

# **Evaluación de los procesos lectores de los niños**

Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez y Elvira Ruano  
Departamento de Psicología  
Universidad de Oviedo

## INDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. PROCESOS COGNITIVOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA
  - 2.1. Procesos de identificación de letras
  - 2.2. Reconocimiento de palabras
  - 2.3. Procesos sintácticos
  - 2.4. Procesos semánticos
3. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO LECTOR EN LOS ALUMNOS DE E. PRIMARIA.
  - 3.1. El proceso lector en la Reforma Educativa.
  - 3.2. Los criterios de evaluación.
4. PRUEBA DE EVALUACION DE LAS CAPACIDADES LECTORAS DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
  - 4.1. Objetivo de la prueba
  - 4.2. Estructura de la Prueba
  - 4.3. Instrucciones generales
  - 4.4. Descripción de las tareas y normas de puntuación
    - 4.4.1. Identificación de letras
    - 4.4.2. Reconocimiento de palabras
    - 4.4.3. Procesos sintácticos
    - 4.4.4. Procesos semánticos
5. DATOS TECNICOS SOBRE LA APLICACION DE LA PRUEBA Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.
  - 5.1. Muestra a los que se aplicó la prueba
  - 5.2. Baremos de primero a cuarto nivel
  - 5.3. Análisis estadísticos
  - 5.4. Análisis cualitativos
6. ORIENTACIONES PARA LA RECUPERACIÓN DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA
7. REFERENCIAS

## 1.- INTRODUCCION

En los últimos 20 años se han producido unos enormes avances en el campo de la lectura. Gracias a la aplicación del enfoque de la Psicología Cognitiva hoy se conocen con bastante precisión los mecanismos psicológicos que posibilitan la comprensión de un texto escrito. Ciertamente, pocos temas en Psicología han sido estudiados tan exhaustivamente como lo ha sido el de la lectura, ya que asistimos a un desbordante número de publicaciones sobre los mecanismos cognitivos que intervienen en la lectura. Solamente en los últimos cinco años se podrían citar más de una veintena de libros sobre este tema publicados en lengua inglesa, entre los que destacaríamos los siguientes: Balota, Flores D'Arcais y Rayner (1990) **Comprehension processes in reading**, Besner y Humphreys (1991) **Basic processes in reading**, Goswami, U. y Bryant, P. (1990) **Phonological skills and learning to read**. Hove, LEA. Rayner y Pollatsek (1989) **The psychology of reading**, Taff, M. (1991) **Reading and the mental lexicon**. Hove, LEA., etc. También en lengua castellana comienzan a aparecer algunos libros que abordan la lectura desde el enfoque cognitivo (Cuetos (1990) **Psicología de la lectura**, De Vega et al (1990) **Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva**).

Estos conocimientos, además del interés teórico que conllevan, ya que permiten conocer un poco mejor el funcionamiento de la mente humana, tienen también importantísimas implicaciones prácticas. Así por ejemplo, en Inteligencia Artificial, gracias a esta acumulación de conocimientos se han podido crear programas capaces de leer y entender textos (ej el programa el READER de Just y Carpenter, 1987 o el PDP de McClelland y Rumelhart, 1981). También en el campo clínico se están consiguiendo espectaculares éxitos en la rehabilitación de los pacientes afásicos. El conocer con precisión los mecanismos responsables de la lectura permite entender qué es lo que le sucede a un paciente que a consecuencia de una lesión cerebral ha dejado parcial o totalmente de leer. Trabajos recientes como los de (Byng y Coltheart, 1986, De Partz, 1986) muestran lo efectivas que pueden ser las terapias basadas en los modelos elaborados por la Psicología Cognitiva.

Sin embargo, el área que, en principio más se tenía que beneficiar de los avances de la investigación en lectura, el área de la enseñanza, es la que paradójicamente ha recibido menos influencias. Poco han variado los métodos de enseñanza o las técnicas de evaluación como consecuencia de estos nuevos conocimientos. Raros son los casos en los que se enseña al niño a segmentar la palabra en fonemas como paso previo a su conversión en grafemas, o en los que se enseñen explícitamente las estrategias de procesamiento sintáctico o, en fin, a realizar inferencias a pesar de que la realización de inferencias sea un paso imprescindible para poder comprender un texto. Igualmente la evaluación de la lectura sigue centrándose en los factores de velocidad, precisión en el descifrado y memoria del texto (puesto que las preguntas de comprensión son en la mayoría de los casos preguntas literales del texto), sin entrar a evaluar los procesos.

En esta prueba, siguiendo las directrices que hemos formulado hace algunos años (Cuetos, 1990), se pretende poder evaluar los diferentes procesos y subprocesos que intervienen en la lectura. En consecuencia, antes de hablar de la prueba, parece necesario exponer, aunque

sea de forma muy breve, cuáles son esos procesos.

## 2.- PROCESOS COGNITIVOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA

La lectura es una actividad muy compleja y son muchos los procesos que en ella intervienen. Vamos a exponer de forma esquemática cuáles son esos procesos y como funcionan (para más detalles véase Cueto, 1990). Omitimos los procesos perceptivos ya que, a pesar del importante papel que se les ha asignado en actividad lectora y en los trastornos (la mayor parte de las llamadas fichas de recuperación de las dislexias contienen ejercicios perceptivos y atencionales), los datos cada vez muestran con mayor claridad que los fracasos de lectura raramente se deben a procesos perceptivos. Cuando un niño confunde la letra "b" con la "d" o la sílaba "pla" con "pal" no es porque no perciba bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus correspondientes fonemas (no han establecido de una manera firme que a la letra "b" le corresponde el sonido /b/, o a la secuencia "pla" los sonidos /pla/). Igualmente, los niños que mueven los ojos con lentitud al leer o que producen demasiadas regresiones hacia partes del texto que ya habían sido leídas, actúan así, no por problemas en los movimientos oculares sino por problemas de reconocimiento de palabras o de comprensión. Los ojos simplemente reflejan los procesos internos, de tal manera que si la comprensión va lenta los ojos se tienen que mover despacio o si el lector ha interpretado erróneamente una oración, los ojos tienen que volver hacia atrás para volver a releerla. En consecuencia, los programas que tratan de mejorar la lectura enseñando a leer más deprisa (incrementando la amplitud de los saltos saccádicos o disminuyendo los tiempos de fijación), lo consiguen a fuerza de perder en comprensión. Los ojos se mueven a la velocidad que el sistema de comprensión se lo permite y si se aumenta la velocidad se tienen que perder la comprensión. Los datos de los movimientos oculares simplemente reflejan dificultades internas. Dejando entonces los procesos perceptivos, comenzamos por los procesos de identificación de letras.

**2.1. Procesos de identificación de letras.** Aunque durante bastante tiempo se ha defendido la hipótesis de que podemos reconocer globalmente las palabras sin tener que identificar las letras que la componen, los datos cada vez son más evidentes a favor de un primer y necesario paso de identificación de las letras. Esta hipótesis del reconocimiento global de las palabras tuvo su origen en unos trabajos realizados hace ya más de un siglo por Cattell (1886) en los que se encontró que los sujetos tardaban más en identificar las letras aisladas que cuando formaban parte de una palabra. Estos resultados, confirmados en sucesivos experimentos y con metodologías más refinadas, han sido tomados como el principal argumento por los defensores del método global de enseñanza de la lectura, partiendo del supuesto de que si percibimos las palabras globalmente se deben de enseñar globalmente. Sin embargo, esta hipótesis no explica claramente qué aspecto de la palabra es el que utilizaríamos en su reconocimiento, ya que ni la forma global ni el perfil de la palabra parecen ser informaciones suficientemente precisas como para permitirnos identificar las palabras. Hay por el contrario interpretaciones alternativas que pueden explicar perfectamente los resultados encontrados por Cattell sin tener que recurrir a la percepción global. Una de ellas, la más defendida actualmente, es la hipótesis de que las letras y las palabras no se identifican en orden sucesivo, primero las letras y luego las palabras como se admite comúnmente, o primero las palabras y luego las letras como defiende la hipótesis del reconocimiento global, sino que ambas unidades pueden estar siendo identificadas simultáneamente. Según esta hipótesis, el funcionamiento sería el siguiente: desde el momento en que una palabra aparece ante nuestros ojos comienzan a activarse las unidades de

reconocimiento de letras y casi simultáneamente las unidades de reconocimiento de palabras. Y a medida que se van identificando las letras, esta información permite ir completando el reconocimiento de las palabras. Pero al mismo tiempo, cuanto más se vaya reconociendo la palabra, mejor se irán identificando las letras. Existe, por lo tanto, una interacción informativa entre ambos niveles.

**2.2. Reconocimiento de palabras.** La identificación de letras es un proceso necesario para poder leer pero no es suficiente. De hecho podemos identificar las letras de un escrito hecho en cualquier idioma alfabético sin que por ello entendamos nada de lo que ahí se expresa. Reconocer una palabra significa descifrar el significado que ese grupo de letras representa.

En la actualidad, la mayor parte de los autores están de acuerdo en que existen dos procedimientos distintos para llegar al significado de las palabras: Uno es a través de la llamada ruta léxica o ruta directa conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando identificamos un dibujo, un número o una firma. La otra llamada ruta fonológica permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado tal como sucede en el lenguaje oral. Ambas vías son complementarias y usadas en distinta medida durante la lectura. Así cuando nos encontramos con una palabra desconocida, tal como el nombre de un pueblo (por ejemplo "Linariegas"), la única manera posible de leerla es transformando cada grafema en su correspondiente fonema. Por el contrario, cuando leemos palabras homófonas (ej "hola/ola") sólo podemos distinguirlas por su forma ortográfica. El único requisito necesario para leer por la ruta visual es haber visto la palabra las suficientes veces como para formar una representación interna de esa palabra. En cuanto a la ruta fonológica, el principal requisito es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema a fonema. En el gráfico 1 se pueden ver los subprocesos componentes de ambas rutas:

Pero no es sólo el tipo de palabra lo que determinan el uso de una u otra ruta, sino que hay otros muchos factores y así, el tipo de lector es otro de ellos.. Para empezar, la edad de los niños determina, en buena medida, la elección de la ruta elegida, ya que en general, los niños que se encuentran en los primeros estadios de la lectura utilizan principalmente la ruta fonológica mientras que los niños de edades más avanzadas poseen un buen número de representaciones internas de las palabras y utilizan más la ruta visual (Domínguez y Cuetos, 1993, Valle, 1989). En realidad, durante el aprendizaje de la lectura, los niños van pasando por una serie de etapas consecutivas destinadas a desarrollar las dos vías de reconocimiento de palabras. Primero comienzan por desarrollar una especie de ruta visual ya que en sus inicios, antes incluso del aprendizaje sistemático de la lectura, consiguen reconocer unas cuantas palabras por su forma visual (su nombre, el nombre del colegio, el de la Coca-Cola, etc). Este tipo de reconocimiento no es demasiado eficaz ya que las representaciones que tiene de esas palabras son muy inexactas y muy determinadas por el contexto (si sobre una etiqueta de coca-cola aparece escrito "cosa-loca" el niño seguirá leyendo coca-cola), pero cumple el importante papel de dar a conocer el simbolismo de la lectura, esto es, de entender que los signos gráficos escritos sobre un papel representan un mensaje escrito.

Cuando comienza la enseñanza sistemática de la lectura, o lo que es lo mismo (al menos en los sistemas fonéticos), el aprendizaje de las letras lo que se está formando es la ruta fonológica. Esta etapa es la más difícil puesto que exige asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no tienen ninguna relación, ya que no hay nada en el signo gráfico que indique cómo debe pronunciarse. Por esta razón, al comienzo de esta etapa se producen muchos errores de sustituciones de unos fonemas por otros, especialmente en aquellas reglas que comparten muchos rasgos tanto visuales como acústicos (ejemplo "b" y "d", "p" y "b", etc).

Grafico 1

Palabra escrita

Identificación  
de letras

Representación  
ortográfica de  
la palabra

Mecanismo  
conversión  
letra-sonido

Significado de  
la palabra

Representación  
fonológica de  
la palabra

Almacén de  
retención  
temporal

Habla

A medida que el niño va aplicando correctamente las reglas de conversión grafema a

fonema se va encontrando con una serie de palabras que se repiten constantemente (las palabras más frecuentes) y a base de verlas una y otra vez las va memorizando, esto es, va formando una representación interna de esas palabras, con lo cual podrá leerlas directamente sin tener que transformar cada letra en su sonido. El número de palabras que el niño puede leer directamente será pequeño en principio, pero se irá haciendo mayor a medida que progresa en la lectura hasta que es capaz de leer un gran número de palabras directamente. Esta forma de lectura a través de la vía léxica es distinta de la lectura directa de la primera etapa ya que la primera era de tipo logográfico en el que la palabra es como una especie de dibujo para el niño que memoriza globalmente. En cambio en esta ruta directa el lector tienen que identificar las letras que componen la palabra y a través de esas letras activar la representación correspondiente.

Por la misma razón que hay diferencias en el uso de las rutas de reconocimiento de palabras en función de la edad, también habrá diferencias entre los buenos y malos lectores puesto que los buenos lectores tendrán un mayor número de representaciones ortográficas de las palabras (sencillamente porque leen más) y podrán por ello hacer un mayor uso de la ruta léxica mientras que los malos lectores, por esta carencia de representaciones tendrán que utilizar más la fonológica.

Un tercer factor que incide en el uso de una u otra ruta es el método de enseñanza de la lectura: los niños que han sido enseñados con un método global utilizan más la ruta directa, en cambio los niños que aprenden con un método fonético, al menos durante los primeros años tienden a utilizar más la ruta fonológica. En cualquier caso, con el tiempo las diferencias producidas por los métodos terminan igualándose (Cuetos, 1988).

Un cuarto factor es el tipo de lectura que tiene que realizar el sujeto: cuando tiene que leer en voz alta tiende a utilizar más la ruta fonológica, en cambio para la lectura comprensiva y silenciosa utiliza más la visual, ya que sólo es preciso llegar al significado sin necesidad de recuperar las formas fonológicas.

En base a lo que hemos expuesto hasta ahora podemos deducir algunos procedimientos para evaluar el uso de ambas rutas. En general la mejor forma de analizar los procesos de reconocimiento de palabras es a través de la lectura en voz alta de palabras aisladas, si es posible midiendo los tiempos de respuesta y en cualquier caso examinando los tipos de errores. Como comentaremos más adelante los errores son una fuente valiosísima de información. Por otra parte, variando los tipos de palabras podremos evaluar una u otra ruta. Así para evaluar la ruta léxica podremos utilizar palabras de distinta frecuencia ya que a mayor frecuencia mayor probabilidad de que tenga una representación interna y más fácil y rápidamente será leída. Por el contrario, para evaluar la ruta fonológica la mejor tarea será la lectura de pseudopalabras, esto es, de palabras inventadas que se ajustan a las reglas de escritura del castellano, ya que en estos casos está claro que no tienen representación léxica y sólo pueden ser leídas mediante la aplicación de las reglas de conversión grafema a fonema. En este caso serán variables influyentes la longitud del estímulo (ya que cuantas más letras tenga mayor número de conversiones hay que hacer y mayor es la posibilidad de equivocarse) y la complejidad de los grafemas (las sílabas más complejas serán más difíciles de leer que los grafemas simples).

**2.3. Procesos Sintácticos.** Las palabras aisladas permiten activar significados que tenemos almacenados en nuestra memoria (Por ejemplo las palabras "pollo", "granjero", "cocina", etc, activarán los conceptos correspondientes) pero no transmiten mensajes. Para poder proporcionar alguna información nueva es necesario que esas palabras se agrupen en una estructura superior como es la oración (Ej "El granjero buscaba el pollo por la cocina"). Por lo tanto, cuando leemos, además de reconocer las palabras tenemos que averiguar como se organizan en la oración. Esto es, tenemos que determinar el papel que cada palabra juega dentro de la oración. Para ello disponemos de unos conocimientos sobre como se asignan las etiquetas

sintácticas. A estos conocimientos se les denomina estrategias de procesamiento sintáctico.

Una de las estrategias más utilizadas consiste en aplicar las funciones de Sujeto-Verbo-Objeto sucesivamente a las secuencias Sustantivo-Verbo-Sustantivo. Así cuando nos encontramos con la oración "El lobo atacó al perro", asignamos al primer sustantivo el papel de sujeto y al segundo el de objeto de la acción expresada por el verbo. Esta estrategia es de hecho tan común que cuando se cambian los papeles de esta secuencia, bien porque se coloque en forma pasiva (Ej "El perro fue atacado por el lobo") o porque se introduzcan una serie de palabras funcionales que invierten el orden de la acción (Ej "Al perro le atacó el lobo") se incrementan enormemente las dificultades de procesamiento. Estas dificultades se manifiestan de manera significativa en la lectura de los niños ya que cometen muchos más errores pero de forma dramática en los pacientes afásicos ya que no consiguen entenderlas.

Otra de las ayudas importantes en la determinación de los papeles sintácticos son los signos de puntuación. En el lenguaje oral los papeles sintácticos vienen claramente marcado por los rasgos prosódicos: entonación, pausas, etc. Y en el lenguaje escrito la manera de representar estos rasgos es a través de los signos de puntuación. Un lector que no respete los signos de puntuación no podrá determinar los papeles sintácticos de las palabras y en consecuencia no entenderá nada de lo que lee.

**2.4. Procesos Semánticos.** Una vez asignados los papeles sintáctico comienza el último proceso cuya misión es la de extraer el significado del texto, e integración de ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información. Sólo cuando la información se ha integrado en la memoria para su uso posterior se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión. En consecuencia, podemos decir que los llamados procesos semánticos en realidad se pueden descomponer en tres subprocesos: Una primera fase de extracción del significado del texto, una segunda fase de integración de la nueva información en la memoria y por último la fase constructiva o inferencial. Vamos a describir estas tres fases aunque sea brevemente.

**Extracción del significado.** La extracción del significado se realiza a partir de las estructuras sintácticas y básicamente consiste en asignar los papeles de agente de la acción, objeto de la acción, lugar donde ocurre la acción, etc; en definitiva, de responder a las preguntas básicas del QUIEN hizo QUE a QUIEN, DONDE y CUANDO, etc. No obstante, la estructura semántica que se obtiene de este proceso es independiente de la forma sintáctica de la que fue construida. Así el mensaje "Un ladrón atacó al policía" pudo haber sido construido a partir de oraciones con estructuras tan diferentes como "El policía fue atacado por un ladrón", "Al policía le atacó un ladrón", "Un ladrón atacó al policía", etc. Y prueba de ello es que una vez leída la oración, la forma superficial se olvida y se mantiene sólo el significado o estructura semántica.

**Integración en la memoria.** Aunque no tenemos dificultades para entender oraciones como las comentadas en el párrafo anterior, la verdad es que son poco informativas. Y es que realmente las oraciones que leemos no aparecen aisladas, sino que forman parte de un contexto en el que discurre la acción y que le da sentido a la oración. Normalmente, (salvo situaciones experimentales o de evaluación) no nos encontramos con oraciones del tipo "Un ladrón atacó al policía" en la que no sabemos a que policía se refiere, en que situación etc, sino que ha habido una explicación previa y sobre todo ha habido activación de conocimientos relativos a esa situación. Estos conocimientos sobre la situación permiten entenderla y a su vez, se enriquecen con esa nueva información. Las frases aisladas duran poco en nuestra memoria, precisamente porque no se integran en nuestros conocimientos, porque no activan informaciones previas. A veces los niños tienen que estudiar pequeños textos o frases que realmente no integran en sus conocimientos y que por lo tanto olvidan pronto. Puede que incluso comprendan esa frase, pero si



no se conecta con otras informaciones de poco sirve. Cuando las frases o textos además de ser comprendidas son integradas en la memoria el recuerdo dura mucho más.

**Procesos inferenciales.** Aunque la integración de la información en la memoria es una tarea importante en el proceso de la lectura no debe ser la última ya que esa información almacenada debe servirnos para enriquecer nuestro conocimiento y no para incrementar pasivamente la cantidad de información almacenada. Ciertamente un buen lector no limita su actividad a la mera recepción pasiva de información sino que hace deducciones sobre esa información e incluso añade información que no está explícitamente mencionada en el texto. Para empezar, tiene que realizar una serie de pequeñas inferencias sobre el material que lee, pues por razones de simplicidad los textos escritos prescinden de muchas informaciones que presuponen en el lector y que son imprescindibles para su total comprensión. Así cuando leemos "Juan cortaba leña para su abuela", aunque no está explícitamente expresado, tenemos que deducir que Juan emplea una herramienta (un hacha o una sierra probablemente) para cortar la leña. Pero además hay otras inferencias de orden superior más difíciles de captar pero también necesarias para una comprensión total. Cuando leemos esta oración "María quería comprar un libro, pero al mirar su monedero se dio cuenta de que estaba vacío" tenemos que deducir que miró el monedero para ver si tenía dinero con el que comprar el libro, que no tenía dinero y por lo tanto no podría comprarlo, etc.

Aunque los procesos inferenciales constituyen una actividad intelectual más compleja que el resto de los procesos, no son independientes de los demás, sino que interactúan con todos ellos. Para empezar, son necesarios en el proceso de extracción del significado puesto que muchas veces las partes de un texto están inconexas y sólo se puede extraer el significado después de llevar a cabo las inferencias necesarias para su conexión. También son necesarios en el proceso de integración de la información en la memoria puesto que hace falta inferir con qué información previa se debe conectar, etc. Ciertamente, el proceso inferencial es el más complejo de los tres procesos semánticos ya que en realidad hay una graduación en cuanto a complejidad, siendo el más sencillo el de extracción del significado, le sigue en dificultad el de integración en la memoria y por último la realización de inferencias. Y generalmente las pruebas de comprensión sólo miden los dos primeros aspectos. La mayoría de las preguntas utilizadas tanto en las tareas escolares como en los propios tests de comprensión lectora son preguntas literales que pueden ser contestadas por simple memoria mecánica, sin ningún tipo de comprensión. Si echamos un vistazo a este tipo de material encontraremos que todos los items de comprensión son del tipo: "Andrés iba todos los días a comprar el pan ¿A dónde iba Andrés todos los días?"). Pocas veces se llega a las preguntas inferenciales cuando éstas son realmente las que indican si se ha conseguido comprender el texto.

### **3. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO LECTOR EN LOS ALUMNOS DE E. PRIMARIA.**

#### **3.1. El proceso lector en la Reforma Educativa.**

Para poder explicitar la concepción del proceso lector propugnado por la actual reforma educativa, hemos analizado el R.D. del currículo para la E. Primaria y desarrollos legislativos posteriores. En el Decreto de Currículo de E. Primaria al caracterizar el área de Lengua

Castellana y Literatura, en la introducción se manifiesta que el objetivo último de esta área curricular es que los niños y niñas consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir.

En los componentes o elementos curriculares en los que esperábamos encontrar una mayor explicitación de las concepciones teóricas sobre el proceso lector era en la definición de los objetivos generales del área de Lengua y Literatura, bloques de contenidos y criterios de evaluación.

En relación a los objetivos generales en el Decreto del Currículo al definir los objetivos generales del área de lengua Castellana y Literatura, entre los que hacen referencia directa o indirecta al proceso lector o a sus componentes y subcomponentes, nos encontramos los siguientes:

a) En el objetivo 1: “comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje”.

b) En el objetivo 6: “utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal”.

Del análisis de los objetivos generales resulta bastante difícil poner de manifiesto cuáles son los procesos o subprocesos que están en la base de la lectura y qué capacidades deberían desarrollarse o perfeccionarse en los alumnos y alumnas de esta etapa para que éstos aborden, recuperen o perfeccionen esta importante destreza que constituye el aprendizaje de la lectura.

Dentro de los bloques de contenidos en el R.D. del Currículo de E. Primaria que hagan referencia al proceso lector se pueden considerar :

a) En el bloque “**usos y formas de la comunicación**” y dentro de los contenidos conceptuales encontramos, en el apartado 2. los siguientes contenidos: “comprensión de textos orales atendiendo a las diferentes intenciones y a las características de la situación de comunicación y en el 3: interpretación de mensajes no explícitos en los textos orales (doble sentido, sentido humorístico, mensaje que suponen discriminación, hechos comprobables y opiniones, etc.).

b) En el bloque “**usos y formas de la comunicación escrita**” y dentro de los contenidos conceptuales y en las relaciones entre la palabra oral y la lengua escrita se consideran los siguientes contenidos: “correspondencia fonema-grafía y sus agrupaciones”; dentro de los contenidos procedimentales, en el punto 6 :“interpretación de mensajes no explícitos en los textos escritos (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que suponen discriminación, hechos comparables y opiniones, etc.).

Los contenidos curriculares, como esperábamos, explicitan en un mayor grado algunos procesos que están en la base del aprendizaje de la lectura. No obstante, consideramos que no están suficientemente concretados ni diferenciados, especialmente los referentes a procesos sintácticos y semánticos.

### **3.2. Los criterios de evaluación.**

También en los criterios de evaluación esperábamos encontrar referencias constantes a esta importante destreza básica, condicionadora y responsable de los procesos de aprendizaje en

esta etapa educativa.

Los criterios de evaluación, en el Preámbulo del R.D. precitado, se considera que “establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de estos objetivos en relación con los criterios de evaluación fijados no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta la situación del alumno, el ciclo educativo en el que se encuentra y también sus propias características y posibilidades”.

En el criterio 2. se expone: “captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos en los mismos (doble sentido, sentido humorístico).. En las aclaraciones al criterio se concreta: ”Es preciso, también constatar que los alumnos son capaces de aprender más allá del sentido literal del texto y de realizar deducciones e inferencias sobre elementos sencillos de su contenido”.

El criterio 5. “Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes textos”. Se pretende que los alumnos sean capaces de discernir ideas principales y secundarias y de elaborar un resumen que contenga los elementos más relevantes.”

En el criterio 6: “En la lectura de texto, utilizar estrategias de comprensión (ser consciente del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas) y también estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten (avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar complementaria).

En el criterio 7.: “Leer textos de diverso tipo con fluidez, sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, entonación y el ritmo adecuado a su contenido.

Los criterios de evaluación nos permiten concretar más algunos procesos más o menos aislados que se consideran necesarios en el aprendizaje de la lectura, fundamentalmente, ligados a la comprensión de textos. Así, se hacen referencias a la necesidad de utilizar indicadores textuales y contextuales, ser capaces de formular y comprobar conjeturas, hacer inferencias. Por supuesto, como ya indicó Rosenblatt (1978), en su nivel más básico, la comprensión lectora implica el uso de señales textuales. Pero la comprensión lectora es un proceso complejo que incluye el uso de más estrategias como hemos venido afirmando a lo largo de nuestra exposición. Estrategias que deberían estar explicitadas en el desarrollo de los contenidos curriculares.

Como ya exponíamos en la introducción, consideramos que existen ya suficientes conocimientos sobre los procesos y subproceso que están en la base del proceso lector, para que este importante campo educativo no se haya beneficiado de dichos conocimientos y el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y las técnicas de evaluación no hayan sido innovadas.

Conscientes de la necesidad de incorporar este nuevo enfoque en la evaluación de las capacidades lectoras de los alumnos y alumnas de la E. Primaria, es lo que nos ha llevado a elaborar unas pruebas que permitan evaluar las capacidades lectoras.

#### 4. PRUEBA DE EVALUACION DE LAS CAPACIDADES LECTORAS EN LOS ALUMNOS

#### 4.1. Objetivo de la prueba.

Con esta prueba se trata de obtener no sólo una puntuación de la capacidad lectora de los niños, tal como sucede con las baterías clásicas, sino que se obtiene información sobre las estrategias que cada niño utiliza en la lectura de un texto, así como de los mecanismos que no están funcionando adecuadamente y por lo tanto no le permiten realizar una buena lectura, lo que es de suma importancia a la hora de abordar su perfeccionamiento o recuperación. Así por ejemplo, si un niño lee bien las palabras familiares, pero tiene dificultades con las desconocidas, probablemente es que no domina las reglas de conversión grafema a fonema y utiliza un procedimiento de lectura directa. Si otro niño por el contrario, lee bien cualquier palabra, sea familiar o no, pero no es capaz de distinguir entre palabras homófonas, es que se está basando exclusivamente en la ruta fonológica y no ha desarrollado la estrategia de acceso directo. Obviamente la recuperación será muy diferente en uno y otro caso.

#### 4.2. Estructura de la prueba.

La prueba consta de cuatro bloques correspondientes a los cuatro procesos que intervienen en la comprensión del material escrito que acabamos de describir. Cada bloque está compuesto de varias tareas.

**IDENTIFICACION DE LETRAS.** En este bloque se incluyen las pruebas destinadas a medir la capacidad de los niños para identificar las letras y para emparejarlas con sus respectivos sonidos. Dos pruebas componen este bloque:

a) **Sonido y/o nombre de las letras.** Sobre una hoja se muestran letras aisladas para que el niño las nombre o diga el sonido que les corresponde. El total de letras es de 20 (se han eliminado las vocales), por lo que la puntuación en esta tarea va de 0 a 20.

b) **Tarea de Igual-Diferente en palabras y pseudopalabras.** Se presentan pares de palabras y pseudopalabras iguales (ej, carpo- carpo) o con una letra cambiada (ej, terpo-tespo) para que indiquen si son iguales o diferentes. Hay 20 pares de estímulos, la mitad iguales y la otra mitad diferentes, por lo que la puntuación va también de 0 a 20. En un principio habíamos pensado utilizar series de letras no pronunciables (ej sdpij-sdpif) para que los sujetos no pudiesen transformar los grafemas a sonidos y así asegurar que la tarea fuese necesariamente visual. Sin embargo los datos encontrados en este tipo de tarea muestran que los niños no tienen ningún tipo de dificultad y por ello nos pareció más interesante introducir la posibilidad de que puedan transformar las letras en sonidos tal como ocurre en la lectura normal.

Esta es una tarea que exige una gran atención visual, por lo que los niños con problemas atencionales pueden producir errores, no porque no identifiquen las letras sino porque se distraen. Pero precisamente una parte de los problemas de lectura son atencionales y de hecho hay un tipo de dislexia denominado atencional porque sus problemas se producen en esta estadio.

**RECONOCIMIENTO DE PALABRAS.** En este bloque se presentan listas aisladas de

palabras perteneciente a distintas categorías que los sujetos tienen que leer en voz alta o decidir si son palabras reales o inventadas con el fin de comprobar el funcionamiento de las dos rutas de reconocimiento de palabras y de sus subprocesos componentes.

**a) Decisión léxica.** Se presentan palabras y pseudopalabras, para que indiquen si se trata de una palabra real o una palabra inventada. Esta prueba trata de medir el nivel de representaciones ortográficas que el niño tiene. En esta prueba el número de ítems es de 30.

**b) Lectura de palabras.** En esta tarea los niños tienen que leer en voz alta una lista de 30 palabras formadas por sílabas de diferente complejidad, seis de cada una de estas estructuras: CCV, VC, CVC, CVV, CCVC, CVVC.

**c) Lectura de pseudopalabras.** Esta prueba es similar a la anterior solo que en vez de palabras la lista es de pseudopalabras. La tarea consiste por tanto en la lectura de una lista de 30 pseudopalabras compuesta de exactamente las mismas sílabas que las de la prueba anterior

**d) Lectura de palabras y pseudopalabras.** Si en las dos pruebas anteriores las palabras y pseudopalabras se presentaban en listas separadas en esta se presentan mezcladas ya que se ha comprobado que las estrategias utilizadas en uno y otro caso son distintas. La lista comprende ahora 60 estímulos pertenecientes a estas tres categorías:

- 20 palabras de alta frecuencia (según el diccionario de Juilland y Chang-Rodríguez).
- 20 palabras de baja frecuencia
- 20 pseudopalabras

En los tres casos, la mitad de los estímulos son de longitud corta y la otra mitad de longitud larga.

**SINTACTICOS.** Para la evaluación del procesador sintáctico se utilizan dos pruebas una destinada a evaluar la capacidad de procesar diferentes tipos de estructuras sintácticas y la otra el uso de los signos de puntuación.

**a) Estructuras gramaticales.** Su finalidad es la de comprobar la dificultad que puede producir el utilizar distintas estructuras sintácticas. Se exploran tres tipos de estructuras:

- a) activas (ej. "El gato está persiguiendo al perro").
- b) pasivas (ej. "El perro es perseguido por el gato")
- c) de complemento focalizado (ej. "Al perro le persigue el gato").

Esta prueba consta de 15 ítems cada una de ellas compuesta de un dibujo y tres oraciones para que el niño señale la que corresponde al dibujo. En cinco casos la oración correcta es la activa, en cinco la pasiva y en los cinco restantes la de complemento focalizado.

**b) Signos de puntuación.** Esta prueba consiste en un pequeño texto en el que aparecen los principales signos de puntuación y que el niño tiene que leer en voz alta respetando esos signos.

**SEMANTICOS.** Para la evaluación de procesador semántico se utilizan también dos tareas una destinada al proceso de extracción del significado y la otra a los procesos de integración en la memoria y de elaboración de inferencias.

**a) Comprensión de oraciones.** Esta prueba está formada por doce oraciones (a veces

acompañadas de dibujos) que expresan órdenes sencillas que el lector tiene que ejecutar.

**b) Comprensión de textos.** Consta de varios textos que tratan de comprobar si el niño es capaz de extraer el significado e integrarlo en sus conocimientos, por lo cuál junto a preguntas literales se incluyen también preguntas inferenciales. En total 4 pequeños textos de 4 oraciones cada uno. Dos de los textos son de tipo narrativo y dos de tipo expositivo. Acompañando a cada texto 4 preguntas, 2 literales y 2 inferenciales, sacadas una de cada frase del texto. El total de preguntas es por tanto de 16, de las cuales la mitad son literales y la otra mitad inferenciales.

### 4.3. Instrucciones generales

Aunque cada tarea viene precedida de unas instrucciones específicas, hay algunas normas que son de tipo general y que conviene tener presentes antes de comenzar con la aplicación de la prueba:

1.- Esta prueba es de aplicación individual y pensada para niños de primer a cuarto nivel y de hecho, los baremos sólo han sido elaborados para estos cuatro niveles. No obstante, también se puede aplicar a niños mayores que tengan problemas de lectura.

2.- En principio, la prueba se debe de pasar completa.. Ahora bien, si nos encontramos con un niño cuyo déficit está más o menos localizado podemos empezar directamente por el bloque correspondiente al proceso afectado. Así por ejemplo, si sabemos que un niño lee mal pero no tiene problemas para identificar las letras podemos comenzar por el bloque léxico. Si sus problemas son sólo de comprensión podemos empezar por los bloques sintáctico o semántico. Si se va a pasar completa es aconsejable combinar pruebas pertenecientes a distintos bloques para que resulte más variada y amena (por ejemplo, en una sesión se pueden pasar la tarea de identificación de letras, una de los procesos léxicos y dos textos del bloque semántico).

3.- Cada prueba (excepto la de lectura de textos) comienza con unos items de ensayo que están separados del resto de la prueba por una línea divisoria. Hay que asegurarse de que el niño ha entendido la prueba y si no es así hay que buscar y pasar más ejemplos antes de comenzar con los items experimentales.

4.- La puntuación se realiza asignando un punto a cada respuesta correcta.

5.- Cada vez que el niño se equivoque hay que anotar en que item se equivocó y que tipo de error cometió. Es importante conocer el tipo de items con los que el niño tiene más dificultades de cara a la elaboración de las actividades de recuperación. En cuanto a los errores, constituyen una fuente muy valiosa de información para determinar el tipo de estrategia que el niño está utilizando, tal como se comenta en la parte final.

6.- Después de cada prueba se presentan las puntuaciones medias obtenidas en cada nivel, así como las desviaciones típicas, con el fin de poder conocer la posición que tiene el niño que estamos evaluando respecto a otros escolares de su misma edad. Normalmente se entiende que un niño tiene problemas cuando su puntuación está dos o más desviaciones por debajo de la media.

7.- Normalmente los niños encuentran atractiva esta prueba por lo que suelen estar muy motivados. No obstante, hay que asegurarse de que están lo suficientemente motivado cuando la está realizando. Si se quiere pasar completa se tendrá que hacer en varias sesiones, de manera, que al menor síntoma de cansancio se debe interrumpir la actuación y continuar otro día.

Hemos hecho dos versiones de la prueba con diferentes tipos de letras en función del nivel escolar. A los niños de primer curso les hemos pasado la que está en script y al resto la que está en cursiva. Ambas se exponen para que el profesor seleccione la que crea más conveniente.

#### **4.4. Descripción de las tareas y normas de puntuación.**

# **IDENTIFICACION DE LAS LETRAS**



## NOMBRE O SONIDO DE LAS LETRAS

### **Objetivo**

Para poder leer es imprescindible conocer las letras. El objetivo de esta tarea es el de averiguar si el niño conoce todas las letras o tiene problemas con alguna de ellas. Para ello hemos elegido las 20 más representativas (dejando fuera las vocales por ser las más fáciles y las consonantes de menor uso. No obstante, si se quiere hacer una exploración exhaustiva basta con mostrarle las siete letras que en la prueba se han excluido.

### **Instrucciones**

Se explica la tarea con la hoja de presentación delante y valiéndose de los tres ejemplos que aparecen al principio. Se considera la respuesta válida tanto si dice en nombre de la letra (por ejemplo "efe" ante la letra "f" como si dice su sonido "fffff".

Las instrucciones concretas son: "En esta hoja tengo escritas las letras. Tú tienes que decir su nombre o sonido. Veamos como lees esta primera" (se señala la letra **e**). Si acierta se le dice "muy bien, ¿a ver la siguiente?" (señalando la **o**). Si falla se le dice "¿estás seguro?, fijate bien" y se intenta de nuevo (si es preciso con ayuda) hasta que acierte. Hacemos lo mismo con la **ch**. "Bien, continúa con las demás".

*e*

*o*

*ch*



*t*

*m*

*b*

*f*

*n*  
*o*

*c*

*r*

*ll*

*z*

*s*

*j*

*qu*

*ñ*

*y*

*p*

*l*

*d*

*g*

*m*

La puntuación media en esta prueba es de 19.73 (sobre un máximo de 20), lo que indica que se trata de una prueba sencilla incluso para los niños de primero. Este es un dato interesante ya que las teorías maduracionales (tan en boga en los últimos años sostienen que las dificultades de lectura se producen principalmente por problemas perceptivos (de hecho las llamadas fichas de recuperación de la dislexia contienen gran número de ejercicios de tipo visual y visomotriz). Del pequeño número de errores cometido más de la mitad corresponden a cuatro letras (las dos dependientes del contexto (g y c) y sus relacionadas (z y j).

Las puntuaciones por niveles en esta tarea fueron las siguientes:

Nivel	media	dt
1º	19.5	1.1
2º	19.8	0.5
3º	19.8	0.4
4	19.8	0.5

Por consiguiente se considera que un niño tiene una ejecución deficitaria en esta prueba cuando su puntuación es menor de 18 si está en primero o menor de 19 si está en alguno de los otros niveles.

Una mala ejecución en esta tarea indica que el niño aún no conoce algunas de las letras. La reeducación simplemente consistirá en enseñarle esas letras con las que tiene dificultades.

## IGUAL-DIFERENTE

### **Objetivo**

Para poder convertir las letras en sus sonidos es necesario segmentar antes las palabras en sus correspondientes letras. El objetivo de esta prueba es comprobar si el niño es capaz de realizar esta tarea, utilizando pares de estímulos que sólo se diferencian en una letra. En la mitad de los casos ambos elementos del par de estímulos son iguales y en la otra mitad se diferencian en sólo una letra. En ambos casos la mitad de los estímulos son palabras y la otra mitad son no-palabras.

### **Instrucciones**

Como esta es una prueba que exige prestar atención, animar al niño a fijarse bien en cuáles de los estímulos son exactamente iguales y cuáles diferentes para que los resultados reflejen realmente la capacidad de segmentación y no sea una simple prueba atencional.

Se le dice "Aquí tienes pares de palabras, unas reales y otras inventadas. Tienes que observarlas bien y señalar las que son exactamente iguales. Mira las dos primeras "caballo-cabalo". Fíjate bien ¿son iguales? A ver las dos siguientes: "tese-pa-tecepa". Continúa con las demás

*caballo-cabalo*

*tesepa-tecepa*

-----  
-

*mercado-mercado*

*carreta-caseta*

*calzapo-calzapo  
rro*

*cahorro-cacho-*

*pichera-picera  
cén*

*almacén-arma-*

*amigo-amigo*

*marido-manido*

*terrijo-terijo*

*taballo-taballo*

*banquete-banquete*

*quesera-cesera*

*miboro-miboro*

*anguila-angula*

*guitarra-guitarra*

*huecho-huecho*

*bequefo-biquefo*

*huerta-huerta*

*márguen-márgen*

*tasino-tasino*

También en esta prueba el porcentaje de errores es bastante bajo pues sólo alcanza un 7.44%, casi la mitad de los cuales son producidos por estos tres pares "cachorro-cahorro", "terrijo-terijo" y "margen-marguen" en los que se contraponen el grafema simple y el compuesto de dos letras.

Las puntuaciones en esta tarea fueron las siguientes:

Nivel	media dt	
1°	17.3	1.6
2°	18.5	1.5
3°	19.0	1.2
4	19.1	1.0

En esta tarea se considera que un niño tiene una ejecución deficitaria cuando su puntuación es menor de 15 si está en primero, menor de 16 si está en segundo, menor de 17 si está en tercero y menor de 18 si está en cuarto.

Una mala ejecución en esta tarea indica que el niño tiene una baja capacidad de segmentar las palabras en letras (tiende a leer de manera logográfica), lo que impide aplicar correctamente las reglas de conversión grafema a fonema. Esta dificultad se manifiesta con mucha más intensidad en los grafemas compuestos de dos letras ("ch", "gu", "ll", ..) por lo que tienden a considerar iguales estímulos como "cachorro-cahorro", "margen-marguen", etc. La capacidad atencional también

puede influir en esta tarea.

El obligarle a ir identificando y separando cada uno de los grafemas que forman las palabras y pseudopalabras le ayudará a corregir este problema.

## DECISION LEXICA

### **Objetivo:**

Con esta tarea se trata de comprobar si el sujeto es capaz de reconocer las palabras, independientemente de que sea o no capaz de leerlas, es decir, según el modelo de lectura de palabras expuesto en la introducción mediría la capacidad de acceso al léxico ortográfico.

### **Instrucciones.**

"Aquí tienes una lista de palabras. Algunas son palabras reales y otras inventadas. Tienes que señalar sólo las palabras reales."

*silla*

*feje*

*boca*



*hotel*

*huevo*

*maller*

*bosque*

*torche*

*bolmer*

*redaz*

*héroe*

*balpo*

*tarta*

*vista*

*verde*

*yorrer*

*fardiz*

*pared*

*hemaz*

*bifo*

*parque*

*actor*

*hacha*

*ierca*



*gangel*

*verdad*

*bollo*

*riatel*

*tibaz*

*cajón*

*halcón*

*bañar*

*jamis*

El porcentaje de errores en esta prueba es del 6.49% . Estas fueron las puntuaciones medias:

Nivel	media dt	
1º	26.3	2.7
2º	27.9	2.3
3º	28.6	2.0
4º	28.8	1.7

En esta tarea se considera que un niño tiene una ejecución deficitaria cuando su puntuación está por debajo de 21 si está en primero, de 24 si está en segundo, de 25 si está en tercero y de 26 si está en cuarto

Una baja puntuación en esta tarea indica un escaso vocabulario ortográfico. De hecho las tres palabras en las que más fallaban los niños eran: héroe, halcón y pared muy probablemente reconocibles en la modalidad oral (de hecho tienen una alta frecuencia de aparición en el Diccionario de frecuencias del vocabulario infantil) pero desconocidas (con toda probabilidad por la presencia de la "h" y la "d" final) en la modalidad escrita.

## **PROCESOS LEXICOS**

## LECTURA DE PALABRAS

### **Objetivo**

Las pruebas incluidas en este bloque tratan de averiguar la destreza que el niño tiene en el uso de los procedimientos léxico y fonológico en la lectura de palabras.

Esta primera prueba consta de 30 palabras que incluyen seis tipos diferentes de sílabas (CCV, VC, CVC, CVV, CCVC, CVVC).

Los resultados de esta prueba deben de compararse con los de la prueba siguiente ya que se presentan las mismas sílabas sólo que en ese caso formando parte de pseudopalabras. La tarea en ambos casos consiste en leer las listas de estímulos en voz alta. Si un niño muestra una buena ejecución en la lista de palabras y en cambio comete muchos errores con las pseudopalabras, eso quiere decir que basa su lectura en la ruta léxica y que no tiene bien adquiridas las reglas de conversión grafema-fonema. Por el contrario, si comete los mismos, o similares errores en ambas pruebas es porque su lectura es básicamente fonológica.

**Instrucciones:**

Para esta prueba las instrucciones consisten únicamente en informarle que tiene que leer en voz alta las palabras: "Lee estas palabras en voz alta".

*casa*

*barco*

*prado*

---

*grano*

*olmo*

*salto*

*pueblo*

*tronco*

*fuerza*

*tierra*

*duende*

*prisa*

*culpa*

*este*

*crystal*

*viaje*

*pierna*

*planta*

*droga*

*arco*

*tarta*

*grande*

*disco*

*piedra*

*siempre*

*ancho*

*isla*

*clase*

*fuego*

*gente*

*blando*

*viento*

*pluma*

## PLANTILLA DE CORRECCION

CCV  
trago  
droga  
clase  
grano  
pluma

VC  
onda  
arco  
este  
ancho  
isla

CVC  
culpa  
tarta  
disco  
salto  
gente

CVV  
pueblo

tierra  
viaje  
piedra  
fuego

CCVC  
trampa  
cristal  
planta  
grande  
tronco

CVVC  
fuerza  
siempre  
duende  
pierna  
viento

El total de errores en esta prueba sólo alcanzan el 3.72%. Y de los seis tipos de sílabas el que mas errores produce es la que comienza por dos consonantes seguidas (CCV y CCVC). Palabras como "grano", "droga" o "blando" son las más difíciles de leer.

Las puntuaciones medias fueron:

Nivel	media dt	
1°	26.9	2.3
2°	29.2	1.6
3°	29.6	0.6
4°	29.8	0.6

En esta tarea de lectura de palabras se considera que un niño tiene una ejecución deficitaria cuando su puntuación está por debajo de 23 si pertenece al primer nivel, por debajo de 27 si está en segundo y de 29 si está en tercero o cuarto.

En esta tarea no sólo es importante saber si su ejecución es baja sino que lo que realmente interesa saber es con qué tipo de sílabas tiene las mayores dificultades. Obviamente habrá que trabajar aquellas estructuras en las que aparezcan los problemas. También es importante comparar su ejecución con la prueba siguiente ya que utiliza las mismas sílabas pero formando parte de pseudopalabras. Las diferencias entre las dos pruebas nos informará del uso que el niño hace de las rutas visual y fonológica.

## LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

### **Objetivo**

Junto con la anterior, esta prueba trata de comparar el desarrollo de las rutas de reconocimiento de palabras. En este caso, consta de 30 pseudopalabras con los seis diferentes tipos de sílabas mostradas en la prueba anterior.

Los resultados de esta prueba deben de compararse con los de la prueba

anterior. Una mala ejecución en esta prueba se debe de tomar como una deficiente actuación de la ruta fonológica.

**Instrucciones:**

Para esta prueba las instrucciones consisten únicamente en indicarle que tiene que leer en voz alta las pseudopalabras: "Estas son palabras inventadas. Leelas en voz alta"

*neca*

*tispe*

*blopa*

-----  
*gralo*

*olto*

*salfo*

*pueclo*

*trondo*

*fuerpa*

*tiella*

*duenje*

*priga*

*culsa*

*esbe*

*crispal*

*viade*

*pierta*

*planca*

*droma*

*arfo*

*tarba*

*granse*

*dispo*

*piegra*



*siendre*

*ampo*

*ischa*

*claje*

*fueco*

*gense*

*blanso*

*vienfo*

*pluca*

## PLANTILLA DE CORRECCION

CCV  
trafo  
droma  
claje  
grafa  
pluca

VC  
onja  
arso  
esje  
anzo  
ischa

CVC  
culja  
tarfa  
dispo  
salpo  
gense

CVV  
puecho  
tiedra

viarre  
pieja  
fueno

CCVC  
tramba  
crispal  
planca  
granve  
trondo

CVVC  
fuerpa  
siengre  
duenje  
pierta  
vienso

A pesar de que las pseudopalabras utilizadas en esta prueba están formadas con las mismas sílabas que las palabras de la prueba anterior, el número de errores es más del doble 7.85%. Y las mayores dificultades también se producen con las pseudopalabras formadas con sílabas de estructura CCV y CCVC, por ejemplo "priga" "droma" o "claje".

Un dato interesante que se observa al comparar los porcentajes de errores cometidos con las palabras y pseudopalabras es que las diferencias aumentan a medida que se asciende de nivel. Así en cuarto nivel el número de fallos cometidos con las pseudopalabras es 6.25 veces mayor que con las palabras, en cambio en primero es menos del doble. Esto indica un importante uso de la ruta fonológica en primero y un mayor uso de la ruta visual en cuarto.

Puntuaciones medias:

Nivel	media dt	
1º	25.4	3.6

2°	27.9	2.6
3°	28.8	1.5
4°	28.8	1.4

En la lectura de pseudopalabras se considera que un niño tiene una ejecución deficitaria cuando su puntuación está por debajo de 19 si pertenece al primer nivel, por debajo de 23 si está en segundo, de 26 si está en tercero y de 27 si está en cuarto.

Como en la de lectura de palabras, en esta tarea es importante determinar el tipo de sílabas con las que el niño tiene las mayores dificultades. Comparando los resultados con la prueba anterior podremos determinar el uso que el niño hace de ambas rutas. Concretamente esta prueba nos indica el estado en que se encuentra la ruta fonológica ya que al utilizar pseudopalabras necesariamente hay que aplicar las reglas de conversión grafema a fonema.

## LECTURA DE PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS

### **Objetivo**

Esta prueba también tiene como objetivo el analizar el grado de desarrollo que el niño ha alcanzado en las dos rutas de lectura. Para ello se utilizan palabras y pseudopalabras mezcladas y pertenecientes a seis categorías:

- palabras frecuentes cortas
- palabras frecuentes largas
- palabras infrecuentes cortas
- palabras infrecuentes largas
- pseudopalabras cortas
- pseudopalabras largas

Cuanto mayor sea la diferencia entre los resultados de las palabras frecuentes y las infrecuentes y entre éstas y las pseudopalabras mayor es el uso de la ruta léxica. Igualmente la longitud es un importante índice del uso de ambas rutas ya que la existencia de un importante efecto de longitud indica un gran peso de la ruta fonológica en la lectura.

### **Instrucciones:**

Como en las dos pruebas anteriores, lo único que se le dice al niño es que lea los estímulos en voz alta: "En esta lista hay palabras reales y palabras inventadas. Tienes que leerlas todas en voz alta".

*ojo*

*padeco*

*amigo*

-----  
----

*boca*

*trabajo*

*flen*

*patrono*

*pensamiento*

*par*

*tropenio*

*sol*

*vid*

*alojamiento  
to*

*joz*

*majen-*

*flor*

*longaniza*

*dol*

*fortuna*

*pajoniza*

*sor*

*abatelación*

*problema*

*nuca*

<i>patrimonio</i>	<i>flan</i>	<i>voz</i>
<i>academia</i>	<i>narración</i>	<i>neca</i>
<i>gratelamorio</i>	<i>pel</i>	<i>paz</i>
<i>universidad</i>	<i>escollera</i>	<i>tiel</i>
<i>rontidiento</i>	<i>gris</i>	<i>profera</i>
<i>península</i>	<i>superficie</i>	<i>pren</i>
<i>teja</i>	<i>mesa</i>	<i>besatiella</i>
<i>vega</i>	<i>especulación</i>	<i>poga</i>
<i>investigación</i>	<i>fon</i>	<i>manantial</i>
<i>niño</i>	<i>fin</i>	<i>sien</i>
<i>esbetulporión</i>	<i>biño</i>	<i>laboratorio</i>
<i>administración</i>	<i>pradera</i>	<i>coz</i>
<i>piel</i>	<i>domerficie</i>	<i>tren</i>

## PLANTILLA DE CORRECCION

### PALABRAS FRECUENTES

*voz  
sol  
paz  
fin  
flor  
piel  
tren  
boca  
mesa  
niño*

*trabajo  
fortuna  
problema  
academia  
península  
pensamiento  
superficie  
universidad  
laboratorio  
investigación*

### PALABRAS POCO FRECUENTES

*vid  
sor  
par  
coz  
flan  
sien  
gris  
nuca  
teja  
vega*

*patrono  
pradera  
manatial  
patrimonio  
longaniza  
escollera  
narración  
alojamiento  
especulación  
administrador*

## PSEUDOPALABRAS

*joz  
dol  
pel  
fon  
flen  
tiel  
pren  
neca  
poga  
biño*

*profera  
majento  
tropenio  
domerficie  
besatiella  
rontidiento  
pajoniza  
abatelación  
gratelamorio  
esbetulporión*

En la lectura de palabras y pseudopalabras mezcladas el porcentaje total de errores es del 6.94%. Ahora bien, este porcentaje varía mucho de una categoría a otra ya que las dos variables manipuladas, longitud y frecuencia, influyen, de manera que cuanto más largas y menos frecuentes, más difícil resultan de leer. En consecuencia los porcentajes de errores varían desde sólo un 1.9% en las palabras cortas a un 15.3% en las pseudopalabras largas.

Puntuaciones medias:

Nivel	P.frecuentes		P.infrecuentes		Nopalabras.	
1°	18.2	3.1	17.6	3.1	16.9	3.5
2°	19.1	1.9	18.5	1.7	17.8	2.1
3°	19.8	0.5	19.1	1.1	18.5	1.5
4	19.8	0.5	19.3	1.1	18.7	1.5

En esta prueba lo más importante es comparar la puntuación que tiene el niño en cada una de las tres listas de estímulos. Una buena ejecución con las palabras frecuentes frente a una mala ejecución con las infrecuentes y pseudopalabras indica un uso predominante de la ruta léxica. Por el contrario, una ejecución similar en las tres listas indica que está usando la ruta fonológica. Las

estrategias de intervención serán diferentes en uno y otro caso (veáse Cuetos 1990).

## **PROCESOS SINTACTICOS**



## **ESTRUCTURAS GRAMATICALES**

### **Objetivo**

Puesto que las palabras no suelen aparecer aisladas sino formando parte de oraciones, es necesario conocer la capacidad que tiene el niño para asignar los papeles sintácticos a las palabras que componen una oración.

Esta prueba está formada por oraciones con tres estructuras sintácticas diferentes:

- presente progresivo
- pasivas
- invertidas

Cada ítem está formado por un dibujo con tres oraciones correspondientes a cada una de estas tres estructuras, aunque en cada caso sólo una es verdadera respecto al dibujo.

### **Instrucciones**

"Debajo de cada dibujo tienes tres frases. Sólo una frase dice de verdad lo que hay en el el dibujo. Las otras dos son falsas. Tu tarea es señalar con una cruz la frase verdadera.". "Veamos el primer dibujo del conejo y el gato". "Lee las tres oraciones" (se espera a que el niño las lea en voz alta y cuando termine se le dice

"¿Cuál de las tres frases dice de verdad lo que hay en el dibujo" Si lo hace bien se le anima a que continúe con las demás. Si lo hace mal se le explica cuál y por qué es la correcta.

En esta tarea el porcentaje de errores fue muy alto, del 22.5%. De las tres estructuras puestas a prueba las que más errores produjeron fueron las pasivas (con un 30.4 %) y las de complemento focalizado (27.3%). En las directas el porcentaje de errores fue del 9.9%.

Puntuaciones medias:

Nivel	media	dt
1°	10.0	3.8
2°	10.6	2.8
3°	12.6	2.3
4°	13.0	2.7

En esta prueba existe una gran variabilidad (como indican las altas desviaciones típicas) por lo que las medias sólo se pueden tomar como indicaciones aproximadas de lo que puede ser una ejecución normal y/o deficitaria.

## **SIGNOS DE PUNTUACION**

### **Objetivo**

Esta prueba trata de comprobar si el niño es capaz de realizar las pausas y entonaciones que le indican los signos de puntuación, pues ésto, es un paso fundamental para conseguir una lectura comprensiva. Para ello, se le pide que lea en voz alta un pequeño cuento en el que aparecen los principales signos de puntuación. Concretamente se le putúan los diez signos señalados en la plantilla que viene a continuación (3 puntos, 2 comas, 3 interrogaciones y 2 exclamaciones). Los otros puntos, por venir unidos a las exclamaciones e interrogaciones no se puntúan.

### **Instrucciones**

"Te voy a mostrar un bonito cuento para que lo leas en voz alta. Leelo con claridad y buena entonación, como si estuviese contándoselo a tus compañeros de clase"

*Después de salir del cole, Juan fue al parque a ver a sus amigos los animales. Enseguida vio un grupo de palomas que volaban y jugaban por los aires. ¡Qué suerte! exclamó Juan. ¡Cómo me gustaría volar! Estaba tan distraído que ni siquiera vio a su madre acercarse. Por eso se asustó un poco cuando oyó que le preguntaban ¿Qué miras? Estaba pensando lo bonito que es volar. Mamá ¿por qué nosotros no podemos volar? Porque nosotros tenemos otras ventajas, le respondió la madre. ¿Te refieres al hecho de que podemos hablar? Esa es una de ellas.*

## *Plantilla*

*Después de salir del cole, Juan fue al parque a ver a sus amigos los animales. Enseguida vio un grupo de palomas que volaban y jugaban por los aires. ¡Qué suerte! exclamó Juan. ¡Cómo me gustaría volar! Estaba tan distraído que ni siquiera vio a su madre acercarse. Por eso se asustó un poco cuando oyó que le preguntaban ¿Qué miras? Estaba pensando lo bonito que es volar. Mamá ¿por qué nosotros no podemos volar? Porque nosotros tenemos otras ventajas, le respondió la madre. ¿Te refieres al hecho de que podemos hablar? Esa es una de ellas.*

El porcentaje de signos de puntuación mal leídos, o simplemente ignorados, es muy bajo, sólo alcanza un 4.90 % del total. Y de estos errores, una buena parte corresponden al primer curso donde todavía no están muy familiarizados con los signos de puntuación.

Las puntuaciones medias por niveles fueron las siguientes:

Nivel	media	dt
1°	7.52	2.4
2°	9.34	1.0
3°	9.45	1.1
4	9.83	0.7

Tal como se puede ver en la tabla, en primero hay una gran variabilidad, por lo que no se puede precisar el límite de lo que se puede considerar una ejecución normal. En segundo y tercero se considera que una puntuación es baja cuando es menor de ocho y en cuarto cuando es menor de nueve.

# **PROCESOS SEMANTICOS**

## **COMPRESION DE ORACIONES**

### **Objetivo**

Con esta prueba se intenta comprobar si el niño es capaz de extraer el significado de oraciones sencillas que tiene ante él. No requiere, por lo tanto, la intervención de la memoria ni de los esquemas mentales. Las tres primeras oraciones le piden que realice órdenes simples, las tres siguientes que haga sencillos dibujos (conviene tener preparada una hoja en blanco), las tres siguientes que realicen tareas sobre unos dibujos que se les presenta (hay que tener preparada una fotocopia de la hoja de dibujos) y las tres últimas que señalen el dibujo que corresponde a la oración.

## **Instrucciones**

"Te voy a mostrar unas farsas y unos dibujos. Tienes que leer las frases y hacer exactamente lo que te indican". Cuando llegue a la oración diez se le dice: "Ahora vas a ver una frase y tres dibujos. Fíjate que sólo uno de los dibujos coincide exactamente con lo que dice la frase. Lee bien la frase, mira bien los dibujos y señala el que coincide con la frase".

*Haz exactamente lo que te indican estas oraciones:*

- 1.- Cierra y abre el puño tres veces.*
- 2.- Señala el cuaderno con el lápiz.*
- 3.- Pon el lápiz encima del cuaderno.*
- 4.- Dibuja un árbol con tres manzanas.*
- 5.- Dibuja dos nubes y un sol.*



*6.- Dibuja un cuadrado dentro de un redondel.*

*7.- Dibújale un sombrero al payaso.*

*8.- Tacha la nariz del perro.*

*9.- Dibújale un bigote al ratón.*

*Señala el dibujo que corresponde a la oración:*

***10.- El caballo es más pequeño que el elefante***

***11.- El niño está más gordo que la niña***

***12.- El soldado es más alto que el indio***

El porcentaje errores en esta prueba es sólo del 3.27% . Incluso en primer curso, la mayor parte de los niños responden correctamente a las órdenes expresadas en las oraciones.

Las puntuaciones medias por niveles fueron las siguientes:

Nivel	media	dt
1°	10.81	1.1
2°	11.42	0.7
3°	11.25	0.9
4	11.47	0.7

Se considera que una puntuación es deficitaria cuando en primero está por debajo de nueve, en segundo y tercero por debajo de diez y en cuarto por debajo de once.

## **COMPRESION DE TEXTOS**

### **Objetivo**

Con esta prueba se intenta medir la capacidad de comprensión de pequeños textos. Dos de los textos son de tipo narrativo y dos expositivos. Los cuatro tienen la misma longitud, cuatro oraciones, y van acompañados de cuatro preguntas, una sobre cada oración. Dos de las preguntas de cada texto son de tipo literal y dos inferenciales.

En esta prueba es importante comparar la ejecución entre los textos narrativos y los expositivos y entre las preguntas literales y las inferenciales.

### **Instrucciones**

"Te voy a presentar unos pequeños textos para que los leas. Léelos con atención porque después de que termines te haré unas preguntas sobre ellos"

Mientras el niño lee el texto se mantienen tapadas las preguntas y cuando termina se descubren las preguntas y se tapa el texto.

*Carlos quería ir al cine a ver su película preferida, pero sus padres no le dejaban. Muy enfadado entró en su habitación y abrió la hucha donde guardaba sus ahorros. Durante unos momentos pensó en bajar por la ventana pero vio que estaba demasiado alta. Así que estuvo un rato tumbado sobre la cama y al final se fue a ver la televisión con sus padres.*

*¿ A dónde quería ir Carlos?  
¿ Para qué abrió la hucha?  
¿ Por qué pensó en bajar por la escalera?  
¿ A dónde se fue finalmente?*

*Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y cuando entraron vieron que el gato había tirado la tarta. Marisa se puso muy triste porque ya no podría apagar las velas. Pero en ese momento llegó su padrino con una gran tarta de regalo y todos se pusieron muy contentos.*

- ¿Qué estaban esperando las amigas de Marisa?*
- ¿Qué era el ruido que oyeron en la cocina?*
- ¿Por qué no podría Marisa apagar las velas?*
- ¿Qué trajo el padrino de Marisa?*

*El oso pardo es un animal muy simpático que vive en los bosques del Norte de España. Aunque parece torpe se mueve con mucha agilidad y rapidez. Se alimenta de frutos secos que coge de los árboles y de miel que roba a las abejas. Es muy perezoso ya que en invierno se pasa el día durmiendo.*

- ¿Dónde vive el oso pardo?*
- ¿Cómo son sus movimientos?*
- ¿De qué se alimenta?*
- ¿Por qué se dice que es perezoso?*

*A la orilla de los ríos crece un árbol muy bonito de flores amarillas llamado sauce. Los sauces tienen unas ramas muy largas y con muchas hojas por lo que dan una buena sombra. Su tronco es largo y flexible y se utiliza para fabricar bastones. En la época de verano que la tierra está seca, sus raíces se alargan muchos metros buscando el agua.*

*¿Dónde crecen los sauces?  
¿Por qué dan buena sombra los sauces?  
¿Para qué se utiliza su tronco?  
¿Cómo son sus raíces?*

En esta tarea los errores alcanzan un 29.2% de las respuestas. También en este caso influyeron las dos variables puestas a prueba: Los textos expositivos resultan más difíciles que los narrativos y las preguntas inferenciales más difíciles que las literales.

Puntuaciones medias:

Nivel	media	dt
1°	8.0	4.0
2°	11.6	3.0
3°	12.3	2.8
4°	13.5	2.3



También en esta prueba la variabilidad es muy amplia por lo que no se puede señalar una separación exacta entre lo que es una ejecución normal y una deficitaria.

## **5. DATOS TECNICOS SOBRE LA APLICACION DE LA PRUEBA Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.**

### 5.1. Muestra a los que se aplicó la prueba

Las pruebas fueron pasadas individualmente a una muestra de niños de los cuatro primeros niveles de educación primaria y pertenecientes a los tres principales tipos de colegios existentes en nuestro país, a saber, colegio público urbano, colegio privado urbano, colegio público rural, con el fin de obtener unas puntuaciones de referencia que fuesen lo más universales posibles. Un total de 403 niños realizaron la prueba tal como se puede ver en la siguiente tabla:

Nivel	Colegio			Total
	P. Urbano	P. Rural	Privado	
1º	24	41	37	102
2º	33	33	34	100
3º	31	33	34	98
4º	34	34	35	103

Total	122	141	140	403
-------	-----	-----	-----	-----

## 5.2. Baremos de primero a cuarto nivel

El porcentaje de puntuaciones correctas fue muy alto en la mayor parte de las pruebas, incluso en los primeros cursos. Y es lógico que así fuese ya que se trata de una prueba pensada para detectar anomalías en la lectura y en la que los niños normales no tienen ningún problema. Ya se han expuesto las medias y desviaciones típicas por niveles para cada una de las tareas, lo que permitirá conocer en qué proceso está fallando cada niño particular. Ahora exponemos los baremos por niveles sumando las puntuaciones obtenidas en todas las tareas.

### Primer Curso

Puntuación	Percentil
142	5
169	10
194	20
206	30
210	40
216	50
218	60
221	70
225	80
229	90
233	95
239	99

## **Segundo Curso**

Puntuación	Percentil
191	5
203	10
212	20
219	30
222	40
225	50
228	60
231	70
232	80
234	90
237	95
242	99

## **Tercer Curso**

Puntuación	Percentil
204	5
209	10
216	20
222	30
224	40
228	50
231	60
233	70
237	80
239	90
241	95
243	99

### Cuarto Curso

Puntuación	Percentil
212	5
216	10
220	20
226	30
228	40
230	50
233	60
235	70
237	80
239	90
241	95
243	99

### 5.3. Análisis estadísticos

En los análisis de varianza realizados sobre las puntuaciones directas no encontramos diferencias entre colegios, ni tampoco entre sexos. Si que encontramos (como era de esperar) diferencias entre niveles escolares ya que a medida que ascienden de curso su ejecución lectora es mejor. Estas diferencias son muy amplias en las pruebas de comprensión de textos, en sintaxis o lectura de pseudopalabras y mínimas las tareas de identificación de letras o en la lectura de palabras frecuentes cortas en las que se produce un efecto techo desde el primer curso.

Obviamente, las tareas que resultan más difíciles son las que mejor diferencian a los buenos y malos lectores (las otras producen un efecto techo) y las más difíciles son las que exigen mayor número de procesos componentes. Así la comprensión de textos es la que mejor discrimina porque incluye todos los procesos cognitivos: identificar letras, reconocer palabras, construir las estructuras sintácticas, etc. Luego hay otras, como la lectura de pseudopalabras que también hacen una buena diferenciación entre buenos y malos lectores. De hecho, el **Análisis Discriminante** nos muestra que las tareas que mejor discriminan son, en orden decreciente, las siguientes: Comprensión de textos, Tarea de Igual-diferente, Sintaxis, Decisión Léxica y Lectura de pseudopalabras.

Una cuestión curiosa es que en todas las tareas destinadas a medir los procesos superiores (sintaxis y semántica) hay una mejora gradual a medida que se asciende de nivel. Sin embargo, en las tareas de decodificación (si se excluye la prueba de identificación de letras ya que en éstas hay un efecto techo) se observa un salto entre el primer nivel y el resto. En todas estas tareas de lectura de palabras aisladas hay diferencias significativas entre el primer nivel y el resto. No hay en cambio diferencias (o sólo las hay en pocos casos) entre el segundo nivel y el resto. Esto indica que es en el segundo año de escolaridad cuando los niños se hacen buenos decodificadores.

Cuando un niño obtiene puntuaciones bajas en las tareas que miden los procesos de identificación de letras y reconocimiento de palabras y en cambio sus puntuaciones en las tareas destinadas a los procesos superiores, especialmente si se le pasan oralmente, no son excesivamente bajas, puede tratarse de un caso de dificultades específicas para la lectura. Por el contrario, si realiza bien las pruebas de decodificación y falla en las de comprensión, quizás pueda tener problemas de comprensión en general. En este caso conviene pasar una prueba de inteligencia (por ejemplo el WISC) para comprobar si las causas de sus dificultades lectoras se deben a un problema de baja capacidad intelectual.

La fiabilidad de la prueba fue de .92 según la prueba ALPHA del SPSS.

#### **5.4. Análisis cualitativo**

Junto con los datos cuantitativos es de suma importancia considerar los tipos de errores que los niños cometen, tal como advertíamos al hablar de la recogida de datos. Los errores no se producen de forma aleatoria sino que vienen dados por fallos en el sistema de lectura, de ahí que su análisis permite extraer valiosas informaciones.

Otra variable importante es el tiempo que el niño invierte con cada estímulo. Hubiese sido preferible poder medir el tiempo exacto que tarda en leer cada palabra, pero obviamente esto complicaría enormemente una prueba que pretende ser manejable. No obstante si que se puede realizar fácilmente una valoración respecto a esta variable temporal en términos de si el niño lee muy lentamente, si realiza una lectura silábica, si responde rápidamente ante cada palabra, etc.

Combinando ambos índices, el tipo de error y el tiempo invertido se puede obtener una valiosa información sobre las estrategias que el niño está utilizando. Así por ejemplo, si un niño lee muy despacio, identificando cada letra o sílaba y transforma algunas palabras en pseudopalabras (ej. "tierra" en "tiera"), es, con toda probabilidad porque está utilizando la ruta fonológica. Este tipo de lectura es propio de los niños de primero y algunos de segundo que todavía se encuentran en la etapa alfabética, y de algunos niños de cursos superiores pero con problemas de lectura que no consiguen salir de esta etapa alfabética. Si por el contrario,

observamos que lee muy deprisa, se nota que a golpe de primer vistazo y comete errores visuales (ej, leer "gramo" por "grano") y lexicalizaciones (ej "arco" en vez de "arfo") es porque está leyendo fundamentalmente por la ruta visual. Este tipo de lectura es propia de la mayor parte de los niños a partir de tercero porque ya han entrado en la etapa ortográfica.

## **6. ORIENTACIONES PARA LA RECUPERACIÓN DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA**

La evaluación a nivel de E. Infantil y Primaria en la actual Reforma Educativa ha de tener un carácter eminentemente formativo, global y continua. Ello implica que el proceso evaluador se debe llevar a cabo de una forma natural e integrado en el proceso de enseñar y aprender, utilizando procedimientos y técnicas que permitan a los profesionales y a los profesores no sólo determinar qué cosas no sabe un alumno de los conocimientos propuestos, sino y, fundamentalmente, por qué no los sabe y de qué modo puede superar las dificultades específicas.

En este sentido, y como hemos manifestado a lo largo de nuestra exposición, una de las virtualidades de la prueba es que a partir del análisis de los errores cometidos por los alumnos y alumnas en los distintos procesos y subprocesos, el profesor puede plantear actividades de recuperación.

### **6.1.Orientaciones para la recuperación de los procesos de identificación de letras**

Si un alumno o alumna tiene dificultades para identificar las letras se le deben de proporcionar actividades que le obliguen a analizar los rasgos distintivos. Especialmente, con aquellas letras que comparten muchos rasgos con otras (p y q, m y n, b y d, etc). Así pueden ser de interés actividades del tipo de:

- Señalar las características semejantes y diferentes de pares de letras.
- Buscar una letra entre un fondo de letras
- Buscar una letra determinada dentro de palabras y pseudopalabras.

## 6.2. Recuperación de los procesos léxicos.

Dentro de los procesos de reconocimiento de palabras distinguimos dos rutas diferentes, la ruta directa o léxica y la ruta fonológica. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas si quiere leer todas las palabras, la fonológica para poder leer palabras desconocidas o poco familiares y la léxica para leer con mayor rapidez las palabras familiares y para distinguir los homófonos.

Para el desarrollo de la ruta léxica las tareas a emplear son similares a las que se utilizan con los métodos globales, ya que en definitiva lo que el niño tiene que hacer es memorizar la forma ortográfica de la palabra. Un ejercicio muy recomendable es el de presentar simultáneamente dibujos con las palabras que los designan. Hay de hecho en el mercado juegos educativos compuestos de tarjetas en las que aparece un dibujo acompañado de su nombre. Respecto a las palabras homófonas, se deben de presentar el par de palabras (por ejemplo "hola" y "ola") con sus significados correspondientes (y si es posible con dibujos) para que el niño descubra las diferencias y memorice ambas representaciones.

En cuanto a la ruta fonológica, la recuperación es más compleja ya que son varios los subprocesos que en ella intervienen. No en vano, es en la ruta fonológica donde se produce un gran número de dificultades de lectura (hemos visto que la lectura de pseudopalabras era una de las que mejor discrimina entre buenos y malos lectores).

Para poder hacer uso de la ruta fonológica el niño tiene que saber que el habla se segmenta en sonidos y que esos sonidos se pueden representar mediante letras. De manera que una de las tareas por las que se debe de comenzar para el desarrollo de la ruta fonológica es la de segmentar el habla, o lo que se ha venido a denominar (el desarrollo de la conciencia fonológica). Para ello existen multitud de ejercicios de señalar rimas, presentándole una palabra (ej "salón") para que diga otra que rime con ella (ej "balón") o pronunciándole varios grupos de palabras (ej "nube", "sube". "tube" para que el niño descubra "lo que tienen en común". también son muy útiles los ejercicios de señalar la palabra diferente ("la que no va") cuando se cambia un sonido, que puede ser el inicial (ej "pan", "paz", "par" "mal"), el intermedio (ej "tan", "mas", "sol", "bar") o el final (ej "mar", "dar", "gas", "par"). (En Jiménez y Artiles, 1990, Maldonado, Sebastian y Soto, 1992 se pueden encontrar ejercicios de este tipo).

Y si el habla se segmenta en palabras y éstas en fonemas, también los textos escritos se segmentan en letras. Por lo tanto, es necesario hacer ver al niño (especialmente los que han iniciado el aprendizaje de la lectura con un método global) que las palabras están compuestas de letras y que basta con cambiar una letra de una palabra para que se convierta en otra palabra



distinta (por ejemplo "mesa" en "misa") o con añadir o quitar una letra a una palabra para que se transforme en otra ("ana" en "sana", "caro" en "aro") etc. Para estas actividades son muy recomendables unas letras de plástico de colores que se venden como juguetes ya que con ellas el niño puede componer palabras a las que añade, quita o cambia alguna letra.

Pero sin duda el proceso más difícil de aprender para poder hacer uso de la ruta fonológica sea el de conversión de grafemas en fonemas. La mayor parte de los niños que tienen problemas de lectura es porque fallan en este proceso. La razón estriba en que la asociación de las letras con los sonidos es totalmente arbitraria puesto que no hay nada en la forma de las letras que indique como deben de ser pronunciadas por lo que a algunos niños les cuesta establecer esa asociación. Especialmente con aquellos grafemas que tienen formas parecidas y que además se pronuncian de manera muy similar ("b" y "d", "m" y "n", "g" y "j", etc). Para facilitar esta tarea, y especialmente con los niños con dificultades especiales, habría que utilizar ayudas, tales como dibujos, reglas mnemotécnicas, etc que facilitasen la asociación, y a ser posible que eliminasen la arbitrariedad, esto es, buscar algún indicio de las letras que recordase como es su pronunciación. Una estrategia que resulta muy valiosa es el uso de dibujos que recuerdan la forma de la letra, por ejemplo una "bota" con la forma de la "b" o una "montaña" con la forma de la "m" pueden servir de ayuda para recordar como se pronuncian estas letras; y sobre todo para eliminar la arbitrariedad de la asociación ya que de esta forma el niño aprende a que la "b" se pronuncia así porque es el sonido inicial de la bota.

Por último, se encuentra el ensamblaje de los sonidos aislados en una forma más global como es la palabra. Al principio los niños leen sonido a sonido o de forma silábica y pierden por ello parte de la comprensión. Por ello, es necesario acostumbrarlos a unir esos sonidos en un todo y la mejor forma es utilizando palabras cortas o partes de palabras de uso frecuente que puedan leer de un tirón. En cualquier caso, a medida que domine el uso de las reglas de conversión grafema a fonema irá realizando estos ensamblajes con mayor soltura y su lectura irá ganando rapidez y precisión.

### **5.3. Recuperación de los procesos sintácticos**

Dentro de este apartado los dos aspectos a considerar son las estructuras sintácticas y los signos de puntuación.

#### **Estructuras sintácticas**

Cuando el alumno tiene dificultades a la hora de identificar los componentes sintácticos de la oración se le puede ayudar mediante una serie de ayudas externas y tareas tales como:

- Coloreandole de color (por ejemplo de rojo) el sujeto de cada oración y de otro (por ejemplo de azul) el predicado y utilizando distintas estructuras de oración para que el niño se de cuenta de que el sujeto de la oración no tiene por qué ir siempre en primera posición, sino que dependiendo de las claves sintácticas puede ir antes el predicado.

- Practicando con tareas de emparejamiento de dibujos con oraciones en las que éstas tengan diferentes estructuras sintácticas.

- A través de ejercicios de completar los componentes de la oración que faltan. Se pueden utilizar distintas estructuras sintácticas y omitir distintos componentes: unas veces faltará el sujeto, otras el verbo, otras el objeto, etc:

Juan --- un libro

--- come una manzana

Al pastor --- --- las ovejas

El ladrón --- --- por el policía

- Comenzar oraciones con diferentes estructuras para que el niño las complete (por ejemplo ("un pastor fue atacado por .....").

**Signos de puntuación.** Los signos de puntuación permiten determinar los límites de las oraciones y frases en el lenguaje escrito. Cuando un texto no está puntuado resulta difícil de comprender porque no sabemos dónde segmentar los diversos constituyentes de las oraciones. Hay alumnos que conocen el significado de los signos de puntuación, pero son incapaces de aplicar en la lectura este conocimiento: pararse cuando hay un punto o una coma, elevar el tono cuando se encuentran con una interrogación, etc. El profesor puede ayudarles a automatizar y a consolidar dichos conocimientos con actividades del tipo de:

- Presentar un párrafo corto con los grupos sintácticos diferenciados mediante flechas y dibujos para que no le pasen desapercibidos. Por ejemplo, en un primer momento con signos muy destacados,

*Manolito vivía feliz con sus padres en un pequeño pueblo de montaña. Un día, le*

*preguntó su padre ¿Quieres venir conmigo al bosque? ¿Claro! dijo Manolito. De acuerdo, pero tendrás que prometerme que no harás ninguna travesura.*

que luego se pueden ir reduciendo

*Manolito vivía feliz con sus padres en un pequeño pueblo de montaña. Un día, le preguntó su padre ¿Quieres venir conmigo al bosque? ¿Claro! dijo Manolito. De acuerdo, pero tendrás que prometerme que no harás ninguna travesura.*

- Leer conjuntamente con el niño varias veces el texto, marcando muy bien los signos de puntuación, hasta que el niño sea capaz de realizar una ejecución aceptable.

- Presentarle sencillos textos bien puntuados para que los lea en voz alta y grabarle la lectura para que luego la escuche y observe sus errores.

#### **5.4. Recuperación de los procesos semánticos**

La comprensión de textos es una tarea compleja que exige del lector tres importantes tareas: la extracción del significado, la integración en la memoria y la elaboración de inferencias, como hemos expuesto anteriormente. Y el entrenamiento en estas actividades exige la intervención directa tanto en las estrategias del propio lector como en la estructura del texto. Vamos a exponer brevemente algunas de las actividades que se pueden realizar para ayudar al niño a comprender textos (en Carriedo y Alonso, 1994 y Sánchez 1989 se puede encontrar una exposición más detallada sobre las estrategias de comprensión de textos).

##### **a) Extracción del significado**

Cuando los alumnos y alumnas tienen dificultades en extraer el significado de las oraciones porque no son capaces de distinguir las ideas principales de las secundarias, la recuperación debe centrarse en enseñarles a identificar la importancia relativa que adquieren las distintas partes del texto y/o párrafo.

Es sabido que la mejor forma de comprender lo leído es haciendo preguntas sobre el texto después que ha sido leído en silencio, pues cuando se formulan preguntas sobre el texto, ya sean del tipo de recordar, analizar o juzgar, el lector se hace más consciente de los diferentes tipos de informaciones que de él se pueden extraer. Sin embargo, para algunos alumnos no es suficiente con responder a este tipo de preguntas. Necesitan una explicación exacta de cómo extraer la información de un texto. Para ello, es necesario que los profesores les describan y ayuden a comprender las operaciones cognitivas implicadas. Estas explicaciones pueden dirigirse a los procesos fundamentales implicados en la comprensión: recordar, analizar, juzgar y aplicar lo que leen. Con este fin, se pueden desarrollar guiones que definan y expliquen cada proceso paso a paso. Estas pueden ser, a modo de ejemplo, algunas de las actividades que se pueden realizar:

- Presentarle una serie de oraciones que representen distintas acciones que el alumno deberá realizar correctamente, tales como: "Dibuja dos ventanas en una casa", "Cierra los ojos dos veces", etc.

- Formularle preguntas básicas sobre el texto (¿Quién o quienes intervienen?, ¿Qué sucedió?, ¿Por qué sucedió?, ¿Cómo sucedió?, ¿Dónde transcurrió?, etc).

- Ayudarle a utilizar otros apoyos externos como son el de subrayar las ideas principales, representar mediante un dibujo lo que ocurre en el texto, representar las ideas principales mediante un diagrama, etc.

Aunque estas son actividades que se realizan cotidianamente en clase, deben ser explicadas con detalle ya que algunos alumnos no son capaces de realizarlas sin un aprendizaje específico. Así, con frecuencia nos encontramos con alumnos que no saben lo que están buscando cuando intentan identificar la idea principal. Carecen del sentido básico de lo que constituye la idea principal y de cómo se puede distinguir la del resto de la información. A estos alumnos es necesario proporcionarles ejemplos concretos. Por ejemplo, se le puede leer un párrafo y decirle cuál es la idea principal para que la subraye y hacer que la escriba al margen del texto. O comenzar leyendo el párrafo en voz alta y pedir al niño que cuente de nuevo lo que dice, expresándolo en sus propias palabras.

Por supuesto, todas estas actividades se deben de realizar con distintos tipos de textos (narrativos, expositivos, periodísticos, etc) ya que cada uno tiene su propia estructura. En este sentido, resulta interesante para ayudar a los alumnos a identificar la idea principal, el análisis de

los artículos periodísticos ya que en sus titulares sintetizan la idea principal del mismo. Se puede comenzar esta actividad haciendo que los alumnos tapen el titular, a continuación leen el artículo y tratan de poner su propio titular. Finalmente, comparar los distintos títulos puestos.

### **b) Integración en la memoria**

Cuando las dificultades se producen porque no son capaces de ir integrando en su memoria lo que va leyendo, bien porque el texto aporta poca información sobre el contenido, o bien porque la información previa que el sujeto posee es escasa, es necesario darle información adicional y proporcionarle apoyos para que conecte lo que sucede en el texto con sus experiencias y conocimientos previos. Esto se puede hacer de formas tan variadas como se quiera, por ejemplo haciendo un breve comentario sobre el texto, formulando preguntas sobre lo que el alumno conoce de la situación que se plantea en el texto, explicando previamente las palabras relevantes y de difícil comprensión para el alumno. Y por supuesto, se debe comenzar el aprendizaje de la lectura con textos ligados a los contextos de los alumnos.

Hay alumnos que se acercan a la lectura como si se tratase de una tarea de memoria en la que se les hubiese encargado retener todos y cada uno de los elementos de información contenidos en el texto. Mientras leen, tratan de buscar hechos y datos, con frecuencia triviales, y terminan con un conglomerado de información y una sensación confusa acerca de lo tratado en el párrafo o texto. A estos alumnos es importante ayudarles a reconocer *qué* detalles son útiles para clarificar y apoyar las ideas y conceptos principales. Así, por ejemplo, una vez leído el texto e identificada la idea o ideas principales, se le pide que cuente los detalles importantes de cada suceso, o que usen los detalles para describir el personaje y que también los utilicen para fundamentar sus opiniones. También pueden centrar su atención sobre un personaje, prestando atención a los detalles que describen su aspecto, sus acciones, sus estados de ánimo, sus actitudes y sus motivaciones. Se les puede ayudar a fijarse en estos detalles, formulando preguntas sobre ellos y haciendo que construyan una tabla con sus observaciones sobre estas cuestiones.

Por el contrario, hay alumnos a los que les es muy difícil recordar lo que leen y pasan corriendo, sin pensar en el texto que tienen delante, y recordando sólo algunos detalles muy destacados. Se les puede ayudar a recordar, además de explicarles globalmente de qué se trata, haciéndoles preguntas concretas una vez leído en el texto. También se le puede pedir que cierre el libro y recuerde lo que acaba de leer para ayudarle a que concentre su atención durante un tiempo breve. A continuación se le pide que enumeren los detalles y que cuenten cómo es cada personaje. Se les puede ayudar a través de preguntas que le hagan reflexionar sobre el texto (¿Qué personas intervienen?, ¿Cómo actúan?, etc.

Cuando nos encontramos con alumnos que olvidan rápidamente la información que acaban de leer, se les puede ayudar a mejorar ésta si se les enseñan a representarse plásticamente el relato. Para poder desarrollar esta estrategia, el alumno debe decidir primero que es lo que quiere recordar: sucesos clave, personajes, etc. Después se ha de seleccionar el suceso o personaje y a continuación el alumno debe representar dicha imagen. Otros sólo recuerdan aquellos que ha ocurrido al final del relato, pero no lo que ocurrió al principio o lo recuerdan es un revoltijo de sucesos desordenados. Es necesario ayudarles a establecer un orden.

Para enseñar a los alumnos a establecer una secuencia de acontecimientos conviene comenzar con un entrenamiento de escucha. Se pide a los alumnos que escuchen el comienzo, la parte central y el final, a continuación, se les pide que cuenten lo que recuerden. Los sucesos recordados se escriben en el encerado bajo los encabezamientos de introducción parte central y final. O si el texto tiene una estructura narrativa bajo los epígrafes de introducción, suceso y desenlace a continuación se pide los alumnos apliquen esta estructura por sí solos, leyendo el texto e identificando sus partes.

Otra estrategia que se puede utilizar para recuperar y/o consolidar la comprensión, es que los alumnos resuman los textos. Para resumir un párrafo es necesario que capten su mensaje, seleccionen sus elementos más importante y volverlo a contar con sus propias palabras. Es preciso que los alumnos entiendan qué es un resumen y en qué difiere de volver a contar un relato. Se les puede ayudar haciendo que primero lean el texto y lo dividan en partes. A continuación deben considerar cuáles son los principales sucesos que tienen lugar en cada una de las partes y escribirlos. Finalmente, se construye el resumen del relato, combinando las frases derivadas de cada una de las partes y comparándolas con el relato en su conjunto.

### **c) Realización de inferencias**

Pero el proceso cognitivo más complejo que los alumnos tienen que realizar para la correcta y completa comprensión de textos, es el de hacer deducciones y comprender lo que está implícito en el texto. Si el alumno tiene dificultades en extraer el significado que no está explicitado en el texto, es decir, en hacer inferencias e ir completando los datos que no están en el texto y que son necesarios para una correcta comprensión del mismo, es necesario proporcionarle algunas estrategias tales como:

- Hacerle consciente de que el objetivo de la lectura es obtener información y de que es necesario utilizar lo que ya se sabe para comprenderlo.

- Formularle preguntas sobre el texto que no estén explícitas en el mismo.

- Localizar en el texto las acciones sobre las que es necesario hacer inferencias, explicándoles que deben completar la información que no está en el texto y que deben deducir. La lectura de poesías es una buena ocasión para hacer inferencias. Se puede comenzar esta actividad leyéndole un relato por partes en voz alta para que el niño escuche atento a la información que falta. Una vez leído el texto se le formulan diversas preguntas de inferencia y se le pide que nos diga qué ha tenido que adivinar -deducir- para contestarlas.

- También es necesario que los alumnos hagan predicciones y sean capaces de anticipar lo que va a suceder cuando están leyendo. Así, se les puede pedir que cuenten lo que piensan que va a suceder y el por qué de sus respuestas. O en un momento de la lectura se, sin avisar, se le tapa la página que está leyendo para que trate de adivinar cómo continúa el relato.

Queremos terminar señalando que las actividades de recuperación que hemos sugerido son sólo una pequeña parte de las muchas que se pueden realizar. En los libros y materiales publicados se pueden encontrar muchas más y el tipo de trastorno lector indicará qué actividades son las más adecuadas en cada caso. Lo único que hace falta para elaborar las tareas es tener cierto conocimiento teórico de cómo funcionan los procesos cognitivos que intervienen en la lectura y, a través de esta prueba, averiguar dónde se localizan los problemas concretos del sujeto que se está estudiando. Si se tiene claro el diagnóstico será muy fácil elaborar las actividades de recuperación.

## 7. REFERENCIAS

BYNG, S. y COLTHEART, M. (1986) Aphasia therapy research: Methodological requirements and illustrative results. En E. Hjelmquist y L.G. Nilsson (Eds): **Communication and handicap: Aspects of psychological compensation and technical aids**. North Holland, elsevier Science publishers.

CARRIEDO, N. y ALONSO, J. (1994) **¿Cómo enseñar a comprender un texto?** Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid

CUETOS, F. (1988) Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información. **Bordón**, 40 (4), 659-670.

CUETOS, F. (1990) **Psicología de la lectura**. Madrid, Editorial Escuela Española.

DE PARTZ, M. (1986) Re-education of a deep dyslexic patient: rationale of the method and results. **Cognitive Neuropsychology**, 3, 149-177.

DE VEGA, M., CARREIRAS, M., GUTIERREZ, M. y ALONSO, M.L. (1990) **Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva**. Madrid, Alianza Psicología.

DOMINGUEZ, A. y CUETOS, F. (1992) Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. **Cognitiva**, 4 (2), 193-208

JIMENEZ, J.E. y ARTILES, C. (1989) **Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura**. Madrid, Editorial Síntesis.

JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1987) **The Psychology of Reading and Language Comprehension**. Massachusetts, Allyn and Bacon, Inc.

MALDONADO, A., SEBASTIAN, E. y SOTO, P. (1992) **Retraso en la lectura: Evaluación y tratamiento educativo**. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid



McCLELLAND, J.L. y RUMELHART, D.E. (1981) An interactive activation model of context effects in letter perception. **Psychological Review**, 88, 375-407.

SANCHEZ, E. (1989) **Procedimientos para instruir en la comprensión de textos**. Madrid, - Publicaciones del CIDE.

VALLE, F. (1989) Errores en lectura y escritura. Un modelo dual. **Cognitiva**, 2, 35-63.