

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACION

19.191



* 5 3 0 9 5 5 4 4 1 1 *
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

**EXPERIENCIAS DE RECUPERACION DE LAS DIFICULTADES EN
LECTURA EN 3º DE E.G.B**

**Director: Dr. Don Arturo de la Orden
Catedrático y Director del Departamento de
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**

**Mª Asunción Camina Durántez
Marzo, 1994**

Quiero agradecer públicamente en esta primera página a todas las personas que me han ayudado, haciendo posible la realización de este trabajo.

TOMO I
BASES TEORICAS

INDICE

PAGS

INTRODUCCION	10
CAPITULO PRELIMINAR. IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE LECTOR EN LA ESCUELA Y EN NUESTRA CULTURA	15
1. La lectura y sus principales valores	17
2. Una aproximación a los intereses y preocupaciones sobre la lectura en España entre 1950 y 1987	27
3. Antecedentes de nuestra preocupación por el control empírico de las dificultades lectoras y su refuerzo	54
Notas y referencias bibliográficas	60

PRIMERA PARTE: BASES TEORICAS

EL PROBLEMA DE LA NATURALEZA DEL HECHO LECTOR Y SU IMPORTANCIA PEDAGOGICA

CAPITULO I. CONTROVERSIAS Y TENDENCIAS EN LA INVESTIGACION DEL HECHO LECTOR	69
1. La complejidad del tema	69
2. Aproximación al hecho lector a través de las definiciones dadas por diversos autores	70
3. Los grandes temas de la investigación tradicional sobre la lectura	78
4. Decodificación y comprensión como ejes de la investigación sobre lectura en la segunda mitad del siglo XX	86
4.1 La decodificación. Problemas, tópicos y controversias	86
4.2 La comprensión. Factores y líneas de investigación	111

4.3 La decodificación y la comprensión como procesos interactivos	140
Notas y referencias bibliográficas	149
CAPITULO II. MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO LECTOR.	163
1. Modelos evolutivos o de estadios lectores	164
2. Modelos centrados en habilidades	170
3. Modelos psicológicos centrados en la descripción del proceso de lectura	176
3.1 Características generales de los modelos ascendentes (Bottom-up)	179
3.2 Características generales de los modelos descendentes (Top-down)	181
3.3 Modelos interactivos	189
Notas y referencias bibliográficas	196
CAPITULO III. LOS GRANDES PROBLEMAS PEDAGOGICOS SOBRE LA LECTURA	199
1. El modelo de lector ideal	199
2. Algunos focos polémicos	204
2.1 Aprendizaje espontáneo o por enseñanza formal	204
2.2 Decodificación o comprensión al iniciar el aprendizaje	223
2.3 La enseñanza de la comprensión: Críticas y tendencias actuales	232
Notas y referencias bibliográficas	253
CAPITULO IV. LA LECTURA EN LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LA ENSEÑANZA BASICA ESPAÑOLA Y EL TEMA PENDIENTE DE SU APRENDIZAJE EFICAZ	259
1. La lectura y su importancia en los planes curriculares anteriores a la LOGSE	261
1.1 Cuestionarios Nacionales de 1953	261

1.2	Cuestionarios Nacionales de 1965	266
1.3	Orientaciones Pedagógicas de 1970	275
1.4	Programas Renovados de 1981 y 1982	285
2.	La lectura en el curriculum de la Educación Primaria	292
3.	El control empírico de la eficacia de los programas	301
	Notas y referencias bibliográficas	328

CAPITULO V. EL PROBLEMA DE LA RECUPERACION DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR BASICO 333

1.	La recuperación en la legislación española durante los últimos veinte años	334
1.1	Expectativas y orientaciones a partir de la Ley General de Educación de 1970	334
1.2	Continuidad y variaciones en las normas legales de los años ochenta	345
1.3	Propuestas de la legislación de los años noventa para atender las dificultades de aprendizaje	352
1.4	Resumen y algunas conclusiones	357
2.	Críticas, tendencias en la práctica y demandas educativas	361
	Notas y referencias bibliográficas	378

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPIRICO

BLOQUE PRIMERO

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

CAPITULO VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACION 384

1.	Planteamiento de la investigación	384
1.1	Supuestos e interrogantes	384
1.2	Objetivos e hipótesis establecidos	389
2.	Variables: Clases y significado	395
3.	Instrumentos de medida y modelo de evaluación ...	400

3.1	Proceso de selección y descripción de las pruebas utilizadas	400
3.2	Normas y criterios de evaluación	412
3.3	Otros controles complementarios de lectura silenciosa	418
4.	Validez de las variables y de los instrumentos ..	426
4.1	Validez de contenido	426
4.2	Validez de constructo	429
5.	Características de la muestra y del muestreo..	438
5.1	Proceso de selección y características de la muestra	438
5.2	Selección y composición de las submuestras..	445
6.	El programa de refuerzo: Elementos generales y específicos	449
6.1	Preparación y seguimiento del programa..	451
6.2	Areas, unidades y objetivos	453
6.3	Procedimiento metodológico y organizativo	455
6.4	Los materiales	461
6.5	Evaluación de las actividades y del programa	463
7.	Precisiones sobre el diseño y tratamientos estadísticos	471
	Notas y referencias bibliográficas	478

BLOQUE SEGUNDO

RESULTADOS RESPECTO A LA SITUACION INICIAL

CAPITULO VII. LA SITUACION EN EL APRENDIZAJE LECTOR DE LOS ESCOLARES AL INICIAR EL SEGUNDO CICLO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA (3º DE E.G.B)	485
Introducción	485
1. La situación de los escolares en lectura oral ..	487
1.1 Nivel lector	489
1.2 Modulación y expresividad	491
1.3 Errores en lectura oral	492
1.4 Velocidad	493
2. Situación en lectura silenciosa/comprensión ...	494

2.1	Comprensión lectora básica	497
2.2	Captación y búsqueda de datos en textos complejos	499
3.	Valoración y contraste de resultados en lectura oral y silenciosa	502
3.1	Contraste de resultados con los obtenidos en otras investigaciones	502
3.2	Relación de la situación observada con los objetivos oficiales del Ciclo Inicial (Programas Renovados de la E.G.B)	506
4.	Síntesis y reflexiones	512
	Notas	516

CAPITULO VIII. OTROS ANALISIS COMPLEMENTARIOS DE SITUACION EN LECTURA 517

1.	Niveles de comprensión en textos, condiciones de tarea y aplicación distintos	517
2.	Captación de información explícita e implícita ..	520
3.	Características de los resúmenes	524
3.1	Estructura organizativa	527
3.2	Descripción del contenido	529
4.	Síntesis y reflexiones	532
	Notas	534

**BLOQUE TERCERO
RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS
DEL PROGRAMA DE REFUERZO**

INTRODUCCIÓN Y BREVE DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN INICIAL DE LOS GRUPOS EN LECTURA ORAL Y SILENCIOSA ... 536

CAPITULO IX. EFECTOS DE LA RECUPERACION: COMPARACION INTERGRUPOS 545

1.	Diferencias intergrupos en las variables de lectura oral	546
----	--	-----

1.1	Velocidad en lectura oral	546
1.2	Nivel lector	547
1.3	Modulación básica de puntos, comas, acen- tos, interrogaciones y admiraciones	548
1.4	Expresividad y tono	549
1.5	Corrección de errores	550
2.	Diferencias entre grupos en las variables de lectura silenciosa	557
2.1	Variables analizadas en la comprensión básica	557
2.2	Variables de la comprensión en la lectura de textos complejos	562
2.3	Otros estudios sobre la comprensión	566
3.	Presentación y discusión de las aportaciones más destacadas de este estudio	572
4.	Contraste no paramétrico de las diferencias entre los grupos	578
4.1	Resultados estadísticos en lectura oral y silenciosa	578
4.2	Estudio de los datos aportados por la prueba de la mediana	582
4.2.1	Lectura oral	582
4.2.2	Lectura silenciosa	584
4.3	Algunas conclusiones	586
 CAPITULO X. EL PROGRESO INTRAGRUPPO		588
1.	Significatividad del progreso intragrupo en la lectura oral	589
2.	El progreso interno de los grupos en la com- prensión básica	593
3.	Evolución intragrupo en la comprensión/inter- pretación de textos complejos	594
4.	El cambio interno de los grupos en la capta- ción de datos en textos descriptivos y narra- tivos bajo diferentes condiciones de tarea y aplicación	596
5.	Síntesis y reflexiones	597

CAPITULO XI. ESTUDIO COMPARATIVO/DESCRIPTIVO, PRE- TRATAMIENTO Y POSTRATAMIENTO, DE LA EVOLUCION DE LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE LECTOR	601
1. El progreso a través de los rendimientos medios	
1.1 Lectura oral	602
1.2 Lectura silenciosa/comprensión	609
2. Descripción y comparación, en términos de por- centajes, de los casos en niveles extremos y del movimiento de los grupos (retroceso, per- manencia, avance)	619
2.1 Casos de niveles deficitarios, de dominio y movimientos de avance, retroceso y per- manencia en las variables de lectura oral ..	619
2.2 En lectura silenciosa/comprensión	644
2.2.1 Comprensión básica: Asociación de palabras a frases, órdenes y búsqueda sencilla	644
2.2.2 Interpretación de textos más com- plejos: En bandas de dibujos y muy resu- midos	652
2.2.3 Rendimiento y seguridad en la captación e interpretación de datos en textos sencillos y complejos	655
2.2.4 Comprensión en textos, tareas y condiciones de aplicación distintas	664
3. A modo de síntesis: Notas destacadas del pro- greso de cada grupo	674
 VALORACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE REFUERZO	 691
 Notas y referencias bibliográficas	 700
 SINTESIS Y CONCLUSIONES GENERALES	 702
 BIBLIOGRAFÍA GENERAL	 720

ANEXOS

Anexo I. Bibliografía sobre lectura recogida desde 1950 a 1987 en los números bibliográficos de la Revista Bordón	749
Anexo II. Descripción sintética de algunos instrumentos para la evaluación de la lectura y la detección de dificultades en su aprendizaje	771
Anexo III. El programa de refuerzo: Material del profesor y del alumno	778
III.1 Guías explicativas para el profesor y material (fichas y textos) del alumno ...	778
III.2 Modelos de ficha de autocontrol (para el alumno) y ficha de seguimiento, valoración y control del programa (para el profesor)	902
III.3 Cuestionario aplicado a los profesores para la valoración del programa ...	906
Anexo IV. Tablas de frecuencias y porcentajes por variables, niveles y grupos. Situaciones pretratamiento y postratamiento	917

INTRODUCCION

Mi interés por la investigación de los problemas escolares en los primeros cursos, para su adecuado tratamiento y solución educativa, tiene ya una historia de más de una quincena de años.

Fue en la década de los setenta cuando me vinculé a un grupo de psicopedagogos, que con el profesor García Yagüe estaba trabajando en la búsqueda de modelos e instrumentos de diagnóstico que proporcionaran información sobre diferentes niveles de operatividad mental y aprendizaje escolar básico, y sobre puntos de difícil aprendizaje, origen de posibles dificultades posteriores, con el fin de valorar la adecuación de los objetivos, niveles y contenidos propuestos en los programas oficiales, y servir de soporte a la elaboración de programas puntuales de recuperación o de refuerzo, dentro del aula.

He asumido la responsabilidad en cuantos trabajos hemos realizado en el área de la lectura desde los años ochenta: 1º) En la búsqueda de modelos e instrumentos de diagnóstico siguiendo criterios diferenciales; 2º) en la aplicación de estos modelos al análisis de la situación escolar, para detectar los puntos de aprendizaje lector deficitarios en los cursos iniciales de cada uno de los tres ciclos de la E.G.B.; 3º) en la puesta en marcha de programas para el refuerzo de los aprendizajes deficitarios detectados. En todos estos estudios hemos contado siempre con la cooperación activa de grupos de maestros en ejercicio, que se implicaron con interés y entusiasmo en nuestras investigaciones; condición infrecuente, difícil de conseguir e imprescindible para llevar a cabo este tipo de trabajos. Paralelamente, dirigí Seminarios para maestros y alumnos de tercer curso en periodo de Prácticas, sobre el desarrollo de nuestras experiencias y los resultados que íbamos encontrando, en los que también colaboraron.

En el trabajo que presento como tesis doctoral, recojo esta trayectoria que desarrollaré más ampliamente en el capítulo preliminar, con carácter introductorio. Representa la última etapa de mi investigación sobre el diagnóstico y la recuperación de las dificultades básicas en el aprendizaje

lector, pero centrándolo exclusivamente en el periodo de iniciación del segundo ciclo de la Enseñanza Primaria. Tomamos este periodo escolar, en nuestro trabajo 3º de E.G.B., porque, según los programas oficiales, se supone que los alumnos que inician este curso han adquirido la técnica lectora y alcanzado cierto grado de autonomía, debiendo comenzar ya a hacer uso de la lectura como medio de aprendizaje.

El tema central de la tesis es controlar el valor operativo de un modelo de intervención educativa para reforzar o recuperar los aprendizajes básicos de la lectura dentro del proceso normal de enseñanza/aprendizaje que se desarrolla en el aula (en horario escolar y con la participación activa de los profesores). No obstante, como necesitábamos partir de un diagnóstico inicial, decidimos también incluir como objetivo conocer la situación en lectura de los escolares que inician el segundo ciclo de la educación obligatoria.

Para llevar a cabo este estudio, hemos realizado un análisis diagnóstico de la situación real en lectura con una muestra de Colegios Públicos que consideramos suficientemente representativa. De esta muestra general, seleccionamos posteriormente los grupos para la experimentación del programa de refuerzo, que distribuiríamos en cuatro submuestras: una de control, dos experimentales, diferenciadas por la modalidad de aplicación del programa de recuperación (en pequeño grupo y de forma colectiva para toda la clase) y un cuarto grupo que lo llamaríamos "resto clase", para controlar el efecto irradiación del programa sobre alumnos no sometidos directamente al mismo, pero bajo la tutoría del profesor que lo aplica en pequeño grupo.

Hemos contrastado los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial con los objetivos oficiales del primer ciclo y con los datos de otros estudios empíricos con el fin de valorar la situación real en lectura, y detectar puntos frágiles y deficiencias en el aprendizaje lector.

A partir de estos datos, y tras un debate con los profesores participantes en la investigación, seleccionamos las unidades de aprendizaje sobre las que centraríamos el programa de recuperación y de refuerzo, y se decidió la modalidad de aplicación (pequeño grupo o grupo clase) y la composición de las submuestras experimentales.

Después de la elaboración y la implementación del programa por los

propios profesores, en horario escolar, durante tres meses, valoramos su eficacia mediante estudios comparativos intergrupos e intragrupo, pretest y postest.

Así pues, hemos hecho un estudio empírico de la situación de los escolares que componen la muestra general (en torno a 360) en veinte variables de lectura (oral y silenciosa), y un estudio experimental, pretest/postest, con intervención pedagógica sobre once variables, y grupo control no sometido a tratamiento. Dadas las limitaciones de este tipo de investigación en el campo educativo, en el que se trabaja con muestras no puramente aleatorias, algunos autores clasificarían nuestra investigación como "cuasi-experimental".

La tesis tiene dos partes esenciales, un capítulo introductorio, preliminar, y cuatro anexos. En la primera parte tratamos cuestiones de carácter preferentemente teórico, y en la segunda exponemos el diseño, los resultados y las conclusiones de nuestra investigación. Van precedidas de un capítulo preliminar en el que abordamos temas que nos han parecido de gran interés, y que justifican, en cierto modo, la génesis de nuestra preocupación por la lectura y de la investigación que presentamos. Al final del trabajo, incluimos cuatro anexos en los que damos cuenta, entre otras cosas, de algunos instrumentos que hemos empleado, el programa de recuperación y tablas de frecuencias y porcentajes por variables, niveles y grupos en las situaciones pretest y postest.

Comenzamos el capítulo preliminar haciendo una reflexión sobre la importancia de la lectura en los distintos ámbitos en que se mueve el hombre de nuestra cultura; examinamos después cuáles han sido los aspectos del fenómeno lector que parecen haber atraído la preocupación y el estudio de los pedagogos a lo largo de casi cuatro décadas (1950 - 1987), tomando como referencia una muestra de las publicaciones que se realizaron entre esas fechas. Aunque el estudio es aproximativo, menos riguroso que el resto del trabajo, apunta la existencia de ciertos vacíos sobre aspectos que, en nuestro criterio, parecen importantes (evaluación de la lectura, deficiencias escolares no disléxicas, niveles y objetivos de aprendizaje en relación a la edad, experiencias de recuperación en el marco escolar, etc.); constituyen para nosotros puntos de máxima inquietud profesional, y han estado presentes en nuestra trayectoria investigadora y docente, como puede apreciarse en la

descripción que hacemos en este mismo capítulo, de los antecedentes de nuestro estudio.

La primera parte consta de cinco capítulos. Comenzamos con una revisión de los grandes temas y controversias que han ocupado la atención de los investigadores sobre la lectura, desde finales del siglo XIX (Capítulo I); pasamos después a comentar los modelos teóricos que han pretendido explicar el proceso lector y tratamos de analizar, fundamentalmente, los problemas que plantea cada uno en su proyección escolar (Capítulo II). Tras examinar los importantes interrogantes que se han formulado, y se formulan, en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura (Capítulo III), abordamos el estudio crítico comparativo de su planteamiento en los sucesivos currículos (1953 hasta 1991), establecidos oficialmente en nuestro país para la enseñanza básica, y de sus resultados en la realidad escolar, controlados desde las Orientaciones Pedagógicas de 1970 (Capítulo IV). Terminamos, esta parte, con un capítulo dedicado al conflictivo tema de la recuperación en la legislación española de los últimos veinte años (Capítulo V), cuya escasa resonancia en el campo de la práctica escolar ha constituido también el objeto motivacional de nuestra preocupación investigadora.

La segunda parte del trabajo constituye su núcleo central. Comprende seis capítulos, agrupados en tres bloques.

En el primer bloque describimos ampliamente el diseño de nuestra investigación: supuestos e interrogantes, objetivos e hipótesis, variables, instrumentos de medida, proceso de selección y características de las muestras, el programa de refuerzo, precisiones sobre el diseño y tratamientos estadísticos (Capítulo VI).

El bloque segundo incluye dos capítulos. Uno dedicado a presentar los resultados obtenidos en el diagnóstico de la situación en lectura de los escolares que integran la muestra total, comparando nuestros datos con los objetivos obligatorios que señalaban los programas oficiales para promocionar desde el primer ciclo y con los aportados por otras investigaciones (Capítulo VII). Y otro, integrado por un estudio complementario sobre los niveles de comprensión lectora, dependiendo del tipo de texto que se propone para leer, las exigencias de la tarea y las condiciones de aplicación (Capítulo VIII).

El tercer bloque se desarrolla en tres capítulos, que tratan sobre los resultados de los efectos del programa de refuerzo. Partimos de la comparación intergrupos, estudiando las diferencias por pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas (Capítulo IX); y para profundizar más en el progreso de cada uno de los grupos, desde la situación pretest a la posttest, hacemos el análisis de la variación intragrupo (Capítulo X). Cerramos el bloque con un examen cualitativo, descriptivo y comparativo de los cambios detectados en cada uno de los grupos, en términos de variaciones en el rendimiento medio, y de porcentajes con representación gráfica. Averiguamos los porcentajes de escolares que estaban en situación de dominio o muy deficitaria (casos extremos), antes y después del tratamiento (programa de refuerzo), y controlamos, en cada una de las cuatro submuestras, el porcentaje de niños que, a pesar del tiempo transcurrido entre el pretest y el posttest, se mantienen en el mismo nivel, avanzan a uno o más niveles superiores, o retroceden hacia alguno inferior (Capítulo XI).

Finalmente, a partir de los principales hallazgos que se desprenden de los estudios que consideramos más relevantes de esta investigación, extraemos conclusiones y formulamos algunas sugerencias que, desde nuestra perspectiva, podrían contribuir a mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela básica.

El estudio ha sido muy laborioso. Aseguramos que lo hemos realizado con seriedad y con gran interés por el tema que va más allá de su utilización como tesis doctoral. Es posible que haya aspectos criticables, pero creemos que no modificarían sustancialmente las conclusiones que vamos a dar.

CAPITULO PRELIMINAR

IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE LECTOR EN LA ESCUELA Y EN NUESTRA CULTURA

Uno de los grandes objetivos de la escuela y, durante mucho tiempo, su cometido fundamental ha sido, y es, dar a conocer los medios instrumentales de la cultura entre los que se encuentra la lectura.

Leer, escribir y contar fueron durante un tiempo las tres actividades básicas que definían el quehacer de la Educación Primaria y que hoy son reclamadas por aquellos grupos que propugnan la vuelta a lo básico.

Según apuntan algunas teorías acerca del nacimiento de la escuela, su origen se encuentra estrechamente relacionada con la enseñanza de la lectura. Rodríguez Diéguez (1989) llega a afirmar que la lectura es precisamente lo que justifica el nacimiento de la escuela (p. 12), clave que, según el citado autor, parece que descubrió Dewey al hablar del momento en el que la sociedad necesita institucionalmente el apoyo de la escuela.

Lectura y escuela aparecen desde esta perspectiva vinculadas desde sus orígenes por razones de tipo social para responder a la necesidad de alfabetizar a la población, condición sin la cual, los derechos a la educación y a la cultura, reiterados por las Organizaciones Internacionales de Educación, de manera especial por la UNESCO, y por todas las Constituciones, no podrían ejercerse.

El analfabetismo se convierte en un grave problema social al que los Estados deben dar respuesta. Erradicarlo ha sido un ideal que se ve actualmente ampliado con la aparición de los analfabetos funcionales. Según el académico Ayala (1991), se

considera que son "personas que han aprendido a leer pero que de hecho no leen, y que con el desuso han llegado a perder la capacidad de hacerlo". (p. 1)

El problema no es nuevo, pero si antes se argumentaban razones de desarrollo socio-cultural de los países (su índice se mide, entre otras cosas, por el número de analfabetos), hoy se alude a los valores formativos de la lectura, o su papel instrumental al servicio de la educación de los hombres y su propio progreso personal.

Como motor del desarrollo sociocultural, ya a principios de siglo, Ortega Munilla (Director de El Imparcial), decía: "la base para la grandeza de España está en que aprendan a leer los que no saben y que lo hagan los que ya saben" (citado por Pérez Rioja, 1986, p.117).

De los valores formativos de la lectura se hace eco Ayala (1991) al afirmar que "la pérdida del hábito de leer atrofia la capacidad imaginativa y las capacidades racionales" (p.1), o de una forma más trágica lo expresan el Comité para el Desarrollo Económico (1980):

"Aquellos que no aprenden a leer y escribir con eficacia no sólo carecen de los instrumentos básicos del resto del aprendizaje, sino que, con frecuencia, pierden la corriente del proceso educativo, generan resentimiento contra la autoridad social y la educación formal, y se divorcian de los profesores y escuelas y de todo lo que esto representa. Con frecuencia, abandonan los estudios con riesgo de un desenlace trágico". (p.39) (1)

Cimaz (1985), resalta el poder liberador de la lectura, al considerar que "el estado de no lector es una de las múltiples formas de la alienación", que priva al hombre "del deseo de comunicación, del deseo de saber, del deseo de formarse que no existe en el no lector" (p.100).

Hemos comprobado que son muchas las funciones que en el terreno educativo y social se conceden a la lectura y que hablan, por sí mismas, de la importancia que desde siempre se ha

concedido a ésta.

Diversas encuestas e investigaciones, llevadas a cabo por la UNESCO, según sintetiza Pérez Rioja (1986), demuestran a nivel internacional que la lectura:

- 1º. Desempeña un importante papel en el proceso de comunicación, de información y de formación cultural, a pesar unas veces de los resultados espectaculares obtenidos por la televisión y otros medios audiovisuales, y a menudo, gracias a ellos.
- 2º. Podría (o debería) convertirse fácilmente en el instrumento más extendido para la formación intelectual y en refuerzo del poder de la imaginación, lo que sería muy necesario en nuestra vida profesional y social, dada su rápida evolución.
- 3º. Es, sin duda alguna, el mejor medio de oponerse a todo tipo de manipulaciones" (p.140).

La lectura como medio de comunicación, como instrumento de cultura, como factor de desarrollo intelectual, como liberadora del hombre, y porque como señala Fernández Huerta (1953): "compendia los aspectos más diversos de la personalidad humana [...], se considera uno de los focos tanto de la actividad escolar como de la estudiosa (p.19).

1. LA LECTURA Y SUS PRINCIPALES VALORES

Sin pretender abarcar el amplio abanico de valores atribuidos a la lectura en todas las etapas de la vida humana, si nos interesa detenernos en cuatro aspectos que, desde nuestra perspectiva, consideramos de máximo interés:

- La lectura como forma de acceder a la cultura y a la problemática social de nuestro tiempo.
- La lectura como factor de desarrollo intelectual.
- La lectura como medio del aprendizaje.
- La lectura como ocio, evasión y forma creadora de ocupar el tiempo libre.

Estos cuatro puntos ponen de manifiesto que la adquisición y uso de la técnica lectora, no sólo aparece como un gran objetivo a conseguir por la escuela y la sociedad, sino también como un reto.

Esta última dimensión fue el contenido de la 5ª Conferencia Europea de Lectura, titulada "La Lectura: un reto del futuro" (1987) (2). Y para Medina Rivilla (1987) es:

"El reto más importante que tiene planteado y conlleva los cimientos del éxito académico y personal del sujeto; ya que, el dominio de la técnica lectora es todavía el medio para acceder a la información básica de nuestra vida diaria: trabajo, diversiones, acontecimientos de interés, hobbies, etc., medio, además, de comunicación, de aprender a aprender, de profundizar en la comprensión de la vida a través de la reflexión sobre la sabiduría acumulada en la literatura" (p.123)

Nos referiremos a las tres primeras.

La lectura como forma de acceder a la cultura y participar en la vida social

Hoy día contamos con muchos medios para acceder a la cultura, pero en la actualidad se sigue considerando que la lectura es su fundamento. Y es que, como señala H. Gratiot-Alphandéry (1985), "toda actividad cultural pasa en algún momento por el texto escrito" (p.47).

El desarrollo de los medios de comunicación social: cine, radio y, fundamentalmente, la TV, que cubren los mismos objetivos que la lectura (formar, informar y divertir), no han podido eliminarla por los muchos valores que esta tiene. E incluso, algunos autores consideran que no hay antagonismo entre los medios visuales masivos y la lectura, sino que, más bien, se complementan. "Sin duda, la idea de la monarquía de la TV es sólo una hipótesis vacilante" (Sainsaulieu, 1966, pp. 210-211).

El fin de lo que McLuhan denominó "Galaxia Gutemberg", afortunadamente no ha llegado a cumplirse. Sin embargo, pensamos

como Porcher (1976) que "la pasión por la lectura está menos difundida de lo que los intelectuales tienden a creer" (p.50).

En nuestro criterio, la lectura, frente a los otros medios de información, estimula mejor la reflexión y el razonamiento. Como afirma Ayala (1991):

"Los nociones absorbidas por la vista tienen un carácter sensorial directo y tienden a provocar en el sujeto una reacción inmediata, quizá irreflexiva, en contraste con las nociones adquiridas a través de la letra impresa, que exige una elaboración mental por parte del lector, despertando así las potencialidades intelectuales tanto como la actividad imaginativa y estimulando su conciencia crítica. Cuando se lee un texto, la imagen de la realidad invocada y evocada no entra directamente por los ojos; el concepto no le es impartido al lector con autoritaria perentoriedad, sino propuesto a su meditada consideración" (p.1)

Los libros recogen el archivo cultural de los pueblos. Esta evidencia lleva a afirmar a algunos autores que "cuando se quiere destruir una cultura se incendian los objetos singulares que la contienen" (Jean, 1985, p.68).

Pero, la lectura no sólo es la llave que abre las puertas de la cultura, sino también la de la participación activa en la sociedad, y esto es así, desde el momento, como dice Peretti (1971) que "la cultura, deja de considerarse un lujo para ociosos, para pasar a ser un artículo de primera necesidad, un instrumento utilitario e indispensable" (p.127).

La Unesco, desde su creación, ha defendido siempre sus programas de "derecho a leer", basado en el concepto de cultura como patrimonio de todos los hombres, promoviendo lo que se ha venido llamando "alfabetización funcional", concepto que, en su sentido más amplio, incluye no sólo el aprendizaje de las técnicas instrumentales como un fin en si mismas, sino también, y fundamentalmente, como un medio orientado hacia la adquisición cultural y el desarrollo social y cívico del individuo, de forma tal que le permita participar en las transformaciones económicas, culturales y sociales de la comunidad. Como dice Waples (1940):

"la lectura es un proceso social que pone al lector en relación con su entorno y condiciona tal relación" (p.228).

Desde esta perspectiva podemos considerar que la lectura, como fuente de información, contribuye a lograr una mayor igualdad de oportunidades. Un hombre bien informado participará en decisiones sociales de modo personal y más objetivo. La información libera la mente y estimula la autonomía.

El derecho a la educación y a la cultura se convierte, así enfocado, en un derecho y un deber individual y social, cuyo cumplimiento exige "el derecho y el deber de leer", perspectiva que se destaca ante el nuevo analfabetismo.

Pero, aunque en la actualidad la preocupación por esta cuestión parece más acuciante, viene de lejos. Ya Azorín señalaba que la lectura "en lo antiguo era un acto complementario, ocasional; en los días actuales y hasta el momento presente es función orgánica, forma parte de las funciones fisiológicas, ... la necesidad de leer el diario por la mañana, póngase por caso, es tan imperativa como la del desayuno" (Pérez Rioja, 1986, p.97).

La lectura como factor de desarrollo intelectual

En varios autores encontramos referencias al papel que la lectura juega en la formación intelectual de la persona. Ya lo hemos visto en el apartado anterior, al señalar las ventajas que tiene sobre los medios audiovisuales.

En 1917, Thorndike afirmaba que la "lectura es raciocinio" y M.J. Adler, en 1940, llega a decir que "leer es pensar" (3).

En época más reciente, Méndez Aparicio (1984), señala que la lectura de cualquier libro, por fácil que esto sea, obliga al cerebro a desarrollar una intensa actividad y a realizar complejas funciones en las que intervienen millones de células: en primer lugar, han de descifrarse los signos gráficos para

formar palabras cuyo sentido hay que comprender; este proceso que abarca múltiples niveles contribuye poderosamente al desarrollo de la mente.

En el mismo sentido se pronuncia Cimaz (1985), al referirse a que "la práctica de la lectura, en quien gusta de ella, es una actividad que no sólo utiliza las capacidades existentes, sino que también produce, desarrolla o especifica las capacidades" (p.99), y Medina Rivilla (1987), precisa que "la enseñanza de la lectura puede constituir una actividad formativa del desarrollo intelectual, ya que contribuye a la formación de la capacidad de abstracción" (p.123).

Algunos estudios estadísticos que se han venido realizando desde el primer cuarto de siglo hasta la actualidad, ponen de manifiesto la relación positiva entre comprensión lectora e inteligencia. Por ejemplo, Fernández Huerta (1953), considera alta la correlación encontrada por Thorndike (1917), True (1922), Wheeler (1949), Lennon (1950) y por él mismo (1950) (4); y llega a la conclusión de que "al ejercitarse en lectura comprensiva, se desarrollan las potencias intelectivas en un proceso casi autodidáctico" (p.18). Otros autores (Tinker, 1966; Downing y Thackray, 1974; Lapp y Floop, 1978; etc.), recogiendo varios estudios correlacionales entre los factores intelectuales y la comprensión lectora deducen que los resultados son muy dispersos y no se pueden obtener conclusiones generalizables. Es importante considerar que estos trabajos se han realizado aplicando tests clásicos (Weschler, Stanford-Binet, etc).

Desde una perspectiva diferente, Fijalkow (1989), señala: "... los trabajos más originales, a nuestro juicio, son los de inspiración piagetiana relativos a la adquisición del lenguaje escrito ..." (p.53), y tras el análisis de algunas investigaciones hechas dentro de este campo (Fijalkow y Prêteur, 1983) (5), concluye: "Los trabajos de inspiración piagetiana parecen consolidar globalmente la hipótesis de una relación entre los resultados en lectura y el nivel de desarrollo cognitivo..." (p.54).(6).

La relación entre lectura y factores mentales parece un tema no discutible, cualquiera que sea la modalidad diagnóstica seguida (cuantitativa o criterial). Sin embargo, se aprecia una gran disparidad en torno al grado de dicha relación, que algunos autores (Deboer y Dallman, 1966), atribuyen al tipo de tests empleados.

Por otra parte, también se discute el poder formativo de la lectura sobre la inteligencia. Este es el caso de Besant, cuando escribe:

"La lectura no forma la mente, sólo la construye el pensamiento. La lectura es únicamente valiosa en el sentido de que proporciona material para pensar. Un hombre puede leer mucho, pero su desarrollo mental estará en proporción de la cantidad de pensamiento que emplea en la lectura (...). Así como el alimento es inútil si no se digiere y asimila, del mismo modo la mente puede llenarse con la lectura; pero a menos de que haya pensamiento, no hay asimilación de lo que se lee, y la mente no se desarrolla con ello; peor aún, es posible que sufra por estar sobrecargada, y que más bien se debilita que se fortalezca bajo el peso de ideas no asimiladas" (citado por Pérez Rioja, 1985, p.195).

Parece lógico pensar que en cada uno de los autores que han tratado este tema subyace un concepto de lectura y una forma diferente de enfocar el proceso lector, en el que, de momento, no vamos a entrar. Un punto parece destacar en la mayor parte de las opiniones reflejadas: aluden al aspecto comprensivo de la lectura y a la actitud activa del lector. Ahora bien, el problema parece estar en si es la lectura en sí misma la que contribuye al desarrollo de las capacidades de reflexión, de crítica, de abstracción, o si depende más bien de la actitud que adopte el lector, de lo que haga durante la lectura, o, incluso, de la cantidad de lecturas que realice y de que sea un lector a quien le guste leer.

La lectura: recurso y soporte del aprendizaje

En nuestro criterio, la lectura es un medio de aprendizaje;

como dice M.J. Adler (1940) "leer es aprender".

Tinker y McCullough (1968), explican este pensamiento:

"La lectura implica la identificación de los símbolos impresos o transcritos que sirven de estímulo para recordar los significados que la experiencia ha ido elaborando y para construir otros nuevos significados mediante la manipulación de conceptos que ya posee el lector. Los significados resultantes se organizan en procesos racionales, de acuerdo con la intencionalidad del lector. Tal organización lleva a modificar el pensamiento y/o la conducta o, si no, a una nueva conducta que toma su lugar, sea en el desarrollo personal o social". (Cifr. en Harris y Hodges, 1985, p.228).

Leer para aprender es un campo que hoy cobra un impulso muy destacado, desde el punto de vista de la investigación sobre comprensión lectora y, especialmente, en el marco del aprendizaje significativo y constructivo.

Wittrock (1990), define la comprensión lectora en el contexto de un aprendizaje generativo como: "... la generación de una representación, estructural o conceptualmente ordenada, de las relaciones entre las partes de la información que se debe aprender, y entre esa información y esas ideas y nuestra base de conocimientos y experiencia" (p.569).

Asistimos en la actualidad a un amplio consenso en admitir que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que el lector lo va construyendo progresivamente.

- Para comprender un texto y aprender a partir de él, los lectores necesitan poseer unos esquemas de conocimiento adecuados y, además, aplicar estrategias que le permitan organizar, localizar, integrar y verificar la información de manera que pueda ser incorporada a la estructura cognitiva del lector.

En efecto, a través de la lectura aprendemos, enriquecimos nuestra base cognitiva, pero además, necesitamos de la lectura para seguir aprendiendo.

Como dice Coll (1989), "aprender a aprender [es], sin lugar a dudas, el objetivo más ambicioso y al mismo tiempo irrenunciable de la educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí sólo en una amplia gama de situaciones y circunstancias" (p.41).

Desde este enfoque, para facilitar la comprensión lectora y la adquisición de conocimientos, el profesor debe construir, o más bien inducir al alumno a construir, las relaciones entre las partes de la información que proporciona el texto y de estas con la base de sus conocimientos (Wittrock, 1990). Es lo que Coll (1989), denomina "concepción constructivista de la intervención pedagógica" (p.118), a través de la cual, la acción docente estará encaminada a enriquecer los esquemas de conocimientos de los sujetos y sus estrategias de procesamiento de textos.

Estas estrategias, una vez adquiridas, quedan integradas en la estructura cognitiva del alumno; cuanto más conocimientos posea (del mundo, del lenguaje, de la técnica y contenido de la lectura, etc.), tanto mayor será su capacidad para aplicarlas a nuevas situaciones de aprendizaje.

Entendemos que en el fondo de esta corriente está también latiendo el pensamiento de Vygotski sobre el "área de desarrollo potencial"; de la mano del profesor, el aprendiz puede ir construyendo sus estructuras mentales básicas y aprendiendo a leer para comprender, actividad fundamental para el estudio.

Para los autores especializados en la metodología del estudio, entre otros (Maddox, 1964; Echegaray de Juárez, 1971; Castillo Ceballos, 1979; Castillo Arredondo, 1982; Monterde Mainar, 1988), la lectura es la práctica fundamental en la realización de esta actividad.

Pero en la última década se han producido algunos cambios en las orientaciones metodológicas de la lectura aplicada al estudio. Si en época no lejana, y aún hoy, algunos autores dan mayor relevancia a la velocidad lectora como medio para facilitar

la comprensión del contenido, en la actualidad, aquella queda desplazada pasando a un primer plano todas aquellas estrategias que ayudan a la captación del mensaje.

Esta preocupación por la lectura como recurso al servicio del aprendizaje y el estudio aparece, con distintos matices, en los planteamientos curriculares dictados en nuestro país desde hace casi cuarenta años. Los Cuestionarios de 1953 y, sobre todo, los de 1965, destacan el valor instrumental de la lectura al servicio de la formación integral del alumno (7); las Orientaciones Pedagógicas de 1970 incorporan estos valores, aunque parecen, por la extensión y el número de los objetivos que los orientan más hacia la instrucción (información, estudio) (8), enfoque que se mantiene en los Programas Renovados de 1981.

Los nuevos diseños curriculares propuestos por el MEC, para la Enseñanza Primaria, en 1991, sin abandonar los citados objetivos, al considerar todas las formas del lenguaje como un instrumento privilegiado para la conformación del propio pensamiento y la comunicación, subrayan el valor de la lectura como una "herramienta imprescindible para tratar los demás contenidos curriculares", dentro de un enfoque psicológico claramente cognitivo y constructivista (9).

En todos los programas oficiales para la enseñanza de los primeros cursos de la escolaridad, la lectura tienen un papel importante; se pide al niño una comprensión lectora para interpretar los textos, las fichas y otros materiales de trabajo, en todas las materias, sean de tipo lingüístico, cultural, matemático, etc. El éxito escolar aparece condicionado por la destreza alcanzada en esta técnica durante los primeros grados escolares; y esto es lógico que así sea, dado el apoyo en los libros de los currícula y de la enseñanza en general.

En esta línea, Dunn y Dunn (1984), llegan a afirmar que "el 90% de toda la instrucción se realiza por medio de la lectura y de los métodos de pregunta-respuesta" (p.21), y Cimaz (1985), señala: "se sabe que la adquisición de información es de dos a

cuatro veces más rápida por medio de la lectura que de la audición" (p.99).

Desde una reflexión personal, creemos que, en la práctica, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura no cubre las exigencias establecidas en los planes oficiales, ni las expectativas de teóricos e investigadores.

Se lee poco y mal. El aprendizaje de la lectura es una tarea difícil y compleja, siempre ligada a la obligatoriedad del trabajo en la escuela: primero leyendo para aprender a leer, y segundo leyendo para aprender. En pocas ocasiones se llega a descubrir el placer que proporciona la lectura como fuente de recreo y diversión, como estímulo a la imaginación y a la fantasía. Si no se asegura la comprensión, ¿cómo se va a desarrollar el gusto por la lectura?, ¿cómo se va a mejorar la técnica si no se ejercita suficiente y adecuadamente?, ¿cómo es posible que se pueda utilizar como recurso para el aprendizaje y el estudio?, ¿cómo podemos hacer descansar el desarrollo de la estructura cognitiva sobre la lectura?

A modo de conclusiones:

La proclamación de 1990 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (a petición de la Conferencia General de la Unesco), como año Internacional de la Alfabetización, representa, según Mayor Zaragoza (1990), el reconocimiento del nuevo problema social centrado en el analfabetismo absoluto y especialmente en el funcional.

Pero, no sólo es un grave problema social, sino también escolar; en cuanto que, desde algunos círculos se considera que su raíz arranca de la escuela, al no haber sabido generar intereses por la lectura o plantearla de modo inadecuado y poco satisfactorio.

Representativo de cuanto decimos es que las actividades de

la UNESCO para el sexenio 1990 - 1995, se inspiran en el objetivo de luchar contra el analfabetismo a través de una enseñanza primaria de calidad, una enseñanza primaria efectiva; otra consideración se refiere a la necesidad de completar las actividades de alfabetización con una labor de postalfabetización y con la disponibilidad de textos de lectura fácil con temas que interesen al niño o adulto recién alfabetizado.

Estos objetivos de la Unesco parecen responder a las dos grandes preocupaciones que existen actualmente: 1) que se lee mal, porque la escuela no enseña correctamente a leer, o que debe cambiar muchas de sus prácticas y metodologías, y 2) que se lee poco, que existe una generalizada escasa motivación hacia la lectura, problema del que tampoco parece ajena la institución escolar (10); esto viene a ser tanto como reconocer que la escuela no cumple dos de los objetivos importantes recomendados: fracasa en la creación de hábitos lectores y no enseña a leer correctamente (a leer para comprender). En general, podríamos decir que no contribuye suficientemente al desarrollo educativo integro de la persona, si tenemos en cuenta los beneficios que la lectura aporta en el proceso de desarrollo cultural, del pensamiento y formación intelectual, en cuanto medio de aprendizaje, de ocio y placer.

En cualquier caso, se están poniendo de manifiesto deficiencias en la escolaridad básica: "la mejor medida para evaluar la eficacia de la escuela primaria. [es] la desaparición del analfabetismo (...). Paradójicamente, la existencia de una campaña contra el analfabetismo arguye deficiencias en el sistema escolar primario" (García Hoz, 1980, p.40).

2. UNA APROXIMACION A LOS INTERESES Y PREOCUPACIONES SOBRE LA LECTURA EN ESPAÑA ENTRE 1950 Y 1987

La importancia que desde siempre se ha concedido a la lectura y las razones de ello han sido expuestas en los apartados

anteriores.

Ahora bien, nos preguntamos: ¿cuáles han sido las polarizaciones de la comunidad científica que se reflejan en la producción literaria profesional española en relación con la lectura?, ¿se pueden apreciar tópicos constantes a lo largo del tiempo, o hay variaciones importantes?, ¿tienen alguna vinculación con las necesidades más acuciantes en determinados momentos de nuestra historia reciente en materia educativa? ... Y, más concretamente, teniendo en cuenta la preocupación que ha motivado el contenido central de la investigación que presentamos como trabajo de Tesis Doctoral: ¿qué lugar ha ocupado el tema de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, dentro de la gama temática tratada en nuestro país, durante la segunda mitad del siglo veinte?.

Con objeto de encontrar alguna respuesta a estos interrogantes, hemos realizado un análisis estadístico descriptivo del contenido fundamental de los trabajos sobre la lectura que se han recogido en los números monográficos (dedicados a la bibliografía) de la revista *Bordón*, desde 1950 a 1987.

Tomamos esta revista como ejemplo y muestra que podría ser representativa de las recopilaciones de la época estudiada; podríamos haber elegido otras fuentes de igual relieve, pero ésta nos pareció suficiente para satisfacer nuestras aspiraciones en el presente estudio, nos resultó fácil acceder a ella, y, además, posee categoría en el ámbito pedagógico; como afirma García Hoz (1980), quizás exagerando un poco, "los números monográficos de la revista *Bordón* ... ofrecen una información bibliográfica exhaustiva de todos los trabajos de índole pedagógica aparecidos en España durante el año correspondiente, constituyendo así la mejor fuente informativa para seguir el desarrollo del pensamiento y la realidad educativa española" (p.200) (11).

Queremos dejar claro que hemos intentado recoger todo lo que figuraba recopilado en la revista *Bordón* en torno al tema de la lectura, sin entrar en valoraciones de contenido. Somos conscientes de las críticas que pueden hacerse a este procedimiento, al

haber contabilizado en nuestro estudio artículos de dudosa calidad científica; pero lo que hemos pretendido ha sido, fundamentalmente, detectar los puntos de preocupación sintomáticos de cada década, desde los años cincuenta.

Pensamos, como dice Fernández Huerta (1958) (12), que todo lo publicado es digno de recogerse, y aunque sólo debe tratarse en profundidad el experimento riguroso, no deben excluirse muchos trabajos que abren caminos ... (p.111).

Hemos recogido 373 obras (libros y artículos) publicados a lo largo de casi cuatro décadas (1950-1987). Como ya señalábamos anteriormente, utilizamos como fuente los números bibliográficos de la revista Bordón. No obstante, no están todas las publicaciones registradas en ésta. Hemos prescindido de todas las que suponían ediciones sucesivas de una misma obra.

En líneas generales, estos son los pasos del procedimiento que hemos seguido para llevar a cabo nuestro estudio:

Primera fase: Vía deductiva

- 1º) Elaboración previa de un listado de cuestiones o criterios de relevancia en torno al área de lectura (teorías, procesos, métodos, materiales, deficiencias y dificultades, etc).
- 2º) Desglose de dichas cuestiones en indicadores o puntos temáticos concretos (descriptores).

Segunda fase: Vía inductiva

- 1º) Examen de los temas tratados, diferenciando la producción por décadas, y agrupándolos en grandes bloques de indicadores.
- 2º) Cálculo de frecuencias y porcentajes por indicadores y décadas.

La comparación de ambas vías, deductiva e inductiva, puso

de manifiesto algunos puntos convergentes y áreas temáticas más desatendidas. En el cuadro siguiente, presentamos los ejes indicadores y los descriptores que nos han servido de base para la confección de este estudio.

CUADRO 0.1.

EJES INDICADORES Y DESCRIPTORES DE PUBLICACIONES PEDAGOGICAS

EJES INDICADORES	DESCRIPTORES
1. Panorama teórico: Problemática general de la lectura.	Reflexiones en torno a: Concepto de lectura; necesidad e importancia; valores sociales, educativos y escolares; rivalidad/complementariedad con otros medios (cine, radio, televisión, etc.); perspectivas de futuro (analfabetismo, educación permanente, educación compensatoria).
2. Proceso lector: Componentes y factores condicionantes.	Componentes: decodificación y comprensión. Interacción texto/lector. . Aspectos psicológicos: enfoques; fundamentos; factores (perceptivos, psicolingüísticos, cognitivos, etc); madurez, etc. . Aspectos socioculturales y socioafectivos (ambiente, familia, escuela) . Aspectos escolares/académicos: relación con otras áreas de aprendizaje, con el estudio, con el rendimiento, con el aprovechamiento, etc.
3. Perspectivas didácticas.	Enseñanza/aprendizaje de la lectura: planificación (directrices, objetivos y niveles); tiempo de iniciación (madurez y aprendizaje precoz); métodos de iniciación (particulares) y controversias (análiticos/sintéticos); técnicas, estrategias y actividades; materiales y recursos.
4. Deficiencias y dificultades del aprendizaje lector.	. Deficiencias básicas: sujetos especiales (deficiencias intelectuales; sensoriales: visuales y auditivas; psicomotoras y de lenguaje) . Deficiencias específicas para la lectura: dislías . Deficiencias en el aprendizaje normal de la lectura.
5. Evaluación/diagnóstico de la lectura.	Orientaciones generales. Pruebas y tests: de madurez, predictivos, de lectura oral, de lectura silenciosa, de velocidad, etc.
6. Promoción de la lectura	Hábitos e intereses: ¿por qué no se lee? (el desinterés lector); ¿qué les gusta leer a los niños y jóvenes? (los intereses lectores); ¿qué deben leer? (los criterios de selección); ¿qué pueden leer? (literatura infantil y juvenil, otros materiales; bibliotecas); cómo fomentar la lectura? (la animación y los hábitos lectores).

Tomando como base esta clasificación hemos hallado, por décadas, las frecuencias de publicaciones correspondientes a cada descriptor y el porcentaje de obras agrupadas en torno a cada eje indicador, proporcional a las registradas en cada época.

Resultados y comentarios

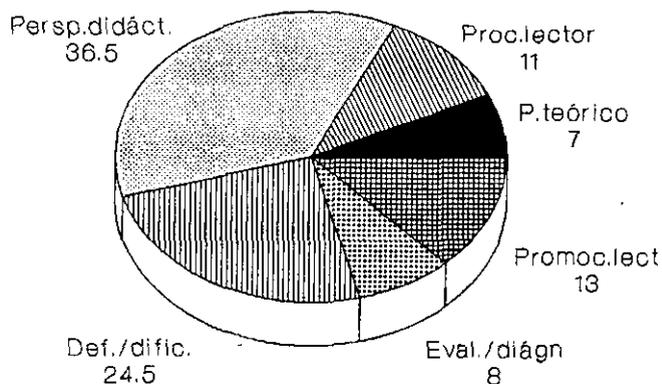
El recuento estadístico de las publicaciones citadas en las revistas *Bordón* (13), diferenciadas por décadas y agrupadas por contenidos temáticos, nos ha dado los resultados que aparecen en la tabla y gráficos siguientes.

TABLA 0.1.
DISTRIBUCION DE TEMAS POR DECADAS (EN N y %)

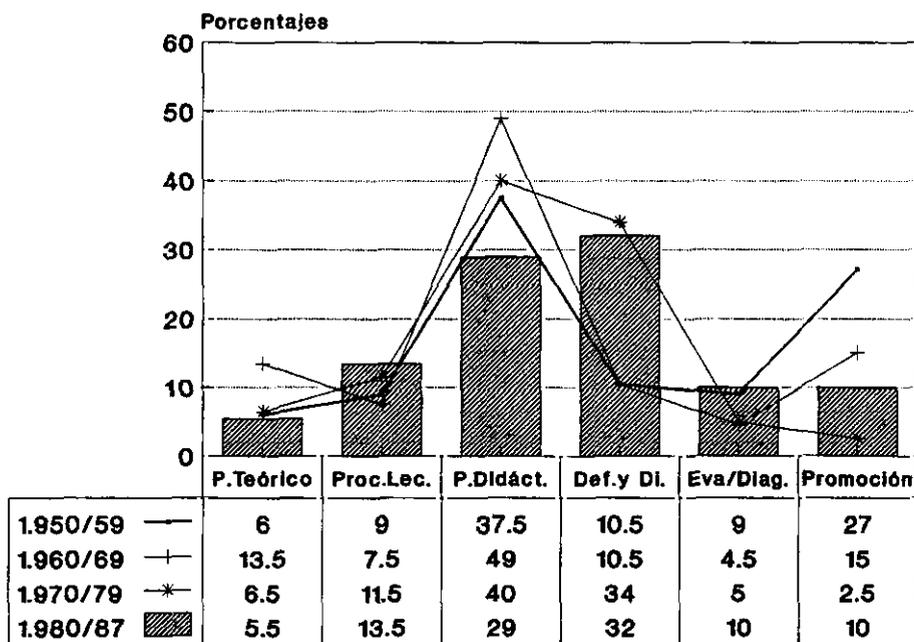
EJES INDICADORES	DECADAS									
	1950-59		1960-69		1970-79		1980-87		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Panorama teórico	4	6	9	13,5	5	6,5	9	5,5	27	7
Proceso lector	6	9	5	7,5	9	11,5	22	13,5	42	11
Perspectivas didácticas	25	37,5	33	49	31	40	47	29	136	36,5
Deficiencias y dificultades	7	10,5	7	10,5	26	34	52	32	92	24,5
Evaluación/Diagnóstico	6	9	3	4,5	4	5	16	10	29	8
Promoción de la lectura	18	27	10	15	2	2,5	17	10	47	13
TOTALES	66		67		77		163		373	

GRAFICO O. 1
CONTENIDOS DE LECTURA
Ejes de interés general y por décadas

Ejes de interés general. 1950/1987
(Porcentajes totales)



Evolución por décadas



El análisis de los datos nos conduce a las siguientes reflexiones:

1º) El interés y la preocupación por los aspectos metodológicos ("Enfoque didáctico") relacionados con la enseñanza de la lectura parece acaparar el mayor número de publicaciones en todo el periodo estudiado, excepto en la década de los ochenta. Dentro del Enfoque didáctico el descriptor que acumula menor cantidad de publicaciones, en nuestra muestra bibliográfica, es el que se refiere al tema de la planificación (directrices, objetivos y niveles).

2º) A partir de los años setenta se advierte un incremento del interés por las "Dificultades en el aprendizaje lector", logrando en ésta década un índice próximo al que hasta ese momento se configuraba como tópico hegemónico ("Enfoque didáctico"). En los ochenta pasa a ocupar el primer lugar entre las publicaciones recapituladas en ese periodo.

3º) La formación de hábitos lectores y de actitudes positivas hacia la lectura ("Promoción de la lectura"), ha sido otro de los ejes polarizadores de la literatura pedagógica en los años cincuenta y sesenta; más de la mitad de lo publicado en este bloque corresponde a los veinte primeros años.

4º) Las cuestiones relacionadas con el proceso, componentes y factores implicados en la actividad lectora ("Proceso lector"), se mantienen durante las tres primeras décadas de nuestro estudio, dentro de unos índices bajos. Nos parece interesante resaltar la tendencia ascendente que apreciamos en los ochenta, que puede ser significativa del auge que tiene en la actualidad esta problemática. Destacamos que de las 42 publicaciones recogidas, 22 pertenecen a esta última década.

5º) Los temas que se refieren a instrumentos y técnicas de evaluación del proceso lector ("Evaluación/diagnóstico"), y las obras que tratan el "Panorama teórico" registran el menor número de publicaciones en la práctica totalidad de los años estudiados.

Como dicen Calfee y Drum (1986) "la investigación contemporánea sobre la lectura no es neutra, sino que refleja el contexto social y político en el que ocurre" (p.804). Si lo que se publica es significativo de la actualidad que alcanzan determinados temas y si ello, a su vez, tiene alguna relación con las preocupaciones y demandas de científicos y profesionales para hallar respuestas a la problemática educativa de determinados momentos históricos, podríamos concluir que:

Primero: Durante los años cincuenta y sesenta destacan dos grandes bloques de contenidos, entre las publicaciones que hemos manejado:

- a).- La enseñanza y el aprendizaje de la lectura en los momentos de iniciación.
- b).- La formación de hábitos e intereses lectores.

La preocupación por estos temas se refleja en varios documentos legales dirigidos a erradicar el problema del analfabetismo en nuestro país, que constituye uno de los mas graves problemas que tenía planteado:

1º.- Extensión de la escolarización a toda la población infantil (Plan Nacional de Creación de escuelas, 1957).

(La SEP había pedido, en 1953, hacer efectiva la obligatoriedad de la asistencia a la escuela a lo largo de toda la década).

2º.- Campañas de alfabetización de adultos (O.M. de 30 de julio de 1953)

3º.- Convocatoria de Cursillos de comprobación de técnicas de enseñanza de la lectura y la escritura (O.M. de 5 de noviembre de 1953 y siguientes)

En dos interesantes trabajos (Maillo 1955; Fernández Huerta, 1957), se hace referencia a dichos cursillos. Maillo, informa

sobre el objetivo principal del primer cursillo: "seleccionar los más idóneos métodos de lectura, así como su realización y resultado"; en tanto que Fernández Huerta revela que la preocupación posterior se centra, además, en la "comprobación de métodos analíticos rápidos". (14)

Sin embargo, de poco sirve saber leer si no se estimula la necesidad de leer. La inercia y el abandono hacia la lectura por parte de los niños, se plantea ya desde principio de los años cincuenta, atribuyéndolo a diferentes causas (Hazard, 1950; Oria Puente, 1951; Pérez Rioja, 1959; Castillo Puche, 1960; etc.). La mayoría de los autores coinciden en denunciar el poco atractivo que presentan los libros de lectura infantil, cargados de contenidos religiosos, morales, cívicos y políticos, o literatura clásica, y la escasa producción literaria centrada en los intereses de los niños. Este tema motivó varios estudios (Comas Mata, 1953; Robes Masses, 1957; Montserrat, 1960), la elaboración de catálogos y la realización de varias exposiciones sobre libros infantiles.

Hacia la mitad de los años sesenta, el interés por los métodos concretos de iniciación a la lectura queda desplazado por obras generales de carácter didáctico y revisiones.

En el ámbito internacional, se está produciendo la preocupación por cuestiones relacionadas con la calidad de la enseñanza de la escuela primaria en cada país, y por la revisión de las prácticas vigentes (Chall, 1967) que cristalizan en la siguiente década, con demandas en busca de la calidad.

En nuestro país aumenta las publicaciones relacionadas con técnicas, estrategias y actividades que se concretan en los años siguientes en una inquietud profesional por mejorar la calidad de la enseñanza. Aunque enfocado hacia los problemas generales y no particulares de la lectura, hay que destacar también el análisis de los defectos existentes en el sistema educativo que puso de manifiesto el estudio publicado por el M.E.C., en 1969 ("La educación en España. Bases para una política educativa").

Queremos resaltar la importante labor que realizó el CEDODEP, durante este periodo, en el desarrollo de estas inquietudes por mejorar la calidad de la enseñanza, abriendo el camino a la difusión de obras extranjeras portadoras de nuevos planteamientos pedagógicos (15).

Segundo: Los años setenta y ochenta, comparten con las décadas anteriores su preocupación por el tema de "cómo enseñar al niño a leer" (cuestiones metodológicas), pero ponen de relieve un nuevo foco de atención: "las dificultades en el aprendizaje de la lectura".

En España, al comenzar los años setenta, el espíritu revisionista de la época se recoge en la reforma del sistema educativo que pretende llevar a cabo la Ley General de Educación de 1970. Su aspiración era mejorar la calidad de la enseñanza, introduciendo una serie de reformas que nos situaban en la vanguardia de las innovaciones pedagógicas (individualización, evaluación formativa, recuperación inmediata, atención a las dificultades de aprendizaje en el marco escolar, etc), propias del modelo de "educación personalizada que se proponía. Las Orientaciones Pedagógicas que desarrollan la Ley para la E.G.B., destacan la importancia de las materias instrumentales como base para el aprendizaje general, sobre todo en la primera etapa, especialmente las relacionadas con el área del lenguaje, llegando a afirmar que "la destreza en lectura comprensiva y en la expresión ordenada y coherente del propio pensamiento, verbalmente y por escrito, es garantía de éxito en todas las materias de enseñanza" (p.61).

Desde nuestra perspectiva, las innovaciones más interesantes que aportaba la Ley fueron las referidas a la evaluación continua o formativa y la recuperación inmediata de las deficiencias de aprendizaje; tema que también preocuparía en la década de los años ochenta.

Los Programas Renovados de 1981 y 1982, al introducir el ciclo como unidad de aprendizaje, pretendieron frenar el fracaso

escolar, ampliando el tiempo para cubrir los objetivos mínimos y evitar lagunas o problemas de aprendizaje básico. Pero "aplicar la evaluación en el sentido profundo que marcaban las normas legales hubiera requerido analizar el origen de los errores y de las respuestas incorrectas, para tratarlas adecuadamente y a tiempo, antes de que se conviertan en obstáculos para el aprendizaje posterior" (Salvador, 1990, p.31). Llama la atención la escasa producción literaria que sobre el tema de la evaluación hemos podido recoger para nuestro estudio.

Ninguna de las propuestas mencionadas se llevaron a la práctica de forma generalizada (por diversos motivos), el fracaso escolar siguió creciendo, las demandas de calidad se hacen entonces más acuciantes y es reclamada por los medios sociales.

Esta insatisfacción por los bajos niveles que alcanzan los escolares en la educación básica se aprecia también en otros contextos; ya a principios de los años setenta, en Norteamérica, Carroll y Chall (1975), llevaron a cabo un estudio sobre la alfabetización de la sociedad ("Toward a literate society"), revelando que, aunque se habían elevado los objetivos de la lectura en la escuela, los resultados que se obtenían en la realidad eran muy bajos. Copperman (1978), llegó años más tarde a las mismas conclusiones, atribuyendo la erosión que se apreciaba en la educación de la sociedad americana a la insuficiencia de la instrucción en lectura.

Dentro de esta panorámica, puede situarse la preocupación por las dificultades en el aprendizaje, especialmente las que se producen en la adquisición de la lectura (relevantes durante las dos últimas décadas), y muy unido a ellas el resurgir del problema de la madurez para su iniciación.

Curiosamente, llama la atención que, en los años setenta, se registra un aumento de las publicaciones en torno a la madurez para el aprendizaje lector.

Nos parece muy coherente que la inquietud por el problema

de la madurez para el aprendizaje lector surja al mismo tiempo que el de las dificultades, como revela el número de publicaciones coetáneas que recogemos en nuestro estudio.

La madurez, entendiendo este concepto como: "momento idóneo de desarrollo en que cada niño puede aprender a leer con facilidad, provecho y sin tensión emocional" (Downing y Thackray, 1974, p.8), ha estado muy vinculada al tema de las dificultades; algunas de las tesis explicativas de estas últimas apuntan en esa dirección, y uno de los motivos que impulsaron los estudios que se iniciaron sobre el problema de la madurez, fueron precisamente el deseo de comprender y/o impedir el fracaso lector en los momentos iniciales del aprendizaje (Quintero, 1987, p.51).

En las tesis opuestas, defensoras del "aprendizaje precoz", encontramos que las primeras experiencias sistemáticas surgieron desde el ámbito de la pedagogía terapéutica (Doman y Delacato, 1961, cit. por Molina, 1981, p. 129), incardinándose más tarde en el de la educación compensatoria.

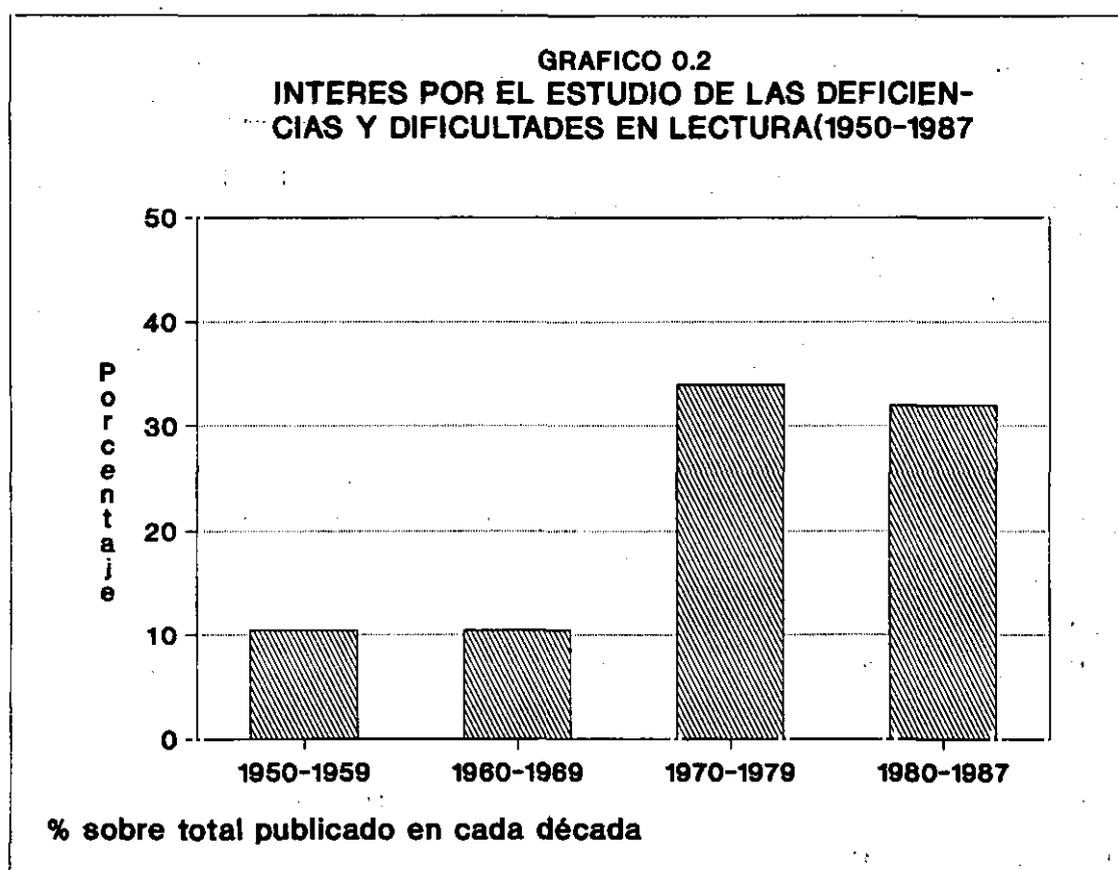
Los partidarios del aprendizaje precoz consideran que no tiene sentido preguntarse por la edad idónea para iniciar la adquisición de la técnica lectora, si se olvidan las condiciones en las que va a desarrollarse tal aprendizaje, el tipo de aprendizaje a realizar, el método concreto que se piensa utilizar, e incluso la actividad que pueda poner en juego el profesor (Cohen, 1980).

Sin embargo, cuando analizamos en profundidad las publicaciones incluidas en el bloque 4 (Deficiencias y dificultades), observamos que el incremento de publicaciones aparece inflado por el "tópico" de la dislexia, verdadera obsesión a partir de los años setenta (como veremos más adelante) y no se corresponde con un interés real por las dificultades en el aprendizaje lector de los niños normales.

Descriptores de las dificultades y deficiencias en el aprendizaje lector

Hemos hecho en los apartados anteriores un comentario general de los temas que, en nuestra muestra bibliográfica, aparecen tratados a lo largo de casi cuatro décadas. Dado el objetivo de nuestro trabajo de Tesis, nos parece interesante detenernos en el bloque de descriptores dedicado a las publicaciones sobre Dificultades del Aprendizaje.

Como ya vimos, este tema ocupa el 2º lugar en la jerarquía global de las publicaciones registradas (24,5 % dentro del total). Sin embargo, ha tenido un desarrollo desigual en el periodo analizado; de ocupar casi los últimos lugares en los años cincuenta y sesenta, asciende mucho en los setenta, pasando al primer lugar en los ochenta. (Gráfico 0.2).



Como ya hemos dicho, las publicaciones sobre las dificultades en el aprendizaje lector se disparan en los años setenta y ochenta por el incremento espectacular de los temas sobre la dislexia.

Según apreciamos en la tabla 0.2, destacamos que las obras sobre dislexia alcanzan prácticamente el 58 %, siendo las referidas a problemas en niños supuestamente normales el 38 % y las deficiencias básicas (intelectuales, sensoriales, etc), sólo el 4,5 %.

TABLA 0.2.
DIFICULTADES Y DEFICIENCIAS EN EL APRENDIZAJE LECTOR

EJES INDICADORES	DÉCADAS									
	1950-59		1960-69		1970-79		1980-87		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deficiencias básicas	2	28,5	0	0	0	0	2	4	4	4,4
Def. específicas: dislexia	2	28,5	2	28,5	17	66,5	32	62,5	53	57,6
Problemas niños normales	3	43	5	71,5	9	34,5	18	34,5	35	38
TOTALES	7		7		26		52		92	

Con frecuencia encontramos en los textos el uso poco discriminado de los conceptos aludidos bajo los términos: dificultad de aprendizaje, dislexia, retraso lector, etc., que en no pocas ocasiones inducen a confusión; e incluso se emplean como sinónimos para referirse a problemas, trastornos, disfunciones o deficiencias en el aprendizaje de la lectura.

En nuestro estudio bibliográfico nos ha interesado diferenciar dos grandes áreas: una que engloba lo recogido sobre dificultades del aprendizaje lector en general, y otra que recoge específicamente lo publicado sobre la dislexia (excluimos las deficiencias básicas).

Dentro de la primera (dificultades del aprendizaje), siguiendo el mismo procedimiento del estudio general, hemos definido los siguientes descriptores:

- Obras de caracter general, en los que se atiende tanto aspectos teóricos como prácticos, referidos a las dificultades y a la dislexia (descriptor 1).
- Publicaciones que se centran en el estudio específico de alguno de los factores causantes de las dificultades y/o dislexias (descriptor 2).
- Problemática general sobre la intervención para recuperar o reeducar al niño que presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura (descriptor 3).
- Actividades y material de recuperación (descriptor 4).
- Cuestiones relativas a la prevención (descriptor 5).
- Temática acerca de la incidencia de los problemas de la lectura sobre otras dificultades escolares (descriptor 6).

Diferenciamos, asimismo, dentro de las publicaciones centradas en la intervención, las que hacen una referencia explícita al aula clase, integrando en ella tanto las publicaciones que informan o investigan sobre la incidencia de la dislexia en las clases de EGB, como las referidas al papel del profesor con estos alumnos, esto es, a la intervención en el propio aula y a cargo del propio profesor, campo de nuestro especial interés.

Los resultados obtenidos, expresados en número de publicaciones en cada descriptor, figuran en la tabla siguiente:

TABLA 0.3.
DIFICULTADES Y DISLEXIA (N)

DESCRIPTORES	DÉCADAS										TOTAL	
	1950-59		1960-69		1970-79		1980-87		Totales		N	%
	Dif	Disl	Dif	Disl	Dif	Disl	Dif	Disl	Dif	Disl		
1. Obras generales	1	0	3	2	5	11	4	13	13	26	39	44
2. Factores etiológicos	1	1	0	0	0	1	6	1	7	3	10	11
3. Recuperación. Tratamiento.	1	1	1	0	3	1	3	9	8	11	19	22
4. Actividades y material recup.	0	0	0	0	0	2	4	5	4	7	11	13
5. Prevención	0	0	0	0	0	1	1	2	1	3	4	4
6. Lectura y fracaso escolar	0	0	1	0	1	1	0	2	2	3	5	6
TOTALES	3	2	5	2	9	17	18	32	35	53	88	

Hemos recogido en nuestra bibliografía, un total de 88 publicaciones sobre dificultades en el aprendizaje lector, de las cuales más de la mitad se refieren al tema específico de la dislexia (53, es decir alrededor del 60 %). Este resultado se confirma también en casi todos los indicadores. Sólo en el relativo a factores etiológicos predominan los de dificultades; aunque un análisis más detenido muestra que esta diferencia es aparente y fruto, posiblemente, de la imprecisión terminológica, como veremos en el estudio por décadas.

El apartado que recoge el mayor número de publicaciones en los dos grupos es el que se refiere a "Obras de carácter general", (44 % sobre el total publicado), lo cual es lógico si

pensamos en la amplitud de este eje descriptor, correspondiendo, además, en este caso la mayoría de las publicaciones a libros. También cabe destacar que es prácticamente el único sector en el que encontramos publicaciones en todas las décadas.

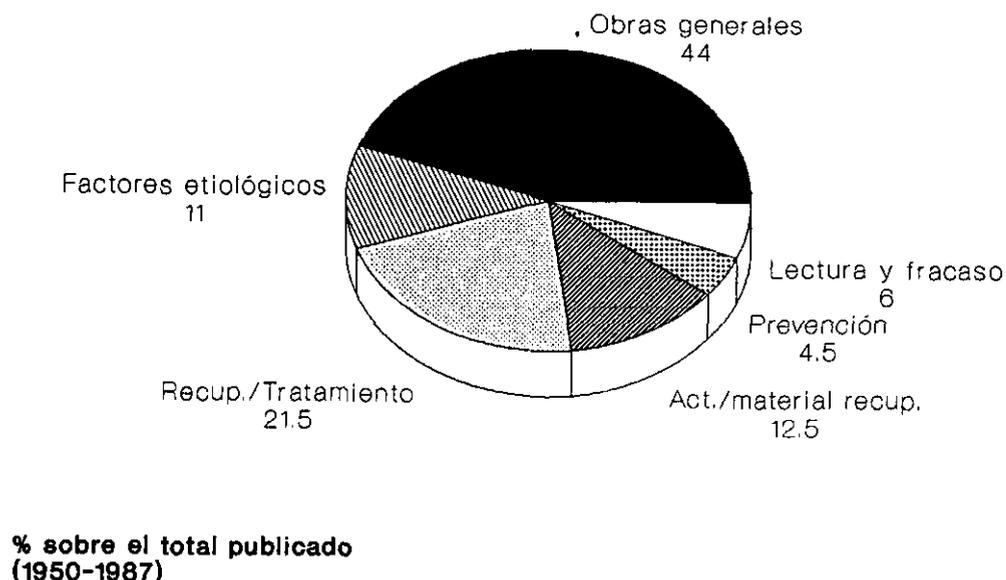
Sigue en orden sobre el total, el descriptor 3, "Recuperación, tratamiento", aunque en comparación con el primero, la cantidad de lo recogido es sensiblemente inferior (el 21,5 %). Sólomente en cinco de las publicaciones encontramos un planteamiento intervencionista en el aula de modo específico (Unía de Justos, 1957; Lázaro Martínez, 1976; Jordan, 1982; Regadera López, 1982; Moya Palacios, 1986).

Las cuestiones relacionadas con los "Factores etiológicos" y las que se dirigen hacia el diseño de "Actividades y material de recuperación", comparten en nuestra muestra un porcentaje casi igual (11 % y 12,5 % respectivamente). Llama la atención que en el descriptor 2 "Factores etiológicos", son superiores las publicaciones dirigidas hacia las dificultades en general, no disléxicas.

Los temas que plantean específicamente el problema de la prevención, tienen en nuestra muestra una representación muy baja (4,5 %).

En conjunto, destacamos que los descriptores que proponen de modo más específico cuestiones enfocadas hacia la intervención, en el caso de existir dificultades, o a la prevención de las mismas (descriptores 3, 4 y 5) ocupan menos de la mitad sobre el total de lo recogido (Gráfico 0.3).

GRAFICO 0.3
DEFICIENCIAS Y DIFICULTADES
Ejes de interés



Estudio por décadas

Años cincuenta (1950 - 1959). Total publicado 5

TABLA 0.4.
NUMERO DE PUBLICACIONES

Descriptor	Áreas		Total
	Dificultades	Dislexia	
1. Obras generales	1	0	1
2. Factores etiológicos	1	1	2
3. Recuperación y tratamiento	1	1	2
TOTAL	3	2	5

Los años cincuenta, se caracterizan en general por un bajo número de publicaciones y por interesarse, visto de modo global, más en planteamientos generales, y no intervencionistas.

Es la única década en la que encontramos más publicaciones en dificultades que en dislexia. Creemos que esta diferencia es más aparente que real, y tal vez, está potenciada por los criterios de adscripción que intencionadamente habíamos fijado. Nos explicamos: en la introducción a este apartado comentábamos la asimilación del término dificultades de aprendizaje con el de dislexia en general, aquí encontramos el primer caso, pues en realidad tres de los cinco artículos publicados se refieren, directa o indirectamente a la dislexia, adoptando o cuestionando algunos de los enfoques del momento.

Comencemos comentando el artículo de García (1957), autor hispanoamericano cuya obra incluimos en el indicador 1º (Obras generales), aunque en realidad trata la problemática de la dislexia, "estrefosimbolia" (16), bajo el título "Dificultades en leer y deletrear". Plantea el problema de los métodos globales como generadores de dislexias (17); hace una relación de los principales defectos que pueden encontrarse en los niños por la implantación del "plan moderno de lectura"; analiza causas y da normas de tratamiento para niños diagnosticados con el síndrome "estrefosimbolia".

En los dos artículos registrados en el apartado dislexia se plantea la problemática de la lateralidad y el lenguaje, en la línea de la tesis de Orton, (problema etiológico), y el otro tiene un enfoque más bien intervencionista. Resumimos estos artículos:

El artículo de Madurga (1956), aunque no se centra estrictamente en la lectura, nos interesa porque aborda la relación entre los problemas de lateralidad y lenguaje. Tras presentar el tema desde el punto de vista clínico y estadístico, concluye que, en el estado de conocimientos en ese momento disponibles, no se puede hablar de relación causal entre zurdería y defectos del lenguaje.

El artículo de Díaz Arnal (1959), plantea el concepto y tratamiento del niño disléxico, con dificultades en la lectura;

tratamiento que incluye la corrección de percepciones erróneas, la pronunciación exacta y la formación de hábitos correctores. Se trata, por lo tanto, de un planteamiento intervencionista.

En realidad, si atendemos al contenido de estos artículos, lo que se está planteando es el problema de la dislexia desde un punto de vista etiológico (perspectiva escolar, incidencia de métodos, en García; y factores internos, problemas de lateralidad en García y Madurga) y con intención intervencionista (Díaz Arnal).

Completamos estos enfoques con el artículo de Gamaliel Cabeza (1957) (recogido en "Factores etiológicos", no disléxicos); quién, situándose dentro de una orientación ambientalista/afectiva/familiar, estudia la indiferencia de padres y maestros hacia el progreso lector de los niños, la ansiedad de los padres porque se consiga cuanto antes el aprendizaje lector, el exceso de protección o autoridad y el conflicto entre las expectativas de padres, maestros y escolares, como factores condicionantes de la adquisición de las habilidades lectoras.

Resumiendo: ya durante esta década observamos que aparecen tres de las corrientes explicativas de la dislexia: 1) la organicista (tesis médico-neurológicas); 2) la pedagógica (cuestionamientos sobre el método de enseñanza de la lectura); y 3) la afectiva-familiar (enfoque psicoanalítico fundamentalmente).

El único artículo que parece tener un enfoque claro escolar es el de Uría de Justos (1957) que plantea la corrección de las dificultades que se encuentran en una clase normal (la lectura correctiva).

Nos llama la atención que, de las publicaciones recogidas en nuestra muestra bibliográfica, todos son artículos de revista, y de ellos, tres son de autores hispanoamericanos.

TABLA 0.5.
NUMERO DE PUBLICACIONES

Descriptor	Areas		Total
	Dificultades	Dislexia	
1. Obras generales	3	2	5
3. Recup/tratamiento	1	0	1
6. Lectura y fracaso escolar	1	0	1
TOTAL	5	2	7

El número de publicaciones en esta época sigue siendo muy escaso, y presenta características similares a la década anterior. Seguimos recogiendo bibliografía sudamericana. También se incluye un libro en francés (Chassagny, 1963), que plantea específicamente la recuperación de la dislexia sin que le asigne este concepto. Más de la mitad de lo publicado en esta década es de fuera de nuestras fronteras.

Otro dato que queremos recoger es que por primera vez aparece en nuestro estudio el término dislexia, que emplean Myklebust y Johnson (1963), en un artículo publicado en la Revista de Psicología General y Aplicada, y tres años más tarde lo encontramos utilizado por Lobrot (1966).

En esta década hallamos también un libro escrito por Deva (1969), que bajo el título de "Aprendizaje individualizado de la lectura y escritura", se plantea como objetivo fundamental esclarecer las dificultades que los niños encuentran en estas dos disciplinas, derivando procedimientos para superarlas. Desemboca en la enseñanza individualizada. Representa, pues, un libro con claro enfoque intervencionista, y aunque por la amplitud de lo

tratado, lo hayamos recogido en el indicador 1º, también podríamos encuadrarlo dentro de una perspectiva pedagógica.

Finalmente, queremos comentar el artículo de Rivera Cáceres (1961) en el que plantea el problema del fracaso escolar en la Escuela Primaria, derivado de insuficiencias en el aprendizaje lector. Para este autor la falta de cultivo y ejercitación sistemática de la comprensión de la lectura silenciosa constituye una de las tantas causas del fracaso del alumno. Igualmente, señala que en la lectura oral el maestro se interesa más por la modulación y la pronunciación, descuidando la comprensión de la frase. En definitiva, plantea el problema de la enseñanza comprensiva frente a la mecánica, claro que el enfoque de la comprensión queda lejos de los supuestos actuales, pues lo centra en el vocabulario y la inteligencia como factores esenciales. Consideramos que tiene especial interés por varios motivos: denuncia la falta de enseñanza de la comprensión, plantea el problema de si la decodificación puede llevar a la comprensión (muy investigada hoy día), y muchos de los supuestos de la interacción decodificación-comprensión. ¿Es posible leer expresivamente sin comprender?.

Años setenta (1970 -1979). Total 26

TABLA 0.6.
NUMERO DE PUBLICACIONES

Descriptoros	Areas		Total
	Dificultades	Dislexia	
1. Obras generales	5	11	16
2. Fact. etiológicos	0	1	1
3. Recup/tratamiento	3	1	4
4. Actividades y material de recup.	0	2	2
5. Prevención	0	1	1
6. Lectura y fracaso escolar	1	1	2
TOTAL	9	17	26

Lo primero que llama la atención en este caso es la desigual producción en obras generales y de dislexia, que aglutinan el 65 % de lo publicado en estos años.

En ambos grupos se destaca una mayor frecuencia de obras generales, siendo, por el contrario, escasas las publicaciones que se refieren a aspectos etiológicos y preventivos.

Otra característica es que aparecen mayor cantidad de libros que de artículos (18 libros y 8 artículos). Encontramos, igualmente, un alto porcentaje de libros y/o artículos que bajo el epígrafe de dificultades del aprendizaje, y por tanto recogido en este área, su contenido responde a planteamientos en torno a la dislexia, incrementándose de esta forma el porcentaje en este apartado notablemente. Como ejemplo, podemos citar los libros de: Lobrot (1974), con un enfoque ambiental afectivo, y Kocher (1975) y Tsvetkova (1977), psiconeurológico; y el artículo de Pablo (1976).

Esta última autora, incordinada en el campo de la educación especial, después de revisar algunos de los supuestos etiológicos y las características del niño disléxico en distintas etapas, propone un tratamiento centrado en tres puntos: 1) diagnóstico psicológico; 2) terapia conveniente (a ser posible en horario extraescolar); y 3) ambiente familiar y escolar adecuado (en una línea terapéutica de apoyo).

Sólamamente en esta sección encontramos un libro de Sánchez (1972), y un artículo de Lázaro Martínez, (1976), que responden a un enfoque claramente escolar de la lectura. Lázaro aborda la problemática: 1) de los objetivos y niveles lectores; 2) la inadecuada adscripción de estos a los cursos; 3) y el estudio cualitativo de las dificultades con el fin de "obtener niveles de dominio que perfilen una posterior actuación didáctica" (pág.62).

En conclusión, podríamos decir que de las nueve publicaciones recogidas en el apartado dificultades, cuatro responden al

tema genérico de la dislexia y sólo en dos de ellas se plantea el problema de las dificultades de la lectura desde un enfoque escolar no disléxico. El cómputo total de lo publicado en esta década sobre dislexia es en realidad mayor al que aparece en la tabla, 21 de las 26 publicaciones, esto es, más del 75 %.

Por último, los cuadernos de recuperación de dislexia aparecen, en nuestro estudio, al final de esta década (Perlada, 1978; Bandrés, 1978; y Sabater Fernández, 1979), incrementándose en la década siguiente, como veremos a continuación.

Destacamos también en el final de la década la aparición de un método antidisléxico para la iniciación lectora (Jiménez Gómez, 1979).

Años ochenta (1980 - 1987)

TABLA 0.7
NUMERO DE PUBLICACIONES

Descriptores	Areas		Total
	Dificultades	Dislexia	
1. Obras generales	4	13	17
2. Fact. etiológicos	6	1	7
3. Recup/tratamiento	3	9	12
4. Actividades y material de recup.	4	5	9
5. Prevención	1	2	3
6. Lectura y fracaso escolar	0	2	2
TOTAL	18	32	50

En esta década, no completa, encontramos publicaciones en casi todos los descriptores. Esto sería una de las características diferenciales respecto a las anteriores. No obstante, permanecen muchos de los rasgos de la última década: mayor número de libros que de artículos e interés por temas generales ("Obras Generales"), seguido de planteamientos globales en torno al tratamiento y material de recuperación.

Recogemos por vez primera artículos en los que se trata específicamente la problemática de la dislexia, frente a otros problemas (por ejemplo, el simple retraso lector, Bravo Valdivieso, 1985), o las diferencias entre los disléxicos y no disléxicos (Polaino Lorente, 1986).

En esta época comienzan las propias revisiones del concepto de dislexia como síndrome único que ha desembocado hoy en la consideración de distintos tipos de dislexia, de las cuales nosotros sólo hemos recogido las referidas a la dislexia disfonética, en clara consonancia con la revitalización que ha tenido en los últimos años el enfoque lingüístico.

Revisiones que hemos reseñado en este periodo son las de Benvenuty Morales, (1983); Molina García, (1983) y Ajuriaguerra, (1986).

Es también significativo que el apartado factores etiológicos recogen un mayor número de publicaciones en la sección -no dislexia-, que en la específica de esta problemática.

La cuestión está en determinar la orientación que siguen, en qué aspectos se basan, punto que pasaremos a comentar al igual que ocurre en el apartado obras generales, no disléxicos; ¿responden en realidad a esos planteamientos?.

Nos parece que están ya más matizadas las publicaciones generales sobre las dificultades del aprendizaje lector. Junto a obras que plantean el problema en términos globales sin decantarse por un enfoque o perspectiva en concreto, encontramos

también otros encuadrados dentro de enfoques más precisos, fundamentalmente organicistas (Delacato, 1985; Luria y Romanovich, 1987).

En todos suelen conjugarse el enfoque teórico, y práctico. Dentro de este último destacamos el libro de Valles Arándiga, (1986), muy centrado en la problemática específica de los errores y su corrección a través de actividades dirigidas al entrenamiento madurativo perceptivo-motriz, para corregir vacilaciones, omisiones, adiciones, sustituciones, es decir, en aspectos de la mecánica lectora.

Todo lo recogido en el indicador "Problemática etiológica", alude a factores internos al niño de tipo perceptivo, visual y motriz (Alcala García, 1981; Prieto Sánchez, 1984), centrado este último en problemas de esquema corporal. Frente a estos y en el último año estudiado, encontramos dos artículos que plantean la problemática desde el punto de vista del procesamiento psicolingüístico (Godas Otero, 1987; Maldonado, 1987), campo especialmente estudiado hoy. Podríamos señalar, desde esta perspectiva, que las dos líneas de enfrentamiento: factores perceptivos, frente a factores lingüísticos, quedan perfilados ya en este pequeño estudio que venimos haciendo. Se completa el apartado con un artículo referente al papel madurativo (Romero, 1987), en el que cabe observar perspectivas que tienden hacia la madurez perceptiva o de lenguaje.

Por lo que respecta al campo específico de la dislexia, siguen las publicaciones de manuales de recuperación iniciadas al final de la década anterior (Fernández Baroja, 1981; Valles Arándiga, 1984; Solis Salmoral, 1985; Pablo de Riesgo, 1985; Perlada Rueda, 1987).

Junto a estos temas, podríamos destacar la aparición de tratamientos específicos para la dislexia disfonética (Moya Palacios, 1986), respondiendo al planteamiento más actual del síndrome múltiple; de la dislexia hemos pasado a hablar de "dislexias". La intervención en el ámbito escolar de los niños

disléxicos comienza a interesar a algunos autores (Jordan, 1982; Regadera López, 1982; García Aretio, 1986).

El único artículo recogido en el sector de las dislexias, que se refiere a "Factores etiológicos", (Boltanski, 1984), nos remite de nuevo a las primeras tesis formuladas en torno a esta problemática, esto es, a los problemas de lateralidad o perceptivo-motrices.

Algunas conclusiones de nuestro estudio

Del análisis que hemos llevado a cabo sobre la muestra bibliográfica que recogían los números monográficos de la revista Bordón pertenecientes a las casi cuatro décadas comprendidas entre 1950 y 1987, en el campo específico de las dificultades del aprendizaje lector, llegamos a las siguientes conclusiones:

- 1ª) Hemos podido constatar la escasa diferenciación terminológica y conceptual entre dificultades de aprendizaje y Dislexia.
- 2ª) Prácticamente, en esta muestra, están representados todos los enfoques y tendencias desde los que se ha pretendido explicar la problemática que nos ocupa (neurológicos, psiconeurológicos, psicolingüísticos, ambientales/afectivos/escolares, etc.).
- 3ª) Descubrimos, en la variedad de enfoques, la pluralidad y complejidad etiológica de las dificultades en el aprendizaje lector y, en consecuencia, la diversidad de tratamientos correctivos que se han propuesto (fundamentalmente en el plano teórico).
- 4ª) Dado el predominio de los enfoques organicistas (médico/etiológicos), la mayoría de los autores proponen tratamientos que olvidan la intervención pedagógica.

- 5ª) Por regla general, estos tratamientos se dirigen más a combatir las supuestas causas (perceptivas, motoras, de lenguaje, etc.), que a corregir la técnica de la lectura en sentido estricto.
- 6ª) Advertimos, y lamentamos, una carencia casi generalizada de programas específicos centrados en la recuperación de las dificultades lectoras de origen típicamente escolar, cuyo tratamiento exigiría una intervención pedagógica, llevada a cabo por el maestro dentro del aula.

En suma, creemos que la obsesión por la dislexia ha desplazado los problemas lectores de origen escolar y didáctico, que según nuestra experiencia son la mayoría.

3. ANTECEDENTES DE NUESTRA PREOCUPACION POR EL CONTROL EMPIRICO DE LAS DIFICULTADES LECTORAS Y SU REFUERZO

La preocupación por los problemas escolares y el análisis de los que se producen en los primeros niveles de la escolaridad obligatoria, ha sido una constante en nuestra trayectoria profesional.

Como ya hemos comentado en la presentación, hace más de quince años que empezamos a trabajar dentro de los grupos de pedagogos y psicólogos escolares que dirigía García Yagüe en la Sociedad Española de Psicología y durante este largo periodo he llevado a cabo tareas de orientadora (18) y he actuado como colaboradora o responsable de equipos de investigación.

La tónica de los programas de orientación escolar hasta 1970 en nuestro país fue preferentemente psicométrica y predictiva. Desde ella, la orientación escolar española alcanzó una amplia resonancia, logrando establecer modelos de diagnóstico y orientación objetivados, cuya mejor ejemplificación podría estar en los programas de orientación de los escolares a la entrada o

salida de cursos críticos (entrada en la E.G.B., Bachillerato Elemental o Escuelas Profesionales; salida de la Primaria, Bachillerato Elemental o Superior, Preuniversitario o COU), que se apoyan en la predicción estadística del rendimiento para los cursos siguientes (García Yagüe, 1965; Palomino, 1969), y en la delimitación de las variables por análisis factoriales (Yela y Pascual, 1969; Secadas, 1971; García Yagüe y Palomino López, 1971).

Cuando trabajamos con estos modelos, casi siempre nos resultaban insuficientes, especialmente ante las situaciones límites y en concreto para la orientación y refuerzo de los puntos de aprendizaje deficitario. Por estos motivos, nos vinculamos a los grupos de investigadores que, desde los años setenta, aportaban y analizaban en profundidad algunos tests y realizaban las primeras experiencias de diagnóstico y evaluación diferencial o cualitativa.

A partir de 1972, el peso de los movimientos de educación y orientación personalizada, los planteamientos de la Ley General de Educación de 1970, y las orientaciones posteriores (sobre todo las que regulan las tutorías, la evaluación continua y el enfoque de la E.G.B. desde las áreas de expresión, en octubre/diciembre de 1970), y las perspectivas que abrían los estudios factoriales, polarizan el trabajo de estos grupos de psicopedagogos hacia los primeros cursos de la E.G.B., desde un doble enfoque.

Por una parte, se siguieron aprovechando los modelos psicométricos para delimitar factorialmente las variables psicopedagógicas de los cinco primeros años de la E.G.B., y elaborar constructos de referencia e instrumentos de medida, o para definir el alcance de la memoria con sentido (García Manzano, 1978), la organización perceptiva (Vives y Urcullu, 1975), el rendimiento escolar (Pacheco del Olmo, 1977) y la madurez adaptativa (Palomino López, 1978). Entre los primeros, merecen destacarse la media docena de análisis factoriales encadenados que se llevaron a cabo con muestras importantes y docenas de variables entre 1975 y 1982 (Crespo Vasco, 1976;

García Yagüe, 1979; Caballero, 1979; Espinosa, 1979; Palomino López, 1982, etc). (19).

Por otra parte, se plantearon ya de forma sistemática, elaborar criterios para el futuro diagnóstico diferencial o cualitativo objetivado, y recoger información para la construcción de sus instrumentos y programas de trabajo.

Los trabajos que hemos hecho para ir consiguiendo estos objetivos han sido muy numerosos y siguen mejorándose. Se comenzaron con estudios sobre dificultades de aprendizaje en los primeros cursos de E.G.B. (Valladolid, 1975) (20), continuaron con la construcción de algunos tests (1976 a 1981) que intentaban estimular el análisis de los procesos y la evaluación por niveles, sin tener en cuenta baremos, (Seminario sobre dificultades de aprendizaje de 1970 y 1980) y se concretaron para la investigación del niño bien dotado y sus problemas (García Yagüe, 1981; 1986).

Desde entonces, este modelo de trabajo ha avanzado mucho y se ha ido definiendo gracias a la superación de muchos tópicos y al apoyo de la informática (21). Pero los objetivos que desde el principio se habían propuesto estos grupos y que empezaron a analizar en la década de los setenta para conocer la situación escolar o las dificultades escolares y orientar el aprendizaje, son los mismos que ahora perseguimos:

- Diferenciar empíricamente el mayor número posible de dificultades/unidades de aprendizaje instrumental.
- Diferenciar los posibles niveles de dominio para cada una de ellas.
- Elaborar modelos de diagnóstico criterial.
- Evaluar desde ellos las taxonomías de objetivos vigentes en función de los resultados que van apareciendo.
- Poner en marcha programas de refuerzo o de recuperación dentro del desarrollo normal de la clase.

A lo largo de los años ochenta, y dentro de este programa de trabajo, se realizaron tesis doctorales (22), media docena de seminarios de investigación organizados desde el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la U.A.M (23) a partir de los cuales hemos llevado a cabo dos trabajos de investigación que fueron financiados por el C.I.D.E. (García Yagüe, 1993; Salvador Pérez, 1991).

Dentro de esta trayectoria encaminada a buscar enfoques diferenciales o criterios al diagnóstico escolar como punto de partida indispensable para la orientación y la educación personalizada, y para la elaboración de programas de refuerzo, he tenido una participación directa en casi todos los momentos:

- 1) En la búsqueda de modelos e instrumentos de diagnóstico pedagógico que permitieran tratar los datos según criterios diferenciales, a partir del supuesto de que sólo apoyándose en ellos pueden definirse categorías o niveles del aprendizaje, señalar puntos sintomáticos y derivar pautas de apoyo personalizado y programas de enseñanza correctiva (aplicados al "Nivel de Información, 1976/1979; en la lectura, de 1987 a 1990) (24).
- 2) En la aplicación de estos modelos al análisis de la situación escolar para detectar los puntos de aprendizaje básico deficitarios, principalmente centrados en los cursos iniciales de cada uno de los ciclos de la E.G.B. (1º, 3º y 6º) y para orientar los aprendizajes (Investigaciones y Seminarios de 1987 a 1991. Los dos últimos realizados con la ayuda del CIDE en 3º y 6º).
- 3) En la puesta en marcha de programas para el refuerzo de los aprendizajes deficitarios básicos detectados (ensayados en 1988/1989, e investigados de forma experimental durante el curso 1989/1990 en 3º de E.G.B.).

En estos trabajos de investigación asumí personalmente la responsabilidad de las actividades realizadas en la lectura.

Queremos destacar que, en todos estos estudios, hemos contado siempre con la participación de maestros en ejercicio con una doble finalidad: de una parte, para implicarles en la propia investigación, especialmente cuando tratábamos de aplicar programas de refuerzo, ya que sin su colaboración hubiera sido imposible; y por otra, para que dicha implicación sirviera como entrenamiento y mentalización en tareas que, desde nuestro punto de vista, contribuyen a completar su escasa formación para el ejercicio de las funciones tutoriales y de evaluación y tratamiento personalizado, como competencias importantes que una escuela moderna exige. Intentamos cubrir estos objetivos mediante seminarios específicos de área (25).

De todo lo anterior se desprende mi interés por el tema que presento como trabajo de tesis doctoral y las bases de lo que he hecho. La muestra, el proceso de recogida de datos, el programa y el equipo de profesionales que lo han implementado, forman parte de la investigación que realizamos sobre "Un modelo para la recuperación y el refuerzo de los aprendizajes básicos en E.G.B." (CIDE, 1991), precisamente el ámbito referente al área de la lectura.

Nuestra opción se explica, por un lado, porque compartimos sus supuestos y participamos directamente en ella, además es difícil trabajar con el rigor y los recursos que tuvimos en aquellos momentos (26), y por otro, porque consideramos que estos instrumentos de diagnóstico son idóneos para los objetivos que perseguimos.

Por supuesto que, para estudiar el rendimiento escolar o más concretamente el aprendizaje lector, tal vez se podrían haber utilizado otros modelos o instrumentos de diagnóstico distintos a los que hemos empleado para la elaboración de este trabajo, pero nuestra opción es coherente con la trayectoria y los propósitos que siempre nos han guiado, a los que antes hemos hecho referencia, y porque en su elaboración y progresiva purificación hemos participado muy directamente, hecho que nos ofrece la posibilidad de poderlos ajustar a las necesidades que

se vayan planteando. Otro tanto, podríamos decir de los programas de refuerzo que hemos aplicado.

En suma, nuestra preocupación ha girado en torno al diagnóstico diferencial o cualitativo de la lectura en los primeros niveles del aprendizaje básico, de forma que permita captar deficiencias iniciales sobre las que sustentar una enseñanza correctiva temprana, programas de acción generalizados y de recuperación o refuerzo individualizado; a ellos, hemos dirigido nuestros esfuerzos y constituyen el principal motivo de nuestro trabajo.

Por otra parte, los alarmantes bajos resultados que, según nuestros estudios empíricos, acusan los escolares en la lectura, y las demandas que desde ellos se formulan, la escasez de planes enfocados a la recuperación en el contexto de la clase, la derivación de las soluciones en las dificultades lectoras, en muchos casos, hacia profesionales externos, con programas de reeducación/corrección, cuyos objetivos más inmediatos suelen ser el desarrollo de factores y procesos relacionados con la lectura, pero no estrictamente lectores (percepción, atención, vocabulario, etc.) hacen, en nuestro criterio, necesario y urgente experimentar programas de refuerzo dentro del trabajo escolar normal.

Podríamos, además, aludir, como otro motivo más, las condiciones actuales de muchos centros docentes y, muy especialmente, la situación de soledad profesional en la que se encuentran muchos profesores, que, desbordados por la problemática escolar, sin recursos suficientes, ni preparación adecuada, encuentran serios obstáculos para desempeñar con eficacia las tareas de evaluación y recuperación que la normativa legal les encomienda. Nuestra vinculación y experiencia directa con profesores en ejercicio y en situación de formación inicial, nos han animado a realizar este proyecto.

NOTAS

- 1.- Nos parece interesante destacar que el capítulo en el que hemos recogido esta cita es un resumen de la monografía preparada por el Comité para el Desarrollo Económico, titulada "La Innovación educativa: nuevas directrices para la escuela americana".
- 2.- La 5ª Conferencia Europea de lectura se celebró en Salamanca, entre los días 27 y 31 de Julio de 1987, organizada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Comité Europeo para el desarrollo de la lectura de la Asociación Internacional de la Lectura (IRA).
- 3.- Véase HARRIS, T.L. y HODGES, R.E.(1985), p. 228.
- 4.- Con una muestra de 159 escolares, de 7 a 10 años, Fernández Huerta (1953) obtuvo correlaciones de .597 entre comprensión lectora y el test de Ballard y de .640 con el Otis (p.382).
- 5.- En estos estudios se recogen resultados desde .300 a .600, e incluso hasta de .800 en los grados escolares superiores.
- 6.- En nuestro país y en fechas más recientes, Quintero (1989) informa que en su estudio con niños de 4º de E.G.B., obtuvo correlaciones entre .494 y .555; saca como conclusión que "es el desarrollo cognitivo del sujeto el que ejerce un mayor peso en la comprensión lectora". En nuestros estudios más recientes (1990/91) sobre una muestra 516/617 escolares que finalizaban 6º de E.G.B., utilizando test de diagnóstico diferencial y modelos de evaluación criterial, hemos encontrado correlaciones pequeñas (.300/.400) entre inteligencia general y lectura, nueve variable de lectura oral y silenciosa (García Yagüe y otros, 1993).

Las obras de Tincker (1966); Downing y Thackray (1974); Lapp y Flood (1978), entre otros, recogen algunos datos de los estudios que correlacionan inteligencia y capacidad lectora.
- 7.- En el preámbulo, se citan como objetivos finales de la enseñanza-aprendizaje de la lectura: "Ampliar el horizonte cultural de los escolares; enriquecer su vida con la experiencia de los autores; inculcar los mejores hábitos, actividades y normas de conducta; capacitarles para resolver sus propios problemas personales y crearles un deseo de ayudar a los demás (Cuestionarios de Lectura, 1953, p.419).
- 8.- Los objetivos generales que establecen las orientaciones Pedagógicas de 1970 para la enseñanza de la lectura parecen muy centrados en los aspectos instrumentales: instructivo formativo, para el estudio, evasión o recreo; aunque la extensión y el número de los mismos nos permiten afirmar que se da más importancia a las primeras funciones que a la última. Esta idea se mantiene años más tarde en las Instrucciones de la Dirección General de la Educación Básica para la aplicación de las Orientaciones Pedagógicas en los primeros cursos de la EGB (1977), al exigir el dominio de las técnicas instrumentales para el acceso a 3ª de EGB. "conscientes de que la carencia o deficiencia de las mismas origina un alto porcentaje de fracasos escolares en los cursos siguientes".
- 9.- En el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Enseñanza Primaria, se dice textualmente: "La Educación Primaria debe favorecer ante todo el uso funcional del lenguaje, sea oral o sea escrito, en cuanto eficaz instrumento de comunicación y representación". "A lo largo de la Educación Primaria ha de desarrollarse el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Es un aprendizaje que se realiza de forma interactiva y en un marco de construcción de sentido. La lectura y la escritura se entienden como actividades cognitivas complejas que no pueden ser asimiladas a una simple traducción de códigos. La función comunicativa de la lengua, la comprensión y la expresión, son los ejes esenciales sobre las que se han de realizar estos aprendizajes". (Introducción al área de Lengua Castellana y Literatura).
- 10.- Pueden verse, entre otros, los informes sobre la situación de la lectura en los Estados Unidos (Carroll y Chall, 1975; Anderson y otros, 1985), y las críticas y propuestas del grupo francés de

Educación Nueva (GFEN) dirigidos por Jolibert y Gloton (1985), que se recogen en el libro "El poder de leer". En el reciente estudio que la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ha dirigido sobre la situación internacional en lectura, se destaca que uno de los factores que parecen contribuir más al éxito en la lectura es un entorno rico y motivador: bibliotecas en la comunidad social, en el centro, en el aula, número de libros en el hogar, uso de los mismos, etc. (Postlethwait y Ross, 1992).

- 11.- García Hoz ya había expresado esta idea en 1958 y, posteriormente, en 1974. En la presentación al número 125 de la Revista Española de Pedagogía, señala explícitamente: "... tanto en la Revista Española de Pedagogía como en Bordón, se encuentra el exponente del pensamiento pedagógico español y de la realidad educativa".
- 12.- Véase preámbulo del número extraordinario de la Revista Española de Pedagogía sobre: "La investigación pedagógica mundial". Revista Española de Pedagogía, 62/63, abril-septiembre, 1958.
- 13.- Se han analizado los siguientes números de la revista Bordón: Tomo II, nº 18, 1950; Tomo III, nº 24, 1951; Tomo IV, nº 32, 1952; Tomo V, nº 40, 1953; Tomo VI, nº 48, 1954; Tomo VII, nº 56, 1955; Tomo VIII, nº 64, 1956; Tomo IX, nº 72, 1957; Tomo X, nº 80, 1958; Tomo XI, nº 88, 1959; Tomo XII, nº 96, 1960; Tomo XIII, nº 104, 1961; Tomo XIV, nº 112, 1962; Tomo XV, nº 128, 1964; Tomo XVI, nº 128, 1964; Tomo XVII, nº 136, 1965; Tomo XVIII, nº 144, 1966; Tomo XIX, nº 152, 1967; Tomo XX, nº 160, 1968; Tomo XXI, nº 168, 1969; Tomo XXII, nº 176, 1970; Tomo XXIII, nº 184, 1971; Tomo XXIV, nº 192, 1972; Tomo XXV, nº 200, 1973; Tomo XXVI, nº 205, 1974; Tomo XXVII, nº 210, 1975; Tomo XXVIII, nº 215, 1976; Tomo XXIX, nº 220, 1977; Tomo XXX, nº 225, 1978; Tomo XXXI, nº 230, 1979; Tomo XXXII, nº 235, 1980; Tomo XXXIII, nº 240, 1981; Tomo XXXV, nº 250, 1983; Tomo XXXVI, nº 255, 1984; Tomo XXXVII, nº 260, 1985; Tomo XXXVIII, nº 265, 1986; Tomo XXXIX, nº 270, 1987 y Vol. 40, nº 5, 1988.
- 14.- Las referencias bibliográficas de estos autores y todas las que citamos a continuación (referidas a las publicaciones recogidas en este estudio) se encuentran en el anexo 1, ordenados alfabéticamente dentro de cada década.
- 15.- Entre 1963 y 1965, por ejemplo, recogemos publicaciones extranjeras con títulos tan sugeridores como: "Success and failure in learning to read" (Morris, 1963); "Reading instruction for today's children" (Smith, N.B., 1963); "New trends in reading instruction" (Umans, 1963).
- 16.- Estrefosimbología es un término acuñado por ORTON (1937), para significar lo que en su opinión era el elemento fundamental de la dislexia; significa símbolos torcidos y se refiere a los errores de inversión, rotación, etc., primera evidencia, según su tesis, de incapacidades para la lectura, todo ello explicable por una perturbación en la dominancia lateral. (Cifr. en Harris y Hodges, 1985).
- 17.- La revisión sobre los métodos de lectura comenzó a hacerse en los años 50 (Braslavsky 1962), época en la que según la misma autora (1983) se comienza a culpabilizar a la "supuesta dislexia" de los grandes problemas de la lectura sobre todo en Europa (Braslavsky, 1962; 1983). En esta época (años 50) los problemas disléxicos ocupan prácticamente la actividad de los investigadores franceses: (Galifret-Granjou; Borel-Maisonny, Stambach, Roudinesco; Ajuriaquerria, etc.).
- 18.- Desde 1977 formó parte del equipo psicopedagógico que realiza la orientación escolar y profesional de los hijos de los empleados de la empresa Iberdrola, S.A (antes Iberduero). Nuestra tarea se recoge en alguna tesis doctoral, fruto de la cual son las publicaciones "La Orientación Educativa: El Consejo Orientador al término de la E.G.B."; y "La Orientación Educativa: Evaluación del contenido del Consejo Orientador" de Castillo Arredondo (1989), publicado por Cincel.
- 19.- La mayoría de ellos fueron estudios sistemáticos muy amplios y rigurosos que sirvieron de base para tesis doctorales (Crespo Vasco, 1976, Caballero, 1980, Espinosa, 1980). Con estos estudios factoriales se lograron diferenciar y definir dos áreas de actividad intelectual general (conceptualización figurativa y conceptualización simbólico-verbal), la memoria de datos en contextos con significado y la psicomotricidad, e incluso se hicieron esfuerzos para integrar en

los análisis factoriales variables físicas, psicológicas, pedagógicas y de personalidad, y obtener factores amplios de 2º orden; en la investigación de García Yagüe (1979), la matriz factorial de 2º orden permitió definir un factor de rapidez y seguridad en el trabajo (factor I con 35 % de la varianza total), otro de tensión escolar (factor II), y otro bipolar, actuación inteligente/actuación aprendida, muy sugerentes para estudios posteriores. Los datos y las matrices que sirvieron de base para la interpretación se conservan en las Actas del Congreso de Psicología de 1979 en Pamplona. Mesa nº 3, págs. 13-16.

- 20.- Muchos de estos trabajos se presentaron y defendieron en el V Congreso Nacional de Psicología (Valladolid, 1975) dentro de la mesa redonda Modelos cualitativos de aprendizaje escolar: "Diagnóstico del lenguaje en la etapa preescolar" (Salvador y López Plantada); "Problemas de madurez adaptativa a la entrada en la E.G.B." (Palomino); "Detección de dificultades de aprendizaje a través de la prueba de ejecución crítica (Vives y Urcullu); "Proyección escolar de las dificultades de aprendizaje lector" (Lázaro); "Análisis de dificultades ortográficas (Pacheco); "Diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje de la comprensión escrita" (Caballero); "Intento de determinar las dificultades en el cálculo aritmético y su relación con la vida escolar" (Araujo y Crespo). Todos se pueden consultar en la Revista de Psicología General y Aplicada, (1976) nº 141/142, pp. 887-931.
- 21.- Véase el nº 2, Vol. 41 (1989) de la Revista Bordón dedicado a "Cuantificación y medida en la educación", especialmente los artículos de A. de la Orden y J.M. Jornet y otros.
- 22.- Destacamos entre ellas la que realizó Salvador Pérez (1988).
- 23.- Estos seminarios estuvieron dirigidos por el Dr. García Yagüe, tuvieron una duración cuatrimestral o anual, y contaron con la participación de un gran equipo interdisciplinar de profesionales de la educación de diferentes ámbitos: profesores de Universidad, inspectores de E.G.B., orientadores escolares y maestros de E.G.B. y de apoyo, previamente seleccionados cuando la investigación lo requiriera. En ellos se debatían periódicamente las hipótesis y programas de trabajo de cada proyecto, se preparaban los equipos que iban a llevar a cabo la recogida o tratamiento de la información y se comentaban los resultados y las mejoras que debíamos introducir en los próximos trabajos.

Los primeros seminarios se llevaron a cabo con la ayuda de la Universidad Autónoma de Madrid (1982 y 1983) y los dos últimos desde los contratos con el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 1989/1991). Dos de ellos terminaron con la presentación de los resultados y conclusiones en Mesas Redondas y sesiones públicas que organizó el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la U.A.M - (1989/1991).

El Seminario de 1987/1988, por ejemplo, dedicó el primer cuatrimestre al reajuste de los indicadores y niveles de aprendizaje de 1º, 3º y 5º de E.G.B., a la elaboración y edición de las pruebas modificadas o de nueva creación, a la aplicación de la batería en una muestra de 300 a 500 escolares por curso durante la segunda semana de noviembre, la corrección y el tratamiento estadístico de los datos y el envío de informes a los colegios que habían participado; el segundo cuatrimestre lo dedicamos a ensayar programas de refuerzo en media docena de indicadores que nos parecían fundamentales; sirvieron de orientación para nuevas etapas de nuestros proyectos.

- 24.- Entre 1976 y 1978 y en colaboración con otros compañeros, nuestro trabajo se centró en el diagnóstico y los condicionantes del nivel de información de los conocimientos de base, buscando pautas de evaluación cualitativa (información escolar; amplitud, generalización, fluidez en respuestas cotidianas). Pueden encontrarse referencias explícitas en GARCÍA YAGÜE, J., PALOMINO, A., CAMINA, A. (1981); PALOMINO, A., CAMINA, A., CABALLERO, A. (1979).

La Revista Encuentros de Psicología Escolar, en su nº 1 (1979), recoge la comunicación que presenté sobre el tema en las III Jornadas de Orientación Escolar y Profesional.

El diagnóstico del nivel de información de los escolares en 3º de E.G.B y su relación con el rendimiento escolar, fué el tema que seleccionamos como memoria de Licenciatura, presentada en la

Universidad Complutense de Madrid en 1977 con el título "Nivel de información y rendimiento escolar", obteniendo la calificación de sobresaliente.

A partir de 1987 y ante los nuevos proyectos de investigación de nuestro grupo revisamos en colaboración con otros compañeros (Fernández Baroja, Piqueras y Martínez Belinchón, entre otros) los indicadores y niveles de aprendizaje de las pruebas de lectura que habían sido utilizadas en anteriores investigaciones, introduciendo variables e indicadores nuevos. Pueden verse referencias en los últimos trabajos del grupo ya citados.

- 25.- Entre 1987 y 1990 me fué encomendada la dirección de Seminarios específicos del área de lectura para alumnos de la E.U. "Santa María" en periodo de Prácticas. En total he dirigido cuatro Seminarios con una duración cuatrimestral y a uno de ellos (2º cuatrimestre del curso 1988/1989) se incorporaron profesores en ejercicio de los cursos 1º y 3º de E.G.B. Los objetivos que fijamos en todos se centraron tanto en el diagnóstico de las dificultades en la lectura (análisis y aplicación de tests para recoger información; observación del proceso didáctico que se sigue en los centros) como en el ensayo de programas de recuperación, previo estudio teórico de planes ya elaborados. Dos de estos seminarios formaron parte del concierto que se estableció entre el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la U.A.M y la Vicedirección de Prácticas de la E.U. "Santa María". El que realizamos durante el segundo cuatrimestre del curso 1988/1989 se integraron dos profesores de 1º de E.G.B, dos de 3º de E.G.B y un profesor de apoyo vinculado al Departamento de Orientación de uno de los centros. Su objetivo fundamental fué la experimentación de programas de refuerzo elaborados desde el Seminario. He de decir que los profesores que se vincularon a esta experiencia, cuya obligación era acudir cada quince días al seminario, lo hicieron con una periodicidad semanal; aportaron el material que se utilizó para recoger nuevos datos y el de las sesiones de refuerzo, su experiencia y valía personal y un enorme entusiasmo y colaboración que nos contagiaron al resto del grupo (alumnos en periodo de Prácticas y a mi como directora del Seminario).
- 26.- Contó con un amplio equipo investigador y la ayuda económica del CIDE. El equipo estaba formado por especialistas en diagnóstico y orientación (dos o tres por área de aprendizaje), una docena de maestros de E.G.B. dispuestos a implicarse en la investigación (seis en el área de Matemáticas y seis para lectura) y otros colaboradores (Licenciados en Psicología y Pedagogía y estudiantes) que nos ayudaron en las tareas de corrección y valoración de las pruebas. Estas circunstancias han posibilitado la realización del trabajo. De hecho, la experimentación de programas de refuerzo la habíamos intentado ya durante el curso 1988/1989 y, aunque contabamos con la ayuda de la Subdirección de Prácticas de la E.U "Santa María" de la U.A.M (especialmente de la Subdirectora en aquel momento, Dña. Isabel Salvador que nos permitió entrar en contacto con los centros y profesores), no pudimos llegar a resultados concluyentes, entre otras razones, por el escaso número de profesores que logramos vincular a la investigación en la fase de aplicación de programas. En el área de lectura, sólo contabamos con cinco profesores de diferentes cursos, adscritos a tres centros. (Véase nota anterior).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADLER, H.J.(1940): How to read a book. Simon and Schuster; cit. por T.L. HARRIS y R.E. HODGES (Coeds) (1985), p. 228.

ANDERSON. R.C. y otros (1985): Becoming a nation of readers: The Report of the Commission on Reading. Washington, D.C.National Institute of Education.

AYALA, F. (1991): "El nuevo analfabetismo" en A.B.C, febrero, p. 1.

- BRASLAVSKY, B.P. (1962): La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapelusz.
- BRASLAVSKY, B.P. (1983): La lectura en la escuela. Buenos Aires, Kalepusz.
- CALFEE, R. y DRUH, P. (1986): "Research on teaching reading" en M.C. WITTRUCK: Handbook of Research on Teaching. Nueva York, McMillan, pp. 804-850.
- CARROLL, I.B. y CHALL, J.S. (Eds) (1975): Toward a literate society. Nueva York, McGraw-Hill.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (1982): Agenda escolar del alumno. Madrid, Paidopsique, Promoción Educativa.
- CASTILLO CEBALLOS, G. (1979): La metodología del estudio en los centros educativos. Pamplona, EUNSA.
- CIMAZ, J. (1985): "No nacemos no-lectores, nos hacemos no-lectores" en G.F.E.W. (1985): El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona, Gedisa, pp. 99-108.
- COHEN, R. (1980): Aprendizaje precoz de la lectura. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- COLL, C. (1989): Psicología y Curriculum. Barcelona, Laia.
- COMITE PARA EL DESARROLLO ECONOMICO (1980): "La innovación en el educación" en R.A. WEISGERBER, (Coord): Perspectivas de la individualización didáctica. Madrid, Anaya, pp. 38-48.
- COPPERMAN, P. (1978): The literacy hoax. Nueva York, William Morrow.
- CHALL, J.S. (1967): Learning to read: the great debate. Nueva York, McGraw-Hill.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1989): "Investigación cuantitativa y medida en educación". Bordón, Vol. 41, 2, pp. 217-236.
- DEBOER, J.J. y DALLMAN, M. (1966): The teaching of reading. Nueva York, Holt Rinehart and Winston Inc.
- DOWNING, J. y THACKRAY, D.V. (1974): Madurez para la lectura. Buenos Aires, Kapelusz.
- DUNN, R. y DUNN, K. (1984): La Enseñanza y el estilo individual del aprendizaje. Madrid, Anaya.
- ECHEGARAY DE JUAREZ, E.M. (1971): Estudio dirigido. Técnicas de trabajo intelectual. Buenos Aires, Kapelusz.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1950): "Comprensión lectora: Determinación y perfeccionamiento". Revista Española de Pedagogía, VIII, 31, pp. 367-403.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1953): "Enfoque didáctico de la lectura". Bordón, V, 33, pp. 17-39.
- FIJALKOW, J. y PRETEUR, Y. (1983): "L'acquisition de la langue écrite par l'enfant. Etudes d'inspiration piagétienne". En L. NOT (Edit): Perspectives piagetiennes. Toulouse, Privat.
- FIJALKOW, J. (1989): Malos lectores ¿por qué?. Madrid, Pirámide.
- GARCIA HOZ, V. (1980): La educación en la España del Siglo XX. Madrid, Rialp.
- GARCIA YAGÜE, J. (1965): "La predicción y los tests como factores de orientación". Educadores, 33, pp. 413-432.
- GARCIA YAGÜE, J. (1969): "Orientación y predicción". En La Educación en el Mundo actual. Problemas y técnicas. Madrid, C.S.I.C., pp. 183-192.

- GARCIA YAGÜE, J. y PALOMINO LOPEZ, A. (1971): "Dimensiones de la inteligencia". Revista de Psicología General y Aplicada, 112, pp. 525-544.
- GARCIA YAGÜE, J. PALOMINO, A. CAMINA, A. (1981): El diagnóstico del nivel de información en E.G.B. Valladolid, Miñón.
- GARCIA YAGÜE, J. (1986): El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el Primer Ciclo de la E.G.B. Madrid, CEPE.
- GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1993): "La situación de los alumnos en los aprendizajes instrumentales a la salida de la escuela primaria (6ª de E.G.B.), y sus implicaciones curriculares". Tendencias Pedagógicas, nº 0, monográfico. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, U.A.M.
- G.F.E.N. (1985): El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona, Gedisa.
- GRATIOT-ALPHANDERY, H. (1985): "Función de la lectura en la formación del niño y del adolescente". En G.F.E.N.: El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona, Gedisa, pp. 47-51.
- HARRIS, T.L. y HODGES, R.E. (Coeds). (1985): Diccionario de lectura y términos afines. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Pirámide.
- JEAN, G. (1985): "La lectura, lo real y lo imaginario". En G.F.E.N.: El poder de leer. Barcelona, Gedisa, pp. 62-68.
- JORNET, J.M. y SUAREZ, J.M (1989): "Conceptualización del dominio educativo desde una perspectiva integradora en evaluación referida al criterio (E.R.C)". Bordón, Vol. 41, 2, pp. 237-275.
- JORNET, J.M. y SUAREZ, J.M (1989): "Revisión de modelos y métodos en la determinación de estándares y en el establecimiento de un punto de corte en medición referida a criterio". Bordón, Vol. 41, 2, pp 278-301.
- JORNET, J.M. y SUAREZ, J.M (1989): "La sensibilidad institucional: una característica métrica para los elementos de los tests de referencia criterial". Bordón. Vol, 41, 2, pp 303-324.
- LAPP, D. y FLOOP, J. (1978): Teaching reading to every child. Nueva York, McMillan.
- MADDOX, H. (1964): ¿Cómo estudiar?. Barcelona, Oikos-Tau.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1990): "Hacia una educación básica universal". Escuela Española, 3000, pp. 19.
- MEDINA RIVILLA, A. y otros. (1987): Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de la escolaridad. Madrid, Cincel.
- MÉNDEZ APARICIO, J. (1985): "La biblioteca pública. ¿Índice del subdesarrollo español?". En J.A. PEREZ RIOJA: Panorámica histórica y actualidad de la lectura. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1953): Cuestionarios de lectura. Colección Legislativa del M.E.C., pp. 419-424.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1965): Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria. Colección Legislativa del M.E.C., pp. 413-574.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1969): La Educación en España. Bases para una Política Educativa. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1978): Nuevas Orientaciones Pedagógicas. Madrid, Escuela Española, 7ª edición actualizada.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1981): Programas Renovados del Ciclo Inicial. Madrid, Escuela Española.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991): Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio por el que se establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Primaria.

MOLINA GARCIA, S. (1981): Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid, C.E.P.E.

MONTERDE MAINAR, F. (1988): Método "RL-250" para leer más y mejor. Barcelona, PPU.

PALOMINO LOPEZ, A. (1969): "La predicción del rendimiento y sus posibilidades orientadoras". Revista de Psicología General y Aplicada, 160, pp. 914-915.

PALOMINO, A. CAMINA, A. CABALLERO, A. (1979): "El test de Nivel de Información de García Yagüe y sus posibilidades en E.G.B.". Educadores, 101, enero-febrero, pp. 547-570; 104, sept-oct, pp. 547-570.

PERETTI, J. (1971): Las contradicciones de la cultura y de la Pedagogía. Madrid, Studium.

PEREZ RIOJA, J.A. (1986): Panorámica histórica y actualidad de la lectura. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide.

PORCHER, L. (1976): La escuela paralela. Buenos Aires, Kapelusz.

POSTLETHWAIT, T.N. y ROSS, K. (1992): Effective schools in reading. International Reading Association. Newark, Delaware.

QUINTERO GALLEGO, A. (1987): Madurez y comprensión lectora. Salamanca, Amarú Ediciones.

QUINTERO GALLEGO, A. (1989): "La comprensión lectora según los tipos de discurso". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la Escuela. Madrid, Pirámide, pp. 79-91.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1989): "Introducción al libro leer en la Escuela". En FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ. (Coor.): Leer en la Escuela. Ob. cit., pp. 11-16.

SAINSAULIEU, R. (1966): "Les classe sociales défavorisées en face de la télévision. Quelques hypothèses". Revue Française de Sociologie, VII, 2, abril-junio, pp. 202-212.

SALVADOR PEREZ, I. (1988): El progreso escolar en el Ciclo Inicial de la E.G.B. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

SALVADOR PEREZ, I. (Coor) (1991): Un modelo para la recuperación y el refuerzo de los aprendizajes básicos en E.G.B. Informe del proyecto presentado al C.I.D.E. Proyectos de Investigación Educativa, 1989.

SECADAS, F. (1971): "Las dimensiones básicas de la inteligencia". Revista Española de Pedagogía, oct-dic, pp. 351-368.

THORNDIKE, E.L. (1917): "Reading as reasoning: a study of mistakes in paragraph reading". Journal of Educational Psychology, Vol. VIII, pp. 323-332.

TINKER, M.A. (1966): Bases for effective reading. Minneapolis, University of Minnesota Press.

TINKER, M.A. y McCULLOUGH, C. (1968): Teaching elementary reading. Appleton-Century-Crofts. Citado en T.L. HARRIS y R.E. HODGES. (Coeds) (1985), ob. cit., pp. 228.

WAPLES, D. y otros. (1940): "What reading does to people". University of Chicago Press. Citado por T.L. HARRIS y R.E. HODGES. (Coeds) (1985), ob. cit., pp. 226-228.

WITTRUCK, M.C. (1990): "Procesos de pensamiento de los alumnos". En M.C. WITTRUCK: La investigación de la Enseñanza, III. Profesores y Alumnos. Barcelona, Paidós, pp. 569-576.

YELA, M. y PASCUAL, M. (1969): "La estructura de la inteligencia técnica". Revista de Psicología General y Aplicada, 94, pp. 705-770.

YELA, M. y PASCUAL, M. (1969): "Dimensiones de la comprensión verbal". Revista de Psicología General y Aplicada, 94, pp. 626-627.

PRIMERA PARTE

EL PROBLEMA DE LA NATURALEZA DEL HECHO LECTOR Y SU IMPORTANCIA PEDAGOGICA

**CONTROVERSIAS Y TENDENCIAS EN LA
INVESTIGACION DEL HECHO LECTOR**

1. LA COMPLEJIDAD DEL TEMA

El intento de definir la lectura así como determinar sus características, los factores, habilidades y procesos componentes, se perfila como algo difícil y complejo.

Prácticamente la investigación sobre la lectura, desde sus inicios, gira en torno a estos interrogantes: ¿qué es la lectura?, ¿cuáles son sus componentes?, ¿es una única aptitud?, ¿es un conjunto de aptitudes?, ¿cuáles son los factores condicionantes?, ¿es un proceso único?, ¿son varios procesos?, ¿cuál es su grado de relación?, ¿son independientes?, ¿el dominio de unos condiciona la actividad de otros?, etc.

Las respuestas encontradas han oscilado históricamente entre dos grandes corrientes de pensamiento: la perceptual y la cognitiva (Wittrock, 1981). Hoy día parece que la balanza se inclina más hacia los factores cognitivos y lingüísticos, aunque la mayoría de los autores coinciden en reconocer que la naturaleza de la lectura es "compleja" y "heterogénea".

Así pues, al analizar la naturaleza de la lectura tendremos que contemplar la variedad de factores intervinientes en ella (fisiológicos, psicológicos, sociológicos, lingüísticos, pedagógicos, etc.), que han sido objeto de estudio, análisis e investigación desde distintos enfoques y disciplinas.

Esta pluralidad de enfoques ha repercutido positiva y negativamente sobre la lectura:

- Como efecto positivo, entendemos que se ha enriquecido su conocimiento con el aporte de distintas investigaciones, teorías explicativas y áreas de conocimiento con las que se interrelaciona; un ejemplo podría ser el caso de la comprensión lectora que se ha beneficiado de la Lingüística, de la Gramática textual, de la Psicología cognitiva, etc.

- Como aspecto negativo destacaríamos la existencia de diferentes respuestas a los mismos problemas, apoyados en estudios experimentales, pero condicionados por la filosofía y actitud del investigador, sus objetivos, la metodología, las técnicas e instrumentos de diagnóstico que utiliza, etc. Tal vez, este podría ser el motivo de que, a pesar de haber sido la lectura un tema muy investigado, realmente se ha avanzado poco en cuanto a soluciones prácticas válidas, especialmente en el terreno del tratamiento de las dificultades y deficiencias en su aprendizaje.

2. APROXIMACION AL HECHO LECTOR A TRAVES DE LAS DEFINICIONES DADAS POR DIVERSOS AUTORES

Una vía introductoria para aproximarnos al concepto de lectura podría ser realizando el análisis de las definiciones que de ella han dado los expertos.

Encontramos que cada definición suele hacer mayor hincapié en unos aspectos que en otros. La diversidad de factores implicados, la complejidad de la actividad lectora, la convergencia sobre ella de diferentes perspectivas y áreas de estudio, hace que los intentos de definición reduzcan su campo desde las actitudes y expresiones del que lo define. Pero una panorámica de ellas puede adentrarnos en el tema.

Parece imposible, pues, abarcar el concepto de lectura en su totalidad, sin embargo, nos ha tentado bucear en algunas de

las definiciones más divulgadas con el fin de descubrir posibles hilos conductores hacia puntos o focos de confluencia que nos permitieran hacer agrupaciones. Pero el intento ha topado con la misma gran diversidad dentro del propio grupo. Otra dificultad ha resultado ser la clasificación de las definiciones, pues cada una, por su contenido, podría estar incluida en más de un grupo.

Desde esta perspectiva, hemos conseguido una muestra de definiciones que organizamos en cinco bloques: habilidades, procesos, objetivos, niveles y comunicación.

A) Definiciones que describen la lectura como habilidad

En este grupo incluimos las definiciones que destacan una o más habilidades (aspecto unifásico, bifásico o plurifásico), implicadas en la actividad de leer, diferentes por su naturaleza (fisiológica, perceptiva, intelectual y lingüística), por las características de los procesos que implican (decodificadores, comprensivos o de conjugación de ambos), y por el contenido sobre el que actúan (letras, sílabas, palabras, etc.).

ELKONIN (1963): La lectura es una reconstrucción de las formas sonoras de una palabra sobre la base de su representación gráfica... El que, independientemente del nivel de comprensión de las palabras, puede recrear correctamente su forma sonora, es capaz de leer (p. 47).

ALAIN (1966): Conocer letras y hacer sonar un conjunto de letras, es explorar de una ojeada la frase entera, es reconocer las palabras. (Cit.por Quintero Gallego 1987, p.18)

MIALARET (1972): Ser capaz de transformar el mensaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de apreciar y juzgar el valor estético (p.13).

SMITH (1973): Leer es la habilidad para reconocer y comprender los símbolos impresos del vocabulario hablado del niño [...]. Esta habilidad para

pensar, razonar y conceptualizar hace posible concebir nuevas ideas de las páginas impresas sin haberlas experimentado (p.31).

DEHANT Y GILLE (1976): Leer es emitir un juicio, manifestar si se está de acuerdo con las afirmaciones del autor, o en desacuerdo con las mismas; es asentar un acto crítico capaz de distinguir lo verdadero de lo falso, lo verosímil de lo inverosímil, o lo posible de lo imposible (p.17).

SMITH (1983): Habilidad para encontrar respuestas en la información visual de lo impreso a las preguntas particulares que son enunciadas (p.189).

JIMENEZ GONZALEZ (1989): Habilidad de procesar información grafémica y fónica de las palabras impresas [...] de extraer información semántica y sintáctica acerca de las palabras (p.78).

B) Definiciones centradas en la descripción de la lectura como proceso

Las definiciones aquí incluidas coinciden en plantear la lectura como un proceso. Ahora bien, difieren en cuanto a las características que atribuyen a su naturaleza (perceptual, cognitiva, etc), el enfoque desde el que abordan su estudio (interpretaciones como proceso fisiológico o psicofisiológico, como procesamiento de la información, como niveles de desarrollo progresivamente más complejos en las habilidades que implica, como proceso de análisis y síntesis y como proceso de construcción del significado) y en la actitud del lector ante el texto.

Lógicamente, según entendamos el proceso, se requieren unas u otras habilidades y una actitud activa o receptiva en el lector.

BAMBERGER (1975): Leer ... es, ante todo, un proceso perceptivo durante el cual se reconocen unos símbolos, que inmediatamente se traducen a conceptos intelectuales. Este quehacer mental se amplía en forma de proceso de pensamiento a medida que las ideas, los conceptos, se van conectando entre si y

constituyen mayores unidades intelectuales. Más el proceso del pensar no consta tan sólo de entendimiento de las ideas percibidas, sino que consiste también en la interpretación y evaluación de las mismas (p.28).

FOUCAMBERT (1979):

El lector, situado ante unos signos escritos que componen un mensaje, coordina el movimiento de los ojos para seguir las líneas de izquierda a derecha, interrumpiendo este movimiento varias veces por línea para permitir a los ojos una mejor percepción cuando se inmovilizan sobre un conjunto de signos comprendidos entre varias letras y entre varias palabras. Esta actitud perceptiva conduce al lector a dar un significado al texto escrito y a asociar entre sí, con el conjunto de sus experiencias pasadas, los elementos percibidos conservando de ellos un recuerdo con formas de expresiones y de juicios de ideas. (Cit. por Bellenger, 1979, p.39).

ALONSO Y MATEOS (1985):

Proceso activo, constructivo, inferencial, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis emitidas acerca de lo que trata el texto (p.6).

LURIA Y TSVETKOVA (1987):

El proceso de la lectura comienza con la percepción consecuente del sistema de símbolos escritos (grafemas, palabras, estructura sintáctica). El lector debe descifrar estos símbolos, comprender el significado de cada determinada letra y palabra, unirla en unidades más grandes: frases o sistemas de frases (textos). También debe retener en su memoria operativa las unidades de información, correlacionarlas entre sí y destacar del texto unidades semánticas complejas (p.33).

NIEMI Y POSKIPARTA (1989):

La lectura de una palabra se inicia fijando los ojos en ella. Esto es seguido de la codificación que envuelve varias etapas. La información visual se posa durante un breve periodo de tiempo en la memoria icónica o visual, y está sujeta a discriminación visual y persistencia icónica. Luego sucede la importante transferencia desde la memoria icónica

hacia la operativa, donde la memoria toma una forma fonológica o semejante al lenguaje. Dependiendo de las habilidades del lector, se crea, tarde o temprano, un contacto con el diccionario interno que conduce al reconocimiento de la palabra. Tanto los factores sensoriales (de la base hacia arriba), como los conceptuales (de arriba hacia abajo), ayudan a la codificación, estos últimos extraídos de las representaciones en la memoria a largo plazo (p.443).

SARTRE (s/d):

Al leer se prevé, se espera. Se prevé al final de la frase, la frase siguiente, la página posterior: se espera que éstas se confirmen o que informen dichas previsiones: la lectura se compone de una cantidad de hipótesis, de sueños por despertares ... Es preciso que el lector se invente todo en una perpetua superación de todo lo escrito. Sin duda, el autor le guía, pero sólo le guía; los hitos que ha puesto están separados por el vacío, los cuales hace falta unirlos e ir más allá de ellos. En una palabra, la lectura es creación dirigida. (Cit. por Mialaret, 1990, p.27).

C) Definiciones que describen objetivos y finalidades de la lectura

La lectura no es un acto exento de objetivos o finalidad, neutro; leemos por algo y para algo.

En este grupo de definiciones encontramos respuestas sobre si la lectura es comprensión o simple traducción de símbolos gráficos. Cada uno de los autores expresan lo que, para ellos, constituye la esencia de la actividad lectora (comprender, interpretar, aplicar, buscar significados, etc) y sus diversas aplicaciones (aprender, desarrollo personal e intelectual, satisfacer necesidades, etc). Desde esta perspectiva se resalta el caracter instrumental de la lectura; la lectura no es un fin en si misma.

- DEHANT Y GILLE (1976):** El acto de leer debe tener como finalidad la comprensión del texto escrito. No basta, en efecto, con que el alumno lea mecánicamente las palabras y oraciones puestas unas tras otras, sino que tenga acceso a lo esencial del mensaje. En otras palabras, debe captar exactamente el pensamiento escrito con todos sus matices, de modo que su conducta pueda eventualmente sufrir alguna modificación (p.17).
- JEAN (1978):** ... leer significa tener la posibilidad de disponer de un instrumento adecuado para adquirir conocimientos, de cierta sabiduría, de informaciones sobre el mundo y los hombres y de numerosas ocasiones de entretenimiento [...] Leer significa sin duda entrar en un universo de signos muertos que la lectura hace vivos, activos (pp. 62-63).
- PHILIPPE (1979):** Leer es comprender la significación de un texto escrito, pero es también y sobre todo poder utilizar los contenidos de una manera conforme a sus necesidades (p.29).
- MEDINA RIVILLA (1981):** ... no podemos aceptar el concepto de lectura como la traducción fonética de grafismos, ya que la lectura es una actividad de potenciación intelectual, cuya finalidad es capacitar al discente para interpretar un texto (p.194).
- MIALARET (1990):** La lectura no puede reducirse a una simple cuestión de aprendizaje de un código; está vinculada a toda la actividad psíquica del sujeto que "lee"; la lectura se inscribe en el seno de un proyecto más general; leer, ya se trate del periódico, de una novela, de una nota, de un poema, de una relación de experiencia, de los subtítulos de una película, de un mapa de estado mayor o de una obra de teatro, constituye siempre una actividad que halla su significado porque se inscribe en el interior de un proyecto (p.28).
- WEISS (s/d):** Leer consiste ... en inferir el significado de un enunciado (anticipación semántica), en función del contexto lingüístico y de la experiencia de lo escrito que se posee ... en verificar la validez de dichas inferencias según la coherencia general del mensaje ... La lectura adquirida es, por tanto, la proyección del sentido en lo escrito y no

"sangría de significados"; aplica unas operaciones complejas requeridas por una búsqueda activa del sentido. (Cit. por Mialaret, 1990, p.28).

D) Definiciones que aluden al rasgo evolutivo del aprendizaje lector.

La mayoría de los autores, al definir la lectura, lo hacen pensando en las características y el grado de destreza de la persona que lee (niño o adulto, en periodo de iniciación, de perfeccionamiento, afianzamiento o dominio), pero realmente son pocos los que expresan la idea evolutiva del aprendizaje lector y sus implicaciones hasta convertirse en un acto maduro.

Hemos elegido dos definiciones que, en nuestro criterio, pueden representar este matiz tan importante desde la perspectiva pedagógica.

SPACHE (1977): La lectura varía desde la fase en que primordialmente trata de identificar las palabras, hasta llegar a ser un acto de plena madurez, que implica la mayoría de los procesos mentales más elevados, pasando por el desarrollo de la vista, el conocimiento del significado de las palabras y los diversos métodos de acceder al vocabulario, y por los distintos tipos y grados de comprensión del lenguaje. (Cit. por Harris y Hodges, 1985, p.227).

CALFEE Y DRUM (1986): Se sabe leer cuando: "Puede leer casi todo en su lengua nativa, con comprensión del mensaje o con identificación de las barreras para comprenderlo (...); sabe cuando un texto es ambiguo, cuando el vocabulario (léxico) no le resulta familiar o cuando desconoce la estructura conceptual del texto" (p.806).

E) Definiciones que aluden a la lectura como comunicación

Cualquiera que sea la explicación que se ofrezca de la

lectura (habilidad o proceso), no cabe la menor duda de que, por tratarse de una modalidad del lenguaje, en el fondo siempre se establece un fenómeno de interacción/comunicación entre lector y autor, con implicaciones y resonancias intelectuales y afectivas subjetivas que actúan en la base tanto de la interpretación del mensaje como de la motivación hacia la comunicación a través del texto.

Hemos querido "adivinar" esta idea en bastantes definiciones de las cuales ofrecemos una muestra.

GEPHART (1970): El término "lectura" se utiliza haciendo referencia a una interacción en que los estímulos visuales empleados por un autor cobran un cierto sentido en la mente del lector. La interacción presenta siempre tres aspectos: 1) el contenido de la lectura; 2) el conocimiento del lector; 3) las actividades fisiológicas e intelectuales ... (Cit. por Staiger, 1973, p.15).

GOODMAN (1976): Lectura ... actividad de codificación, descodificación y recodificación de mensajes. (Cit. por Bergk, 1989, p.132).

LOBROT (1979): La lectura constituye un trabajo de caracter intelectual con importantes implicaciones afectivas y motivadoras hacia la comunicación. (Cit. por Bellenger, 1979, p.39).

CROWDER (1985): La lectura es uno de los canales de comunicación a través de los cuales recibimos mensajes en nuestro lenguaje (p.16).

Algunas reflexiones

El breve repaso que hemos hecho sobre algunas definiciones de lectura procedentes de escritores con autoridad en la materia, nos ha conducido a las siguientes reflexiones:

- La lectura es un concepto que los autores se esfuerzan en clasificar y delimitar, a veces con más entusiasmo

que efectividad. Con frecuencia, en sus definiciones, emplean términos tan confusos, ambiguos, y discutibles como el propio concepto que intentan definir.

- . El problema, como ya apuntábamos al principio de este apartado, puede radicar en que, al tratarse de un fenómeno humano y pluridimensional, resulta rebelde a la definición.
- . Su estudio sólo permite focalizar una o unas cuantas dimensiones, nunca todas; pero cada perspectiva particular es insuficiente, y necesitamos complementarla con aportaciones dadas desde otras perspectivas.
- . Sin embargo, el tema es importante, porque tomar una u otra óptica, condiciona las orientaciones metodológicas para su enseñanza (objetivos, estrategias, textos, modelos y criterios de evaluación, etc), y muy especialmente hunde sus implicaciones en el diagnóstico y tratamiento de las dificultades y deficiencias lectoras (1).

3. LOS GRANDES TEMAS DE LA INVESTIGACION TRADICIONAL SOBRE LA LECTURA

La preocupación por el tema de la lectura es muy antigua y la historia ofrece aportaciones interesantísimas desde el periodo clásico. Pero, para centrarnos en el concepto moderno de investigación, vamos a partir de los trabajos que se han llevado a cabo en el último cuarto del siglo XIX y principios del siglo XX.

En opinión de Gibson y Levin (1980), cabe diferenciar dos grandes líneas de preocupación en torno a las cuales va a girar casi toda la investigación: a) El proceso de la lectura; b) Los métodos de enseñanza.

En el desarrollo de estas dos grandes líneas de investigación, los autores citados diferencian tres etapas:

- 1ª) Desde finales del siglo XIX hasta aproximadamente el primer cuarto del siglo XX.
- 2ª) Desde 1925 (más o menos) hasta 1960.
- 3ª) Desde 1960 en adelante.

En el primer periodo, el problema fundamental para la Psicología Experimental y Educativa fue intentar entender el proceso de la lectura y sus factores componentes, apreciándose dos grandes campos de trabajo:

1) Investigaciones centradas en el componente fisiológico y perceptivo-visual de la lectura (Javal, 1879; Cattell, 1886; Buswell, 1920; Judd y Buswell, 1922; Gray, 1925; etc).

2) Investigaciones sobre la comprensión (Huey, 1908; Thorndike, 1917; Hoover, 1921; Smith, M.E., 1926; Gates, 1926; etc). Según Singer (1985) esta línea representa el enfoque cognitivo.

Brevemente nos vamos a referir a algunos de los estudios más destacados sobre puntos que nos parecen relevantes, porque a sus autores les consideramos precursores de muchos de los grandes problemas que se han seguido investigando hasta la actualidad y, en algunos casos, aportaron conocimientos válidos hoy día.

A.- Estudios sobre el componente óptico

Los trabajos de Javal (1878), parecen marcar el punto de partida en el estudio del movimiento de los ojos en la lectura, encontrando que es discontinuo e irregular; es decir, los ojos efectúan movimientos de avance (momento de progresión), de retroceso y pausas (fijaciones). Afirma este autor que precisamente la lectura se realiza durante las pausas o fijaciones.

Estos resultados fueron confirmados y ampliados por otros autores posteriormente (Lamare, Landolt, Erdmann y Dodge, Buswell, Huey, Gray, etc). Dentro de este grupo merece que mencionemos los trabajos llevados a cabo por Gray durante la primera mitad del siglo XX. De ellos destacamos aquí sus investigaciones sobre los movimientos básicos implicados en el proceso lector, que le llevaron a concluir que son iguales en todo el mundo, con independencia del idioma y de su estructura, y de los caracteres y tipos de letras, registrando cuatro movimientos: dos de progresión (izquierda/derecha, y arriba/abajo) y dos de verificación (derecha/izquierda y abajo/arriba).

B.- Estudios de velocidad lectora y factores condicionantes

Otro campo de investigación íntimamente relacionado con el anterior es el estudio de la rapidez lectora.

Estos trabajos permitieron afirmar que la rapidez en la lectura depende del número de pausas o fijaciones que hagan los ojos, así como del carácter progresivo o regresivo de los movimientos, realizándose estudios para comprobar qué factores influyen en el número y duración de las pausas, y en el tipo de movimientos.

Las investigaciones de este grupo pueden estar representadas principalmente por las que realizó Buswell (1920), para hallar la relación entre el movimiento de los ojos con la edad y con el modo de lectura (oral o silenciosa), llegando a la conclusión de que la velocidad lectora aumenta con la edad. Durante el primer grado escolar la rapidez de la lectura oral es mayor que la silenciosa, siendo posteriormente a la inversa; es decir, las diferencias de velocidad en ambas lecturas aumentan a medida que avanzan los grados escolares (resultado al que también llegó Gray, en 1925).

El mismo autor se interesó por averiguar el tiempo transcurrido entre la entrada del estímulo visual y la salida fonomotriz

(coordinación visual y fonética). Los resultados encontrados han permitido justificar la lentitud de la lectura oral frente a la silenciosa en los grados superiores, pues la necesidad de vocalización repercute negativamente en la velocidad.

Buswell, junto a Judd (1922), analizaron la relación entre la velocidad y el propósito que guía al lector (leer por leer; leer para contestar a preguntas específicas, para seleccionar verbos, para hacer una paráfrasis, etc), y trataron de comprobar también la influencia del material lector en el movimiento de los ojos. Estos estudios les llevaron a concluir que los lectores varían sus procesos de lectura según sus propósitos y la calidad del material lector.

Otros factores examinados en relación con la velocidad, fueron los referidos a los aspectos tipográficos: la calidad del papel y la fatiga ocular (Hull y Annes, citados por Starch en 1929); el tamaño del tipo de letra y la longitud de los renglones (Blackhurst, 1927; Gates, 1931).

El resumen de los factores que influyen en los movimientos oculares, y por lo tanto en la velocidad, lo realizó Vernon (1931), estableciendo los siguientes grupos: 1) factores tipográficos (longitud y tamaño del tipo de letra); 2) la edad y madurez del lector; 3) el propósito lector; 4) la naturaleza del material leído; 5) los hábitos adquiridos de movimientos oculares.

C.- Relaciones entre percepción y lectura

El estudio de la percepción y su influencia sobre la lectura acaparó la atención de los investigadores desde finales del siglo XIX.

La percepción, función psicológica ligada al registro visual o auditivo, se plantea como un doble problema:

- 1) ¿Se percibe la palabra como un todo?
- 2) ¿Se perciben primero las letras como partes constituyentes de la misma?

De las investigaciones llevadas a cabo sobre este dilema, citaremos las que nos han parecido más significativas para nuestros propósitos.

Ya Catell, en 1886, llevó a cabo un trabajo experimental que le condujo a concluir que las palabras se reconocen tras una breve exposición taquitoscópica, deduciendo de ello que la unidad de percepción es la palabra. Otros investigadores confirmaron y ampliaron la misma interpretación: por ejemplo Pillsbury (1897), comprobó que se pueden identificar palabras con letras poco reconocibles o ilegibles y Endmann y Dodge (1898) matizan diciendo que también se puede hacer a larga distancia, situación en la que las letras resultan poco visibles.

Frente a los defensores de la percepción global de la palabra, otros investigadores mantienen la percepción segmentada (letra a letra) de la palabra. Por ejemplo, Goldscheider y Müller (1893) encontraron en sus estudios que, en exposiciones breves de palabras, aumentaban los errores cuando se suprimían las letras básicas, con lo cual, ponen de manifiesto que el lector es sensible a las letras individuales en la percepción de la palabra (Cuetos Vega, 1990, p.28).

Pero, a pesar de las investigaciones efectuadas (la mayoría en situación de laboratorio), la cuestión no parece estar muy clara, cuando Huey (1908), escribe que "hasta el lector maduro lee por frases, palabras o letras según sirva a sus propósitos". (Quintero, 1987, p.31).

D.- Estudios sobre la comprensión

Este objetivo de investigación lo encontramos más desarrollado dentro de la corriente de las que interpretan la lectura

como una forma de razonamiento.

Uno de sus principales representantes es Thorndike (1917), quien identificó los procesos implicados en la lectura con el razonamiento, afirmando que:

"Comprender un párrafo es como resolver un problema de matemáticas. Consiste en escoger los elementos debidos de la situación y reunirlos convenientemente, dándole además a cada uno la debida importancia. La mente es como si dejáramos asaltada a cada palabra del párrafo. Debe seleccionar, reprimir, suavizar, encarecer, relacionar y organizar, todo esto bajo la influencia del tema debido o del propósito o demanda" (Reed, 1949, p.49).

La comprensión lectora, para este autor, es por lo tanto una única aptitud que no puede descomponerse en elementos independientes (habilidades y/o procesos).

Más tarde, Reed (1949), explicando a Thorndike, dirá: "La clave de la psicología de la comprensión de la lectura está en considerarla como una forma de razonamiento o de pensamiento gobernado" (p.48).

Se inicia también en esta época el estudio del vocabulario asociado (o como parte integrante) a la comprensión. Recordamos, entre otros, los trabajos enfocados hacia la exploración de la amplitud del vocabulario del niño (M.E. Smith, 1926) o la tipología de las palabras empleadas en el material de la lectura (Gates, 1926; Ayer, 1926, etc). Trabajos que conducen a considerar la importancia de oralizar la lectura, pues para el niño las palabras habladas tienen ya significado, y a incluir en los textos aquellas palabras que sean de su vocabulario usual.

Por último, destacaríamos aquellas investigaciones que tratan de determinar el efecto sobre la comprensión de algunas estrategias o formas utilizadas en su enseñanza. Por ejemplo: Hoover (1921) y Smith (1923) estudian las consecuencias de la práctica motivada hacia algún tipo de respuesta (una orden, un

juego, etc); Germane (1920, 1921, 1922) y Yoakom (1921) analizan las consecuencias de formular preguntas previas a la lectura; Bird, (1918) las que surgen de la explicación previa del contenido, y Alderman (1923, 1926), la dirección que debe adoptar la enseñanza de la lectura para encontrar y retener las ideas centrales de los libros de estudio.

Nos ha sorprendido favorablemente que, en época tan temprana, se investiguen y se planteen estrategias de enseñanza de la comprensión que aún hoy se presentan como novedosas.

Gates (1921) investiga la relación entre la velocidad y la comprensión, encontrando que son positivas, aunque halla que el aumento de velocidad no se transfiere hacia una mayor comprensión, se trata por lo tanto de funciones relacionadas pero separadas. Ambas están afectadas por factores como la madurez y el grado lector, los propósitos de la lectura, etc. Basándose en la variedad de procesos y tipos de lectura, además de la multiplicidad de habilidades y destrezas de cada tipo, construyó un test diagnóstico, cuyos componentes son: habilidades fonéticas, lectura oral, lectura silenciosa y comprensión auditiva.

Desde una perspectiva opuesta a Thorndike, Gates considera que la comprensión no supone una sola aptitud, y en la misma línea, años más tarde, Monroe (1932) formula la hipótesis de que la habilidad lectora general consiste en múltiples factores (Singer, 1985).

Algunas conclusiones

Nos parece que este periodo fue muy fecundo y a sus autores podríamos calificarles de auténticos precursores de muchos de los problemas en los que se ha centrado la investigación en años posteriores.

Los trabajos que se realizaron contribuyeron a clarificar el componente óptico de la lectura (fisiología del proceso,

movimientos oculares y su relación con la velocidad), así como el perceptivo (enfoque psicofisiológico) centrado en el análisis de la unidad de percepción. Smith (1983) señala que "una buena cantidad de la investigación reciente sobre percepción en la lectura es básicamente la réplica de los primeros estudios con un equipo más sofisticado" (p.214).

Observamos un consenso casi generalizado entre los autores que hemos consultado, en destacar a Huey (1908), cuya obra "The Psychology and Pedagogy of Reading" se ocupa de la mayoría de los problemas de hoy, y sus teorías y experimentos son tan actuales que es una pena que sus investigaciones no hayan tenido la influencia que merecían, se lamentan Gibson y Levin (1980).

Quedan delimitadas también las líneas de investigación en torno a la comprensión, campo que en la actualidad suscita un gran interés tanto desde el punto de vista pedagógico como psicológico. La posición de Thorndike representa lo que se ha venido en llamar "enfoque holístico" según el cual la comprensión es un proceso global, dependiente de una única aptitud y sin posibilidad de descomponerse en elementos independientes, postulado que en épocas más recientes siguen manteniendo autores como Clark (1972); Drahozal y Hanna (1978); Thorndike, R.L. (1974), citados por Johnston, (1989). Los trabajos de Gates, Monroe y otros, representan la posición contraria y plantean otro de los problemas irresueltos: el de las relaciones entre lo que hoy se denomina proceso de decodificación y comprensión, como veremos posteriormente.

En resumen, se perfilan los dos grandes procesos que en la actualidad se consideran componen el proceso de la lectura: el proceso de la decodificación (traducción del símbolo gráfico al fonético) y el de la comprensión; se plantean en ambos muchas preguntas que siguen formulándose y se manifiestan respuestas en todas las direcciones.

4. DECODIFICACION Y COMPRESION COMO EJES DE LA INVESTIGACION SOBRE LECTURA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

La separación que hacemos entre comprensión y decodificación es simplemente con intención metodológica, como vía de análisis y de acercamiento al hecho lector. Empezar por el estudio de la decodificación, y quizás extendernos más en algunos de los apartados, no debe considerarse como una toma de postura a favor de los que piensan que la lectura propiamente dicha acaba donde comienza la comprensión (Crowder, 1982, p.16), reduciendo ésta a una pura traducción del signo gráfico, que puede acompañarse o no de la captación del significado. En nuestro criterio, leer es fundamentalmente comprender.

En este apartado, vamos a abordar los grandes problemas que se plantean en torno a los procesos de decodificación y de comprensión.

4.1. LA DECODIFICACION: PROBLEMAS, TOPICOS Y CONTROVERSIAS

Concepto y componentes de la decodificación

El primer problema que encontramos al tratar de llegar a un concepto de decodificación, es el de su definición y los componentes que intervienen en el mismo, al igual que ocurre con el concepto de lectura.

A. Quintero (1987), después de someter a un análisis de contenido 25 definiciones referentes a la lectura, señala refiriéndose al concepto de decodificación que:

... se encuentran una gran variedad de matices que van desde el simple reconocimiento de símbolos impresos y/o una recreación de la forma sonora de las palabras, hasta una reconstrucción del mensaje hablado a partir de otro escrito, pasando por una asociación entre grafismo y sonido (p.21).

Identificar, interpretar, correlacionar, traducir, transfor-

mar, recrear, reconocer y percibir, son algunas de las expresiones verbales que se encuentran, a las que se asocian contenidos relativos a símbolos, letras, palabras, sonidos e imágenes visuales, para explicar en qué consiste el proceso de decodificación.

Del conjunto de las acepciones que presenta, en las que hay que destacar que algunas (las más); forman parte de una definición más amplia de la lectura, frente a otras que identifican a ésta con el proceso de decodificación (las menos), A. Quintero, extrae los componentes que integran la decodificación:

- . Componente perceptivo.
- . Componente fonológico.
- . Reconocimiento de símbolos o palabras impresas.
- . Asignación de un significado a la palabra.

Este último aspecto es discutible, pues no todos los autores incluyen en la decodificación el nivel semántico o de acceso al significado. Por ejemplo, Fredericksen (1977; 1979), sólo incluye en la decodificación los subprocesos: perceptivo, fonológico y de recuperación de categorías léxicas; la recuperación del significado de las palabras la incluye en el proceso de comprensión y análisis. Para Smith (1983), por el contrario, la simple traducción del signo gráfico al oral no es lectura.

Dejando al lado esta problemática, parece que hoy existe un acuerdo bastante generalizado en considerar la decodificación como el proceso a través del cual se verifica la traslación del signo gráfico al fónico, del lenguaje escrito al oral que el niño ya posee. En este proceso, subdividido a su vez en dos subprocesos, captación visual del signo gráfico y traducción grafofónica, aparecen implicados tanto factores de índole perceptiva, visual y auditiva, como lingüísticos y cognitivos, además de los factores fisiológicos (ojo, oído, capacidad articulatoria), que hacen posible la captación visual y la articulación del sonido, en el caso de la lectura en voz alta.

Calfee y Drum (1986), en un interesante artículo sobre la decodificación, apuntan la posibilidad de que ésta sea uno de los tópicos más controvertidos en torno a la lectura, a pesar también de ser de los más investigados. Definen el proceso como "uso de destrezas y conocimientos por los que un lector traduce palabras escritas al lenguaje oral, es decir, pronuncia palabras" (p.812); y comentan que, en ese proceso, el lector utiliza una serie de conocimientos y estrategias (información no visual), que son objeto de aprendizaje.

Problemas, tópicos de investigación y controversias

Muchos de los problemas que aparecen implicados en torno a la decodificación se apuntaron en el apartado dedicado a los antecedentes. Nos interesa, no obstante, destacar ahora algunos aspectos actuales.

Analizando el proceso de decodificación en sí mismo, se plantea el problema del acceso al léxico: ¿Se puede pasar directamente del signo gráfico al léxico sin necesidad de segmentar la palabra visualmente?. Dicho en otros términos, se plantea el problema de si el proceso perceptivo visual se verifica de forma global o segmentada: ¿Ve el lector la palabra globalmente o tiene que reconocer antes cada una de las partes constituyentes?, ¿es necesaria la mediación fonológica?, ¿reconocemos directamente las palabras a partir del estímulo visual o tenemos que transformar antes los símbolos gráficos en sonidos para llegar al léxico a través de ellos?.

Otra cuestión también importante. Dentro del procesamiento fonológico, en situaciones en que la traducción es fonológica: ¿depende la codificación de la aplicación de reglas de ortografía/sonido o de las analogías con palabras similares que están almacenadas en la memoria a largo plazo?.

En torno a estos interrogantes, podemos decir que ha girado la investigación sobre el proceso de decodificación, en el que

caben a su vez diversidad de enfoques y planteamientos que siempre encuentran apoyos empíricos; lo cual no viene sino a poner de manifiesto de nuevo la naturaleza compleja del proceso lector.

Como en épocas anteriores, la gran preocupación sigue siendo averiguar cuáles son las vías de acceso al léxico; es decir, lo que algunos autores denominan "las rutas de la lectura". En la actualidad, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la investigación se ha polarizado preferentemente alrededor de dos vías: la ruta visual y la fonológica.

Procesamiento visual

El proceso lector, ya lo hemos indicado, comienza con la percepción del signo escrito. Desde el punto de vista de la función psicológica de la percepción, uno de los problemas más investigados es el relativo a la unidad de percepción en el reconocimiento e identificación de palabras.

A la pregunta básica en torno a la cual parece haber girado la investigación "¿reconoce el lector la palabra globalmente o, por el contrario, debe reconocer antes las partes constituyentes?", se han formulado dos hipótesis explicativas:

1ª. Procesamiento visual global de la palabra

Esta hipótesis parte de la premisa de que el lector no se detiene en las letras individuales o grupos de letras para identificar la palabra, sino en la palabra misma como un todo: La unidad de percepción es la palabra.

Algunos autores (Smith, 1983; Goodman, 1970; etc), explican que se pueden reconocer globalmente las palabras utilizando el contexto (decodificación por contexto), y la información que posee el lector (no visual), sobre vocabu-

lario (léxico u ortográfico), la sintaxis, el tema objeto de lectura, etc.

2º. Procesamiento visual segmentado.

La percepción de las palabras se realiza letra a letra; es decir, el acceso a la palabra requiere un análisis previo de las letras componentes.

Entre los seguidores de esta hipótesis advertimos dos tendencias: unos (Gough, 1976; Tsevetkova, 1977; LaBerge y Samuels, 1974, etc), defienden que el procesamiento es serial, se produce de izquierda a derecha; otros, por el contrario (McClelland, 1976), sostienen que el procesamiento se produce en paralelo, es decir, que se pueden identificar varias letras de forma simultánea.

Tanto desde la perspectiva de la percepción visual global como desde la de la segmentada, se plantean hipótesis que van dirigidas a cuestionarse si es la forma física de las palabras y/o de las letras, y en este caso se revalorizarían los factores perceptivos, o si, por el contrario, son aspectos de contexto o de información del lector los que permiten el procesamiento perceptivo, y en este caso se trataría de problemas lingüísticos y/o cognitivos.

Este problema va a afectar también, por una parte a la velocidad lectora (¿de qué depende?, ¿de la amplitud perceptiva por automatización de la decodificación visual o por problemas de índole cognitiva, expectativas, vocabulario, etc?) y por otra a los errores lectores (¿a qué se deben?).

La polémica surge, pues, al plantearse si es la forma de la palabra (percepción de formas) o si son otros aspectos (de contexto o de información del lector: vocabulario léxico, ortográfico, etc), los que permiten la percepción visual.

Estas teorías han generado asimismo gran cantidad de investigaciones, nuevas hipótesis, entre las que destacamos las siguientes propuestas:

- a) Las palabras se perciben por su forma física. Crowder (1982, pp. 82-85), desarrolla esta teoría que considera que la palabra se percibe como una forma distintiva en sí misma. Algunos autores hablan de letras ascendentes o descendentes en palabras con letras minúsculas, desempeñando un importante papel la tipografía, que aparece como un factor importante en la percepción de palabras por su forma (Coltheart y Freeman, 1974; Brooks, 1977).

Si nos centramos en las letras en vez de la palabra, encontramos de igual manera hipótesis alusivas a que las letras se identifican por la forma. Una de las más conocidas es la de Gibson (1969) y su teoría de los rasgos distintivos físicos (líneas curvas, rectas, diagonales, etc), que impulsó trabajos importantes encaminados a determinar que letra puede representar una mayor dificultad en función de la cantidad y complejidad de los rasgos; se cita con frecuencia su estudio sobre letras mayúsculas.

Otros estudios se han centrado en la discriminación de las letras por su dirección u orientación espacial (derecha/izquierda, arriba/abajo), estudios desde los que se han justificado los errores de inversión más frecuentes; en la discriminación de las letras por su tipografía en cuanto que se ha comprobado que facilita o dificulta la percepción (la sustitución de determinadas letras, a/e, es frecuente en escritura de imprenta, no en la manual). Aún otros, se han dirigido hacia la determinación de las letras en que se fijan los ojos dentro de la palabra (Marchbanks y Levin, 1965; Nurss, 1979), concluyendo que los niños se fijan fundamentalmente en las letras del principio y del final de las palabras, más que en las de el medio; esto podría ser una justificación de los errores de omisión, para los que se ha recomendado realizar actividades de análisis y

síntesis (descomponer y componer palabras), con la intención de obligar al niño a fijar su mirada en cada una de las letras.

- b) Ahora bien, junto a este grupo que inciden en los aspectos físicos, dando importancia por ello a factores de índole externa, encontramos hipótesis que vienen a cuestionar este enfoque perceptivo.

Smith (1983), se opone a lo que se denomina "Teoría clásica de la percepción", afirmando:

"En muchas circunstancias la cuestión de si un objeto es percibido depende menos de la intensidad del objeto -su claridad- que de la actitud del observador. La percepción de esta forma involucra una toma de decisiones similar a otras muchas actividades del cerebro" (p.32).

Para este autor, y desde su concepto de lectura, las palabras no se identifican por sus rasgos físicos (sería un problema de discriminación de formas, no de palabras), sino por la información que está en la mente del lector, no en el texto; es la teoría analítica de los rasgos, que también apoya Glushko (1981). El problema, visto así, representa el cuestionamiento del enfoque perceptivo-motriz, en defensa de la interpretación cognitiva de la percepción.

Como podemos observar, la percepción ha cambiado desde las primeras explicaciones centradas en la identificación del signo gráfico, llegando a considerar que está guiada por el pensamiento; esto es, con un componente cognitivo importante.

Ajuriaguerra (1977), explica este cambio de enfoque con las siguientes palabras:

"Percibir es recoger indicios, muestras de estímulos, proceder a un contraste secuencial y, partiendo de esa base, inferir, decidir, elegir un sentido (con incertidumbres y riesgos de error que dependerán de los estímulos y de las personas).

Más adelante concluye:

... no hay que estudiar la percepción únicamente en el plano del conocimiento de signos, sino en el de la formulación de hipótesis y de la aprehensión de significados" (p.329).

Resumiendo: ¿cómo se intenta resolver el conflicto entre la percepción visual global y la segmentada?.

Vellutino (1982), como antes lo hiciera Huey (1908), considera que la unidad de percepción es relativa y viene determinada por tres factores fundamentales:

- 1º) El contexto (material en el que se encuentra la palabra, aislada o dentro de una oración/párrafo; la naturaleza de la tarea: reconocer o identificar; las instrucciones que se dan al sujeto)
- 2º) Las características de la palabra, tales como su longitud, regularidad ortográfica, categoría léxica, complejidad de sus sílabas, etc.
- 3º) La destreza del lector (las palabras familiares son procesadas globalmente, mientras que las poco familiares son procesadas letra a letra; el cuerpo de palabras familiares aumenta con la destreza lectora (Cuetos Vega, 1988, pp. 662-663)

En esta misma línea, Mahoney (1974), diferencia cuatro factores que inciden sobre la estructura perceptiva o "expectativa":

- 1º) El contexto físico inmediato: letras o palabras que rodean (rasgos textuales).
- 2º) Contexto temporal: la extensión y naturaleza de las experiencias previas, esto es, los aprendizajes anteriores.
- 3º) La familiaridad con el estímulo: palabras conocidas o

desconocidas.

- 4º) Las categorías conceptuales: forma en que tenemos organizados los conocimientos (p.421).

De aquí deduce que nuestra experiencia no es pura ni independiente. "Percibimos y etiquetamos la información diferencialmente", destacando que esa diferenciación en la percepción viene condicionada sobre todo por factores como el aprendizaje previo y el contexto del estímulo.

Las investigaciones que se han hecho con niños vienen a demostrar que en éstos la unidad de percepción es la letra, y que sólo a medida que van madurando, acceden a la palabra de forma global.

Tsvetkova (1977), expresa como el proceso perceptivo de los niños difiere claramente del adulto:

"Según han probado las investigaciones de los movimientos de los ojos en la lectura, el lector experto no somete a análisis y síntesis todos los elementos de la palabra, capta sólo un conjunto limitado de letras que aportan la información esencial (con la mayor frecuencia el radical de la palabra), y por ese conjunto de sonidos/letras, establece el significado de la palabra entera.

En el comienzo formativo de la lectura, el entendimiento avanza tras la percepción y sólo es posible sobre la base de un prolongado análisis y síntesis de las palabras que se están leyendo. Gradualmente, a medida que se desarrolla y automatiza el hábito de la lectura, el entendimiento comienza a adelantar al proceso perceptivo" (p.260).

La destreza lectora parece ser un factor importante en la forma de percibir la información, alegándose razones de vocabulario, automatización de procesos, etc.

Veamos, por ejemplo, algunas investigaciones que postulan que los niños procesan letra a letra:

- Samuels, LaBerge y Bremer (1978), encuentran que en 2º

grado los niños procesaban las palabras analizando las letras componentes, en 4º, parte de las palabras eran procesadas globalmente y parte letra a letra, y en 6º, la mayor parte se procesaban globalmente.

- Mc Cormick y Samuels (1979) hallaron que, en los primeros grados, los malos lectores procesaban las palabras letra a letra y los buenos utilizaban unidades mayores.

Ahora bien, admitido que el niño procesa la información letra a letra, la duda que cabe es si el entrenamiento en la percepción de letras contribuirá al éxito en la percepción de palabras, lo cual tampoco parece estar suficientemente comprobado, ni desde el punto de vista predictivo ni desde el de las dificultades de aprendizaje.

Finalmente, es la teoría del procesamiento de la información la que parece dar respuesta a nuestro interrogante, al explicar las dos vías de procesamiento: una de abajo/arriba y otra de arriba/abajo.

La primera pretende identificar el elemento, es decir simple percepción auditiva o visual (proceso de manejo de datos), en tanto que la segunda se centra en determinar el significado del elemento (procesamiento de conceptos) y ambas son complementarias, como puede apreciarse en las palabras de Crowder (1982):

"Procesar de abajo-arriba es identificar el elemento, mientras que procesar de arriba-abajo es determinar lo que puede ser. Sería un error aproximarse a la lectura prescindiendo de cualquiera de ambos tipos de proceso" (p.90).

Procesamiento fonológico

El acceso al significado de la palabra requiere, para algunos autores, la traducción de los grafemas al sonido que les corresponde, esto es, implica como paso previo la decodificación del sonido de las palabras.

Entre los autores que postulan que esta vía es necesaria podemos citar a:

- Simon (1954), afirma "que es una ilusión creer que el niño pasa directamente de la visión de la palabra al concepto que ella expresa, cosa que ni siquiera suele suceder en el adulto que ya sabe leer, pues éste, aún cuando lee en silencio, conserva esbozos del movimiento de la laringe" (Molina, 1981, p.24).

- Rubenstein, Lewis y Rubenstein (1971) que, según Cuetos Vega (1988, p.663), son los principales defensores de esta hipótesis en oposición a la ruta visual de acceso a las palabras.

- Venezky (1976) para quien "la lectura es la traducción de lo escrito a una forma de lenguaje a partir de la cual el lector es ya capaz de derivar el significado" (Smith, 1983, p.246).

- Bannatyne (1978) sostiene que la lectura es "antes que nada un proceso auditivo-vocal", y llega a considerar los sistemas visuales de enseñanza de la lectura como una "aberración". Si el lenguaje es fonético ¿es posible que técnicas puramente visuales constituyan un método de enseñanza eficiente? (p.18) se pregunta.

Posturas contrarias a estos autores las encontramos en Smith (1973) y Baron (1973), que aseguran que la decodificación del sonido no es necesaria para la comprensión, aportando los mismos argumentos que ya hemos citado al tratar el procesamiento visual segmentado (percepción letra a letra). Piensan que el acceso a la palabra más que un problema fonológico es de carácter semántico (Smith, 1983, p.240).

Según Goodman (1970), dentro de esta misma línea interpretativa, las palabras no se identifican hasta que no se descubre la estructura sintáctica en la que se encuentran, y lo explica en

el sentido de que son las pistas sintácticas y semánticas del texto las que permiten al lector entrar en un juego psicolingüístico de conjeturas que le permiten anticipar, hipotetizar y predecir la que vendrá después.

Desde un enfoque psicolingüístico de la lectura, vemos reflejada la polémica interna sobre si es el componente fonético, el sintáctico o el semántico el que permite el acceso a la palabra.

Uno de los campos más investigados actualmente dentro del conocimiento lingüístico es el de las habilidades de segmentación lingüística definidas como la aptitud del sujeto para segmentar las palabras en las oraciones (conciencia léxica), las sílabas en las palabras (conciencia silábica) o los fonemas en las palabras (conciencia fonológica), campo este último muy estudiado desde el punto de vista de la madurez y/o prerequisites del aprendizaje, así como en el de las dificultades del aprendizaje.

El punto de partida de estos estudios es que las capacidades de segmentación lingüística están relacionadas directamente con el aprendizaje de la lectura, y sobre todo en los sistemas de lenguaje alfabético, en los que es necesario dividir las palabras en sus unidades para poder aplicar las reglas de correspondencia grafema/fonema, y tener conciencia de que el habla se compone de segmentos lingüísticos (fonemas, sílabas, palabras, frases, ...), que configuran la estructura del lenguaje. Liberman (1974); Morais, Cluytens y Alegría (1984); Bryant y Bradley (1985), y en nuestro contexto Maldonado y Sebastián (1987), entre otros autores, han puesto de manifiesto esa relación.

Quizás uno de los aspectos más investigados es el de las habilidades de segmentación de palabras (fónica y/o silábica) que se configura como un aprendizaje difícil para el niño, especialmente la fónica. En este sentido, Ferreiro y Teberosky (1979) proponen que sea la sílaba y no el fonema lo que se segmente, ya que consideran que "las intuiciones espontáneas del niño cuando se enfrenta al lenguaje escrito son hipótesis silábicas y no

fonéticas" (Clemente, 1987, p.14).

En España contamos cada vez con más investigaciones y publicaciones que tratan de analizar si las habilidades de segmentación de palabras son un prerrequisito para el aprendizaje o una consecuencia del mismo. ¿Cuándo el niño adquiere la capacidad de segmentación?, ¿cómo incide ésta en el retraso lector?, ¿el entrenamiento de estas habilidades mejora el nivel de lectura de los niños retrasados? (Maldonado y Sebastián, 1987), aspecto este último que, según estos autores, y pese a tener evidencias en otras lenguas, no ha sido suficientemente investigado en la nuestra. Advertimos lo diferentes que pueden ser los resultados si se trata de lenguas irregulares en las que no existe una perfecta correspondencia grafema/fonema, caso del inglés, a los conseguidos en nuestra lengua que cuenta con una mayor regularidad ortográfica.

Otros autores que dentro de nuestro idioma han estudiado estos sectores son, por ejemplo, Clemente (1987) y Bravo, Bermeosolo y Pinto (1986, 1988).

Tanto desde el punto de vista de la predicción del éxito lector como desde el de las dificultades, existen dos líneas de investigación claras dentro de estos trabajos: 1) Una centrada en determinar si las capacidades de segmentación lingüística pueden considerarse como prerrequisitos; 2) otra si son resultado del aprendizaje lector; y se han planteado tres preguntas importantes: ¿cuándo llega el niño a captar la existencia de esas entidades mínimas y abstractas que son los fonemas?; ¿es causa o consecuencia del aprendizaje?; ¿cómo se puede ayudar al niño a realizar este tipo de análisis? ¿influye el método lector?.

Los trabajos de Rosner y Simon (1971) y Liberman (1974) vienen a confirmar que resulta más fácil segmentar las palabras en sílabas que en fonemas; en preescolar se adquiere la silábica, concluyendo que la capacidad de análisis fonético se manifiesta aproximadamente a los 6 años. Ahora bien, el hecho de que la mayor parte de las investigaciones se hayan hecho con niños

escolarizados, lleva a cuestionar si ello es producto de la maduración o fruto de las actividades escolares.

Alegría, Pignot y Morais (1982) extraen de sus estudios que el método de enseñanza tal vez influya más que la maduración.

Sobre las conclusiones a las que han llegado estas investigaciones, recogemos, como ejemplo las que proponen Maldonado y Sebastián (1987, p. 6), en su estudio sobre "La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura":

1) Las capacidades de segmentación están relacionadas teórica y directamente con el aprendizaje de la lectura. Es necesario dividir las palabras en sus unidades para poder aplicar las reglas de correspondencia grafema/fonema.

2) Es una capacidad totalmente consolidada en los niños que saben leer bien y su desarrollo guarda estrecha relación con el nivel lector, tanto en 1º, 2º, como en 3º de E.G.B.

3) Las capacidades de segmentación siguen un curso de desarrollo que se inicia entre los 4 y 5 años (antes de que se aprenda a leer), como es el caso de la segmentación vocálica y silábica. No se consolida, sin embargo, hasta los 6 u 8 años (2 ó 3 años más tarde), cuando el niño es capaz de segmentar todos los fonemas de una palabra.

4) La segmentación fonémica es una capacidad que no está plenamente desarrollada en los niños de 3º de E.G.B., que muestran un retraso en la lectura de dos o más años. Estos niños segmentan fonemas igual o peor que los de 2º de Preescolar.

5) Sólo queda por demostrar, en nuestra lengua, que diseñando ejercicios de segmentación para que los realicen los niños, se puede conseguir aumentar el nivel de lectura de los niños retrasados. Otra aplicación sería si al

incluirlos en Preescolar se pudiese favorecer el aprendizaje de la lectura, punto que ha sido confirmado en lengua inglesa por Bryant y Bradley (1985).

Estos últimos puntos cabe considerarlos como hipótesis de trabajo que han sido retomadas entre otros por Calero Guisado y Pérez González (1990).

Controversias entre los componentes visual y fonológico

A partir de las investigaciones llevadas a cabo en relación con la lectura como procesamiento visual o fonológico, se ha suscitado otra polémica más sobre la prioridad o complementariedad de estos dos procesos. Mc Cusker, Hillinger y Bias (1981), Jorm y Share (1983), examinan varias investigaciones que enfrentan los códigos visuales y fonológicos.

De los estudios realizados con lectores maduros, Mc. Cusker, Hillinger y Bias, 1981, concluyen que en la lectura éstos utilizan tanto la vía visual como la fonológica: las palabras muy frecuentes se procesan con más rapidez, porque el lector ya posee su representación visual; por el contrario, a las palabras de poca frecuencia se accede por una ruta fonológica, que reduce la velocidad (es más lenta) (p.217).

En el momento actual, son pocos los autores que defienden la existencia de una ruta única; la idea más comunmente aceptada es que ambas pueden ser empleadas para acceder al léxico. Esta posición se conoce como "modelo dual". Algunos de sus principales representantes son: Morton (1979), Coltheart (1981), Marshall (1984), Ellis (1984), Patterson y Shewell (1987), etc. (Informes de Underwood y Thwaites, 1982 y Taft, 1984 entre otros, reflejan la sofisticación con la que los investigadores determinan la ruta utilizada por los lectores diestros en tareas de alta velocidad).

Ahora bien, en el campo educativo, buscando su aplicación para la enseñanza y para la prevención y recuperación de las

dificultades lectoras, nos interesa encontrar respuestas a estos problemas: ¿cuál es la vía que fundamentalmente utilizan los niños?, ¿cuál puede tener mayor relación con el éxito lector? ¿cuál genera mayor cantidad de dificultades?.

Recordemos brevemente algunos conceptos ya expuestos:

- El acceso visual requiere muchos conocimientos almacenados junto con su imagen visual (vocabulario ortográfico y semántico) y estrategias de inferencia (decodificación por contexto).

- El acceso mediado fonológicamente exige conocimientos del código escrito y su conversión al oral (reglas de traducción grafema/fonema) y conciencia metalingüística.

Asimismo, hemos dicho que por la ruta visual directa sólo pueden identificarse las palabras conocidas, pero es más rápida, en tanto que la ruta fonológica, aunque es más lenta, tiene un ámbito de aplicación mayor (sobre todo en lenguas regulares, como el español), ya que se pueden leer palabras conocidas y desconocidas.

En este último argumento se apoyan algunos autores para recomendar la enseñanza por vía fonológica, considerando que de ésta forma se proporcionan a los aprendices "estrategias de ataque a las palabras", y que, al ser una adquisición más difícil, necesita ser enseñada. Esta es la opinión de Jorm y Share (1983), para quienes la decisión sobre cuál de las dos vías es la mejor sólo es una cuestión relativa, que depende del momento o nivel lector del aprendiz; defienden que la vía fonológica tiene mayor influencia en los lectores principiantes porque conocen pocas palabras. Considerando la investigación desde una perspectiva evolutiva e instruccional, señalan que aunque la ruta fonológica tiene un papel menor en la lectura diestra de adultos, desempeña un papel muy importante para ayudar a que el niño sea un buen lector (p.103).

Otros investigadores se sitúan en esta misma posición, es decir, que en los primeros años la participación fonológica es superior a la visual. Por ejemplo:

- Waters y otros (1984), expone que en las primeras fases de la lectura hay una mayor participación fonológica que visual, aunque ello depende de la naturaleza de la tarea. Defienden asimismo, la existencia de las dos rutas, dependiendo de las características del lector, el tipo de palabras y la naturaleza de la tarea.

- Barr, Alegría y Pignot (1982) llegaron a la conclusión de que los estudiantes que habían sido adiestrados en el programa fónico tienen cuatro veces más éxito en la tarea de decodificar que los del programa visual (Calfee y Drum (1986) (p.821), por lo cual, cabe pensar que depende del método de enseñanza.

En relación con las explicaciones ofrecidas sobre el problema de las dificultades básicas, también son abundantes los trabajos que se han llevado a cabo. Como representación de ellos, citamos las siguientes:

- Stanovich (1982) después de revisar algunas investigaciones sobre el proceso de decodificación, puso de manifiesto que la mayor variabilidad en este proceso se da en el procesamiento fonológico de palabras. Para algunos autores (Allington 1980, Calfee y Piontkowski 1981, Barr y Dreeben 1983), puede ser debido a una enseñanza inadecuada.

- Jorn y Share (1983) piensan que una decodificación fonológica insuficiente puede ser el problema que presentan los malos lectores (p.133 y ss.).

- Wagner (1986), estudiando la relación entre el procesamiento fonémico y el retraso en el aprendizaje lector, concluye que las destrezas para la decodificación o procesamiento fonológico son, quizás, las áreas más sensibles a

las dificultades lectoras (p.628).

- Hamill y McNutt (1981); Stanovich, Cunningham y Feeman (1984,a), han encontrado que la destreza en decodificación, incluyendo el conocimiento fonológico está más correlacionado con el nivel lector en los primeros grados que la inteligencia.

- Morais, Alegría y Content (1987), señalan que el análisis fonémico contribuye al aprendizaje de la lectura, e incide en su progreso, especialmente en la comprensión y es un buen predictor del éxito lector. A las mismas conclusiones llegaron otros autores españoles (Bravo, Bermeosolo y Pinto, 1988).

La controversia entre los factores perceptivo/motrices y los lingüísticos/cognitivos

Hemos presentado la problemática y controversia interna en los componentes perceptivo y fonológico de la decodificación (percepción visual global o segmentada, acceso visual directo o mediado fonológicamente), que plantean, entre otros aspectos, la cuestión de la función analítica o sintética de la lectura, siempre vinculada a los métodos para la iniciación del aprendizaje lector.

Latiendo en todo este cuestionamiento se encuentra otro foco no menos polémico, que surge de la discusión que se establece entre los defensores de los factores visuales, muy unidos a los motrices (enfoque perceptivo-visual y motriz) y los que defienden la prioridad de los factores verbales que, desde un enfoque psicolingüístico, se encuentran relacionados con los cognitivos (enfoque verbalista, lingüístico/cognitivo).

Este enfrentamiento tiene también una gran resonancia en el debate relativo a los métodos de iniciación. Podemos recordar a título de ejemplo la polémica que en el primer cuarto del siglo

se estableció entre Décroly, para quién la lectura era una función eminentemente visual de progresión analítica, y Montessori que pensaba, por el contrario, en un predominio de la función audiofonética y de las actividades de síntesis.

La discusión se acusa también en el ámbito de la madurez y predicción del éxito lector y en el de la explicación de las dificultades: ¿qué factores son mejores predictores?, ¿cuál o cuáles explican el hecho lector y sus dificultades?, ¿son factores de índole perceptivo/visual o perceptivo/auditivos?, ¿son de naturaleza perceptiva o lingüística?.

La creencia de que las dificultades en el aprendizaje en general y en la lectura en particular son explicadas por factores de índole perceptivo/visual y motriz ha sido prácticamente una constante a lo largo de nuestro siglo. Entre 1966 y 1970, Hallahan y Cruickshank (1973) descubrieron que existían más del triple de artículos en revistas especializadas que versaban sobre problemas perceptivo/motrices, que de lenguaje. A la misma conclusión, pero ya centrado en el terreno específico de las dificultades en la lectura, llega González Portal (1983; 1984) en su trabajo de revisión de la panorámica en la investigación sobre dificultades realizadas hasta aquellas fechas. De las nueve variables que presenta como objeto de atención por parte de los investigadores (dominancia lateral, control del equilibrio, control binocular, control motor ocular, discriminación perceptiva, destrezas auditivas y visuales, procesos de aprendizaje de la lectura, otras diferencias en procesos cognitivos, y factores constitucionales) más de la mitad se refieren, como puede observarse, al factor perceptivo-motriz y entre todos ellos parece destacar el que se centra en los problemas de dominancia cerebral. Sólo entre 1968 y 1977 fueron reseñados 88 artículos en el Psychological Abstracts, señala la citada autora, haciendo referencia a Harris (1979).

El interés que hasta hace poco tiempo han despertado estos factores perceptivo-motrices, se desplaza en la actualidad hacia los de naturaleza verbal. Ya lo hemos visto al analizar el

procesamiento fonológico, desde cuya perspectiva se revalorizan los métodos fonéticos de iniciación al aprendizaje de la lectura; se destaca que la mayor dificultad y variabilidad se encuentra en ese proceso, que integra habilidades de carácter lingüístico y metalingüístico que, a su vez, son considerados como los mejores predictores del aprendizaje. La determinación del carácter cognitivo de las tareas perceptivas, sin duda, está también presente en este giro, que puede llevarnos a un nuevo reduccionismo al atribuir a un sólo factor o componente, en detrimento del otro, toda la problemática lectora.

La explicación de las dificultades en el aprendizaje lector.

En nuestro criterio, existen varias razones por las cuales el factor perceptivo-motriz ha acaparado la atención de los investigadores, produciendo un alto número de publicaciones hasta fecha reciente. Seleccionamos estos argumentos:

- a) Este factor incluye un amplio campo de estudio en el que se integran todas las modalidades sensoriales (auditiva, visual, táctil, etc.), aunque entre todos se destaca la visual, que no se concibe con independencia de la motricidad. Hallahan y Kauffman (1985) dedican un amplio capítulo de su obra para explicar esta relación entre lo perceptivo y lo motórico (pp. 131-170).
- b) La actividad perceptivo-visual es, desde un enfoque psicofisiológico de la lectura, la primera que aparece en el hecho lector; le sigue la actividad fonoarticulatoria muy ligada a la discriminación auditiva.

El hecho lector comienza con la percepción del signo gráfico; percepción que según explica Ajuriaguerra (1977) "está sometida a reglas de dirección, seriación y separación en un estrecho espacio" (p.315). La lectura, dice más adelante, "es un movimiento en el

espacio, en un sentido en concreto, en una especial orientación. La facilidad de lectura no sólo depende de factores de conocimiento, sino de la diferenciación de las letras, algunos de los cuales tienen valor por la posición de determinados elementos en el espacio (arriba/abajo; derecha/izquierda), por un orden de términos y de frases" (p.316).

Analizada la lectura desde esta perspectiva aparecen como variables vinculadas a ella las que han venido denominándose psiconeurológicas: capacidades de orientación, discriminación y organización espacial asociadas a problemas de esquema corporal, lateralidad y control óculo-motor, entre otras, que fueron muy estudiadas por este mismo autor y su equipo durante los años cincuenta y sesenta (centrándose fundamentalmente en el problema de la dislexia), si bien no de manera exclusiva. Además del factor espacial, estudiado fundamentalmente por Galifret-Granjon (1951, 1958), analizaron también la dimensión temporal y el ritmo vincualdos a la idea de seriación y separación (Stambak, 1951, 1966) así como el lenguaje (Borel-Maisonny, 1951, 1966), trabajos que aportan argumentos para nutrir el debate entre los visualistas y los verbalistas. Borel-Maisonny, por ejemplo, llegó a estimar que el 72% de los casos de niños disléxicos tenían una maduración del lenguaje insuficiente (Ajuriaguerra, 1977, p.329); parece adelantar la noción de conciencia fonológica que hoy es ampliamente utilizada bajo el nombre más amplio de conciencia lingüística y metalingüística y desemboca en un esquema interpretativo de la lectura y sus dificultades en el que relaciona los factores propiamente lingüísticos con los sensoriales, fisiológicos y motrices, como podemos apreciar en las siguientes palabras de Ajuriaguerra:

"En opinión de Borel-Moissonny, el aprendizaje de la lengua escrita se realiza, en principio, mediante una toma de conciencia fonológica, que posteriormente se

convertirá de inmediato en una toma de conciencia lingüística. Para pasar del uso de la forma fonológica a las formas gráficas se requiere que el niño sepa intuitivamente dividir la frase y el valor funcional de las palabras dentro de la misma frase. Ciertos trastornos son puramente fonéticos, otros van unidos a la dificultad de traducir en símbolos sonidos percibidos, pronunciándolos correctamente, y otros reproducen errores articulatorios (...). Otro problema a tener en cuenta es el de la audición en la medida en que la mala audición dificulta la formación del lenguaje oral" (Ajuriaguerra, 1977, p.329).

- c) Desde otra perspectiva, según se desprende del informe de Chall (1967), la discriminación de letras, sílabas o palabras aparece como una habilidad fundamental en los primeros estadios de la lectura, aunque esta autora concede una especial importancia a la percepción y discriminación auditiva.

Encontramos también en este argumento la problemática entre los factores visuales y los lingüísticos (percepción visual o auditiva). Algunos autores, Wepman, 1958; Dehant y Gille, 1976; Lobrot, 1977; Bannatyne, 1978; Tomatis, 1978; Kavale, 1981, etc, dan una gran importancia a la discriminación auditiva, ya que la comprensión de los estímulos auditivos capacita para la discriminación de letras y palabras.

- d) Dentro del grupo de teorías que apuntan hacia los déficits perceptivos como responsables de las dificultades lectoras, se encuentran muchas de las hipótesis explicativas de la "dislexia" asociadas desde las primeras hipótesis (Hinshelwood, 1917; Orton, 1925, 1928, 1937) a problemas de lateralidad y orientación espacial que crearían dificultades para el análisis visual de la información.
- e) Las teorías madurativas que han tenido un gran desarrollo entre los años sesenta y setenta también conceden un importante papel a los factores perceptivo-motrices. Los trabajos pioneros de Werner y Strauss al

final de los años treinta y comienzos de los cuarenta (citados por Hallahan y Kauffman, 1985), parecen sentar la hipótesis de que el desarrollo perceptivo-motor es anterior y condición para el desarrollo intelectual. Las raíces perceptivas del conocimiento son defendidas también por la denominada escuela de Ginebra (Piaget, 1975; Inhelder, 1976; Pascual-Leone, 1979, etc).

- f) Finalmente, los procesos perceptivos son la vía de entrada de la información que nos llega sensorialmente. Las funciones perceptivo-motrices nos permiten discriminar la información que recibimos y que intervienen en la organización del movimiento (Alfaro, 1986, p.139).

El problema desde esta perspectiva, aplicable también a algún otro argumento de los que hemos dado, es el papel que puede desempeñar en la lectura las vías de entrada visual o la auditiva, e incluso la cinestésica, modalidades sobre las que se diseñan programas de diagnóstico, de recuperación, aparte de métodos de aprendizaje, y en los que cabe apreciar enfoques unidimensionales, polarizadas hacia la vía visual o auditiva y enfoques multidimensionales, integradores de ambos.

Dentro del campo perceptivo, podemos destacar también, por su repercusión práctica, los trabajos de Bender (1938, 1970), Benton (1975), Frostig (1964), Kephart (1960), Gibson (1969), así como los de Satz y Sparrow (1970), Satz y Van Nostrand (1973), Fletcher y Satz (1975), autores a los que se suele presentar como los máximos exponentes del enfoque perceptivo, si bien sólo dan importancia a esta problemática en los momentos iniciales del aprendizaje. A partir de los ocho/nueve años consideran que en la lectura intervienen otros factores de naturaleza lingüística y/o cognitiva.

A pesar del amplio número de investigaciones que se han generado en torno a este factor en sus aspectos fisiológicos, psiconeurológicos y psicológicos (estos últimos centrados en la actividad perceptiva), no existen en la actualidad resultados concluyentes que permitan sostener la prevalencia de unos factores sobre otros, conclusión a la que llegan la mayoría de los autores que han efectuado tareas de revisión de las investigaciones realizadas (Hämmil y Larsen, 1974; Calfee, 1975; Vellutino y cols., 1972, 1977; González Portal, 1983, etc).

Se puede señalar, en realidad, que son más los autores que cuestionan hoy día el enfoque de los déficits perceptivo-motrices, para afirmar el que siempre se ha configurado como su opuesto, esto es el de los déficits lingüísticos. Dentro de este contexto podemos destacar las opiniones de los siguientes autores:

- Serafica y Siegel (1970), quienes señalan que algunos niños incapaces de leer tienen una discriminación visual superior a la de los lectores normales (Cit. por Smith, 1983, p. 245).

- Bannatyne (1978), reconoce que si bien inicialmente opinaba que la discriminación auditiva constituía un factor clave en aquellos (niños) para los cuales el aprendizaje de la lectura resultaba un proceso trabajoso, luego de diagnosticar dificultades de aprendizaje a cientos de niños, ha descubierto que muy pocos tienen en realidad problemas de discriminación auditiva (pp 26-27).

- Vellutino, Steger y Kandel (1972, 1975), ponen de manifiesto que las dificultades lectoras no radican en un deficiente tratamiento visual de la información, sino en "nombrar" una configuración visual, es decir en el procesamiento verbal en diferentes niveles.

- Morrison, Giordani y Nagy (1977), llegan a una conclusión similar a la de Vellutino y cols., al pretender comprobar

el modelo de los déficits perceptivos en niños con problemas de lectura. Los niños con dificultades en la lectura encuentran obstáculos en el procesamiento posterior a la percepción inicial, en los procesos de retención, organización y recuerdo, es decir, y visto de esta perspectiva, los déficits son fundamentalmente de carácter mnemónico, unidos antes a tareas perceptivas.

- Liberman (1982), expone también el hecho de que personas con una excelente coordinación psicomotora, ejemplo los deportistas, pueden ser malos lectores y a la inversa.

Finalmente, otros autores cuestionan al efectividad del entrenamiento en tareas perceptivo-motrices (práctica que en la actualidad sigue estando muy extendida y no hay más que analizar algunos de los cuadernos que se editan con la finalidad de "recuperar" dificultades lectoras), pero no su utilidad.

Como ejemplo de este grupo citamos a:

- Rosen (1966), quien encontró que los niños ejercitados en tareas perceptivas adelantan más en ello que en las tareas específicas de lectura, al contrario de los niños entrenados en tareas de lectura que adelantan menos en tareas perceptuales. Concluye que el entrenamiento perceptivo es menos efectivo que horas equivalentes en el aprendizaje específico de la lectura (Quintero, 1987, p.39); crítica que comparten otros autores vinculados al enfoque del procesamiento de la información, frente a los que proponen un enfoque conductual de análisis de tareas.

Finalmente, a modo de conclusión reflejamos la opinión de Sutaria (1985) que ante la gran dispersión de datos, la falta de resultados concluyentes en torno al tema, parece adoptar una postura más conciliadora al señalar que "una conclusión prudente a la vista de los hechos, sería que el factor visual es importante para la decodificación o reconocimiento de palabras y eso es todo" (Miranda Casas, 1988, p.13). Recordemos que los defensores

de la hipótesis de un déficit perceptivo motriz solo dan importancia a estos factores en los primeros años de la escolaridad.

4.2. LA COMPRESIÓN: FACTORES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Concepto de comprensión y sus polémicas

El interés que hasta hace poco tiempo había ocupado el proceso de decodificación se desplaza en la actualidad hacia la comprensión, el otro gran componente de la lectura, y desde luego, en nuestro criterio, su fin fundamental, su esencia.

En un primer momento, el análisis de la comprensión centró la preocupación en el resultado o producto del proceso lector, para posteriormente encaminarse hacia el estudio del proceso mismo, lo que supone un cambio en la concepción de la comprensión lectora.

Concebida la comprensión como producto aparece vinculada a la evaluación, manteniendo muchos autores que es el resultado de la interacción entre el lector y el texto. Según Johnston (1989), este producto "se almacena en la memoria y puede examinarse si se convence al lector para que exprese fragmentos relevantes del material almacenado" (p.16). Se trata, por lo tanto, de descubrir la modificación que se produce en el conocimiento del lector como consecuencia de su interacción con el texto; actividad en la que la mayoría de los autores coinciden en reconocer un importante papel de la memoria. Este enfoque plantea algunos interrogantes: ¿no estaremos evaluando de esta forma más la capacidad mnemónica de un sujeto que su comprensión lectora?, ¿qué utilidad tiene para la enseñanza de la lectura el que recuerde datos, más o menos explícitos?, ¿cuáles son los verdaderos resultados o productos de haber, o no, comprendido un texto?.

Los que interpretan la comprensión como el proceso a través del cual se capta el mensaje, canalizan su interés hacia las

operaciones mentales que intervienen en la interacción del texto con el lector.

Dentro de este enfoque encontramos varias explicaciones, que han evolucionado a través del tiempo desde la idea de comprensión como búsqueda activa del significado hasta la de construcción del mismo. Por ejemplo, ya Gray, en 1957, definía la comprensión como "un proceso mental que supone la facultad de recordar, aceptar, rechazar y organizar a medida que se busca el significado exacto de un texto" (p.94). Más recientemente Wittrock (1981) la concibe como "generación de una representación, estructural o conceptualmente ordenada, de las relaciones entre las partes de la información que se deben aprender, y entre esa información o esas ideas y nuestra base de conocimientos y experiencia" (p.569).

Otros autores matizan más el proceso de la comprensión lectora al afirmar que comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen el material sobre el que está trabajando, y en verificar que esos esquemas realmente lo explican (Rumelhart y Ortony, 1982), o como el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del autor (Johnston, 1989).

Ahora bien, la comprensión es un proceso global o está compuesto por distintos subprocesos o habilidades.

En el caso de que sea un proceso global ¿qué factor subyace en él?. Para los defensores del enfoque holístico, como ya vimos antes, este factor es fundamentalmente de naturaleza intelectual y no susceptible de descomponerse en elementos independientes (Thorndike, 1917; Thorndike, R.L. 1974, Drahozal y Hanna, 1978, etc.).

Si fuese un proceso divisible: ¿cuáles son sus componentes?

No parece existir un acuerdo entre los autores sobre la respuesta a este interrogante. Davis, tras sucesivos estudios realizados desde 1944 a 1972, llegó a identificar mediante el

análisis factorial cinco habilidades básicas o componentes de la comprensión: 1) memoria del significado de las palabras; 2) hacer inferencias del contenido; 3) seguir la estructura de un párrafo; 4) reconocer la actitud, el tono, la intención y los estados de ánimo del autor; 5) encontrar respuestas a las preguntas que se hacen.

Sánchez, B. (1972) describe cuatro habilidades básicas que incluyen diferentes familias de subhabilidades: 1) interpretación (formar opinión, obtener ideas centrales, deducir conclusiones); 2) retención (conceptos fundamentales, datos para responder a preguntas específicas, detalles aislados y coordinados); 3) organización (establecer secuencias, seguir instrucciones, bosquejar, resumir y generalizar); 4) valoración (captar el sentido, establecer relaciones de causa/efecto, separar hechos de opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario).

Otros autores establecen las habilidades implicadas en función del contenido de la comprensión. Por ejemplo, Cabrera (1984) señala dos grandes grupos: 1) comprensión de frases (captar ideas generales, ejecutar órdenes, inferir por el contexto una palabra); 2) comprensión de textos (comprensión literal, inferencial y crítica). Estos núcleos vienen a coincidir con lo que otros autores denominan niveles lectores, sobre todo los tres tipos de comprensión que incluye en la familia "comprensión de textos".

Como podemos apreciar en esta breve muestra de aportaciones existe variación y discrepancia entre los diferentes autores, hecho que ya denunciaron Drahozal y Hanna (1978), entre otros, al estudiar los distintos tipos y números de factores.

En nuestro criterio, desde una perspectiva pedagógica pragmática, creemos que la comprensión en la lectura no debe vincularse a un concepto excluyente, antes bien, pensamos que es complementariamente resultado (producto) y proceso. Si nos centramos en la evaluación, el campo más desarrollado corresponde

a la interpretación como producto, existiendo gran número de pruebas y tests elaborados para este fin; pero si nos centramos en la enseñanza consideramos que la interpretación como proceso abre un amplio campo de perspectivas de gran utilidad, y sobre el cual descubrimos un cierto vacío en la práctica docente. Es precisamente en este último aspecto en el que se debería hacer mayor hincapié, pues al fin y al cabo el resultado o producto dependerá del proceso mental que el lector haya seguido, proceso que puede y debe ser objetivo de la enseñanza en el aula.

En la actualidad, este campo está acaparando la atención de los investigadores, sobre todo en el sector de la Psicología. El problema parece plantearse sobre la cuestión de cómo poder evaluar el proceso de la comprensión lectora.

Factores condicionantes de la comprensión lectora.

Los conocimientos acumulados sobre los procesos cognitivos implicados en la comprensión han experimentado un gran desarrollo en las últimas décadas, siendo tema de estudio de varias disciplinas entre las que cabe mencionar la Psicología cognitiva y la Lingüística textual entre otras. No pretendemos, por ello, hacer un análisis exhaustivo, sino centrarnos en aquellos aspectos que sean relevantes para la intervención educativa.

Tradicionalmente, la investigación sobre la comprensión se ha centrado en el estudio de aquellos factores que, tanto desde el punto de vista del lector como del texto, condicionan la comprensión, polos que siguen atrayendo la atención, pero con puntos de mira sustancialmente diferentes.

En relación con el lector, se han sugerido diferentes factores condicionantes. Vamos a ver como ejemplo los propuestos por algunos autores.

Factores condicionantes intrínsecos al lector: Espín (1987) presenta algunos estudios que han tratado de poner en relación

la comprensión con factores personales y los divide en lingüísticos (vocabulario y lenguaje oral) y no lingüísticos (el sexo, elementos sensoriales y de desarrollo, la inteligencia, la actitud ante la lectura, factores emocionales y de personalidad). Según esta autora, estos factores son algunas de las áreas más investigadas en lectores comprendidos entre 6 y 8 años, sin llegar a conclusiones definitivas sobre los que más afectan a la comprensión.

Davis en 1944 sólo pudo hallar cuatro factores de nueve que pensaba tenían relación con la comprensión. Estos son el conocimiento de palabras (vocabulario), la capacidad para sacar deducciones e inferencias, la capacidad para percibir la organización y la capacidad para comprender técnicas literarias utilizadas y las tonalidades del texto.

Gray (1957), Sanford (1971), Landsheere (1976), y otros, aluden a distintas condiciones o prerrequisitos básicos y, entre estos, sólo en dos se observa coincidencia, las que aluden a la habilidad decodificadora y el nivel de conocimientos, que Hewit (1980), agrupa en dos tipos de condicionantes individuales: habilidad para decodificar y proyección sobre lo leído de informaciones previas.

En sentido general podríamos indicar que fundamentalmente han sido dos los factores más frecuentemente argumentados como condicionantes de la comprensión: el factor intelectual y el vocabulario. En la actualidad, se estudian prioritariamente como factores condicionantes los conocimientos que posee el lector y las estrategias que emplea.

En relación con la inteligencia, algunos autores consideran que es un factor decisivo para la comprensión.

Ya desde Thorndike (1917) y sus seguidores se ha producido una corriente defensora de la importancia de los factores intelectuales o más concretamente del razonamiento, al contemplar la lectura como un proceso de resolución de problemas. Los

estudios en los que se han hallado correlaciones entre comprensión lectora e inteligencia medida por los test (como ya vimos en el capítulo preliminar), han encontrado una correlación positiva que se va incrementando a medida que avanza el nivel de escolaridad; lo cual es lógico, pues para una lectura interpretativa, crítica o evaluativa propia de los grados académicos más altos, se exige la puesta en juego de operaciones mentales superiores y más complejas.

Ahora bien, aunque la actividad de comprender en lectura sea en sí misma una actividad intelectual, no lo es de forma absoluta, intervienen otros factores, pues en los estudios experimentales no es raro encontrar niños con buena capacidad intelectual y baja comprensión lectora.

Hoy más que hablar de inteligencia en términos generales, los autores suelen referirse a capacidades altamente intelectualizadas o destrezas de alto nivel, entre las que destacan la estrategia o habilidad para realizar inferencias, sin las cuales la comprensión no es posible (Gibson y Levin, 1980; Trabasso, 1980; Calfee y Drum, 1986; Johnston, 1989; etc). Por ejemplo, para Johnston las inferencias son actos fundamentales de comprensión que permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases, y completar las partes de información ausentes (p.22); Gibson y Levin consideran que la inferencia y el pensamiento son actividades esenciales si la meta es la verdadera comprensión (cap.11); Trabasso establece algunas funciones básicas de las inferencias: resolución de la ambigüedad léxica, fijación del contexto para la frase, configuración de un marco amplio para interpretar lo leído, etc; y Calfee y Drum, creen que es necesario hacer inferencias porque ningún mensaje escrito es suficientemente completo y para construir el significado del texto por parte del lector (p. 838).

Sin embargo, otros autores, aunque consideran que el hacer inferencias es importante, no le dan un papel tan relevante. Se cuestionan si en lugar de la capacidad para realizar inferencias no podría ser el grado de conocimientos que posea el lector lo

que condicione la comprensión (Haviland y Clark, 1974; Moeser, 1976; Spiro, 1977; Omason, Warren y Trabasso, 1978; etc). Si el lector posee conocimientos relacionados con el texto que está leyendo utilizará estos para construir una representación nueva del contenido, que surge de la interacción entre la información que aportan ambos (lector/texto).

Respecto al vocabulario como factor condicionante de la comprensión muchos autores piensan que la competencia lectora requiere poseer un vocabulario extenso.

Blay Fontcuberta (1975), por ejemplo, señala que "para llegar a ser un buen lector es de capital importancia poseer un amplio vocabulario. Sin un conocimiento extenso del vocabulario de las palabras es imposible lograr la comprensión total y fiel de lo que leemos. La pobreza del vocabulario se traduce inevitablemente en comprensión deficiente" (p.225).

Resulta difícil de entender efectivamente, que se pueda comprender un texto desconociendo el significado de las palabras que lo exponen. En la literatura especializada sobre lectura existen trabajos de investigación que analizan la correlación entre el vocabulario y la comprensión lectora (Robinson, 1963; Jansky y Hirsch, 1972; Espín, 1987; Quintero Gallego, 1989; etc.) que ponen de manifiesto esta relación (2).

Ahora bien, aparecen también opiniones en contra. Este es el caso de Stratton y Nacke (1974), al afirmar que los estudios que utilizan el procedimiento cloze, muestran que una tercera parte de las palabras pueden ser borradas sin que se reduzca la comprensión. En el mismo sentido se decantan Goodman y Bird (1984), Carnine, Kameenui y Coyle (1984), y otros, quienes consideran que, independientemente del valor informativo de las palabras en si mismas, el contexto permite alcanzar el significado de ciertas palabras desconocidas a través de las pistas contextuales (espaciales, temporales, causa-efecto, etc.), pero matizan que depende también del tipo de palabra, de la forma en que se presente en el texto, e incluso del tipo que sea éste

(narrativo, expositivo, etc.). Esta perspectiva conduce a tratar la interacción lector/texto.

En el fondo de esta polémica subyace la ya aludida antes sobre si es la semántica o la sintaxis el factor lingüístico más decisivo en la lectura, tanto para la decodificación como para la comprensión.

El enfoque psicolingüístico y la Psicología cognitiva han abierto nuevas vías a la investigación del vocabulario en relación con la comprensión lectora. Se investiga la importancia del contexto lingüístico y no lingüístico para resolver la ambigüedad léxica (3), el valor funcional de las palabras en las frases, la utilización de las claves contextuales para la identificación de las palabras desconocidas y de qué forma el texto puede condicionar la relación vocabulario/comprensión, entre otras cosas. Desde un enfoque cognitivo, el vocabulario se integra en el conjunto de los conocimientos que aporta el lector en el momento de interaccionar con el texto escrito y se convierte en un "indicio secundario" (Johnston, 1989, p. 31) de la importancia que los esquemas o estructuras conceptuales previas tienen para la comprensión, variable que en la actualidad acapara el mayor número de investigaciones.

Otros factores condicionantes son los conocimientos, el grado de información y las experiencias que aporte el lector en el momento de interaccionar con el texto escrito; constituyen hoy en día uno de los ejes que polarizan la atención de los investigadores.

Al comentar los cambios operados en el concepto mismo de la comprensión veíamos este factor incluido en algunas de las definiciones, expresado de forma directa (Wittrock, Johnston) o integrado bajo la rúbrica de los esquemas (Rumelhart y Ortony), estructuras o paquetes en los que se almacena el conocimiento organizado de forma jerárquica y muy relacionada tanto entre las partes que lo conforman, como con otros esquemas.

Los esquemas representan lo que otros autores, por ejemplo Ausubel, denominan "estructura cognitiva", unidad dinámica de funcionamiento cognitivo con capacidad para seleccionar y asimilar los datos suministrados por el medio, así como para acomodarse a las características específicas de cada tarea. Según Rumelhart (1977), la comprensión es precisamente el proceso de formar, elaborar, modificar o integrar estas estructuras de conocimiento que, internalizadas en la mente del lector, permiten predecir la información, organizarla de forma sistemática y ayudar en el recuerdo.

En la actualidad contamos con muchos trabajos que ponen de manifiesto la incidencia de los conocimientos previos sobre la comprensión, e incluso, algunos autores sostienen que una medición del conocimiento de base puede predecir los resultados en la comprensión de un texto mejor que las puntuaciones de los tests de lectura tipificados (Johnston, 1989, p.51).

Los trabajos de Haviland y Clark (1974) confirman la creencia de que cuando los sujetos tienen información acerca del contenido que se describe en un texto, se utiliza este conocimiento en la captación del significado que surge como resultado de la interacción entre lo conocido, la información que se posee y la información nueva que proporciona el texto, interacción que parece más difícil que pueda darse si no se dispone de alguna información previa (Hildyard y Olson, 1978).

La vía más investigada corresponde al papel que desempeñan los conocimientos en la comprensión lectora, orientada hacia el aprendizaje de los textos escritos. Wilson y Anderson (1986) establecen las siguientes funciones:

1º) El esquema viene a constituir una especie de andamiaje mental que posibilita la comprensión del texto con menor esfuerzo para el lector.

• Chi (1977) explicó los efectos del conocimiento previo sobre la capacidad de memoria inmediata. El co-

nocimiento previo permite tener almacenados conjuntos enteros en un único código, en vez de almacenar datos sueltos, de forma que la nueva información se inscribe en ese esquema que ya se posee. La lectura, desde esta perspectiva, es llenar los huecos que acusa nuestro esquema previo.

- . Just y Carpenter (1987) señalan que las partes y el todo de los esquemas forman un encuadre general. Si algo que se lee no encuentra un esquema se hace difícil de entender.

2º) Los esquemas permiten dirigir y centrar la atención en los aspectos más importantes del texto. Se convierten en una guía que orienta la selección y organización de lo que leemos.

- . Los trabajos de Spilich, Voss, Vesonder y Chiesi (1979) habían demostrado el impacto de los conocimientos previos sobre el tema de la lectura.

- . Los de Meyer y cols. (1980), Taylor y Samuels (1983), Garner y cols. (1986), entre otros, destacan la importancia del conocimiento de la estructura interna que tiene el contenido (centrándose en la estructura de los textos expositivos).

- . La teoría de Rumelhart (1980) sugiere que el lector aplica sus conocimientos acerca de la estructura del texto y del contenido esquemático para seleccionar la información relevante.

3º) Los conocimientos previos favorecen la elaboración de inferencias y permiten deducir la información no explícita en el texto, completando su significado.

- . Moeser (1976), Omanson, Warren y Trabasso (1978), afirman, como ya hemos indicado, que los conocimientos

son los que permiten realizar las inferencias. Si se dispone de conocimiento pertinente al tema, hasta los niños pequeños pueden realizar inferencias.

- . Según Johnston (1989), Washington (1979) encontró en su tesis doctoral, que los estudiantes de minorías se diferenciaban de los no pertenecientes a minorías en las preguntas implícitas que requieren del conocimiento previo para inferirlas.

4º) Los conocimientos guían el recuerdo y facilitan el resumen de lo leído.

- . Meyer, Brandt y Bluth (1980), Taylor y Samuels (1983), Sánchez Miguel (1989), entre otros, ponen de manifiesto que cuando se conocen las estructuras textuales o se dispone de conocimientos relacionados con el tema se recuerda mayor cantidad de información, y esta información aparece más estructurada en su evocación.
- . Van Dijk y Kintsh (1985) matizan que cuando el lector está recordando un relato usa como claves de recuperación macro y micro-estructuras del texto, que tiene almacenadas en la memoria.

5º) Los esquemas ayudan, en definitiva, a reconstruir el mensaje textual, así como también permiten el autocontrol del proceso que el lector sigue en la comprensión, autocorregirse y adoptar las medidas oportunas, en suma, aplicar estrategias metocognitivas (Flavell y Wellman, 1977; Baker y Brown, 1984; etc.).

Por otra parte, la mayoría de los autores han recomendado siempre la conveniencia de utilizar textos cuyo contenido tiene relación con el bagaje cognoscitivo y experiencial del niño (vocabulario asequible, narraciones próximas a él, etc.), por su fuerte carga motivadora y desencadenante de mayor actividad mental.

Efectivamente, creemos que los conocimientos previos y los esquemas que los pueden contener tienen un papel importante en la comprensión, en cuanto facilitan la captación del mensaje, permiten realizar una lectura activa que parte de lo que ya se conoce y va al núcleo de la información nueva y principal que el texto le proporciona, organizarla en un esquema comprensivo y hasta aplicar estrategias de control y/o evaluación. Pero de ahí a manifestar que el nivel de competencia lectora viene determinado de forma casi exclusiva por el grado de información, nos parece una exageración; aún cuando dentro de esa información incluyen el dominio del vocabulario potencial y activo, que algunos autores (Rodríguez Diéguez y Beltrán Tena, 1985, por ejemplo) valoran como indicador del grado de conocimientos.

Consideramos que no sólo es el nivel de información que se posea, en cantidad y en calidad, sino también la posibilidad de hacer uso del mismo lo que tendríamos que cuestionarnos porque: ¿qué tipo de conocimientos son necesarios?, ¿cuáles poseen los niños que inician el aprendizaje lector?, ¿en qué momento pueden emplearlos?, ¿cómo pueden realizar la transferencia?

Al primer interrogante encontramos diversas respuestas. La mayoría de los autores aunque varían en el orden de importancia que les otorgan, suelen converger en el criterio de que son necesarios los siguientes conocimientos:

- . Lingüísticos (fonéticos, sintácticos, semánticos, de enlaces cohesivos, de signos de puntuación, y de las formas y estructuras que adoptan los diferentes textos).
- . De información general y del tema de lectura en particular.
- . De lo que representa el proceso lector en sí mismo (traducir, comprender, interpretar, valorar, etc.).

- . Estratégicos: repertorio de procedimientos, reglas, normas, rutinas, etc., que hacen de la lectura una actividad más eficaz.
- . Metacognitivos: información que se posee sobre su propia base de conocimientos y sobre las demandas de la tarea.

Como podemos apreciar, el bagaje de conocimientos que se consideran necesarios para llevar a cabo la lectura están muy lejos de las posibilidades de un aprendiz/lector, ¿no serán más propios de un lector experimentado?.

En el caso concreto de los niños, es evidente que ni siquiera tienen el concepto y la finalidad de la lectura. Por ejemplo, Spiro (1980), Spiro y Myers (1984), señalan que es muy común en los niños pensar que leer es sólo traducir y decir literalmente. Otros autores (Brown y Murphy, 1975; Stein y Glenn, 1979; etc.), afirman que incluso los niños más pequeños tienen conocimiento del contenido y de la estructura de los textos narrativos, por su contacto con los cuentos, aunque son incapaces de utilizarlos para organizar la información.

En relación con los textos expositivos (propios del estudio) parece que existe una dimensión evolutiva en la conciencia de esas estructuras. Brown, Palincsar y Armbruster (1984), Scardamalia y Bereiter (1984), y Carretero y León (1990), entre otros, han puesto de manifiesto que el dominio de procesamiento de los textos por los niños no es algo que se adquiera rápida y fácilmente; es a partir de la adolescencia cuando los sujetos parecen convertirse en lectores expertos, capaces de extraer en profundidad la información que los textos contienen.

Otro gran factor condicionante de la comprensión lectora son las estrategias.

Comúnmente se entiende por estrategias lo que la Psicología Cognitiva denomina conocimientos procedurales, esto es, los

conocimientos acerca del plan o proceso a seguir para realizar una tarea o actividad determinada, así como el relativo al conocimiento y la reflexión sobre los propios procesos cognitivos.

Son varias las definiciones que se han dado del término estrategias:

Para algunos autores (Collins y Smith, 1982; Rosales, 1988), las estrategias representan habilidades de carácter cognitivo, que pueden incluir varias habilidades conjuntadas, utilizadas con un propósito (Nisbet y Shucksmith, 1987, p. 46).

Otros, las definen como procesos de carácter ejecutivo, acciones concretas que están en la base de la realización de tareas intelectuales y cuya función es controlar y regular el uso de las habilidades específicas en las tareas o problemas de aprendizaje.

Las estrategias se refieren no sólo al plan a seguir, sino que incluyen también los pensamientos que se dan durante la tarea y que sirven de autorregulación de la misma, y el uso que se hace de ellos; esto es lo que se denominan estrategias metacognitivas. En este sentido Weinstein y Mayer (1986) definen las estrategias como acciones y pensamientos que se dan durante el aprendizaje e influyen en la motivación y la codificación, incluidas la adquisición, retención y la transferencia.

Vistas así, las estrategias cumplen funciones desde el punto de vista del aprendizaje, cobrando especial importancia dentro de las teorías del aprendizaje constructivista. Aplicadas a la lectura tienen una mayor dimensión, tanto a nivel teórico como práctico y de investigación, considerando la lectura como medio de aprendizaje (comprender para leer), campo que también en nuestro país ha sido investigado, especialmente en los últimos años.

Nos parece oportuno recordar las características que los ex-

pertos han atribuido a las estrategias:

- . Apuntan siempre hacia un objetivo. Esta es una característica que según Nisbet y Shucksmith, diferencian las habilidades de las estrategias.
- . Junto con la idea de intencionalidad, búsqueda de una meta, aparece la de flexibilidad, esto es, la estrategia se adapta al contexto en el que se aplica (finalidades de la lectura, por qué y para qué se lee, la tarea a realizar y el tipo de texto); su uso es selectivo e implica el conocimiento y/o detección de las exigencias de la tarea.
- . Los estudios realizados sobre estrategias apuntan también como características de estas que se desarrollan con la edad y el aprendizaje, es decir, tienen un carácter evolutivo y pueden estimularse desde fuera. Existe un nivel de interiorización de las estrategias que según los estudios de Flavell (1970) parece que se puede secuenciar en tres fases que incluyen la denominada zona de desarrollo proximal de Vigotsky:
 - Primera fase, se da una ausencia de uso espontáneo, aunque desde el principio se dirija desde fuera.
 - Segunda fase de utilización, pero si es planificada y controlada desde el exterior.
 - Tercera fase o de dominio estratégico. Se utiliza y convierte en contenido estratégico. No requiere ya el control externo.

Resulta difícil establecer una clasificación de estrategias pues depende del criterio que se aplique surge una gran variedad, dificultad que se ve ampliada si tenemos en cuenta que uno de los marcos de investigación dentro del cual las estrategias han

tenido mayores aplicaciones, es el de la consideración de la lectura como medio de aprendizaje "comprender para saber".

Algunos de los criterios que se aplican desde esta perspectiva para clasificar las estrategias vienen determinados por:

- a) Los procesos de aprendizaje hacia los que se dirigen: hablándose en este caso de estrategias de atención, de codificación, de organización, etc., dirigidas todas ellas hacia la adquisición de nuevas informaciones; o bien de estrategias de generalización y transferencia, enfocadas hacia el uso y aplicación de la información.
- b) La tarea a la que se aplican; se habla de estrategias para hallar el significado de palabras desconocidas, buscar un dato, hallar la idea principal, resumir, etc.
- c) El ámbito de aplicación, según el cual las estrategias se dividen en generales (amplio nivel de aplicación, coinciden con lo que otros autores denominan metacognitivas) o específicas, centradas en tareas concretas, caso de las anteriormente mencionadas.
- d) El carácter cognitivo, metacognitivo o motivacional. Surgen desde esta perspectiva las denominadas: estrategias cognitivas (de uso y aplicación, o de adquisición de información), metacognitivas (de control y autorregulación del proceso) y oréticas o motivacionales (de reducción de ansiedad, para reforzar el autoconcepto, etc.).
- e) Según que impliquen, o no, conocimientos y esquemas previos (estrategias de activación de ellos), o vayan enfocadas hacia la intervención concreta en textos: para detectar macro y microestructuras, estructurales o lineales, estrategias de repetición y elaboración, o estrategias de corrección de fallos, ignorar y

seguir leyendo, pedir ayuda externa, releer, etc.

Una dificultad añadida a la hora de intentar clasificar las estrategias se refiere al concepto un tanto "oscuro" de la metacognición en el sentido de que si para algunos especialistas (Johnston, 1989; Collins y Smith, 1982), cabe diferenciar las estrategias específicas dirigidas hacia la comprensión global o de aspectos parciales del texto, para otros autores las estrategias de lectura pueden considerarse como estrategias metacognitivas (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991 p.56). Una explicación posible a esta problemática la encontramos en Cassidy Schmitt y Baumann (1989) que exponen que la metacognición se ha denominado metacomprensión para designar "el proceso de control de la comprensión y la utilización de estrategias independientes que facilitan el aprendizaje y el recuerdo" (p.45).

¿Cuáles son fundamentales en la lectura? Goodman en 1967/1970 expone siete: de iniciación y reconocimiento de la tarea, de muestreo y selección de información, las inferencias, las predicciones, la confirmación o no confirmación, la corrección y reconstrucción del texto y finalmente, la determinación de la actividad (Véase modelo cap. II).

Johnston (1989) las clasifica en dos grandes grupos, que se corresponden con las estrategias más investigadas:

- 1) Estrategias que se dirigen hacia la construcción de un modelo significativo de la información que proporciona el texto a partir de la que posee el lector. Exigen el establecimiento de relaciones entre las partes del texto y los conocimientos y esquemas operativos del lector con las que van estrechamente relacionados. En este grupo podríamos diferenciar estrategias:

- a) De activación de conocimientos y esquemas previos:

- . Interrogación.
- . Exploración o muestreo de información.

- . Clarificación de fines y objetivos o planificación.
- . Establecimiento de hipótesis y predicciones.

b) De intervención o ejecución sobre textos:

- . De selección de la información relevante.
- . De confirmación o verificación de hipótesis.
- . De integración o construcción del significado de lo que se está leyendo.
- . De organización.
- . Para recordar la información.
- . De corrección de fallos.
- . De terminación o conclusión.
- . De resumen, etc.

2) Estrategias que se dirigen al control por parte del lector del propio proceso de comprensión (macroestrategias y estrategias metacognitivas). Están incluidas, desde una perspectiva del proceso lector, en los distintos pasos de la clasificación anterior; entre otras, destacamos las siguientes:

- . De verificación o comprobación.
- . De evaluación o control.
- . De revisión.
- . De autoevaluación.

Otros autores incluyen dentro de este grupo las estrategias de planificación (Nisbet y Shucksmith, 1987).

Este grupo, a diferencia del anterior, alude a estrategias más generalizables, de ahí que otros especialistas las diferencien denominándolas micro y macroestrategias respectivamente, pero también parecen más difíciles de enseñar (Nisbet y Shucksmith). Su carácter metacognitivo requieren conocer por parte del lector su propio proceso de comprensión, reconocer los problemas que se le presenten, introspección y pensa-

miento reflexivo. En la verbalización de éste, se centra la evaluación del pensamiento metacognitivo. Este grupo incorpora, además, como segundo elemento, el autocontrol o autorregulación de la conducta, término que algunos autores proponen para referirse a la metacognición.

Analizando estas estrategias se puede observar el paralelismo que tiene con el método de estudio SQ3R propuesto por Robinson en 1970 y que alude a las fases de explorar, preguntarse, leer, revisar y repasar y con las propuestas metodológicas más actuales para enseñar al niño a comprender y/o aprender a través de la lectura (Dansereau y cols., 1980; Cassidy Schmith y Baumann, 1986, etc). En realidad, podríamos señalar que la línea de investigación que está generando más trabajos tiene como objetivo el estudio de los efectos que sobre la comprensión tiene la enseñanza sistemática de estrategias de construcción del significado del texto, área más desarrollada, y de autocontrol o regulación (menos investigado que el anterior). En el apartado que dedicamos a la enseñanza de la comprensión, desarrollaremos con más precisión algunos de los trabajos y conclusiones a las que han llegado.

En nuestro criterio, de la investigación sobre estrategias de lectura, pueden derivarse importantes orientaciones metodológicas. No obstante, el campo es relativamente nuevo (la mayor densidad corresponde a los últimos diez años y en nuestro país acusamos un fuerte incremento en los más inmediatos) y quedan muchos interrogantes por resolver. La presencia de los conocimientos previos en toda actividad estratégica y el carácter metacognitivo de algunos o de todos, nos induce, de entrada, a plantear las mismas cuestiones que hacíamos en aquel apartado, y si como concluíamos, para leer se requiere tan amplio bagaje de conocimientos y las estrategias a su vez, requieren de estos ¿qué debe primar? ¿la enseñanza de conocimientos? ¿la enseñanza de estrategias?, ¿la actividad estratégica sólo es aplicable a la lectura con finalidad de estudio? ¿de qué forma la conducta estratégica está afectada por la información y la estructura de

los textos? ¿viene condicionada por la posesión de una serie de habilidades? ¿cuáles son, en definitiva, los prerrequisitos para una conducta estratégica? ¿qué estrategias son básicas para lograr otras? ¿qué criterios pueden utilizarse para evaluar estrategias? ¿el conocimiento estratégico se transfiere en actividad estratégica?.

El texto como un factor condicionante externo

Uno de los objetivos de la investigación en torno al texto sigue siendo, desde hace más de medio siglo, el hallazgo de los factores que determinan el nivel de dificultad. Los trabajos sobre legibilidad y/o lecturabilidad y el esfuerzo por encontrar fórmulas que permitan el pronóstico de la comprensión de un texto se sitúan dentro de esta línea.

Los términos legibilidad y lecturabilidad suelen ser utilizados por los especialistas indistintamente. Sin embargo, según Rodríguez Díez (1989) se refieren a aspectos distintos; el primero, legibilidad, alude a la fisonomía tipográfica, y por tanto puede afectar más a la decodificación que a la comprensión, y el segundo, lecturabilidad, indica matices de contenido, al margen de su presentación gráfica.

Dado que en este apartado estamos tratando la comprensión lectora, y no la decodificación (más vinculada a la legibilidad), nos vamos a centrar ahora sólo en la lecturabilidad.

Los primeros estudios se iniciaron en lengua inglesa, en la década de los años veinte (Thorndike, 1921; Lively y Pressey, 1923) desde entonces, el desarrollo de instrumentos para la evaluación de textos, tanto en lengua extranjera como en castellano, ha sido un proceso continuo (Rabbin, 1989; y Crawford, 1989).

En nuestro país cabe citar los primeros trabajos llevados a cabo por Fernández Huerta (1958-1959) continuados posteriormen-

te por Alcobe, y los más actuales de López Rodríguez (1981, 1982), y Rodríguez Diéguez (1983). En estos estudios es patente el esfuerzo por encontrar una fórmula con mayor capacidad predictiva, a través de la ampliación de variables y de la determinación de la estructura factorial que subyace en los procesos de comprensión (López Rodríguez, 1982; Beltrán Tena, 1983).

De lo expuesto en estos trabajos se puede deducir que lejos de estar resuelto el problema, se abren nuevas vías de investigación, en las que se incorporan indicadores más completos y homogéneos que los utilizados hasta ahora, que han estado centrados en variables de la estructura superficial de los textos.

Las investigaciones sobre lecturabilidad no han logrado aún mejorar la predicción de la facilidad o dificultad de los textos, Johnston (1989) se muestra muy crítico con ellas; no obstante, permiten señalar algunas razones que conforman la dificultad del texto.

Rodríguez Diéguez (1989) agrupa estos criterios de dificultad/facilidad en torno a dos componentes básicos:

1) De tipo léxico, incluye:

- El vocabulario; cuanto más usuales son los términos que aparecen en un texto más fácil es su interpretación.

Sin embargo, otros autores cuestionan esta afirmación, al tener en cuenta que las palabras más usuales suelen ser las más polisémicas (Calfee y Drum, 1986, p. 830).

- Los nombres propios; estos facilitan la comprensión más que la utilización de pronombres personales.

- La tasa de redundancia; la utilización frecuente de los mismos términos en el mismo texto facilita la comprensión.
- Los numerales; la utilización de numerales supone un indicador de facilidad.

2) De tipo sintáctico; incluye:

- La complejidad sintáctica; expresada por un alto número de comas y puntos y comas dificulta la comprensión. Un número razonablemente alto de puntos, y puntos y aparte, facilitan la comprensión (pp.302-307).

De las pocas investigaciones que se han realizado en torno al contenido (exclusivamente) como indicador de su grado de dificultad/facilidad, destacamos las siguientes conclusiones: 1) la cantidad de información que se presenta en el texto (extensión y densidad) afecta al recuerdo de la misma por parte del lector (Newsome y Gaite, 1971; Kintch y Keenan, 1973; etc.); 2) la densidad de argumentos en las proposiciones reduce la rapidez de lectura y la cantidad de información que se recuerda (Kintch, Kozminsky y otros, 1975); 3) el carácter implícito o explícito de la información también afecta al recuerdo; se recuerda mejor lo explícito que lo implícito (McConkie, 1978).

Parece que han despertado más interés los trabajos relacionados con el estudio de la estructura que adoptan los textos, campo especialmente investigado a partir de la década de los setenta. Estos estudios, potenciados desde la Teoría del Texto y la Psicología Cognitiva, contribuyen a clarificar algunos puntos oscuros, insuficientemente planteados, de las investigaciones llevadas a cabo sobre la lecturabilidad, y enriquecen la posibilidad predictiva del grado de dificultad de los textos.

En este campo se ha analizado un doble aspecto: por una parte, la coherencia y cohesión de los textos en general, y, por

otra, las características estructurales de los diferentes géneros literarios (sobre todo, los narrativos y expositivos).

Irwin (1980), puso de manifiesto como la cohesión de un texto puede incidir sobre su comprensión. La cohesión alude a la coherencia intrínseca del texto, término que se utiliza para describir "la propiedad de un texto de estar constituido por un conjunto dado de oraciones lógicas y semánticamente conectadas entre sí, formando un todo cohesionado" (IRA, Diccionario de lectura, 1985 p.82).

La cohesión requiere enlaces cohesivos, ciertas palabras o cláusulas que ayudan a enlazar ideas y palabras, para hacer que un párrafo o unidad de un texto aparezca más organizado y comprensible; permiten al lector organizar unidades más pequeñas del texto dentro de otras mayores, pasar de la microestructura a la macroestructura (Kintsch y Van Dijk, 1978).

Halliday y Hasan (1976) identifican cinco tipos básicos de enlaces cohesivos: 1) de referencia, establecido a partir de la implicación de pronombres personales y demostrativos (4); 2) de sustitución de una palabra por otra; 3) elipsis u omisión de conceptos que se reiteran; 4) conjunciones; 5) enlaces lexicales, provocados por las reiteraciones de conceptos.

Según Arnold (1989), los niños encuentran especial dificultad en la comprensión de relaciones de referencia, sustitución y omisión.

Kintsch y Van Dijk (1978) establecen tres niveles de estructuración en los textos: 1) la microestructura que alude a lo más específico y particular de un texto (vendrían a ser las ideas secundarias y detalles de las mismas) y a las relaciones lineales implicadas en ellas; 2) la macroestructura, que se refiere al significado global que impregna y da sentido a los elementos locales, ideas principales de cada párrafo que se forman a partir de las ideas secundarias, la microestructura, reduciendo a estas a través de la aplicación de lo que estos

autores denominan macrorreglas a una proposición general, que dota al texto de coherencia global; 3) la superestructura, que se refiere (a diferencia de las otras dos) a los aspectos formales, organización formal de los textos; la superestructura responde a la idea de que existen diferentes tipos de texto o discurso (un relato, un artículo periodístico, un ensayo, etc.), cada uno con un patrón organizativo característico, en el que se aprecian distintas categorías bajo una trama invariante de relaciones.

El conocimiento de la superestructura por parte del lector se considera, dentro de algunos círculos y teorías lectoras, de importancia vital como hemos visto en algunos autores (Teoría del esquema). Al conocer el patrón organizativo de cada texto, resulta más fácil extraer el significado del mismo, comprender, pues, permite formar un esquema mental o representación del significado que facilita el procesamiento de los elementos informativos del texto (micro y macroestructura). Una adecuada comprensión implicaría fijar en nuestra mente esta misma organización y distribuir en sus categorías la información extraída.

Partiendo de estos postulados, una de las ideas básicas que han presidido la investigación en torno al texto en los últimos años es que cada género (carta, libro, etc), exige requisitos distintos a los lectores (Scribner y Cole, 1981; Heath, 1983). A los esfuerzos de Irwin (1980, 1986); de Haliday y Hasan (1976); de Kintsch y Van Dijk (1978) ya citados en cuestiones relativas a la estructura general aplicable a todos los géneros, se unen los de: Brown y Murphy, 1975; Rumelhart, 1975; Brown y French, 1976; Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979; entre otros, aplicados al estudio de los textos narrativos que parece son los que han acaparado la mayor atención en los últimos años, y los de Grimes, 1975; Clements, 1976; Meyer (1975, 1977, 1985), sobre textos expositivos.

Nos parece interesante exponer con algún detalle los rasgos más relevantes surgidos del análisis de los textos narrativos y

expositivos.

a) Investigación sobre textos narrativos

La presencia de elementos comunes en todos los textos narrativos, quién, qué, a quién y por qué, situado en un marco contextual (cuando y dónde), que no siempre se explicita, ha dado lugar a la teoría de la "gramática de la historia" (story grammars) que postula la existencia de superestructuras convencionales "esquemas de la historia" (Rumelhart y Ortony, 1977) o "marcos" (Minsky, 1975), que internalizadas en la mente del lector se convierten en unidades de conocimiento que permiten predecir la información, organizarla de forma sistemática y ayudar en el recuerdo.

Para representar estas superestructuras se han elaborado un conjunto de reglas que definen la organización subyacente en todas las narraciones: partes componentes, información que se ofrece en cada una y relaciones entre ellas.

Gordon y Brown (1985) los describen en los términos siguientes:

- 1) Marco (principal y secundario): El principal incluye información sobre el tiempo, lugar, personajes, contexto físico, social y temporal en el que tiene lugar la historia; y el secundario, el tiempo, lugar y personajes de cada episodio.
- 2) Tema: objetivo principal de la historia; hecho principal que implica al personaje central. También se recoge el objetivo implícito del autor al escribir la obra.
- 3) Argumento: configurado por: a) el acontecimiento inicial de un pasaje o capítulo; b) la respuesta interna con la que se refiere a cualquier emoción,

cognición o plan de un personaje; c) la acción o intento planificado para lograr algo; d) resultado de la misma; e) reacción.

4) Resolución de un episodio o del final de la historia.

Una crítica a las investigaciones que se han hecho con textos narrativos viene de la mano de Calfee y Drum (1986), en el sentido de que "la variedad de construcciones narrativas es mayor de lo que se representa en las materiales hasta ahora investigados [...]. El léxico utilizado, la familiaridad del ambiente, las esperanzas que tienen los autores de que los lectores conozcan información anterior y la valoración estética, son algunos de los factores que hacen más difíciles las narraciones, aunque de momento no se ha podido determinar de qué manera inciden sobre la calidad interpretativa de los lectores (pp. 836-837). Bower, (1978) hipotetiza sobre la posibilidad de que algún lector se identifique con algún personaje concreto, lo que indudablemente afectaría al recuerdo.

b) Investigación sobre textos expositivos.

Los textos expositivos, a diferencia de los narrativos, tienen una estructura más difícil de describir; las relaciones entre sus segmentos son más diversas y también existe una mayor variedad de contenido. Se diferencian, además, en cuanto a las condiciones que imponen al lector. Sánchez Miguel (1989) parafraseando a Bruner (1988), establece una diferencia clara en este rasgo: "los narrativos proponen mundos que el lector debe descubrir [...], ofrecen una gran libertad para interpretar y recrear con las propias experiencias ese mundo nunca completamente explícito en el que situar la información textual. En los textos expositivos, ese mundo está más determinado por el propio texto [...]; el significado está en el texto" (p.24).

Se atribuye a Meyer (1975, 1977, 1985) el primer intento para resolver el problema de los textos expositivos. Se centró

en textos amplios (descripciones, explicaciones, discusiones, etc), y en aspectos de la organización retórica (relaciones de antecedente/consecuente, de problema/solución, comparación/contradicción, colección de relaciones comunes, relaciones de descripción y elaboración).

En sus trabajos ha tratado de ver la interacción estructura/contenido. Para ello, en unas ocasiones alteró la estructura retórica sin alterar el contenido, en otras varió el contenido para determinar los efectos sobre la retención, llegando a las siguientes conclusiones: la estructura retórica parece que no afectó a la retención o recuerdo, al contrario que en los textos narrativos (Mandler y otros, 1977), aunque algunas combinaciones del contenido con la estructura resultan más fáciles que otras. Una de las hipótesis que se manejan para explicarlo es que algunos contenidos son más apropiados a una determinada estructura y que hay una interacción entre la forma de presentar la información (la estructura) y el contenido de la misma, hipótesis que según Calfee y Drum (1986) no se ha podido confirmar, ni desechar.

¿Cómo afecta la estructura de los textos expositivos a los distintos tipos de lectores? ¿son sensibles a la misma?.

- . Los trabajos de Meyer han revelado que estas estructuras retóricas están también presentes en los textos expositivos y que las personas las emplean cuando tienen que construir el significado del texto.
- . Marshall y Glock (1978, 1979) exponen, no obstante, que la estructura de los textos influye de diferente forma sobre los lectores, y Meyer destaca que los lectores menos capacitados recuerdan igual o con más probabilidad los detalles que las ideas de mayor importancia, esto es, no diferencian las ideas.
- . Loman y Mayer (1983) han señalado que los lectores menos diestros recuerdan con más probabilidad la

información que aparece al principio del texto y la que se presenta al final, resultados que ponen de manifiesto que es difícil que estos lectores lleguen a captar la estructura o macroestructura del mensaje.

Sánchez Miguel (1989) relata la investigación de Danner (1976) que pidió a niños de 2º, 4º y 6º que agruparan las oraciones de un texto, que trataba sobre la vida de los animales, en torno a tres subtemas: descripción, forma de vida y alimentación. Observó que todos los niños podían identificar el tema que trataba cada párrafo, pero sólo los de más edad eran capaces de clasificar bien las oraciones; concluye que los más pequeños pueden extraer el tema de un párrafo o texto, pero no son capaces de analizar las relaciones temáticas entre las oraciones (unidades del texto). Si esto es así, lógicamente tienen problemas para construir el significado del texto y para detectar anomalías o errores en el mismo, como hallaron Markman y Gorin (1981), (de treinta niños de 3º, 5º y 6º que componían la muestra, sólo uno reconoció espontáneamente uno de los errores que requerían asociación de ideas).

Como conclusión, exponemos a continuación algunas reflexiones acerca de la temática que estamos tratando.

Las investigaciones que se han hecho permiten deducir que:

- 1º) Ciertos aspectos del texto (construcción sintáctica y léxica), así como del contenido que se expone y la estructura que adoptan, afectan a la comprensión.
- 2º) Lo que el lector recuerda está también condicionado por la cantidad de la información que presenta el texto y por el hecho de presentarse de forma explícita o implícita.
- 3º) Cada texto tiene un patrón organizativo diferente e impone condiciones también distintas a los lectores.

- 4º) El texto con un orden interno bueno, coherente, en el que la información de cada tópico se presenta junta, es más fácilmente recordable. De aquí se deriva una recomendación que afecta a las fórmulas de lecturabilidad que deberían incluir aspectos relativos a la estructura.
- 5º) Lo explícito y bien estructurado, siguiendo patrones organizativos, por ejemplo de la gramática de la historia para textos narrativos, es más fácilmente recordado, aunque ello está también condicionado por la madurez y la capacidad para hacer inferencias, así como por los conocimientos del lector y las estrategias que emplea.
- 6º) Cuanto más concreto, imaginable e interesante es el texto, mejor se recuerda.
- 7º) Los textos expositivos, por su estructura y contenido presentan más dificultades para la comprensión que los narrativos que cuentan con un patrón organizativo más claro.

Ante estos datos nos preguntamos ¿en qué momento pueden los escolares hacer uso de la lectura con finalidad de estudio?.

En el apartado relativo a los conocimientos del lector y también, en cierta forma, en el de las estrategias concluíamos haciéndonos una pregunta similar y encontramos alguna respuesta que nos situaba cerca de la adolescencia. Desde la perspectiva de los textos expositivos, patrón al que pertenecen los libros escolares, intuimos una respuesta similar; de hecho los programas de intervención sobre estos textos se desarrollan fundamentalmente, como ya veremos, con poblaciones que se encuentren en niveles de escolaridad superiores a la Enseñanza Primaria, y todo ello, nos parece que contrasta con la realidad en la que hemos constatado un amplio uso y utilización de los libros de texto escolar desde edades muy tempranas.

El problema nos parece aún mayor si tenemos en cuenta que algunas de las críticas que se hacen a la investigación sobre textos, señalan que estas se han realizado con textos cortos (Calfee y Drum, 1986), característica que no comparten la mayoría de los libros escolares; por otro lado, parece que estos presentan carencias estructurales importantes que dificultan la comprensión; no suelen incluir una idea principal al comienzo del texto o de cada párrafo, tienden a estar mal organizados, e incorporan información no relevante que distorsiona la comprensión de lo leído (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991, p.162). ¿De qué forma la investigación sobre textos ha repercutido en la elaboración de los libros que manejan nuestros escolares?. Estimamos que este es un campo que queda por explorar.

4.3 LA DECODIFICACION Y LA COMPRESION COMO PROCESOS INTERACTIVOS

Planteados los dos grandes componentes de la lectura, la decodificación y la comprensión, abordaremos para concluir este apartado el de las relaciones entre ambos procesos, problema que afecta como hemos visto al mismo concepto de lectura, a la cuestión de cuando sabe el niño leer o cuando alcanza la independencia lectora, y también, al de la enseñanza/aprendizaje, y a la explicación de las dificultades.

El problema en cuestión es si la decodificación y la comprensión son procesos independientes o dependientes, es decir, ¿actúan de forma independiente o, por el contrario, operan juntos?, ¿quién depende de quién: la comprensión de la decodificación, o a la inversa, la decodificación de la comprensión?.

Las respuestas a estos interrogantes provienen de dos posiciones enfrentadas, cada una con suficientes apoyos en investigaciones empíricas de las cuales vamos a hacer una breve síntesis.

La decodificación como condicionante para la comprensión

LaBerge y Samuels, 1974; Perfetti y Lesgold, 1979, entre otros, piensan que el lector que no decodifica automáticamente, de forma rápida, precisa y con poca o ninguna atención, necesita dedicar gran parte de su limitada capacidad a la decodificación e identificación de palabras; en consecuencia, tiene poca capacidad de comprender lo que está leyendo. Por el contrario, cuando tiene fluidez para reconocer palabras, puede dedicar una mayor capacidad de procesamiento a la comprensión del fragmento leído.

En suma, la automatización del proceso de decodificación permite el desarrollo de la velocidad, aligera los requerimientos de la atención humana, reduce los de la memoria a corto plazo y, por tanto, se puede captar antes el significado (McNeill, 1968).

La velocidad, dicen Calfee y Drum (1986), es un fin por derecho propio, pero también un indicador de otras ventajas, considerando que cuando es suficiente se facilita la comprensión; si se reduce mucho la velocidad surgen dificultades en la ordenación de la estructura de la frase, que tiene que hacerse dentro de un periodo limitado; si se lee en voz alta una frase muy lentamente se derrumba la estructura, y lo que queda es una serie de palabras (McNeill, 1968).

Por otra parte, LaBerge y Samuels (1974) apoyan la necesidad de automatizar la decodificación (para asegurar la comprensión) en los límites de la memoria a corto plazo, que tiene poca potencia de almacenamiento y poca permanencia, y por ello ha de realizarse el procesamiento de la información de forma rápida. Si la decodificación exige atención, tiene que esperar otra cosa, probablemente la comprensión (problema también de atención dividida).

Entre los argumentos que también defienden la enseñanza de la decodificación como paso previo a la comprensión podemos citar aquellos que provienen de dos campos de nuestro interés: difícil-

tades de aprendizaje y enseñanza en los niveles iniciales.

En el primer caso, las dificultades en la decodificación se traducen en dificultades para la comprensión; afirmación que cuenta con los siguientes argumentos:

- a) La habilidad decodificadora es uno de los factores condicionantes (hallado por análisis factorial) de la comprensión, como ya dijimos en páginas anteriores, en el cual convergen la mayoría de los autores (Gray, 1957; Sanford, 1971; Landsheere, 1976; Hewitt, 1980; etc.).
- b) La habilidad decodificadora de palabras permite diferenciar a los buenos y malos lectores (Vellutino, 1977; Coltheart, 1980; Barron, 1981; Kleiman, 1982; Alegría, 1985; etc.).

Doehring y otros (1981), después de revisar a un grupo de 88 estudiantes que tenían problemas en la lectura, encontraron que la mayor dificultad se hallaba en las palabras sin sentido (pseudopalabras) (p.190), a las cuales, como ya hemos visto, sólo puede accederse por la ruta fonológica; aproximándose con ello a la hipótesis de Jorm y Share (1983).

En el segundo caso, relacionado con la enseñanza en los niveles iniciales, la decodificación aparece como, un factor muy importante, según avalan los siguientes argumentos:

- a) Algunos estudiantes piensan que leer es decodificar y que una vez adquiridas las destrezas decodificadoras, se trasladarán estas, junto con el lenguaje preexistente, a la comprensión de los materiales escritos.

Los estudiantes tienen también la tendencia a pensar, identificar, que la fluidez (dominio) en la decodificación y en la lectura en voz alta, es una señal que

caracteriza al buen lector (Johns, 1984).

- b) También se constata que los profesores acentúan la importancia de las destrezas decodificadoras (Mason y Osborn, 1982) aunque, tal vez, porque encuentran a estas más fáciles de describir que los de la comprensión (Calfee y Drum, 1986, p.812).
- c) Muchos métodos de lectura proponen en primer lugar la adquisición de habilidades decodificadoras, pensando que estas tienen un papel relevante en la adquisición de la técnica lectora.
- d) Desde un punto de vista empírico, parece que hay también evidencias acerca de los beneficios de la enseñanza temprana de la decodificación (Chall, 1967; Bond y Dystra, 1967; Becker y Carnine, 1980, etc.). Estos últimos, muestran modestos pero constantes beneficios de la enseñanza directa en decodificación. El estudiante que no ha adquirido las destrezas descodificadoras encontraría difícil aprender otras habilidades.

La decodificación como resultado de la comprensión.

Los defensores de este enfoque consideran que es la comprensión la que guía la decodificación; ésta es el resultado de una lectura fluida y no causa de ella (Goodman, 1970; Kohl, 1982; Flesh 1981; Bettelheim y Zelan, 1982; Smith, 1983).

Goodman y Smith, principales proponentes de este enfoque, postulan además un procesamiento directo de la información, sin necesidad de una mediación fonológica, que consideran inhumano y sin sentido. La decodificación se convierte en algo secundario, no esencial ni necesario para llegar a la identificación de palabras. Desde un punto de vista de ordenamiento de los procesos, consideran que no debe ser lo primero en enseñarse,

sino que vendría después, y a lo que el niño puede llegar de forma natural, prácticamente sin enseñanza formal.

Los seguidores de este enfoque fundamentan sus afirmaciones en los resultados de la investigación sobre el papel del contexto (en general) en la decodificación; el contexto guía la decodificación y tiene efectos sobre la velocidad y la exactitud o precisión lectora, y sobre la identificación o reconocimiento de palabras.

Como apoyos de tales afirmaciones cabe establecer los siguientes:

- a) El contexto lingüístico en el que se encuentran las palabras tiene un gran valor para su reconocimiento e identificación, e influye en la velocidad.

Para Goodman (1970), las palabras no se identifican hasta que no se descubre la estructura sintáctica en la que se encuentran, y lo explica en el sentido de que son las pistas sintácticas y semánticas del texto las que permiten al lector entrar en un juego psicolingüístico de conjeturas que le permiten anticipar, hipotetizar y predecir lo que vendrá después.

Desde esta perspectiva, la velocidad se explica no por la rapidez en la decodificación (automatización) sino por las expectativas del lector sobre la información que vendrá a continuación (Rothkopf y Coatney, 1974).

- b) La velocidad en la lectura es mayor cuando se leen frases y textos, que cuando las palabras aparecen sueltas.

Esta hipótesis cuenta con las comprobaciones llevadas a cabo por Fleisher y otros (1979) y Stanovich y otros (1984,b) quienes afirman que las palabras

se leen más deprisa cuando están incluidas en una frase, que cuando se presentan aisladas. Anteriormente Pick y Pick (1970) habían ofrecido la explicación de que la estructura sintáctica influye en la formación de unidades perceptivas por parte del lector, de forma que el lector experto no se centra en cada letra individualizada, sino que procesa trozos perceptivos más amplios, trozos que dependen de las reglas gramaticales. Estos autores se apoyan a su vez en trabajos de Levin y Turner (1966) y de Levin y Kaplan (1967) quienes demuestran que el espacio ojo/voz recibe la influencia de la estructura gramatical de la frase que se está leyendo.

c) Los errores son en muchos casos efecto del contexto.

Merecen destacar en este sentido los trabajos de Clay (1969), Stevens y Rumelhart (1975), Goodman y Goodman (1977), Lesgold y Curtis (1981), entre otros. Estos autores encontraron que muchos errores tienen significado dentro del contexto.

Otros argumentos que permiten apoyar la hipótesis del papel del contexto lingüístico en la decodificación, vienen desde la perspectiva de la rectificación de errores. Para Weber (1967), los lectores expertos son más conscientes de sus propios errores cuando los mismos son gramaticalmente inadecuados en relación al texto.

Desde esta perspectiva los errores pueden ser interpretados como síntomas de madurez lectora (comprensiva), cuando son corregidos inmediatamente, o cuando no modifican el significado.

Según Smith (1983), tanto los buenos como los malos lectores cometen errores; se diferencian en que unos se autocorrigen y otros no.

- d) La lectura en voz alta llega a ser difícil, si la comprensión previa está limitada. No se puede dar expresividad y tono, si no se capta el significado de un texto.

La decodificación y la comprensión como procesos interactivos o interdependientes.

Nos parece que los dos puntos de vista tienen alguna razón y se encuentran apoyos experimentales en una y otra dirección.

Ambos procesos actúan juntos y son importantes, si bien, a pesar de las investigaciones que se han hecho acerca de la naturaleza de esta relación, no se ha llegado a resultados concluyentes (Just y Carpenter, 1987, entre otros).

Perfetti y Lesgold (1979) señalan que "en la lectura diestra, se puede comprender en parte como una serie de procesos de componentes interrelacionados [...] tal que una subdestreza permite aumentos en otra, que una subdestreza no bastante perfeccionada puede limitar la insuficiencia aparente de otras subdestrezas y que los procesos (decodificación y comprensión) sirviendo de base a las destrezas son difíciles de estudiar en aislamiento" (p. 57); declaración que más tarde modifican al señalar que "los procesos componentes están interrelacionados en la práctica ..., la situación es una independencia estructural, pero interdependencia funcional" (p. 58).

Como podemos observar en esta cita la cuestión sobre la dependencia o independencia entre la decodificación y la comprensión en lectura no está nada clara. Si existe esa interdependencia funcional: ¿cómo será posible aislarlas para determinar quién guía a quién?. Quizá la búsqueda de la respuesta a este interrogante constituya uno de los grandes retos que hoy tienen planteado los investigadores del área.

A pesar de las muchas investigaciones que hasta ahora se han

realizado en este campo, existen aún varios e importantes puntos oscuros; citamos como ejemplo algunos de ellos:

- a) No está claro que la velocidad en la decodificación sea siempre un signo de competencia lectora (Perfetti y Lesgold, 1979). Una lectura rápida es, a veces, un signo de irreflexión, aunque otras pueda serlo de competencia.
- b) Por otra parte, ¿mejorando la velocidad lectora se mejora la comprensión?. Jenkins y Pany (1981) han examinado varios estudios sobre este tema y el resultado parece ser que practicar la pronunciación de una lista de palabras, acelera la ejecución de las palabras en esa lista, pero con poca transferencia a otras palabras y pocos beneficios para la comprensión.

Dahl (1979) evaluó también los efectos de la velocidad sobre la comprensión con el método de "lecturas repetidas" (5). Encontró beneficios en todas las medidas de velocidad y en la precisión; los errores disminuyeron y la velocidad aumentó un 50 %, pero las mejoras en la comprensión fueron menores.

En suma, la práctica mejora la exactitud y la velocidad, pero no tanto la comprensión. No parece que esté tan clara la teoría de la automatización.

- c) Suponiendo que existiesen dificultades en la decodificación, si se mejoran estas: ¿mejoraría la comprensión?. Las ventajas son pequeñas, muchos estudiantes siguen teniendo dificultades en la comprensión, sobre todo en los grados más altos. (Calfee y Drum, 1986).
- d) Tampoco se ha resuelto la cuestión sobre la forma en que el contexto ayuda al lector.

Juel (1980, 1983), Stanovich y otros (1984,b),

han estudiado este tema (entre otros), y llegan a concluir que el contexto ayuda al lector en unas condiciones y no en otras, sean buenos o malos lectores, aunque los primeros presentan mayor facilidad para utilizarlo y aprovecharlo cuando lo necesiten.

La controversia que se ha suscitado en torno a la prioridad de uno u otro proceso ha estado siempre presente en el debate sobre la metodología de enseñanza.

Si planteamos el problema desde la perspectiva de las que enfatizan la necesidad de que los niños automaticen la decodificación, suelen dedicar largo tiempo a este proceso, pero se planteará el problema contrario, es decir: ¿aprenderá el niño a comprender si solo se le instruye en la decodificación?.

Nos parece que la adquisición de las destrezas y conocimientos acerca de la decodificación es, importante en el aprendizaje de la lectura, pero no consideramos que sea estrictamente necesario comenzar la enseñanza por ella. A lo mejor es un error construir un programa de instrucción en el que un componente, por ejemplo la decodificación, sea un obstáculo para la adquisición de otro componente (Resnick, 1979). Pensamos que a la polémica sobre los métodos de enseñanza la mejor respuesta se podría encontrar en el uso de una metodología mixta.

Ahora bien, quedan aún otras cuestiones pendientes: ¿cuándo se puede dar por terminado el aprendizaje sistemático del proceso de decodificación? ¿y cuándo el de comprensión?.

Finalmente, de todos estos estudios que han girado en torno a esta problemática, se desprende una conclusión importante que afecta a la evaluación: Johnston (1989) considera que ambos procesos están estrechamente interrelacionados, que la decodificación es un requisito para la comprensión e incide sobre ella, pero advierte que no deben confundirse en la evaluación. Propone una evaluación de la comprensión independiente de la decodificación, a no ser que se trate de buscar y/o predecir problemas

relacionados.

Calfee y Drum (1986) extraen de los estudios sobre el papel del contexto en la lectura una conclusión que sólo afecta a la decodificación, consideran que las destrezas de un estudiante para la decodificación se estiman mejor, con más validez, cuando las palabras se presentan de forma aislada y no en el contexto de una frase (p.823).

Finalmente, Curtis y Glaser (1983) consideran que la mejor forma para evaluar los aspectos de decodificación es por medio de la lectura oral, idea que también apoyan Calfee y Drum (1986), para quienes "los tests de lápiz y papel son índices menos directos" (p. 825).

NOTAS

- 1.- Una de los autores que describe los efectos que sobre la enseñanza de la lectura tiene el concepto del que se parte es R. Strang, 1961. Su opinión, extensible al problema del diagnóstico y recuperación de dificultades, nos parece tan significativa que recogemos en esta nota algunas de sus reflexiones: "Si consideramos la lectura como una actividad visual, primordialmente, nos ocuparemos de corregir los defectos visuales y de facilitar material de lectura legible. Si pensamos en la lectura como en una identificación de las palabras, ahondaremos en el vocabulario visual básico y en la técnica de identificar palabras [...] Si tomamos la lectura como un proceso de reflexión, nos interesaremos en la capacidad del lector para realizar interpretaciones y generalizaciones, para extraer conclusiones y deducciones ... (Strang, 1961, cit. en Harris y Hodges, p.227).
- 2.- Según datos aportados por uno de los últimos trabajos de nuestro equipo, la correlación entre vocabulario y comprensión lectora en 6º de E.G.B. es pequeña, por debajo de .400 (García Yagüe, 1993). Índices también inferiores a .400 (entre .338 y .367) fueron obtenidos por Quintero Gallego (1987) con niños de 4º de E.G.B.
- 3.- La ambigüedad léxica se define como la posibilidad de encontrar más de un significado a una serie de estímulos gráficomicos (palabras, frases, textos) y es considerada en la actualidad, más que una anomalía, un fenómeno natural que afecta al lenguaje (Mayor Sánchez, Sáez Rodríguez y González Marqués, 1989, pp. 111-128).
- 4.- En español, la ausencia de pronombre no quita coherencia a la frase.
- 5.- El método de lecturas repetidas para mejorar la velocidad tiene las tres fases siguientes: 1ª) Se hace una primera lectura; 2ª) se trabajan los problemas que se han encontrado; 3ª) se vuelve a leer hasta que se resuelven las dificultades.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AJURIAGUERRA, J. (1977): Manual de Psiquiatría Infantil. Barcelona, Toray-Masson.
- ALDERMAN, G.H. (1926): "The effect of certain kinds of drill exercises on comprehension". Journal of Educational Research, vol. XIII, pp. 11-21.
- ALEGRIA, J., PIGNOT, E. y MORAIS, J. (1982): "Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers". Memory and Cognition, 10, pp. 451-456.
- ALEGRIA, J. (1985): "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades". Infancia y Aprendizaje, 29, pp. 79-94.
- ALFARO ROCHER, I.J. (1986): Dificultades en el aprendizaje: Una revisión desde la práctica educativa. Valencia, Promolibro.
- ALONSO, J. y MATEOS, M.H. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación". Infancia y Aprendizaje, 31, pp. 5-19.
- ALLINGTON, R.L. (1980): "Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading". Journal of Educational Psychology, 72, pp. 371-377.
- ARNOLD, R.P. (1989): "La enseñanza de enlaces cohesivos a los niños". En FUNDACIÓN GERMAN SÁNCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la Escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura. Madrid, Pirámide, pp. 313-323.
- AYER, A.M. (1926): "Some difficulties in elementary school history". Contributions to Education, 212, Columbia University, Teachers College.
- BAKER, L. y BROWN, A.L. (1984): "Metacognitive skills and reading". En D.R. PEARSON (Ed.): Handbook of Reading Research. Nueva York, Longman.
- BAMBERGER, R. (1975): La promoción de la lectura. Barcelona, Promoción Cultural, UNESCO.
- BANNATYNE, A. (1978): La lectura. Un proceso auditivovocal. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.
- BARON, J. (1973): "Phonemic stage not necessary in reading". Quarterly, Journal of Experimental Psychology, 25, pp. 241-246.
- BARR, R., DREEBEN, R. y WIRATCHAI, N. (1983): How schools work. Chicago, University of Chicago Press.
- BARRON, R. (1981): "Reading skill and reading strategies: Use of visual and phonological information". En A.M. LESGOLD y C.A. PERFETTI (Eds.): Interactive processes in reading. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BECKER, W.C. y CARNINE, D.W. (1980): "Direct instruction as an effective approach to educational intervention with disadvantaged and low performers". En B. LAHEY y A. KAZDIN (Eds.): Advances in clinical child psychology (Vol 3). Nueva York, Plenum Press.
- BELTRAN TENA, R. (1983): "El proceso de comprensión lectora. Resultados de una investigación". Sistema Educativo Hoy. Proyecto CINAÉ, Buenos Aires, pp. 403-414.
- BELLENGER, L. (1979): Los métodos de lectura. Barcelona, Oikos-Tau.
- BENDER, L. (1938): "A visual motor gestalt test and its clinical use". American Orthopsychiatric Association of Research Monographs, 3.
- BENDER, L. (1970): "Use of the Visual-Motor Gestalt Test in the diagnosis of learning disabilities". Journal Special Education, 4, pp. 29-39.

- BENTON, L. (1975): "Development dyslexia: Neurological aspects". En W.J. FRIEDLANDER (Eds): Advances in neurology. Raven Press.
- BERGK, M. (1989): "Cómo estimular el aprendizaje interpersonal". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Madrid, Pirámide, pp. 131-148.
- BETTELHEIM, G. y ZELAN, K.(1982): On learning to read: The child's fascination with meaning. Nueva York, Alfred A. Knopf.
- BIRD, G. (1918): "An Experiment in focalization". School and Society, vol. VIII, pp. 569-570.
- BLACKHURST, J.H. (1927): Investigations in the hygiene of reading. Baltimore, Warwick and York, Inc.
- BLAY FONTCUBERTA, A. (1975): Lectura rápida. Barcelona, Iberia.
- BOND, G.L. y DYKSTRA, R. (1967): "The cooperative research program in first-grade reading instruction"(Special issue). Reading Research Quarterly, 2.
- BOREL-MAISONNY, S. (1951): "Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographes". Enfance, 5, pp. 400-444.
- BOREL-MAISONNY, S. (1966): Langage oral et écrit, I. Pédagogie des notions de base. París. Neuchâtel, Delachaux y Niestlé.
- BOWER, G.H. (1978): "Experiments on story comprehension and recall". Discourse Processes, 1, pp. 211-231.
- BRAVO, L., BERMESOLO, J., CESPEDAS, A. y PINTO, A. (1986): "Retardo lector inicial: características diferenciales en el proceso de decodificación". Revista Latinoamericana de Psicología. Bogotá, 18, pp. 73-86.
- BRAVO, L. y otros (1988): "Dislexia fonémica: decodificación-codificación fonémica y comprensión lectora silenciosa". Infancia y Aprendizaje, 44, pp. 21-34.
- BROOKS, L. (1977): "Visual pattern in fluent wor the identification". En A.S. REVER y D.L. SCARBOROUGH (Eds.): Toward a psychology of reading. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BROWN, A.L. y MURPHY, M.D. (1975): "Reconstruction of arbitrary versus logical sequences by preschool children". Journal of Experimental Child Psychology, 20, pp. 307-326.
- BROWN, A.L., PALINCASAR, A.S. y ARMBRUSTER, B.B. (1984): "Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations". En H. MANDL, N. STEIN y T. TRABASSO (Eds.): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BRYANT, P. y BRADLEY, L. (1985): Children's reading problems. Oxford, Basil Blackwell.
- BUSWELL, G.T. (1920): "An experimental study of the eye-voice span in reading". Supplementary Educational Monographs, 17, University of Chicago. Department of Education.
- CABRERA, F. (1984): "Estadio inicial de la lectura. Evaluación diagnóstica-analítica del rendimiento lector". Revista de Investigación Educativa, 3, pp. 19-39.
- CALERO GUIASADO, A. y PEREZ GONZALEZ, R. (1990): "La madurez para la lectura". Padres y Maestros, 156/157, pp. 27-35.
- CALFEE, R. (1975): "Memory and cognitive skills in reading acquisition". En D. DUANE y M. RAWSON (Eds): Reading, perception and language. Orton Society and York Press.

- CALFEE, R.C. y PIONTKOWSKI, D.C. (1981): "The reading diary: Acquisition of decoding". Reading Research Quarterly, 16, pp. 346-373.
- CALFEE, R. y DRUM, P. (1986): "Research on Teaching Reading". En H.C. WITTRICK: Handbook of Research on Teaching. Nueva York, McMillan, pp. 804-850.
- CARNINE, D., KAMENUI, E. y COYLE, G.(1984): "Utilization of contextual information in determining the meanings of unfamiliar words in context". Reading Research Quarterly, 19, pp. 188-204.
- CARRETERO, M. y LEON, J.A. (1990): "Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia". En J. PALACIOS (Comp): Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza.
- CASSIDY, M. y BAUMANN, J.F. (1989): "Como incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos básicos de lectura". Comunicación, Lenguaje y Educación, 1, pp. 45-50.
- CATELL, J. (1886): "The time it takes to see and name objects". Mind, 11, pp. 63-65.
- CLAY, M. (1969): "Reading errors and self-correction behavior". British Journal of Educational Psychology, 39, pp. 49-56.
- CLEMENTE, M. (1987): "Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos". Infancia y Aprendizaje, 37, pp. 11-18.
- CLEMENTS, P. (1976): The effects of staging on recall from prose. Tesis doctoral, Universidad de Cornell (cit. por Johnston, 1989).
- COLTHEART, M. y FREEMAN, R. (1974): "Case alternation impairs word recognition". Bulletin of the Psychonomic Society, 3, pp. 102-104.
- COLTHEART, M. (1981): "Disorders of reading and their implications for models of normal reading". Visible Language, XV, pp. 245-286.
- COLLINS, A. y SMITH, E.E. (1982): "Teaching the process of reading comprehension". En D.J. DETTERMAN y R.J. STERNBERG (Eds.): How and how much can intelligence be increase?. Norwood, N.J. Ablex.
- CRAWFORD, A.R. (1989): "La comprensibilidad de textos en español del nivel primario. Fórmula y gráfico". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. ob. cit., pp 274-283.
- CROWDER, R.G. (1985): Psicología de la lectura. Madrid, Alianza Editorial.
- CUETOS VEGA, F. (1988): "Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información". Bordón, 4, pp. 659-670.
- CUETOS VEGA, F. (1990): Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento. Madrid, Escuela Española.
- CURTIS, M.E. y GLASER, R. (1983): "Reading theory and the assessment of reading achievement". Journal of Educational Measurement, 20, pp. 133-147.
- CHALL, J.S. (1967): Learning to Read: The great debate. Nueva York, McGraw-Hill.
- CHI, M.T.H. (1977): "Age differences in memory span". Journal of Experimental Child Psychology, 23, pp. 266-281.
- DAHL, P.R. (1979): "An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills". En J.J.E. BUTTON, T.C. LOVITT y T.D. ROWLAND (Eds.): Communications research in learning disabilities and mental retardation. Baltimore, University Park Press.
- DANSEREAU, D.F., LONG, G.L., EVANS, S.H. y ACTKINSON, T.R. (1980): "Objective ordering of instructional

- material using multidimensional scaling". Journal of Structural Learning, 6, pp. 299-314.
- DAVIS, F.B. (1944): "Fundamental factors of comprehension of reading". Psychometrika, 9, pp. 185-197.
- DAVIS, F.B. (1968): "Research in comprehension in reading". Reading Research Quarterly, 3, pp. 499-545.
- DAVIS, F.B. (1972): "Psychometric research on comprehension reading". Reading Research Quarterly, 7, pp. 628-678.
- DEHANT, A. y GILLE, A. (1976): El niño aprende a leer. Buenos Aires, Kapelusz.
- DOERING, D.G., TRITES, R.L., PATEL, P.G. y FIEDOROWICZ, C.A.H. (1981): Reading disabilities: The interaction of reading, language, and neuropsychological deficits. Nueva York, Academic Press.
- DRAHOZAL, E.C. y HANNA, G.S. (1978): "Reading comprehension subscores: Pretty bottles for ordinary wine". Journal of Reading, 21, pp. 416-420.
- ELKONIN, D.B. (1963): "The psychology of mastering the elements of reading". En J. SIMON: Educational Psychology in the USSR. Londres, Rotledge and Kegan Paul.
- ELLIS, A. (1984): Reading, writing and dyslexia. A cognitive analysis. Londres, LEA.
- ESPIN, J.V. (1987): Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Barcelona, Oikos-Tau.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1958): "Legibilidad y lecturabilidad: dos conceptos básicos en los libros escolares". Consigna, 213, pp. 35 y ss.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1959): "Medidas sencillas de lecturabilidad". Consigna, 214, pp. 29-32.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.
- FLAVELL, J.H. (1970): "Developmental studies of mediated memory". En H.W. REESE y L.P. LIPSITT (Eds.): Advances in child development and behavior. (Vol. 5). Nueva York, Academic Press.
- FLAVELL, J.H. y WELLMAN, H.H. (1977): "Metamemory". En R.V. KAIL y J.W. HAGEN (Eds.): Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- FLEISHER, L.S., JENKINS, J.R. y PANY, D. (1979): "Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding", Reading Research Quarterly, 15, pp. 30-48.
- FLESCH, R. (1981): Why Johnny still can't read. Nueva York, Harper y Row.
- FLETCHER, J.M. y SATZ, P. (1975): "Unitary deficit hypotheses of reading disabilities; has Vellutino led us astray?". Journal of Learning Disabilities, 12, pp. 155-159.
- FREDERICKSEN, C.H. (1977): "Structure and process in discourse production and comprehension". En M.A. JUST y P. CARPENTER (Eds): Cognitive processes in comprehension. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- FREDERICKSEN, C.H. (1979): "Discourse comprehension and early reading". En L.B. RESNICK y Ph.A. WEAVER (Eds.): Theory and practice of early reading. Hillsdale, Nueva Jersey, L. Erlbaum (Vol. I), pp. 156-186.
- FROSTIG, M., MASLOW, P. y otros. (1964): The Marianne Frostig Development Test of Visual Perception. 1963 standardization. Palo Alto, California, Consulting Psychologist.
- FROSTIG, M. y HORNE, H. (1964): The Frostig Program for the development of visual perception. Chicago, Teachers Guide.
- FROSTIG, M. y MASLOW, P. (1984): Problemas de aprendizaje en la escuela. Buenos Aires, Médico-Panamericana.

GALIFRET-GRANJON, N. (1951): "Le problème de l'organisation spatiale dans les dyslexies d'évolution". Enfance, 5, pp. 445-479.

GALIFRET-GRANJON, N. (1958): "Les problèmes d'organisation spatiale et le développement du langage". Cahiers d'Enfance Inadaptée, 1/2, pp. 17-25.

GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1993): "La situación de los escolares en los aprendizajes instrumentales a la salida de la Escuela Primaria (6º de E.G.B.) y sus implicaciones curriculares: estudio experimental". Tendencias Pedagógicas, 0, monográfico.

GARNER, R., ALEXANDER, P., SLATER, W. y otros. (1986): "Children's knowledge of structural properties of expository texts". Journal of Educational Psychology, 78, pp. 411-416.

GATES, A.I. (1921): "An Experimental and Statistical Study of Reading and Reading Tests". Journal of Educational Psychology, Vol XII, pp. 303-314; 378-391; 445-464.

GATES, A.I. (1926): A reading vocabulary for primary grades. Columbia University, Teachers College.

GATES, A. I. (1931): "Length of lines in reading". Journal of Educational Research, Vol. XXIII, pp.1-7.

GERMANE, CH.E. Y GERMANE, E.C. (1922): Silent Reading. Nueva York, Peterson and Company, caps. III y IV.

GIBSON, E.J. (1969): Principles of perceptual learning and development. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

GIBSON, E.J. y LEVIN, H. (1980): The Psychology of Reading. Cambridge, Massachussets, M.I.T.

GLUSHKO, R.J. (1981): "Principles for pronouncing print: The psychology of phonography". En A.M. LESGOLD y C.A. PERFETTI (Eds.): Interactive processes in reading. Hillsdale, N.J. Erlbaum

GONZALEZ PORTAL, M.D. (1983): "Panorámica actual de la investigación sobre dificultades de aprendizaje de la lectura". Revista de Psicología General y Aplicada, 184, pp. 947-973.

GONZALEZ PORTAL, M.D. (1984): Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C.

GOODMAN, K.S. (1970): "Reading: A psycholinguistic guessing game". En H. SINGER y R.B. RUDELL (Eds.): Theoretical models and processes of reading. Newark, International Reading Association.

GOODMAN, K.S. y GOODMAN, Y.H. (1977): "Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading". Harvard Educational Review, 47, pp. 317-333.

GOODMAN, K.S. y BIRD, L.B. (1984): "On the wording of texts: A study of intra-text word frequency". Research in the Teaching of English, 18, pp. 119-145.

GORDON, C.J. y BROWN, C. (1985): "Metacognitive processes: Reading and writing narrative discourse". En D.L. FORREST PRESSLEY, G.E. MCKINNON y T.G. WALLER (Eds.): Metacognition. Cognition and human performance. Nueva York, Academic Press.

GOUGH, P.B. (1976): "One second of reading. En H.SINGER y R.B.RUDELL (Eds): Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware, IRA.

GRAY, W.S. (1925): "Summary of investigation relating to reading". Supplementary Educational Monographs, 28, University of Chicago, Department of Education.

GRAY, W.S. (1957): La enseñanza de la lectura y escritura. París, UNESCO.

GRIMES, J.E. (1975): The thread of discourse. Haque, Mouton.

- HALLAHAN, D.P. y CRUICKSHANK, W.M. (1973): Psychoeducational foundations of learning disabilities. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- HALLAHAN, D.P. y KAUFFMAN, J.M. (1985): Las dificultades en el aprendizaje. Madrid, Anaya.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASSAN, R. (1976): Cohesion in English. London, Longman.
- HAMILL, D. y LARSEN, J. (1974): "The effectiveness of psycholinguistic training". Exceptional Children, 41, pp. 5-14.
- HAMILL, D. y McNUTT, G. (1981): The correlates of reading. Austin, Pro-Ed.
- HARRIS, T.L. y HODGES, R.E. (Coed) (1985): Diccionario de lectura y términos afines. International Reading Association. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide.
- HAVILAND, S. y CLARK, H. (1974): "What's new? Acquiring new information as a process in comprehension". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 13, pp. 512-521.
- HEATH, S.B. (1983): Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge, University Press.
- HEWIT, G. (1980): "A preliminary study of pupil's reading difficulties". Educational Review, 3, pp. 231-244.
- HILDYARD, A. y OLSON, D.R. (1978): "Memory and inference in the comprehension of oral and written discourse". Discourse Processes, 7, pp. 91-117.
- HINSHELWOOD, J. (1917): Congenital word blindness. Londres, H.K. Lewis.
- HOOVER, J.H. (1921): "Motivated drill work in third-grade silent reading". Twentieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, pp.77-89.
- HUEY, E.B. (1908): The Psychology and Pedagogy of reading. Nueva York, McMillan.
- INHELDER, B. (1976): "De la configuración perceptiva a la estructura operatoria". En P.A. OSTERRIETH y otros: Los estadios en la Psicología del niño. Buenos Aires, Nueva Visión.
- IRWIN, J.W. (1980): "The effects of linguistic cohesion on prose comprehension". Journal of Reading Behavior, 12, pp. 325-332.
- IRWIN, J.W. (Ed) (1986): Understanding and teaching, cohesion comprehension. I.R.A. Newark, Delaware.
- JANSKY, J. y HIRSCH, K. (1972): Preventing reading failure. Nueva York, Harper and Row Publishers.
- JAVAL, L.E. (1879): "Essai sur la Physiologie de la lecture". Annales d'Oculistique, 82, pp. 243-253.
- JEAN, G. (1978): "La lectura, lo real y lo imaginario". En G.F.E.N.: El poder de leer. Barcelona, Gedisa, pp. 63-70.
- JENKINS, J.R. y PANY, D. (1981): "Instructional variables in reading comprehension". En J.T. GUTHRIE (Ed.): Comprehension and teaching: Research reviews. Newark, D.E., International Reading Association.
- JIMENEZ GONZALEZ, J. (1989): "Métodos de enseñanza de la lectoescritura: descripción y clasificación". En J.E. JIMENEZ y C. ARTILES: Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Madrid, Síntesis, pp. 77-92.
- JOHNS, J.L. (1984): "Students' perceptions of reading: Insights from research and pedagogical implications". En J. DOWNING y R. VALTIN (Eds.): Language awareness and learning to read. Nueva York, Springer-Verlag.

- JOHNSTON, P.H. (1989): La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid, Aprendizaje/Visor.
- JORM, A.F. y SHARE, D.L. (1983): "Phonological recoding and reading acquisition". Applied Psycholinguistics, 4, pp. 103-147.
- JUDD, Ch. H. y BUSWELL, G.T. (1922): "Silent reading: A study of the various types". Supplementary Educational Monographs, 23, caps. II-V. University of Chicago, Department of Education.
- JUEL, C. (1980): "Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill". Reading Research Quarterly, 15, pp. 358-376.
- JUEL, C. (1983): "The development and use of mediated word identification". Reading Research Quarterly, 18, pp. 306-327.
- JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1987): The psychology of reading and language comprehension. Boston, Ally and Bacon.
- KAVALE, K. (1981): "The relationship between auditory perceptual skills and reading ability: a metaanalysis". Journal of Learning Disabilities, 14, pp. 539-546.
- KEPHART, N.C. (1960): The slow learner in the classroom. Columbus, Charles E. Merrill.
- KINTSCHE, W. y KEENAN, J. (1973): "Reading rate as a function of the number of propositions in the base structure of sentences". Cognitive Psychology, 6, pp. 257-274.
- KINTSCHE, W., KOZMINSKY, E., STREBY, W.J., MCKOON, G. y KEENAN, J.H. (1975): "Comprehension and recall of text as a function of content variables". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14, pp. 196-214.
- KINTSCHE, W. y VAN DIJK, T.A. (1978): "Toward a model of text comprehension and production". Psychological Review, 85, pp. 363-394.
- KLEITMAN, G.M. (1982): "Comparing good and poor readers: A critique of research". En K.E. NELSON (Ed.): Children's language. Vol. 3. Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.
- KOHL, H. (1982): Basic skills: A plan for your child, a program for all children. Boston, Little Brown.
- LaBERGE, D. y SAMUELS, S.J. (1974): "Toward a theory of automatic information processing in reading". Cognitive Psychology, 6, pp. 293-323.
- LANDSHEERE, G. de (1976): Introduction á la recherche en education. Liège, Editions G. Thome.
- LESGOLD, A.M. y CURTIS, M.E. (1981): "Learning to read words efficiently". En A.H. LESGOLD y C.A. PERFETTI (Eds.): Interactive processes in reading. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- LEVIN, H. y TURNER, E. (1966): "Sentence structure and the eye-voice span". Project Literacy Reports, 7, pp. 79-87.
- LEVIN, H. y KAPLAN, E. (1967): Studies of oral reading, X: the eye-voice span for active and passive sentences. Cornell University (manuscrito no publicado, citado por Hallahan y Kauffman, 1985, p. 218).
- LIBERMAN, I.Y. y otros (1974): "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child". Journal of Experimental Child Psychology, 18, pp. 201-212.
- LIBERMAN, I.Y. y SHANKWEILER, D. (1979): "Speech, the alphabet, and teaching to read". En L. RESNICK y P. WEAVER (Eds.): Theory and practice of early reading. (Vol. 3). Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- LIBERMAN, I.Y. (1982): "A language: oriented view of reading and its disabilities". En H. MYKLEBUST (Ed.):

Progress in learning disabilities. Nueva York, Grune Stratton.

LOBROT, M. (1977): Alteraciones de la lengua escrita y remedios. Barcelona, Fontanella.

LOMAN, N.L. y MAYER, R.E. (1983): "Signaling techniques that increase the understandability of expository prose". Journal of Educational Psychology, 75, pp. 402-412.

LOPEZ RODRIGUEZ, N. (1982): Cómo valorar textos escolares. Madrid, Cincel.

LURIA, A.R. y TSVETKOVA, L.S. (1987): Recuperación de los aprendizajes básicos. Madrid, Núñez Editor.

MAHONEY, M.J. (1974): "El procesamiento de información". En A. PEREZ GOMEZ y J. ALMARAZ (Comps.) (1981): Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid, Zero, pp. 414-440.

MALDONADO, A. y SEBASTIAN, E. (1987): "La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura". Boletín del I.C.E. de la U.A.M., 9, pp. 5-14.

MANDLER, J.H. y JOHNSON, N.S. (1977): "Remembrance of things parsed: Story structure and recall". Cognitive Psychology, 9, pp. 111-191.

MARKMAN, E.H. y GORIN, L. (1981): "Children's ability adjust their standards for evaluating comprehension". Journal Educational Psychology, 73, pp. 320-325.

MARSHALL, N. y GLOCK, H.D. (1978): "Comprehension of connected discourse: A study into the relationships between the structure of text and information recall". Reading Research Quarterly, 14, pp. 10-56.

MARSHALL, J. (1984): "Toward a rational taxonomy of the developmental dyslexias". En R. MALATESHA y H. WHITAKER (Eds.): Dyslexia: A global issue. La Haya, Martinus Nijhoff Publishers.

MASON, J. y OSBORN, J. (1982): When do children begin "reading to learn?". A survey of classroom reading instruction practices in grades two through five. (CSR Tech. Rep, 261). Champaign, University of Illinois.

MAYOR SANCHEZ, J. y otros. (1989): "La comprensión de la ambigüedad". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Ob. cit., pp. 111-128.

MCCLELLAND, J. (1976): "Preliminary letter identification in the perception of words and nonwords". Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 2, pp. 80-91.

MCCONKIE, G. (1978): "Learning from text". Review of Research in Education, 5, pp. 3-48.

MCCORNICK, C. (1979): "Word recognition by second graders: The unit of perception and interrelationships among accuracy, latency, and comprehension". Journal of Reading Behavior, 11, pp. 107-118.

MCCUSKER, L.X., HILLINGER, M.L. y BIAS, R.G. (1981): "Phonological recording and reading". Psychological Bulletin, 89, pp. 217-245.

MCNEILL, D. (1968): "Production and perception: The view from language". Ontario Journal of Educational Research, 10, pp. 181-185.

MEDINA RIVILLA, A. (1981): "Didáctica de la lengua en el Ciclo Inicial". En VARIOS: El Ciclo Inicial en la Educación Básica. Madrid, Santillana, pp. 156-207.

MEYER, B.J.F. (1975): The organization of prose and its effects on memory. Amsterdam, North Holland.

MEYER, B.J.F. (1977): "The structure of prose: Effects on learning and memory and implications for educational practice". En R.C. ANDERSON, R.J. SPIRO y W.E. MONTAGUE (Eds.): Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

- MEYER, B.J.F., BRANDT, D.M. y BLUTH, G.J. (1980): "Use of top-level structure in text: key for reading comprehension in ninth-grade students". Reading Research Quarterly, 16, pp. 72-103.
- MEYER, B.J.F. (1985): "Prose analysis: purposes, procedures, and problems". En B.K. BRITTON y J.B. BLACK (Eds.): Understanding expository text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- MIALARET, G. (1972): El aprendizaje de la lectura. Madrid, Marova.
- MIALARET, G. (1990): "Problemas antiguos y nuevos planteados por el aprendizaje de la lectura en función de la evolución tecnológica contemporánea". En M.P. LEBRERO (Coor.): La enseñanza de la lecto-escritura. Madrid, Escuela Española, pp. 21-35.
- MINSKY, M.A. (1975): "A framework for representing knowledge". En P.H. WINSTON: The psychology of computer vision. Nueva York, McGraw-Hill.
- MIRANDA CASAS, A. (1988): Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo. Valencia, Promolibro.
- MOESER, S.D. (1976): "Inferential reasoning in episodic memory". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 15, pp. 193-212.
- MOLINA GARCIA, S. (1981): Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid, CEPE.
- MORAIS, J. y otros (1984): "Segmentation abilities of dyslexics and normal readers". Perceptual and Motor Skills, 58, pp. 221-232.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J. y CONTENT, A. (1987): "The relationship between segmental analysis and al literacy: An interactive view". Cahiers de Psychologie Cognitive, 7, pp. 415-438.
- MORRISON, F.J., GIORDANI, B. y NAGY, J. (1977): "Reading disability: an information-processing analysis". Science, 196, pp. 77-79.
- MORTON, J. (1979): "Word recognition". En J.MORTON y J.C.MARSHALL (Eds): Psycholinguistics: Structures and processes. Cambridge, Paul Elek.
- NEWSOME, R.S. y GAITE, J.H. (1971): "Prose learning: Effects of pretesting and reduction of passage length". Psychological Report, 28, pp. 128-129.
- NIEMI, P. y POSKIPARTA, E. (1989): "Un enfoque de la inhabilidad lectora basado en procesos y destrezas". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Madrid, Pirámide, pp. 439-448.
- NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J. (1987): Estrategias de aprendizaje. Madrid, Santillana.
- NURSS, R.J. (1979): "Assessment of readiness". En T.G. WALLER y G.E. MACINNON (Eds.): Reading Research, advances in theory and practice. Nueva York, Academic Press.
- OHASON, R.C., WARREN, W.H y TRABASSO, T. (1978): "Goals, themes, inferences and memory: a developmental study". Discourse Processes, 1, pp. 337-354.
- ORTON, S.T. (1928): "An impediment to learning to read: a neurological explanation of the reading disability". School and Society, 28, pp. 286-290.
- ORTON, S.T. (1937): Reading, writing, and speech problems in children. Londres, Chapman y Hall.
- PASCUAL-LEONE, J. y GOODMAN, D. (1979): "Intelligence and experience: A neopiagetian approach". Instructional Science, 8, pp. 301-367.

- PATTERSON, K.E. y SHEWELL, C. (1987): "Speak and spell: Dissociations and word-class effects". En M. COLTHEART, G. SARTORI y R. JOB (Eds.): The cognitive neuropsychology of language. Londres, LEA.
- PERFETTI, C.A. y LESGOLD, A.M. (1979): "Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction". En L.B. RESNICK y P. WEAVER (Eds.): Theory and practice in early reading. (Vol I). Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- PHILIPPE, Cl. (1979): "Amelioration de la capacité de lecture". Revue Francaise de Pédagogie, 47, pp. 29-46.
- PIAGET, J. (1975): Seis estudios de Psicología. Barcelona, Seix Barral.
- PICK, H.L y PICK A.D. (1970): "Sensory and perceptual development". En P.H. MUSSEN (Ed.): Carnichael's manual of child psychology. Nueva York, Wiley.
- PILLSBURY, W. (1897): "A study in apperception". American Journal of Psychology, 8, pp. 315-398.
- QUINTERO GALLEGO, A. (1987): Madurez y comprensión lectora. Salamanca, Amarú.
- QUINTERO GALLEGO, A. (1989): "Comprensión lectora según los tipos de discurso". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Ob. cip., pp. 79-91.
- RABBIN, A.T. (1989): "Medida de la dificultad de los materiales de lectura en los idiomas distintos al inglés". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.), ob. cit., pp. 261-273.
- REED, H.B. (1949): Psicología de las materias de la enseñanza primaria. México, Uthea.
- RESNICK, L.B. (1979): "Theories and prescription for early reading instruction". En L.B. RESNICK y P.A. WEAVER (Eds.): Theory and practice of early reading (Vol.2). Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- ROBINSON, H.M. (1963): Recent development in reading. Chicago, University of Chicago Press.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1983): "Evaluación de textos escolares". Revista de Investigación Educativa, 2, pp. 259-279.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. y BELTRAN TENA, R. (1985): "Comprensión lectora: evaluación cualitativa y cuantitativa de un fenómeno educativo". Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, 50, pp. 77-92.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1989): "Predicción de la lecturabilidad en textos en castellano: una propuesta y sugerencias". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Ob. cit., pp. 284-310.
- ROSALES, C. (1988): Didáctica. Núcleos fundamentales. Madrid, Narcea.
- ROTHKOPF, E. y COATNEY, R. (1974): "Effects of readability of context passages on subsequent inspection rates". Journal of Applied Psychology, 59, pp. 679-682.
- RUBENSTEIN, H., LEWIS, S. y RUBENSTEIN, M. (1971): "Evidence for phonemic recording in visual word recognition". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 10, pp. 645-657.
- RUMELHART, D.E. (1975): "Notes on a schema for stories". En D.G. BOBROW y A. COLLINS (Eds.): Representation an understanding. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- RUMELHART, D.E. (1977): "Understanding and summarizing brisf stories". En D. LaBERGE y J. SAMUELS: Basic processes in reading: Perception and comprehension. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- RUMELHART, D.E. (1980): "Schemata: The building blocks of cognition". En R.J. SPIRO, B.C. BRUCE, W.F. BREWER (Eds.): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- RUMELHART, D.E. y ORTONY, A. (1982): "La representación del conocimiento en la memoria". Infancia y

Aprendizaje, 19/20, pp. 115-118.

SAMUELS, S., LaBERGE, D. y BREMER, C. (1978): "Units of word recognition: Evidence for developmental changes". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 17, pp. 715-720.

SANCHEZ, B. (1972): Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación. Buenos Aires, Kapelusz.

SANCHEZ MIGUEL, E. (1988): "Aprender a leer y leer para aprender. Características del escolar con pobre capacidad de comprensión". Infancia y Aprendizaje, 44, pp. 35-57.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989): Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid, CIDE.

SANFORD, A.B. (1971): "Reading comprehension skills". En The Encyclopedia of Education, Vol. VIII, Londres, McMillan, pp. 373-381.

SATZ, P. y SPARROW, S. (1970): "Specific development dyslexia: A theoretical formulation". En D.J. BAKKER y O. SATZ (eds.): Specific Reading Disability. Rotterdam, University Press.

SATZ, P. y VAN NOSTRAND, G.K. (1973): "Developmental dyslexia: An evaluation of theory". En P. SATZ y J. ROSS (Eds.): The disabled learner early detection and intervention. Rotterdam, University Press.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1984): "Development strategies in text processing". En H. WANDL, N. STEIN y T. TRABASSO (Eds.): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981): The psychology of literacy. Cambridge, MA Harvard University Press.

SINON, J. (1954): "Contribution à la psychologie de la lecture". Enfance, 5, pp. 431-447.

SINGER, H. (1985): "A Century of landmarks in reading research". En H. SINGER y R.B. RUDELL: Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware, I.R.A.

SMITH, F. (1973): Psycholinguistics and Reading. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

SMITH, F. (1983): Comprensión de la lectura. Análisis Psicolinguístico de la lectura y su aprendizaje. México, Trillas.

SMITH, M.E. (1926): "An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children". University of Iowa Studies, vol. III, 5.

SMITH, N.B. (1923): "Experiment to determine the effectiveness of the Detroit Standard Practice Tests in Reading". Journal of Educational Research, vol. VII, pp. 213-219.

SPIELICH, G.J., VESONDER, G.T. y CHIESI, H.L. y VOSS, J.F. (1979): "Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18, pp. 275-290.

SPIRO, R. (1977): "Remembering information from text: The 'state of schema' approach". En R.C. ANDERSON, R. SPIRO y W. MONTAGUE (Eds.): Schooling and the acquisition of knowledge, Hillsdale, N.J. Erlbaum.

SPIRO, R.J. (1980): "Constructive processes in prose recall". En R.J. SPIRO, B. BRUCE y W. BREWER (Eds.): Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

SPIRO, R.J. y MYERS, A. (1984): "Individual differences and underlying cognitive processes". En D.R. PEARSON (Ed.): Handbook of Reading Research. Nueva York, Longman.

STAIGER, R.C. (1973): La enseñanza de la lectura. Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé.

STAMBAK, M. (1951): "Le problème du rythme dans le développement de l'enfant et dans les dyslexies d'évolution". Enfance, 5, pp. 480-493.

STAMBAK, M. (1966): "L'organisation temporelle et l'organisation spatiale dans les troubles du langage". Bulletin de Psychologie, 8/12, pp. 752-756.

STANOVICH, K.E. (1982): "Individual differences in the cognitive processes of reading". Journal of Learning Disabilities, 15, pp. 485-493; 549-554.

STANOVICH, K.E., CUNNINGHAM, A.E. y FREEMAN, D.J. (1984, a): "Intelligence, cognitive skills, and early reading progress". Reading Research Quarterly, 19, pp. 278-303.

STANOVICH, K.E., CUNNINGHAM, A.E. y FREEMAN, D.J. (1984, b): "The relationship between early reading acquisition and word decoding with and without context. A longitudinal study of first-grade children". Journal of Educational Psychology, 76, pp. 668-671.

STARCK, D. (1929): Educational Psychology. Nueva York, McMillan Company.

STEIN, N.L. y GLENN, C.G. (1979): "An analysis of story comprehension in elementary school children". En R.D. FREEDLE (Ed.): New directions in discourse processing. Norwood, N.J. Ablex.

STEVENS, D. y RUMELHART, D. (1975): "Errors in reading: An analysis using an augmented transition network model or grammar". En D.A. NORMAN y D.E. RUMELHART (Eds): Explorations in Cognition. San Francisco, Freeman, pp. 136-155.

STRATTON, R.P. y NACKE, P.L. (1974): "The role of vocabulary knowledge in comprehension". En P.L. NACKE (Ed.): 23rd yearbook of the National Reading Conference. Clemson, SC National Reading Conference.

TAFT, M. (1984): "Evidence for an abstract lexical representation of word structure". Memory and Cognition, 12, pp. 264-269.

TAYLOR, B.M. y SAMUELS, S.J. (1983): "Children's use of text structure in the recall of expository material". American Educational Research Journal, 20, pp. 517-528.

THORNDIKE, E.L. (1917): "Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading". Journal of Educational Psychology, vol. VIII, pp. 323-332.

THORNDIKE, R.L. (1974): "Reading as reasoning". Reading Research Quarterly, 9, pp. 137-147.

TOMATIS, A. (1978): Educación y dislexia. Madrid, CEPE.

TRABASSO, T. (1980): "On the making of inferences during reading and their assessment". Universidad de Illinois. Center for the Study of Reading, Inf. Tec. 157, (Cit. por Johnston, 1989).

TSVETKOVA, L.S. (1977): Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura. Barcelona, Fontanella.

UNDERWOOD, G. y THWAITES, S. (1982): "Automatic phonological coding of unattended printed words". Memory and Cognition, 10, pp. 434-442.

VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983): Strategies of discourse comprehension. Nueva York, Academic Press.

VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1985): "Cognitive Psychology and discourse: Recalling and summarizing stories". En H. SINGER y R.B. RUDELL (Eds.): Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware, IRA.

VELLUTINO, F.R., STEGER, J.A. y KANDEL, G. (1972): "Reading disability: an investigation of the perceptual deficit hypothesis". Cortex, VIII, pp. 106-118.

- VELLUTINO, F.R. y otros (1975): "Verbal vs nonverbal paired-associates learning in poor and normal readers". Neuropsychologia, 13, pp. 75-82.
- VELLUTINO, F.R. y otros. (1977): "Has the perceptual deficit hypothesis led us astray?". Journal of Learning Disabilities, 106, pp. 375-385.
- VELLUTINO, F.R. (1982): "Theoretical issues in the study of word recognition: The unit of perception controversy reexamined". En S. ROSENBERG (Ed.): Handbook of applied Psycholinguistic. Nueva Jersey, LEA Hillsdale.
- VENEZKY, R.L. (1976): Theoretical and experimental base for teaching reading. The Hague, Mouton.
- VERNON, M.D. (1931): The experimental study of reading. Cambridge, University Press.
- VIDAL-ABARCA GAMEZ, E. y GILBERT PEREZ, R. (1991): Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. Madrid, CEPE.
- WAGNER, R. (1986): "Phonological processing abilities and reading: Implication for disabled readers". Journal of Learning Disabilities, 19, pp. 623-630.
- WATERS, G.S., SEIDENBERG, M.S. y BRUCK, M. (1984): "Children's and adults' use of spelling-sound information in three reading tasks". Memory and Cognition, 12, pp. 293-305.
- WEBER, R.W. (1967): "Grammaticality and the self-correction of reading errors". Project Literacy Reports. Cornell University, 8, pp. 53-59.
- WEINSTEIN, C.F. y MAYER, R.F. (1986): "The teaching of learning strategies". En M.C. WITTRUCK: Handbook of Research on Teaching. Nueva York, McMillan.
- WEPHAN, J.M. (1958): Auditory Discrimination Test. Chicago, Language Research Associates.
- WILSON, P.T. y ANDERSON, R.C. (1986): "What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension". En J. ORASANU (Ed.): Reading comprehension: from research to practice. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- WITTRUCK, M.C. (1981): "Reading comprehension". En F.J. PIROZZOLO y M.C. WITTRUCK (Eds): Neuropsychological and cognitive processes in reading. Nueva York, Academic Press.
- YOAKOM, G.A. (1921): "The effect of a single reading". Twentieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part. II, pp. 90-102.

MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO LECTOR

INTRODUCCION

En la actualidad se dispone de numerosos modelos explicativos del proceso lector (de habilidades, constructivistas, mediadores y no mediadores, de análisis del discurso, etc.). La relación de los mismos se hace exhaustiva y no es pertinente para nuestros propósitos.

Hemos constatado también la discusión que se genera en torno a la utilidad o inutilidad de los modelos, teniendo en cuenta su poder explicativo, los vacíos que contienen, las confusiones terminológicas o empleo de términos no definidos (Gil y Artola, 1985, cita a Kingston, 1970; Fisher, 1981); otros autores lo plantean desde el punto de vista de las cualidades que se deben exigir a los modelos para que resulten de utilidad; cualidades que Calfee y Spector (1981) resumen en dos: explicar variables que afectan al proceso y dar una idea de funcionamiento cognitivo durante la lectura, funcionamiento que, sin duda, es distinto dependiendo de que se lea una palabra, una frase o un texto narrativo o expositivo (Singer y Ruddell, 1985), y aquí parece residir el problema fundamental. Algunos modelos afectan a aspectos parciales, sin lograr abarcar la totalidad de los procesos implicados.

Para Gibson y Levin (1980) no puede haber un solo modelo pues existen tantos procesos lectores como modos de lectura que cuentan, a su vez, con determinantes específicos por parte del lector, del texto y de la finalidad de la lectura. Proponen elaborar principios generales, aunque describen aquellos modelos que muestran las tendencias más actuales.

Sin obviar esta problemática, vamos a desarrollar algunos modelos, pues la realidad es que nos permiten entender y matizar la naturaleza compleja y heterogénea de la lectura y los resultados también heterogéneos que acerca de la misma surgen de las investigaciones. Los hemos agrupado en tres tipos fundamentales: modelos evolutivos o de estadios lectores, modelos de habilidades y modelos psicológicos centrados en la descripción del proceso lector; analizamos en estos las características fundamentales de los denominados modelos ascendentes, descendentes e interactivos.

Exponemos en primer lugar el modelo de Chall, representativo desde nuestro punto de vista de un enfoque de la lectura evolutivo/instruccional, compatible con algunos modelos de habilidades o niveles lectores (Gray, Mialaret, etc.) y con el modelo de habilidades de Staats con bases conductistas, que describimos a continuación.

Reflejamos seguidamente los modelos ascendentes y descendentes desde el punto de vista del procesamiento de la información, para concluir con los modelos interactivos que vienen a ser una síntesis conciliadora de ambas posturas.

1. MODELOS EVOLUTIVOS O DE ESTADIOS LECTORES.

Algunos autores plantean la lectura como una sucesión de niveles o etapas por las que va pasando el aprendiz en su proceso de aprendizaje. Tomaremos como ejemplo de esta interpretación el modelo propuesto por Chall, "Stage Theory" (1983).

Chall compara la adquisición del proceso lector con el crecimiento en el lenguaje y el desarrollo del pensamiento. Su modelo podría enmarcarse dentro de una perspectiva evolutiva del desarrollo, pero no lo describe basándose en conceptos psicológico del desarrollo, ni trata de la naturaleza del aprendizaje.

Según Calfee y Drum (1986), el modelo propuesto por Chall

es, sobre todo, un modelo de currículo para la adquisición de la lectura, interpretado como un proceso evolutivo que se desarrolla a lo largo de la vida (desde el nacimiento hasta la edad adulta), en el que caben apreciarse una serie de momentos o etapas diferenciadas en cuanto a objetivos, tareas a realizar, contenidos o material de lectura, etc.

El modelo de Chall distingue seis etapas en el proceso lector, correspondiendo las tres primeras a periodos cronológicos concretos. Cada etapa se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Estadio 0.- (de 0 a 6 años). Nivel prelector.

En esencia no es un estadio lector, pero lo refleja para señalar la importancia que tiene sobre los siguientes estadios. De esta forma parece adscribirse a las tesis que apuntan hacia el desarrollo de la madurez o de una serie de prerequisites para el aprendizaje (pp. 13-14).

- Estadio 1.- (de 6 a 7 años). Lectura inicial o de decodificación grafofónica.

Se centra en la traducción del símbolo gráfico/visual al sonoro, del código escrito al código oral que el niño ya posee, momento que considera muy importante para el progreso posterior. (p.18)

- Estadio 2.- (de 7 a 8 años). Etapas de fluidez

En ella fija como metas el desarrollo de la velocidad y la automatización de las destrezas de decodificación. En este periodo, el niño no aprende nada nuevo, sino que se limita a reafirmar, fijar y automatizar lo aprendido en las dos etapas anteriores.

- Estadio 3.- Lectura como medio de aprendizaje. (A partir de los 8 años).

Se produce en este periodo un cambio importante en cuanto a los objetivos y finalidades de la lectura. Hasta este momento se ha centrado en el aprendizaje de la mecánica, a partir de ahora cobra su valor instrumental: "la lectura pasa a considerarse como un instrumento necesario para explorar temas y manejar aspectos de la vida cotidiana". Es la lectura como herramienta de aprendizaje, de adquisición de conocimientos y experiencias. (p.20)

- Estadios 4 y 5.- A partir de la educación secundaria y "más allá" de ella, en la que plantea los niveles críticos y analíticos de la lectura.

Otra característica de este modelo es la importancia que concede a la decodificación, que convierte en el objetivo básico del periodo escolar coincidente con nuestro Ciclo Inicial. Los aspectos comprensivos de la lectura se reservan para etapas posteriores, una vez que se ha automatizado el proceso anterior, posición que desde una perspectiva del procesamiento de la información comparten varios autores, como veremos.

Son muchos los expertos que, planteando la lectura en sus aspectos curriculares, han adoptado el modelo de estadios; que, si bien tiene limitaciones importantes, ayuda en el planteamiento del currículo de la lectura: establecimiento de niveles y objetivos lectores, actividades a realizar, sugerencias de actuación para el profesor en la selección del material, factores psicológicos a desarrollar, tipos/modalidades de lectura que deben incluirse en cada momento, etc; aspectos que los autores seguidores de este enfoque abordan con carácter general o centrándose sólo en uno de ellos. Estos modelos, permiten también identificar problemas, éxitos, y retrasos en el aprendizaje (Feitelson, 1976; Lerner, 1976).

En nuestro contexto destacaríamos a Fernández Huerta (1953), que identifica cinco estadios: 1) de preparación; 2) de iniciación lectora (6-7 años); 3) de progreso rápido en actitudes y hábitos fundamentales (7-9 años); 4) de profundidad lectora e interpretación (9-12 años); 5) de refinamiento lector (a partir de los 12 años). A cada nivel adscribe una serie de objetivos y tareas a realizar, así como sugerencias en cuanto al contenido lector y tipos de lectura. Se muestra especialmente precavido al asignar tareas al nivel de iniciación, pues, como muy bien señala, éstas van a estar condicionadas por el método de lectura que se siga (problema de los métodos analíticos o sintéticos), que es en esencia la diferencia que separa a este autor del modelo de Chall y que responde a uno de los grandes problemas planteados en torno a la enseñanza de la lectura.

Otra diferencia destacable entre el modelo de Chall y Fernández Huerta es la asignación de edades a cada momento,

especialmente en lo que se refiere al uso de la lectura como medio de aprendizaje, y a la finalización de cada estadio o etapa lectora. Aspecto que aún se complica más si examinamos otros modelos de estadios: Maillo (1966) centrado fundamentalmente en la descripción de diferentes tipos de lectura en función de su calidad (vacilante, corriente y expresiva) y en las actividades que facilitan el paso de uno a otro; Navarro Higuera (1975), cuya preocupación es adscribir a cada etapa diferentes materiales de lectura (cartillas y libros diversos); B. Braslavsky (1983) y Pagaard (1989), muy próximo al de Chall, aunque varía respecto de aquel en las edades: (El estadio tercero de Chall lo hace corresponder con el periodo que va desde los 9/10 años a los 13/14 y el último estadio, lectura constructiva, lo sitúa a partir de los 18 años; se diferencia también en los objetivos que fija en el estadio cero dirigidos al desarrollo de las habilidades metalingüísticas y de percepción del lenguaje (pp. 195-196) (1).

A modo de conclusión, reflejamos en el siguiente cuadro las diferencias entre los modelos de Chall, Pagaard, Fernández Huerta y Braslavsky. Esta última reconoce "que los momentos o fases no deberían tener necesariamente su equivalencia en los años establecidos en la escuela graduada ... [y que] el principio de individualización debería conceder al maestro bien informado, suficiente flexibilidad sin someterlo a las fronteras establecidas de año en año" (p.36), con lo cual, está saliendo al paso de dos de las grandes objeciones que podrían hacerse a este planteamiento; sin embargo fija los equivalentes de cada tramo en grados, aunque lo hace dentro de unos márgenes muy amplios.

CUADRO II.1.
ESTADIOS DE LECTURA SEGUN CHALL, PAGAARD, FERNANDEZ HUERTA Y BRASLAVSKY

ETAPAS EDUCATIVAS	CHALL (1983)	PAGAARD (1989)	FDEZ. HUERTA (1953)	BRASLAVSKY (1983)
EDUCACION INFANTIL	0	Prelectura	1º. Preparación lectora	Preparación o pre alfabetización
	1			
	2			
	3			
	4			
5	Estadio 0 Prelector			
EDUCACION PRIMARIA	6	Decodificación	2º. Iniciación	Iniciación a alfabetización
	7			
	8	Consolidación. Lectura independiente.	3º. Progreso rápido actitudes y hábitos	Ejercitación, aplicación y desarrollo.- niveles progresivos de comprensión
	9			
	Leer para conocer. Valor instrumental de la lectura	4º. Profundidad lectora e interpretación. Concluye periodo de perfeccionamiento		
			Estadio 3º Lectura con herramienta de trabajo	
	Estadios 4º y 5º Lectura crítica y analítica	Leer con diferentes puntos de vista. Lectura estudio	Refinamiento lector	Formación de hábitos permanentes
13				
14				
15		Leer con diferentes puntos de vista. Lectura estudio	Refinamiento lector	Formación de hábitos permanentes
16				
17		Lectura constructiva	Refinamiento lector	Formación de hábitos permanentes
BACHILLERATO 18				

Los puntos conflictivos puestos de relieve no hacen sino reflejar la diversidad de los enfoques en torno al proceso lector mismo, desde el plano de las funciones psicológicas implicadas en cada actividad de lectura, y condicionadas por el material lector, desde el punto de vista pedagógico y hasta terminológico.

Como muestra de esta discordancia terminológica podemos citar a Molina (1981), que señalando a Conquet (1966) entre otros, consideran el término nivel como sinónimo de etapa o estadio (p.80). Pero, a su vez, el término nivel tiene al menos dos significados distintos:

- 1) Nivel como conjunto de adquisiciones básicas o resultados que se han conseguido.

Término utilizado en el terreno didáctico, en general para designar el grado de progreso y promoción del niño en función de sus adquisiciones, es decir, de los objetivos que va logrando (López del Castillo, 1982)

- 2) Nivel como actividad psicológica que se lleva a cabo al leer. Aceptación que indudablemente adoptan los autores reseñados y también Mialaret, (1972) quien establece tres niveles lectores:

- a) Transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas.
- b) Comprender el contenido del mensaje escrito.
- c) Juzgar y apreciar el valor estético.

Molina les denomina respectivamente: a) Nivel de decodificación; b) Nivel de comprensión; y c) Nivel de interpretación.

Hablar en este sentido de etapas o estadios lleva a plantearnos toda la complejidad relativa a las habilidades lectoras o factores que deben desarrollarse en cada momento, el nivel que debe exigirse a los niños, el tránsito por los diferentes tipos de lectura y la variedad de textos utilizados; aspectos que, como hemos indicado, contemplan los diferentes autores.

Si tenemos en cuenta todos estos factores y los resultados de la investigación psicológica en torno a algunos de ellos, resulta fácil explicar la existencia de diferentes puntos de vista en toda esta problemática, que nos llevan a confirmar, una vez más, el carácter complejo y heterogéneo del proceso lector considerado en si mismo y en cuanto a sus planteamientos.

2. MODELOS CENTRADOS EN HABILIDADES (la lectura como conjunto de una serie de habilidades).

El foco aglutinador de los diferentes modelos y teorías explicativas de la lectura desde este enfoque es el supuesto de que la lectura puede dividirse en una serie de componentes o habilidades.

El diccionario de lectura de la Internacional Reading Association (Harris y Hodges, 1985) define la habilidad como "destreza o pericia" (p.190), esto es, "capacidad adquirida para hacer bien una cosa" (p.113), que, desde el punto de vista psicológico y fundamentalmente desde una perspectiva conductual, se traduce en áreas de desarrollo por la acción de una enseñanza directa, dirigida hacia la adquisición de una jerarquía de habilidades ordenadas de las más simples y básicas a las más complejas.

A) La teoría de la lectura de Staats (1963-1973) (uno de los autores representativos de este modelo, que ha sido muy utilizado tanto en el planteamiento de programas educativos como en el diagnóstico y recuperación de las dificultades escolares) queda bien reflejada en Hallahan y Kauffman (1985). De estos autores bosquejamos algunos aspectos que nos parecen más significativos:

- Leer requiere un aprendizaje acumulativo y jerárquico por naturaleza. El aprendizaje de nuevas habilidades depende de la adquisición previa de más habilidades fundamentales, y el aprendizaje se produce partiendo de tareas más simples a más complejas de forma ordenada (p.119).
- Se puede hacer a un niño apto para aprender una habilidad específica enseñándole las habilidades más fundamentales o previamente necesarias, las más bajas en la jerarquía (p.120).

Estas palabras reflejan la importancia de la enseñanza

frente a las tesis madurativas, que sugieren esperar a que el niño madure: "Es el aprendizaje el que hace al niño apto". Idea en la que vuelven a insistir, apoyándose en que:

"...si el aprendizaje del lenguaje oral y aprender a leer implican esencialmente los mismos principios, el niño que aprende lenguaje oral puede aprender a leer si se preparan las condiciones apropiadas, condiciones que exigen un procedimiento educativo que incluye una frecuencia muy alta de oportunidades para responder a tareas explícitas y un refuerzo muy frecuente a las respuestas correctas" (p.120).

Según el modelo de Staats, las bases fundamentales de la enseñanza de la lectura incluyen: la descomposición de la lectura en tareas muy concretas, traducibles a objetivos conductuales ("análisis de tareas"); la práctica y el ejercicio hasta más allá del aprendizaje de esa conducta ("sobreaprendizaje"); la secuencialidad en las operaciones, asegurando primero las conductas que se consideran prerequisites, la atención al estímulo relevante y la discriminación de formas simples para proseguir con la discriminación de las letras, el aprendizaje de la correspondencia letra-sonido, habilidades fonéticas, discriminación de palabras, etc. Todo ello organizado en pequeños pasos y bien jerarquizados, junto con el refuerzo de las conductas, puede constituir, además, una labor preventiva de la aparición de trastornos en el aprendizaje.

El diagnóstico y la recuperación de las dificultades es otro de los campos donde ha tenido una gran difusión el planteamiento de Staats, con resultados en su mayor parte positivos, especialmente en el proceso de la decodificación que es en el que más se han centrado (sobre todo en las habilidades de discriminación visual). Aparte de los rasgos indicados, el diagnóstico se preocupa en determinar los prerequisites y la recuperación se centra en la enseñanza de habilidades "puntuales":

"Si un niño experimenta dificultades en el aprendizaje o no ejecuta conforme se espera de su edad, se deben analizar las habilidades adquiridas en esta jerarquía y enseñarle aquellas otras en las que es deficiente. Si un niño está retrasado en la habilidad lectora, es esencial determinar ciertas habilidades componentes. Si puede

determinar las letras del alfabeto, pero no ha aprendido la correspondencia letra-sonido, se le debe instruir en tareas letra-sonido". (Hallahan y Kauffman, p.119).

La crítica a este modelo, al que también se acogen Osborn, Willson y Andersen (1985), entre otros autores, destaca dos cuestiones importantes. Por un lado, el problema de la naturaleza global o segmentada de la lectura (¿Es la lectura algo global?, o por el contrario ¿es algo susceptible de descomponerse en partes?), y por otro, el de la secuencialidad o jerarquización del aprendizaje (¿cuáles serían las habilidades fundamentales?, ¿cuáles constituirían prerrequisitos para otras?, ¿es el total igual a la suma de las partes?. Sin duda, estos últimos interrogantes son más difíciles de responder y han acaparado la investigación desde sus inicios.

B) Desde perspectivas no conductuales, encontramos varios modelos que describen también la lectura en términos de habilidades, identificados en unos casos con los niveles de actividad psicológica (Conquet, Mialaret, etc.) y en otros con los hoy denominados procesos de lectura. El modelo de procesamiento ascendente de la información de LaBerge y Samuels (1974) y el interactivo de Frederiksen (1981) son, por ejemplo, definidos por Glaser (1982), como modelos de habilidades (p.373).

Esta confusión terminológica que de nuevo aparece, lleva a otros autores a utilizar de modo indistinto los términos procesos, habilidades y estrategias. Un ejemplo de estos es Johnston (1989, p.18).

En este apartado, nos queremos referir al modelo propuesto por Gray en 1960. Es, según Braslavsky, el primero que surge "ante la incapacidad de formular una definición que contuviera todos los aspectos implicados en la lectura (p.29). Posteriormente, en 1976, fue puesto al día y ampliado por Robinson; de ahí que también se le conozca como modelo de Gray-Robinson.

Siguiendo a Bisquerra (1980), del Campo y otros (1989) lo definen como un modelo "de las habilidades lectoras que se requieren en los distintos aspectos del proceso lector" (p.142).

Gray dispone en un círculo concéntrico los componentes fundamentales de la lectura. Partiendo del centro hacia el exterior establece cuatro niveles de habilidades:

- 1) Percepción de la palabra que incluye la identificación (pronunciación) y el significado.
- 2) Comprensión literal de lo leído.
- 3) Reacción crítica frente a lo leído y evaluación de las ideas presentadas por el autor.
- 4) Asimilación por medio de la integración de las nuevas ideas adquiridas mediante la lectura con las ya preexistentes en la mente del lector.

Vendría a ser éste uno de los modelos más simples y sin embargo incluye un concepto de lectura amplio. Todas las habilidades lectoras fundamentales -decodificación, comprensión literal (explícita e implícita), evaluación y crítica-, así como la incorporación organizada a la mente del lector de las nuevas ideas adquiridas, quedan reflejadas. Su disposición circular lleva a pensar en las relaciones de inclusión de unas con otras. Destacan, no obstante, los aspectos relativos a la comprensión.

En opinión de B. Braslavsky se trata de:

"Un modelo típico de comprensión, [que] expresa gráficamente lo que es esencial de la definición, ya que sólo existe verdadera lectura cuando se asimila y reacciona al mensaje: información, pensamiento o emoción transmitidos a través de la distancia o del tiempo" (p.30)

El gran problema reside en el procedimiento para conducir al niño hasta esta meta, porque ¿cómo se adquieren estas habilidades? ¿en qué momento lector deben incluirse? o ¿cuándo puede darse por finalizado el aprendizaje de la lectura, sea en sentido general o en cada uno de sus componentes?. Los modelos

contemplan también esta dimensión, pero como hemos visto, existen divergencias que desde el punto de vista de los modelos psicológicos (LaBerge y Samuels, Frederiksen) sólo van a resolverse en parte. En cierta forma es lógico, pues su interés no es el planteamiento instructivo.

Por ejemplo, la lectura es definida por LaBerge y Samuels como una habilidad muy compleja en la que se necesita coordinar en un corto periodo de tiempo muchos procesos (subhabilidades) componentes.

El modelo de LaBerge y Samuels (1974) es definido por Singer y Ruddell (1985) como de "procesamiento automático de la información", y consta de 3 niveles:

- 1) Aprendizaje de grafemas o aprendizaje de un código perceptivo (percepción de letras, patrones de ortografía, palabras, grupos de palabras), aprendizaje que requiere mucha atención para la identificación de los rasgos distintivos de las letras (líneas, ángulos, curvas ..., de relación izquierda/derecha, arriba/abajo, etc.).
- 2) Nivel de relación entre los sistemas visuales y fonológicos.
- 3) Factor semántico y de fluidez lectora que culmina en el estadio de automatización, sin lo cual no puede darse la comprensión.

La pregunta que parecen formularse es si el niño que está iniciándose en el aprendizaje lector puede atender al reconocimiento e identificación del signo gráfico (problema de decodificación) y, al mismo tiempo, a la captación de su significado (problema de comprensión). Se plantea así un problema de atención dividida, especialmente al principio, en el que los aprendices tienen que realizar simultáneamente la decodificación y la comprensión. Como dice Crowder (1985):

"Se esfuerzan por aprender y recordar las relaciones entre los símbolos visuales de la página y las unidades del lenguaje (codificación), y al mismo tiempo se espera que los niños presten atención al significado de lo leído, es decir, a la comprensión" (p.99)

Para LaBerge y Samuels, el conflicto se soluciona automatizando el proceso más básico de forma que, liberado de esta actividad o función cognitiva, puede reservarse toda la atención para centrarse en lo que constituye la finalidad de la lectura: la comprensión de lo leído.

Aunque su modelo no tiene una finalidad didáctica, parece que son el ejercicio y la atención las bases esenciales para la adquisición de las habilidades decodificadoras.

Así pues, a los interrogantes: "¿la lectura es algo global o puede dividirse en partes?", y en tal caso "¿cuáles serían las habilidades fundamentales y cuales son prerequisites para otras?", encontramos respuesta en la posición de LaBerge y Samuels: para los que, en los estadios adultos, la lectura es algo unitario, pero en los niveles de iniciación o de aprendizaje primario es más aconsejable diferenciar un conjunto de subhabilidades. Esto es, las respuestas a estas preguntas quedan condicionadas al grado de alfabetización del lector. Para estos autores abordando el problema desde el punto de vista de las habilidades generales (decodificación y comprensión) poseer las habilidades decodificadoras es un condicionante para la comprensión.

Otra cuestión es preguntarse dentro de cada sector, cuáles son esas habilidades esenciales y cuáles prerequisites; campo muy investigado, sobre todo en el proceso decodificador, y en el que caben diversidad de respuestas en función del enfoque del que se parte, (fisiológico, lingüístico, ambiental, etc.).

Por lo que respecta al último de los interrogantes, recogemos la crítica de McNutt y Mandelbaum (1980), para los cuales:

"Enseñar segmentos independientes (...) no resultará necesariamente en aprender con éxito la tarea más general -comprender lo que se lee-. Al enseñar una tarea concreta, esa tarea debe mantener las características del contenido general al cual pertenece. Enseñar a leer requerirá siempre de un contexto significativo (Citado por Verdugo Alonso, 1984, p.216).

En cualquier caso, nos parece que el problema que se está planteando, también desde este enfoque, es el relativo a la interacción entre las distintas habilidades y subhabilidades de la lectura; esto es, la perspectiva de los procesos lectores.

El planteamiento de una clase de lectura con este enfoque suele centrarse en el aprendizaje de una destreza específica, sin relacionarla con las demás; a lo más, dentro de una misma sesión, pueden plantearse destrezas diferentes que no se llegan a interrelacionar.

Calfee y Drum (1986), describen muy bien esta situación:

"Una sesión típica de lectura puede abarcar varias habilidades -gran variedad de objetivos definidos de modo muy preciso-, que incluyen todas las categorías principales, pero sin llegar a relacionarlos. Por ejemplo vocabulario, contestar a preguntas después de leer, etc. Su objetivo es cubrir destrezas que componen la lectura" (p.811).

3. MODELOS PSICOLÓGICOS CENTRADOS EN LA DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE LECTURA. El problema de acceso a la comprensión, al significado.

En este apartado nos interesa fundamentalmente esclarecer cómo se accede a la comprensión, objeto sin duda específico del acto de leer, y cuáles son los factores más importantes que pueden afectarla.

Desde el punto de vista de las dificultades, es importante que destaquemos los componentes estructurales y funcionales que intervienen en el proceso lector, pues las dificultades pueden

ser achacables, y de hecho así lo hacen determinadas teorías, a uno o varios de esos componentes.

Explicaremos primero los modelos ascendentes y descendentes del procesamiento de la información, resumiendo las características principales en torno a esos puntos que tratamos de descubrir. Concluiremos con los modelos interactivos que vienen a representar una postura conciliadora de las anteriores.

El procesamiento de la información humana

Desde el ámbito de los modelos del procesamiento de la información se postula la existencia de dos vías que se diferencian en cuanto al "input", o entrada de la información, y en la dirección del procesamiento: ascendente del estímulo al cerebro, en un caso, y descendente del cerebro al estímulo, en otro.

Si nos centramos en los procesos básicos, o procesos funcionales, es decir, en los momentos del procesamiento cognitivo que median desde la entrada de la información hasta el uso práctico de la misma (atención, percepción, codificación, evocación, etc.), y en las instancias o componentes estructurales (memoria sensorial o registro sensitivo, icónica y ecóica, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo), que representan los lugares de almacenamiento, y de elaboración de la información, cabe apreciar también diferencias importantes en cuanto al orden de intervención, en la estructura o instancia y en los procesos sobre los que se hace recaer un mayor o menor peso (2).

Finalmente, en sentido general, podemos señalar que los nombres con los que son designadas estas vías, son suficientemente descriptivos de las diferencias entre ellos:

- La vía ascendente se conoce como "procesamiento de abajo/arriba"; también de fuera a dentro (del texto al cerebro del lector), y según Crowder (1985) se centra en la simple percepción o reconocimiento del elemento, y parte de los procesos

sensoriales (atención y percepción).

- La vía descendente adopta el nombre de "procesamiento de arriba/abajo", de dentro a fuera (del lector hacia el texto de lectura), y su objetivo se centra en hallar la significatividad o comprensión. La actividad recae sobre los procesos superiores (razonamiento, memoria a largo plazo, experiencias y conocimientos previos). El estímulo visual (lo que el ojo capta) es, en este caso, previamente seleccionado por el cerebro.

He aquí la primera diferencia que se puede apreciar entre los modelos que postulan un tipo de procesamiento u otro, y que vienen a poner de manifiesto de nuevo problemas de los aspectos de la mecánica de la lectura (decodificación) y los de la comprensión, la importancia de los factores perceptivo-motrices frente a los cognitivos y lingüísticos.

Los modelos de abajo/arriba son conocidos como modelos "botton/up", en el que se incluyen, según Solé (1987) "las formalizaciones y teorías que consideran que la lectura es un proceso secuencial y jerárquico, proceso que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases, textos)" (p.1).

Son muy conocidos, dentro de este grupo, los modelos de LaBerge y Samuels (1974), ya comentado, y el modelo de Gough (1976).

- Los modelos descendentes, de arriba/abajo denominados también modelos "top/down", son descritos por Gil y Artola (1985) como modelos constructivistas, de elaboración del significado. El proceso de lectura comienza con "un planteamiento de hipótesis sobre el mensaje original; más tarde se aplican reglas para determinar como debería ser la entrada de estímulos correspondientes a ese mensaje, y, por último, se comprueba cómo es realmente la entrada, es decir, se generan hipótesis sobre lo que viene a continuación en el texto, en base a la información previa

que se posee y comprueba lo acertado de su adivinación". (p.337)

En este grupo se destacan los modelos de Goodman (1967, 1985) y de Smith (1983).

Brevemente destacaremos las características generales de cada tipo de modelo, sin entrar en el estudio detenido de ninguno en especial.

3.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS MODELOS ASCENDENTES (BOTTOM-UP)

- 1º) La lectura es vista como un proceso secuencial y jerárquico. Parte de la entrada del grafema que se transforma en letras, estas en sonidos, de aquí se pasa a palabras, de las palabras a las frases y finalmente se llega al significado. En este proceso intervienen complejos procesos y mecanismos, a los que Gough va dando denominaciones enigmáticas y figurativas (escuadriñador, bibliotecario, Merlin), con las que parece querer "enmascarar" el desconocimiento del proceso lector en lo que se refiere a su esencia, la comprensión. (Smith, 1983).

Refiriéndose a este modelo dice Smith:

"Las flechas de flujo en el diagrama, a través del cual Gough explica su modelo, llegan a un detenimiento total teórico en la comprensión, la cual se relega a un área mística del cerebro llamada ELADLOVCSC (el lugar donde las oraciones van cuando son comprendidas), gobernada por un mago llamado Merlin" (p.246).

La comprensión, en el modelo de Gough, surge al aplicar el conocimiento sintáctico y semántico y extraer la estructura profunda de las palabras que, mientras se realiza esta actividad, han sido depositadas en la memoria a corto plazo, pero lo cierto es que no explica cómo. La memoria a largo plazo viene a ser el depósito de la frase ya comprendida. Precisamente, este es uno de los problemas

más investigados en torno a la memoria, así como la relación entre la M.C.P (memoria a corto plazo) y la M.L.P (memoria a largo plazo).

El modelo de LaBerge y Samuels es más esquemático que el modelo de Gough, sin embargo el comienzo y la terminación del proceso son similares; el producto final de la comprensión es recordado si se almacena con éxito en la memoria semántica, memoria a largo plazo.

LaBerge y Samuels entienden por comprensión la organización del significado de las palabras, considerando que en un nivel de comprensión de pasajes la atención debe dirigirse a organizar esos significados. No se refieren explícitamente a operaciones lingüísticas de alto nivel (análisis, predicciones, efectos contextuales, etc).

- 2º) El procesamiento es unidireccional, con fuerte incidencia de un nivel de procesamiento sobre el siguiente. Esto es, por ejemplo, si la imagen "icon" no llega a ser identificada como letra, el proceso se pararía. Para alcanzar el objetivo último es indispensable haber logrado todos los que le preceden. El orden serial se refiere tanto a las fases (proceso perceptivo, decodificación fonológica ...) como al orden de intervención de las instancias mediadoras (memoria sensorial, M.C.P, M.L.P).
- 3º) Estos modelos enfatizan las funciones decodificadoras: procesamiento perceptivo-visual, decodificación grafofónica, (aplicación de reglas de conversión del grafema al fonema), como vías fundamentales para pasar del lenguaje escrito al oral que el niño ya posee. El núcleo de la lectura se encuentra precisamente en el proceso de decodificación, mecánica de la lectura que a su vez descansa en las capacidades intelectuales inferiores (percepción sensorial fundamentalmente), o menos complejas, del lector.
- 4º) El cómo se llega a la comprensión queda poco explicado en

estos modelos, sobre todo cuando se trata de unidades más amplias (frases, párrafos y textos). El hecho de situar la comprensión al final de todo el procesamiento complejo que Gough describe y en el que intervienen instancias y procesos a su vez tan complicados, da idea de la dificultad intelectual que requiere la comprensión y de lo "frágil" que puede resultar este proceso (no llegar a ella), teniendo en cuenta la secuencialidad de las operaciones.

5º) El lector es visto en estos modelos como un simple traductor (decodificador) de la información que le llega. Su papel es meramente receptivo y dependiente de la información que el texto le proporciona.

6º) El texto, por el contrario, se convierte en el elemento de entrada básico, el que proporciona la información precisa. Todo en él es importante: las letras, las sílabas, las palabras ...

7º) La base de la lectura, en definitiva, está en lo que Smith denomina información visual (la que va de los ojos al cerebro, "la que el cerebro recibe de lo impreso", p.16), constituida por "las características observables del lenguaje oral y escrito (sonoridad, duración o tono de los sonidos del habla, número, tamaño o contrastes de las señales impresas de lo escrito) esto es la estructura superficial del lenguaje (p.82).

3.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS DESCENDENTES (TOP-DOWN)

Son modelos de arriba/abajo, descendentes, de dentro a fuera, y presentan las siguientes características:

1º) En todos estos modelos se concibe la lectura como un proceso constructivo de elaboración de la información y no simplemente receptivo. Esto es, en palabras de Goodman, un proceso de "codificación" al propio modelo de lenguaje:

leer es buscar significados, tentativa, selectiva y constructivamente; "la codificación empieza con el significado" (Harris y Hodges, 1985, p.81).

- 2º) La comprensión es el punto central de la lectura. Es más, ello es lo que le hace ser lectura y no otra cosa. "No hay posibilidad de lectura si no hay posibilidad de comprensión", dice Smith (p.20), haciendo una distinción explícita entre identificar palabras y comprender o identificar el significado de las palabras. En la primera basta con la simple identificación del elemento, la segunda requiere la búsqueda de su significado. De manera similar Goodman diferencia entre ver y leer, diferencia que estriba en lo que se hace con lo que se ve: No es tanto lo que se ve, cuanto lo que hacemos con lo que vemos, destacando de esta forma el carácter activo del lector.
- 3º) La actividad del lector lleva aparejada una meta u objetivo concreto que le mueve a leer, y unos momentos lectores. Finalidades y situaciones que pueden verse como los componentes motivacional y contextual de la lectura, que son explícitamente recogidos en el modelo de Goodman, y a los que Smith también alude cuando señala que una de las dificultades precisamente de definir la lectura es porque "en el fondo, el acto de la lectura misma depende de la situación en la que se lee y para qué se lee" (p.188).

Goodman identifica entre otros los siguientes tipos de lectura: lectura ocupacional, derivada del trabajo de la persona para mantenerse al día; lectura ambiental (anuncios, revistas, etc), para desenvolverse bien en el medio; lectura informativa, que recoge como una extensión de la memoria humana y a la que se recurre para satisfacer una curiosidad o necesidad de algún dato; lectura recreativa, de elección libre, a diferencia de las otras, y cuya finalidad es la ocupación del tiempo de ocio. Con ellas quiere significar la importancia de las finalidades y del momento lector, afirmando que "lo que un lector comprende

está muy relacionado con sus propósitos", y, más adelante, hablando de la lectura de los estudiantes (que incluye dentro de la ocupacional, pero que a diferencia de la del especialista es una lectura no natural, no buscada, y en la que frecuentemente el estudiante no ve su utilidad) señalará también la importancia del contexto, entendiéndolo como momento lector, asegurando o explicando "que el mismo lector puede obtener diferentes significados del mismo texto leído en diferentes momentos y con diferentes intenciones" (Goodman, 1985. p.831).

4º) La entrada de la información está en el propio lector, es de tipo no visual; está constituida por "categorías, redes y canales de interrelación entre las categorías" (Smith, p.70). Está almacenada en el sistema de memoria a largo plazo y constituyen "la estructura cognitiva", base de todas las percepciones y del conocimiento del mundo, y raíz de todo aprendizaje (p.68). A diferencia de la información visual, siguiendo con el análisis de la doble estructura del lenguaje que establecen los psicolingüistas, la significatividad no se halla en la superficie, sino en la estructura profunda del lenguaje: "en las mentes de los usuarios del lenguaje: orador, escritor, escucha o lector" (Smith, p.82); alusión velada a la importancia de la sintaxis y la semántica como elementos lingüísticos fundamentales en la lectura.

5º) El proceso comienza activando la información que ya se posee, a partir de la cual se puede hipotetizar, hacer inferencias, predicciones, verificar, construir y reconstruir el mensaje, etc.; actividades intelectuales que aparecen como fundamentales en el proceso lector interpretado desde esta perspectiva. Para ello, resulta imprescindible la utilización de una serie de estrategias que actúan en la construcción del significado y operan en su búsqueda.

Goodman, identifica las siguientes estrategias:

- De iniciación y reconocimiento de la tarea para activar esquemas de conocimiento y estrategias apropiadas.
- De muestreo y selección de información. No se procesa todo.
- De inferencia: conjeturar, en base a lo que se conoce, la información que se necesita y se ignora. Esta estrategia puede tener sus riesgos (puede ser equivocada); aunque, en su opinión, es mayor el riesgo de no hacerla
- De predicción o anticipación de lo que va a venir. Sin ello el proceso lector sería algo así como una simple recolección de lo que se va leyendo. La predicción se facilita si los textos son predecibles; puede ser más útil este concepto y de mayor solvencia teórica que la lecturabilidad, cuando nos referimos a la comprensión como proceso, no como producto final.
- De confirmación o no confirmación; deriva de los dos anteriores. El lector debe dirigirse a sí mismo (self-monitoring) y lo hace a través de esta estrategia de confirmación, en la que se trata de ver si las inferencias y predicciones pasadas son consistentes con la nueva información.
- De corrección, para reconstruir el texto. Hay dos modalidades: Una de evaluación de la información ya procesada haciendo inferencias, predicciones e interpretaciones alternativas. Otra consiste en volver al texto para buscar más información, y exige releer. La corrección puede ser inmediata, simultánea o posterior en el tiempo.
- Estrategia de terminación (¿cuándo se da por concluida la lectura?). Para Goodman, igual que se empieza a leer con una decisión deliberada, se concluye de la misma forma. La lectura se puede dejar por varias razones: cansancio, aburrimiento, desinterés, falta de tiempo o de comprensión, cambio de circunstancias, etc.

Estas estrategias-capacidades y/o habilidades (Smith y otros autores) están siempre disponibles, aunque no se usen todas en un momento dado; unas se pueden utilizar más que otras en función del momento. De todas formas, tanto para Smith como para Goodman son fundamentales (pues se aplican a todos los aspectos y a todos los sistemas claves, así como a la información explícita e implícita), las estrategias de inferencia, las de evaluación o confirmación de hipótesis y las de predicción. Smith da un gran valor a las de predicción, definiéndolas de la siguiente forma:

*Predecir significa formular preguntas y la comprensión significa dar respuesta a

esas preguntas. Mientras leemos estamos formulando preguntas constantemente, y en la medida en que estas preguntas sean contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo... Muchos fallos en la comprensión se deben a que no nos hemos formulado esa pregunta mientras leíamos" (p.79)

- 6º) El lector es una persona totalmente activa que, de acuerdo con sus propósitos, busca la información que precisa, reconstruye el texto, evalúa y controla los resultados; no se detiene, ni presta atención a todos los elementos del texto; se mueve por la selección de los rasgos más relevantes, en función de las entradas de información no visual (conocimientos ortográficos, conocimientos del tema de lectura y los esquemas operativos).
- 7º) El texto es un instrumento del que hace uso el lector para llegar al significado. Más que a los aspectos tipográficos (rasgos distintivos de las letras, disposición de las mismas ...) hay que prestar atención a las claves ortográficas, sintácticas, semánticas que el texto proporciona y que el lector usa según las necesidades que le surjan. Goodman incluye, además, las grafo-fónicas, procesamiento fonológico que Smith no considera necesario.
- 8º) Frente al procesamiento perceptivo segmentado de la palabra, se propone en estos modelos un procesamiento visual global de la información aprovechándose del contexto, que es interpretado en sentido amplio y no sólo para aludir al contexto lingüístico.

Mayor, Sáinz y González-Marqués (1989), nos ayudan a ver las distintas interpretaciones y maneras de utilizar el contexto, que incluye todo lo que rodea el texto y el proceso de comprenderlo:

"El conocimiento del mundo que tiene el sujeto que trata de comprender un texto, así como su experiencia y el conjunto de proposiciones que habitualmente hace, el ámbito histórico y sociológico en el que se mueve, la situación interactiva en la que se encuentra, los propósitos e intenciones que le animan a leer y naturalmente los

textos anteriores o posteriores al que se pretende comprender" (p.115).

Se puede hablar desde esta perspectiva, de cuatro tipos de contexto:

- Contexto personal: experiencias previas y motivaciones.
- Contexto cognitivo: conocimientos del mundo, estilos cognitivos, puntos de partida.
- Contexto pragmático: situacional e interactivo que definen la relación entre el lector y el texto.
- Contexto lingüístico: elementos lingüísticos que preceden o siguen al texto. A diferencia de los anteriores, lo aporta el texto.

Smith y Goodman dan una gran importancia al contexto lingüístico como medio para resolver la "ambigüedad" del lenguaje. Esta característica rodea todo el lenguaje; se produce por la "posibilidad de encontrar dos o más significados a una serie de estímulos grafofónicos (palabra, enunciado o texto) (Mayor y otros, p.112), y se manifiesta en las palabras homónimas y sinónimas, en el orden de las frases y en la estructura superficial y profunda que adoptan.

En este concepto de "ambigüedad" y la "incertidumbre" que provoca en el lector, parece fundamentarse el enfoque psicolingüístico de la lectura.

Smith propone también una identificación mediada de las palabras, pero sólo visual, que viene determinada por la identificación de los rasgos distintivos de la palabra y no por su forma. El conocimiento de la manera en que las letras se agrupan para formar palabras (conocimientos ortográficos) es una fuente alternativa de información visual que sirve y, de hecho, el lector hábil la utiliza para identificar palabras.

Este autor se muestra especialmente crítico con la mediación fonológica aún reconociendo su necesidad. En el fondo, creemos que lo que cuestiona son los métodos que enfatizan este proceso, alegando razones de regularidad, o no, en el idioma, y la dificultad que entraña el procesamiento fonológico para el niño. Se sitúa en la tesis de ver las capacidades fónicas como resultado del aprendizaje de la lectura y no como condiciones para ella, al indicar que:

"Las reglas fónicas ayudarán a eliminar posibles alternativas únicamente si la incertidumbre puede ser reducida por otros medios, por ejemplo, si las palabras desconocidas ocurren en contextos significativos. Las correspondencias letra-sonido no pueden aprenderse de manera fácil y útil antes de que los niños adquieran cierta familiaridad con la lectura" (p.163).

9ª) Finalmente, las bases o entradas de la lectura (ya lo hemos dicho) son de tipo no visual. Ahora bien, el problema desde esta perspectiva es cuando nos preguntamos: ¿cuánta información no visual tienen los niños que inician el aprendizaje lector o están en niveles no maduros?. Recordando la teoría de los estadios lectores, la edad de madurez puede situarse en la adolescencia y juventud.

Este es uno de los motivos de crítica que se han formulado al modelo propuesto por Smith, quien aprovecha esta crítica para explicar por qué la lectura es un proceso difícil para muchos niños. El problema no está en los rasgos textuales, es decir, en la calidad de la información visual presente en el texto, sino en el lector, en la cantidad de información no visual que tenga, afirmando que a los niños les resulta difícil la lectura porque tienen poca información no visual. En esta información incluye los conocimientos ortográficos, sintácticos y semánticos (conocimientos del lenguaje), los conocimientos del tema de lectura y los conocimientos del proceso o manera de leer. Pero lo más grave es que según parece indicar, una de las causas obedece a que no se enseñan o se enseñan mal.

CUADRO II.2.

DIFERENCIAS DE LOS MODELOS ASCENDENTES Y DESCENDENTES
EN LA INTERPRETACION DEL PROCESO LECTOR.

	ASCENDENTES (BOTTOM-UP)	DESCENDENTES (TOP-DOWN)
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> . Proceso secuencial y jerárquico 	<ul style="list-style-type: none"> . Proceso constructivo de elaboración del significado. . Proceso activo, intencional, motivado y dirigido por la mente del lector.
CENTRO DE INTERES	<ul style="list-style-type: none"> . Decodificación. Objetivo: automatizar este proceso 	<ul style="list-style-type: none"> . Comprensión. Objetivo: búsqueda del significado
LECTOR	<ul style="list-style-type: none"> . Simple traductor. Decodificador de la información que le llega . Totalmente dependiente del texto. . Debe atender a todos los elementos 	<ul style="list-style-type: none"> . Persona activa que codifica y re construye el mensaje. . Usuario del texto. . Sólo atiende los rasgos relevantes que necesita para hallar el significado
TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> . Elemento de entrada al que se acomoda el lector. . La "actividad" de la lectura está en él. . Elemento básico de entrada 	<ul style="list-style-type: none"> . Elemento de interacción con el lector. Permite ejercer la lectura. . Lo selecciona el lector en función de propósitos y tareas (momentos) . Mucha importancia el contexto, pero especialmente al lingüístico.
ELEMENTOS ESTRUCTURALES	<ul style="list-style-type: none"> . Registros sensitivos y M.C.P. . M.L.P. depósito de la comprensión como resultado 	<ul style="list-style-type: none"> . M.L.P.- Contiene los esquemas cognitivos y operativos. . El proceso comienza activando lo contenido en ella.
ELEMENTOS FUNCIONALES BASICOS	<ul style="list-style-type: none"> . Proceso perceptivo: atención y percepción. . Decodificación grafofónica 	<ul style="list-style-type: none"> . Procesos cognitivos y lingüísticos: inferencias, hipótesis, predicciones.
CONDICIONANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> . Información visual que está en el texto. . Habilidades decodificadoras. . Fluidez y automatización. Condiciona la comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> . Información no visual que está en el lector y en el contexto. . Habilidades cognitivas y lingüísticas. . Estrategias operativas. . Fluidez y automatización resultado de la comprensión.

Conclusiones al estudio de los modelos ascendentes y descendentes

No creemos que sea exagerado afirmar que en estos dos tipos de modelos parecen plantearse la mayoría (por no decir todos) de los problemas que han acaparado la atención de la investigación en lectura desde los primeros tiempos: factores perceptivo-motrices versus factores lingüísticos cognitivos; lectura como

decodificación versus comprensión; naturaleza global o compuesta de habilidades y subhabilidades; percepción global, percepción mediada en cuanto acceso al léxico; lectura como aprendizaje natural o formal; madurez como condicionante o resultado; función del texto, etc.

Quizás, como consecuencia de estas divergencias tan profundas entre unos modelos y otros, se han generado múltiples investigaciones tendentes a comprobar algunos puntos importantes, tales como la secuencialidad e implicaciones de unos procesos con otros (decodificación y comprensión); el procesamiento perceptivo visual, fonológico o sintáctico; el papel del contexto en la decodificación y la comprensión; la incidencia de la información no visual respecto a la visual con notable desarrollo de los aspectos psicolingüísticos y cognitivos, entre otras cosas. Algunas de estas divergencias se resuelven con los modelos interactivos, aunque aún son muchos los puntos oscuros que dejan pendientes y hacia los cuáles se dirige la investigación en este terreno actualmente.

3.3 MODELOS INTERACTIVOS

Estos modelos representan las últimas tendencias, y han tenido un desarrollo particularmente importante a partir de la segunda mitad de los años setenta (Frederiksen, 1977/79/81; Rumelhart, 1976; Lesgold y Perfetti, 1979; Ruddell y Speaker 1985; etc.).

Parten de un enfoque global de la lectura, a la que consideran como una actividad mental compleja con bases perceptivas, lingüísticas y cognitivas, resolviendo de esta forma la concepción unidimensional de la lectura que postulaban los modelos anteriores, al privilegiar las funciones psicológicas superiores o las inferiores. Resuelven, pues, el problema de si la lectura es sólo cognición o simple percepción.

El lector (lo que aporta a la lectura, la finalidad que lo

guía), y el texto (entradas visuales de la información), y el contexto en el que se produce la interacción entre ambos, son integrados en estos modelos. De estas interacciones surge la comprensión. No obstante, cada autor incide más en un aspecto que en otro, como veremos seguidamente.

Son por lo tanto, una síntesis conciliadora entre los modelos descendentes (procesamiento de arriba/abajo) y los ascendentes (de abajo/arriba); los dos procesos se integran en sus modelos explicativos, al considerar que los dos son interdependientes y actúan en paralelo, influyéndose mutuamente.

La comprensión del texto, la lectura, es el resultado de la interacción entre los procesos de decodificación y los de comprensión, que van estrechamente interrelacionados. "El aumento en uno permite mejorar el otro. Insuficiencias en uno pueden ser contrarrestadas por la otra" (Lesgold y Perffetti, 1979, citado por Calfee y Drum, 1986, p.822). El problema está en que son difíciles de separar en la práctica porque funcionan de manera interdependiente. He aquí la complejidad de su estudio, que se traduce en que las distintas hipótesis que se han barajado para explicar los procesos de percepción en cuanto a unidad básica (percepción global o segmentada, decodificación grafofónica frente a visual), sobre la incidencia del contexto en la comprensión y decodificación, etc, como hemos visto, se encuentran apoyos experimentales en todos los casos.

Rumelhart (1976), después de un examen detallado de los modelos de Gough y de LaBerge y Samuels a los que critica la secuencialidad de las operaciones que proponen porque impide que los procesos superiores ayuden a los inferiores, dice que la percepción de las letras depende a menudo de las que le rodean, la de las palabras del contexto sintáctico y semántico, la percepción de la sintaxis depende de contexto semántico y la interpretación del significado de lo que leemos depende del contexto general en el que se encuentre el texto.

Quizás el modelo más explicativo en cuanto a componentes

funcionales que intervienen en el proceso lector es el de Fredericksen (1977-1981).

Fredericksen considera que en la lectura hay tres procesos o destrezas que pueden descomponerse a su vez en subprocesos:

1º) Proceso de decodificación de la palabra impresa en la que integra:

- Procesamiento perceptivo-visual. Percepción visual de grupos de letras.
- Procesamiento fonológico. Traducción de unidades gráficas del lenguaje escrito a unidades fonológicas del lenguaje oral.
- Recuperación de las categorías léxicas.

2º) Proceso de análisis y comprensión, con los siguientes subprocesos:

- Recuperación del significado de las palabras.
- Uso de las propiedades que subyacen en las frases (procesamiento sintáctico).
- Estrategias de enlace de conceptos expresados en distintas frases (comprensión del párrafo).
- Estrategias de inferencia de lo no explícito, parte del lenguaje que también debe ser comprendido.

3º) Integración de la información contextual y perceptual (generación de extrapolaciones).

Estos procesos son similares a los que otros autores dicen que se dan en la lectura. Por ejemplo, Just y Carpenter (1987) especifican cuatro tipos:

- Perceptivos para codificar palabras.
- Léxicos para llegar al significado de las palabras.
- Sintácticos y semánticos para organizar las palabras en unidades más amplias (frases, oraciones).

- Procesos para construir representaciones de la historia o texto, sucesos y objetos descritos.

Según estos autores, muchos procesos pueden ser automáticos y casi simultáneos en el tiempo, puesto que requieren poco esfuerzo cognitivo, y especialmente cuando se trata de lectores eficaces. En cierto modo, integran la teoría de la automatización de LaBerge y Samuels.

La estructura de estos modelos parece clara, el problema es como interaccionan esos procesos y subprocessos, que si bien pueden separarse desde un punto de vista estructural, son interdependientes en la práctica (Lesgold y Perfetti, 1981). Porque: ¿qué incidencia tiene el contexto utilizado en el sentido amplio?, ¿de qué forma afecta que el procesamiento perceptivo se haga por la ruta visual directa o indirecta, o por la fonológica?, ¿es necesario el procesamiento sintáctico o semántico?, ¿cuál de los dos es más importante?, ¿que factores pueden condicionarlos?; estas son cuestiones muy discutidas, pues el fondo del problema es como interaccionan.

Fredericksen considera tres tipos de interacciones: de abajo/arriba, de arriba/abajo y secuenciales, en las que el procesamiento del texto previamente leído condiciona el análisis del texto que se lee a continuación.

Rumelarth no sabe explicar el funcionamiento del "sintetizador de modelos" donde se reúne la información visual y no visual; habla sobre la posibilidad de que cada fuente de información busque, en ese centro de mensajes, la hipótesis más adecuada para llegar al producto de la comprensión.

Por lo que respecta al texto (contenido de la lectura con el que el lector interacciona), Fredericksen incluye en su modelo el procesamiento de palabras, de frases y párrafos. Parece que su teoría se basa en un análisis de las proposiciones abarcando:

- El concepto o elemento más pequeño de contenido semántico:

la palabra.

- La relación, segundo elemento de contenido que incluye las relaciones entre dos o más conceptos.
- Las implicaciones entre dos o más proposiciones.
- La estructura semántica, como cuarto elemento de contenido, que se compone de sistemas de implicaciones y relaciones. Su tamaño viene a coincidir con el párrafo.

El lector hace uso tanto de la información visual como de la información no visual. Las fuentes de información son pues diversas: sensorial, sintáctica, semántica y pragmática, fuentes que interaccionan de muchas y complejas maneras durante la lectura. Se incluyen, por tanto, factores de índole diversa: perceptivos, sintácticos, semánticos, etc.

Lo que aporta a la lectura el lector, los procesos que debe realizar, así como las unidades de contenido sobre las que actúa (palabras, frases, párrafos) están recogidos perfectamente en este modelo. De las interacciones entre el lector y el texto surge la comprensión, finalidad de la lectura.

El modelo de Frederiksen, sin embargo, deja fuera aspectos ambientales, presentes en el modelo de Ruddell y Speaker (1985) que exponemos a continuación.

Ruddell y Speaker estructuran su modelo en cuatro componentes interactivos:

1. Ambiente del lector, en el que incluyen datos relativos al contexto inmediato de la lectura: rasgos textuales, funcionales e instructivos (componente poco frecuente en los modelos). Hemos de señalar al respecto que la inmensa mayoría de estos modelos se construyen pensando en el modo de procesar de un lector hábil, ya destrozado. No incluyen, por ejemplo, el ambiente familiar, aunque reconocen que deberían hacerlo.
2. Uso y control de los conocimientos del lector: metas y

expectativas (estados afectivos), estados cognitivos y metacognitivos, plan de acción y habilidades para dirigirse y evaluarse.

3. Conocimientos declarativos y procedurales con lo que quieren aludir a los conocimientos que el lector posee del mundo, de la decodificación, del lenguaje y a las estrategias o esquemas operativos. Todo almacenado en la memoria a largo plazo.
4. El producto de la lectura, que surge como resultado de la interacción entre los tres anteriores, funcionando de modo simultáneo bajo el control del componente 2º. El 1º y el 3º permiten al lector construir la representación del texto.

Identifican ocho productos de la lectura: comprensión, reconocimiento de palabras, producto oral, manifestación oral, manifestación escrita, cambios del estado afectivo, cambios del estado cognitivo, cambios del estado metacognitivo, y nuevos conocimientos. Estos resultados pueden ser secuenciales o simultáneos, dependiendo de las metas y expectativas del lector, su plan de acción y su habilidad de dirección y evaluación.

Otro factor que también consideran de importancia en la lectura es el tiempo. Examinan tres perspectivas del mismo; las dos primeras aluden fundamentalmente al comportamiento del lector en función de las expectativas que lleva, los resultados que va logrando en el tiempo previsto. Mas interesante nos parece la tercera dimensión, en la que se contempla la lectura como una actividad a lo largo de toda la vida, que lleva aparejada un aumento de habilidades y resultados. La lectura, por definición, es un proceso que mejora día a día, y no parece tener límites.

Finalmente, consideran que la comprensión es el producto principal de un hábil lector, y que va creciendo con la automatización de las subhabilidades, posición que recoge la línea evolutiva de otros especialistas.

En resumen, desde el punto de vista interactivo en la lectura intervienen de forma coordinada procesos ascendentes y descendentes; la interacción de ambos y del lector con el texto conducen a la comprensión. El lector aporta sus esquemas de conocimientos con el fin de poder integrar la información nueva que proporciona el texto; aplica estrategias de activación de esquemas y de intervención en el texto de lectura; en el proceso, sus esquemas de conocimientos pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Ahora bien, para que todo esto ocurra, parece imprescindible que el lector tenga un nivel de decodificación adecuado. Solé (1987) después de revisar algunos trabajos (Adams y Collins, 1979; Collins y Smith, 1980 y de Weis, 1980) expone que, de una forma más o menos indirecta, todos señalan la importancia de manejar con soltura las habilidades de decodificación, condición necesaria aunque no suficiente para acceder a una verdadera autonomía en la lectura (p.5).

CUADRO II.3.
CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LOS MODELOS INTERACTIVOS

LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> . Adoptan un enfoque global, si bien destacan lo que es la esencia de ella, esto es, la comprensión, que integran dentro de un enfoque global de comprensión del lenguaje en general. . La lectura es un proceso de comprensión del lenguaje escrito y por ello un proceso perceptual y cognitivo. . Lectura como resultado de los procesos de decodificación y comprensión. . Lectura como producto de la interacción de un lector y un texto.
CENTRO DE INTERES	<ul style="list-style-type: none"> . Relaciones entre los procesos de decodificación y comprensión y sus subprocesos o habilidades. . Muy centrados, no obstante, en la comprensión.
LECTOR	<ul style="list-style-type: none"> . Persona activa que interacciona con un texto. Tiene importancia el contexto en el que surge la interacción.
TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> . Incluye como importante: <ul style="list-style-type: none"> - Unidades del mismo: palabras, frases, párrafos. - Aspectos de enlace entre ellos, sintáxis. - Relaciones estructurales
ELEMENTOS FUNCIONALES BASICOS	<ul style="list-style-type: none"> . Procesos o habilidades perceptivo-visual. . Procesos o habilidades de traducción grafo-fónica. . Procesos léxicos. . Procesos sintácticos y semánticos . Procesos de construcción, organización y asimilación del mensaje.
CONDICIONANTES DEL PROCESO LECTOR	<ul style="list-style-type: none"> . Información visual presente en el texto: contenido, estructura, etc. . Información no visual del lector: <ul style="list-style-type: none"> - Factores afectivos. - Factores cognitivos: conocimientos, estrategias, habilidades metacognitivas. - Factores verbales/lingüísticos. - Factores perceptivos. . Rasgos ambientales y/o situacionales: <ul style="list-style-type: none"> - Escolares, familiares, condiciones de tarea.

NOTAS

- 1.- Entre otros autores que especifican los estadios o etapas por los que pasa el aprendiz hasta alcanzar la madurez o perfeccionamiento lector, podemos citar también a Gray (1957), B. Sánchez (1972), Lerner (1976), y Feitelson (1976). Nos parece muy significativo que Gray no especifique las edades que corresponden a cada estadio y que incluya el interés y el gusto por la lectura, como notas características del lector maduro. El principal propósito de la etapa cuarta (última en su modelo) es "fomentar intereses y hábitos que revelan madurez".
- 2.- No nos detenemos en explicar la teoría del procesamiento de la información. Los elementos, así como las aportaciones de esta teoría en general, los procesos y estructuras que han acaparado la mayor atención, pueden verse, entre otros, en Mahoney (1981) y Mayer (1981).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADAMS, H.J. y COLLINS, A.H. (1979): "A schema-theoretic view of reading". En R.O. FREEDLE (Ed.): Discourse processing: Multidisciplinary perspectives. Norwood, Nueva Jersey, Ablex-Publ, pp. 1-22.
- BISQUERRA, R. (1980): Desarrollo didáctico de la eficiencia lectora. Barcelona, Universidad de Barcelona. Facultad de CC. de la Educación. (Cit. por del CAMPO y otros, 1989).
- BRASLAVSKY, B.P. (1983): La lectura en la Escuela. Buenos Aires, Kapelusz.
- CALFEE, R. y DRUM, P. (1986): "Research on Teaching Reading". En M.C. WITTRICK: Handbook of Research on Teaching. Nueva York, McMillan, pp. 804-850.
- CALFEE, R.C. y SPECTOR, J.E. (1981): "Separable processes in reading". En F.J. PIROZZOLO y M.C. WITTRICK, (Eds.): Neuropsychological and cognitive processes in reading. Nueva York, Academic Press.
- CAMPO, M.E. del, CASTILLO, S. y MANSO, A. (1989): La lectura: aprendizaje básico para alcanzar el éxito escolar. Madrid, UNED.
- COLLINS, A. y SMITH, E.E. (1982): "Teaching the process of reading comprehension". En D.J. DETTERMAN y R.J. STERNBERG (Eds.): How and how much can intelligence be increase?. Norwood, N.J. Ablex.
- CONQUET, A. (1966): "Savoir lire". Rev. L'Education Nationale, 27, pp. 20-22.
- CROWDER, A.G. (1985): Psicología de la lectura. Madrid, Alianza Editorial.
- CUETOS VEGA, F. (1988): "Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información". Bordón, 4, vol. 40, pp. 659-670.
- CHALL, J.S. (1983): Stages of reading development. Nueva York, McGraw-Hill.
- FEITELSON, D. (1976): "Aprender a leer". En R.C. STAIGER (Comp.): La enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Huemul.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1953): "Enfoque didáctico de la lectura". Bordón, 33, pp. 17-39.
- FREDERICKSEN, C.H. (1977): "Structure and process in discourse production and comprehension". En M.A. JUST y P. CARPENTER (Eds.): Cognitive processes in comprehension. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- FREDERICKSEN, C.H. (1979): "Discourse comprehension and early reading". En L.B. RESNICK y Ph.A. WEAVER (Eds.): Theory and practice of early reading. Hillsdale, Nueva Jersey, L. Erlbaum (Vol. I), pp. 156-186.

FREDERICKSEN, C.H. (1981): "Sources of process interactions in reading". En A.H. LESGOLD y C.A. PERFETTI (Eds.): Interactive processes in reading. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.

GIBSON, E.J. y LEVIN, H. (1980): The Psychology of reading. Cambridge, Massachusetts, MIT.

GIL, G. y ARTOLA, T. (1985): "La Lectura". En J. MAYOR (Ed): Psicología del pensamiento y del Lenguaje. Madrid. UNED.

GLASER, R. (1982): "Psicología de la instrucción: pasado, presente y futuro". Bordón, 244, pp. 365-394.

GOODMAN, K.S. (1967): "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". Journal of the Reading Specialist, 4, pp. 126-135.

GOODMAN, K.S. (1985): "Transactional Psycholinguistic Model. Unity in reading". En H. SINGER y R.B. RUDELL (Eds): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware, IRA, pp. 813-839.

GOUGH, P.B. (1976): "One Second of Reading". En H. SINGER y R.B. RUDELL (Eds): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware, IRA.

GRAY, W.S. (1957): La enseñanza de la lectura y la escritura. París, UNESCO.

HALLAHAN, D.P. y KAUFFMAN, J.M. (1985): Las dificultades en el aprendizaje. Salamanca, Anaya.

HARRIS, T.L., HODGES, R.E. (Coor) (1985): Diccionario de lectura y términos afines. International Reading Association. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide.

JOHNSTON, P.H. (1989): La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid, Aprendizaje/Visor.

JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1987): The Psychology of reading and language comprehension. Boston, Allyn and Bacon.

KINGSTON, A.J. (1970): "Reactions to Theoretical Models of Reading: Implications for Teaching and Research". En H. SINGER y R.B. RUDELL (Eds.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware, IRA.

LaBERGE, D. y SAMUELS, S.J. (1974): "Toward a theory of automatic information processing in reading". Cognitive Psychology, 6, pp. 293-323.

LAPP, D. y FLOOD, J. (1978): Teaching Reading to Every Child. Nueva York, MacMillan.

LERNER, J.W. (1976): Children with Learning Disabilities. Boston, Houghton Mifflin Co.

LESOLD, A.H. y PERFETTI, C.A. (1981): Interactive processes in reading. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

LOPEZ DEL CASTILLO, M.T. (1982): "Planes y programas escolares en la legislación española". Bordón, 242-243, pp. 127-202.

MAHONEY, M.J. (1981): "El procesamiento de la información". En A. PEREZ GOMEZ y J. ALMARAZ (Comp.): Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid, Zero, pp. 414-440.

MAILLO, A. (1966): El libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma. Barcelona, Teide. (Vol. I y II).

MAYER, R.E. (1981): "Variables de procesamiento de información en el aprendizaje". En A. PEREZ GOMEZ y J. ALMARAZ (Comp.): Ob. cit., pp. 446-464.

MAYOR, J., SAINZ RODRIGUEZ, J. y GONZALEZ-MARQUES, J. (1989): "La comprensión de la ambigüedad". En

- FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Ed.): Leer en la escuela. Madrid, Pirámide, pp. 111-128.
- MIALARET, G. (1972): El Aprendizaje de la lectura. Madrid, Marova.
- MOLINA GARCIA, S. (1981): Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid. CEPE.
- NAVARRO HIGUERA, J. (1975): "Libros de lectura de clase y uso de los mismos". Vida Escolar, nº 165-166.
- OSBORN, J., WILLSON, P.T. y ANDERSEN, R.C. (Eds) (1985): Reading education: Foundations for a literate America. Lexington, D.C. Heath.
- PAGAARD, P.E. (1989): "Resultados de un programa de entrenamiento lingüístico para niños entre los cinco y siete años". En FUNDACIÓN GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coo): Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura. Madrid, Pirámide, pp. 195-206.
- ROBINSON, F.P. (1970): Effective study. Nueva York, Harper and Row.
- RUDELL, R.B. y SPEAKER, R.B. (1985): "The interactive reading process: A model". En H. SINGER y R.B. RUDELL: Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware, IRA, pp. 754 y ss.
- RUMELHART, D.E. (1976): "Toward an interactive model of reading". En D. LAPP y J. FLOOD (1978), ob. cit., pp. 268-274.
- SANCHEZ, B. (1972): Lectura, diagnóstico, enseñanza y recuperación. Buenos Aires, Kapelusz.
- SINGER, H. y RUDELL, R.B. (Eds) (1985): Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware, IRA.
- SMITH, F. (1983): Comprensión de la lectura. México, Trillas.
- SOLE, I. (1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje, 39-40, pp. 1-13.
- STAATS, A.W. y STAATS, C.K. (1963): Complex human behavior. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- STAATS, A.W. BREWER, B.A. y GROSS, H.C. (1970): "Learning and cognitive development: Representative samples, cumulative-hierarchical learning, and experimental-longitudinal methods". Monographs of the Society for Research in Child Development, 35, (8, serie nº 45).
- STAATS, A.W. (1973): "Behavior analysis and token reinforcement in educational behavior modification and curriculum research". En C. THORESEN: Behavior modification in education. Chicago. Universidad de Chicago Press, (parte I).
- VERDUGO ALONSO, M.A. (1984): "El rol de los procesos psicológicos en el diagnóstico y tratamiento de los niños con dificultades de aprendizaje". Revista de Psicología general y aplicada. Vol 39, 2.
- WEIS, J. (Ed.) (1980): A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Berne, Peter Lang, pp. 285-295.

LOS GRANDES PROBLEMAS
PEDAGOGICOS SOBRE LA LECTURA

1. EL MODELO DE LECTOR IDEAL

Desde una perspectiva pedagógica, reviste gran importancia disponer de un perfil modélico de lector ideal, señero y meta para la enseñanza de la lectura.

Ahora bien: ¿qué características definen al buen lector?

Como siempre, encontramos diferentes perfiles vinculados a la interpretación que del proceso lector tenga cada autor y la importancia que conceda a cada factor.

Intentaremos, como ejemplo, resumir las principales posiciones (que se deducen de los mismos modelos anteriormente tratados) sobre las diferencias entre los buenos y los malos lectores.

Centrados en la decodificación, LaBerge y Samuels (1974), Kleiman (1982), Alegría (1985), entre otros, piensan que buenos y malos lectores se diferencian fundamentalmente en las destrezas de decodificación, y entre ellas se destacan las de decodificación fonológica (como ya hemos visto), destrezas necesarias y previas para la comprensión, con repercusiones importantes en la motivación. Cuando dominan el automatismo de la lectura "sin ningún esfuerzo saborean la sustancia temática y los placeres formales de la prosa o el verso" (Braslavsky, 1983 p.97) y esto se traduce en interés y gusto por la lectura. La primera condición, desde esta perspectiva, para promover la lectura es enseñar a los niños a leer bien, a automatizar la mecánica.

Centrados en la comprensión/proceso: Smith (1983) y otros, creen que las diferencias son fundamentalmente debidas al grado de conocimientos preliminares, o de dominio de estrategias, que son, desde su perspectiva, los factores que condicionan la comprensión. En relación a la motivación, piensan que es el significado el que la provoca; el gusto por la lectura y la necesidad de leer, para cubrir determinadas finalidades es lo que lleva a un aprendizaje más rápido y eficiente. El primer paso, debe ser, generar el gusto y la necesidad de leer.

Lunzer y Dolan (1979) consideran que no es la posesión de habilidades técnicas, sino la adopción de una conducta estratégica, así como un cierto grado de consciencia de los propios métodos de lectura y de las exigencias que impone tarea, lo que diferencia al buen lector del malo. La mayor persistencia en la búsqueda del significado, la consciencia de que la simple traducción o decodificación del mensaje no es suficiente, el acercamiento a la lectura con propósitos claros y definidos, así como el planteamiento de preguntas anticipadas a lo que esperan encontrar, son para esos autores las características que definen al buen lector, y que, según Nisbet y Shucksmith (1987) caracterizan al lector adulto.

Estos autores describen las estrategias que un lector adulto utiliza al leer un capítulo informativo, y en su criterio son las siguientes:

- a) Clarifica los fines de la lectura y comprende las exigencias implícitas y explícitas de la tarea, estrategia que lógicamente pasa primero por conocer la auténtica finalidad de la lectura.
- b) Descubre cual es lo importante del mensaje
- c) Distribuye la atención para centrarse en lo principal y no secundario.
- d) Controla la actividad para ver si entiende lo que lee.
- e) Revisa y se pregunta acerca de los objetivos que va logrando.
- f) Aplica una acción correctiva cuando detecta un fallo de

comprensión.

- g) Se recupera de las interrupciones y distracciones (pp. 67-68)

Globalmente considerados, se puede observar que un lector adulto utiliza estrategias de planificación, de control de la ejecución y de evaluación del trabajo final realizado. De ahí, los citados autores infieren que las estrategias que necesita un buen estudiante para aprender sobre textos se refieren a la planificación, el control de la ejecución, la evaluación y el diagnóstico del trabajo realizado, utilizando lo que hemos denominado estrategias generales o metacognitivas.

Otros autores, Scardamalia y Bereiter (1984), señalan las características de lector maduro en el proceso de ordenar oraciones para construir un texto: 1) ordenan las oraciones provisionalmente; 2) clasifican las oraciones en categorías antes del ordenamiento final; 3) modifican, reinsertan; 4) releen las oraciones; 5) realizan resúmenes espontáneos durante la ejecución de esta tarea; y 6) saben dar argumentos en relación con la función de la oración y con la construcción del significado.

Lógicamente, la utilización de estas estrategias durante el proceso lector, tiene su efecto sobre el producto: la adecuada comprensión de lo leído

Desde otra perspectiva, Gibson y Levin (1980) consideran que no puede haber un solo modelo de proceso lector, ya que hay tantos procesos como hechos de lectura, con sus determinantes derivados del tipo de lector, del texto y de la finalidad lectora. Proponen como solución la búsqueda de principios generales extraídos del acto lector: 1º) leer es un proceso de adaptación, activo y flexible, que supone utilizar estrategias diversas en función de las exigencias del texto y los propósitos del lector; 2º) el lector adulto y eficaz tiende a ahorrarse esfuerzo; principio que subdividen a su vez en dos subprincipios: a) el lector dirigirá su atención a la hora de procesar el material en el modo más económico posible, selecciona la

información relevante e ignora la irrelevante; b) la adaptación en la lectura se caracteriza por la continua reducción de información, que puede realizarse de tres formas: en proporción al número de alternativas que van surgiendo, por la aplicación de reglas (variables estructurales del texto), para comprender la información nueva, y usando información conceptual anterior, inferida del texto, para comprender la nueva información.

Para estos autores, los principios son útiles porque nos indican hacia dónde se encamina el lector principiante como lector maduro y eficaz que debe ser, y lo que se debe observar en su conducta para ver si está bien encaminado; dicho en otros términos, nos dan pautas para ayudar al lector principiante a convertirse en lector maduro y eficaz.

Los estudios anteriormente citados nos conducen a concluir algunos rasgos que bosquejan el retrato propio de un lector maduro y diestro:

- . El buen lector, lector eficaz o maduro, ha logrado automatizar las destrezas implicadas en la decodificación, lo cual le permite percibir de forma global las palabras, inferirlas por el contexto, es decir acceder al significado de esas palabras sin tener que leerlas, saltándoselas, todo lo cual se refleja en un aumento de la velocidad. Es, podríamos decir, un lector rápido y preciso, no comete errores o imprecisiones y, en caso de cometerlos, los detecta y corrige.
- . Otra característica general destacable es que no sólo entiende las palabras y su significado de manera rápida, sino que también, y especialmente, entiende las ideas, el pensamiento del autor; es capaz de contrastarlo con el suyo, extraer la información relevante, desconsiderando la que no lo es, o no le aporta nada, lo cual también influye en su velocidad; evalúa lo leído y adapta el ritmo a las exigencias de la tarea a realizar, la dificultad del texto y otros condicionantes.

- . El lector maduro se caracteriza por su actividad en el proceso lector y la flexibilidad en su actuación; se comporta de manera diferente en función de sus propósitos (lo que persigue en la lectura), las características de la tarea a realizar, la dificultad del contenido lector, etc; características que son resaltadas hoy día, pero que ya en las primeras épocas de la investigación fueron puestas de manifiesto por algunos autores: "hasta el lector maduro lee por frases, palabras o letras según sirva a su propósito" (Huey, 1908).

- . Otros autores insisten en la idea de que el lector maduro utiliza los conocimientos y esquemas cognitivos que ya tiene como medio de iniciación de la lectura y al final de la misma, esquemas que son enriquecidos con el producto de la lectura al incorporar lo que ha extraído. La extracción de la información relevante, la asimilación de dicha información al conocimiento anterior y al propio esquema de una manera significativa, la recuperación de esa información cuando sea necesaria, la habilidad para transferir a nuevas situaciones y contextos, son características del lector eficaz.

- . Finalmente, pensamos que una de las características más específica de un buen lector es su afición, gusto e interés por la lectura, no solo como fuente de información y aprendizaje sino también de satisfacción y ocio.

Descritas las características del lector ideal tenemos trazada la meta a alcanzar, pero nos preguntamos: ¿cómo conducimos el aprendizaje del alumno?, ¿qué puede/debe hacer la escuela para que desde un estadio no lector el alumno llegue a ser lector maduro?, ¿cuál es el mejor procedimiento a seguir?, ¿qué habilidades, conocimientos y estrategias desarrollamos?, ¿en qué momento o nivel escolar las incluimos?, ¿cuánto tiempo es necesario para que el aprendiz se convierta en lector eficaz?, etc. Estas cuestiones, fundamentales en el ámbito pedagógico, no han hallado una respuesta única entre los investigadores,

planteándose, una vez más, la polémica derivada de la heterogeneidad y complejidad de la lectura.

2. ALGUNOS FOCOS POLEMICOS

2.1 APRENDIZAJE ESPONTANEO O POR ENSEÑANZA FORMAL

Hemos visto como los investigadores nos han ofrecido una diversidad de posiciones teóricas sobre el fenómeno de la lectura, que es interpretado de varias formas: como una habilidad o conjunto de habilidades, como un proceso compuesto de subprocesos que exige la puesta en juego de conocimientos, estrategias, etc., o como resultado del mismo proceso. No hay un acuerdo uniforme sobre la naturaleza de este fenómeno.

Sin embargo, un problema importante en el campo operativo pedagógico es conocer cómo se produce el aprendizaje lector, y, por lo tanto, cómo debería realizarse la enseñanza.

Las respuestas que encontramos a este problema pueden ser clasificadas en dos grandes tendencias; por una parte, los que piensan que la adquisición de la lectura se produce de forma natural y, por otra, los que defienden la necesidad de la enseñanza sistemática.

Dentro de estas tendencias se advierten posicionamientos con matices graduales, desde los más extremados y radicales hasta otros moderados y próximos, que podríamos sintetizar en tres grandes directrices:

- a) Aprendizaje natural extremo. Los niños pueden aprender a leer por sí solos, sin ninguna intervención por parte del adulto.
- b) Aprendizaje natural estimulado. Se trata de crear la necesidad de leer con intervención del profesor y del contorno, pero sin programación previa del contenido.

c) Aprendizaje por enseñanza formal y sistematizada. Consiste en enseñar a los niños a leer en una etapa determinada y conforme a unos medios y programación.

Veámos con cierto detenimiento los argumentos y polémicas que se han suscitado en torno a estas alternativas.

Los autores defensores del aprendizaje natural conciben que la lectura se puede aprender lo mismo que el lenguaje oral.

Goelman, Oberg y Smith (1984) afirman que basta el simple contacto con el material escrito para que se produzca el aprendizaje; las dificultades y el fracaso en la lectura son consecuencia de los esfuerzos por enseñar lo que podrían aprender los niños solos, es decir, cuando hay interferencias en el proceso natural.

En este sentido, Balesse y Freinet (1976) se preguntan: si se llega a hablar de forma espontánea ¿por qué no la lectura?... , ¿qué pasaría si los papás y las mamás se decidieran a enseñar a hablar? ... ¿se anularía la expresión del niño y la necesidad de hablar?...

El paralelismo entre el aprendizaje oral y el aprendizaje lector es una cuestión muy discutible. Por otra parte, pensamos que hoy, en un mundo dominado por la comunicación a través de la imagen, la lectura no responde precisamente a una necesidad natural. Es evidente que el niño de nuestros días prefiere buscar recreo y fantasía en la imagen que le proporciona la T.V., el vídeo, los tebeos o los libros muy ilustrados, al esfuerzo intelectual que le exige la lectura. Tampoco el ambiente familiar y la sociedad en general ofrecen modelos motivadores que provoquen la necesidad de leer.

Creemos, como dicen Calfee y Drum (1986) que: "la simple exposición a libros no garantiza que el niño aprenda como sucede en el lenguaje oral, que el niño aprende sin necesidad de

educación formal" (p.809). Es más, el propio Freinet, a pesar de sus múltiples testimonios en favor del aprendizaje natural, en la práctica propuso y llevó a cabo un método de enseñanza, el método global natural, que supone una estrategia de intervención por parte del profesor, aunque dentro de cauces poco directivos. La función del profesor es la de crear la necesidad del lenguaje escrito.

Según Freinet (1970), la enseñanza de la lectura debe partir de la expresión oral libre de los niños, que, tras un cuidadoso pulimiento, transcriben en la imprenta, constituyéndose en el material idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así describe este autor lo que llama el "milagro" del aprendizaje natural:

"Y como con el lenguaje la naturaleza obra el milagro (...). El niño así comprendido y estimulado, experimenta la necesidad de escribir, de leer -¡globalmente, no con lecciones, claro está!-. Retrata en su mente con insistencia la línea que acaba de componer o tal palabra que le ha intrigado. (...) Como con el lenguaje, frases, palabras, afloran a la expresión consciente. El niño leerá y comprenderá frases enteras hasta el día en que, intrigado, abordará al fin el problema de la lectura, de la que irá descubriendo el mecanismo, palabras y sílabas" (Balesse y Freinet, 1976, p.40).

Dentro de este mismo enfoque de aprendizaje natural estimulado, que admite la intervención no directiva del profesor, otros autores (Applebee y Langer, 1983; Smith, 1983; etc.) proponen también la instancia mediadora del profesor en el encuentro del niño con la lectura, con objeto de proporcionarle la ayuda que pueda necesitar para explicarle una palabra, una frase, etc., cuando él lo solicite.

Smith, aunque parte del reconocimiento de que la lectura fluida es una actividad más compleja de lo que frecuentemente se cree y así como también es muy difícil su aprendizaje, señala que "los niños afortunadamente pueden superar las deficiencias instruccionales y buscar por si mismos la información que les ayudará a adquirir las habilidades para leer" (p.5). Mas adelante

y ahondando en la misma idea, señala que una de las primeras cosas que hay que desterrar es la noción de "que el niño está imposibilitado para encarar la tarea de aprender a leer como en ocasiones creemos" (p.6).

¿En que se basa para afirmar esos supuestos?.

Los niños aprenden a leer leyendo, pero la instrucción formal en lectura no sirve, como se deduce de la siguiente frase:

"He llegado a las conclusiones prácticas de que la lectura no se puede enseñar formalmente, que los niños únicamente aprenden a leer leyendo, pero a condición de que los niños tengan la oportunidad adecuada para explorar y comprobar sus hipótesis en un mundo de materiales impresos significativos, ellos pueden y tienen éxito en aprender a leer" (p.198).

En relación con los programas estructurados, Smith dice: "los sistemas de instrucción formal -materiales y programas preparados de antemano- no merecen demasiada confianza (...). La instrucción programada a menudo puede ser considerada como la privación sistemática de la información" (p.199).

Desde esta perspectiva, Smith también concede una gran relevancia al papel del profesor en la enseñanza y tanto más cuanto más formal y estructurado sea el programa. Dada la desconfianza que deposita en ellos, hace más énfasis en el papel del profesor, ahora bien:

"El maestro [no es] un promotor de habilidades escolares, ni (...) un dispensador de rutinas instruccionales, sino un facilitador y guía (...). La función más importante de los maestros de lectura se puede resumir en unas cuantas palabras -asegurar que los niños tengan la oportunidad de leer" (p.199).

Para Smith, como para otros, el profesor debe facilitar la lectura a los niños, ayudarles en su enfrentamiento con el texto, ahora bien, dentro de su concepción de lectura como búsqueda del significado desde el principio y de la relevancia que en su teoría cobra la información no visual, lo que entiende por

facilitar la lectura es muy diferente a lo que se puede entender desde otras perspectivas.

Se facilita la lectura a los niños cuando el profesor les aporta información no visual. No sólo el niño debe adentrarse en cada situación de lectura con una información no visual relevante, sino que también se debe sentir con la libertad de utilizarla. Constantemente se debe desarrollar la confianza y el fondo de conocimientos de un niño, pero esto ocurrirá como consecuencia de la lectura. El maestro no sólo debe evitar los materiales o las actividades que sean absurdas para el niño, sino que debe procurar una estimulación activa para que el niño pueda predecir, comprender y disfrutar. El peor hábito que cualquier aprendiz puede adquirir es tratar al texto como si no tuviese sentido (p.200).

Quizás más fácilmente se ve la opinión de Smith, cuando describe algunas de las situaciones que hacen difícil la lectura, ya provengan del niño, de la tarea o del maestro, el cual dentro de su concepto de mediador del aprendizaje, debe evitar. Entre estas destaca por limitar el uso de la información no visual las siguientes:

"La concentración en los detalles visuales que causarán visión tubular; la sobrecarga de la memoria a corto término por poner atención a fragmentos de texto que tienen poco sentido; obstrucciones en la memoria a largo término; intentos de pronunciar palabras a expensas del significado; lectura lenta; ansiedad de no cometer un error; falta de asistencia cuando un niño la necesita para obtener el sentido o incluso para la identificación de palabras; o una corrección demasiado insistente que puede ser irrelevante para el niño y que a la larga puede inhibir la autocorrección que es parte esencial en el aprendizaje" (p.200).

En definitiva, estos autores a los que hemos hecho referencia (entre otros) defienden un modelo de aprendizaje global, haciendo hincapié en la comprensión frente a la decodificación, que sería una fase posterior en el aprendizaje lector y consecuencia (no causa) de la comprensión; pero sobre todo se decantan por un ataque a los programas muy estructurados, a los que

atribuyen muchas de las dificultades y la inhibición del gusto por la lectura, aunque reconocen que las adquisiciones son más rápidas.

En el extremo opuesto se sitúan los autores que abogan por la enseñanza formal, en defensa de programas muy estructurados y con una intervención muy directiva por parte del profesor (Bereiter y Engelman, 1966; Staats, 1968, 1973; Bateman, 1973; Staats, Brewer y Gross, 1970; Becker, 1977; etc.). La mayoría de ellos se sitúan dentro del enfoque conductista, más concretamente en el "análisis de tareas", y tienen fe ciega en la actividad de la enseñanza como medio infalible para procurar un aprendizaje correcto, cuando el método es adecuado y al niño se le proporciona tiempo suficiente (Carroll, 1964).

Desde esta perspectiva, en la enseñanza se debe proceder cumpliendo con rigor determinados principios, entre los que destacamos los siguientes:

- El material se divide en pequeños pasos o etapas
- Tareas jerarquizadas y progresivas (de lo fácil a lo difícil, de las unidades más simples a las más complejas, etc).
- Se practica mucho antes de pasar de una a otra etapa.
- Utilización de refuerzos, preferentemente positivos.
- Se da práctica adicional y sobreaprendizaje.
- La práctica está muy controlada y dirigida por parte del profesor (corrije errores, repite, si es necesario, pregunta, retroalimenta, etc.).
- Se atiende al ritmo individual, y no se debe pasar de una secuencia a otra hasta no haber dominado la anterior.
- El programa exige fuerte control y evaluación puntual.

En los últimos años se han realizado numerosos estudios adiestrando a los profesores para aumentar el rendimiento académico de los alumnos en todas las áreas. Estas prácticas incluyen programas muy estructurados, se enseña a través de pequeñas etapas que son muy bien definidas en cuanto a objetivos

y tareas, se proporciona a los alumnos ejemplos e instrucciones directas acerca de lo que han de dominar y se incluyen prácticas dirigidas por el profesor y de carácter independiente cuando los alumnos pueden trabajar con menos orientación; el objetivo de estas últimas es lograr el sobreaprendizaje. El profesor en estos sistemas que se han denominado "enseñanza explícita o directa" tiene tres funciones esenciales: presentación, práctica dirigida y práctica independiente. Una amplia muestra de estos trabajos es presentada y comentada por Wittrock (1990, pp. 588-526) quién señala que:

"Los programas eficaces y los docentes eficaces: a) enseñan el material nuevo a través de pequeñas etapas, con el fin de disminuir la posibilidad de error y b) practican hasta que se produce el sobreaprendizaje; es decir, los docentes continúan la práctica más allá del punto en el que los alumnos no cometen errores" (p.606).

El sobreaprendizaje, el control de todos los alumnos, la retroalimentación, la enseñanza explícita, son recursos que facilitan la obtención de un elevado éxito que, hoy día, se hace también extensivo hacia la enseñanza de la comprensión como veremos más adelante.

En suma, parece que los niños que han recibido enseñanza mediante programas muy estructurados se desenvuelven mejor que aquellos a los que se enseña con enfoques más individualizados o por descubrimiento; se explica, asimismo, que los que estudian con un profesor tienen un rendimiento mejor que los que aprenden por sus propios medios o con sus compañeros: "Cuando se pretende que los alumnos aprendan por sus propios medios se corre el riesgo, sobre todo en las etapas iniciales, de que no presten atención a las claves correctas, o no procesen puntos importantes, o pasen a los puntos siguientes sin haber completado una elaboración y una práctica suficiente" (Wittrock, 1990, p.594).

En el fondo de la controversia en torno a cómo se produce o se debe producir el aprendizaje de la lectura (vía natural o formal) subyace un problema más profundo, el de la madurez para llevar a cabo las funciones psicofísicas implicadas en el mismo.

El tema de la madurez es tan importante que es difícil encontrar algún estudioso o programador del aprendizaje de la lectura que no haga referencia a ella para justificar sus conclusiones o sus propuestas, tanto si se sitúan en la defensa del aprendizaje natural y espontáneo como a favor de los procedimientos formales y rigurosamente directivos, incluidas todas las posiciones intermedias.

La madurez, entendida como situación de desarrollo en la que cada niño posee los requisitos necesarios que le permiten aprender con facilidad, provecho y sin excesiva tensión emocional, ha sido y sigue siendo uno de los problemas más debatidos e investigados.

Pero, ¿cuáles son realmente tales requisitos? ¿cómo surgen y evolucionan? ¿cuál es el papel que desempeña en ellos los factores socioculturales?, etc.

Esta preocupación aparece ya en los primeros trabajos realizados para conocer la psicología infantil (Preyer, 1887; Baldwin, 1897; Binet, 1908; Claparede, 1927; etc). Sin embargo, los psicólogos no siempre coinciden en sus teorías explicativas. Al analizar el comportamiento infantil desde distintas perspectivas teóricas y con metodologías diferentes, llegan a conclusiones diversas e incluso opuestas. El conflicto aparece cuando hay que decidir cuál o cuáles se tomarán como base de la actividad escolar, porque cada interpretación psicológica determina una forma particular de acción docente.

Para ilustrar esta reflexión hemos seleccionado, entre los numerosos investigadores de la psicología infantil del siglo veinte, a tres destacados representantes de enfoques polemizados: Gesell, Piaget y Vygotski, cuyas teorías sobre la evolución de las cualidades de los niños en relación con el aprendizaje escolar permiten identificar su relación con los métodos de aprendizaje natural, natural-estimulado o formal y sistemático (1).

Para Gesell (1946) el desarrollo de toda conducta, también la escolar, parte del crecimiento neuronal.

El niño es una unidad, toda su conducta está inseparablemente unida a su estructura nerviosa y a su organismo entero. La mente forma parte de todo su conjunto y crece porque el tejido vivo crece. Las neuronas vegetativas, sensoriales, motrices y de asociación, forman una vasta red que crece y se multiplica durante todo el ciclo del desarrollo, y constituye el substrato de todos los modos de conducta. No podemos ver la estructura nerviosa subyacente, pero sí los modos exteriores de conducta. Estos modos están tan estructurados y tan relacionados entre sí por leyes, que la mente puede compararse a una tela rícamente tejida y entretejida, una tela orgánica que continúa creciendo y creando nuevos modos de conducta a medida que crece.

El crecimiento, el curso del desarrollo, es pues, una característica del ser vivo. Crece, se desarrolla, y se "diferencia ramificándose lo mismo que una planta. Cada nuevo modo (de conducta) tiene su origen en el anterior y conserva su conexión con él" (p.37). Se trata, de un proceso gradual que apunta siempre, si hay normalidad, hacia un nivel superior de desarrollo, aunque este no es lineal: "El crecimiento, el curso del desarrollo, es irregular, zigzaguea, y a veces describe una espiral retrógrada en una forma que sugiere retirada o regresión; la mente no progresa en un frente recto y único. Pero, si el niño es normal, la tendencia última y general apunta hacia un nivel superior de madurez" (p.42).

El niño en su progreso va superando una serie de etapas o grados de madurez (gradientes de crecimiento), que evolucionan de acuerdo con las variaciones individuales en relación con la edad; el orden de sucesión tiende a ser el mismo para todos los niños. Cada año de edad tiene su propio perfil de conducta. Gesell, no obstante, advierte que se trata de un proceso individual: "Cada niño posee un modo de crecimiento propio y exclusivo. Las características de su crecimiento son el índice más seguro de su individualidad. Y, justamente, porque el desarrollo básico

obedece a sucesiones casi universales, los gradientes de crecimiento nos ayudan a descubrir y a describir ese modo exclusivo y personal de evolución de cada uno, que le es único (p.43).

La gran utilidad que para Gesell tienen los gradientes de desarrollo estriba en que son sistemas referenciales para situar el grado de madurez que ha alcanzado un niño, en un determinado campo de la conducta.

Las habilidades escolares están sujetas a las mismas leyes de desarrollo que acabamos de resumir, "están siempre sometidas al principio de aptitud evolutiva; nunca son producto único del adiestramiento o del ejercicio" (p.37).

La escritura, la lectura y la aritmética dependen por igual de habilidades motrices, sometidas a las mismas leyes de crecimiento que rigen el gateo, la marcha, la prensión. Están sometidas a la torpeza fisiológica. Un niño decae en sus tareas escolares por la misma razón por la que decae en los primeros esfuerzos por pararse y caminar (p.344).

El ambiente no influye en el desarrollo o en la incorporación de la cultura. Es el proceso madurativo mismo el que lo posibilita; si no hay maduración no se aprende: "Las influencias culturales no son tan poderosas como podrían aparentemente parecer. A medida que el niño crece, sus modos de conducta se tornan más complejos, y parecen incorporar, en grado creciente, la impronta de las influencias culturales. Pero, los mecanismos del desarrollo no cambian y el niño sigue fiel a sus propios modos individuales de crecimiento y adaptación (p.126). Es por ello que las medidas educacionales deben adaptarse a la madurez del niño, deben respetar las innatas gradaciones de su crecimiento, idea en la que vuelve a insistir cuando describe la evolución de los primeros aprendizajes y el papel que desempeña la escuela en esa adquisición:

"Las escuelas son para el niño su segundo derecho de nacimiento. El niño

llega a la posesión de su dotación biológica, -esto es, de su herencia ancestral- mediante los procesos de maduración. Entra en posesión de la herencia social de la cultura mediante los procesos de aculturación (2). Los dos procesos ejercen acción recíproca y se influyen mutuamente; pero la maduración es fundamental" (p.334).

Es más, la intervención que no se ajusta a las características de la etapa de crecimiento del niño puede dar lugar a conflictos:

"A menudo los métodos de aculturalización entran en conflicto con los cambios de maduración. También los padres que insisten en un adiestramiento sistemático y profundo en materias fundamentales (con disciplina y desatinos) perturbarán fácilmente, en nombre de la educación, el proceso de aculturación. El niño no está preparado para tanto rigor. Debe hacerse muchas concesiones al niño que comienza a asistir a la escuela primaria" (p.336).

Estas concesiones han de hacerse fundamentalmente cuando surgen errores:

"Cuando un niño realiza un aprendizaje, y comete errores y fracasos, dado que el ritmo de su progreso dependerá siempre de la madurez de su sistema nervioso, cabe dudar de la conveniencia de 'disciplinarlo' por sus limitaciones" (p.42).

No intervenir, esperar, valorar el error en función del grado de desarrollo del niño, nos recuerda la postura de Freinet, pero también, teniendo en cuenta las bases neurológicas del aprendizaje, encontramos en Gesell la advertencia de que muchos errores de lectura (inversiones, sustituciones, errores que se han considerado típicamente disléxicos), son una característica normal de determinados gradientes de desarrollo. De hecho, cuando describe la conducta del niño de 6 - 7 y 8 años, aparecen estos como características normales. "No podemos humanizar plenamente la educación elemental sin adoptar consecuentemente un punto de vista evolutivo, que ponga en claro la relatividad del fracaso o del éxito" señala más adelante (p.343).

Nos parece interesante referir algunos rasgos evolutivos de los gradientes de desarrollo que Gesell establece para los tres

primeros años de edad escolar, de 6 a 8 años; recogemos de manera especial aquellos que reflejan la evolución intelectual para el aprendizaje.

Los 6 años representan una edad de transición en la que se producen cambios fundamentales somáticos y psicológicos. A esta edad el niño percibe muchas más cosas de las que en realidad puede manejar. Sus diferenciaciones son a menudo excesivas (va a los extremos) o insuficientes. Es enormemente enfático, o bien vacila o se demora, o intenta cosas demasiado difíciles para él. Quiere ser el primero. Siempre quiere ganar. Es muy activo y dispuesto para adquirir nuevas experiencias, pero su afán no es conmensurable con su capacidad, en especial cuando el niño se halla sometido a un esfuerzo social (p.97).

La tarea es demasiado grande para él sólo. La escuela es el instrumento cultural que debe ayudarle a ensanchar y a refinar sus autoproyecciones dramáticas. La función de la escuela es proporcionar experiencias sociales y culturales que organicen simultáneamente las emociones crecientes y las imágenes intelectuales con ellas asociadas (...). Esto puede llevarse a cabo eficazmente mediante programas y proyectos que pongan en funcionamiento la propia actividad del niño. El no aprende mecánicamente, de memoria, sino por participación y por una especie de autoactivación creadora. Le gusta la actividad narrada y sistemática (p.336).

De estos rasgos deduce que "la mentalidad común de los seis años no está aún preparada para una instrucción puramente formal de la lectura, escritura o aritmética. Sólo es posible infundir vida a estos temas asociándolos a actividades creadoras y a experiencias vitales de índole motriz (p.98).

A los siete años se produce una especie de quietud. Es una edad de asimilación. Se aprecian indicios de capacidad crítica y razonamiento. El niño se va haciendo más reflexivo; se toma tiempo para pensar; le interesan las conclusiones y los desarrollos lógicos. Se puede razonar con él aún en situaciones éticas,

cargadas de emoción.

Una manifestación de su mayor madurez es la perseverancia, la tendencia a continuar y a repetir una conducta que brinda satisfacciones. También es más curioso. Su vida mental comienza a abarcar la comunidad y el cosmos. Su ligazón con el aquí y ahora es menos estrecha. Está conquistando la orientación en el tiempo y en el espacio. (pp. 132-136).

En síntesis, el niño de siete años se encuentra en la edad del trabajo. Deducimos que podría realizar ya una lectura comprensiva y que representa un buen momento para canalizar y desarrollar hábitos de lectura (basándonos en su mayor curiosidad y amplitud de intereses, la tendencia también a comunicarse y a socializarse, la repetición de conductas que rinde satisfacciones, el éxito en la tarea, etc), conductas todas que se incrementan a los ocho años.

En general, el niño de ocho años amplía el campo de su curiosidad. Se interesa tanto por el conocimiento de todas las formas de relación humana, como por todas las cosas del mundo. Busca orientaciones más profundas sobre el Tiempo y el Espacio. Perfora las superficies para ver lo que yace debajo de ellas. Al mismo tiempo que amplía su horizonte mental, aprende a valorar las cosas. Su pensamiento es menos animístico. Puede distinguir similitudes y diferencias fundamentales. Se interesa por la vida y los animales. (pp.160-161). Concede más atención a las relaciones de causa y efecto. Diferencia con creciente agudeza la fantasía de la realidad, y comienza a expresar verbalmente ideas y a formular problemas. Todo esto tiene lugar en un nivel muy elemental, mas indica un verdadero adelanto en la carrera académica del escolar (p.341).

En suma, si nos situamos en la perspectiva interpretativa de Gesell, el proceso madurativo supone el desarrollo mental que se produce como consecuencia del crecimiento, de acuerdo con las leyes biogenéticas universales e individuales que han de constituir la base fundamental para el aprendizaje escolar, y por

lo tanto para el aprendizaje lector. Es evidente, que para este autor la enseñanza segmentada de cualquier contenido cultural se ha de adaptar a cada etapa madurativa individual y ser posterior a ella. Pero, desde el conjunto de sus teorías, también cabe pensar en la posibilidad de un aprendizaje natural, en la línea moderada que propone Freinet, en la que la situación escolar se presenta como un conjunto de estímulos y ayudas para que, cuando el momento madurativo sea adecuado, el niño efectúe el aprendizaje significativo (significativo para él), de forma suave, sin traumatismos, ni tensiones emocionales.

Para J. Piaget, el crecimiento mental es indisociable del crecimiento físico, especialmente de la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos. Este proceso se inicia antes del nacimiento (embrio-genésis) y se prolonga hasta alrededor de los 16 años (psicogénesis) (p.11).

A partir del nacimiento, el ambiente juega un papel muy importante, tanto en el aspecto físico como mental. La psicología del niño se desarrolla como consecuencia de la maduración biológica en interacción con los factores socio-ambientales.

El desarrollo intelectual se produce como consecuencia de la interacción entre el sujeto y su mundo. Es un proceso de adaptación del pensamiento a la realidad. A través de ese intercambio con el medio, el sujeto va construyendo no sólo sus conocimientos sino también sus estructuras intelectuales.

Cada nueva estructura incluye y supera a las anteriores. La evolución de las estructuras no es sólo consecuencia de los factores internos hereditarios (madurativos) ni sólo de las influencias externas (ambiente) sino también de la propia actividad del sujeto (asimilación y acomodación progresiva). Así pues, los factores mentales implicados en el aprendizaje dependen tanto de la maduración y de la vida social como del ejercicio y la experiencia personal.

El móvil de la acción es la satisfacción de una necesidad.

La necesidad produce desequilibrio, y por la acción, si la satisface, se restablece el equilibrio.

Este es el mecanismo de la conducta humana y del pensamiento: necesidad, desequilibrio, acción, satisfacción, reajuste o equilibración, etc. Son mecanismos constantes, comunes a todas las edades.

Como consecuencia de la necesidad se producen los mecanismos de "asimilación" del mundo exterior a las estructuras ya construidas, y de "acomodación" de éstas (transformación) a los objetos externos, que están en la base de la adaptación a la realidad y del aprendizaje cultural. Por lo tanto, el desarrollo mental consiste en la aparición de estructuras sucesivamente construidas por medio de la maduración y la experiencia, y progresivamente más complejas, en el que diferencia estadios o periodos. Cada estadio se caracteriza por la aparición de estructuras originales distintas de otros estadios, algunas de las cuales serán integradas en otras posteriores en forma de subestructuras, en tanto que otras desaparecerán.

Hasta alrededor de los siete años el niño sigue siendo prelógico, y suple la lógica con el mecanismo de la intuición, entendida como simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de experiencias mentales. Estas intuiciones elementales son imágenes o imitaciones de lo real, no son todavía operaciones generalizables y combinables entre sí. Para ser operatorias, en un sistema lógico, les falta convertirse en móviles y reversibles.

La entrada a la escuela marca un hito decisivo en el desarrollo mental.

A partir de los siete años, como consecuencia de la reversibilidad del pensamiento, se adquieren sucesivamente muchos principios de conservación (la constancia de la materia, del peso, del volumen, del tiempo y del espacio); las intuiciones se transforman en operaciones de todas clases (lógicas, aritméti-

cas, geométricas, temporales, etc), que permiten establecer clasificaciones, relaciones y seriaciones, actividades mentales básicas en el aprendizaje de la lectura.

Entendemos que, según Piaget, el periodo más adecuado para realizar el aprendizaje formal de las técnicas instrumentales es la segunda infancia; es decir a partir de los siete años.

Desde esta perspectiva piagetiana, creemos que se justifica la enseñanza de la lectura como una experiencia del aprendiz guiada desde fuera, a partir de la creación de la necesidad, y tomando como base el nivel madurativo de las estructuras mentales (periodo de la lógica concreta) y los conocimientos anteriores que posea.

A la interpretación de la psicología humana como desarrollo ontogénico según leyes biológicas, con estimulación más o menos interviniente del medio, Vygostki opone su teoría sobre la génesis cultural de los procesos superiores.

Explica el desarrollo como un proceso de interiorización progresiva de los signos o herramientas que va proporcionando al sujeto el ambiente social, histórico cultural que le rodea. La cultura proporciona las herramientas simbólicas necesarias para la construcción de la conciencia y las funciones superiores (especialmente los símbolos lingüísticos).

Para Vygotski todas las funciones psíquicas superiores se construyen desde el nacimiento, a través de la interrelación social y se originan como relaciones entre seres humanos. Primero aparecen a nivel social (entre personas o interpsíquicas), y más tarde a nivel individual (intrapsicológica), postulado que condensa en su ley de la doble formación del desarrollo de los procesos superiores, formulada en 1930.

En respuesta a las teorías que identificaban desarrollo y aprendizaje y a las que establecen la independencia entre ambos procesos, según las cuales el primero sirve de base para el

segundo, Vygotski propone una nueva perspectiva:

"Nuestro concepto de desarrollo implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida de que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño. Muchos estudiosos de la psicología infantil, enfrascados en la noción de cambio evolutivo, ignoran estos puntos decisivos, estas transformaciones revolucionarias y espasmódicas tan frecuentes en la historia del desarrollo del niño" (Vygotski, 1979, p.116).

Un mecanismo esencial en los procesos reconstructivos que tienen lugar en el curso del desarrollo del niño, es la creación y uso de un determinado número de estímulos artificiales, que desempeñan un papel auxiliar, y permite a los hombres dominar su propia conducta, primero por medios externos y más tarde mediante operaciones internas mucho más complejas. El lenguaje es un claro ejemplo de ello; se origina en primer lugar como un medio de comunicación entre el niño y las personas que le rodean; posteriormente, convertido en lenguaje interno, se transforma en función mental que proporciona los medios fundamentales del pensamiento. De todos los elementos culturales (instrumentos, símbolos, señales, etc.) que rodean al niño desde el primer momento de su vida, el más fuerte y humano es la palabra.

Vygotski admite grados de desarrollo en relación con los años: "Es una comprobación empírica, frecuentemente verificada e indiscutible, que el aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. No es necesario proporcionar pruebas para demostrar que solo a cierta edad el alumno es capaz de aprender álgebra. Por lo tanto, podemos tomar tranquilamente como punto de partida el hecho fundamental e incontrovertible de que hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje (Vygotski, 1973, p.33).

Ahora bien, es el aprendizaje y la interrelación social lo que provoca el nacimiento y la evolución de los procesos internos del pensamiento y la acción, pero no cabe diferenciar periodos evolutivos, sino niveles de desarrollo. El identifica dos:

- 1) El nivel de desarrollo efectivo o real, es decir el nivel que han alcanzado las funciones psicointelectivas, como resultado de un proceso específico de desarrollo ya realizado.
- 2) El nivel de desarrollo potencial, relacionado con la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más eficaz.

Entre ambos sitúa la zona de desarrollo potencial, distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial; zona en la que el niño interaccionando con adultos encuentra la forma de experimentar para lograr su pleno desenvolvimiento.

La hipótesis general es que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje. Lo que crea la zona de desarrollo potencial es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos, capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y cooperando con algún semejante (Vygotski, 1979, p.139).

La imitación y el juego colectivo contribuyen de manera muy importante al desarrollo potencial, tanto de los aspectos intelectuales como morales. Con la ayuda de la imitación en la actividad colectiva, guiada por los adultos, el niño puede superar los límites de su capacidad actual.

Así pues, el rasgo esencial del aprendizaje, afirma Vygotski, es que engendra el área de desarrollo potencial. Hace crecer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos

internos de desarrollo, dentro del marco de las interrelaciones con los otros, que, a continuación, son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en adquisiciones internas. Considerado desde este punto de vista, no es en sí mismo desarrollo, pero su correcta organización conduce al desarrollo mental, porque activa procesos de desarrollo y esta activación no podría producirse sin aprendizaje. Por ello el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente (Vygotski, 1973, p.37).

Desde esta perspectiva, observamos que Vygotski concede una gran importancia al aprendizaje escolar que sitúa dentro de un contexto social, en comunicación con los otros, adultos fundamentalmente, para que lo guíen. El profesor y el alumno en trabajo cooperativo resuelven conjuntamente los problemas adaptados a la próxima etapa de desarrollo del niño; las personas que interactúan con él son elementos activos de su desarrollo. Los escolares aprenden participando en actividades grupales; son expuestos a modelos que difieren en su nivel de ejecución experta; los miembros más capacitados enseñan gradualmente a los más inexpertos y les proporcionan asistencia hasta que están en disposición de hacerlo por sí solos. Creemos que se justifica la enseñanza de la lectura como experiencia formal y sistemática, que se adelanta al desarrollo y en el contexto de una metodología interactiva.

De hecho, esta concepción de aprendizaje como interiorización de actividades originariamente adquiridas y practicadas en situaciones de interacción social ha inspirado entre otros, los trabajos de Brown y cols. (1982; 1984) para mejorar el nivel de comprensión lectora en niños con dificultades por medio de la enseñanza de estrategias (recursos cognitivos mediadores) y fundamenta algunos métodos que se proponen para enseñar al niño a leer (Bergk, 1989, por ejemplo).

2.2 DECODIFICACION O COMPRESION AL INICIAR EL APRENDIZAJE

La palabra método es, posiblemente, una de las más utilizadas en el terreno didáctico, pero al mismo tiempo más confusas y ambiguas, por su carácter polisémico (diversidad semántica).

En un sentido restringido se utiliza para referirse al proceso concreto y particular que se sigue para acceder al conocimiento de algo (por análisis, por síntesis, por inducción, por deducción, etc).

Aplicado en un sentido amplio y de acuerdo con su significación etimológica, el método alude al camino idealmente perfecto que conduce a un objetivo (Titone, 1979, p.465), camino en el que convergen diferentes factores (profesores, alumnos, objetivos, actividades, recursos, etc) que interaccionan de forma dinámica. Hablar de método en sentido amplio es tanto como referirse a todo el trabajo escolar, al conjunto de acciones del profesor y del alumno para alcanzar unas metas, a la interacción entre ambos, afectando también a otras variables y a la forma de abordar los procesos básicos de planificación, ejecución y evaluación. El método y la metodología vienen a ser desde esta perspectiva "resultante de la acción armonizada de todos los componentes de la enseñanza". (Rosales, 1988, p.208)

Tanto si lo analizamos desde una perspectiva amplia, como si lo hacemos desde una perspectiva restrictiva, una idea que resalta y que caracteriza al método es la de orden, en cuanto a sucesión de pasos, de actos, pero también recogiendo las notas de organización del conjunto de los pasos, factores, etc., que conforman el procedimiento y la de interrelación entre los componentes del mismo (Balmes definió el método como el orden que observamos para evitar el error y encontrar la verdad, citado por Titone, 1979, p.466).

La discusión en torno a los métodos más idóneos para iniciar al alumno en la lectura, es, efectivamente y en primer lugar, una cuestión de orden. Admitiendo que la lectura está compuesta por

dos grandes procesos (decodificación y comprensión), el primer problema que se plantea es ¿por cuál comenzar? ¿cómo ordenar esos dos procesos? ¿comenzamos por la decodificación o por la comprensión?.

La misma pregunta cabe hacerse si lo analizamos desde la consideración del contenido de la lectura. ¿Partimos de los elementos más básicos (grafemas, fonemas, sílabas) y a través de un proceso de fusión, de síntesis, accedemos de forma secuencial y progresiva a los más complejos y significativos (palabras, frases, etc.), o, por el contrario, partimos de las unidades del lenguaje más amplias y significativas y mediante un proceso de análisis llegamos a las más simples?.

Estos interrogantes, también aplicables a otras perspectivas de análisis del proceso lector, están en la base de la discusión que se ha generado desde prácticamente finales del siglo XIX en torno a dos grandes familias de métodos:

- a) Métodos de proceso sintético.
- b) Métodos de proceso analítico.

Que se completan con un tercer grupo, intermedio y conciliador entre ambas posturas:

- c) Métodos mixtos, analítico/sintéticos o sintético/analíticos.

Los métodos sintéticos integran las siguientes modalidades que depende del elemento que sirve de punto de partida: alfabético o grafemático (el aprendizaje se inicia con el conocimiento de los grafemas), fonético (parten de los sonidos), silábico (comienzan con las sílabas). Inciden en los aspectos decodificadores, en la mecánica de la lectura, sin tener en cuenta la significación y aquí reside la principal crítica, que se extiende a la motivación.

Los métodos analíticos o globales, parten de los signos escritos más complejos y significativos (textos, frases o palabras) o de recursos expresivos (láminas motivadoras que

pueden o no tener texto escrito, conversaciones ... etc.). Se fundamentan en los principios de globalización, en la prioridad de la función visual sobre la auditiva, en la comprensión de ideas y en el carácter natural del aprendizaje (Braslavsky, 1962). Inciden en la estructura global de la lengua, en la comprensión y significación y en la motivación del alumno. En su forma más ortodoxa, método global puro, no descienden al conocimiento del código grafo-fonético; el aprendizaje se plantea como un proceso natural y es, en todo caso, el alumno el que llega a descubrir esas relaciones entre el símbolo gráfico y el sonido. Existe, no obstante, otra modalidad, método global mitigado o global analítico, en el que los alumnos, a partir de unidades significativas y orientados por el profesor, descienden hasta el análisis de las unidades menores.

Los métodos mixtos, combinados o mitigados integran de forma armónica los procesos antes citados, lo cual hace posible que el alumno comprenda, al mismo tiempo que descubre, las relaciones grafema/fonema que subyacen en el texto. Desde su nacimiento en 1920 (Lebrero y Lebrero, 1988, p.61) representan la solución a la oposición entre los dos grupos anteriores y en la actualidad son las que cuentan con el mayor número de seguidores. Como ya hemos comentado, Resnick (1979), entre otros autores, advierte del error que puede ocasionar en la planificación del proceso de aprendizaje de la lectura el olvido de uno u otro proceso, decodificación/comprensión, o de alguna de las dos funciones psicológicas implicadas, el análisis o la síntesis.

Los métodos sintéticos y analíticos se consideran, desde esta perspectiva, que son complementarios y no exclusivos y opuestos en cuanto al procedimiento a seguir; y es que en realidad ambos cuentan con factores positivos y negativos, con apoyos teóricos basados en las características psicológicas del aprendiz y las derivadas de la estructura de la materia que es objeto de enseñanza/aprendizaje, pilares ambos en los que se fundamenta el método, así como con apoyos empíricos. Muchos de los argumentos que se dan en defensa de unos u otros métodos, sus apoyos científicos ya los hemos presentado al hablar de la

problemática en torno al procesamiento visual y fonológico de la información y a la polémica entre los procesos de decodificación y comprensión.

La polémica la hemos visto también reflejada en el estudio de los modelos ascendentes y descendentes del procesamiento de la información, cuyos postulados son, hoy día, los principales apoyos a los métodos sintéticos y a los analíticos respectivamente. La síntesis conciliadora se encuentra desde el punto de vista de los modelos en los interactivos.

No creemos, por tanto, que sea oportuno extendernos más en esta problemática (3) que, si bien nació en las aulas y en el terreno de la práctica educativa, tiene hoy como ayer, y desde la configuración de la psicología como ciencia, una gran carga psicológica en la que confluyen enfoques diversos y opuestos que rivalizan entre sí desvinculados de consideraciones educativas. Braslavsky (1983) describe esta problemática con las siguientes palabras:

"En pleno Siglo XX, la discusión sobre los métodos que en Francia, Bélgica, Alemania, los E.U.A., y América Latina había nacido en las aulas, pasó a enriquecerse gracias a la configuración de la psicología como ciencia, pero también se transformó en campo de batalla entre las tendencias que en la misma se sucedieron durante las primeras décadas. En los países del cono sur se siguieron las experiencias y los fundamentos doctrinarios que Ovidio Decroly elaboró progresivamente en Bélgica, durante 25 años, en comunicación con los promotores de la gestalt en Alemania y con educadores norteamericanos, especialmente con John Dewey. El análisis de la documentación parece demostrar que hacia los años treinta, más que en la defensa del método, la discusión se empeñaba en demostrar que el estructuralismo de la gestalt había triunfado definitivamente sobre el asociacionismo, es decir, sobre el asociacionismo atomista primitivo. En la Argentina, las pasiones llegaron a tal temperatura, que Decroly les pareció débil y vacilante a ciertos autores ortodoxos, quienes llegaron a creer en 'fuerzas mentales' y 'poderes' que dan lugar a la lectura" (Braslavsky, 1983, p.75).

Las relaciones entre la investigación psicológica y pedagógica han sido en si mismas un foco de conflictos y

tensiones y aunque pueden, y de hecho se ofrecen ayuda mútua, no podemos olvidar que persiguen objetivos diferentes y utilizan métodos también distintos. Las conclusiones de la investigación psicológica, especialmente la que se realiza en situación de laboratorio, no siempre son transferibles a la problemática educativa, a no ser que se realicen con sus propios métodos y a la luz de los objetivos de la educación. Ausubel (1970) reprocha a los psicólogos educacionales haberse limitado a extrapolar los hallazgos de la investigación psicológica básica a la pedagogía, en lugar de guiar y orientar su propia investigación (citado por Medrano Mir, 1989, p.209), y esta observación nos parece fundamental en el campo de los métodos, cuestión claramente pedagógica, que no debe fundamentarse (de forma única) en planteamientos psicológicos, así como tampoco en lingüísticos o de análisis lógico/formal de la lectura. Creemos de igual forma, que la cuestión metodológica debe ser analizada desde una perspectiva amplia que recoja variables curriculares, también alusivas al método, tan importante como son la forma en que lo aplica el profesor, la manera en que éste interacciona con los alumnos, el caracter homogéneo o heterogéneo del grupo, el nivel de entrada de los niños, los recursos que se emplean, los criterios que se utilizan para determinar el progreso del alumno en particular o del grupo en general, el tiempo que se concede a la lectura, su distribución por sectores, etc., y hasta cuestiones relacionadas con la planificación general de la enseñanza, objetivos que se persiguen y cómo se quieren conseguir.

Los estudios de campo (observaciones en el aula) y los realizados dentro de una línea de investigación natural en el contexto de la clase (Stallings, 1975; Mc Donald y Elias, 1975; Berliner y Rosenshine, 1977; Braslavsky y Briceño, 1978; Allington, 1980; Calfee y Piontkowski, 1981; Barr y Dreeben, 1983; entre otros autores), ponen de manifiesto que:

- a) El método es relativo y está condicionado por factores subjetivos, objetivos y por las interrelaciones entre ambos.

- b) Existen diferencias importantes de programas, métodos, tiempos, interacción con los alumnos, formación del profesor y de aplicación de métodos concretos.
- c) Las diferencias instructivas, provocan diferentes rendimientos intergrupo e intragrupo.

Exponemos a continuación, y con un poco más de detalle, algunas experiencias y las conclusiones a las que han llegado, y que nos han parecido más significativas, en relación con estas tres ideas:

- 1) Muchos profesores no aplican un método definido, sino que combinan de forma indiscriminada pasos de distintas metodologías, que van desde el silábico a la palabra generadora (Vecino, Tedesco y Rama, 1979, p.60).
- 2) Los estímulos iniciales de los que parten algunos profesores que siguen métodos globales (palabras generadoras, láminas con dibujos) son poco significativos, aluden a términos desconocidos por los niños, o a situaciones que están desvinculadas de su contexto vital; en alguna clase se observó también que la palabra generadora elegida, además de poco significativa, era difícil por la combinación silábica. Los niños se encontraban en estas aulas con una dificultad doble: incorporar la palabra y conocer un objeto nuevo del que no tenían referente empírico (Vecino, Tedesco y Roma, 1979 pp.61 y 50).
- 3) Los maestros presentan un fuerte déficit en la formación didáctica referida a métodos de enseñanza de la lecto-escritura, no se atienen al programa oficial establecido y enseñan con procedimientos arbitrarios; en su mayoría utilizan el método "milenario" alfabético (Braslavsky y Briceño, 1978).
- 4) Las actividades relacionadas con la lectura se refieren fundamentalmente a los aspectos mecánicos, con poca estimulación, características que se acentúan en los grupos que

son considerados de bajo nivel.

La adscripción de los niños a estos grupos está muy condicionada por consideraciones subjetivas, influidas por la condición social baja de las familias o porque les cuesta trabajo aprender (Ramírez, 1979, citado por Braslavsky, 1983 p.70).

Los estudios que acabamos de relatar fueron realizados en países latino-americanos, algunas de sus conclusiones son confirmadas y matizadas por estudios hechos en países desarrollados. Tomamos como ejemplo de este grupo la investigación llevada a cabo por Barr y Dreeben (1983) desde un paradigma ecológico, calificada de investigación modélica (Calfee y Drum, 1986), por la cantidad de datos que aportan, la amplitud y el cuidadoso diseño de la muestra (quince clases de primer grado, distribuidas en seis escuelas y tres barrios) que permite cubrir una gran variedad de condiciones de instrucción y organización del proceso de aprendizaje lector. En este estudio se destacan, entre otros, los siguientes aspectos:

- 1) La enseñanza es totalmente dependiente del libro de base, programas de lectura básica, que incluyen un conjunto comprensivo e integrado de libros, cuadernos de ejercicios, guías didácticas y otros materiales, muy controlados desde el punto de vista del vocabulario y secuenciación de las experiencias de aprendizaje. En torno a estos programas básicos gira la enseñanza de todos los sectores de la lectura, incluidos los fonéticos, cuyos objetivos no son tenidos en cuenta por los constructores de materiales básicos. Ante esto, cabe preguntarse por la adecuación de los recursos que se utilizan a todos los objetivos y tareas que deben realizarse.
- 2) El tiempo que se asigna a aspectos fonéticos frente a lecciones básicas, es diferente en las clases analizadas, diferencias que repercuten en el rendimiento lector.
- 3) La promoción a un nivel superior y el tiempo que se dedica

a cada tarea se hace utilizando criterios normalizados, centrados, de manera preferente, en la facilidad de los estudiantes para leer en voz alta y olvidando otros sectores de la lectura.

- 4) La instrucción fonética ocurre fundamentalmente a nivel individual, poco vigilada por los profesores.
- 5) Los profesores conceden más tiempo a la lectura básica (43 minutos) y vigilan una parte sustancial de ese tiempo (33 minutos). Por contraste dedican a la fonética 31 minutos al día, de los cuales sólo vigilan 8 (p.120), resultados que parecen coincidir con los obtenidos por Leinhardt; Zigmond y Cooley (1981) en estudios realizados en aulas de educación especial.
- 6) Los niños se benefician de forma distinta del programa instructivo. Los estudiantes de bajo nivel tienen problemas para transferir los conocimientos que adquieren de una situación a otra; aprenden lo que se les enseña de forma directa. El aprendizaje de los aspectos fonéticos no surge como consecuencia de leer más los materiales básicos.
- 7) La conclusión final que se desprende de este estudio es que los niños aprenden lo que se les enseña y "cuanto más se enseña más se aprende". El logro de los alumnos en un aspecto u otro de las tareas decodificadoras, está relacionado con el contenido cubierto, la forma de enseñanza y la respuesta del profesor al grupo, su interacción con los alumnos.

Especialmente reveladoras respecto a la interacción profesor-alumno, son las conclusiones a las que llegó Allington (1980) en otra aproximación a la investigación naturalista. Se preocupó por determinar las interrupciones que hacía el profesor durante la lectura oral en grupos de alto y bajo nivel lector (grabó 20 aulas, grupos de niños buenos y menos buenos en cada profesor). Entre los resultados obtenidos destacamos los

siguientes:

Los profesores tienden a interrumpir más a los lectores de bajo nivel que a los de nivel alto, con independencia del tipo de error que se produzca.

Los niños de bajo nivel cometían más errores que los buenos y una proporción importante de ellos, eran semánticamente inapropiados, pero mientras los profesores interrumpían a los grupos buenos sólo un 11 % en los errores pertinentes, los malos lectores eran interrumpidos un 55 % del tiempo. En una proporción parecida se les interrumpía en los errores inapropiados. Es decir, mientras a los buenos lectores sólo se les interrumpe cuando el error es para corregir, a los malos lectores se les interrumpe casi de forma continua y poco discriminada (no se diferencia la calidad del error).

En este estudio hay otra conclusión muy importante relativa a la forma en que actuaba el profesor en las interrupciones: Cuando se paraba a los lectores flojos, el profesor pronunciaba la palabra para el estudiante o hacía observaciones sobre la traslación letra/sonido; cuando, por el contrario, la interrupción se hacía a grupos buenos, la pronunciación correcta era probable, pero también el profesor tendía a resaltar cuestiones semánticas.

Como conclusión a este estudio, Calfee y Drum (1986) señalan que los lectores flojos suelen tener problemas en la decodificación y en este sentido puede tener razón el profesor al pararle para corregir ese error, aunque también algunos profesores parecen utilizarlo para persuadir al niño de sus deficiencias, cuestión más criticable. Sólo en el primer supuesto Calfee y Drum entienden la interrupción (para corregir), pues rompe la concentración del estudiante para captar el sentido del texto.

En suma, como hemos podido apreciar por estas investigaciones que hemos tomado como ejemplo, creemos que en la eficacia del

proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, el método en particular no es un factor exclusivo, sino que se encuentra afectado por otras variables intervinientes. De aquí que no podamos afirmar que un método es mejor que otro ya que sus resultados en todo caso, estarán afectados por el profesor que lo aplica, la forma de aplicarlo, el tiempo que se dedica, etc. (4).

2.3 LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN: CRITICAS Y TENDENCIAS ACTUALES

Que los alumnos lleguen a comprender el contenido de los textos escritos es un objetivo irrenunciable de la enseñanza, pues, en definitiva, en este proceso se encuentra la esencia de la lectura. En el fondo de muchos de los interrogantes y de las polémicas que hasta ahora hemos presentado, subyace el problema de cómo asegurar que el alumno llegue, con el menor costo de energías y tiempo y sin repercusiones motivacionales, a captar el mensaje escrito, de forma que se consiga el doble objetivo de querer leer y saber leer.

El interés que hasta hace relativamente poco tiempo acaparó el proceso de decodificación por parte de la investigación, se traslada actualmente hacia la comprensión, y se centra en niveles educativos que superan, en la mayor parte de los estudios, las etapas iniciales del aprendizaje, que, no obstante, y como hemos visto, no son descuidadas.

En este sector se han producido cambios muy importantes en los últimos años que afectan al concepto mismo de la comprensión; se dispone también de un mayor conocimiento de los mecanismos intelectuales que lo hacen posible y se han matizado los aspectos que, desde el punto de vista del texto, condicionan la captación del mensaje. Los cambios en el enfoque teórico, y especialmente la consideración de la comprensión como proceso, y no sólo resultado, tienen repercusiones metodológicas importantes. Se postulan nuevos modos para enseñar a comprender y se denuncian

fallos y carencias importantes de tipo metodológico que se resumen en:

- a) La incidencia de la enseñanza sobre el producto de la comprensión.
- b) La consideración de que había que instruir en destrezas o habilidades independientes o en factores relacionados con la comprensión.
- c) La falta de enseñanza explícita y directa que ayude a los alumnos a captar el contenido de los mensajes y que les enseñe a intervenir en los textos.

Durkin (1978-1979) observó a veinticuatro profesores de cuarto grado mientras enseñaban lectura y descubrió que los docentes dedicaban la mayor parte del tiempo a formular preguntas y muy poco, menos del 1 %, a dar instrucciones directas dirigidas al proceso de búsqueda del significado. En 1981 examinó los textos de lectura de nivel primero y descubrió la misma ausencia de instrucción explícita equivalente a ausencia de enseñanza de la comprensión (Duffy y Roehler, 1982). Cuando el profesor se limita a invitar u ordenar la lectura de un texto y a verificar, tras la lectura del mismo por los alumnos, el grado de comprensión mediante una serie de preguntas, la enseñanza dicen Duffy y Roehler es una "ilusión", y no se puede hablar propiamente de enseñanza, pues se ha confundido con la práctica. Enseñar es, sobre todo, orientar los pasos para adquirir una habilidad.

Bajo el prisma de las críticas de estos investigadores a la falta de enseñanza de la comprensión en la escuela, hemos examinado normas y orientaciones que algunos autores de nuestro país han dictaminado para enseñar a comprender. Lógicamente, su postura está condicionada por el momento en el que las formulan, el paradigma imperante, y de ninguna forma podríamos valorar esos planteamientos desde los enfoques actuales. Nos ha parecido interesante recogerlo, sin embargo, porque creemos que describen bien lo que actualmente se consideran errores o "ilusiones de enseñanza", pero también hemos encontrado propuestas que guiadas por la "intuición" o por un gran conocimiento de la escuela y de

lo que es el proceso lector, siguen siendo hoy de actualidad. La cuestión a plantearnos sería ¿cuántos profesores han seguido unas u otras orientaciones?.

A) Encontramos un primer grupo de propuestas que articulan la enseñanza de la comprensión en torno al vocabulario como pilar fundamental. Según dice Rivas (1969):

"Tal significación tiene el vocabulario en el aprendizaje de la lectura, que incluso se puede llegar a afirmar, en el orden didáctico, que los progresos en el aprendizaje de la lectura están representados en gran parte por el progresivo incremento del vocabulario lector del escolar. Es decir, en la medida en que el niño es capaz de identificar y captar la significación de un número cada vez mayor de palabras que visualmente percibe, en la misma medida va aumentando su capacidad lectora" (pp. 203-204).

Se sugieren a partir de este principio una serie de normas que deben reunir las palabras que se proponen al niño para su lectura (significatividad, dificultad fonética, ilustraciones explicativas, etc.); se recomienda también oralizar la lectura en los primeros niveles con objeto de facilitar la comprensión que surge por asociación con el lenguaje oral, que el niño ya posee, práctica esta última con la que no todos los autores del momento estaban de acuerdo. Por ejemplo, Pulpillo Ruíz (1969) critica la práctica de la lectura oral como procedimiento de aprendizaje y destaca, por el contrario, el valor de la lectura silenciosa que permite al lector concentrarse en el sentido de lo que lee. Tras ello, señala de forma explícita:

(...) "ahora bien: la comprensión lectora se consigue mejor:

- a) *Atribuyendo a las palabras impresas sus significados más conocidos.*
- b) *Distribuyendo los varios significados que una palabra puede tener.*
- c) *Eligiendo entre ellos el que mejor convenga al sentido del texto.*
- d) *Conociendo el vocabulario empleado en el texto, hasta el punto de que se utilice el diccionario para encontrar sinónimos y ver entonces la acepción más acorde con las circunstancias" (p.217).*

No resulta extraño que a partir de estos postulados, los libros de lectura de los escolares concedan una gran importancia a esta variable en general. Como ejemplo, reseñamos lo observado en dos de estos libros (5), de editoriales diferentes, dirigidos a niños de 3º de E.G.B en un caso y a los de 2º en otro, que comparten el haber sido editados en 1985, casi veinte años después de las citas anteriormente recogidas.

En uno de ellos (Muñiz García y otros, 1985), la lectura sirve de estímulo para realizar ejercicios que afectan a cinco sectores del lenguaje: pronunciación, comprensión, lectura rítmica, conversación y escritura. Por lo general, los textos presentan términos subrayados que se definen en el lateral izquierdo. De forma intencionada "hay palabras que no están definidas [...] para que el profesor las aclare con los alumnos en un ejercicio de expresión, sirviéndose del diccionario". El apartado "comprende bien" está "dedicado a explicar, por su definición contextual, las palabras cuyo significado puede ser desconocido para el alumno. Tiene un doble fin: ayudar a la comprensión de la lectura y aumentar el vocabulario". Esto se lee en la presentación del libro de 3º de E.G.B que los autores dirigen a los profesores (p.4).

En el segundo de los libros que citamos como ejemplo (Pedro-Viejo, 1985), se parte de un esquema globalizador para las áreas de Experiencia y Lenguaje, de forma que el texto de lectura está relacionado con el contenido de los temas, prácticamente los mismos que figuran en los Programas Renovados para el Ciclo Inicial. Presenta también un esquema integrador del lenguaje oral y escrito. Dentro de este, y en relación con la lectura, se diferencian dos apartados cuyos enunciados son suficientemente explicativos de la actividad del alumno: "leo", "comprendo"; se incluyen en este una serie de ejercicios (preguntas concretas sobre el texto leído que adoptan diferentes formas) y "que ayudan al niño y permiten evaluar su progreso". La importancia que en este libro se concede al vocabulario se aprecia de forma más clara en los objetivos que figuran en la programación de cada unidad en el bloque de lectura. Estos son:

- Leer la lectura.
- Conocer el vocabulario propuesto en la lectura.
- Comprender el significado de la lectura.
- Leer y adivinar la adivinanza.
- Leer el vocabulario de ampliación y definir las palabras oralmente.

(Estos objetivos figuran en las dieciseis unidades que se programan; algunas incluyen también objetivos de modulación y entonación).

Indudablemente, como hemos visto, el vocabulario puede condicionar la comprensión, lo que se extraiga de la lectura, pero creemos que estas propuestas están confundiendo lo que es la enseñanza de la comprensión con los factores que afectan a la comprensión lectora. Se corre el riesgo de convertir la lectura en un ejercicio único de vocabulario. Por otro lado, tampoco está claro que enseñando vocabulario se mejore la comprensión de los alumnos. La enseñanza del vocabulario mejora el vocabulario pero no la comprensión, es la conclusión que saca Mezynski (1983), después de haber revisado ocho estudios que se habían realizado a lo largo de veinte años. McKeown, Beck, Omanson y Perffetti (1983), matizan esta conclusión. En su estudio observan que la enseñanza del vocabulario además de mejorar éste, repercute de forma positiva sobre el rendimiento en la comprensión, aunque la magnitud del efecto no era grande. Dos tercios de las ideas centrales del cuento propuesto no fueron recordadas por los alumnos. De cualquier forma, también influye mucho cómo se enseña el vocabulario (Kameenui, Carnine y Freschi, 1982), si se enseña o no a los alumnos a utilizar las claves contextuales para inferir el significado de palabras desconocidas que estén obstaculizando la comprensión; esta práctica tiene un mayor poder de generalización y transferencia, problema que también se pone de manifiesto en los estudios citados. Los alumnos aprenden las palabras que se les enseña, pero no aprenden a aprender palabras nueva. Intervenir en esa dirección supone además, mediar en el proceso de comprensión y no en el resultado.

B) El grupo de propuestas metodológicas que vamos a desarrollar

a continuación considera la comprensión como resultado de la lectura. Se comienza especificando las habilidades que debe poseer el lector, a través de las cuales puede observarse si se comprende o no un texto (seguir órdenes, realizar síntesis, captar lo explícito, interpretar, etc.); estas habilidades se traducen a preguntas que el alumno ha de contestar una vez leída la lectura que se le propone. La práctica del alumno ("lee y comprende") y el control del profesor mediante las preguntas, son las características que definen este procedimiento que está muy extendido. La mayor parte de las actividades que se sugieren para enseñar a comprender a los alumnos van en esta dirección; los diseñadores de libros de lectura escolares y hasta las recomendaciones metodológicas de los currícula, como veremos posteriormente, parecen adoptar este mismo esquema.

Como ejemplo exponemos el procedimiento desarrollado por Noriega (1972) que el autor define como "un inventario de aspectos, una programación implícita sugeridora de posibles actividades escolares sistematizadas con un objetivo final: el de la comprensión e interpretación de un texto escrito" (p.49). El procedimiento se desarrolla en cuatro partes o momentos:

- 1) Comprensión de los significados.
- 2) Interpretación de ideas.
- 3) Análisis del texto.
- 4) Síntesis del texto.

El contenido de cada apartado lo sintetiza en el siguiente cuadro:

CUADRO III.1
PROCESO DE COMPRENSION LECTORA. ANÁLISIS DE PROCEDIMIENTO
(Noriega, 1972, p.50)

I. COMPRENSION DE LOS SIGNIFICADOS

1. Las palabras y las frases.

- a) Significado de las palabras y frases difíciles.
- b) Las palabras y las frases en contextos específicos:
 - Aceptaciones específicas.
 - Comprensión de: Imágenes.
Metáforas.
Giros lingüísticos

II. INTERPRETACION DE IDEAS

1. Las ideas y sus relaciones.

- a) Identificar la situación, el objeto ..., los personajes.
- b) Comprensión del contexto situacional a través de identificación de relaciones espaciales-temporales y análisis de situaciones:

¿quién?	¿dónde?	¿cuándo?	¿cómo?
¿qué?	¿por dónde?	antes	¿con qué?
¿para quién?	¿a dónde? etc.	después etc.	¿por qué?
			¿para qué?

- c) Descubrir ideas implícitas
 - deducciones, alusiones.
- d) Realizar inferencias.
 - inducciones.
- e) Descubrir y/o identificar refuerzos, analogías, contrastes.
- f) Percibir las reacciones emocionales de los protagonistas e inferir los motivos de las acciones (en textos pertinentes).

2. Identificar la idea principal (o central).

III. ANALISIS DEL TEXTO

- a) Diferenciar las partes en que se estructura el contenido del texto.
- b) Finalidad de cada una de las partes o secuencias.
- c) Intencionalidad: detectar hechos reales, opiniones ...

IV. SINTESIS DEL TEXTO

- a) Identificar el carácter del texto: narrativo, descriptivo ...
- b) Refundición o condensación del texto.
- c) Indagación de títulos adecuados al contenido.
- d) Lectura expresiva.
- e) Dramatización interpretativa.

Noriega entiende que esta guía de actividades es algo que el alumno tiene que hacer para aprender y el profesor verificar

para ver si lo ha comprendido: "Invítese a los alumnos a una reposada lectura del trozo escogido. Efectuada ésta, promover y verificar la comprensión siguiendo el esquema dado, bien en grupo coloquial, bien por medio del trabajo individual, según convenga" (p.51). La resultante didáctica es una amplia relación de preguntas sobre cada uno de los puntos anteriores, preguntas que el profesor selecciona y formula y el alumno contesta.

Rosales (1984) expone también una amplia relación de actividades para desarrollar la comprensión que en general adoptan el mismo esquema. Se centran en especificar lo que el alumno ha de comprender y el profesor evaluar, pero lo que no se dice es cómo, por ejemplo, enseñar al alumno a "captar la idea principal" a "diferenciar lo real de lo fantástico" etc., que constituyen, en nuestro criterio, la clave de una metodología de la enseñanza.

Estimamos que la comprensión se logra trabajando sobre el texto. Como ya decían Brueckner y Bond en 1965: "suponer que el niño progresa en lectura por el mero hecho de colocarles ante unos textos interesantes, rogándole que los lea, es desconocer la gran complejidad del proceso lector" (p.152) (6).

C) Dentro de esta línea de actividad y trabajo sobre el texto de lectura, destacaríamos en nuestro país a Maillo (1966). Los dos tomos del "Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma" constituyen, en nuestra opinión, un buen diseño del camino por el que debía discurrir la enseñanza de la lectura; las actividades que propone y sus fundamentos pensamos que siguen teniendo un gran valor.

En relación con la enseñanza de la comprensión, considera Maillo que:

"El mejor recurso didáctico es la lectura comentada [...]; es un error pensar que la lectura silenciosa, cuando no tiene por objetivo inmediato el estudio personal, debe consistir en un cuerpo a cuerpo del niño con el texto, sin recibir otro apoyo para comprenderlo que el que proporciona el maestro contestando a las preguntas

individuales que formulan los niños en caso de duda" (p.73, Tomo II).

Advierte y critica el hecho de convertir la lectura comentada en un comentario del vocabulario o en un análisis y comentario de texto:

"En la mayor parte de los casos el comentario de la lectura se limita a una *glosa* de la significación de las palabras difíciles, que generalmente van impresas en los textos en caracteres cursivos para facilitar al maestro su descubrimiento. Esta práctica se ve reforzada por los que destacan, con fundamento, la importancia de los *ejercicios de vocabulario destinados a enriquecer, depurar y perfeccionar el léxico infantil.*

No negamos la fecundidad de este *comentario de palabras* que, además de dar un significado, puede duplicarse con observaciones sobre su morfología, accidentes gramaticales, compuestos y derivados, etc...

Pero es indudablemente de mucha mayor importancia el *comentario de las ideas*, que consiste en hacer que el niño se acostumbre a descifrar el mensaje global de cada texto, operando en él un análisis, mucho más psicológico y estilístico que lógico y gramatical, todo lo elemental que se quiera, pero que le permitirá ir sacando a la luz sentidos y relaciones entre los conceptos, procesos o aspectos del texto en cuestión" (p.69).

El esquema guión que ofrece para la actividad de lectura comentada atiende a los siguientes aspectos:

- 1) Las ideas: Propone un proceso de síntesis seguido de uno de análisis.

El proceso de síntesis tiene como objetivo fundamental que el niño obtenga una visión global del contenido del texto leído. El niño lee el texto tantas veces sean necesarias. El profesor llama la atención sobre algún aspecto importante que los alumnos no hayan tomado en consideración.

El análisis posterior se centra en los personajes que intervienen, en el escenario de la acción, etapas o fases de la acción e intervención de los personajes en cada una

de ellas, consecuencias que se deducen de la acción (lógicas, individuales, morales, religiosas).

- 2) Las palabras: Destacamos que este paso es posterior al comentario de ideas, esencia de la comprensión. Desarrolla en este punto los aspectos relativos a antónimos, sinónimos, gramática, ortografía, perfeccionamiento del estilo, que quedan globalizados en torno a la lectura, sin descuidar, por ello, lo que es estrictamente lectura, que pone en el primer lugar de la actividad.
- 3) Comprobación de la comprensión: Incluye un cuestionario que el alumno debe contestar, pero señala y esto nos parece importante, que se debe ejercitar a los alumnos en la preparación de este cuestionario (p.71). Incluye también un resumen y una redacción.

Evidentemente, una clase de lectura con este planteamiento requiere tiempo "que la escuela no puede dedicar a cada sesión de lectura", problema que parece plantearon muchos profesores y ante lo cual se defiende Maillo con argumentos que aclaran sus propuestas metodológicas. Es por ello que pese a la extensión de la cita, la hayamos recogido casi en su totalidad:

"La imputación era justa desde el punto de vista de los hábitos de nuestras escuelas, hábitos que, como no puede menos de ocurrir, son consecuencia de los objetivos didácticos que la lectura persigue. Si ésta tiene por objeto, tácito o expreso, hacer que los niños descifren, con mejor o peor fortuna, los signos alfabéticos, y que emitan los sonidos correspondientes con una *música* que no sea excesivamente ofensiva y cacofónica; si el ejercicio de lectura ha de consistir en que cada niño lea un *trozo* del libro, mientras el siguientes espera a que el maestro le señale con el dedo diciéndole: *Ahora, tú*, y el comentario consiste en que él o los niños más *listos* expliquen a su modo el contenido estrictamente superficial y aparente del texto, sin ningún esfuerzo para *penetrarlo, profundizarlo y desentrañar su sentido*, entonces los veinte minutos o la media hora dedicada a la sesión de lectura bastan y aún sobran. Pero si consideramos que de los 8 a los 10 años el niño debe ser eficazmente ayudado a comprender, no tanto las palabras, como las ideas -las cuales se expresan mucho más con oraciones y con relaciones entre

oraciones, que con palabras sueltas-, entonces la lectura comentada, en el sentido en que la entendemos nosotros, realizada con arreglo al esquema precedente, constituye un ejercicio indispensable, al que deben los maestros dedicar todo el tiempo que exija. Para ello no hay más que sustituir la finalidad mecánica por la comprensión de los contenidos. Pero no basta con decir esto: la lectura comentada es el mejor recurso didáctico para esa comprensión" (p.73).

Maillo defiende en este sentido la necesidad de dedicar el tiempo indispensable a la enseñanza de la lectura y lo que nos parece más importante, el carácter propio y específico de la misma. Crítica que puede entenderse como enfrentamiento directo del niño con el objeto de estudio (leer para aprender) una vez que ha adquirido la mecánica, sin haberle enseñado de forma directa y sistemática a captar las ideas, a desentrañar el sentido, a operar sobre el texto en definitiva; y es precisamente este punto en el que se incide hoy día con mayor insistencia.

D) Las nuevas propuestas para la enseñanza de la comprensión

En los últimos veinte años se han operado cambios muy importantes en relación con la comprensión. Los esfuerzos de los investigadores se han dirigido hacia la construcción de una teoría de la comprensión, de un marco conceptual que explique cómo opera el lector ante un texto, qué estrategias y mecanismos se ponen en juego. Desde esta perspectiva, existe un predominio de investigación psicológica cuyo objetivo primario no es la intervención en el aula. Sin embargo, el cambio de enfoque teórico se está comenzando a reflejar en la enseñanza de la comprensión y desde hace diez años, aproximadamente, han comenzado a diseñarse y experimentarse programas para enseñar al niño a comprender.

La comprensión, hemos visto, se interpreta como un proceso cognitivo complejo que implica la interacción de un lector con un texto. El lector ha de construir el significado utilizando las claves sintácticas, retóricas que le ofrece el texto; en esta actividad, desempeñan un importante papel los conocimientos que posee, los esquemas cognitivos y las estrategias que utiliza como

hemos visto. Pues bien, son precisamente estas dos variables las que se convierten en el contenido de la enseñanza cuyos objetivos podrían sintetizarse en los dos siguientes:

- a) Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento que permitan al alumno intervenir sobre diferentes tipos de textos.
- b) Desarrollar estrategias de lectura de carácter cognitivo (de intervención) y metacognitivo (de control de la comprensión).

En la actualidad, se dispone de una abundante relación de investigaciones (Brooks y Danserau, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1984; Meyer y cols., 1984, 1989; Armbruster, Anderson y Ostertag, 1987; Cook y Mayer, 1988; Brown y cols., 1984; Baumann, 1985) que ponen de manifiesto mejoras notables en la comprensión de los alumnos a través de la intervención en estos dos aspectos, que, por lo general, suelen presentarse unidos. Una característica que destaca en estos estudios es que se centran en textos de carácter expositivo y se vinculan a la enseñanza de la comprensión en cuanto dimensión importante para aprender a través del estudio; la población investigada suele ser a partir de lo que es en la actualidad cuarto de E.G.B.

Entre las estrategias más estudiadas y sus efectos sobre la comprensión se destacan las de preguntas (autopreguntarse y/o preguntar a otros) y los resúmenes, bien como revisión de las tareas o como estrategias para reflejar lo comprendido y en este caso de gran utilidad también desde el punto de vista de la evaluación. En esta línea podemos destacar entre otros los estudios de:

- . Rothkopf (1970) concentró gran parte de sus investigaciones en el análisis de los efectos que tienen sobre los lectores la incitación a responder preguntas contenidas en los pasajes.
- . Singer y Dolan (1982) comprobaron como los estudiantes

mejoraban su comprensión después de que se les enseñó a generar sus propias preguntas basadas en el esquema de la historia.

- . Scardamalia y Bereiter (1984) centran sus estudios en estrategias de ordenamiento de textos y de resumen, también estudiados por Brown, Day y Jones (1983).
- . Brown y cols. llegan a establecer mejoras en la comprensión cuando profesores y alumnos se turnan en resumir, preguntar, aclarar o predecir sobre los pasajes que leen (Brown y Palincsar, 1983).

En nuestro país destacaríamos los trabajos de Sánchez Miguel (1988;1989); Vidal-Abarca y Gilabert (1990), que presentan programas concretos de instrucción.

- . Sánchez y cols. (1989) elaboran un programa dirigido a niños de 6º y 7º de E.G.B. en el cual se trabajan fundamentalmente los resúmenes, la elaboración de autopreguntas, la búsqueda de relaciones entre las ideas del texto y la representación del conjunto de las ideas mediante un esquema o diagrama organizativo.
- . Vidal-Abarca y Gilabert-Pérez (1990) centran su programa "comprender para aprender" en la enseñanza de destrezas básicas: distinguir la información más importante de la menos importante; adoptar estrategias para organizar y estructurar la información, enseñar destrezas metacognitivas de control y de regulación de la propia información.

Una de las características de este último estudio es que se trabajó con textos tomados de los libros escolares del área de Experiencias Social y Natural, aunque tuvieron que adaptarlos a las características de las estructuras organizativas con las que querían trabajar (comparativa y enumerativa). Lo realizaron con niños de 5º de E.G.B. y la implementación del programa fue en situación de clase y

aplicación colectiva, dato a destacar. A diferencia de otros programas, el objetivo de estos autores es proporcionar "un instrumento utilizable por los profesores ordinarios en sus aulas habituales" (p.12).

- . León (1991); Mateos (1991), exponen sus trabajos más recientemente; esta última se centra en estrategias metacognitivas y León se decanta por las de intervención en textos.

Por lo general en todos estos trabajos se ha enseñado a los alumnos a controlar y regular su propia comprensión, es decir, se les ha instruido también en estrategias metacognitivas que para algunos autores son, como ya hemos visto, inherentes a todo tipo de estrategias lectoras. Meichebaun y Bomarito (1979); Malamuth (1979); Camp (1980); Palincsar y Brown (1982;1984), etc. han estudiado de una manera especial este tipo de estrategias, con la particularidad, además, de que centran sus programas de intervención en niños con dificultades de aprendizaje en general, o específicamente en la lectura (algunas de estas investigaciones y las conclusiones a que han llegado son citadas por Wittrock, 1990, pp. 575 y 576; 557-558).

Exponemos con algún detalle el trabajo de Palincsar y Brown (1982;1984) que, de alguna forma, han abierto camino en este tipo de investigaciones.

El objetivo de estos autores era examinar los efectos que el desarrollo de destrezas de comprensión tienen sobre los malos lectores. Realizaron un total de tres estudios: en el primero la muestra la componían cuatro niños; en el segundo utilizaron veinticuatro entre experimentales y de control; en el tercero veintiuno. Todos presentaban un nivel medio en decodificación y una comprensión lectora muy baja.

Primero examinaron en la literatura lo que se consideraban actividades fundamentales de comprensión y encontraron seis:

- Entender los propósitos de la lectura, lo implícito y lo explícito.
- Estimular el conocimiento pertinente anterior.
- Fijar la atención en lo principal.
- Evaluar críticamente el contenido por consistencia interna, en compatibilidad con el conocimiento previo y por sentido común.
- Autoevaluación para ver si la comprensión se está dando, examinarse periódicamente e interrogarse a si mismo.
- Hacer y examinar inferencias de distinto tipo, incluso interpretar, predecir y concluir.

De estas, seleccionaron sólo cuatro cuya característica es que describen estrategias de amplio grado de generalización: 1) hacer resúmenes; 2) preguntar; 3) clarificar; y 4) predecir, que incluyeron como actividades metacognitivas.

Siguen, en parte, la tradición de trabajo en destrezas de estudio (método SQ3R de Robinson, 1970) y también fundamentan su enfoque instructivo en la zona del "desarrollo proximal" de Vigotsky; es decir, en la idea de que lo que puede hacer un niño con ayuda de un profesor, puede ser enseñado a hacerlo sin ayuda; basándose en ello: 1º) el profesor hace la actividad; 2º) la hacen el niño y el profesor juntos, dando más protagonismo cada vez al niño hasta que 3º) éste lo haga de modo independiente.

Los textos utilizados fueron textos expositivos breves, no se presta atención al contenido o estructura de los mismos, así como si los estudiantes aportaban nuevas ideas a los textos. Los objetivos del entrenamiento estaban focalizados en torno a las actividades de resumir, preguntar, clarificar y predecir.

El procedimiento que se siguió responde al concepto de "tutoría interactiva" o "enseñanza recíproca". El tutor y el niño se implican en un juego interactivo en el que alternativamente ambos dialogan sobre los segmentos del texto, realizan paráfrasis de las ideas principales, se interrogan recíprocamente, se piden aclaraciones sobre posibles ambigüedades, y hacen predicciones.

En un principio la actividad fundamental la ejerce el tutor que progresivamente va invitando a los alumnos para que sean ellos los que dirijan el dialogo interactivo. En el primero y segundo de los estudios un investigador trabajó con los niños de forma individual, o por parejas; el tercero fue realizado por maestros en el aula escolar, que trabajaron con grupos entre cuatro y siete alumnos por grupo.

El programa de intervención desarrollado fue muy positivo en términos generales. Los alumnos mejoraron la calidad de las preguntas que formulaban. El 46 % de las preguntas que hacían en las primeras sesiones eran inadecuadas o necesitaban alguna aclaración; al final, habían logrado hacer preguntas correctas, muy semejantes a las que hacían los tutores y su formulación la realizaban con sus propias palabras, es decir, no se limitaban a repetir las del texto. Sólo el 2 % de las preguntas finales eran ambiguas o poco claras.

Desde el punto de vista del resumen, el porcentaje de los que se juzgó que habían captado las ideas principales se elevó del 11 al 60 %.

Se produjo también una importante generalización o transferencia de las habilidades aprendidas a las tareas de clase normal. Los alumnos mejoraron notablemente en esas actividades.

En relación al grupo de control (sólo en el segundo estudio), los niños que fueron adiestrados, superaron en general a los del grupo control (niños con habilidad lectora normal en el pretest); no se encontraron en cambio diferencias en las tareas que exigían evaluar la importancia temática de las unidades, tarea que no se les había enseñado.

En relación al tercer estudio, aplicado por los profesores, se señala que no interfirieron en el resultado.

¿En qué basan su éxito los programas de intervención sobre estrategias? ¿Es cuestión del contenido del programa de enseñanza

o del procedimiento metodológico?.

No resulta fácil producir aumentos considerables en la comprensión (Howe, 1986, p.155), sin embargo muchos de los programas de intervención enseñando estrategias han tenido resultados positivos, especialmente cuando se han aplicado durante un tiempo amplio (algunos fracasaron por poco tiempo de entrenamiento), y se han contextualizado dentro de un marco teórico global de comprensión. Algunas razones que Brown y cols. argumentan para explicar el éxito de sus procedimientos son:

- . El entrenamiento fue muy extenso; consumió mucho tiempo y mucho esfuerzo.
- . Las estrategias que se enseñaron fueron muy bien definidas en el contexto de una explicación teórica de los procesos de comprensión. Partieron del reconocimiento de que la ausencia de estas habilidades y/o estrategias eran la causa fundamental de los problemas que tiene el niño en la lectura.
- . El entrenamiento podía acomodarse fácilmente a las necesidades de cada estudiante, tanto por el agrupamiento reducido (un tutor con uno o dos alumnos o un grupo reducido) como por la situación interactiva (diálogo que permite la retroalimentación permanente, entre otras cosas).
- . Se seleccionaron estrategias de amplio nivel de generalización, como ya hemos indicado.
- . En el procedimiento de enseñanza recíproca que practicaron pues permite, las siguientes posibilidades:
 - a) Que los alumnos conozcan desde el principio el contenido sobre el que han de trabajar y el modo de hacerlo. Inicialmente, una vez leído un párrafo el investigador/tutor ejecuta ante el/los alumnos las cuatro estrategias (preguntas, resumen del párrafo, señala las dificultades y cómo las ha resuelto y predice el contenido del párrafo siguiente).
 - b) Integra tanto los productos como el proceso de la comprensión; es decir el diálogo interactivo se centra

tanto en el contenido del texto (productos parciales o totales de la comprensión) como en las razones que llevan a hacer las preguntas, las predicciones, etc. que van surgiendo. Al verbalizar toman conciencia también de sus procesos operativos.

- c) Hay una retroalimentación continua que se adapta al nivel de comprensión de los estudiantes y los estimula de forma positiva y gradual hacia un mayor dominio.
- d) Las estrategias se aplican en conjunto, (práctica integrada) y no de forma aislada; la comprensión no surge de la suma de habilidades independientes.
- e) Trasferir la dirección del proceso de comprensión al propio alumno, tan pronto como sea posible. Se trata de potenciar y provocar que el alumno asuma la guía de su propio proceso de aprendizaje.

Precisamente, estos cinco puntos, constituyen los principios básicos de la enseñanza interactiva o recíproca (Brown y Campione, 1986), procedimiento cuya característica más definida es el grado de participación que promueve en los alumnos. Esto es en realidad lo que diferencia a este procedimiento del denominado enseñanza directa o explícita, fórmula metodológica practicada en otros estudios y cuyas características ya hemos puesto de manifiesto en el apartado que refleja la discusión entre el aprendizaje natural y formal. Recordamos que algunas de estas son: objetivos claros y precisos, secuenciación de pasos, práctica dirigida y abundante, retroalimentación correctiva; en definitiva, un conjunto de acciones sistemáticas y organizadas cuidadosamente orientadas por el profesor cuyas funciones fundamentales son: Explicar y modelar lo que ha de hacerse, dirigir la práctica controlada y hacer avanzar al alumno hacia una práctica independiente (Wittrock, 1990, p.597), funciones que otros autores señalan de forma más explícita integrándolas, al mismo tiempo, dentro del conjunto de los pasos de la secuencia instruccional. Baumann (1985), por ejemplo, describe el procedimiento de enseñanza directa en una secuencia de cinco pasos:

1º) Introducción. Su finalidad es presentar los objetivos y ta-

reas, así como la utilidad de ese aprendizaje.

- 2º) Ejemplo. El profesor muestra el contenido del aprendizaje con el propósito de que los alumnos comprendan la explicación previa de la introducción.
- 3º) Instrucción directa. Es la fase central. El profesor modela ante los alumnos la/s estrategias que han de adquirirse ejecutando todos los pasos.
- 4º) Aplicación dirigida. Guía a los alumnos en un ejercicio similar al que les ha presentado en la secuencia anterior y proporciona continua retroalimentación.
- 5º) Práctica independiente. Trasfiere la responsabilidad en la dirección de la actividad a los alumnos que deberán ser capaces de ejecutarla de forma independiente.

Este autor, junto con Cassidy, elaboran una propuesta metodológica para enseñar a los niños a comprender a partir de los libros básicos de lectura. Lo estructuran en tres fases que exponemos resumidamente incluyendo las actividades que las integran:

a) Actividades de prelectura:

- Activar el conocimiento previo. Observar dibujos de la historia, leer el título y preguntar acerca de lo que se sabe sobre el tema. Discusión dirigida sobre lo que se conoce.
 - Predecir el contenido posible: ¿qué harán los personajes? ¿qué problemas se plantearán? ¿cómo se solucionará?, etc.
 - Establecer propósitos para la lectura. Ayudar a fijarse metas partiendo de las predicciones anteriores.
 - Generar preguntas a las que se desea responder.
- Los objetivos de esta etapa son promover la comprensión, la motivación, la atención y la actividad.

b) Actividades de lectura dirigida:

- Resúmenes parciales. Interrumpir cada cierto tiempo, por ejemplo después de la presentación de cada elemen-

to textual (contexto, problema, etc.). Su objetivo es revisar la comprensión de las ideas principales.

- Evaluar y hacer nuevas predicciones. Contrastar con las que se hicieron inicialmente; autocontrol de la comprensión.
- Relacionar la nueva información con el conocimiento previo.
- Generar preguntas propias, no las que vienen al final del libro.

c) Actividades de post-lectura:

- Resumir el texto completo, señalando sólo las ideas principales.
- Evaluar las predicciones anteriores, pero juntando ya toda la información. El objetivo es derivar metas para mejorar la comprensión.
- Volver a establecer propósitos para la lectura a partir de la evaluación de los objetivos que se han conseguido.
- Generar preguntas para la comprensión global, preguntas que pueden hacer a algunos compañeros y sirven para el autocontrol final.

Cassidy y Baumann (1989) afirman que este programa promueve la comprensión de los alumnos, "con el sólo requisito de que sean sujetos activos" (p.49).

El programa nos parece claro y la ejemplificación que hacen los autores facilita la comprensión de la propuesta. Estimamos igualmente que todo lo que influye en la motivación y consecuentemente en el nivel de actividad del lector, es, en si mismo considerado, claramente positivo. La actividad lectora conlleva la idea de esfuerzo consciente y deliberado para hallar el significado, y todo lo que impulsa hacia un estado activo en el lector favorece la comprensión. El problema puede estar en la implementación de los programas por parte de los profesores y en condiciones normales de aula, no de grupo pequeño y a cargo de un investigador/tutor muy especializado. Tanto el procedimiento

de enseñanza recíproca como el directo, confieren un importante y exigente papel al profesorado. En estos programas "se supone que el profesor conoce perfectamente la estrategia de enseñanza que ha de aplicar y sabe cómo ha de utilizarla. Igualmente ha de ser capaz de hacer un diagnóstico correcto, tanto de las necesidades de los alumnos como de su estado actual por lo que respecta a las habilidades de comprensión (...). Asimismo, exige que el profesor se adapte a las necesidades del grupo y de cada uno de los sujetos; en suma, impone unas habilidades que demandan una capacitación profesional alta, así como un conocimiento extenso de las estrategias que ha de enseñar (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991, p.87).

Por otra parte, muchos de los estudios que avalan estos trabajos se refieren a poblaciones adultas o a alumnos que se encuentran en niveles superiores. El problema que nosotros nos planteamos es ¿en qué momento los niños pueden aplicar estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo?.

La intervención estratégica requiere conocimientos de carácter cognitivo y metacognitivo, y aunque en ambos pueden situarse los problemas, parece que es en éste último campo en el que existen mayores dificultades, así como en la capacidad de generalizar o transferir lo que ya saben a otras situaciones. Nisbet y Shucksmith (1987), dicen que a los nueve años los niños tienen conocimientos metacognitivos, aunque se trata de un conocimiento no reflexivo y difícil de transferir a otras situaciones (p.109).

En términos muy parecidos se manifiesta Brown (1977) y Flavell (1981). Para la primera los niños tienen lo que denomina "deficiencias de aplicación": primero desarrollan el conocimiento pero tardan en aplicarlo aunque lo conozcan; si se sugiere o dirige, la mayoría de los niños son capaces de aplicar una estrategia, cuestión en la que se basan en sus programas tratando de que lleguen a internalizarse, llegando a la tercera fase en la que lo aplica por propia iniciativa.

¿Por qué estos déficits en aplicación?. Parece que las razones se mueven aún en el terreno de las hipótesis; Flawell (1981) señala que el problema reside en la incapacidad para responder a fines cognitivos, es decir la dificultad que tienen los niños para diagnosticar los tipos de tareas a hacer y en aplicar a las mismas alguna de las estrategias que conocen. Para Brown el problema reside en la falta de habilidades del niño para el autoexamen, que le permita detectar las deficiencias, los fallos que tienen en el proceso de la comprensión, condición sin la cual, es imposible que puedan corregir esas deficiencias.

En ambos casos, parece que no es problema de conocimientos, situación que otros especialistas ponen en duda, como hemos visto.

Si lo planteamos desde un punto de vista escolar, algunos autores (Calfee y Drum, 1986) entre otros, echan de menos estudios que clarifiquen el problema de la secuenciación de estrategias. ¿Qué estrategias son básicas para adquirir otras?. Encontramos de nuevo el mismo problema de las habilidades y los prerrequisitos, así como la necesidad de enfoques aplicativos. El ordenamiento de las estrategias y la progresión evolutiva de las mismas es una vía abierta a la investigación.

NOTAS

- 1.- Hemos utilizado algunas de las obras síntesis, más conocidas de estos autores, sobre la psicología del niño y sus implicaciones para la educación sistematizada (véase referencias bibliográficas).
- 2.- Gesell denomina "aculturación" al proceso total de asimilación dirigida y no dirigida, mediante el cual el niño adquiere sus formas de vida, propias del medio cultural que le rodea.
- 3.- Lebrero y Lebrero (1988) presentan en su libro "Cómo y cuando enseñar a leer y a escribir" una síntesis ampliamente documentada de la discusión en torno a los métodos, sus aspectos positivos y negativos, la evolución histórica, estudios comparativos, etc. Remitimos igualmente a otros estudios, algunos ya clásicos, en los que se analiza esta problemática (Gray, 1957; Braslavsky, 1962; Bond y Dykstra, 1967; Chall, 1967; Dehant, 1968; Weiss, 1980; Pfaum y Walberg, 1980).
- 4.- Los estudios dedicados a relacionar los comportamientos pedagógicos de los profesores y los resultados en lectura de los alumnos son bastante recientes. Surgen, entre otros motivos, como alternativa para superar los enfrentamientos polémicos en que suelen caer las investigaciones que comparan distintos métodos de lectura, e incluyen un conjunto de variables que se plantean simultáneamente. Una revisión de algunos de estos trabajos puede verse en Fijalkow (1989, pp. 164-181).

- 5.- Los libros de lectura que a título de ejemplo revisamos fueron: *Trebol*, libro de lectura para 3º de E.G.B. de la Editorial Edelvives (Muñiz García, Curto, García Madrazo y Villanueva, 1985); *Alero. Lenguaje 2º de E.G.B. (guía didáctica)* de la Editorial S.M. (Pedro-Viejo García, 1985).
- 6.- Nos parece interesante reseñar aquí los principios específicos para la enseñanza de la lectura que formularon Brueckner y Bond (1965) y que no hemos expuesto en el texto al centrar el análisis en autores españoles. Algunos de estos son: a) preparar al niño para la lectura [...] aportarle aquellos conocimientos que sean necesarios; b) indicar la finalidad de la lectura [...] planificación conjunta del profesor y del alumno; c) establecer objetivos específicos para cada una de las partes de la unidad de lectura; d) enseñar, mostrar como conseguirlos; e) enseñar previamente las palabras nuevas [...] formando parte de frases o periodos con sentido, enseñar a reconocer palabras utilizando el contexto; f) leer el texto y conversar sobre el; g) leer sin perder de vista la totalidad del texto; h) terminar la lectura con ejercicios de aplicación, utilizar los resultados de la lectura; i) evaluar los resultados, en qué medida se han cumplido los fines propuestos, qué capacidades y destrezas se han desarrollado y cómo (pp. 150-153).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALEGRIA, J. (1985): "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades". Infancia y Aprendizaje, 29, pp. 79-94.
- ALLINGTON, R.L. (1980): "Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading". Journal of Educational Psychology, 72, pp. 371-377.
- APPLEBEE, A.N. y LANGER, J.A. (1983): "Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities". Language Arts, 60, pp. 168-175.
- AMBRUSTER, B.B.; ANDERSON, T.H. y OSTERTAG, J. (1987): "Does text structure/summarization instruction facilitate learning expository text?". Reading Research Quarterly, XXII, pp. 331-346.
- BAKER, L. y BROWN, A.L. (1984): "Metacognitive skills and reading". En P.D. PEARSON (Ed.): Handbook of Reading Research. Nueva York, Longman.
- BALDWIN, J.M. (1897): Le développement mental chez l'enfant et dans la race. París, F. Alcan.
- BALESSE, L. y FREINET, C. (1976): La lectura en la escuela por medio de la imprenta. Barcelona, Laia.
- BARR, R., DREBEN, R., y WIRATCHAI, N. (1983): How schools work. Chicago, University of Chicago Press.
- BATEMAN, B.D. (1973): "Educational implications of minimal brain dysfunction". En F.F. CRUZ; B. FOX y R.H. ROBERTS (Eds): Minimal brain dysfunction. Nueva York, Annals of the New York Academic of Sciences.
- BAUMANN, J.F. (1985): "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales". Infancia y Aprendizaje, 31/32, pp. 89-108.
- BECKER, W.C. (1977): "Teaching reading and language to the disadvantaged. What we have learned from field research". Harvard Educational Review, 47, pp. 518-543.
- BEREITER, C. y ENGELMAN, S. (1966): Teaching disadvantaged children in the preschool. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- BERGK, M. (1989): "Cómo estimular el aprendizaje interpersonal". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Madrid, Pirámide, pp. 131-148.

- BERLINER, D.C. y ROSENSHINE, B. (1977): "The acquisition of knowledge in the classroom". En R.C. ANDERSON, R.J. SPIRO y W.E. MONTAGUE (Eds): Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BINET, A. y SIMON, T. (1908): "Le developpement de l'intelligence chez l'enfant". Année Psychologique, 14, pp. 1-94.
- BINET, A. y SIMON, T. (1965): La mesure du developpement de l'intelligence chez les jeunes enfants. París, A. Colin.
- BOND, G.L. y DYKSTRA, R. (1967): "The cooperative research program in first-grade reading instruction". Reading Research Quarterly, 2 (4).
- BRASLAVSKY, B.P. (1962): La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapelusz.
- BRASLAVSKY, B.P. y BRICEÑO, C.C. (1978): "School and Reading" presentada en la Conferencia Anual de la U.K.R.A., Northampton, Inglaterra. Cifr. en Braslavsky (1983): La lectura en la escuela. Ob. cit.
- BRASLAVSKY, B.P. (1983): La lectura en la escuela. Buenos Aires, Kalepusz.
- BROOKS, L.W. y DANSERAU, D.F. (1983): "Effects of structural schema training and text Organization on Expository Prose Processing". Journal of Educational Psychology, 75, pp. 811-820.
- BROWN, A.L. y PALINCASAR, A.S. (1982): "Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training". Topics in Learning and Learning Disabilities, 2, pp. 1-17.
- BROWN, A.L., DAY, J.D. y JONES, R.S. (1983): "The development of plans for sumarizing text". Child Development, 54, pp. 968-979.
- BROWN, A.L., PALINCASAR, A.S. y ARMBRUSTER, B.B. (1984): "Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations". En H. MANDL, N. STEIN, y T. TRABASSO (Eds.): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BROWN, A.L. y CAMPIONE, J.C. (1986): "Introducing flexible thinking: a problem of access". En M. FRIEDMAN, J.P. DAS y N. O'CONNOR (Eds.): Intelligence and learning. Nueva York, Plenum.
- BRUECKNER, L.J. y BOND, G.L. (1965): Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Madrid, Rialp.
- CALFEE, R.C. y PIONTKOWSKI, D.C. (1981): "The Reading diary: Acquisition of decoding". Reading Research Quarterly, 16, pp. 346-373.
- CALFEE, R. y DRUM, P. (1986): "Research on Teaching Reading". En M.C. WITPROCK: Handbook of Research on Teaching. Nueva York, McMillan, pp. 804-850.
- CARROLL, J.B. (1964): "A model of school learning". Teachers College Record, 64, pp. 723-733.
- CASSIDY, M. y BAUMANN, J.F. (1989): "Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura". Comunicación, Lenguaje y Educación, 1, pp. 45-50.
- CLAPARADE, E. (1927): Psicología del niño y Pedagogía Experimental. Madrid, Francisco Beltrán.
- COOK, L.K. y MAYER, R.E. (1988): "Teaching readers about structure of scientific text". Journal of Educational Psychology, 80, pp. 488-546.
- CHALL, J.S. (1967): Learning to read: The great debate. Nueva York. McGraw-Hill.
- DEHANT, A. (1968): Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture. Lovaina, Librairie Universitaire.

- DUFFY, G.G. y ROEHLER, L.R. (1982): "The illusion of instruction". Reading Research Quarterly, 17, pp. 438-445.
- DURKIN, D. (1979): "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction". Reading Research Quarterly, 14, pp. 481-533.
- DURKIN, D. (1981): "Reading comprehension instruction in five basal reading series". Reading Research Quarterly, 4, pp. 515-544.
- FIJALKOW, J. (1989): Malos lectores ¿por qué?. Madrid, Pirámide.
- FLAVELL, J.H. (1981): "Cognitive Monitoring". En W.P. DICKSON (Ed.): Children's oral communication skills. Nueva York, Academic Press.
- FREINET, C. (1970): Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua. Barcelona, Fontanella.
- GESELL, A. (1946): El niño de cinco a diez años. Buenos Aires, Paidós.
- GIBSON, E.J. y LEVIN, H. (1980): The Psychology of Reading. Cambridge, Massachusetts, M.I.T.
- GOELMAN, H., OBERG, A.O. y SMITH, F. (Eds) (1984): Awakening to literacy. London, Exeter.
- GRAY, W. (1957): La enseñanza de la lectura y escritura. Paris, Unesco.
- HOWE, M.J. (1986): Psicología del aprendizaje. Barcelona, Nueva Paideia.
- HUEY, E.B. (1908): The Psychology and Pedagogy of reading. Nueva York. McMillan.
- KAMEENUI, E.J., CARNINE, D.W. y FRESCHI, R. (1982): "Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall". Reading Research Quarterly, 17, pp. 367-388.
- KLEIMAN, G.M. (1982): "Comparing good and poor readers: A critique of research". En K.E. NELSON (Ed.): Children's language. Vol. 3. Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.
- LaBERGE, D. y SAMUELS, S.J. (1974): "Toward a theory of automatic information processing in reading". Cognitive Psychology, 6, pp. 293-323.
- LANDSHEERE, G. (1976): Introduction à la recherche en éducation. Liège, Editions G.Thome.
- LEBRERO, M.P. y LEBRERO, M.T. (1988): Cómo y cuando enseñar a leer y escribir. Madrid, Síntesis.
- LEINHARDT, G., ZIGMOND, N. y COOLEY, W.W. (1981): "Reading instruction and its effects". American Educational Research Journal, 18, pp. 343-361.
- LEON, J.A. (1991): "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 5-24.
- LEON, J.A. (1991): "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 77-92.
- LUNZER, E. y DOLAN, T. (1979): "Reading for learning in the secondary school". en C. ASHER (Ed): Language, Reading and Learning. Oxford, Basil Blackwell.
- MAILLO, A. (1966): Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma. Tomos I y II. Barcelona, Teide.
- MATEOS, M.M. (1991): "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 61-76.

- MATEOS, M.M. (1991): "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 25-50.
- MCDONALD, F.J. y ELIAS, P. (1975): Beginning teacher evaluation study: Phase II, final report. Princeton, N.J. Educational Testing Service, (vol. I, cap. 10).
- McKEOWN, M.G., BECK, I.L., OMANSON, R.C. y PERFETTI, C.A. (1983): "The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication". Journal of Reading Behavior, 15, pp. 3-18.
- MEDRANO MIR, H.G. (1989): "Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura". En FUNDACIÓN GERMAN SÁNCHEZ RUIPEREZ (Coor): Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura. Madrid. Pirámide, pp. 207-221.
- MEYER, B.J.F. (1984): "Text dimensions and cognitive processing". En H. MANDL, N. STEIN, T. TRABASSO (Eds.): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- MEYER, B.J.F. y otros (1989): Memory improved: reading and memory enhancement across the life span through strategic text structures. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- MUÑOZ GARCIA, J., CURTO, F., GARCIA MADRAZO, M.P. y VILLANUEVA, G. (1985): Trebol (3º de E.G.B.). Zaragoza, Edelvives.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987): Estrategias de aprendizaje. Madrid, Santillana.
- NORIEGA, J. (1972): "Comprensión lectora e interpretación de textos". Vida Escolar, 139-140, pp. 48-54.
- PALINCZAR, A.S. y BROWN, A.L. (1984): "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities". Cognition and Instruction, 1, pp. 117-175.
- PEDRO-VIEJO GARCIA, M.J. (1985): Alero. Lengua 2º de E.G.B. Guía didáctica. Madrid, S.M.
- PFAUM, S.W., WALBERG, H. y otros (1980): "Reading instruction: a quantitative analysis". Educational Research, vol. 9, pp. 12-18.
- PIAGET, J. (1964): "Le développement mental de l'enfant". Reedit. en Six Etudes de Psychologie. Genève, Gauthier.
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1984): La psicología del niño. Madrid, Morata.
- PREYER, W. (1887): L'âme de l'enfant. París, P. Alcan.
- PULPILLO RUIZ, A. (1969): "Problemática que plantea la enseñanza de la lectura y escritura en los cursos 3º y 4º según los Cuestionarios Nacionales". En E. LAVARA GROS (Coor): Didáctica. Madrid, COMPI, pp. 209-224.
- RESNICK, L.B. (1979): "Theories and prescription for early reading instruction". En L.B. RESNICK y P.A. WEAVER (Eds): Theory and practice of early reading (Vol.2). Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- RIVAS NAVARRO, M. (1969): "La enseñanza de la lectura. Técnicas didácticas". En E. LAVARA GROS, (Coor). Didáctica. Madrid, COMPI, pp. 193-207.
- ROBINSON, F.P. (1970): Effective study. Nueva York, Harper y Row.
- ROSALES, C. (1984): Didáctica de la comunicación verbal. Madrid, Narcea.
- ROSALES, C. (1988): Didáctica. Núcleos fundamentales. Madrid, Narcea.

- ROTHKOPF, E.Z. (1970): "The concept of mathemagenic activities". Review of Educational Research, 40, pp. 325-336.
- SANCHEZ MIGUEL, E. (1988): "Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión". Infancia y Aprendizaje, 44, pp. 35-57.
- SANCHEZ MIGUEL, E. (1989): Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1984): "Development strategies in text processing". En H. MANDL, N. STEIN y T. TRABASSO, (Eds): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- SINGER, H. y DOLAN, D. (1982): "Active comprehension: Problem solving schema with question generation for comprehension of complex short stories". Reading Research Quarterly, vol. 17, 2, pp. 166-184.
- SMITH, F. (1983): Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México. Trillas.
- SOLE, I. (1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje, 39/40, pp. 1-13.
- SPIRO, R.J y MYERS, A (1984).: "Individual differences and underlying cognitive processes". En D.R. Pearson (Ed): Handbook of reading research. Nueva Yor, Longman.
- STAATS, A.W. (1968): Learning, language and cognition. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- STAATS, A.W. BREWER, B.A. y GROSS, M.C. (1970): "Learning and cognitive development: Representative samples, cumulative-hierarchical learning and experimental-longitudinal methods". Monographs of the Society for Research in Child Development, 35, (8, serie n° 45).
- STAATS, A.W. (1973): "Behavior analysis and token reinforcement in educational behavior modification and curriculum research". En C. THORESEN: Behavior modification in education. Chicago, Universidad de Chicago Press.
- STALLINGS, J. (1975): "Implementation and child effects of teaching practices in Follow Through classrooms". Monographs of the Society for Research in Child Development, 40.
- TITONE, R. (1979): Metodología didáctica. Madrid, Rialp.
- VECINO, S., TEDESCO, J.C., RAMA, G.W. y otros. (1979): Proceso pedagógico y heterogenidad cultural en Ecuador. UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe". Buenos Aires, DEALC/22.
- VIDAL-ABARCA GAMEZ, E. y GILBERT PEREZ, R. (1991): Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. Madrid, CEPE.
- VYGOTSKI, L.S. (1956): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En A.M. LEONTIEV y A.R. LURIA (Eds.): Escritos de Psicología. Madrid, Akal, pp. 23-29.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.
- WEISS, J. (1980): A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Berna, Peter Lang.
- WITTRUCK, M.C. (1990): La Investigación de la Enseñanza, III. Profesores y alumnos. Madrid, Paidós Ibérica/MEC.

CAPITULO IV

LA LECTURA EN LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LA ENSEÑANZA BASICA ESPAÑOLA Y EL TEMA PENDIENTE DE SU APRENDIZAJE EFICAZ

Nos ha parecido interesante dedicar este capítulo al análisis del planteamiento de la enseñanza de la lectura en los planes y programas de la enseñanza elemental en España, tal como se configuran en las disposiciones legales y examinar su proyección en la escuela a través de los resultados que logran realmente los escolares.

La necesidad de elaborar programas para regular la enseñanza en los primeros años de la escolaridad básica es, en nuestro país, un tema de preocupación legislativa antiguo (1), aunque los primeros cuestionarios oficiales no hacen su aparición hasta 1953. Anteriormente se habían dictado algunas normas; se citaba la lectura como elemento fundamental, pero se dejaban al maestro y al inspector que diseñaran como llevarla a cabo. En 1945 se publica la Ley de Educación Primaria que determina, entre otras medidas, los contenidos de este nivel de enseñanza divididos en instrumentales (lectura interpretativa, escritura, ortografía, redacción, dibujo y cálculo), formativos (matemáticas, lengua, formación religiosa, formación del espíritu nacional, historia, geografía, educación física) y complementarios (ciencias de la naturaleza y materias de carácter artístico y utilitario), y se anuncia que el Ministerio redactará periódicamente los cuestionarios para cada materia, dictará reglas metodológicas y dará normas para el trabajo escolar. Ocho años hubieron de transcurrir para que apareciesen los esperados cuestionarios, y desde entonces y hasta la actualidad, se han sucedido cinco reformas curriculares que se emprendieron siempre como medidas necesarias, esperanzadas y optimistas para mejorar la realidad escolar y elevar el rendimiento de los alumnos. El carácter instrumental

de la lectura, explicitado de una u otra forma en todos los planes, convierte a este aprendizaje en uno de los focos de atención y de referencia obligada para ello, pero ¿los sucesivos currículos mejoran realmente las orientaciones para la enseñanza de la lectura y los resultados del aprendizaje lector?.

Exponemos en primer lugar el planteamiento de la lectura en los planes curriculares para la enseñanza básica anteriores a la LOGSE (Cuestionarios de 1953; Cuestionarios Nacionales de 1965; Orientaciones Pedagógicas para la EGB de 1970, y Programas Renovados de 1981/1982); nos detenemos posteriormente en el actual currículum base para la Educación Primaria (1991); y finalmente contrastamos los objetivos que se plantean legislativamente con los resultados que se expresan en algunos estudios empíricos sobre la situación en lectura de los escolares, referidos, evidentemente, a los planes y programas anteriores a 1990.

Aparte del interés que en si mismo tiene el análisis de los currícula, en cuanto que recoge las exigencias institucionales sobre la lectura de una determinada época (contrastadas en nuestro estudio con su proyección efectiva), consideramos que, de alguna forma, nos puede aproximar también a la realidad escolar. Es cierto que ésta puede estar muy alejada de lo que las normas legales preceptúan; en algunas investigaciones ya relatadas se señala que los profesores no aplican en su totalidad las normas legales y se constata también que las conocen poco, de modo directo (Avanzini, 1975); pero también es cierto que tienen un contacto con ellas al menos indirecto, a través de diversas mediaciones, libros de texto y editoriales principalmente. Desde esta perspectiva, algunos investigadores utilizan el análisis de los documentos legales como una vía de aproximación al conocimiento de la práctica y la realidad escolar. Por ejemplo, Sublet y Prêteur (1989) señalan que "los textos legales no dan cuenta de las prácticas reales pero pueden aportar orientaciones del ambiente pedagógico" (p.510).

1. LA LECTURA Y SU IMPORTANCIA EN LOS PLANES CURRICULARES DE 1953, 1965, 1970, 1981/1982.

1.1 CUESTIONARIOS NACIONALES DE 1953.

En 1953 (O.M. de 6 de febrero) surgen los primeros cuestionarios de nuestra legislación que "regirán las actividades didácticas de las escuelas primarias, siendo obligatorios para las oficiales y orientadores para las privadas (artº 1º). Anunciados en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, como ya hemos visto, su puesta en marcha fué solicitada al comienzo de los años cincuenta por grupos de pedagogos, vinculados muchos de ellos al Instituto San José de Calasanz, que se proponen también contribuir con sus trabajos y publicaciones en la Revista Bordón y Revista Española de Pedagogía al proceso de elaboración (Santander, 1952) e implementación.

La realidad de los centros en los que han de aplicarse los cuestionarios con rendimientos muy bajos, procedimientos rutinarios y memorísticos y condiciones generales poco propicias a cualquier innovación (López del Castillo, 1982, p.185) frenan, en cierta medida, las aspiraciones de renovación de la Comisión que elaboró el Cuestionario, sin que ello supusiese renunciar a los grandes principios educativos de la escuela nueva (enseñanza activa, viva y concreta, ritmo lento, partir del círculo del niño, etc.) como se formula de forma más o menos explícita en la introducción de los Cuestionarios:

"La novedad que supone la existencia de unos Cuestionarios Nacionales destinados a orientar la labor de nuestras escuelas primarias nos ha movido a no introducir en ellos innovaciones que podrían haber contribuido a perturbar la marcha de la enseñanza ... Si hemos huido de innovar con exceso, ello no quiere decir que no hayamos procurado atemperar los Cuestionarios a los postulados actuales de las ciencias pedagógicas. Es posible, incluso, que las de algunas materias parezcan excesivamente revolucionarios, si se tiene en cuenta nuestra tradición escolar. Tal puede ocurrir, sobre todo, con los de Lengua Española, que introducen una concepción didáctica de sesgo activo, opuesta al gesto gramaticalismo en que consistía, generalmente, la enseñanza del idioma" (p.10).

La mano y el pensamiento de Maillo, parecen estar detrás de esta introducción y de la elaboración del contenido de la "asignatura" de Lengua Española que destaca sobre el resto de los contenidos y es que para Maillo, la lengua es la materia más importante del programa escolar, idea que se reproduce insistentemente en el "Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma" cuya primera edición vio la luz en 1946 y cuyo contenido guarda un gran paralelismo con el cuestionario de esta materia.

Considera Maillo que el eje central de la didáctica de la lengua es el cultivo de las distintas actividades lingüísticas que se inician con la conversación y culminan con la literatura, y no el estudio de la gramática, principio que se formula en la introducción del cuestionario (p.16) y que se reitera en el prólogo de las sucesivas ediciones del libro citado. En este principio descansa su propuesta metodológica de enseñanza activa del idioma.

La lectura es analizada como una actividad lingüística más, que en los cuestionarios está precedida del vocabulario y le sigue la escritura. Con estos planteamientos el cuestionario de la lengua es una propuesta metodológica en la que se sugieren gran cantidad de ejercicios, bien graduados y estructurados, es en definitiva una expresión clara de las actividades que deben regular la práctica didáctica en las diferentes etapas educativas (de iniciación, elemental, de perfeccionamiento y de iniciación profesional, según había establecido la Ley de Enseñanza Primaria de 1945).

El desarrollo de la comprensión lectora y la adquisición de hábitos e intereses por la lectura señalan la meta hacia la que debe dirigirse la enseñanza y el aprendizaje en la misma: "que no haya textos en que se contenga el pensamiento ajeno que se resistan a la comprensión y al paladeo de nuestros alumnos" (p.17).

El contenido del cuestionario, se estructura por etapas, ciclos, cursos y trimestres; ordena los niveles que deben conseguir los alumnos en cada etapa (lectura silábica, vacilante,

corriente, expresiva) y las diferentes modalidades de lectura que deben practicarse (oral, silenciosa, individual, coral, expresiva, asimilativa, e interpretativa, fundamentalmente).

Se propone un método de iniciación global-sintético a través del cual, de forma lenta y progresiva, el alumno debe ir dominando las dificultades fonéticas del idioma (sílabas directas, inversas, mixtas, trabadas), el acento de palabras y frases, paso previo para lograr una auténtica comprensión y expresión lectoras, que comienzan a trabajarse fundamentalmente a partir del segundo ciclo.

El nivel lector que deben lograr los niños en el periodo de iniciación (primer ciclo del periodo elemental) lo fijan en la denominada "lectura vacilante" nivel que Maillo (1966) justifica por la dificultad que el niño encuentra al realizar las actividades de análisis y síntesis de los componentes de la frase, dificultad que hace "vacilar" y puede durar todo el tiempo que el lector lucha por desentrañar el sentido de la frase (p.59, tomo II).

El trabajo sobre las frases, logrando que el niño pueda abarcarlas ideológica y prosódicamente, la atención a los puntos de articulación del sentido (palabras claves, acentos y entonación fundamentalmente), lecturas rimadas y lectura racional-comentada sobre textos adecuados a la capacidad de comprensión del niño (estructura sencilla, frases y oraciones cortas, vocabulario significativo), son entre otras, algunas de las actividades que se recomiendan para lograr que el niño acceda a un nivel de "lectura corriente", lectura por frases que no puede darse "hasta que el niño perciba, entienda y module estas unidades" (p.56), meta que como puede observarse se sitúa en los cuestionarios en el segundo curso del segundo ciclo de enseñanza elemental. Las actividades del primer curso de este ciclo tienen como fundamental objetivo lograr que el niño alcance este nivel.

La lectura silenciosa, interpretativa, orientada por el maestro, tiene en este segundo curso del ciclo un mayor peso que

las actividades de lectura oral (individual, coral, etc) que hasta este momento han dominado.

Hasta el periodo de perfeccionamiento (10 - 12 años) y una vez que el niño ha dominado las dificultades de la mecánica de la lectura (primer ciclo) y ha logrado un nivel de comprensión suficiente, (segundo ciclo), no se comienza a practicar la lectura en su dimensión instrumental para lograr diferentes fines. Ahora bien, ello requiere también de la enseñanza y orientación del profesor que debe enseñar a los alumnos a pensar, comentar, criticar y valorar lo que leen, entre otros aspectos. Las actividades que se proponen para el primer curso del periodo de perfeccionamiento giran, como puede observarse, en torno a la enseñanza de estas modalidades de la lectura, que seguirán practicándose y perfeccionándose durante el segundo curso de esta etapa y en el periodo de Iniciación Profesional, no obligatorio y por ello, sin analizar en este estudio.

Reflejamos a continuación el contenido que se fija en estos cuestionarios para el bloque de lectura en las diferentes etapas, ciclos y cursos.

CUADRO IV.1
CUESTIONARIOS NACIONALES DE 1953

A) Periodo elemental (6 - 10 años)

1º Ciclo: (6 - 8 años)

Primer curso

- . Iniciación a partir de palabras y frases, pero descendiendo de inmediato al análisis silábico y literal. Comenzar el aprendizaje sistemático por la letra.
- . Dominio silabas directas. (Fin de 1º trimestre)
- . Sílabas inversas.
- . Pequeñas frases. Pronunciación cuidando el acento prosódico.
- . Dominio de todas las dificultades fonéticas del idioma (cuidado en sílabas inversas compuestas y directas compuestas).
- . Ejercicios para dominar el acento en frase (frases cortas) que van ampliándose progresivamente.

Segundo curso

- . Ejercicios de lectura vacilante que se menudearán para que el niño adquiera la soltura debida.
- . Utilización de libros apropiados.
- . Vigilancia y ejercicios para el dominio de acentos de palabra y frase.
- . Ejercicios de lectura rimada.
- . Continuar ejercicios de lectura vacilante a base de frases cortas, a ser posible, dentro siempre de la comprensión infantil.
- . Iniciación prudencial de lectura racional con leves explicaciones.
- . Ejercicios de transición a la lectura corriente.
- . Ejercicios de transición para explicar el sentido de lo leído, utilizando textos apropiados a su nivel mental.

Segundo ciclo (8 - 10 años)

Primer curso

- . Ejercicios de lectura coral con o sin ritmo, para el paso de la lectura vacilante a la corriente.
- . Ejercicios para la inteligencia de las principales signos de puntuación, cuidando mucho los acentos.
- . Continuación de los ejercicios de lectura coral, preparación para la lectura corriente.
- . Iniciación ejercicios de lectura silenciosa en textos que no ofrezcan dificultades a la comprensión infantil.
- . Ejercicios de lectura corriente, individual, comentada.
- . Ejercicios de iniciación a la lectura silenciosa.

Segundo curso

- . Ejercicios de lectura corriente, explicada y comentada.
- . Ejercicios de lectura silenciosa.
- . Ejercicios de lectura silenciosa interpretativa, orientada por el maestro.

(En los dos trimestres siguientes se proponen las mismas actividades).

B) Periodo de perfeccionamiento (10 - 12 años)

Primer curso

- . Ejercicios de lectura expresiva.
- . Prácticas y ejercicios de lectura reflexiva (enseñar al niño a pensar sobre el contenido de lo que lee, comentándolo, criticándolo, comprendiéndolo.
- . Enseñar a tomar notas, consultar texto, etc.
- . Prácticas silenciosas de lectura, que el niño verificará y el maestro controlará en cuanto a su eficacia. Explicar el contenido del trozo leído.

- . Ejercicios de lectura expresiva, con dificultades de puntuación y elocución.
- . Prácticas con textos de autores de estilo cortado y otros de estilo amplio.
- . Ejercicios de lectura interpretativa y reflexiva, tomando notas, haciendo fichas, etc.
- . Ejercicios de lectura silenciosa y reflexiva.

- . Lectura expresiva de trozos difíciles de clásicos y modernos.
- . Lectura expresiva, reflexiva y comentada.

Segundo curso

- . Lectura expresiva de textos literarios.
- . Lectura silenciosa de finalidad asimiladora.
- . Lectura interpretativa de preparación para el estudio, tomando notas, consultando otros autores, etc.

- . Lectura expresiva con finalidad estética.
- . Lectura silenciosa de finalidad asimiladora.
- . Lectura reflexiva, como preparación para el estudio (notas, apuntes, consultas de textos ...)

- . Lectura expresiva de finalidad estética.
- . Lectura silenciosa y reflexiva de finalidad asimiladora.

Como podemos observar, el dominio exigido en estos periodos de escolaridad obligatoria era bastante completo; se atiende primero al aprendizaje de la lectura en si misma, para enseñar a continuación a utilizarla y se hacen recomendaciones metodológicas muy interesantes, algunas de las cuales, y como ya hemos comentado, consideramos que siguen teniendo vigencia.

1.2 LOS CUESTIONARIOS NACIONALES DE 1965

A mediados de los años sesenta (O.M. de 6 de julio de 1965) aparecen los primeros cuestionarios obligatorios para las escuelas públicas y privadas. Se encargó su elaboración al CEDODEP, organismo técnico/pedagógico que había sido creado en abril de 1958, y están precedidos de algunas normas legales importantes a través de las cuales se pretende mejorar la realidad escolar. Entre ellas destacamos:

- La Orden Ministerial de 22 de abril de 1963 en la que se fija el curso como unidad fundamental del trabajo escolar y de la promoción de los alumnos. Se obliga con esta medida a comprobar el rendimiento final de cada curso para determinar la promoción o la repetición, y ello implica la utilización de instrumentos y procedimientos comunes, (adaptados a los niveles de conocimientos, hábitos y destrezas) que determine la Dirección General.
- La Resolución de la Dirección General de 20 de abril de 1964 en cumplimiento de esa disposición, fija los "niveles mínimos" dentro de cada materia, necesarios para promocionar de curso, que constituyen en opinión de varios autores un primer intento de programación por objetivos.
- La Ley de 29 de abril de 1964 amplía la escolaridad obligatoria hasta los catorce años y se gradúa la enseñanza en ocho cursos, medida que permitió replantear con mayor profundidad la enseñanza primaria.

Los Cuestionarios de 1965 introducen innovaciones muy valiosas: concentran los contenidos en unidades didácticas (globalizadas en los dos primeros cursos, diferenciadas en dos grandes grupos en los cuatro restantes y sistematizadas en séptimo y octavo); amplían los objetivos escolares; introducen el estudio de un idioma extranjero en los dos cursos finales, etc. (2).

El contenido de estos cuestionarios se estructura en cinco sectores fundamentales que Moreno García (1969), por entonces Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, representa gráficamente de forma suficientemente expresiva de la importancia que los Cuestionarios conceden al dominio del lenguaje y muy especialmente a la lectura como veremos seguidamente, y a las Matemáticas. Esta es:

a) Técnicas instrumentales de la cultura (Lengua y Matemáticas)	b) Unidades didácticas (Naturaleza y Sociedad) c) Expresión artística (Dibujo, Música y Manualizaciones)	d) Materias de carácter especial (Religión, Formación del Espíritu Nacional, Enseñanzas del Hogar y Educación Física) e) Habituciones.
---	---	---

Se plantea la lectura como una técnica instrumental con tratamiento didáctico específico. Ello supone, entre otras cosas, la asignación de un tiempo semanal fijo durante los seis primeros cursos, cuya distribución es: en primero y segundo ocupa el mayor porcentaje del periodo semanal (cinco horas), sólo superado por el que se concede a juegos, educación física y recreo, incluidos en el mismo paquete; en tercero, cuatro horas, igual que matemáticas que, a partir de este curso y hasta el final del periodo de educación básica, tiene los mayores porcentajes del tiempo semanal; este tiempo para la lectura se reduce a tres horas y media en cuarto y a dos horas y treinta minutos en quinto y sexto curso; en séptimo y octavo el tiempo de lectura se integra en el conjunto del tiempo que se destina a la lengua. A título de ejemplo, reproducimos la parte de la tabla de distribución semanal de materias por curso en los sectores relativos a técnicas instrumentales, juegos, recreo y educación física (Moreno García, 1969, p.28) que son, en conjunto, las que acumulan los mayores porcentajes del horario escolar.

TABLA DE DISTRIBUCION SEMANAL

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Lectura	5	5	4	3,30	2,30	2,30		
Escritura	4	3	3	2,30	2,30	2,30	4	4
Lengua Española	2	3	3	3	3	3		
Matemáticas	3	3	4	4	4	4	6	6
Juegos, Educación Física y Recreos	6	5,30	4,30	4,30	3,30	3,30	3,30	3,30
TOTAL SEMANAL	30	30	30	30	30	30	36	36

El Cuestionario de lectura está estructurado en torno a tres elementos básicos que se presentan de forma paralela, curso por curso.

1º) El primer apartado recoge las características que deben tener los textos de lectura, tanto desde el punto de vista del contenido, como de la estructura. Se fijaron atendiendo a dos exigencias fundamentales: a) las que proceden de la complejidad de los signos escritos y sus combinaciones y b) las derivadas de la adecuación del léxico a la capacidad de comprensión del escolar (Cuestionarios Nacionales, 1965, p.419).

2º) En el apartado segundo, proceso lector, se destacan las características fundamentales en las que debe basarse la enseñanza de la lectura de cada curso. Se contemplan a partir de las distintas etapas por las que va pasando el aprendiz, desde la simple traducción de grafemas a fonemas hasta la comprensión de un determinado estilo literario, como a título de síntesis reflejan en el preámbulo. Estas son:

- a) Traducción de fonemas en los signos correspondientes.
- b) Comprensión del significado de palabras y frases.
- c) Comprensión de ideas fundamentales en párrafos y textos.
- d) Correcta expresión con matices adecuados.
- e) Comprensión de ideas básicas y fundamentales de un texto con finalidad de estudio.
- f) Comprensión del estilo del texto y de la intencionalidad del autor (p.419).

3º) Finalmente y como tercer componente, se consignan los objetivos básicos que en cada curso deben lograrse con la finalidad de:

- a) Desarrollar hábitos positivos de lectura oral y silenciosa.

- b) Capacitar para identificar palabras con exactitud.
- c) Favorecer la comprensión del significado de lo leído.
- d) Aumentar la velocidad lectora.
- e) Corregir errores y suavizar las dificultades del aprendizaje.

Estos son los objetivos que, en síntesis, deben alcanzarse en lectura con el propósito último de "ampliar el horizonte cultural de los escolares; enriquecer su vida con la experiencia de los autores; inculcarles mejores hábitos, actividades y normas de conducta; capacitarles para resolver sus problemas personales y crearles un deseo de ayudar a los demás" (p.419), fines que ponen de manifiesto los valores formativos que conceden a la lectura en cuanto medio de cultura, de formación intelectual y moral, de socialización y de autonomía y de capacitación para resolver sus problemas. Nos parece que se perfila con claridad el carácter instrumental de la lectura al servicio de la formación integral del alumno.

En los cuestionarios no se define de manera explícita el concepto de lectura del cual se parte, más no resulta difícil deducirlo en función de la estructura que adoptan, el contenido y los objetivos que se van adscribiendo a lo largo del proceso de aprendizaje lector. Por otra parte, revisando algunos escritos de la época, publicados por el CEDODEP y que se dirigen a los profesores con el objeto de ayudarles en la aplicación de estos cuestionarios (Orientaciones para Directores Escolares, 1965; Programas para Colegios Nacionales, 1968, entre otros), nos atreveríamos a afirmar que este fue uno de los puntos iniciales planteados y conscientes de su importancia, tratan de hacer llegar a todos los implicados en el desarrollo del curriculum lo que debe entenderse por lectura. Así, por ejemplo, Arroyo del Castillo (1965) comienza por explicar lo que no es leer, para destacar lo que considera la esencia del concepto: "leer no es simplemente traducir en fonemas una serie de signos ... no consiste tampoco en conocer letras y la unión de las mismas. Leer es conocer palabras, comprender frases, interpretar el sentido del texto y reconocer el estilo" (p.253), que desde una perspectiva de estadios o etapas lectoras se convierten en habilidades básicas que el niño ha de ir dominando de forma progresiva. Este

concepto de lectura se convierte en el punto de partida de la elaboración de los programas para Colegios Nacionales (1968, p.7 Vol.1).

La lectura estructurada en una sucesión de etapas correlativas que conducen a la asimilación del mensaje como culminación del proceso lector (según el enfoque de Fernández Huerta, 1953; Gray, 1957 y otros autores que adoptan el modelo de estadios, de gran tradición didáctica) no nos cabe duda que está también recogido en este cuestionario cuyas etapas fundamentales sintetizamos en las siguientes:

- 1) Etapa de iniciación que parece integrar los cursos primero y segundo. El objetivo fundamental de primero es adquirir la mecánica de la lectura; en segundo se trata de automatizar esos mecanismos. (Véanse los objetivos que se asignan a estos primeros cursos, cuadro IV.2).
- 2) Etapa de progreso centrada esencialmente en el desarrollo de la comprensión a diferentes niveles y en la adquisición de hábitos lectores. Abarca los cursos tercero y cuarto.
- 3) Etapa de profundidad y aplicación plena de la lectura como instrumento de trabajo, de estudio, de información y de recreo (quinto y sexto curso).

Sexto curso parece marcar el fin de la enseñanza formal y específica de la lectura. A partir de séptimo los objetivos se subordinan al empleo de la técnica como instrumento de información y trabajo, de acuerdo con las exigencias de las materias del programa. No obstante, se recomienda al maestro que dedique algunos espacios para intensificar los aspectos comprensivos, expresivos y artísticos de la lectura.

En las páginas siguientes reproducimos el contenido de los Cuestionarios de lectura.

CUADRO IV.2
CUESTIONARIOS DE 1965

CURSO 1º (6-7 AÑOS)

FASES I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<p><u>Contenido</u> Sencillas expresiones de sentido afirmativo</p> <p><u>Estructura</u> 1ª) Frases formadas por tres o cuatro palabras de dos sílabas directas, constituidas por consonantes de un sólo sonido o por el sonido predominante en las de dos sonidos y algunos monosílabos del tipo "el", "un", "es", etc.</p>	<p>a) Reconocimiento de signos y correcta pronunciación de los mismos.</p> <p>b) Interpretación oral de palabras evitando el silabeo</p> <p>c) Comprensión del significado de palabras y frases.</p>	
<p><u>Contenido</u> Sencillas expresiones de sentido afirmativo y negativo.</p> <p><u>Estructura</u> 2ª) Frases de hasta seis palabras, con sílabas directas (incluyendo el segundo sonido de las letras que lo posean), inversas y mixtas.</p>	<p>a) Pronunciación de las palabras evitando el silabeo.</p> <p>b) Lectura de las frases sin cortes o pausas innecesarias.</p> <p>c) Comprensión del significado de expresiones leídas.</p>	<p>Se referirán, principalmente, a la adquisición de la mecánica de los signos gráficos, sin que ello suponga abandono de la intención comprensiva, pues desde el primer momento han de ofrecerse materiales de lectura con significación y se ha de procurar que los escolares interpreten el sentido de lo que leen</p>
<p><u>Contenido</u> Sencillas expresiones de carácter aseverativo e imperativo.</p> <p><u>Estructura</u> 3ª) Textos de hasta doce palabras, con sentido unitario, divididos en dos o tres frases en las que figuren todas las combinaciones silábicas de nuestra Lengua.</p>	<p>a) Emisión de las frases con la debida entonación.</p> <p>b) Comprensión del significado de los textos propuestos, tanto en lectura oral como silenciosa.</p>	

CURSO 2º (7-8 AÑOS)

I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<p><u>Contenido</u> Expresiones como las indicadas en el curso anterior, a las de sentido interrogativo y exclamativo. Introducción de sencillos diálogos.</p> <p><u>Estructura</u> Textos de hasta 30 ó 40 palabras, formados por varios párrafos relacionados entre sí.</p>	<p>a) Lectura corriente sin vicios de entonación. Se tomará la oración como unidad de comprobación.</p> <p>b) Comprensión del significado del texto en lectura oral y silenciosa.</p> <p>c) Observación de las pausas en los puntos y comas.</p>	<p>Este curso debe dedicarse, ante todo, a la conversión en hábito de las adquisiciones precedentes. La lectura se practicará con intención de lograr automatismos, cierta rapidez en el acto de leer y una adecuada comprensión lectora.</p>

CURSO 3º (8-9 AÑOS)

I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<p><u>Contenido</u> Lectura de caracter descriptivo y narrativo. Diálogos sencillos; poesías asequibles, como romances, villancicos, etc.</p> <p><u>Estructura</u> Textos de hasta 150 palabras en varios párrafos.</p>	<p>a) Velocidad de 70 palabras por minuto.</p> <p>b) Ritmo creciente y principio del acento de frases. Corrección en las pausas.</p> <p>c) Interpretación de todos los signos de puntuación.</p> <p>d) Comprensión del significado de los textos mediante la iniciación a la lectura comentada.</p> <p>e) Lectura silenciosa sobre realización de tres o cuatro órdenes integradas en un texto.</p>	<p>a) Dominio progresivo del idioma</p> <p>b) Iniciativa al cultivo de la sensibilidad.</p> <p>c) Intensificar los aspectos de la comprensión de lo leído.</p>

CURSO 4º (9-10 AÑOS)

I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<p><u>Contenido</u> Temas de caracter narrativo y descriptivo, incluyendo algunos sencillos textos de reconocido valor literario.</p> <p><u>Estructura</u> Textos de hasta 200 palabras, con párrafos de 30 a 40 palabras. El léxico, en general, no rebasará la cantidad de comprensión del niño</p>	<p>a) Velocidad de 90 palabras por minuto.</p> <p>b) Iniciación a la correcta entonación de frases, en textos literarios sencillos, incluyendo expresiones dialogadas.</p> <p>c) Interpretación de los textos con iniciación a la reflexión sobre su contenido, formulando oralmente resúmenes de los mismos.</p> <p>d) Lectura silenciosa sobre realizaciones de órdenes condicionadas a hechos y situaciones concretas.</p>	<p>a) Información sobre Naturaleza, Sociedad y Religión</p> <p>b) Iniciación al conocimiento de las diversas acepciones de las palabras.</p> <p>c) Cultivo de la sensibilidad a través de los textos literarios utilizados.</p> <p>d) Iniciación a la lectura autónoma.</p>

CURSO 5º (10-11 AÑOS)

I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<p><u>Contenido</u> Lecturas diversas, incluyendo textos literarios en prosa y verso de carácter predominantemente narrativo.</p> <p><u>Estructura</u> Textos de 300 a 400 palabras. Párrafos de cualquier extensión.</p>	<p>a) Velocidad de 110 palabras por minuto.</p> <p>b) Entonación natural y correcto uso de los signos de puntuación, acentuación y pausas.</p> <p>c) Comprensión de los textos, iniciando el análisis del contenido de los mismos y la distinción del sentido directo y figurado de las palabras.</p> <p>d) Reconstrucción de textos cuyas frases se den en desorden</p>	<p>a) Utilización de la lectura como instrumento de trabajo personal.</p> <p>b) Perfeccionamiento de la lectura expresiva.</p>

CURSO 6º (11-12 AÑOS)

I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<p><u>Contenido</u> Textos que incluyen todas las variantes que suele ofrecer el lenguaje escrito corriente.</p> <p><u>Estructura</u> Las lecturas podrán hacerse sobre material de cualquier extensión, siempre que no exceda de la capacidad del escolar. Un término medio de 300 palabras puede ser adecuado. Párrafos de cualquier extensión.</p>	<p>a) Velocidad de 220 palabras por minuto.</p> <p>b) Entonación correcta.</p> <p>c) Comprensión de los textos iniciando la crítica de su contenido.</p>	<p>a) Aplicación plena de la lectura como medio de trabajo escolar, cultivando específicamente las finalidades de estudio, información complementaria, cultivo del gusto literario y recreo.</p>

CURSOS 7º Y 8º (12-13 Y 13-14 AÑOS)

Las características y los objetivos de la lectura en estos cursos estarán subordinados al empleo de esta técnica como instrumento de información y trabajo, de acuerdo con las exigencias de las materias del programa.

No obstante, pese a que no se asigne a la lectura un carácter formal, deberá el Maestro dedicar algunos espacios a la intensificación de los aspectos comprensivos, expresivos y artísticos de la lectura.

Como podemos apreciar, los niveles que se fijan para cada etapa no son realmente muy distintos a los del anterior Cuestionario (1953). Se propone un aprendizaje sin prisas, pero sin pausas, en el que se unen desde el principio los procesos

mecánicos y comprensivos, aunque en el inicio se da una prioridad a aquellos.

Los cuestionarios se completaron con programas para Colegios Nacionales elaborados por el CEDODEP (1968) que resultaron de gran ayuda para el profesorado. En ellos figuraban con mayor precisión normas metodológicas y actividades adecuadas para la consecución de los objetivos previstos en cada unidad. Los objetivos, aparecen también más especificados. Estos programas incluyen, además, en todos los cursos:

- a) Un programa básico que desarrolla todos y cada uno de los factores que están implicados en el proceso lector (perceptivo, verbal, interpretativo, razonamiento, velocidad)
- b) Un programa recreativo para cultivar el desarrollo artístico y emocional de los alumnos.
- c) Un programa extensivo cuya finalidad es facilitar a los alumnos una información más amplia a través de lecturas de carácter histórico, religioso, geográfico, etc.
- d) Programa para una enseñanza correctiva con indicaciones alusivas al proceso lector.

Otra nota destacada de estos programas es que las tres primeras semanas del curso de iniciación a la lectura (1º curso) se dedican a actividades de prelectura (discriminación visual de objetos, representación gráfica de los mismos, vocabulario, etc).

1.3 ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS DE 1970

Siguiendo con el proceso histórico, en 1970 se realiza un importante esfuerzo para la renovación del sistema educativo en favor de la calidad de la enseñanza. El 4 de agosto de ese año se publica la Ley General de Educación que introduce importantes innovaciones en el sistema educativo español.

Entre los documentos legales que se dictan ese mismo año, desarrollando esta ley, nos interesa centrarnos en las Orientaciones Pedagógicas, aprobadas cuatro meses más tarde (O.M. de 2 de diciembre de 1970), en las que se incluyen un conjunto de líneas directrices y sugerencias para la acción didáctica que afectan a los objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas para cada una de las áreas y los niveles de la E.G.B., y las normas para la evaluación, la orientación y la temporalización del trabajo escolar. Su carácter abierto, indicativo, deja un margen de flexibilidad para adaptar los programas a las características psicobiológicas de los alumnos, posibilidad que no siempre fue utilizada.

Se trata de un documento denso (3) que pretende orientar la actuación del profesor hacia la consecución del fin general de la E.G.B. (formación integral y armónica igual para todos, pero adaptada a las capacidades de cada uno) y del modelo de educación personalizada que se proponía, en el que convergen principios educativos, didácticos y organizativos muy importantes: individualización de la enseñanza, desarrollo de los aspectos sociales, agrupamientos flexibles de alumnos, orientación y atención tutorial permanente, trabajo en equipo de los profesores, evaluación formativa, atención y recuperación de las dificultades de aprendizaje, etc. (4).

Limitándonos al área que nos ocupa, observamos cambios importantes respecto de los planteamientos anteriores que afectan a varias dimensiones:

- 1º) La lectura se integra en el área de lenguaje y pierde el carácter específico con horario propio que le concedían los cuestionarios de 1965.
- 2º) Observamos una fuerte incidencia en el proceso de comprensión y en el papel instrumental de la lectura al servicio del aprendizaje.
- 3º) La lectura es analizada como un conjunto de habilidades específicas focalizadas en torno a la comprensión (interpretar, valorar, organizar y retener información, fundamen-

talmente).

- 4ª) Se aumenta la exigencia en los niveles de adquisición. Se adelantan a cursos tempranos objetivos, procesos de lectura y finalidades que los currícula anteriores incluía en grados posteriores.

Brevemente desarrollaremos estos aspectos que representan, desde nuestro punto de vista, los cambios mas significativos.

Las Orientaciones Pedagógicas estructuran el contenido de la E.G.B. en dos grandes áreas: de experiencia (Sociales y Naturales) y de expresión (Lenguaje, Matemáticas, Expresión Plástica y Expresión dinámica). En varios lugares del texto se repite el propósito de dar un caracter secundario a los contenidos culturales, en beneficio de las áreas de expresión por su contribución al desarrollo de la capacidad de comunicación en sus vertientes expresivas y comprensivas. El área de Lenguaje ocupa, dentro de este conjunto, un lugar de atención preferente en cuanto que "es un instrumento básico de comunicación, fundamento de todas las actividades y áreas educativas" principio que apoyan en la conexión entre la madurez mental y el progreso idiomático (aprender a hablar es, en cierto modo, equivalente a aprender a pensar) y de manera muy especial en la correlación entre el dominio del lenguaje y el progreso escolar en general:

"La adquisición de ciencia es en primer lugar una adquisición de vocabulario ... El dominio de la lengua facilita el conocimiento científico ... La destreza en lectura comprensiva y en la expresión ordenada y coherente del propio pensamiento, verbalmente y por escrito, es garantía de éxito en todas las materias de enseñanza" (Orientaciones Pedagógicas, Ed. Escuela Española, 1978, p.61).

Hablar (expresión y comprensión oral), leer y escribir se convierten, desde esta perspectiva, en los tres ejes sobre los que se articulan los objetivos específicos de lenguaje para toda la primera etapa de la E.G.B. y el primer curso de la segunda.

De la misma forma, en función de su caracter mediador y de fundamento de todas las actividades del aprendizaje y del

progreso escolar se concluye y resalta que:

"1º) La enseñanza de la lengua española debe ser una preocupación constante a lo largo de todo el proceso educativo desde su iniciación; 2º) no se limitará a un horario determinado ni se encerrará en el marco estricto de una disciplina. Es un quehacer de todo momento que afecta a todo el profesorado en todos los niveles" (O.P. 1978, p.61).

Se propone, además, un enfoque integrador y globalizado:

"La enseñanza del lenguaje en la Educación General Básica se apoyará, casi exclusivamente, en las experiencias de los alumnos y de su medio ...; cualquier situación puede ser pretexto y ocasión para que el alumno ... adquiera fluidez y expresividad, enriquezca su vocabulario y, en fin, perfeccione su lenguaje" (O.P., 1978, p.61).

Aunque también se reconoce que:

"Los aspectos más instrumentales del lenguaje (lectura y escritura en la primera etapa, y morfo-sintáxis en la segunda) precisarán un tratamiento específico y un horario propio, aunque sin perder la necesaria conexión con los demás aspectos de este área. La adquisición de los mecanismos de escritura debe realizarse simultáneamente y paralelamente a la lectura con frases o textos siempre significativos" (O.P. 1978, p.61).

Valoramos positivamente este planteamiento que hace de la lengua un foco de atención permanente a lo largo de todo el proceso educativo. Nos parece también muy positivo el énfasis que se pone en la necesidad de dotar de significación a los aprendizajes instrumentales y de interrelacionar las distintas modalidades del lenguaje (oral y escrito, expresivo y comprensivo) y estas con las demás áreas. Pero junto a estos y otros aspectos favorables, como por ejemplo la insistencia en la vertiente comprensiva de la lectura, encontramos algunas ausencias que afectan a factores importantes en las etapas previas del aprendizaje lector y una excesiva polarización hacia el papel instrumental de la lectura desde los primeros niveles del aprendizaje.

En las Orientaciones Pedagógicas no encontramos ninguna mención explícita sobre el concepto de lectura. No obstante, es fácil inferirlo si se analizan los objetivos específicos, los niveles y contenidos que se adscriben a cada uno de los cursos, así como las sugerencias que se hacen para la evaluación y las recomendaciones metodológicas, aspectos que pasamos a exponer.

Los objetivos específicos se integran en el apartado denominado "comprensión lectora", título ya suficientemente expresivo. Son objetivos muy amplios, se proponen con carácter general para toda la E.G.B y ninguno de ellos alude de forma directa al proceso de adquisición de la mecánica de la lectura, decodificación grafofónica. La mayoría describen habilidades específicas de comprensión, (interpretativas y valorativas fundamentalmente) y recogen el carácter instrumental de la lectura en sus facetas instructiva, informativa, de estudio, de evasión o recreo, aunque la extensión de los objetivos, nos permite afirmar que se pone el acento más en las primeras funciones que en las segundas. Estos son los objetivos específicos que se describen bajo el epígrafe "comprensión lectora":

- Hábitos y destrezas para la lectura silenciosa y comprensiva a una velocidad progresiva.
- Capacidad para captar las partes en que se estructura el contenido de un texto, así como el sentido implícito que puede tener.
- Capacidad para valorar lo leído y para diferenciar el relato objetivo de los hechos y la exposición de opiniones.
- Capacidad para servirse de las ideas adquiridas mediante la lectura.
- Capacidad de utilizar técnicas y métodos de estudio relacionados con el material escrito.
- Capacidad de manejar el diccionario e interpretar símbolos, diagramas, siglas, proverbios, refranes y sentencias.
- Actitud positiva hacia la lectura (dirigida y personal) como pasatiempo y como medio de aprendizaje (pp. 61-62).

Estas mismas características (ausencia de habilidades referidas a la decodificación, insistencia, por el contrario, en las que desarrollan la comprensión y en el papel instrumental de la lectura) se observan en el apartado "niveles y contenidos" que según López del Castillo, 1982, señalan, a diferencia de los

objetivos específicos, las metas concretas que los alumnos han de alcanzar gradualmente, aunque siguiendo su propio ritmo, durante los ocho cursos de la E.G.B. Constituyen, por tanto, niveles de adquisición, objetivos que se sugieren para cada curso y que van marcando el grado de progreso. De hecho, se pretendió formularlos en términos operativos con el propósito de que los profesores pudiesen evaluar, controlar y revisar las adquisiciones de los escolares (López del Castillo, 1982, p.196).

Pues bien, en el primer curso de la E.G.B. se señalan por ejemplo, tres únicos objetivos que atienden a la comprensión de textos sencillos, respuesta a órdenes escritas, y a la lectura personal como medio para expresar actitudes e intereses lectores; en segundo se introducen las habilidades interpretativas (de órdenes, de refranes) y valorativas (distinguir hechos reales de fantasías ...) así como la utilización de la lectura con fines informativos y escolares (saber obtener información, resolver problemas que plantea el trabajo escolar con ayuda de la lectura); en tercero se insiste en las mismas habilidades interpretativas y valorativas y se introduce la lectura como medio de aprendizaje y utilización de esta actividad en sus distintas modalidades, etc.

Presentamos a continuación el extracto de niveles que se adscriben a cada curso. En ellos se integran aspectos de contenido y proceso que los Cuestionarios de 1965 presentaban por separado; en relación con aquellos Cuestionarios, observamos importantes diferencias que afectan a la secuenciación de estos niveles/objetivos y al grado de exigencias por curso, que se ha elevado notablemente.

CUADRO IV.3
EXTRACTO DE NIVELES Y CONTENIDOS REFERIDOS A LA LECTURA
EN LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS, 1970.

CURSO	NIVELES Y CONTENIDOS
Primer nivel	<p>Responder adecuadamente a instrucciones orales y escritas. Lectura comprensiva de textos sencillos de hasta doce palabras divididas en dos o tres frases, a cincuenta palabras por minuto. Lectura personal del alumno que ponga de manifiesto sus actitudes.</p>
Segundo nivel	<p>Saber obtener información. Distinguir entre hechos reales y fantasías. Lectura comprensiva de textos sencillos con sentido unitario a 60 palabras por minuto. Interpretación de órdenes dadas por escrito. Distinguir las partes de un texto. Interpretación de refranes. Resolver problemas que plantea el trabajo escolar con ayuda de la lectura. Hábito de utilizar los medios informativos.</p>
Tercer nivel	<p>Lectura comprensiva de textos de hasta 150 palabras en varios párrafos, a 70 palabras por minuto, interpretando todos los signos de puntuación. Hábito de lectura como medio de aprendizaje. Utilización de la lectura en sus distintas modalidades. Seguir instrucciones escritas relacionadas con normas de juego, reglamentos, funcionamiento de mecanismos, aparatos, etc. Distinguir las partes en que se estructura el contenido de un texto, ponderando su respectiva significación e importancia. Estimación elemental de la objetividad y veracidad de lo leído y distinción del relato objetivo de hechos y la exposición de opiniones. Interpretación de proverbios y sentencias. Saber recoger información sobre temas dados. Utilización de los medios informativos en el quehacer escolar. Manejar el diccionario.</p>
Cuarto nivel	<p>Lectura comprensiva de textos de hasta 200 palabras, con párrafos de 20-30 palabras a 90 por minuto y correcta pronunciación de frases dialogadas. Utilización de algunas técnicas de estudio. Captar el sentido indirecto o implícito del texto. Recogida de datos para la solución de problemas concretos. Uso de la prensa para ciertos trabajos escolares. Sencillos comentarios de texto.</p>
Quinto nivel	<p>Comprender y expresar pensamientos en oraciones de cierta complejidad. Estimación crítica de la veracidad y autenticidad de la información recibida. Lectura comprensiva y correcta atendiendo a signos de entonación, acentuación y pausas, a unas 110 palabras por minuto. Perfeccionamiento en las técnicas de estudio: manejo frecuente del diccionario, organización y uso del fichero. Conocimiento de giros lingüísticos. Análisis de argumentos, refuerzos, contradicciones, consecuencias. Utilización selectiva de los medios informativos.</p>
Sexto nivel	<p>Captar en el lenguaje oral y escrito la relación razón-consecuencia, el grado de exactitud, lo supuesto e implicaciones, refuerzos y contradicciones, y percibir la falacia del pensamiento. Uso en las técnicas propias de la lectura silenciosa a velocidad creciente. Lectura de textos literarios.</p>
Séptimo nivel	<p>Valoración crítica de lo que se lee y escucha. Resumir textos de carácter informativo, reteniendo las ideas fundamentales. Perfeccionamiento en las técnicas de estudio. Lectura de textos seleccionados de la literatura española.</p>
Octavo nivel	<p>Sintetizar, tomando notas escritas, las ideas fundamentales de lo leído o escuchado. Distinguir cada una de las partes en que se estructura un artículo, folletos y libros sobre un mismo tema. Estimar y comentar los diversos valores de un texto literario.</p>

La lectura como desarrollo de una serie de habilidades específicas centradas en el proceso de la comprensión queda bien reflejado en este planteamiento. Se vuelve a insistir y se matizan estas habilidades en el apartado que las Orientaciones dedican a la evaluación, sugerencias sobre procedimientos. En ellas se lee:

"Para evaluar el nivel de comprensión lectora, por ejemplo, se puede proceder partiendo de un texto de lectura previamente seleccionado, de acuerdo con el nivel de los alumnos. A través de preguntas y actividades sobre el texto, se valorarán distintos aspectos de comprensión:

- Retención de lo leído.
- Organización de lo leído.
- Interpretación de lo leído.
- Valoración de lo leído" (p.95).

Finalmente y por lo que respecta a las actividades y directrices metodológicas para conseguir los objetivos propuestos, las Orientaciones Pedagógicas son muy poco explícitas. De acuerdo con su planteamiento inicial, que recomienda un tratamiento simultáneo de la lectura y la escritura, relacionan bajo un mismo epígrafe (comprensión lectora y expresión escrita) las actividades que se sugieren, centradas, como rasgo fundamental, en proporcionar a los niños diferentes oportunidades para ejercitar la lectura y la escritura. En relación a la lectura se señala de forma textual: "Oportunidades variadas para la ejercitación de la lectura como pasatiempo y medio de aprendizaje, utilizando la biblioteca de la clase o del Centro". Y pasan, a continuación, a enumerar los tipos de textos que se pueden utilizar:

- "Tebeos, descripciones, relatos, biografías, cuentos, leyendas, poemas infantiles y populares, canciones, adaptaciones teatrales.
- Periódicos, revistas, cartas e informes.
- Técnicas de estudio y trabajo; textos de tema geográfico, histórico, diccionarios, enciclopedias infantiles, índices, ficheros, etc." (p.62).

En suma, en todos los apartados analizados observamos una

gran insistencia por destacar la importancia del proceso de la comprensión y la necesidad de que el niño vaya adquiriendo las habilidades que la integran. Se enfatiza también el papel instrumental de la lectura. De un modelo de estadios o etapas lectoras, hemos pasado a un modelo de habilidades centrado, casi de forma exclusiva, en las denominadas habilidades superiores y a un mayor grado de exigencias.

Nos parece criticable:

- a) La excesiva polarización hacia el papel instrumental de la lectura desde los primeros niveles de aprendizaje.
- b) La falta de sugerencias sobre la distribución del tiempo especialmente en la técnica de la expresión lectora.
- c) Que los objetivos de cada nivel sean confusos y mal graduados pues no tienen en cuenta la dificultad de las habilidades.
- d) La nula atención que se presta a las habilidades inferiores de la lectura y al proceso de decodificación, aspecto que, como veremos seguidamente, se corrige en 1977 en las Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica sobre aplicación de las Orientaciones Pedagógicas a los primeros cursos de E.G.B y su coordinación con los niveles de Educación Preescolar.
- e) Finalmente, creemos que deberían haberse desarrollado más las orientaciones metodológicas y las cuestiones relativas al tiempo específico para el aprendizaje de la lectura.

En 1977 la Dirección General de Educación Básica saca a la luz, con carácter experimental, unas nuevas orientaciones para Preescolar y los dos primeros cursos de la E.G.B., que preludian la reforma que se realiza en la década de los años ochenta. Se introduce la organización cíclica (el ciclo como unidad de programación, evaluación y promoción), se autoriza la permanencia de un año más en el ciclo de los alumnos que no logran los objetivos, se fijan los denominados Niveles Básicos de Referencia como objetivos mínimos y obligatorios, y se recomiendan programas específicos de adaptación y preparación en lenguaje, psicometri-

cidad y otros sectores para los niños que acceden a la E.G.B. sin haber realizado educación preescolar, entre otras innovaciones.

En estas Instrucciones se corrigen algunas de las carencias que presentaban las Orientaciones Pedagógicas en materia de lectura: se incluyen objetivos más precisos y completos que se integran en un apartado denominado "comprensión y expresión lectoras"; se señalan actividades también más concretas y sugerentes (condición, no obstante, que sólo cumplen algunas); estas actividades se presentan en paralelo a los objetivos y se llama la atención sobre algunos puntos importantes que se refieren a los métodos más adecuados para la iniciación a la lectura. En este último aspecto, consideran que "el profesor debe estructurar su propio método o elegir alguno de los conocidos", y aunque se sugiere aprovechar lo positivo de cada uno (fonético, silábico, global, mixto), se decantan por un método mixto pues "en general en la lectura se trata de conseguir un ANALISIS-SINTESIS continuo que va de la letra a la palabra o de la palabra a la letra"; se concluye este apartado matizando "nunca se podrían componer palabras o leer si no son conocidas las letras que las forman" (p.49).

Observamos, por el contrario, que sigue recortándose el tiempo que se fija para el aprendizaje de la lectura, adelantándose en consecuencia su uso como medio de aprendizaje. En el preámbulo que introduce los niveles básicos de referencia de las distintas áreas se dice:

"... acceso a tercero de E.G.B con dominio de las técnicas instrumentales, conscientes de que la carencia o deficiencia de las mismas puede originar un alto porcentaje de fracasos escolares en los cursos siguientes" (p.15)

Y más adelante, antes de desarrollar los objetivos y actividades del ciclo se incluye como nota:

"Después del segundo curso debemos plantearnos varias cuestiones sobre el nivel alcanzado en la lectura de estos niños:

- A) Si la mecánica lectora está bien conseguida.
- B) El ritmo lector.
- C) La velocidad lectora.
- D) La expresión o entonación.
- E) La comprensión y crítica de lo leído" (p.52).

Otros problemas que plantean en esta misma nota es la conveniencia de utilizar los tipos de lectura oral, silenciosa, individual, colectiva, el tiempo dedicado a ella y el tipo de lectura que se debe elegir, cuestiones que simplemente enumeran (como hemos hecho nosotros) sin aportar orientaciones concretas en torno a esta problemática.

Los objetivos que las Instrucciones de 1977 señalan para el Ciclo Preparatorio (1º y 2º de E.G.B) son:

- a) Llegar a la adquisición de todos los fonemas.
- b) Perfeccionamiento progresivo del ritmo lector.
- c) Favorecer la buena entonación lectora.
- d) Desarrollar progresivamente la comprensión lectora.
- e) Favorecer el gusto lector.
- f) Adquirir el hábito lector.
- g) Aprender a seleccionar sus lecturas.

1.4 PROGRAMAS RENOVADOS DE 1981 Y 1982

Al comienzo de los años ochenta se diseña en nuestro país un nuevo proyecto de reforma que afecta a la estructura organizativa de la E.G.B y a algunos aspectos del curriculum que se concretan en el Documento Base de los Programas Renovados (5).

Desde un punto de vista organizativo, la E.G.B se estructura en tres ciclos, aunque conserva la división en dos etapas. La primera etapa la conforman los Ciclos: Inicial (1º y 2º de E.G.B), y Medio (3º, 4º y 5º); la segunda queda integrada en el denominado Ciclo Superior (6º, 7º y 8º).

El documento base que precedió a la ordenación legal de los Programas Renovados explica que, con el establecimiento de los ciclos, se pretende la integración de los cursos en unidades temporales más amplias que den una mayor unidad al proceso educativo, permitan una mejor adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje al ritmo evolutivo de los escolares, y una mayor flexibilidad en la organización escolar y en la promoción de los alumnos y se argumentan razones psicológicas, pedagógicas y didácticas, sociológicas y organizativas, para justificar esa elección.

Las áreas en las que se organiza el contenido, sufren también modificaciones que afectan especialmente a la estructura interna que adoptan (se dividen en bloques temáticos, temas de trabajo, niveles básicos de referencia, actividades); se incluyen también algunos contenidos nuevos en las áreas ya existentes. El cambio más significativo es, no obstante, el establecimiento para cada ciclo y área de unas enseñanzas mínimas, niveles básicos de referencia en los Programas Renovados, que constituyen los objetivos que, con carácter obligatorio, han de conseguirse para promocionar de ciclo. Con ello se pretende evitar el riesgo de la indefinición de los programas, posibilitar el control del rendimiento de los alumnos, del profesorado, de los centros y del propio sistema educativo" (Documento base, 1980).

Con los Programas Renovados pasamos de una organización de la enseñanza no graduada, a la graduación por ciclos y de un curriculum abierto/orientativo, a un curriculum prescriptivo. Las enseñanzas mínimas son el referente obligado para la promoción de Ciclo. El Ciclo es la unidad básica de programación, de aprendizaje, evaluación y promoción, como se diseñó en las Instrucciones de 1977.

Aunque el proyecto de reforma comprendía toda la enseñanza básica, sólo se reglamentaron el Ciclo Inicial (Real Decreto 69/1981 de 9 de enero, y Orden Ministerial de 17 de enero por la que se fijan las enseñanzas mínimas de Preescolar y Ciclo Inicial) y el Ciclo Medio (Real Decreto 710/1982 en el que

también se fijan las enseñanzas mínimas para este ciclo). La propuesta curricular para el Ciclo Superior de la E.G.B., realizada conjuntamente con las autoridades de las Comunidades Autónomas que tenían transferencias educativas, se difundió en 1984 (Vida Escolar, nº 229-239) con carácter de anteproyecto o "documento abierto y participativo, de apoyo técnico, no exhaustivo", según reza la editorial de la citada revista, para que los grupos de trabajo y experimentación de la reforma del Ciclo Superior, los centros, profesionales y toda la comunidad educativa pudiesen experimentar, debatir, reflexionar, sugerir e implicarse en la reforma que se proyectaba. Originariamente planteados como ensayo de experimentación participativa, debidamente asesorada y sistemáticamente seguida por la Administración, no llegaron a implantarse.

En los Programas Renovados de los Ciclos Inicial y Medio se plantea la lectura de manera muy similar a las Orientaciones Pedagógicas, aunque la coincidencia es mayor con respecto a las Instrucciones de 1977 a las que consolidan. Existen, no obstante, también, diferencias.

La lectura permanece integrada en el área de Lenguaje, cuyos objetivos (enseñanzas mínimas) se articulan en torno a tres bloques temáticos en el Ciclo Inicial: 1) Comprensión y expresión oral; 2) lectura y 3) escritura que se subdivide en caligrafía, ortografía y composición.

En el Ciclo Medio, los objetivos de la lectura se reparten en tres bloques distintos, perdiendo en nuestra opinión, la especificidad con que se le dota en el ciclo anterior y en Preescolar, que también cuenta con un bloque específico de lectura. Los aspectos referidos a la lectura oral con adecuada pronunciación y modulación se integran en el bloque 1º, "lenguaje oral". Los de lectura silenciosa, con finalidad de estudio, de recreo o de información, para buscar algún dato, se presenta en el bloque 2º, "lenguaje escrito". Finalmente, los objetivos que aluden a las habilidades para extraer la información, ordenarla y presentarla de forma personal, con palabras propias (subraya-

dos, resúmenes y esquemas principalmente) se desarrollan en el bloque 5º, "técnicas de trabajo".

La lectura queda definida al igual que en los programas anteriores, como capacidad para comprender. En la introducción al área de Lengua Castellana del Ciclo Medio se dice "la lectura o comprensión de mensajes escritos" (Vida Escolar, 1982, p.15) y en la del Ciclo Inicial se señala, de igual modo, "... lo único obligatorio es que desde el principio se entienda lo que se lee, de otro modo, no existe verdadera lectura" (Programas Renovados, C.I. Escuela Española, p.32).

Los objetivos que se asignan a cada uno de los ciclos son más precisos, pero su nivel también es más alto, cuestión que contrasta con el carácter mínimo que deben tener en cuanto especifican lo básico y obligatorio. Como ejemplo significativo señalamos:

a) Algunos objetivos que en anteriores planteamientos se adscribían a los primeros cursos de la escolaridad, se adelantan a Preescolar, modalidad no obligatoria, en la que se plantean las siguientes enseñanzas mínimas:

- Leer palabras y comprender su significado.
- Conocer, identificar y diferenciar todas las letras aisladas.
- Leer en voz alta con pronunciación clara y correcta.

(Anexo I, Orden de 17 de enero 1971; BOE 21 enero)

b) El primer objetivo que se especifica para el Ciclo Inicial señala: "Conseguir la completa adquisición de la técnica lectora" (anexo I, Orden 17 de enero), objetivo de gran ambigüedad y sujeto, por ello, a diferentes interpretaciones. ¿Qué quieren significar los autores?, ¿están señalando el fin de la enseñanza formal de la lectura?. Creemos que efectivamente, la respuesta puede ir en esa dirección, pues en los Reales Decretos donde se regulan las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial y Medio se señala explícitamente:

"Se incorporarán al Ciclo Medio todos los alumnos que habiendo cursado el Ciclo Inicial hayan adquirido el dominio suficiente de las técnicas instrumentales para seguir con aprovechamiento los aprendizajes de los cursos que comprende este ciclo" (art. 6º R.D 69/81 y art. 3º R.D 710/82).

La pérdida de identidad de la lectura como bloque propio en el Ciclo Medio, que ya hemos comentado, permite que nos reafirmemos en esa interpretación. Se pasa con demasiada velocidad, en nuestro criterio, de un periodo en el que la lectura es objeto de aprendizaje (se lee para aprender a leer) a otro en el que la lectura es medio de aprendizaje (se lee para aprender), matices importantes que pueden influir en el tratamiento del área, tiempo que se dedica, metodología, recursos, entre otros aspectos.

Los Programas Renovados dedican también un apartado para comentar el problema de los métodos de iniciación al aprendizaje de la lectura, en el que vienen a expresar la misma postura que se reflejó en las Instrucciones de 1977. Plantean, sin embargo, el problema del momento idóneo para la iniciación, respecto a lo cual se señala:

"Debe hacerse cuando el niño posea madurez para ello, es decir, que alcance un nivel suficiente de:

- Percepción y discriminación visual.
- *Comprensión y discriminación auditiva.*
- Desarrollo oral (vocabulario y pronunciación).
- Lateralización definida, con correcta localización espacial.
- Coordinación psicomotriz para el dominio del trazo gráfico.

Puede comprobarse el nivel de madurez mediante [...] tests, o por la observación directa del trabajo escolar, pero [...] no hay ninguna razón para retrasar la iniciación en la lectura si el alumno está dispuesto para ella, ni forzar el aprendizaje cuando no se dan estas condiciones.

Los objetivos no son obligatorios en el nivel preescolar y están siempre condicionados a la madurez del alumno [...]. Lo único que debe considerarse obligatorio es que desde el primer momento, el niño entienda lo que lee ..." (p.32).

Los Programas Renovados sugieren para cada objetivo, una relación de actividades que pueden permitir conseguirlo. Son algo más precisas y orientadoras, pero, en general, se centran más en el resultado que en la explicación del proceso. Como ejemplo, véase las actividades que se proponen en torno a un objetivo del Ciclo Inicial:

OBJETIVO	ACTIVIDADES
<p>Leer silenciosamente y sin articulación labial un texto de unas 150 palabras, adecuado al nivel y con argumento claramente definido, que no contenga más de seis ideas principales. Responder a un cuestionario (oral o escrito) sobre lo leído.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir la técnica de lectura silenciosa desde el principio. <ul style="list-style-type: none"> . Hacer ejercicios de lectura teniendo cuidado de no mover los labios (...) - Lectura silenciosa con control del tiempo empleado: <ul style="list-style-type: none"> . Responder a un cuestionario (oral o escrito) de comprensión. . Hacer un resumen. . Explicar las ideas principales. - Hacer lectura simultánea: mientras un alumno o el profesor lee en voz alta, los demás siguen la lectura en silencio. <p>(Programas Renovados del C.M. Vida Escolar, 1982, p.18).</p>

Los tipos de textos sobre los que han de ejercitarse las actividades de lectura y sus características (extensión, cantidad de ideas que contienen, etc) se integran en los niveles básicos que explicitan las enseñanzas mínimas, circunstancia que es fundamentalmente recogida en los Programas Renovados del Ciclo Medio y que se utiliza para graduar los objetivos por cursos. El Documento de Base (1980) refiere la finalidad de los libros de lectura y los tipos de estructuras que deben plantearse, esto sólo centrado en el Ciclo Inicial. En este Documento se dice:

"Los libros de lectura estimularán, sobre todo, el interés por la misma, mediante una buena selección de temas, estilos, nivel de dificultad y cuanto pueda favorecer la dedicación infantil a este tema, evitando que el exceso y reiteración en el comentario y análisis del texto pueda dificultar la creación del hábito de lectura.

... en el Ciclo Inicial ... los libros de lectura deberán recoger textos que narren, describan o traten sobre temas propios de la experiencia infantil, de su entorno socio-cultural y del que ponen a su alcance los distintos medios de comunicación".

(Documento de Base, 1981, pp.12-13).

Estas recomendaciones nos parecen interesantes; el problema es cómo han sido recogidas por los diferentes editoriales y el modo en el que el profesorado subsanen las ausencias o planteen las actividades sobre estos textos (6).

Finalmente, los Programas Renovados recomiendan un total de siete horas (máximo) a la semana para el aprendizaje de la lengua. Especialmente interesante nos parece la recomendación de que "en la distribución horaria escolar deberán proveerse tiempos para que cada profesor atienda individualmente o en pequeños grupos a aquellos alumnos que por cualquier causa necesiten actividades de apoyo y refuerzo para llegar al dominio de las técnicas instrumentales" (Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se dan normas sobre aplicación de la Orden de 17 de enero. B.O. del M.E.C., febrero 1981).

En el cuadro siguiente, reflejamos los objetivos mínimos que se proponen para la lectura en los Programas Renovados de los ciclos Inicial y Medio.

CUADRO IV.4
ENSEÑANZAS MÍNIMAS APLICADAS AL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO
(R.D. 69/1981; R.D. 710/1982)

	Bloque temático 2 .- Lectura
Ciclo Inicial	2.1 Conseguir la completa adquisición de la técnica lectora.
	2.2 Leer claramente teniendo en cuenta las pausas, la pronunciación y la entonación.
	2.3 Conseguir una lectura expresiva.
	2.4 Comprender un texto leído (cuento, narración, poema), explicando al menos sus partes esenciales.
	2.5 Dedicar voluntariamente parte del tiempo libre a la lectura.
	2.6 Adquirir el hábito lector.

Ciclo Medio	Bloque temático 1 .- Lenguaje oral
	1.5 Leer en voz alta un texto de unas 200 palabras, con la pronunciación, ritmo, pausas y entonación adecuados, a una velocidad mínima de 100 palabras por minuto.
	Bloque temático 2 .- Lenguaje escrito
	2.1 Leer silenciosamente y sin articulación labial un texto de unas 200 palabras, adecuado al nivel, con argumento claramente definido. Explicar las ideas esenciales (explícitas e implícitas) y las relaciones entre ellas, haciendo un resumen y contestando a un cuestionario (oralmente o por escrito).
	2.2 Saber recurrir a la lectura para buscar información en diccionarios, enciclopedias y obras monográficas de la biblioteca escolar.
2.3 Dedicar tiempo libre a la lectura de obras recreativas, desarrollando su gusto estético personal. Hacer una breve reseña de algunas obras leídas.	
2.4 Conocer textos literarios y comentar algunos aspectos.	
Bloque temático 5 .- Técnicas de trabajo	
5.1 Desarrollar en las actividades habituales, y adquirir un dominio adecuado al nivel, de las siguientes técnicas de trabajo:	
- Subrayado.	
- Realización de esquemas.	
- Resumen o extracto de un texto escrito.	
- Búsqueda y ordenación de documentación escrita o gráfica sobre un tema.	

2. LA LECTURA EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACION PRIMARIA

Mejorar la calidad de la enseñanza y armonizar nuestro sistema educativo con los de otros países europeos son dos razones para justificar la reforma proyectada en los años noventa. El 3 de octubre de 1990 es aprobada la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) iniciándose una nueva etapa en el sistema educativo español que establece un nuevo currículo escolar, entre otros aspectos innovadores que no vamos a comentar (7).

El currículum se define como "un conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente" (LOGSE, art.

4º,1.). En este mismo artículo de la Ley se precisa que el Gobierno fijará "los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes". Este primer nivel de diseño curricular ha de completarse con los elaborados por las administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma y, en su caso, por el MEC, por los centros y los profesores. Se pretende, en definitiva, que sea un curriculum abierto y flexible que se acomode a la realidad socio-económica y cultural de cada Comunidad Autónoma, que atienda a las peculiaridades de la comunidad educativa y a las características de los alumnos.

Entre los diversos Decretos que a partir de la LOGSE han venido publicándose desde 1991, merecen nuestra atención los que desarrollan el curriculum de la Educación Primaria (primera etapa de la enseñanza obligatoria, estructurada en tres ciclos de dos años de duración) y entre ellos, destacamos el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio en el que se definen las enseñanzas mínimas; Real Decreto 1344/1991 por el que el Ministerio de Educación y Ciencia establece el currículo para todo el ámbito de su competencia; y la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación (Resolución de 5 de marzo de 1992) por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Primaria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.

La nueva Educación Primaria mantiene entre sus objetivos la adquisición de los aprendizajes básicos. Su finalidad explicitada en la LOGSE es "proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en el medio" (LOGSE, art. 12).

Los complejos procesos cognitivos que suponen la expresión oral, la lectura y escritura figuran englobados en el área de

Lengua Castellana y Literatura. Se parte de una concepción funcional de la lengua, como medio de comunicación y de representación del mundo y, en consecuencia, el aprendizaje del lenguaje supedita el conocimiento del código y otros elementos convencionales al marco de la significación. En torno a estas dos ideas gira la introducción al área de Lengua Castellana y Literatura (R.D. 1006/1991; R.D. 1344/1991) cuyo objetivo último ha de ser que los niños y niñas consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: "escuchar, hablar, leer y escribir", para las que se sugiere un planteamiento relacionado que potencie, por igual, la dimensión oral y la escrita. En relación a este punto se dice:

"El hecho de que la lengua escrita, mucho más que la oral, requiera de una enseñanza sistemática y planificada, se ha utilizado algunas veces como argumento para justificar una presencia mayor, cuando no exclusiva, de la lengua escrita en la enseñanza escolar. No hay razones válidas, sin embargo, para supeditar el conocimiento de la lengua escrita al de la lengua oral, sobre todo, cuando ambas tienen muchos elementos comunes, especialmente en situaciones más formalizadas.

La Educación Primaria debe favorecer, ante todo, el uso funcional del lenguaje, sea oral, sea escrito, en cuanto eficaz instrumento de comunicación y representación" (R.D. 1006/1991; R.D. 1344/1991).

La lectura definida como actividad cognitiva compleja, que no puede ser asimilada a una simple traducción del código escrito, aunque lo incluya, es la idea que se repite con insistencia en todos los documentos legislativos. De manera menos directa, aunque no menos insistente, se señala que la esencia de la lectura descansa sobre la construcción del significado, y que es un instrumento de comunicación, fuente de placer, de información, de aprendizaje y de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.

Sobre estas cuatro notas características y en un marco teórico general de aprendizaje constructivista, se diseña, en nuestro criterio, el planteamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura, sobre el cual se dice:

"... Es un aprendizaje que se realiza en situación de comunicación y en un marco de construcción del sentido ...

... Debe permitir a los niños y las niñas descubrir las posibilidades que ofrece la lectura como fuente de placer y fantasía, de información y de saber ...

... Los textos escritos ... constituyen medios culturales para la construcción social del sentido. Todos los textos en cuanto tales, son portadores de significación.

En líneas anteriores se ha definido la comprensión oral y escrita como:

... Proceso activo. Para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimientos previos: realiza inferencias e interpretaciones, selecciona, codifica y valora. Todo esto requiere una persona activa, que participe en la determinación del sentido del mensaje recibido y comprendido y que contribuye, con ello, a dotarlo de pleno significado. Educar en la comprensión del lenguaje significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que se reciben en la vida cotidiana". (Introducción al área de Lengua R.D. 1006/1991; R.D. 1344/1991).

Podemos apreciar como metas: lector activo, de gran comprensión, con capacidad para interpretar, relacionar y criticar, con gusto por la lectura y sabiéndola utilizar como técnica de estudio y trabajo, como instrumento para desenvolverse en la vida cotidiana, para informarse, disfrutar y formarse; en torno a ellas giran los componentes básicos del curriculum: objetivos generales, contenidos, líneas metodológicas y los criterios de evaluación.

Sin duda se están describiendo metas ideales que habrán de concretarse en objetivos claros y bien graduados que permitan alcanzarlos, graduación que afecta también a los contenidos en las tres dimensiones que se plantean (conceptos, procedimientos y actitudes), a los criterios de evaluación, así como al desarrollo de una metodología concreta de enseñanza/aprendizaje, y aquí puede radicar el principal problema.

La Administración sólomente regula los objetivos de la etapa y los generales de las diferentes áreas, los contenidos y criterios de evaluación (donde se precisan realmente los niveles mínimos) correspondientes a cada una de ellas y lo hacen con carácter general y para toda la etapa educativa, es decir, no se delimita su graduación a través de los distintos ciclos que la integran. Por tratarse de un currículo abierto y flexible, su concreción y desarrollo corresponde al profesorado, que, además, debe enfrentarse con una concepción de enseñanza de la lectura muy actual y exigente, como hemos visto en el estudio teórico que antecede a este apartado. (Modelos interactivos de lectura, enseñanza de la comprensión centrado en el proceso y no en el

resultado, etc.).

Esperemos que este cambio de enfoque en el planteamiento de la lectura suponga también nuevas formas de intervención didáctica sin lo cual, creemos que difícilmente los alumnos de Enseñanza Primaria logren los objetivos generales que se proponen, cuya expresión más clara se encuentra en los criterios de evaluación en cuanto que estos: "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 ... vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje" (R.D. 1344/1991).

Teniendo en cuenta este rasgo y la amplitud de los objetivos generales, reflejamos en el siguiente cuadro los criterios que se señalan para la evaluación de la Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria. De ellos, hemos extractado los que se refieren a la lectura de forma exclusiva.

CUADRO IV.5

EDUCACION PRIMARIA. CRITERIOS DE EVALUACION REFERIDOS A LA LECTURA (R.D. 1006/1991; R.D. 1344/1991)

- . Captar el sentido global de los textos de uso habitual. Resumir ideas principales y las relaciones entre ellas. Analizar algunos aspectos sencillos, propios de los diferentes tipos de textos.
- . En la lectura de textos, utilizar estrategias de comprensión (ser conscientes 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 información complementaria).
- . Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.
- . Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.
- . Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca, folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.

La Secretaría de Estado de Educación, por Resolución de 5 de marzo de 1992 (BOE de 24 de marzo) ofrece, con carácter orientador y para facilitar la elaboración de proyectos y programaciones curriculares, un modelo de posible distribución

de objetivos y contenidos de los distintos ciclos que, además, "cumplirá un papel supletorio en aquellos casos excepcionales en las que, por las razones que fuere, no se hayan podido elaborar de modo completo los proyectos curriculares". Nos parece, por ello, interesante reflejar algunos aspectos que se contemplan en esta Resolución.

Dirigimos en primer lugar nuestra atención a la forma en que se soluciona el problema de la decodificación o traducción grafofónica, proceso escasamente contemplado en el curriculum base, muy congruente, por otro lado, con los postulados de partida, pero que creemos debe ocupar un lugar en el proceso de adquisición de la técnica. Sobre ello se dice:

En el primer ciclo:

"Contenidos referentes a la decodificación del texto en relación con su significación serán propios de este ciclo; se trabajará sobre las relaciones fundamentales y más regulares entre la lengua oral y la escrita. Conjuntamente, se inicia el desarrollo de las estrategias propias del proceso lector que permiten la comprensión del texto (como la formulación de conjeturas basadas en indicadores sencillos del texto, dibujo, título ...), teniendo en cuenta que la puesta en práctica de estos procedimientos estará muy guiada por el profesorado." (BOE, 24 de marzo, p.9654).

En el segundo ciclo:

"Se afianzan los conocimientos relativos al código escrito que fueron propuestos para el primer ciclo, incluyendo algunos casos de aparición frecuente pero menos regulares ... (correspondencias en las que no existe relación directa fonema-grafía, mayúsculas y minúsculas, inicio a la acentuación, tipografías diferentes, ...). Contenidos como la entonación y la pronunciación en la lectura de textos ligados a su comprensión, y la ausencia de silabeo, saltos de palabras, etc, en la lectura en voz alta, son importantes en este ciclo." (p.9655).

Y en el tercer ciclo:

"... se pretende el conocimiento del código de la lengua escrita en relación con la comprensión y expresión escrita. Es preciso consolidar los contenidos relativos a la decodificación y codificación de acuerdo con las normas propias del código escrito, pues al término de la etapa se ha de lograr un dominio de estos aprendizajes instrumentales" (p.9657).

La decodificación se plantea pues, subordinada al proceso de comprensión, como puente que establece las relaciones entre el lenguaje oral y escrito (este es precisamente el título que recoge la secuencia de objetivos y contenidos alusivos a este

proceso en el cuadro síntesis que presentan y que nosotros adjuntamos). Se propone en un proceso progresivo que, creemos, está más ajustado al nivel real y potencial de la mayor parte de los niños, que el curriculum anterior de los Programas Renovados.

Las recomendaciones más abundantes se refieren a aspectos básicos de la comprensión que se plantean en torno a tres elementos fundamentales:

- Propósitos de la lectura y tipos de textos.
- Estrategias de comprensión.
- Estrategias de búsqueda y selección de información (se reservan para el tercer ciclo).

Junto a estas, también se detalla, y ya para cada ciclo, la secuencia de objetivos y contenidos vinculados al desarrollo del gusto e interés por la lectura, cuya especificación es, como puede apreciarse en el cuadro adjunto, la más pobre en cuanto a planteamientos.

CUADRO IV.6
SECUENCIA DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS POR CICLO. EDUCACION PRIMARIA
(Resolución de la Secretaría de Estado de 5 de marzo de 1992)

LECTURA	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Propósitos de la lectura y tipos de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Propósitos: comprender sentido global, localizar alguna información específica, leer por placer. - Textos: breves, sencillos en cuanto a estructura y vocabulario; temas próximos al alumnado; apoyados en imágenes. Textos literarios (poemas, cuentos, etc.); otros textos (notas, listas, carteles, etiquetas, recetas, etc) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se amplían propósitos: discernir ideas - esenciales y accesorias. - Textos: más extensos; estructuras más complejas; se amplían temas de interés. Textos literarios; textos de uso en otras áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se amplían propósitos: buscar información, seleccionar datos relevantes, etc. - Textos: más complejos; articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos. Textos literarios; otros textos (libros de consulta, prensa, folletos, prospectos, diversas fuentes de información escrita, etc).

LECTURA	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>Relaciones Lengua oral y Lengua escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer relaciones básicas entre Lengua oral y Lengua escrita: <ul style="list-style-type: none"> * Correspondencias entre fonemas y grafías y sus agrupaciones * Signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación * Otros aspectos del texto escrito: dirección de la lectura, función de las ilustraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de elementos más complejos del texto escrito: <ul style="list-style-type: none"> * Diferentes tipografías * Signos de puntuación (coma, guiones, dos puntos) * Formas de organización del texto (divisiones en capítulos). - Lectura en voz alta fluida (sin silabeo, saltos de palabras, etc), con entonación y ritmo adecuados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación adecuada de los diferentes elementos del texto escrito: <ul style="list-style-type: none"> * Signos de puntuación (punto y coma, paréntesis, comillas) * Características tipográficas del texto (subrayados, negrita, etc) * Formas de organización del texto (apartados, subapartados, etc)
<p>Estrategias de comprensión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del sentido global del texto y localización de alguna información específica. - Formulación de conjeturas a partir de indicadores sencillos del texto y sugeridos por el profesor (título, ilustraciones, sucesión de acontecimientos) - Empleo de estrategias para resolver dudas en la comprensión (consulta al profesor o a otros compañeros, formulación de un significado hipotético) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación de ideas esenciales y accesorias. - Formulación de conjeturas a partir de distintos indicadores del texto (sucesión de acontecimientos, disposición del texto en el papel, división en capítulos, etc). - Empleo de estrategias más complejas para resolver dudas en la comprensión (ignorar el problema, deducirlo del contexto, consultar un diccionario) 	<ul style="list-style-type: none"> - Resumen de textos mediante distintos procedimientos. - Interpretación de mensajes no explícitos (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que denotan discriminación, etc) - Análisis de aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto (estructura del texto, vocabulario, articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc) - Mayor autonomía en la formulación de conjeturas a partir de indicadores más complejos (tipo de texto, aspectos formales, sucesión de acontecimientos) - Elección de la estrategia que resulte más adecuada para resolver distintos problemas de comprensión.

LECTURA	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Estrategias de búsqueda y selección de información			<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamiento y uso de la biblioteca. Otras fuentes de información escrita (folletos, libros de consulta, medios de comunicación) - Búsqueda y utilización de diferentes fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar para satisfacer necesidades de información y de aprendizaje. - Actitud crítica ante los mensajes, mostrando especial sensibilidad hacia los que denotan discriminación social, racial, sexual, etc.
Interés y gusto por la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad e interés por la lectura de textos literarios sencillos (cuentos, poemas, etc) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar la iniciativa para leer textos literarios y manifestar las propias preferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de criterios y gustos personales en la selección de libros de lectura. Autonomía y voluntariedad en la lectura.

Nos parece interesante destacar algunas recomendaciones que se hacen sobre los textos de lectura para cada ciclo y los aspectos que han de trabajarse, de forma que el alumno aprenda a intervenir sobre ellos:

- En el primer ciclo se atiende a la necesidad de trabajar con textos variados y de estructuras diferentes (narraciones y diálogos junto a listas, notas, felicitaciones, etc.), y sobre los enlaces que expresan la secuencia temporal de las narraciones y diálogos.
- En el segundo ciclo se proponen fundamentalmente textos narrativos y descriptivos, esquemas, guiones y otros textos propios de la actividad escolar, y trabajar sobre la forma en que están ordenadas las ideas y los enlaces cohesivos, que continuarán trabajándose en el tercer ciclo.

Se propone en todos los ciclos la producción de textos de distintos tipos y estructuras y con diferentes finalidades.

- Si lo característico del primer ciclo son los contenidos

relativos a la decodificación en relación al significado (p.9654) (idea que después no se recoge con esa nitidez en el cuadro resumen), en el segundo y en el tercero, lo es el desarrollo de estrategias progresivamente más completas que faciliten la comprensión del texto y su uso para distintas finalidades, para lo que proponen un proceso "todavía guiado por el profesor en el ciclo segundo" (p.9655); no se señala qué carácter tiene esta intervención estratégica en el tercer ciclo. ¿Podemos suponer que se trata de una práctica independiente?.

No cabe duda, que en esta Resolución y, en general, en todo el planteamiento de la lectura que se refleja en los documentos legales, se atiende a las concepciones más actuales a nivel teórico. Con muchos de los planteamientos estamos de acuerdo y nos parece un paso importante para la enseñanza de la lectura el que ésta se centre en crear lectores activos, que sepan intervenir sobre los textos, para lo cual se precisa atender al mismo proceso de comprensión, etc. Pero nos permitimos recordar, que es aún un campo de investigación reciente, investigado fundamentalmente con poblaciones de edades superiores a las que corresponde este currículo y cuyas conclusiones deben, por tanto, tomarse con cierta prudencia. Exigen, ya lo hemos dicho, una gran preparación del profesorado que, previamente, debe romper con sus esquemas anteriores de intervención.

Nuestra valoración global es, no obstante, positiva. Al menos, se contempla la enseñanza y el aprendizaje de la lectura a lo largo de toda la Educación Primaria.

3. EL CONTROL EMPIRICO DE LA EFICACIA DE LOS PROGRAMAS

Los sucesivos planes curriculares intentan mejorar la realidad de la escuela, y en nuestro caso particular de la lectura, pero ¿han llegado a traducirse en resultados tan positivos como se esperaban?.

Las revisiones críticas que se han hecho a cada una de las reformas emprendidas en nuestro país, ponen de manifiesto una clara disonancia entre el optimismo que destilan las leyes y los efectos que estas producen sobre la práctica escolar, sobre el rendimiento de los alumnos y de las instituciones educativas.

La evaluación de programas, de centros y del sistema educativo es un tema de gran actualidad, tanto en el campo de las Ciencias de la Educación como en el político/social. En los últimos años ha sido motivo de encuentros científicos como el organizado por AEDES en 1987 (Abarca Ponce, 1989), de publicaciones en revistas con carácter monográfico (8) y de diversos proyectos y programas de investigación, algunos de los cuales son apoyados y potenciados desde el mismo Ministerio de Educación, con objeto de controlar el alcance de los cambios y la situación real de la escuela (evaluación de las enseñanzas mínimas de los ciclos Inicial y Medio de la EGB, 1984; Riviere, 1988; Alvaro Page, 1988; etc.); a algunos de estos nos vamos a referir.

El tema, sin embargo, no es nuevo. De hecho, los primeros controles empíricos de la situación de la escuela primaria se hacen en nuestro país en los albores de los años setenta, aprovechando los resultados de las pruebas de promoción que se pusieron en marcha en 1967 (De la Orden, 1969).

En relación con la lectura, uno de los primeros estudios que hemos encontrado fue realizado por Lázaro Martínez (1975) con objeto de determinar la coordinación entre los objetivos que se proponían en las Orientaciones Pedagógicas para la primera etapa de la E.G.B. y las adquisiciones reales de los escolares. Con esta finalidad elaboró una prueba de 40 ítems correspondientes a los cuarenta objetivos (niveles y contenidos en las O.P.) que se señalan en las orientaciones. El control lo realizó con una muestra de 826 chicos de clase popular, asistentes a Colegios Públicos de Madrid. Las pruebas fueron aplicadas a finales del segundo trimestre, momento en que el autor consideró que gran parte de los alumnos deberían superar los objetivos del curso, si bien, con diferentes niveles (aceptable, bien, muy bien).

Pretendía también determinar el progreso del aprendizaje de los objetivos durante los diferentes cursos.

La inquietud por controlar científica y diferencialmente los aprendizajes para ajustar los programas a la situación real de los escolares, llega a los responsables de la Administración Educativa en los años ochenta. Dos años después de la implantación de los Programas Renovados, en 1983, se pone en marcha un amplio plan para evaluar los efectos de las enseñanzas mínimas en el Ciclo Inicial; en junio de 1985 y transcurridos los tres primeros cursos del Ciclo Medio, se procede a la evaluación de los objetivos mínimos de este ciclo. El tema central era constatar el grado de consecución de las conductas relacionadas con las enseñanzas mínimas, que previamente tuvieron que explicitar y transformar en objetivos operativos; pretendían también, y como objetivo derivado, comprobar el nivel de ejecución por parte del profesorado de los aspectos metodológicos, organizativos y de evaluación, que los Programas Renovados habían implantado. El procedimiento que se siguió para la elaboración de los instrumentos de evaluación, determinación de criterios, selección de la muestra, tratamiento de datos, etc., fue muy similar en ambos ciclos; las muestras fueron muy amplias (8.921 en el Ciclo Inicial, 8.356 en el Ciclo Medio) y en ellas estaban representadas todas las Comunidades Autónomas, distribuidas de manera proporcional en relación a su población y estratificadas según el régimen jurídico de los Centros y el número de unidades de los mismos. Las pruebas de rendimiento fueron evaluadas según modelos criteriosales. En el Ciclo Inicial se aplicaron al comenzar tercero (octubre 1983); en el Ciclo Medio al finalizar quinto (junio de 1985).

Como investigaciones impulsadas desde el Ministerio de Educación, para temas tangenciales que revierten en trazos críticos podemos destacar la que dirigió García Yagüe (1981) por encargo de un grupo de técnicos del Ministerio sobre la situación y los problemas del niño bien dotado en España. A tal efecto diseñó una batería de test, individuales y colectivos, que diferenciaba en torno a una treintena de unidades de aprendizaje,

incluidas en los programas del Ciclo Inicial de la E.G.B. y fueron aplicadas a una muestra de casi veinte mil escolares que comenzaban el Ciclo Inicial y el Ciclo Medio respectivamente, en más de trescientos colegios (públicos y privados), repartidos por dieciseis provincias españolas, y distinguiendo zonas urbanas y pueblos de diversa categoría (García Yagüe, 1986).

Aprovechando el material y el modelo de diagnóstico de esta investigación, Salvador Pérez (1988) analiza el nivel de dominio de los aprendizajes instrumentales al comenzar 1º y 3º de E.G.B. y el progreso del rendimiento durante el ciclo. La muestra la componen 800 escolares, seleccionados por procedimiento aleatorio estratificado, de la zona centro que iniciaban cada uno de los dos ciclos de la primera etapa de la E.G.B. en treinta y cuatro colegios situados en núcleos de población diferenciados socioculturalmente conforme a criterios de amplitud de población (urbana, media, pequeña), formas de vida y estimulación ambiental (abiertos y cerrados) y modalidad administrativa de los centros.

Determinar el progreso lector de los alumnos durante el Ciclo Medio fue también el objetivo de la investigación que realizó durante el curso 1986-1987, un equipo integrante de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional de Asturias. La muestra que utilizaron fue de 431 niños de Colegios Públicos de la Comunidad Autónoma Asturiana. Otra de las finalidades era determinar el nivel de entrada de los alumnos en el Ciclo Medio, 3º de E.G.B., momento en el que se supone que "ya saben leer" y que han de hacer uso de esta actividad para adquirir los objetivos de las diferentes áreas de aprendizaje.

En fechas más recientes hemos de destacar el trabajo dirigido por García Yagüe (1992), financiado por el CIDE, en el que hemos tenido una colaboración destacada como responsable del área de lectura. Intentábamos conocer la situación de los escolares en los aprendizajes instrumentales básicos al terminar el periodo que la LOGSE denomina Educación Primaria. Esta investigación es, por el momento, el último eslabón de una amplia cadena de trabajos dirigidos por García Yagüe desde los años

setenta, en los que se plantea el análisis de situaciones desde modelos cualitativos como medio de conocer las dificultades escolares y orientar el aprendizaje de los recursos pedagógicos de base. Para ello, ha sido preciso diferenciar empíricamente el mayor número posible de unidades de aprendizaje instrumental, establecer niveles de dominio para cada una; elaborar modelos de diagnóstico criterial y evaluar en función de los resultados que se consiguen, los objetivos previstos en la legislación, temas que durante los años ochenta han sido objeto de numerosos programas y seminarios de investigación dirigidos por García Yagüe desde el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, y en los que participaron numerosos profesionales de la educación (Profesores de Universidad, Inspectores de E.G.B., Psicopedagogos de equipos multiprofesionales, Profesores de E.G.B.). Entre estos seminarios destacamos el que se realizó durante el curso 1987/1988, que aportó nuevos datos en cuanto a la determinación de los niveles que presentan los niños en los aprendizajes instrumentales al entrar en los Ciclos Inicial, Medio y Superior. Nos interesaban entre otras cosas determinar cómo están los chicos al iniciar cada uno de estos ciclos de la E.G.B., que puntos son los más frágiles y si estos se mantienen a lo largo de la escolaridad. Definidos y reajustados los indicadores y niveles de aprendizaje en 1º, 3º y 6º, y una vez que se elaboraron y editaron nuevas pruebas, se aplicó la batería a una muestra comprendida entre 300 y 500 niños de Colegios públicos y privados de Madrid, en la segunda semana de noviembre. A alguno de los datos aportados en este trabajo respecto a la situación en lectura nos referiremos posteriormente (9). El estudio experimental sobre la situación de los alumnos al salir de la Educación Primaria (García Yagüe, 1992) ha sido cuidadosamente proyectado y realizado. La batería de pruebas que se aplicó incluyen ciento ochenta indicadores evaluables diferencialmente, cincuenta y tres familias de indicadores afines, correspondientes a seis áreas de aprendizaje básico: lectura oral y silenciosa, escritura, ortografía, vocabulario, matemáticas y composición. La muestra la componen entre 500 y 600 alumnos de 6º curso de E.G.B., de colegios públicos de Madrid capital y provincia, de diferentes estratos socio-culturales. Se

ha trabajado en un total de once colegios de la capital, aproximadamente el 4 % de los que existen en ella, y once de la provincia, el 2,3 % de ellos. La recogida de datos se realizó en junio de 1990.

Los estudios descritos presentan una realidad escolar lamentable en cuanto a rendimientos en los aprendizajes instrumentales y evidencian el desajuste existente entre lo esperado y legislado y lo que realmente se obtiene. El enunciado de algunas de las propuestas con que terminan muchos de los informes de estas investigaciones, es suficientemente revelador de las carencias de nuestro sistema. Se demanda:

- 1º. Adecuar las enseñanzas a las diferencias individuales y a los periodos madurativos.
- 2º. Adaptar los objetivos obligatorios a los niveles reales de los alumnos.
- 3º. Reforzar los aprendizajes básicos.
- 4º. Conceder tiempos más amplios para su aprendizaje.
- 5º. Dotar a los centros de profesores de apoyo.
- 6º. Ayudar y potenciar el reciclaje y la formación permanente del profesorado.
- 7º. Revisar y mejorar la formación inicial, etc.

Y es que los resultados que arrojan los estudios que hemos expuesto realizados con muestras, criterios y técnicas de evaluación distintas, son realmente alarmantes. Brevemente vamos a tratar de resumir los resultados y conclusiones de estos estudios, refiriéndonos de forma exclusiva a la situación en lectura.

A) La disparidad entre la adscripción de un objetivo a un curso y su real adquisición es una de las conclusiones que resaltan en el estudio de Lázaro (1975; 1976). De los cuarenta objetivos que se proponen en las Orientaciones Pedagógicas para los cinco cursos de la primera etapa de la E.G.B., sólo doce se consiguen en el nivel previsto (tres en 1º; cuatro en 3º; uno en 4º; cuatro en 5º). El resto eran inadecuados; unos se consiguen mucho antes

y otros mucho después de lo previsto, algunos no se logran hasta la segunda etapa de la E.G.B., como puede apreciarse en el cuadro siguiente en el que el autor representa el curso en el que se consiguen los objetivos. Tomó como criterio de superación cuando el objetivo es logrado por tres de cada cuatro niños, esto es si lo superan el 75 %.

TABLA IV.1
CURSO EN EL QUE SE SUPERAN LOS OBJETIVOS DE LAS ORIENTACIONES
PEDAGÓGICAS PARA LA PRIMERA ETAPA DE LA E.G.B.
(Según Lázaro, 1976, p.67)

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º 8º
1º	1-2-3 *						
2º	4-5-6 7-9			8			
3º	10-12-13-14-23	21	11-15-18-22	16-17	19-20		
4º	24-25			26	29	28	27-30
5º	34			36-37	32-33-35-40	31-39	

(*) El número hace referencia a los cuarenta objetivos que se proponen en las O.P. en el apartado "niveles y contenidos."

Esta falta de adecuación de los objetivos permite al autor avisar de dos posibles problemas: 1) la monotonía al insistir en un aprendizaje ya dominado; 2) el esfuerzo inútil del profesor ante la falta de madurez de los discentes. En relación a los resultados y su distribución también concluye que: "comprobados los niveles de fijación, cabe señalar que unos cursos son, fundamentalmente de adquisición y otros son también fundamentalmente de refuerzo" (Lázaro, 1976, p.67).

Sin entrar en más detalles, acerca de este estudio si queremos señalar dos cuestiones que nos han llamado la atención:

- a) Los objetivos que apuntan hacia habilidades lectoras superiores (interpretativas y valorativas) y los que se refieren a la utilización de la lectura con fines de estudio, no se alcanzan hasta los últimos cursos de la

E.G.B. Ejemplo los objetivos 27 (realizar esquemas personales), 30 (comentar textos literarios), no se consiguen hasta los cursos 7º y 8º, pese a proponerse para 4º de E.G.B.

- b) Resulta también sorprendente el alto número de objetivos que se consiguen en 1º de E.G.B., (¿influencia de preescolar?, se pregunta el autor), y que no se corresponde con otros estudios, en los que, sin embargo, si se encuentra una gran heterogeneidad de niveles.

Indudablemente, no se pueden comparar los trabajos, pero, este hecho nos sugiere una pregunta ¿podría estar expresando el deterioro progresivo que desde 1970 se viene denunciando en nuestro sistema educativo?. La mayor parte de los objetivos que se consiguen en primero, según Lázaro, se refieren a aspectos de la mecánica de la lectura (nivel lector, errores, modulación, velocidad) sobre los que en estudios posteriores recaen gran número de deficiencias.

B) En el Informe que sobre la Evaluación de las Enseñanzas Mínimas del Ciclo Inicial publicó el Ministerio de Educación y Ciencia, se manifiesta la preocupación por la gran pobreza de los resultados que se logran en lectura:

"La importancia de la lectura como materia instrumental condicionante básico de otros aprendizajes posteriores, nos evidencia la *menesterosa* situación en que se encuentran la mitad aproximadamente de nuestros alumnos en esta enseñanza tan importante" (p.164).

Y es que los resultados arrojan porcentajes de éxito que están muy por debajo de lo que cabría esperar, tanto en los aspectos mecánicos de la lectura como en los que se refieren a la comprensión. Copiando textualmente se expresa:

"En torno al 80 % de los alumnos no lee correctamente todas las palabras de un texto, el 61 % comete algún fallo en pausas (punto, coma, punto y coma) y la mitad de los alumnos falla en la entonación.

Pero quizás sea más grave el hecho de que sólo el 53,7 % de los alumnos efectúa un tipo de lectura "corriente", mientras que un 36,9 % lo hace de forma vacilante y un 9,4 % silábicamente. Por otra parte, la cota de velocidad lectora de 60 palabras por minuto es superada sólo por el 65,7 % de los alumnos.

Estos resultados de los aspectos mecánicos-lectores, puestos en relación con la comprensión lectora, evaluada por varias conductas con porcentajes de superación entre el 45,3 % y el 81 %, ponen de manifiesto que poco más del 50% de los alumnos alcanzan los niveles de lectura que predeciblemente cabría esperar" (p.164).

En la tabla siguiente presentamos un extracto de los resultados globales para cada uno de los objetivos que se propusieron al especificar las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial valoradas.

Los dos primeros objetivos aluden a la mecánica y explicitan la enseñanza mínima "dominar la técnica lectora: leer con expresión adecuada un mínimo de 60 palabras por minuto". Las seis últimas valoran los aspectos de comprensión y fueron propuestos para concretar la enseñanza mínima "contar lo leído emitiendo su propio juicio".

TABLA IV.2
 PORCENTAJES GLOBALES DE SUPERACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LECTURA EN EL CICLO INICIAL
 (Extracto de los datos aportados en el Informe del M.E.C., pp. 90-96)

OBJETIVOS	PORCENTAJES GLOBALES DE SUPERACION	
. Leer interpretando las pausas por el punto y la coma, entonando las frases enunciativas, interrogativas y exclamativas.	Ausencia de errores en lectura de palabras	21
	Ausencia de fallos en pausas	39
	Ausencia de fallos en entonación	48,7
	Lectura silábica	9,4
	Lectura vacilante	36,9
	Lectura corriente	57,7
. Leer un mínimo de 60 palabras por minuto	Más de 60 palabras	65,7
. Dadas las funciones de un establecimiento escribir su nombre *		69,8
. Responder a una orden, completando un dibujo sobre el contenido de un texto		56,9

OBJETIVOS	PORCENTAJES GLOBALES DE SUPERACION
. De un texto breve y un dibujo alusivo, elegir el título adecuado de entre cinco posibles dados	69,8
. Señalar el número de personas participantes en una historia e indicar algún detalle entre las propuestas	52,2
. Detectar y escribir los absurdos existentes en un texto	45,3
. Responder por escrito a varias preguntas sobre el contenido de un texto dado	81,0

(*) En los objetivos de comprensión no se permiten errores, con excepción del último -responder a preguntas- que se permitió uno).

En relación a la comprensión de la lectura, queremos destacar algunas de las características que poseen las tareas en las que los alumnos tienen una mayor dificultad, y al contrario, las que aglutinan el mayor porcentaje de éxito. En el primer caso (porcentajes menores) se evalúan fundamentalmente habilidades de análisis (descubrir absurdos, señalar el número de personas, indicar detalles); en el segundo, las cuestiones que se formulan son todas explícitas y, además, responden a una de las tareas que, como hemos señalado en el análisis que realizamos acerca de la enseñanza de la comprensión, ha caracterizado la metodología de la misma (lee y responde). ¿Este porcentaje de éxito puede interpretarse como consecuencia de la práctica y entrenamiento en la tarea?.

La situación escolar que se refleja en el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos, después de haber cursado los tres cursos del Ciclo Medio, es igualmente deplorable. Nos muestra un porcentaje importante de alumnos que concluyen el ciclo con graves deficiencias en el aprendizaje de la lectura, cuyos objetivos, consideran los profesores, son imprescindibles para proseguir en los estudios posteriores.

Ya hemos comentado, como el planteamiento de la investigación fue muy similar en uno y otro ciclo. No obstante, en el proyecto de evaluación del Ciclo Medio, se introducen algunas

novedades que, indudablemente, mejoran el programa de diagnóstico de situaciones. Una de ellas se refiere al procedimiento seguido para la selección de los objetivos a evaluar, paso previo a la elaboración de los instrumentos.

El equipo ministerial formuló varios objetivos para cada una de las enseñanzas mínimas establecidas en el Real Decreto 710/1982, pero antes de elaborar las pruebas, se pidió a profesores con experiencia educativa, que señalasen aquellos que "de no ser dominadas por los alumnos del Ciclo Medio, pudieran suponer graves dificultades de aprendizaje en el Ciclo Superior. Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario y participaron 250 maestros de medios urbanos y rurales de todo el territorio nacional (Vol I, p.40). En relación a la lectura se seleccionaron cuatro objetivos que, aglutinan, además, la mayor frecuencia entre todos los que se proponían en el área de Lengua Castellana. Estos son:

- Leer en voz alta un texto en prosa (N= 143 profesores)
- Comprensión lectora (N= 133)
- Usar el diccionario (N= 106)
- Usar las técnicas de subrayar, resumir y esquematizar (N= 96)

A efectos del estudio, se integraron en tres áreas: comprensión, leer, adquirir y desarrollar técnicas, con porcentajes de éxito globales muy bajos, especialmente en leer (precisión, modulación, etc.) y en técnicas.

En la tabla siguiente exponemos los porcentajes globales obtenidos en cada uno de los tres sectores y en los objetivos que los explicitan.

TABLA IV.3
 PORCENTAJE DE SUPERACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LECTURA EN EL CICLO MEDIO
 (Extracto del informe del M.E.C, pp 116; 138; 139, Vol. I)

I.- Comprensión	Porcentaje superación
Descubrir aspectos no leídos	56,1
Inferir datos a partir de lo explícitos en el texto	80,7
Identificar personajes	89,3
Identificar acciones	73,5
Descubrir escenas explícitas	82,4
Sintetizar la información dada	71,5
Descubrir ideas accesorias	69,3
Inferir motivos que justifican las acciones de los personajes	76,8
Sacar consecuencias a partir de datos explícitos	77,5
Deducir datos implícitos a partir de otros explícitos o implícitos	75,8
Porcentaje de superación global (se requiere superar siete de las diez propuestas)	75,9
II.- Leer *	
Pronunciar todas las palabras, sin omisiones, repeticiones, ni añadidos	44,2
Expresar los signos de puntuación con pausas más o menos largas	76,6
Usar la entonación para expresar el sentido de la frase	83,4
Velocidad lectora (100 o más palabras por minuto)	72,9
Porcentaje de superación global (criterio: superar los tres primeros ítems y leer 100 o más palabras por minuto).	35,9
III.- Técnicas de trabajo **	
Señalar con rayas las palabras que expresan la idea principal y las secundarias	13,7
Resumir (50 ó 100 palabras) usando expresiones específicas del texto, y/o completando con lenguaje personal, que contenga la idea principal y las secundarias	26,4
Esquematar los contenidos anteriores, exhibiendo intuitivamente su estructuración en apartados y subapartados	14,4
Porcentaje de superación global (deben superar las tres sin error)	4,3

(*) La evaluación de estos objetivos se realizó previa lectura silenciosa, de un texto en prosa de unas 250 palabras, con fragmentos en diálogo.

(**) Se evaluó a partir de la lectura individual de un texto en prosa, de unas 350 ó 400 palabras, con una sólo idea principal y tres o cuatro secundarias.

En el informe se describe la situación de los alumnos al finalizar el Ciclo Medio en los siguientes términos:

1). En el área de comprensión:

"Los alumnos tienen buena capacidad de identificación y deducción de datos implícitos a partir de los explícitos. Sin embargo, se observa que tienen mayor dificultad para inferir datos a partir de otros no explícitos en el texto.

El rendimiento en comprensión (tanto oral como escrita) disminuye a medida que el ítem planteado requiere de una mayor capacidad de abstracción de razonamiento para su realización y matizan "... este descenso en el rendimiento es paralelo al descenso en el porcentaje de profesores que consideró que estos ítems eran necesarios para asegurar el dominio del objetivo" (p.105)

2). En lectura oral:

"Más del 75 % de los alumnos entona correctamente y hace pausas atendiendo a los signos de puntuación. Sin embargo, sólo el 44 % de ellos, pronuncia todas las palabras sin omisiones, repeticiones ni añadidos" (p.111).

3). En técnicas de trabajo, la situación es extremadamente grave como se desprende del siguiente comentario a los resultados:

"Subrayar y hacer esquemas de un texto, son técnicas muy poco desarrolladas por los alumnos (menos del 15 % lo hacen correctamente). La técnica más desarrollada es hacer resúmenes, aunque el porcentaje de superación sigue siendo muy bajo... Estos resultados contrastan con que el 80 % de los maestros opinó que estos ítems son adecuados para medir el correspondiente objetivo" (p.111).

Matizando esta explicación, hemos de precisar que se observa un alto porcentaje de niños que no realizan la tarea propuesta. El 26 % de los niños no subrayan las ideas; el 31 % deja sin contestar la cuestión relativa a la elaboración del esquema.

En todos los objetivos evaluados se observan diferencias

significativas a favor de los Colegios Privados, de los centros con más de ocho unidades y de los urbanos y semiurbanos frente a los rurales y suburbiales.

No fueron evaluados los objetivos que se refieren a las enseñanzas mínimas que recogen intereses y hábitos de lectura y los de extensión y aplicación de ésta para la búsqueda de información en diccionarios, enciclopedias, uso de biblioteca, etc., que inicialmente se habían explicitado. Sólomente en el Cuestionario de los alumnos hemos encontrado una pregunta alusiva a los libros leídos durante el curso, obteniéndose los siguientes resultados: un 5,4 % declara no haber leído ninguno; menos de tres un 12,5 %; de tres a cinco un 24,1 % y más de cinco un 53,2% (Vol. 2 Cuestionario para alumnos, pregunta nº 12, s.p)

De este estudio, extraen cuatro conclusiones:

- 1ª. Los resultados conseguidos por los alumnos en las distintas conductas en que fueron secuencializados los objetivos terminales del ciclo medio están por debajo de las que deberían alcanzarse en el nivel básico obligatorio.
- 2ª. Hay poca relación entre el nivel de los alumnos puesto de manifiesto en el estudio y las calificaciones dadas por los maestros a sus alumnos al finalizar el ciclo.
- 3ª. Aparecen diferencias significativas en el rendimiento escolar en función de las características estudiadas (zona geográfica, régimen jurídico de los centros, número de unidades escolares, etc.).
- 4ª. Existe cierto desfase entre las normas dictadas por el Ministerio sobre el funcionamiento de los ciclos (agrupaciones flexibles, equipos docentes, evaluación continua, etc) y el funcionamiento real de las escuelas. (Vol. I, p.9).

A algunos de estos datos nos referiremos posteriormente.

Analizando los estudios que hemos presentado hasta ahora, se observa también que las mayores dificultades tienden a situarse en los mismos sectores: precisión y ausencia de errores en la lectura (traducción grafo-fónica) fundamentalmente, y en las habilidades de comprensión que denotan un nivel superior (interpretativas, valorativas y aplicativas). Desde esta perspectiva, cabe interrogarse por el aprovechamiento durante la

escolaridad ¿de qué forma los alumnos aprovechan las enseñanzas recibidas?, ¿qué resultados logran en lectura los niños con buena capacidad intelectual?, ¿hay progreso escolar?, ¿a qué puede deberse que los puntos deficitarios se refieran a unas mismas variables?, ¿cómo entran los alumnos en el Ciclo Inicial?, ¿de qué forma los niveles de entrada pueden condicionar los rendimientos?, ¿han mejorado los resultados pasados más años de la implantación de las enseñanzas mínimas?. Los estudios que presentamos a continuación nos permiten contestar algunos de estos interrogantes.

C) Siguiendo el orden que hemos establecido, García Yagüe (1981; 1986) avisa acerca del escaso aprovechamiento que se produce a lo largo del Ciclo Inicial, confirma los bajos resultados que se logran al final del mismo y realiza una llamada de atención hacia la necesidad de programar el Ciclo Medio atendiendo al nivel real de los niños que acceden a él. En una de las conclusiones se destaca:

"La situación media de los escolares bien dotados a la salida del Ciclo Inicial evidencia poco aprovechamiento de los dos cursos transcurridos; hay áreas en las que apenas se progresa (conversación, lectura oral y errores en la escritura), a pesar de la importancia que se les da en los programas, y otras en las que se desarrollan más, pero insuficientemente, muy por debajo de las cotas marcadas en la legislación; el discutible avance entre 1º y 3º, en las áreas fundamentales, y las cotas de salida del ciclo son preocupantes y pueden condicionar los objetivos y programas del Ciclo Medio" (García Yagüe, 1986, p.178).

D) A conclusiones similares llega Salvador (1988) con una muestra de la población general, diversificada en estratos socioculturales. En general, se confirma el poco progreso durante el ciclo, los rendimientos más bajos a los niveles de dominio establecidos oficialmente, matizados por una gran variabilidad en función de condicionamientos ambientales. Veámos según esta autora, cómo entran los alumnos en el Ciclo Inicial, cómo salen y en qué medida progresan en la lectura durante el ciclo.

Analizó en lectura oral las siguientes variables: nivel

general dominante (silábico, léxico ...), frecuencia de errores y bloqueos, modulación y expresividad lectora, velocidad. En lectura silenciosa: reconocimiento y asociación lecto-figurativa, comprensión y búsqueda en textos cortos, en textos largos y en textos literarios. Cada variable fue valorada en términos de dominio, repartidos en cinco grados: 1) ausencia de respuesta; 2) nivel inferior de aprendizaje con predominio de errores e imperfecciones; 3) nivel medio (comete aún bastantes errores); 4) dominio inferior, respuesta casi correcta; 5) dominio, respuesta correcta, sin errores.

La situación de entrada en cada uno de los ciclos, queda sintetizada en las siguientes tablas. Los cinco niveles establecidos están agrupados en tres categorías: Dominio (incluye los niveles 4º y 5º); situación de aprendizaje medio; nivel inferior y nulo (niveles 1 y 2), que se presentan de izquierda a derecha respectivamente

TABLA IV.4
NIVELES DE APRENDIZAJE EN LECTURA AL ENTRAR EN EL CICLO INICIAL. SITUACIÓN GENERAL
(Salvador, 1988, p.463)

LECTURA SILENCIOSA		
<p><u>Nivel superior</u> Reconocimiento y asociación lecto-figurativa (grado elemental)</p>	<p><u>Nivel medio</u></p>	<p><u>Nivel inferior</u> <ul style="list-style-type: none"> . Comprensión y ejecución de órdenes escritas. . Búsqueda de respuestas en textos cortos. . Búsqueda de respuestas en textos literarios </p>
LECTURA ORAL		
		<ul style="list-style-type: none"> . Nivel lector general . Errores. . Modulación y expresión lectora.

TABLA IV.5
NIVELES DE APRENDIZAJE Y DOMINIO EN LECTURA AL ENTRAR EN EL CICLO MEDIO. SITUACIÓN GENERAL
(Salvador, 1988, p.623)

LECTURA SILENCIOSA		
<p><u>Nivel superiores</u> Asociación, comprensión y ejecución de órdenes escritas.</p>	<p><u>Nivel medio</u></p>	<p><u>Nivel inferior</u> <ul style="list-style-type: none"> . Búsqueda en textos largos (150 palabras) . Búsqueda en textos literarios (poema breve) </p>
LECTURA ORAL		
	<p>Nivel lector: lectura por palabras</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Errores y bloqueos . Modulación y expresividad.

Al referirse a la situación de entrada en el primer curso de la escolaridad obligatoria Salvador señala:

"Los resultados distan mucho del que se propone (leer en voz alta con pronunciación clara y correcta). Como mucho se aproximan a conocer, identificar y diferenciar todas las letras, aisladas o formando sílabas" (p.411).

Y refiriéndose al Ciclo Medio:

"Al comenzar el segundo ciclo de la E.G.B., los niños como grupo no han alcanzado los objetivos previstos para el Ciclo Inicial y están lejos de ellos" (p.550).

"... No dominan claramente la comprensión en lectura silenciosa, ni siquiera cuando se trata de textos cortos y sencillos. Como máximo alcanzan el nivel 3/4 (dominio con errores) en tareas de comprensión y ejecución de órdenes cortas y elementales" (p.541).

"En la lectura oral, ninguna de las tres variables (nivel lector, errores, modulación y expresividad) está dominada" (p.549).

Otra de las conclusiones apunta a la gran heterogeneidad en los niveles de entrada al comienzo de la E.G.B., situación que se aprecia incluso "dentro de un mismo sector socio-cultural, aunque afecta en mayor cuantía a las clases más desfavorecidas socioculturalmente" (pp 397-398), desde la cual se confirma una de las hipótesis de este estudio: "los niños entran en la E.G.B. con niveles de madurez y recursos pedagógicos exageradamente diferenciados" (p.464) y concluye: "situación tan diversificada y dispar necesariamente tiene que plantear problemas a la hora de programar el primer curso de la E.G.B., teniendo presente que al finalizar el Ciclo Inicial, todos (o casi todos) deben alcanzar los objetivos obligatorios" (p.464). Cree necesario adoptar medidas entre las que propone: ampliar la educación preescolar a todos los sectores, coordinar los objetivos de la etapa preescolar en todos los centros y en relación con los objetivos del Ciclo Inicial, facilitar al maestro la aplicación de técnicas individualizadas, organizar en los centros actividades sistemáticas de refuerzo, etc.

La heterogeneidad intra e intermuestras se aprecia también en 3º de E.G.B. Pero, lo preocupante en este caso, son los niveles tan bajos que alcanzan los escolares en general y el alto porcentaje de niños que tienen graves carencias en algunas de las variables. Tras describir minuciosamente los resultados, señala:

"La escuela tendrá que hacerse cargo de esta situación grupal e individual a la hora de planificar el tercer curso. Los programas de refuerzo y recuperación son necesarios y urgentes" (p.552).

Las características homogéneas que presentan las muestras utilizadas en 1º y 3º, así como otros rasgos próximos en los instrumentos de recogida de datos, le permiten comparar la situación de los niños que comienzan la E.G.B. y los que inician el Ciclo Medio y valorar las diferencias entre los rendimientos de uno y otro curso como efecto del trabajo escolar, interpretándolos como signos del progreso escolar. En relación a la lectura, existe en general y como cabría esperar, progreso, aunque este es pequeño. Extractamos algunas de las conclusiones y reflexiones:

- El nivel lector pasa de la lectura silábica a la lectura léxica o de palabras que incluye el poder leer algunas frases cortas, pero sin llegar como grupo a la lectura de conjuntos temáticos, que correspondería al nivel propuesto por los programas oficiales (p.636)
- La velocidad de la lectura oral ha aumentado de forma importante durante el ciclo, pero la información sobre la calidad de la misma descubre muchas deficiencias y errores no superados (p.637).
- Hay poco avance en el dominio de los errores comunes, siendo muy frecuente en el tercer curso las adiciones, omisiones o trastrueques, en sílabas y palabras, y los bloqueos improcedentes ante algunas de ellas. Tampoco se advierten grandes mejoras del nivel medio en la interpretación de pausas, en los signos de puntuación, y en la entonación de frases enunciativas e interrogativas, o en la lectura de textos poéticos (p.638).
- Los resultados hallados hacen pensar que el trabajo escolar se ha ejercitado preferentemente en la lectura oral mecánica, descuidando los aspectos de calidad. Pero, también, parece que los objetivos que se proponen son demasiado elevados, para que puedan conquistarlos en los dos primeros años de la escolaridad (p.638).
- En la lectura silenciosa y comprensiva, se advierte mayor progreso medio en los ejercicios cortos y sencillos (comprensión y ejecución de órdenes, con apoyo figurativo). La situación media es inferior cuando se trata de leer textos sin apoyos figurativos, y responder a

algunas preguntas relacionadas con datos esenciales de una pequeña narración. Desde esta situación, difícilmente se pueden lograr los restantes objetivos del ciclo que propone la Ley (explicar las partes esenciales, dedicar voluntariamente tiempo a la lectura ... etc) y puede constituir un serio obstáculo para alcanzar los objetivos que se proponen para tercero y cursos siguientes (pp 638-639).

- El progreso escolar medio en el área lectora es escaso, y los objetivos propuestos para cubrir en este ciclo son demasiado complejos para tan poco tiempo (p.639).

E) Conclusiones similares se extraen del estudio del SOEV de Oviedo (1987) en relación al progreso escolar durante el Ciclo Medio. En este trabajo se analizan las siguientes variables de lectura oral: velocidad, entonación (en diez frases), ritmo (signos de puntuación y pausas incorrectas en un texto), errores y repeticiones. En lectura silenciosa se valora la velocidad y la comprensión a través de la lectura de un texto y la respuesta a un cuestionario con preguntas.

En este trabajo, los resultados hallados son también extremadamente pobres en todas las variables, y muy distantes de las previsiones oficiales. Entre las conclusiones que obtienen destacamos las siguientes:

- a) En relación al progreso lector se constata que los alumnos de 3º y 5º son de grupos diferenciados en cuanto a dominio lector, pero hay un 19 % de alumnos de 5º que muestran características lectoras de niños de 3º; y, por el contrario, un 19 % de los niños de 3º muestran un nivel de 5º.
- b) Un grupo importante de alumnos de 3º (del 30 al 40 %) inician el Ciclo Medio con un insuficiente dominio lector para el aprendizaje eficaz que utilice la lectura como técnica de estudio.
- c) Los objetivos que fija el M.E.C. no se adecuan a la realidad constatada.
- d) De acuerdo con los datos recogidos, el profesor lleva a cabo con los alumnos del Ciclo Medio, un mayor entrenamiento en lectura oral que en lectura silenciosa. (pp. 159-161)

Esta situación tan lamentable no puede ser obviada. El equipo investigador realiza una llamada de atención hacia la necesidad de reflexionar sobre los aspectos básicos del currículo:

"Los resultados alcanzados son elocuentes y merecen una seria reflexión sobre el desarrollo del currículum, porque pudiera darse el caso de que todos estuviéramos perdiendo el horizonte de los objetivos a conseguir en educación" (p.161).

F) En nuestros propios estudios de análisis de situaciones, confirmamos de nuevo la realidad descrita. Los resultados que obtuvimos en la investigación que realizamos en el curso 1988/1989 con la finalidad de conocer el nivel de entrada en cada uno de los ciclos (3º y 6º representarían a su vez el nivel de salida del inicial y medio), los puntos frágiles del aprendizaje lector y su posible permanencia durante los dos primeros ciclos de la E.G.B., quedan expuestos de forma muy sintetizada en las siguientes tablas (10). En ellos reflejamos los niveles dominantes, los que aglutinan el mayor porcentaje de casos. Las variables fueron valoradas en términos de grado de dominio, siguiendo el procedimiento ya expuesto al comentar los datos de Salvador (1988).

TABLA IV.6
CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA ORAL A LA ENTRADA DE LOS CICLOS INICIAL, MEDIO Y SUPERIOR
(Camina, 1989)

VARIABLES	1º E.G.B	3º E.G.B	6º E.G.B
Nivel lector dominante	Prelector y silábico	Léxico medio	Temático inferior
Modulación básica	Nulo	Dominio inferior: bien	Dominio inferior: bien
Modulación superior	Nulo	Nivel medio: insuficiente	Dominio inferior: bien
Errores: Tipología	Muchas paradas, sustituciones y omisiones. Poco frecuentes: alteraciones, uniones y adiciones.	Muchísimas repeticiones y paradas. Muchas sustituciones y omisiones. Menos frecuentes: Unión de contextos, alteraciones y adiciones.	Muchas repeticiones, paradas y sustituciones. Omisiones. Menos frecuentes: alteraciones, uniones y adiciones.
Velocidad	21 a 40 pp/n	41 a 80 pp/n	121/160 pp/n

TABLA IV.7
 CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA SILENCIOSA-COMPRESIVA A LA ENTRADA DE CADA UNO DE LOS CICLOS DE LA EGB
 (Camina, 1989)

1º de E.G.B	3º de E.G.B	6º de E.G.B
- Dominan la lectura y comprensión de palabras y frases con apoyos visuales en la misma proporción que los que se están iniciando. - Casi todos inician la comprensión de órdenes y mensajes sencillos (frases), aunque son pocos los que están en niveles de ejecución de dominio. - Las tres cuartas partes de la población se mantienen en situación nula en la búsqueda lectora.	Dominio adecuado en tareas de completar textos y ejecutar órdenes. Rendimiento medio, insuficiente, en búsqueda lectora. Inician aprendizaje en cómic y textos sintetizados. Muy poco seguros, predominan los errores sobre el total de hechos en el nivel lector superior. Seguridad media en el nivel lector básico. Rendimiento lector global: medio; gran heterogeneidad de niveles, tanto en el nivel lector básico como en el superior.	Dominio órdenes. Rendimientos medios y de dominio inferior en búsqueda. Avanzan en la comprensión cómic; un alto % inician el aprendizaje del mismo. Niveles medios en los textos sintetizados. Fracasan comprensión textos literarios. Rendimiento lector global: medio/bajo Poco seguros en ambos niveles lectores.

Resulta interesante, en este trabajo, el estudio que hicimos acerca de la calidad y evolución de los errores en la lectura oral, variable en la que hemos visto se aprecia poco progreso. Los estudios anteriores sólo precisan la cuantía del error, de ahí que nos parezca muy oportuno presentar algunos de los resultados que obtuvimos. Queremos precisar que sólo se contabilizaron los errores que se cometen durante un minuto en la lectura oral de un texto narrativo de 139 palabras.

El porcentaje de niños que en todos los cursos leen sin cometer errores o cometiendo uno sólo, es muy pequeño, prácticamente ínfimo (en torno al 10 % de la población analizada). Aumenta este porcentaje al desconsiderar las paradas o bloqueos y las repeticiones que son los errores más frecuentes, situándose en este caso el porcentaje de éxito en torno al 25 % y ello en los tres cursos analizados. ¿Qué errores son los más frecuentes? ¿cómo evolucionan? ¿qué porcentaje de niños necesitan atención para superar estas deficiencias?. En la tabla siguiente presentamos los datos que permiten contestar a estos interrogantes. Hemos incluido, en ella, el porcentaje de niños que tienen más de dos

errores en un minuto de lectura, por considerar que todos necesitan refuerzo o recuperación en esta variable. El porcentaje que se expresa dentro de cada error indica qué tanto por ciento del anterior comete muchos o excesivos errores.

TABLA IV.8
 PORCENTAJES DE NIÑOS QUE NECESITAN ATENCIÓN PARA CORREGIR ERRORES
 EVOLUCIÓN DE ESTOS DURANTE LOS DOS PRIMEROS CICLOS
 (Camina, 1989)

Típos de error	1º E.G.B	3º E.G.B	6º E.G.B
Omisiones	36 % (11 %)	27 % (4 %)	18 % (3 %)
Adiciones	10 % (1 %)	11 % (1 %)	13 % (3 %)
Sustituciones	45 % (17 %)	38 % (10 %)	64 % (13 %)
Alteraciones	3 % (--)	12 % (--)	3 % (--)
Unión de palabras	16 % (--)	6 % (--)	10 % (3%)
Repeticiones *	65 % (30 %)	80 % (46 %)	72 % (36 %)
Paradas	64 % (35 %)	48 % (21 %)	69 % (38 %)

(*) No se incluyen las repeticiones que se hacen para corregir errores anteriores

En vista de estos datos concluimos que los niños leen cometiendo muchos errores. Los más frecuentes (de mayor a menor) son:

- Repeticiones: Observamos que tienden a aumentar a lo largo de la escolaridad (65 % en 1º; 80 % en 3º; 72 % en 6º). Un porcentaje alto de casos lo presentan en niveles excesivos.
- Paradas y bloqueos: En todos los cursos hay un porcentaje alto de niños con excesivos errores de este tipo.

- Sustituciones: Error también dominante en 6º de E.G.B.; casi las tres cuartas partes de la muestra cometen este error. Es también un error con un alto índice de frecuencia en 1º de E.G.B.
- Omisiones: En todos los cursos. Su frecuencia desciende durante la escolaridad.

Adiciones, alteraciones y unión de palabras son los trastornos lectores menos frecuentes; alteraciones del orden es de los tres el que se recoge con menor frecuencia. Es muy escaso este tipo de error en 1º y 6º; en ninguno de los tres cursos hemos encontrado niños que lo presenten en términos elevados, resultados que en general coinciden con los promedios que ofrecen Toro y Cervera (1980) y Molina (1983) (11).

Llama la atención que uno de cada 10 niños de 6º unan palabras (un 3 % lo hacen de forma excesiva); en 1º y 3º no se ha recogido ningún caso de alteraciones en este nivel, aunque hay un porcentaje similar de niños que no presentan ningún error de este tipo.

En nuestro informe acerca de los resultados globales, manifestábamos nuestra preocupación por la grave situación detectada, tanto en lectura oral (decodificación) como en lectura silenciosa (comprensión). Pero la situación nos parecía especialmente preocupante a la salida del Ciclo Medio en el que el aprendizaje lector dejade ser un objetivo a conseguir, al darse por supuesto su dominio (en el anexo 2 del Documento de Base de los Programas Renovados se marca como objetivo general de ciclo "el dominio de las técnicas instrumentales (lectura y escritura)"; en el mejor de los casos se plantea desde una perspectiva funcional, integrada en la metodología del estudio (p.25).

G) Ahondando en el conocimiento de la situación y transcurridos casi diez años de la aplicación de los Programas Renovados, el equipo investigador que dirige García Yagüe iniciamos durante el curso 1989/1990 un nuevo proyecto de investigación cuyo objetivo

fundamental era analizar la situación de los escolares en los aprendizajes básicos al terminar 6° curso de E.G.B., es decir, tras haber pasado como mínimo seis años en la escuela básica y habiendo superado los ciclos inicial y medio. El momento era muy propicio. Se estaba discutiendo el proyecto de reforma organizativa y curricular de la enseñanza no universitaria y deseábamos valorar el rendimiento del periodo denominado Educación Primaria, y al mismo tiempo conocer la situación de partida de los chicos al empezar la Educación Secundaria.

Los datos hallados confirman, una vez más, los bajos resultados escolares. Las investigaciones anteriores nos habían permitido definir con más precisión los indicadores de unidades básicas de aprendizaje, los criterios de evaluación y reajustar nuestras pruebas. En lectura oral evaluamos las siguientes variables: nivel lector (silábico, léxico, temático y de dominio-lectura fluida); modulación básica (puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración); modulación superior (tono y expresividad); errores (omisiones, adiciones, sustituciones, etc) y velocidad. En lectura silenciosa se ampliaron las variables, evaluando las siguientes: búsqueda lectora en textos sencillos (narraciones, descripciones breves); interpretación lectora en textos cortos (un cómic, un anuncio y una noticia periodística); interpretación compleja literaria (texto dialogado y descripción con metáforas); interpretación en texto largo (diferenciar, interpretar y organizar ideas principales y secundarias de un texto informativo, similar al que presentan los libros de estudio); y seguridad en la lectura (porcentaje de errores sobre el total de respuestas emitidas). Cada variable es analizada en términos de dominio, desde el desconocimiento en la tarea, hasta la ejecución perfecta sin errores. En el análisis de los resultados diferenciamos tres zonas de interés:

- 1) Nivel de dominio de las principales variables lectoras.
- 2) El problema de los sujetos en situación gravemente deficitaria.
- 3) Las variaciones intercolegios y sus posibles claves.

En relación al primer punto (nivel de dominio), encontramos:

- a) Porcentajes pequeños de niños que tengan automatizado el proceso de la lectura, es decir, que lean con un nivel de lectura corriente fluida, con adecuada modulación y expresividad (los porcentajes que se sitúan en el nivel de dominio no superan el 50 % de la muestra en el nivel lector; sólo entre el 20 % y el 30 % tienen una buena modulación).
- b) Abundancia de errores en la lectura, especialmente de omisiones, de adiciones y sustituciones y de vacilaciones y paradas. Sólomente la mitad de la población más o menos, leen sin cometer errores de este tipo. Aumentan los porcentajes de éxito en alteraciones y uniones, con porcentajes que se aproximan al 90 %.
- c) En las variables que integran el área de comprensión lectora, los porcentajes de niños que dominan la tarea propuesta, sin errores, no superan en ningún caso el 10 % . En el anuncio y en el texto literario con metáforas, no hemos encontrado ninguno.

En relación al segundo punto, sujetos en situaciones gravemente deficitarias (niveles nulos o de predominio de errores), hemos encontrado:

- a) Un 17 % de niños que tienen un nivel lector equivalente al nivel medio de salida del ciclo inicial, según otras investigaciones, es decir, que leen a golpe de palabras e incluso por sílabas (un 1 %).
- b) Aproximadamente un cuarto de la población presentan una modulación básica (puntos, comas, etc) que se sitúa en niveles nulos e insuficientes. Esta proporción aumenta, lógicamente, hasta un 40 % en la modulación superior (expresividad y tono)
- c) La velocidad en la lectura oral es aparentemente la variable más lograda. No obstante, un 7 % de los niños no alcanzan el nivel establecido en los programas para el Ciclo Inicial (leen menos de 60 palabras por minuto) y un 24 % no logran la cota de salida del Ciclo Medio (están entre 60 y 100 palabras por minuto).
- d) Aproximadamente un 10 % de la población comete excesivos errores. A nivel de grupo se observan porcentajes altos de niños con repeticiones y vacilaciones que nos llevan a pensar que existe falta de madurez y una deficiente adquisición de los automatismos.
- e) La situación que presentan en lectura silenciosa, comprensión, es realmente grave en todas las variables, como puede deducirse a tenor de lo expuesto en el comentario de los niveles de dominio. En torno al 80 % se encuentran en niveles que consideramos deficientes en la búsqueda e interpretación de datos e ideas en textos breves y sencillos (narración, anuncio, cómic, noticia); más del 50 % presentan niveles nulos o muy deficientes en el anuncio y la noticia periodística, por ejemplo. En el cómic predomina la lectura de imágenes sobre la del texto escrito ¿leen o ven?. El tipo de texto que se utiliza, no parece, en nuestro estudio,

afectar al producto que se obtiene.

- f) Más del 80 % de los niños están en situaciones muy deficitarias (niveles nulo o de iniciación en el aprendizaje) en textos que consideramos complejos por el lenguaje que se utiliza, o por la extensión. En esta situación se encuentra el texto informativo que proponíamos para la *identificación de ideas principales y secundarias, tareas imprescindibles en el estudio*.
- g) El 43 % de nuestra muestra, ni siquiera se ha iniciado en el hábito del subrayado.
- h) Globalmente considerados, los niños que finalizan 6º de E.G.B. según nuestros datos, son muy poco seguros en la búsqueda e interpretación de datos, se observan abundancia de errores sobre el total de respuestas emitidas.

Finalmente y en relación a las variaciones intercolegios determinadas a través del análisis de varianza, encontramos que estas son amplias, reiteradas y con mucha lógica, que nos llevan a suponer que hay tendencias estables de variación. Estadísticamente, no pudimos demostrar la existencia de diferencias significativas, al hallarlo con una muestra pequeña por colegios.

Resultó también difícil encontrar claves que permitieran diagnosticar las causas probables de estas diferencias. Ello exigiría un gran conocimiento sobre el funcionamiento interno de cada centro, del que no disponíamos. No obstante, ordenados por puestos los centros, según la puntuación media en tres de las variables analizadas (búsqueda en textos sencillos narrativos, en la noticia y eficacia), encontramos:

- a) Que los centros clasificados en los primeros lugares comparten algunas características comunes: centros estables, con rasgos peculiares, alto nivel cultural familiar y situados en zonas geográficas de nivel medio-alto, característica menos determinante que las anteriores, que presenta algunas excepciones.
- b) En los colegios clasificados en los últimos lugares, el nivel cultural familiar es bajo y todos están situados en zonas rurales o urbanas deprimidas.
- c) El nivel sociocultural de la familia y su refuerzo en la motivación para la lectura es un factor que influye en el aprendizaje lector, pero igualmente se aprecia la incidencia de los factores escolares. Como explicación a esta última conclusión, especificamos que nos pareció muy significativo el hecho de que uno de los centros, situado en una zona suburbial, obtuviese puntuaciones muy elevadas, que interpretamos estaban en función del proyecto de animación a la lectura que se desarrollaba en el colegio durante los últimos tres años. Otros colegios situados en zonas rurales y en el cinturón de Madrid, han alcanzado también los

primeros lugares, restando importancia a la influencia de la zona geográfica en que están ubicados.

Sintetizando nuestros trabajos presentamos en las siguientes tablas los niveles de lectura que, según nuestras propias investigaciones caracterizan la situación de entrada en los ciclos Medio y Superior de la E.G.B. y en lo que será la Educación Secundaria Obligatoria. Pueden ser también interpretados en términos de rendimiento final de los Ciclos Inicial, Medio y del periodo denominado Educación Primaria (1° a 6°). En ellos, pueden también contemplarse la persistencia de deficiencias en las mismas variables del aprendizaje lector, y lo alejados que están estos resultados de los objetivos que se explicitan en los diseños curriculares entonces vigentes (Orientaciones Pedagógicas y Programas Renovados para la E.G.B.).

TABLA IV.9
 CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA ORAL A LA ENTRADA DE LOS CICLOS MEDIO, SUPERIOR Y FUTURA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. (SITUACIÓN DE SALIDA DEL CICLO INICIAL, MEDIO Y DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA).
 (Camina y otros, 1992)

VARIABLES	Curso 88-89		Curso 90-91
	INICIO 3° EGB	INICIO 6° EGB	FINAL 6° EGB
Nivel lector dominante	Léxico medio	Temático inferior	Lectura corriente
Modulación básica	Dominio inferior: Bien	Dominio inferior: Bien	Dominio inferior: Bien
Modulación superior	Nivel medio: Insuficiente	Dominio inferior: Bien	Dominio inferior: Bien
Errores: Tipología	Muchísimas repeticiones y paradas. Muchas sustituciones y omisiones. Menos frecuentes: Unión de contextos, alteraciones y adiciones	Muchas repeticiones, paradas y sustituciones. Omisiones. Menos frecuentes: alteraciones, uniones y adiciones	Muchas repeticiones, paradas y omisiones. Prácticamente dominados los errores de alteraciones y uniones
Velocidad	41 a 80 pp/m	121/160 pp/m	110-130 pp/m

TABLA IV.10
 CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA SILENCIOSA A LA ENTRADA DE LOS CICLOS MEDIO, SUPERIOR Y EDUCACIÓN SECUNDARIA
 (Camina y otros, 1992)

Variables	Curso 88-89		Curso 90-91
	Inicio 3º EGB	Inicio 6º EGB	Final 6º EGB
Asociación palabras contexto y ejecución de órdenes.	Dominio adecuado en tareas de completar textos y ejecutar órdenes	Dominio de órdenes	
Búsqueda en textos sencillos.	Rendimiento medio insuficiente	Rendimientos medios insuficientes y de dominio inferior	Rendimiento medio insuficiente
Interpretación lectora compleja textos cortos: Cómic Anuncio/telegrama Noticia	Inician el aprendizaje en la interpretación del cómic y textos sintetizados.	Avanzan en la comprensión del cómic, pero un elevado porcentaje inician el -aprendizaje. Niveles medios en textos sintetizados.	Rendimientos medios insuficientes en las preguntas del cómic. Predominio de nivel nulo en el resumen del cómic. Niveles muy deficientes e insuficientes en textos sintetizados.
Interpretación textos literarios.		Fracasan en la comprensión textos literarios.	Niveles medios insuficientes. Niveles nulos en lenguaje metafórico.
Seguridad.	Muy poco seguros. Predominio de errores en el nivel lector superior. Seguridad media en el nivel lector básico.	Muy poco seguros en ambos niveles lectores.	Niveles nulos o muy escasos. Predominio errores sobre el total de respuestas.
Rendimiento lector/global	Medio. Gran heterogeneidad de niveles tanto en los aspectos básicos como superiores.	Niveles medios/bajos.	
			Niveles muy deficientes y de iniciación en lectura de estudio, texto informativo amplio. Predominio niveles nulos en hábito de subrayado.

NOTAS

- Desde la Constitución de 1812 en la que se promulga un plan de estudios para la enseñanza elemental (específica, incluso, las materias que debe comprender) y durante todo el siglo XIX y hasta la Ley de 1945, se sucedieron en nuestro país numerosos proyectos para regular los contenidos y métodos de la Educación Básica y se anuncia que el Gobierno determinará el contenido de los planes pedagógicos (art. 84 de la Ley Moyano, 1857; art. 49 de la Constitución de 1931, entre otras). Entre los numerosos proyectos de Decreto que aparecen en este amplio periodo se encuentran orientaciones interesantes sobre los contenidos, métodos y materiales de lectura (Informe Quintana, 1813; Plan Metódico de Primera Enseñanza, 1821; Reglamento Montesinos, 1836, etc.). Para mayor

información sobre estos temas y un estudio amplio de las reformas curriculares de 1953, 1965, 1970 y 1981/82, véase entre otros autores a García Hoz (1980), López Castillo (1982), Salvador Pérez (1988;1990) y Rodríguez Diéguez (1990).

- 2.- Para una valoración más amplia de los Cuestionarios y los problemas derivados de su puesta en marcha, recomendamos, entre otras referencias bibliográficas de la época, la lectura de CEDODEP (1965), De la Orden (1966) y Lavara Gros (1968).
- 3.- El estudio de las Orientaciones Pedagógicas lo hemos realizado sobre la publicación que de ellas hizo Escuela Española en su 7ª edición (1978); en esta obra se recogen también las Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica de 1977.
- 4.- Sobre la Ley General de Educación de 1970, su implementación e institucionalización, se ha escrito mucho y aún hoy siguen suscitándose algunas polémicas. En general, se reconoce que la Ley aportaba ideas pedagógicas muy valiosas para la reforma cualitativa de la escuela. Pero su aplicación contó con innumerables dificultades que, con el paso del tiempo alteraron el espíritu de la Ley y se convirtió en una reforma más teórica que real. Para una valoración más amplia, veáanse entre otros: García Yagüe (1970), García Hoz (1980), De la Orden (1981), Puelles Benítez (1980), Salvador Pérez (1990), Rodríguez Diéguez (1990). Véase también las Actas del Congreso de Pedagogía de 1973.
- 5.- El documento base de los Programas Renovados fue publicado en la Revista Vida Escolar, nº 206, 1981 y en Escuela Española, 1981. Con esta edición hemos trabajado para este estudio.
- 6.- Como aportaciones de interés para contribuir a introducir en la práctica esta nueva reforma curricular, destacamos los dos números monográficos que la revista Bordón dedicó a los Programas Renovados (núms. de marzo-abril 1981; marzo-junio 1982) y también las dos publicaciones (una por ciclo) que publicó la editorial Santillana. En ambas (Bordón y Santillana) se abordan por diversos especialistas tanto aspectos generales referidos a programación, evaluación, organización, etc., como cuestiones de didáctica especial para cada una de las áreas en que se estructura el contenido de este curriculum.

Propuestas de apoyo a los profesores y material para la reflexión crítica de los programas, hemos encontrado también en las Actas de las Jornadas para el estudio de los Programas Renovados de la E.G.B. (ICE de la U.A.M, 1981) y en Sánchez, S. (1987).
- 7.- La propuesta del nuevo curriculum, que se contenía en el Diseño Curricular de Base, impulsó un fuerte debate crítico y ha suscitado numerosas reservas en diversos círculos educativos. Como ejemplo, destacamos el número monográfico que la revista Bordón de la Sociedad Española de Pedagogía dedica al análisis crítico de la "Propuesta curricular en la reforma del sistema educativo" (Bordón, 3, 1990).
- 8.- Entre las revistas que últimamente han dedicado algún número monográfico al tema de la evaluación de centros, programas y del sistema educativo, supuestos y problemas teóricos, citamos: Comunidad Educativa (1987), nº 151; Bordón (1992), nº 4; Revista de Ciencias de la Educación (1993), nº 153.
- 9.- Los resultados de estos trabajos se recogen en documentos internos del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y fueron presentados en Mesas Redondas y sesiones públicas que organizó el citado Departamento (1989 y 1991).
- 10.- Estos resultados fueron expuestos en la Mesa Redonda "Deficiencias de los aprendizajes básicos al entrar en los ciclos de la E.G.B" (noviembre 1989). El trabajo sobre puntos de aprendizaje deficitario en lectura y algunas experiencias de refuerzo fué presentado por Canina.
- 11.- Resulta curioso constatar que Molina trabajó sobre una muestra compuesta por alumnos que, según sus profesores, poseían evidentes trastornos en la lectura (tipo dislexia).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABARCA PONCE, M.P. (Coor.) (1989): La evaluación de los programas educativos. Reunión científica de AEDES. Madrid, Escuela Española.

ALVARO PAGE, M. (Dir.) (1988): Evaluación externa de la reforma experimental de las Enseñanzas Medias. Madrid, CIDE.

ARROYO DEL CASTILLO, V. (1965): "Tendencias para la enseñanza de la lectura y escritura", en CEDODEP: Orientaciones pedagógicas para Directores Escolares. Madrid.

AVANZINI, G. (1975): "Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire". En C.PRIVAT (Ed.): Nouvelle Recherche. Toulouse.

CAMINA, A., FERNANDEZ BAROJA, F. y otros (1992): "El nivel lector de los escolares al salir de la Escuela Primaria". Tendencias Pedagógicas, 0, monográfico, pp. 55-90.

CEDODEP. (1965): Orientaciones pedagógicas para Directores Escolares. Madrid.

CEDODEP. (1968): Programas para Colegios Nacionales. Madrid, Paraninfo.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA (1977): "Instrucciones sobre aplicación de las Orientaciones Pedagógicas a los primeros cursos de E.G.B. y su coordinación con los niveles de Educación Preescolar". En Nuevas Orientaciones Pedagógicas. Madrid, Escuela Española.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA (1984): "Reforma: El Ciclo Superior de E.G.B." Vida Escolar, 229/239, monográfico.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1953): "Enfoque didáctico de la lectura". Bordón, 33, pp. 17-39.

GARCIA HOZ, V. (1980): La Educación en la España del siglo XX. Madrid, Rialp.

GARCIA YAGÜE, J. (1970): "La Ley de Educación como problema". Madrid, s/l (Conferencia pronunciada en la apertura del curso 1970/71 en la Academia Nacional Jose Antonio, el día 3 de octubre de 1970).

GARCIA YAGÜE, J. (1986): El niño bien dotado y sus problemas. Madrid, CEPE.

GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1992): "La situación de los escolares en los aprendizajes instrumentales a la salida de la Escuela Primaria (6º de E.G.B.) y sus implicaciones curriculares: estudio experimental". Tendencias Pedagógicas, 0, monográfico.

GRAY, W. (1957): La enseñanza de la lectura y escritura. París, Unesco.

INCIE (Ed.) (1974): La problemática de las reformas educativas. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION (U.A.M.) (1981): Los Programas Renovados de la E.G.B. Análisis, crítica y alternativas. Madrid, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid.

LAVARA GROS, E. (Coor) (1968): Didáctica. Madrid, Tiempo y Educación.

LAZARO MARTINEZ, A. (1975): "Consideraciones generales en torno a los objetivos del aprendizaje lector". Aula Abierta, 9, ICE Oviedo, pp. 11-20.

LEY ORGANICA 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, nº 238, 4 de octubre de 1990).

ABRIR TOMO II

