpretación de cambios en el significado producidos por cambios en las grafías, etc.

A pesar de que este criterio relativo al papel del maestro es el más importante, es necesario mencionar que hay muchas técnicas "**motivadoras**", entre las que destacan la frase motivadora (que elige el maestro entre varias propuestas por los niños al comenzar el día) y que los niños copian para analizar después; el uso de **carteles**, láminas e historietas como generadores de términos o de frases que los niños desearán aprender; la propuesta y **uso de símbolos pictóricos convencionales** (como un pescador) junto con otros arbitrarios (por ejemplo, el triángulo) como un tipo de lectura y escritura previas a la convencional, que es de carácter arbitrario, etc.

Al margen de esta clasificación entre los métodos de lectura, conviene señalar que también cabe diferenciar a estos métodos mediante el modo de **conexión con la escritura**. Así habría métodos **sucesivos**, en los que primero se aprende a leer y después a escribir, y métodos **simultáneos**, en los que lectura y escritura se abordan conjuntamente. A pesar de que es posible suponer la existencia de métodos que propicien la enseñanza de la escritura antes que la lectura, sólo hasta fechas muy recientes se han formulado propuestas que recogen parcialmente esta linealidad (entre otros, Ferreiro y Teberosky, 1978; Sánchez y Abarca, 1986; Leal, 1987).

Respecto a los métodos de enseñanza de la escritura, o al aspecto de la escritura dentro de los métodos citados, hay varios tipos que se pueden diferenciar por el tipo de apoyo gráfico y por el tipo de grafía. En función del tipo de apoyo gráfico en algunas propuestas se comienza la escritura con la ayuda de una cuadrícula de tamaño grande y cuyas líneas (centrales y periféricas, es decir, las situadas arriba y abajo) sirven como guías para marcar el trazo, mientras que en otras el niño desde el principio escribe en papel no rayado, y en unas terceras el niño escribe en papel pautado con dos rayas centrales donde se escribe el cuerpo de la letra, o con cuatro, encerrando entre ellas tanto el cuerpo de la letra como las partes superior e inferior.

Respecto al tipo de grafía existe un debate importante entre los defensores del uso de la escritura ligada (también descrita como enlazada o cursiva) y quienes proponen que los niños utilicen la letra de imprenta (no ligada, o tipo *script*). Junto a quienes defienden un uso excluyente de un tipo de grafía, también hay propuestas en torno a la utilización simultánea de ambas, o secuencial (es decir, primero la ligada y después la de imprenta, o viceversa).

### Actividad número 7

#### Objetivo: Intercambiar puntos de vista respecto a los métodos de lectura

Piense en los argumentos que utilizaría para sugerir a un compañero que utilizara un método sintético para enseñar a leer y, después, piense en los que ofrecería para sugerirle que usara un método analítico.

Hasta ahora hemos descrito las principales variantes en las estrategias metodológicas para enseñar la lectura y la escritura, pero para analizar la “bondad”, la “naturalidad”, o simplemente la “adecuación” de los métodos es necesario reflexionar con hechos y realidades contrastadas. Por una parte, cada método constituye una teoría implícita sobre el aprendizaje de la lectura, y es necesario señalar que en algunos casos los fundamentos teóricos en que se basan no son ciertos, dado que algunos de ellos fueron propuestos a la luz de interpretaciones del aprendizaje y de la percepción que hoy consideramos erróneas. Por otra, es necesario recurrir a las investigaciones hechas en este campo para distinguir qué aspectos o ideas implícitos en los métodos son inadecuados.

En virtud de estos dos puntos de vista, podemos señalar:

- a) El aprendizaje de la lectura sigue un proceso diferente al de la adquisición del lenguaje oral, siendo sus estrategias y sus fenómenos muy diferentes, tanto en lo relativo al tipo de interacción que se establece con el adulto, como a la velocidad de adquisición o a las exigencias cognitivas necesarias para su desarrollo.
- b) Los efectos a medio y largo plazo de los distintos tipos de métodos sobre la lectura son muy escasos, e incluso a veces inexistentes. Por ejemplo, se ha podido contrastar que los métodos globales no conducen a unos niveles de lectura comprensiva significativamente superiores.

---

res que los métodos fonéticos, ni que los métodos fonéticos den lugar a una velocidad de lectura mucho mayor.

- c) Los errores en lectura que cometen los niños que están aprendiendo a leer son inicialmente diferentes. En este sentido cabe señalar que los niños que aprenden con métodos analíticos producen con más frecuencia errores en los que se cambia una palabra real por otra (por ejemplo, **pelota** por **plátano**), aunque no siempre. Los niños que aprenden con métodos sintéticos suelen producir errores que dan lugar a palabras inexistentes (como **coquiña** por **cocina**). Pero, en poco tiempo, la frecuencia de aparición de ambos tipos de errores se aproximan hasta ser indistinguibles, lo que generalmente sucede en segundo de Primaria. A lo largo de este curso, e independientemente del tipo de método que recibieran los niños, éstos cometen errores basados fundamentalmente en las características fonéticas de las palabras incorrectamente leídas o escritas (como **truce** por **cruce** o **cacho** por **caño**), en una proporción mucho mayor que los errores visuales puros (inversión, **los** por **sol**, u omisión, **tene** por **tiene**)<sup>4</sup>. No obstante, la fuente principal de error en lectura es el denominado silabeo (leer nombrando las sílabas y estableciendo pausas entre ellas), y este tipo de error tiene una enorme incidencia, sobre todo en los niños que aprendieron con métodos o cartillas fotosilábicas.
- d) Los métodos analíticos (sean de palabra o de frase) pueden aplicarse con posibilidades de éxito mayores cuando los niños proceden de clases socioeconómicamente más favorecidas (es decir, aquellas en las que la cultura del libro está presente) y cuando se inicia habiendo realizado un importante esfuerzo en los últimos cursos de educación infantil para el logro de los prerrequisitos, especialmente los de tipo metalingüístico.
- e) Los métodos fonéticos que se apoyan en el uso de gestos y/o onomatopeyas dan lugar a un aprendizaje muy rápido de las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas, mostrando una proporción de éxitos mayor en contextos más desfavorecidos e incluso en casos de niños procedentes de familias cuyo entorno sociocultural es muy deficitario. Asimismo, la

---

<sup>4</sup> Los errores relativos a la confusión *p/q/d/b/g* no deben considerarse como debidos exclusivamente a la percepción o discriminación visual, en la medida en que todos estos sonidos también se asemejan mucho acústicamente: por ejemplo, todos constituyen consonantes oclusivas, siendo *p/b* diferentes exclusivamente en el hecho de que la primera es una consonante sorda y la segunda es sonora. De un modo similar las confusiones *b/d* se pueden explicar debido a que ambas consonantes son oclusivas y sonoras, aunque *b* es bilabial y *d* dental. En cualquier caso, debe recordarse, por ejemplo, que el sonido *t* se confunde más con *d* que con otro más semejante visualmente, como sería *l* o *f*, mientras que letras muy diferentes visualmente, como *ch* y *ñ*, es muy frecuente que se confundan.

eliminación de los códigos auxiliares no interfiere con la lectura, siendo abandonada progresivamente por los niños debido a la pérdida de su funcionalidad.

- f) Los métodos analíticos basados en la palabra son útiles para desarrollar las primeras adquisiciones relativas a las habilidades de lectura con niños que tengan necesidades educativas especiales derivadas de un desarrollo intelectual muy inferior al esperado en función de su edad, pudiendo más tarde complementarse con métodos sintéticos o multisensoriales.
- g) Los métodos sintéticos y, sobre todo, los multisensoriales son los que permiten obtener mejores resultados con niños o niñas que manifiesten dificultades específicas para aprender a leer y escribir, mientras que los analíticos no producen ninguna mejora.
- h) La escritura enlazada plantea un mayor nivel de exigencia a los niños, siendo este aspecto determinante a la hora de diseñar adaptaciones curriculares para niños con necesidades educativas especiales en esta área. En el mismo sentido, cabe afirmar que la pauta sencilla (dos líneas rectas que enmarcan el cuerpo de la letra) será de más utilidad con este tipo de alumnos.
- i) Los métodos de lectura y escritura que son secuenciales (es decir, que primero se ocupan de la lectura y después de la escritura) impiden que el niño se beneficie del contacto simultáneo con ambos sistemas, dificultando que pueda intentar transferir estrategias procedentes de la lectura a la escritura, y viceversa.
- j) Con métodos muy diferentes se consigue lograr “buenos lectores”, aunque también es cierto que hay métodos descabellados, que más que facilitar impiden que el niño pueda acceder sin especiales dificultades a la lengua escrita. Otro aspecto interesante de esta discusión es que la proporción de niños y niñas con retraso en lectura (tanto en decodificación o descifrado como en comprensión) no se vea alterada por el hecho de que hayan recibido uno u otro tipo de instrucción lectora.

Por último, es imprescindible considerar que las estrategias de instrucción en lectura y escritura (ya sean analíticas o sintéticas) siempre deben poner un énfasis especial en el proceso de construcción de las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas, porque este aspecto representa una adquisición irreemplazable frente a un aspecto primordial: la lectura y escritura de palabras que no se han leído o escrito con anterioridad, sean o no familiares para el niño. Este proceso de descubrimiento de las reglas no siempre puede ser espontáneo, de modo que, aun en el caso de que sea guiado y propiciado directamente por el maestro, no por ello deja de ser un auténtico proceso constructivo del propio niño.

---

En definitiva, todos los métodos se centran en la enseñanza, obviando en gran medida otra cara del fenómeno: el aprendizaje, es decir, el proceso individual e intransferible de construir un sistema simbólico de representación del habla.

A continuación expondremos varias explicaciones que se centran exclusivamente en esa otra "cara": el aprendizaje por el niño de la lectura y la escritura.

## El aprendizaje de la lectura y la escritura

A pesar de que el interés por la lectura se remonta a los primeros años de la psicología, por distintas razones ni la psicología evolutiva ni la psicología de la educación han ofrecido respuestas satisfactorias al problema de cómo se aprende a leer hasta fechas muy recientes. A continuación vamos a describir las fases o momentos principales en el desarrollo de la lectura, es decir, cómo construye el niño estas habilidades. Creemos que de la lectura de estas fases el lector podrá reflexionar sobre la cuestión de los métodos, en la medida que estas fases, como se ha podido precisar en numerosos trabajos, no sufren apenas variaciones que pudieran explicarse por el tipo de métodos que utilice el maestro o la maestra.

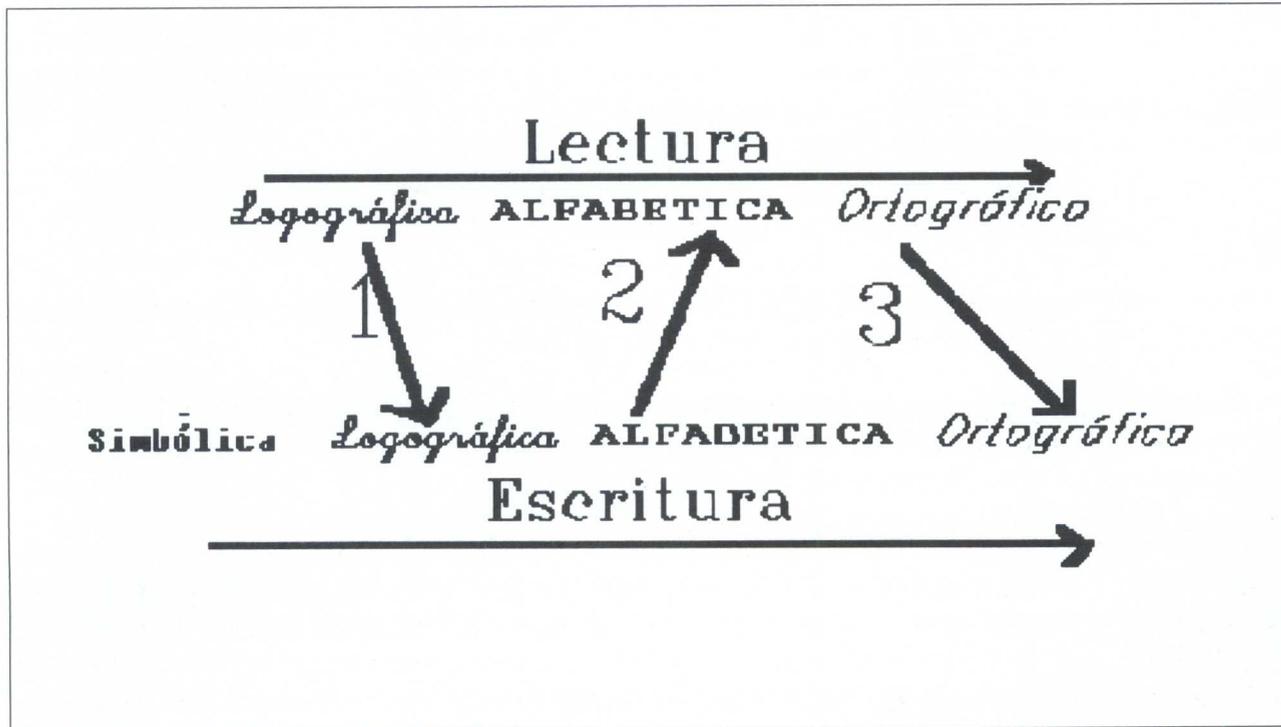
### Etapas o momentos en el desarrollo de la lectura

Aunque el lector puede encontrar una descripción más detallada de estas fases en Maldonado, Sebastián y Soto (1992), así como del funcionamiento de la lectura en los adultos, como primera aproximación podemos decir que conviene describir la explicación que propone Frith (1985) sobre el desarrollo conjunto de la lectura y la escritura, aunque diferenciando claramente las estrategias y el proceso de adquisición de cada una de ellas.

Para Frith, en la lectura existe una primera etapa *logográfica*, de reconocimiento global de las palabras, que daría paso a una etapa *alfabética*, consistente en la aplicación de reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas, y, por último, una etapa *ortográfica* (en la que no sería necesario el descifrado, o recuperación, del sonido). Como vemos, Frith considera que cada ruta de lectura se produce en un momento diferente.

El desarrollo de la escritura es diferente. Aunque también cabe señalar la existencia de una escritura logográfica, una alfabética y otra ortográfica, el tránsito de la estrategia logográfica visual a la estrategia alfabética tiene lugar mucho antes en la escritura que en la lectura. Por otro lado, el

sujeto sólo accede al uso de una estrategia ortográfica en la escritura cuando ha alcanzado un nivel de máximo desarrollo: lectura y escritura ortográficas (como lo demuestra la escritura de una palabra irregular de modo correcto).



En el gráfico hemos representado de modo esquemático la interacción entre el desarrollo de las estrategias de lectura y escritura. Hemos numerado los intercambios, señalando mediante las flechas el origen inicial de la estrategia. Una de las implicaciones más importantes de esta descripción es que permite diferenciar entre el aprendizaje de estos dos procesos, lectura y escritura, aunque no los identifique. Por otra parte, aludir a que los primeros intentos para aplicar las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas tienen lugar en la escritura exige el establecimiento de unidades fonémicas, y, por tanto, la existencia de una tarea previa de reconocimiento de semejanzas acústicas a la hora de escribir. Este modelo tiene muchos puntos en común con la perspec-

---

tiva presentada por Bradley y Bryant (1980), al intentar explicar “¿por qué algunos niños no pueden leer lo que sí saben escribir?”, fenómeno que no es exclusivo de las lenguas poco regulares, sino que también se encuentra en el caso del niño que está aprendiendo a leer en un sistema tan regular como el del castellano (Sebastián y Maldonado, 1986; Cuetos, 1988).

Aunque la explicación de Frith es muy pertinente para analizar las relaciones entre lectura y escritura, es necesario definir con más precisión algunos de estos cambios. A continuación describimos la explicación de Høien y Lundberg (1988) sobre el curso del desarrollo de la lectura, una vez adaptado a nuestra lengua (Maldonado, 1990).

### Lectura logográfica

Dentro de la lectura **logográfica** (que se desarrolla entre los cuatro y cinco años hasta los seis aproximadamente) se pueden distinguir dos niveles de lectura:

*Pseudolectura:* Este nivel se caracteriza por la interpretación de cualquier texto en función exclusivamente del contexto. Poco después el niño es capaz de reconocer un número muy limitado de palabras (no más de cinco), sin que exista ningún intento por hacer “sonar” esas palabras.

*Lectura logográfica visual:* El niño comienza a tener conocimiento del nombre de algunas letras, e intenta leer o “hacer que lee” utilizando esos nombres (en castellano probablemente los niños aprenden las vocales en este nivel). Aumenta el vocabulario visual (o de reconocimiento global) de las palabras.

### Lectura alfabética

Durante los dos primeros cursos de Primaria nos encontramos con el desarrollo de la lectura alfabética, en la que también se pueden especificar comportamientos diferentes. Pueden describirse:

*Ensayos de lectura fonética:* Surge un importante cambio cualitativo. Por una parte, el niño conoce casi todos los nombres (o los sonidos, onomatopeyas, etc.). Hay un gran esfuerzo en recuperar el sonido de esas letras, de modo que la lectura es muy espaciada y muy lenta. Es difícil leer palabras de más de tres o cuatro grafemas.

*Lectura fonética:* El principal cambio respecto al nivel anterior es la automatización, no tanto de la lectura, sino de la aplicación de las RGF, aunque la lectura todavía sea muy lenta. Existen numerosos errores fonéticos y visuales. No hay indicios de lectura de palabras irregulares, excepto en el caso de palabras extremadamente familiares. Errores frecuentes ante grupos consonánticos.

*Lectura fonético-alfabética:* Respecto al nivel anterior surge una mejora en el automatismo de la recuperación del sonido asociado a cada grafema, siendo posible la lectura de palabras desconocidas formadas por cadenas de grafemas poco frecuentes. Sólo aparecen limitaciones en función del tamaño de la palabra. Este nivel corresponde al comportamiento lector medio a finales del primer curso.

*Lectura alfabética:* El niño utiliza unidades silábicas para leer palabras desconocidas, sin vacilar en la aplicación de las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas. Se adquiere una velocidad importante de lectura, tanto en lectura oral como en lectura silenciosa, aunque se pueden observar movimientos articulatorios en la boca. La lectura de las palabras irregulares es incorrecta, excepto las que eran muy familiares. Este nivel no se adquiere definitivamente, sino a finales del tercer curso de Educación Primaria.

#### Actividad número 8

##### Objetivo: Analizar errores de lectura

Imagínese que un lector comete los siguientes errores: “bato” en vez de “pato”, “carrito” en vez de “carretilla”, “batidora” por “vaticinio” y “palatano” en vez de “plátano”. ¿Se pueden explicar en función de las mismas estrategias o tipos de lectura (logográfico, alfabético u ortográfico)?

### Lectura ortográfica

A partir de este momento, el niño comienza a ser capaz de leer más rápido y también comprendiendo mejor lo que lee, lo que constituye una buena prueba de que comienza a utilizar estrategias de lectura características de la fase ortográfica. Se puede aludir a dos niveles de lectura que es necesario que el niño supere antes de alcanzar una lectura indistinguible a la de un adulto.

---

*Lectura alfabético-ortográfica:* El cambio fundamental es la ausencia de intentos por vocalizar, así como el rápido incremento en el número de palabras que se leen directamente. Aparece la posibilidad de leer palabras conocidas mediante presentaciones muy rápidas, es decir, “con echar un vistazo”. Este nivel corresponde a los niños y niñas de cuarto de Primaria, que no tienen dificultades para leer.

*Lectura ortográfica:* El lector reconoce rápidamente la mayoría de las palabras en los libros de lectura, así como en los libros escolares. Surge una mejora muy importante en los aspectos prosódicos, junto con una comprensión eficaz. Aumenta la velocidad de lectura y, sobre todo, aparece la posibilidad de reconocimiento rápido de las palabras. Se puede apreciar el cambio definitivo en la utilización de la ruta ortográfica por la ruta fonética, porque se aprecia la aparición de errores contextuales (como leer “abuelo” en vez de “padre”). La unidad de lectura que el niño utiliza tiene tamaño variable, pero en muchos casos es el morfema (como sucede al leer “supranacionales”, que desciframos utilizando supra- y -nacional(es) como dos unidades para acceder al significado, o en “metalingüística-mente”, que usamos tres). El logro de este nivel de lectura dará paso a la lectura adulta (o exclusivamente morfé mica), y que se puede caracterizar por la definitiva automatización, observándose una prosodia característica de la lectura, y surgiendo estrategias de lectura diferentes en función del tipo de texto con el que se enfrente el lector (revista, cómic, texto narrativo, texto escolar, etc.).

#### **Actividad número 9**

##### **Objetivo: Reflexionar sobre la lectura ortográfica y las inferencias en la lectura**

Escriba cuatro frases cuyo tema central sea la clase o el aula donde se desarrolla este curso, pero sólo con las consonantes y con minúscula siempre. Intercambie sus textos mutilados con otro compañero e intente leer lo que ha puesto. ¿Qué dificultades encontró? ¿Cree usted que escribimos sólo lo imprescindible para que el lenguaje escrito se pueda entender, o cree, por el contrario, que el lector experto no necesita tanta información?

### **La consolidación de la lectura: comprensión de textos**

La comprensión de lo leído debe entenderse como el producto final de un proceso comunicativo. Este proceso implica la transmisión de las ideas desde el autor hasta el lector, utilizando el texto como medio. De hecho, cuando alguien escribe un texto dispone de cierto conocimiento

que quiere comunicar a otro y supone que el lector no dispone totalmente de ese conocimiento. Sin embargo, el lector generalmente también tiene algún tipo de conocimiento previo a la lectura del texto y que guarda relación con su contenido o con su finalidad. Si el autor construye su texto suponiendo que el lector dispone de un conocimiento previo mayor del que realmente tiene el proceso comunicativo no logra totalmente su objetivo, dejando de comprender algunas ideas expuestas en el texto, o incluso ninguna. Pero si el lector no es capaz de activar este conocimiento previo, tampoco este proceso comunicativo tendrá un éxito total. En definitiva, que un fragmento de un texto sea comprendido depende del tipo de interacción que se establezca con el texto.

Por todo ello afirmamos que la comprensión es un fenómeno interactivo en el que tan importante es la estructura del texto, su modo de presentación y sus características de estilo, como la actividad que pone en juego el lector. Esta interacción con el texto puede interpretarse como un fenómeno adaptativo (véase el Módulo de Psicología Evolutiva, apartado 1.1), en el que hay dos facetas: asimilación y acomodación. El lector establece relaciones entre las ideas que están expresadas en el texto y su propia información, asimilándolas a ellas (por ejemplo, en una narración sobre la vida de un perro no se describe qué es un perro <sup>5</sup>, porque el niño que lo lea utilizará su propio conocimiento sobre las características de este animal). Pero también estas ideas previas se modificarán como consecuencia de la lectura (es decir, después de leer este cuento sobre un perro, el niño habrá incorporado a su idea de perro algunas características adicionales) de modo que estas ideas se “adaptan” para incorporar la información nueva. Por ello podemos afirmar que la comprensión de textos es algo semejante a la resolución de un problema, siendo el equivalente a la solución definitiva la construcción de un modelo del texto, esto es, una representación esquematizada del contenido, la estructura y la finalidad del texto.

Otra cuestión que es importante señalar es la estrecha relación que existe entre comprender un texto y recordar después lo leído. Como señala Sebastián (1992), cuando pedimos a los niños que recuerden algo que les contaron o que leyeron, en realidad les estamos pidiendo que reconstruyan lo que oyeron o leyeron. Y para esta labor de “reconstrucción” el modelo del texto es uno de los elementos principales. Como vemos, las relaciones entre comprensión y recuerdo son muy estrechas: un texto sólo se podrá recordar en la medida que se ha comprendido, aunque con el paso del tiempo el niño pierda algunos detalles. Pero incluso cuando analizamos lo que ha com-

---

<sup>5</sup> Excepto en el caso de que sea descripción tenga una finalidad específica, como podría ser comparar a este animal con otros caninos.

---

prendido un niño sobre un texto que acaba de leer, también encontramos efectos que sólo se explican por el modo de funcionamiento de la memoria: los niños recuerdan mejor las primeras ideas que aparecen en el texto, así como las últimas, mientras que las que están situadas en una posición media se pierden con más frecuencia (excepto en el caso de que se trate de ideas básicas). Sin embargo, esto no puede llevarnos a confundir comprensión y recuerdo, puesto que todos “recordamos” cosas que nunca llegamos a comprender bien <sup>6</sup>.

Aprender a comprender lo que se lee exige, además del dominio de la decodificación, desarrollar estrategias que permitan combinar la información proporcionada por el texto y la que procede de los conocimientos propios del lector, como señala Alonso Tapia (1991). Entre estas estrategias podemos aludir a las siguientes:

1. Identificar el propósito de la lectura, de modo que se puedan activar los conocimientos previos. Esta estrategia es especialmente importante en el caso de los niños de los primeros cursos de Primaria, puesto que de ella depende la posible utilización de otras estrategias. Si el niño no conoce qué es lo que tiene que hacer, difícilmente podrá comprender lo que lea.
2. Hacer inferencias sobre la información que es probable encontrar en lo que se va a leer. Esto permitirá al niño, por una parte, acceder y activar sus conocimientos previos sobre esa cuestión y, por otra, intentar ponerse en el punto de vista del que lo ha escrito, facilitando así sus intentos de composición escrita.
3. Utilizar las claves del texto, tales como los subrayados, títulos, esquemas, resúmenes, introducciones, etc., y también las imágenes o ilustraciones, constituyen recursos que pueden ser útiles, ya sea para contrastar sus hipótesis sobre lo escrito o bien para evaluar hasta qué punto ha alcanzado el propósito implícito en la lectura del texto. Ahora bien, no debe suponerse que ayuda su presencia, sino que para ser útiles han de permitir que el niño actúe a partir de ellas. Por ejemplo, un subrayado o una pregunta facilitarán el significado si se hacen desde el punto de vista del lector, y no de quien escribe.
4. Usar el contexto para aprender el significado de palabras familiares, relacionándolas con palabras cuyo significado no se conoce. Esta estrategia estaría relacionada con el uso del diccionario, al que sólo se accede cuando el contexto no permite identificar ese significado y

---

<sup>6</sup> Ácido + base = sal + agua o los afluentes de cualquier río, por no citar el tópico de los reyes godos, sin tener una idea suficientemente clara ni de qué era una “sal” (al margen de la de mesa), ni por qué los ríos siempre tienen afluentes, y tampoco quiénes eran esos “godos” y por qué hubo tantos.

en el que los términos deben mostrarse junto con ejemplos de uso, en vez de con definiciones abstractas.

5. Prestar atención a las diferentes partes en las que se divide el texto. Por ejemplo, si se trata de narraciones, atender a la descripción del **escenario** (dónde sucede y quiénes son los personajes), del **tema** (esto es, la identificación del problema a resolver por el/los personaje/s y el marco general de la narración), de la **trama** (es decir, las acciones y los intentos de los personajes para lograr su objetivo) y la **resolución** (donde se alude al éxito o al fracaso en el intento y cómo tuvo lugar). Si se trata de textos expositivos, el lector deberá prestar atención a la secuencia de ideas y a su interconexión.
6. Extraer las ideas principales del texto, que pueden adoptar la forma de frases que no están presentes en el texto, pero que engloban sus partes más específicas (para lo que los resúmenes y las presentaciones son muy importantes), y que, a modo de ejemplo, podemos considerar que viene a ser lo que el lector diría sobre el texto a otra persona que no lo ha leído.
7. Reflexionar sobre lo que se está comprendiendo, identificando en qué momento el lector “ha perdido el hilo”. Para esto es necesario cambiar las estrategias utilizadas que no han sido efectivas, utilizando otras diferentes. Una de las ayudas más importantes para “monitorizar” o controlar esta comprensión consiste en la construcción de esquemas y diagramas, que pueden variar en su complejidad: desde los más sencillos (como utilizar una especie de árbol, escribiendo en la raíz el tema principal y en las ramas los datos más relevantes) hasta los diagramas de flujo (con cajas y flechas que conectan los conceptos básicos), pasando por los esquemas escritos a mano que reproducen la estructura del texto y en los que el lector puede resaltar lo que en su opinión es más interesante.

Aunque algunos lectores construyen por sí mismos y hacen uso espontáneo de esas estrategias, otros no son capaces de hacerlo y requieren apoyos específicos, en forma de actividades que siempre han de fundamentarse en la idea de que la comprensión depende tanto del texto como del lector, y que la comprensión tiene lugar cuando éste tiene un papel activo.

Desde esta perspectiva del lector como alguien activo, podemos afirmar que las imágenes (sean dibujos o fotografías) pueden cumplir una importante función a la hora de activar ese conocimiento previo, siempre y cuando tengan unas características potencialmente significativas, es decir, que permitan establecer relaciones con lo ya conocido por el lector (Sebastián, 1992). Los diagramas, o los organigramas, pueden ser un buen complemento para algunos textos expositivos.

---

vos. Por ejemplo, en un estudio sobre la comprensión de distintos tipos de libros de texto, Sebastián (1987) encontró que:

“los niños de 2.º de EGB comprendían y recordaban mejor los medios de comunicación [el tema objeto de análisis, por parte de los investigadores] cuando se utilizaba un libro en el que aparecía un organigrama de los pasos que recorría una carta que había mandado el niño hasta su destino” (pág. 79).

La presentación de los objetivos al comienzo del texto parece mejorar la comprensión, porque dirige al lector hacia la información que va a necesitar, aunque deben estar muy bien adaptados. No conviene que sean ni muy generales ni muy excesivamente puntuales. Por último, conviene destacar que los subrayados, los resúmenes e incluso las preguntas intercaladas en el texto pueden ser una ayuda, pero realmente se convierten en algo eficaz “cuando es el propio lector” quien las produce. Por esa razón es necesario enseñar a los niños estas técnicas, mal llamadas técnicas de estudio.

#### **Actividad número 10**

##### **Objetivo: Identificar estrategias de comprensión**

Elija dos textos breves (de aproximadamente dos páginas o 500 palabras), uno de tipo narrativo (como puede ser un cuento breve) y otro de tipo expositivo (por ejemplo, un fragmento de un libro de texto que no utilicen los niños, pudiendo servir alguno antiguo). Busque a dos niños de cuarto y dos niños de sexto, y pídale que lean el texto en voz alta (para evaluar pausas, retrocesos, etc.), y grábelo en un magnetófono. Uno de los dos niños de cada curso debe ser considerado por su tutor como buen lector y otro niño con problemas de comprensión, pero que haya adquirido la decodificación. Elabore un pequeño cuestionario sobre los aspectos más importantes del texto y pídale a los niños que respondan a esas preguntas, en un ambiente de mutua cordialidad. Intente identificar las fuentes de dificultad en la aplicación de las estrategias que acabamos de describir, y compare no sólo lo que hacen los niños y niñas del mismo curso, sino también compare a los que tienen problemas y están en cuarto con los que no tienen problemas y están en sexto. Por último, y junto a otros compañeros, intente diseñar estrategias de apoyo. Puede recurrir a las actividades propuestas por Alonso Tapia (1991), pero es recomendable que esto se haga después de haber reflexionado en grupo sobre dichas estrategias.

## Escritura y composición de textos

Al analizar el desarrollo de la escritura es necesario distinguir entre tres aspectos: control motor, escritura de palabras y composición de textos. Aunque en el proceso espontáneo de escribir un texto estos tres aspectos se pongan en juego, pueden dar lugar a diferentes tipos de errores, y, por tanto, disminuir la legibilidad y la interpretación del texto.

### Los aspectos de control motor

Aunque nos ocuparemos más adelante de los niños con problemas de control motor, es pertinente indicar que en el desarrollo de una escritura personal pueden distinguirse tres grandes períodos: una fase precaligráfica (hasta los siete u ocho años), en la que están presentes problemas relativos al control del tamaño, de cierre de curvas y enlaces deficientes, junto a una presión fuerte sobre el instrumento de escritura y a posturas ineficaces; una fase caligráfica (desde siete u ocho años hasta once o doce), que se caracteriza por el dominio motor, la presencia de un estilo caligráfico estandarizado, así como la escritura de todas las grafías, incluso con rasgos visuales redundantes (como la doble curva en *b* o la semicurva en *m*), o la limitada extensión de las líneas que superan el cuerpo de la letra (como en *p*, *t*, *d*, *g*, etc.), y, por último, una fase postcaligráfica (a partir de los once o doce años), en la que aumenta notablemente la velocidad, pero se reduce generalmente la legibilidad, dando lugar a una caligrafía personalizada, e incluso a la posibilidad de modificar el tipo de caligrafía (rápida y poco clara o lenta y legible) en función del objetivo y del receptor.

### La escritura de palabras

Como hemos señalado en páginas anteriores de este documento, al intentar escribir, los niños realizan sus primeros intentos de uso de las correspondencias entre sonidos y letras, es decir, entre grafemas y fonemas. Por ello, la principal fuente de error, durante los primeros cursos, reside en la escritura de letras que tienen un sonido acústicamente semejante al que se pretende representar. Así los niños tienden a representar una palabra de modo muy semejante a como se pronuncia (como sucede en “**munieco**” por muñeco). Aunque, sin duda, el error más frecuente en la escritura de palabras aisladas es el cambio de una letra por otra, como en “**sos**” por “**sol**”, “**goli-la**” por “**gorila**” (*s* y *l* son sonidos que se producen rozando la parte situada inmediatamente encima de los dientes), o en “**dos**” por “**tos**” (dos fonemas que se articulan rozando los dientes).

---

Conviene destacar que en estos primeros momentos hay palabras que se pueden escribir correctamente, pero que, sin embargo, pueden leerse de un modo incorrecto, puesto que cuando se trata de leer, los niños a veces intentan descifrar la palabra, a partir de una o dos grafías [como en “**flan**” por “**falta**” (Sebastián y Maldonado, 1986)]. Aunque en los primeros cursos también suelen ser frecuentes los errores de inversión (“**sol**” por “**los**”) y de omisión (como en “**tine**” por “**tiene**”), progresivamente tienden a reducirse, manteniéndose los de tipo fonético y los que se pueden explicar en función de alguna irregularidad ortográfica (como sucede en *b/v*, *z/c*, *k/q/z*, *g/j*, *h*), etc. El dictado de palabras aisladas de diferentes tipos, regulares e irregulares, simples y compuestas, e incluso palabras irreales (como “**zantes**” o “**mapreso**”), puede ser útil para identificar las dificultades específicas en la aplicación de las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas de los niños que cometen más errores, para más tarde indicarles dónde surgen los errores, explicándoles cómo se escribe la forma correcta.

Respecto a estos aspectos específicos de la ortografía convencional, conviene destacar que la mera repetición de las faltas no asegura que el error desaparezca. Tampoco tendrán éxito las reglas memorísticas (por ejemplo, *m* antes de *b*), si el niño lee poco o sólo los textos escolares. Es precisamente a través de la lectura y de la descripción de las reglas de escritura de carácter semántico (por ejemplo, familias de palabras con *h*, *b*, *v*, etc.). La escritura de los acentos requiere un esfuerzo especial en la medida que el niño, antes de sacar partido de algunas reglas (como “se acentúan las agudas que terminan en vocal, *n* o *s*”), debe ser capaz de percibir dónde recae el golpe de voz (que generalmente se traduce en una prolongación de esa sílaba) y diferenciar acentos primarios y secundarios (como en plátano, que podría escribirse platano, si el niño no distinguiera entre acento primario [que recae en **pla**] y secundario [el propio de **ta**]). De modo que, a partir del tercer curso, es necesario continuar realizando ejercicios de discriminación auditiva para permitir que los niños puedan acceder a este conocimiento metalingüístico, es decir, que exige reflexionar, en este caso, sobre el sonido de la palabra. Sin embargo, no debiera considerarse nunca que se trata de un aspecto secundario, sino que, por ejemplo, en las correcciones siempre debería señalarse, puesto que está comprobado que hace más inteligible el texto (Crowder, 1984).

Por último, conviene tener en cuenta que en la escritura los niños de cursos superiores pueden volver a padecer otro tipo de errores visuales (como en “**promeso**” por “**prometió**”, y sobre todo la supresión de letras: “**tonillo**” por “**tornillo**”), pero en este caso se debe explicar debido a que se atiende más a los aspectos narrativos y lingüísticos, sin que el niño pronuncie lo que escribe. Estos errores son interesantes porque ponen de manifiesto que la escritura del niño comienza a estar guiada por la estrategia ortográfica, tal como señalamos anteriormente.

## La composición de los textos

Como hemos señalado en las primeras páginas del primer capítulo, existen notables diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Y precisamente es en el ámbito de la composición de textos donde es imprescindible que el niño las conozca y pueda reflexionar sobre ellas, con el fin de producir textos (Garton y Pratt, 1989). Así cabe hablar de un registro oral y de otro escrito, en la medida que las formas sintácticas y las expresiones en el habla y la escritura no son totalmente intercambiables, incluso cuando se escribe lo que “dice” algún personaje que aparezca en el texto. Gran parte de estos usos son convencionales y exigirán que el niño dedique una parte importante de su tiempo a la lectura, para que pueda incorporarlas a sus estrategias de escritura.

Los niños más pequeños tienen grandes dificultades para ponerse en el punto de vista del lector, y por ello, en las producciones escritas durante los primeros cursos es muy habitual encontrar frases que sólo se pueden entender conociendo dónde o quién las ha escrito.

Podemos afirmar que en la composición de un texto escrito interviene la *planificación del mensaje* (pensar qué se va a escribir y cómo se pueden organizar las ideas), la *construcción de frases* (buscar los términos, combinar las palabras y elegir las palabras funcionales <sup>7</sup>) y la *revisión del texto* (evaluar en qué medida el texto puede servir para el fin que se ha propuesto el niño).

En los textos de los niños podemos encontrar errores que pongan de manifiesto la existencia de alguna dificultad en una de estas fases. El análisis de estos errores permitirá actuar al maestro promoviendo el uso de diferentes estrategias para mejorar la calidad del texto. Remitimos al lector a Cuetos (1991) y Alonso Tapia (1991) para una descripción más detallada de estas técnicas.

Por ejemplo, es frecuente que los niños, sobre todo los más pequeños, no sepan sobre qué construir un texto que tenga algo más de una o varias frases que, a veces, dan la misma información que el título que ponen. Algunas estrategias útiles relativas a esta fase de planificación consisten en preguntar a los niños por aspectos relacionados con el contenido (¿por qué hizo eso?, ¿qué pasó después?, etc.), proporcionar a los niños palabras que pueden tener relación con la composición que están escribiendo, e incluso sugerirles que escriban

---

<sup>7</sup> Como artículos, conjunciones, preposiciones, etc., es decir, palabras sin significado referencial independiente, pero que permiten especificar el significado de las palabras que sí lo tienen, como sustantivos, verbos, etc.

---

todo lo que se les ocurra sobre el tema. Sobre esta fase de planificación el maestro debe tener en cuenta que las motivaciones para escribir son tan importantes como la propia composición del texto. En palabras de Vygotsky (1930/1982), que retoma las de otro importante psicólogo ruso, Blonski:

“Hay que educar al niño para escribir sobre lo que le interesa hondamente, en lo que ha pensado mucho y con profundidad, en lo que conoce bien y se orienta fácilmente. Hay que enseñar al niño a no escribir nunca de lo que no sabe, de lo que no le interesa” (pág. 57).

Tampoco el niño debe escribir sobre algo que no sea totalmente conocido para aquella persona que leerá su texto. Pensemos que para los niños es muy difícil ponerse en el punto de vista de un lector neutro, desconocido, mientras que pueden producir composiciones más elaboradas si conocen quién va a leerles. En los cursos superiores podrá sugerir a sus alumnos que escriban textos dirigidos a distintos tipos de personas (niños de otro colegio, los comerciantes, niños más pequeños, etc.), para facilitar este proceso de descentramiento en la escritura.

También aparecen numerosos errores, como señala Cuetos (1991), a la hora de construir frases que sean gramaticalmente correctas. Es importante señalar que la reflexión sobre la gramaticalidad es una habilidad metalingüística que exige atención constante, incluso para los adultos. Los primeros textos producidos por los niños tienen un carácter lineal, sin que exista una estructura o una jerarquía en las ideas que expresan. Más tarde el niño puede escribir frases muy simples (a veces mucho más simples que las que usa para expresarse oralmente), siendo bastante tardía (hacia el quinto curso) la inclusión de frases subordinadas, así como el inicio del uso sistemático y apropiado de los signos de puntuación. En ocasiones, los niños de los cursos superiores de la Educación Primaria pueden producir textos cuya escasa inteligibilidad se derive de la utilización de frases con oraciones incrustadas y subordinadas complejas y encadenadas (como en el caso de las construcciones “el niño que vivía en una casa que... y que..., y que”). Dentro de las diferentes estrategias útiles para abordar estos problemas podemos destacar: poner signos de puntuación en un texto que carezca de ellas, leer y corregir lo escrito por otros compañeros con el fin de producir textos compartidos, componer frases con varias palabras (por ejemplo, tienda precio manzana subir Luis dinero tener comprar), y reflexionar sobre el significado de los nexos (conjunciones, adverbios, preposiciones) a través de ejemplos reales. Es necesario tener en cuenta que la copia de textos no produce ninguna mejora en el proceso de composición de textos, ni en lo relativo a la caligrafía, ni tampoco en la construcción de frases.

Analícemos, a continuación, el papel de la última fase en el proceso de composición. Los niños de los primeros cursos de Primaria no suelen releer lo que acaban de escribir porque para ellos el mensaje tiene valor en sí mismo. No son capaces de ponerse en el punto de vista de un posible lector y establecer los puntos de discrepancia posible entre el texto y las ideas previas que exige para su comprensión. Como señalamos anteriormente, este “descentramiento” en la escritura debe considerarse como una habilidad que exige una reflexión compleja: tanto metalingüística (es decir, sobre el texto), como metacognitiva (representarse lo que hay en la “mente” de otro y evaluar si se comprende lo escrito por uno mismo). Bereiter y Scardamalia (1987), dos psicólogos que han analizado con gran detalle la evolución de la escritura, señalan que el niño puede beneficiarse por el hecho de recibir información sobre las alternativas que son posibles a partir de un texto escrito por él mismo, una vez que detecta la existencia de dificultades. Estas ayudas pueden adoptar la forma de fichas, donde se describen las estrategias posibles, ya sean relativas a la planificación (“esto no tiene nada que ver, hay que quitarlo”), a la construcción de frases (“separa las frases largas unidas con muchas comas, marcando puntos después de cada idea”, o al descentramiento (ya sea por defecto, como en “los ejemplos sirven para completar lo dicho, no para presentar información”, o por exceso, “el lector ya habrá pensado en esto, elimina lo que todo el mundo sabe, excepto para ofrecer otra forma nueva de verlo”). Aunque no todos los niños puedan beneficiarse en la misma medida de estas ayudas, parece demostrado que estas estrategias pueden generalizarse e incorporarse a los recursos narrativos propios de los niños de los últimos cursos de Educación Primaria.

Hay otro aspecto de la fase de revisión que no podemos dejar al margen: la corrección de los textos por los maestros y maestras. Aunque remitamos al lector al interesante libro de Cassany (1993), podemos retomar algunas recomendaciones de carácter general. En primer lugar, la corrección debe hacerse señalando tanto los aspectos positivos como los negativos; ha de sugerir alternativas para su mejora; debe ocuparse por igual de los aspectos formales y del contenido; e incluso, no deben corregirse todos los errores cometidos por los niños y niñas de más corta edad. “Crueldad” es la palabra que utiliza Cassany para describir esta corrección cercenadora que reduce la autoestima y desencadenará un rechazo hacia el posible uso de la escritura en contextos no escolares. Dicho mediante las palabras de Vygotsky (1930):

“No sería justo ni cierto considerar al niño como un escritor y plantear ante sus obras las exigencias que planteamos ante la obra de un literato... El mejor de los estímulos para la creación artística consiste en organizar de tal modo la vida y el ambiente de los niños, que cree la necesidad y posibilidad de la creación infantil” (pág. 80).

---

### **Actividad número 11**

#### **Objetivo: Analizar el proceso de composición escrita**

Escriba un texto breve, describiendo algo que tenga interés para usted (al menos con una extensión de una página). A continuación, y sin releerlo, guárdelo. Después de media hora vuelva a escribir un texto en el que pretenda exponer las mismas ideas sobre el tema. Por último, compare las dos formas y busque las diferencias. (También puede realizar el análisis de esos dos textos, pero producidos por un compañero o compañera de curso.)

# 4

---

## Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Hasta ahora hemos comentado cómo el desarrollo de la lectura y la escritura tiene lugar en niños que se enfrentan a las dificultades y a los problemas propios de la adquisición de estas habilidades. Pero ¿qué sucede con los niños que tienen problemas específicos para aprender a leer o a escribir?

Dentro del conjunto de las dificultades del aprendizaje, y en base a datos procedentes de distintas lenguas, se podría afirmar que el 36 por 100 de los niños con problemas de aprendizaje tienen problemas específicos de retraso en lectura y/o escritura y un 25 por 100 adicional también tiene problemas de lectura asociados a otro cuadro, ya sea de déficit atencional o de retraso académico general. A ello habría que añadir los cuadros de retraso intelectual de índole orgánico o socioeconómico. En total, aproximadamente el 60 por 100 de los niños con problemas relacionados con el rendimiento escolar tienen problemas de lectura y/o escritura (Westman, Ownby y Smith, 1987).

En este apartado nos ocuparemos fundamentalmente de tres tipos de problemas: a) problemas de retraso específico en la adquisición de la decodificación; b) problemas de comprensión, y c) problemas de control motor.

---

## Problemas en la adquisición de la decodificación

En todas las lenguas y en todos los sistemas escolares hay una proporción significativa de niños (cerca al 5 por 100) que no logran aprender las reglas de la decodificación de grafemas en fonemas, a pesar de mostrar una inteligencia normal, haber recibido una instrucción escolar durante varios años, proceder de un entorno familiar no deteriorado ni deficitario culturalmente, y sin que tampoco presenten problemas emocionales o déficit de índole neurológica. Es decir, no existe ningún factor externo que pueda explicar esta dificultad. Estos niños recibieron durante años la etiqueta de “disléxicos”, aunque actualmente se recomienda el uso del término **retraso específico en lectura**. De hecho, estos niños no presentan apenas diferencias con los niños normales, ni siquiera en su lectura, dado que cometen el mismo tipo de errores que sus compañeros cometían cuando estaban iniciándose en la lectura. Ahora bien, aunque los niños con retraso en la lectura siguen mostrando el mismo tipo de errores, a pesar del paso del tiempo, de su propio desarrollo intelectual y de la instrucción recibida a lo largo de varios años, el único y terrible problema es que su lectura se desarrolla de una manera extraordinariamente lenta, estando cada vez más retrasados respecto al grupo de edad al que pertenecen. Aunque las definiciones del retraso específico en lectura son semejantes en distintos contextos lingüísticos, generalmente se considera que dos años de retraso en lectura constituye un período lo suficientemente grande para que se pueda hablar de déficit específico. A pesar de ello, en nuestra lengua, cuyo sistema de reglas ortográficas es más sencillo que otras lenguas más estudiadas (fundamentalmente el inglés), según Soto y otros (1992), puede considerarse que quince meses de retraso es ya un motivo suficiente de alarma.

Conviene recordar que estos niños no suelen tener dificultades en otras áreas educativas, excepto cuando la lectura y la escritura son imprescindibles. Por ejemplo, su rendimiento en tareas de cálculo elemental es apropiado para su edad, siempre que no sea necesario leer el enunciado de las preguntas.

Durante muchos años la investigación en torno al problema de la identificación de los problemas de lectura se realizó recurriendo a una estrategia muy simple: comparar a niños de la misma edad pero de distinto nivel lector, unos con retraso en lectura y otros con un nivel de lectura adecuado para su edad. A partir de este tipo de estudios se encontró una plétora de procesos o aspectos deficitarios en los niños con problemas de lectura: memoria, percepción de las letras, autoestima, atención, movimientos oculares erráticos, etc. Sin embargo, estudios posteriores nos han mostrado que esos “supuestos problemas” también están presentes en los niños que están aprendiendo a leer. Por ejemplo, una de las supuestas características de la lectura de los “disléxi-

cos”, como es la presencia de errores de inversiones (*p* por *b*; *d* por *g*, etc.), está igualmente presente en los niños más pequeños que están aprendiendo a leer. En otros casos se ha podido demostrar que el retraso en lectura da lugar a un rendimiento académico muy inferior (incluso en áreas no lingüísticas). Algo parecido sucede con los movimientos oculares: los niños con retraso en lectura exploran durante más tiempo las frases, no porque tengan problemas de control de los movimientos oculares, sino porque no son capaces de identificar lo que leen.

Tampoco las primeras hipótesis relativas a la existencia de problemas de orientación espacial, de construcción del esquema corporal o de lateralidad se pueden mantener en la actualidad, ya que estos problemas tienen una frecuencia de aparición muy similar en los niños que están retrasados en lectura y en los que leen sin dificultad.

Estudios y revisiones como los de Vellutino, Alegría, Beech, Hulme, etc., por citar los más renombrados, ponen de manifiesto que los niños retrasados cometen los mismos errores perceptivos y de orientación que los niños que aprenden a leer. Además, los estudios de entrenamiento específico en habilidades psicomotrices o perceptivas no muestran efectos significativos ni a corto ni a medio plazo. Es indudable el papel que juega la percepción visual en la lectura, pero en nuestros días está absolutamente claro el hecho de que los principales problemas derivados del aprendizaje de la lectura no son visuales, sino más bien de corte lingüístico o metalingüístico.

Una de las habilidades que ha recibido más atención por parte de los investigadores en los últimos diez años ha sido de tipo metalingüístico: la capacidad para segmentar los elementos de la cadena hablada (es decir, palabras, sílabas, fonemas, fonos...), y dentro de ellas aparece un resultado bastante claro: los niños con problemas de lectura no son capaces de segmentar fonemas. Estas tareas de segmentación de fonemas se evalúan pidiendo a los niños que digan si dos palabras empiezan o terminan igual (por ejemplo, **mesa** y **mucho**, o **farol** y **dedal**), pidiéndoles que omitan un sonido (por ejemplo, ¿si a rana le quitas **rrr**..., qué queda?, sin decir el nombre de la letra, sólo su sonido). No escapa a este interés el hecho de que toda lectura pasa por una decodificación de grafemas en fonemas, lo que exige que el niño “sepa” aislar los signos gráficos y también que disponga de unidades (fonemas vocálicos o consonánticos) almacenados en memoria.

En estos años, la habilidad para segmentar palabras se ha estudiado en relación con el aprendizaje de la lectura en grupos de niños procedentes de distintos países tales como Estados Unidos (Liberman *et al.*, 1974 [por citar los primeros trabajos]); Inglaterra, Francia y Bélgica (Alegría, 1984; Alegría y Morais, 1988); Suecia y Dinamarca (Lundberg *et al.*, 1981), y también en España (Sebastián y Maldonado, 1987; Jiménez y Artiles, 1989; Sánchez, 1990, y Maldonado, Sebastián y Soto, 1992, entre otros).

---

Todos estos trabajos apuntan en la dirección de que existan amplias diferencias significativas en el desarrollo de estas habilidades de segmentación entre los distintos grupos de niños lectores, ya sean normales, estén retrasados en lectura o sean niños que están comenzando su escolarización formal. Estas diferencias han llegado a poner de manifiesto que pueden existir hasta un retraso superior a tres años en las habilidades de segmentación que muestran los niños retrasados entre quince y veinticuatro meses en lectura (como pone de manifiesto el estudio de Sebastián y Maldonado, 1987). En suma, el retraso en segmentación parece más importante que el que existe respecto a la lectura. Incluso parece demostrarse que existen más semejanzas entre los grupos de lectores retrasados de distintos países que entre grupos de distinto nivel lector, pero procedentes del mismo país.

Es más, existen estudios que han mostrado que el entrenamiento en segmentación genera unas mejoras significativas en el aprendizaje de la lectura por parte de los niños que todavía no han atravesado el período de enseñanza formal de la lectura. En estos estudios se ha analizado el efecto del entrenamiento sistemático y selectivo en las capacidades de segmentación y de análisis de las unidades del habla sobre la mejora en el nivel de rendimiento en lectura en niños retrasados.

En este sentido, Sánchez, Rueda y Orrantía (1989) mostraron que el entrenamiento específico en tareas de identificación de fonemas produjo mejoras en la adquisición de las correspondencias entre letras y sonidos, especialmente en tareas de escritura. Otro trabajo en el que se aplicó un programa de desarrollo metalingüístico (descrito en Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1988) y consistente en realizar distintas operaciones con los fonemas (véase cuadro adjunto), junto con un programa de reeducación de la lectura basado en técnicas multisensoriales para adquirir las reglas de correspondencia grafema/fonema (descrito en Maldonado, Sebastián y Soto, 1992), se pudo encontrar la presencia de mejoras significativas en el rendimiento lector de niños con retraso en lectura. La aplicación conjunta de ambas estrategias de reeducación representa un enfoque prometedor para compensar las dificultades relacionadas con el retraso en lectura.

#### **Actividad número 12**

##### **Objetivo: Reflexionar sobre las estrategias de reeducación de la lectura**

Suponga que alguien sugiere que la reeducación de la lectura debería potenciar aquellas estrategias de lectura que pueden utilizar los niños con retraso en lectura: las de tipo logográfico o de reconocimiento global de palabras. ¿Qué argumentos podría utilizar para criticar este punto de vista?

### PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN SEGMENTACIÓN DE PALABRAS

El programa consiste en el desarrollo de las siguientes estrategias, presentadas aquí siguiendo un orden de dificultad decreciente:

- a) Tareas de *rima*, consistentes en buscar láminas que contengan objetos cuyo nombre empiece por el mismo segmento silábico o fonémico.
- b) *Juegos de onomatopeyas*.
- c) *Contar*, representando en la pizarra o en una tira gráfica el número de segmentos orales: palabras, sílabas o fonemas.
- d) *Descubrir un segmento oral diferente* en el contexto de una palabra o frase:  
/dame el balón/ /dame el jarrón/  
/polo/ /poro/.
- e) *Comparar segmentos silábicos o fonémicos* (iniciales, medios o finales): “en qué se parecen /farol/ y /dedal/.
- f) *Unir segmentos silábicos o fonémicos*: /cal/ + /sal/ ... /casa/.
- g) *Segmentar palabras, sílabas o fonemas*:  
“Si a *gusano* le quitamos *gu*, ¿qué queda?”.  
“Si a *melón* le quitamos *l*, ¿qué queda?”.
- h) *Añadir segmentos* (palabras, sílabas o fonemas): /osa/ /rosa/ /plano/ /plátano/.
- i) *Invertir palabras* en una frase, sílabas en una palabra o fonemas en una sílaba o palabra:  
/loma/ /malo/  
/sol/ /los/
- j) *Dictados silábicos o fonémicos* en que el niño tiene que poner una cruz en la tira gráfica por cada uno de estos segmentos orales.

*Esquema del Programa de Entrenamiento en Segmentación de palabras*  
(reproducido de Maldonado, Sebastián y Soto, 1992).

### Problemas de control motor

Gran parte de la confusión a la hora de planificar actividades de recuperación a los niños que tienen problemas de lectura y escritura procede de que, en ocasiones, no se ha establecido una correcta distinción, por un lado, entre los problemas que se derivan de la existencia de unas reglas

---

de correspondencia grafema-fonema deficientes y, por otro, de problemas específicos del trazado de letras. Aunque la mayoría de los niños que tienen problemas de decodificación lectora suelen presentar una escritura con formas poco legibles, hay otro grupo de niños que leen correctamente y que no cometen errores cuando escriben, pero sus producciones escritas resultan no legibles debido a un deficiente control motor. A veces estos niños reciben el nombre de “disgráficos”, aunque parece más conveniente aludir a ellos como niños con dificultades de control motor en la escritura.

Siguiendo a Portellano (1985), podemos señalar que las producciones escritas de estos niños se caracterizan por la presencia de los siguientes aspectos:

- Problemas relativos a la forma y el tamaño de las letras.
- Espaciamientos no homogéneos dentro de una palabra y entre palabras, así como de ligamiento o unión entre letras.
- Inclinação defectuosa de palabras y renglones.
- Confusiones relativas a la direccionalidad de los giros.

Además es frecuente que estos niños no controlen de un modo conveniente la presión ejercida sobre el lápiz o el bolígrafo, y también que su postura al escribir sea muy poco convencional (girando mucho el papel, acercándose demasiado, e incluso sin mover apenas la muñeca).

Con este tipo de niños, las estrategias de reeducación basadas en el desarrollo de una motricidad fina apropiada para su edad, y en la interiorización de las imágenes motrices de las letras, pueden dar lugar a mejoras muy importantes en períodos relativamente cortos de tiempo si no existen otros problemas adicionales de índole cognoscitivo o afectivo.

## **Problemas de comprensión**

Aunque la presencia de dificultades específicas para adquirir las habilidades de decodificación necesariamente dan lugar a enormes problemas para comprender el texto, también es necesario señalar que otros niños tienen dificultades para aplicar las estrategias que permiten comprender un texto.

Por otra parte, no conviene olvidar que la mayoría de los niños tienen problemas para comprender determinados textos, especialmente aquellos en los que la estructura es muy lineal o donde los términos nuevos no se pueden inferir a partir del contexto. Como en un apartado anterior hemos analizado en qué consiste el proceso de comprender un texto, sugerimos al lector que realice la actividad sugerida, para promover su reflexión sobre el uso de esas estrategias.

Pero además de las dificultades propias del aprendizaje de estas estrategias, algunos niños también presentan problemas más graves que aluden a cómo extraen información del texto. Así puede suceder que el niño no sea capaz de **traducir las oraciones en ideas subyacentes**. Por ejemplo, darse cuenta de que en la oración “Juan le cuenta a su hermano mayor su problema” hay varias ideas: 1) Juan tiene un hermano, 2) el hermano de Juan tiene más años que él, 3) Juan tiene un problema, 4) Juan habla (o escribe) a su hermano. Algunos niños sólo atienden a los términos más superficiales (problema, hermano), perdiendo información que puede ser necesaria más adelante.

Otra fuente de dificultad reside en **organizar las ideas expresadas en el texto según sus interrelaciones**. En este caso el niño no puede combinar las ideas procedentes de una frase o de un párrafo anterior con otro que aparece a continuación. Es decir, actúa como si cada frase fuera una realidad independiente, siendo imposible que construyan un modelo del texto. También podemos encontrar que algunos niños no sepan cómo **relacionar la información organizada en el texto con sus conocimientos previos**, debido a que supongan que lo leído tiene un valor de verdad en sí mismo y que no puede ser objeto de comentario o debate. Los niños que se enfrentan a la lectura con estas preconcepciones no pueden liberarse del texto, sino que tenderán a olvidar lo leído, o, en el mejor de los casos, recordarán literalmente la información. Si cualquiera de estos tres procesos básicos no se ejecuta de un modo espontáneo, el niño tendrá muchas dificultades para **extraer las ideas principales** del propio texto.

Por último, es necesario recordar que muchos niños presentan graves problemas de comprensión, sin que ni siquiera sepan si entienden o no lo que leen. Es decir, estos niños no pueden **controlar y evaluar su comprensión**, de modo que tampoco pueden buscar estrategias para afrontar la tarea. Así es relativamente frecuente que algunos niños de quinto o sexto (e incluso mayores) crean que la mera lectura de un tema o de un texto breve permite “aprendérselo”, sin que sea necesario hacer nada, sólo leer una y otra vez.

Presentar a estos niños textos de muy diferente estructura (desde las narraciones a descripciones lineales) puede ser un tipo de ejercicios útiles para entrenar al niño a identificar cuándo comprende y cuándo comienza a deteriorarse su comprensión.

En cuanto a la composición escrita, es obvio señalar que la presencia tanto de dificultades en la aplicación de las correspondencias entre letras y sonidos (es decir, de decodificación) como de comprensión impide que los fragmentos escritos puedan ser plenamente inteligibles.



# 5

## Bibliografía

- ALEGRÍA, J. (1984): "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades". *Infancia y Aprendizaje*, 29, 19-94.
- ALEGRÍA, J., y MORAIS, J. (1988): "Analyse segmentée et acquisition de la lecture". En L. Rieben y Ch. Perfetti (eds.): *L'apprendi lecteur*. Ginebra: Delachaux et Niestlé.
- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- BOSCH, L. (1984): "El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación". En M. Siguán (comp.): *Estudios de psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.
- BRADLEY, L., y BRYANT, P. E. (1980): "Why Children can spell Words than they cannot read"? En U. Frith (ed.): *Cognitive Processes in Spelling*. Nueva York: Academic Press.
- CALERO, A.; PÉREZ, R.; MALDONADO, A., y SEBASTIÁN, E. (1990): *Materiales curriculares para fomentar el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

- 
- CASSANY, B. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CROWDER, R. G. (1982): *La psicología de la lectura*. Madrid: Alianza, 1985.
- CUETOS, F. (1988): "Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de información". *Bordón*, 40, 659-670.
- CUETOS, F. (1991): *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1976): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- FRITH, U. (1985): "Beneath the Surface of Developmental Dyslexia". En K. Patterson, M. Coltheart y J. Marshall (eds.): *Surface Dyslexia*. Londres: LEA.
- GARTON, A., y PRATT, C. (1989): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje oral y escrito*. Barcelona: Paidós.
- HAKES, D. (1980): *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlín: Springer Verlag.
- HØIEN, T., y LUNDBERG, I. (1988): "Stages of Word Recognition in Early Reading Development". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32, 163-182.
- JIMÉNEZ, J., y ARTILES, C. (1989): *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis.
- LEAL, A. (1987): *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*. Barcelona: Gedisa.
- LEBRERO, M. P., y LEBRERO, M. T. (1988): *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- LEBRERO, M. P. (comp.) (1990): *La enseñanza de la lecto-escritura*. Madrid: Escuela Española.
- LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F. W., y CARTER, B. (1974): "Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child". En *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- LUNDBERG, I.; OLOFSSON, A., y WALL, S. (1981): "Reading and Spelling Skills in the First School Years predicted from Phonemic Awareness Skills in Kindergarten". *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.

- MALDONADO, A. (1990): "Dificultades de aprendizaje de la lectura". En M. P. Lebrero (ed.): *op. cit.*
- MALDONADO, A., y SEBASTIÁN, E. (1987): "La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura". *Boletín del ICE de la UAM*, 9, 1-14.
- MALDONADO, A.; SEBASTIÁN E.; CALERO, A., y PÉREZ, R. (1990): "Entrenamiento de habilidades meta-lingüísticas en niños prelectores y lectores retrasados". *Boletín del ICE de la UAM*, 16, 35-42.
- MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, E., y SOTO, P. (1992): *Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- MIRANDA CASAS, A. (1989): *Dificultades en lectura, escritura y cálculo*. Valencia: Promolibro.
- PORTELLANO, J. A. (1985): *La disgrafía*. Madrid: CEPE, 1985.
- SÁNCHEZ, E. (1990): "El aprendizaje de la lectura y sus problemas". En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (eds.): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ, B., y ABARCA, E. (1986): *Aprender a leer y a escribir*. Madrid: Acción Educativa.
- SÁNCHEZ, E.; RUEDA, C., y ORRANTÍA (1989): "Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3/4, 101-111.
- SEBASTIÁN, M. V. (1992): *¿Memoria sí o no?* Madrid: Alhambra.
- SORRIBES, M. (1990): "Estudio de discriminación auditiva". *Boletín del ICE de la UAM*, 16, 85-97.
- SOTO, P.; MALDONADO, A.; LÓPEZ, J.; SEBASTIÁN, E.; SEBASTIÁN, M. V.; LINAZA, J. L.; DEL AMO, T., y LÓPEZ, A. (1986): "Factores psicológicos que determinan el aprendizaje de la lectura". Memoria final. Investigación financiada por el MEC. Madrid: CIDE.
- SOTO, P.; MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, E.; LÓPEZ, J. L.; SEBASTIÁN, E.; DEL AMO, T.; LINAZA, E., y LÓPEZ ALEJOS, A. (1992): "Prueba de evaluación del retraso en lectura (PEREL)". En A. Maldonado, E. Sebastián y P. Soto, *op. cit.*
- SOTO, P. (1987): "Desarrollo del lenguaje". En J. A. García Madruga y P. Lacasa (comps.). *Psicología Evolutiva*. Madrid: UNED.
- THOMPSON, M. (1984): *Dislexia evolutiva*. Madrid: Alianza, 1992.

---

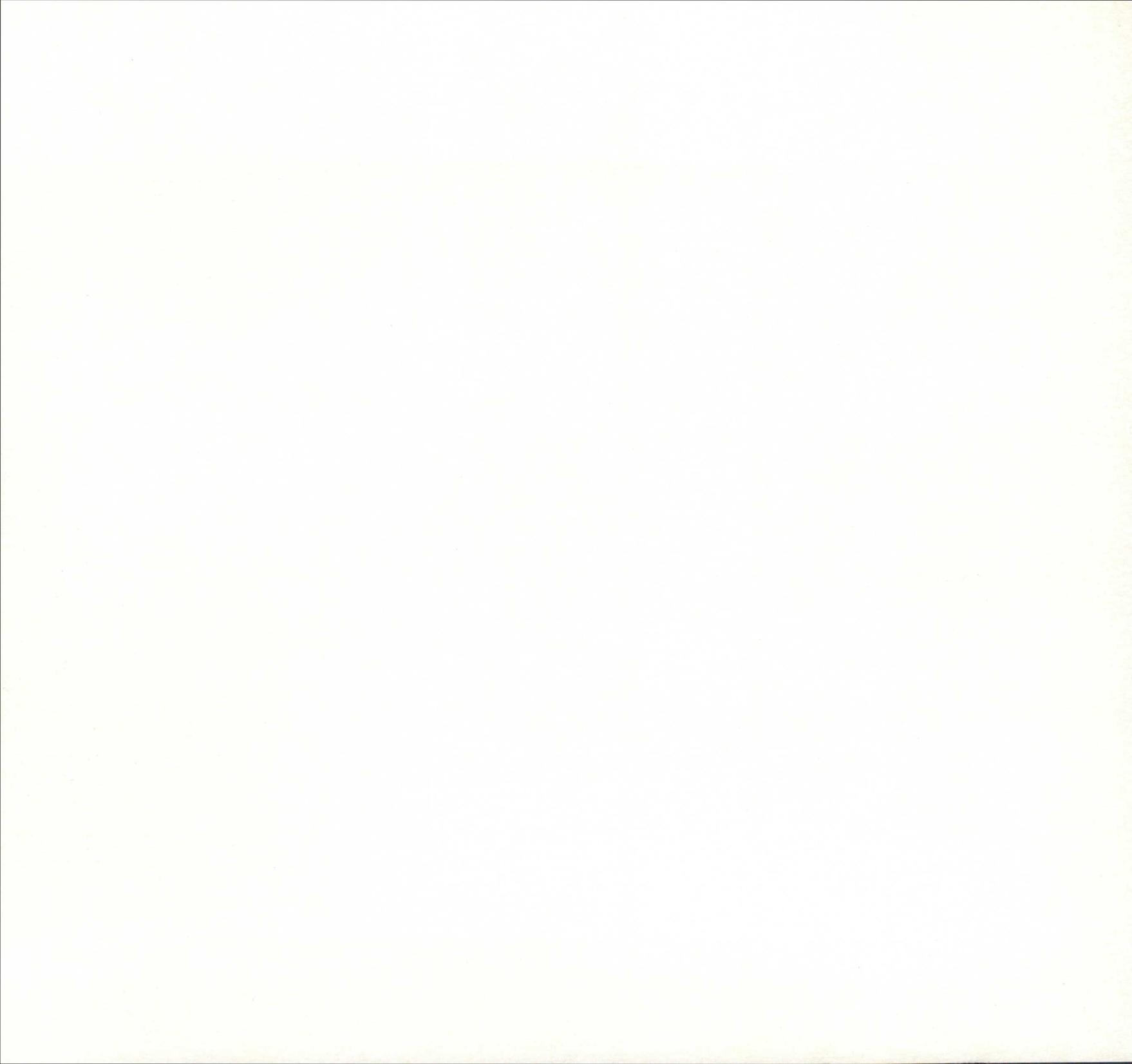
TOUGH, J. (1976): *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.

VIGOTSKY (1930): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.

VILA, I. (1990): *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.

WELLS, G. (1986): *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía/Laia, 1988.

WESTMAN, J. C.; OWNBY, R. L., y SMITH, S. (1987): "An Analysis of 180 Children referred to a University Hospital Learning Disabilities Service". *Child Psychology and Human Development*, 17, 275-282.





DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Subdirección GENERAL  
de FORMACIÓN DEL PROFESORADO