

ORIENTACION DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE LECTOR

0. INTRODUCCION

La posibilidad de una adecuada actividad educativa se centra en la localización de objetivos de aprendizajes operativos y graduados que, en una técnica didáctica posterior, sean susceptibles de programación. Generalmente el empeño del currículum escolar se ha dirigido a secuenciar una normativa lógica de contenidos científicos que, a pesar de su validez, no suelen corresponder a esquemas de adquisición psicológica.

La necesidad de un nuevo enfoque de los sectores culturales, más en consonancia con los gradientes madurativos, ha fomentado los estudios de epistemología genética, como núcleo clave de actuación didáctica.

Por otra parte, se puede detectar una tradición de trabajos y experiencias, en las que se presenta un conjunto de dificultades de aprendizaje, ante las que el alumno responde según su dominio en las técnicas de base. A través de una estandarización de las respuestas, se puede señalar el nivel de cada sujeto respecto a su grupo y el margen de adquisición según la edad cronológica o el progreso escolar. Las aportaciones ya casi históricas de Galí, Fernández Huerta, Villarejo, por citar los más destacados, marcó una línea a seguir, aunque sus trabajos presentan, en general, una perspectiva más cuantitativa que cualitativa.

Nuestro empeño se ha centrado en el estudio cualitativo de las dificultades del aprendizaje lector. Hemos intentado analizar los diferentes planos que ofrece la adquisición de la habilidad lectora, con el fin de obtener niveles de dominio que perfilen una posterior actuación didáctica. Aunque nuestras actividades no son concluyentes, ya que estamos en proceso de investigación desde

Por Angel Lázaro Martínez
Inspector Técnico de E. G. B., Madrid

hace tres años, ofrecemos un resumen de las mismas, abordando, primeramente, el sentido didáctico de la lectura, tradicionalmente aceptada como eje cultural. En un segundo punto esbozaremos el diseño de nuestros presupuestos que nos permitirá describir, en un tercer apartado, las experiencias realizadas y los resultados de las mismas, terminando con las provisionales conclusiones que hemos perfilado hasta el momento.

1. LA LECTURA COMO TRADICION DIDACTICA

No es nuestra intención el extendernos en presentar comentarios en torno a la característica histórica que ofrece la lectura como área de aprendizaje, pero creemos oportuno señalar, como marco de referencia, la insistencia metodológica que motivó el estudio analítico de un conjunto de dificultades adquisitivas.

Probablemente sea la lectura el núcleo primario de las técnicas de base, ya que constituye el símbolo, junto a la escritura, del primer eslabón de acceso a la cultura. Por eso se constata en todo momento histórico la preocupación social por el aprendizaje lector, instrumento preciso para la transmisión educativa de los conocimientos acumulados. Si bien es cierto que la didáctica especial está cristalizando esquemas de trabajo en nues-

tros días, es preciso reconocer que la necesaria aplicación metodológica de la lectura reclamó un incipiente estudio analítico de los contenidos. Los arcaicos catones, silabarios o cartillas presentaban una sistematización didáctica de las dificultades del aprendizaje, partiendo de esquemas sencillos de la estructura fonética. Problemas tan complejos en nuestros días como el paralelismo del proceso lector-escribano fue especialmente propulsado por los árabes españoles, como método simultáneo que permitía un mayor rendimiento. Ratke y Comenio señalaban cuestiones de un aprendizaje basado en esquemas globales, con apoyos ilustrativos, como medios más coherentes de la técnica lectora.

No obstante, las aportaciones señaladas se referían más a un estudio lógico-secuencial del lenguaje. De hecho se fomentaba un sector metodológico que, pese a sus innegables aciertos, estimula más la lectura mecánica que la comprensiva o crítica.

A partir del siglo XIX se pretende evaluar el rendimiento lector analizando el índice de capacidad comprensiva-interpretativa del texto, para lo cual se elaboran pruebas en las que se presentan mensajes de diferente nivel de abstracción y de distinta forma de expresión. Son sobradamente conocidas, por su difusión y permanencia en nuestro ambiente psicopedagógico, las pruebas de lectura silenciosa elaboradas por Fernández Huerta.

Actualmente, la dicotomía de lectura comprensiva y mecánica se intenta aunar por medio de técnicas de trabajo intelectual, de forma que se fomente una rapidez lectora sin merma considerable del nivel de interpretación de un texto. De esta forma se perfila, como situación terminal de todo un proceso, una gama metodológica dirigida a la eficacia del aprendizaje.

Por otra parte, el aspecto analítico de las dificultades de la lectura, en sus diferentes vertientes, son convenientes de detectar, con el fin de graduar la adquisición paulatina de los neo-lectores o de los que se encuentran en estadios mecánicos o interpretativos vacilantes.

II. ANALISIS DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE LECTOR

Con la pretensión de aislar dificultades de aprendizaje, realizamos un análisis de las facetas que

ofrece la lectura. Sería extenso presentar el minucioso marco que localizamos, por lo que señalaremos los aspectos globales del estudio.

2.1. Sectores del aprendizaje lector.

Ante un mensaje escrito cabe adoptar una doble perspectiva, entendiendo que no son antagónicas, ni sucesivas, sino simultáneas, aunque cabe matizar la intensidad docente-discente en una de ellas, según el nivel madurativo. Por una parte, se ha de cultivar el ámbito expresivo de la lectura y, por otra, en un proceso paralelo, se debe comprender el contenido. Analógicamente, podríamos decir que se han de dominar la forma de leer y el fondo de lo leído.

La lectura expresiva implica diversos procesos que oscilan entre lo ortográfico y lo estético, tales como la pronunciación, la rapidez lectora, entonación, recitación... Cada uno de los sectores indicados requiere un análisis detallado de núcleos mínimos de aprendizaje. Por ejemplo, la lengua castellana reclama el dominio de una serie de sonidos consonánticos que tienen una doble emisión en función de la vocal posterior, o de traducciones ortográficas (*g, j, r, ch...*). Otras dificultades se localizan en el grado de aceptación de sonidos puros (confusión *b-v, ll-y*). Añadamos las correcciones que ocasionan trastornos de lenguaje, o los mantenidos por variantes dialectales (seseo, ceceo, yeísmo...). En general, cabe indicar que todo defecto de pronunciación puede ser catalogado como omisión, inclusión o sustitución, aunque la variedad de cada categoría es muy amplia.

Comprender un texto, en la otra perspectiva, supone ser capaz de interpretar una figura de pensamiento, detectando la intencionalidad del autor. Es claro que una descripción posee características diferentes que las que delimitan una hipérbole. Más aún; una descripción prosopográfica, centrada en el aspecto físico, es distinta de la topográfica o de la etopéyica. Recordemos la dificultad comprensiva que puede encerrar un vulgar refrán o la aguda burla que representa la ironía. Por otra parte, la comprensión lectora puede alcanzar mayores niveles de dificultad, en función de la forma de presentación del mensaje escrito elegida por el autor, según un ritmo (prosa-verso) y según una expresión (narración, enunciación, diálogo). Complejidad comprensiva que se acrecienta con la interpretación y aplicación de lo leído.

Es difícil, desde un primer momento, alcanzar

y dominar todos estos sectores comprensivos y expresivos, por lo que es preciso establecer niveles adquisitivos graduados. Por otra parte, no se pueden escalonar las perspectivas lectoras: la lectura expresiva es simultánea a la lectura comprensiva, ya que si se centra la atención en la primera olvidando la segunda, no existe tal lectura, pues sólo se consigue una manifestación mecánica. Bien es cierto que en los primeros momentos hay que tener un especial celo docente para evitar y corregir errores expresivos, pero no debe implicar una actuación exclusiva. Cabrá plantearse diferente intensidad de lo expresivo y lo comprensivo, de manera que a mayor maduración lectora incidiera mayor interés comprensivo y menor expresivo, considerando que éste se ha superado ya. Sin embargo, estos últimos aspectos se refieren más a características metodológicas que al aislamiento de la dificultad de aprendizaje, objetivo inicial de nuestros estudios.

2.2. Instrumentos elaborados.

Con el fin de contrastar experimentalmente nuestro análisis elaboramos diferentes pruebas (en continua modificación, según los datos aportados), que nos han servido de instrumentos para realizar diferentes experiencias desde el curso 1972-73, en el área geográfica de Madrid, y que describimos en el apartado siguiente.

Especialmente hemos perfilado:

2.2.1. Prueba de velocidad lectora.

La prueba de velocidad lectora tienen como objetivo controlar el dominio ortológico que posee el alumno, independientemente de la dimensión comprensiva y estética de la lectura.

La prueba consiste en una historia de 450 palabras, con tres niveles de dificultad:

A.—De la palabra 1 a la 250 (sílabas directas, inversas, mixtas).

B.—De la palabra 251 a la 350 (sílabas directas e inversas dobles).

C.—De la palabra 351 a la 450 (sílabas mixtas dobles).

La duración de la prueba es de tres minutos, con controles periódicos cada treinta segundos. Si al llegar al minuto y medio aún no ha terminado el grupo A, se le indica que siga leyendo en el B,

colocándose una raya vertical al final de la última palabra leída en A.

Hay dos hojas: una es la que se le da al sujeto y otra es la que tiene el examinador, en la que se anotan los datos personales del alumno y las dificultades observadas.

Parte del texto es el siguiente:

“La mañana estaba en silencio. José llamó a su perro y salió a la carretera. Todos los días hacían el camino que les llevaba al molino, ya ruinoso, a la orilla de un riachuelo casi seco que pasaba al lado del caserío. Desde la casa se tardaba media hora. Moro, el perro, saltaba y corría; olía el suelo, meneaba el rabo y mordía el pantalón de su amo. Estaba muy contento. José reía y jugaba con él. El sol todavía no había salido y el campo aún estaba cubierto por la helada de la noche anterior. A lo lejos apareció una camioneta. En ella venía el lechero. Al llegar a la puerta de la casa de José dejó un cántaro de leche y...”

2.2.2. Prueba de dominio estético.

En esta prueba se pretende controlar el NIVEL ESTETICO de la lectura oral, atendiendo a cuatro sectores:

- A) Continuidad.
- B) Acentuación.
- C) Puntuación y entonación.

Cada sector se controla por separado. En el último se anota conjuntamente la puntuación y entonación.

La duración de la prueba es alrededor de unos quince minutos, no existiendo tiempo límite.

A) CONTINUIDAD.—Tiene como objetivo constatar el nivel de continuidad lectora del alumno.

El material utilizado para este sector es una escala de cinco posibilidades, de las que el examinador señala la que corresponde al ritmo lector del alumno.

En esta prueba se indica al alumno que lea un párrafo de un texto de lectura habitual. Según el ritmo de lectura empleado por el sujeto se rellena la encuesta, marcando con una cruz en el margen el aspecto o aspectos (se pueden escoger uno o dos) señalados. Debajo de la encuesta hay un apartado para que el examinador pueda escribir otras observaciones.

Ejemplos de la prueba son:

a) Lee grupos silábicos sin conexión. Por ejemplo la frase: "La patata está rica." El alumno la lee: "La-pa-ta-ta-es-tá-ri-ca."

b) Lee grupos silábicos, pero diferencia los que corresponden a un significado. Por ejemplo:

"La/pa-ta-ta/es-tá/ri-ca."

B) ACENTUACION.—El material para este segundo sector es una lista de 95 palabras de "diferentes posibilidades tónicas".

Como en la prueba de velocidad lectora, hay dos hojas: una para el alumno y otra para el examinador (con las mismas palabras), donde anota las dificultades observadas.

Aquí se le indica al niño que:

lea cada palabra
pronunciándola bien
no preocupándose de si entiende o no lo que dice.

Durante la lectura no se debe corregir nada. Si se salta alguna palabra se le pide que la vuelva a leer. En esta prueba sólo interesa anotar en qué palabras ha variado el acento tónico.

III. DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS REALIZADAS

Hasta el momento presente, contando con colaboradores como María Isabel de Rafael y María Rosa López Plantada (1), hemos realizado diferentes trabajos, centrados en:

1. Estudio de la lectura oral en la primera etapa de E. G. B.
2. Coordinación entre objetivos lectores propuestos por las Orientaciones pedagógicas y la adquisición real.
3. Lectura comprensiva, en fase muy incipiente y que nos plantearemos en este estudio.

3.1. Características de la lectura oral en la primera etapa de E. G. B.

De una forma sintética, señalamos los aspectos más significativos del trabajo realizado en el curso 1974-75.

(1) María Rosa López Plantada realizó estudios con nuestras pruebas, que sirvieron para su tesina de licenciatura: "Diagnóstico de las dificultades de la lectura en la primera etapa de E. G. B.", Madrid, 1975.

3.1.1. Objetivos.

1. Estudiar las posibilidades de diagnóstico de la lectura oral.
2. Analizar las relaciones de la lectura oral con el lenguaje.
3. Estudiar las deficiencias o anomalías de lenguaje a través de la lectura oral, utilizando escalas para análisis y sistemas de cotación con el fin de recoger la mayor información posible.

3.1.2. Muestra y aplicación.

Las pruebas señaladas, junto a un batería de test complementarios (Ballard, Aptitudes generales T. C. I., etc.), fueron aplicados a alumnos de tercer curso de E. G. B. asistentes a seis colegios de la provincia de Madrid (N = 127 V. y 161 H.).

La aplicación se realizó a finales de enero. Se programaron tres sesiones de dos horas de examen cada una, dedicando diez/quince minutos para las pruebas de lectura oral, que requerían tratamiento individual.

3.1.3. Resultados.

Los datos obtenidos son amplios, dada la gama de variables estudiadas. Señalamos los siguientes aspectos.

A) Estudio cuantitativo.

Tras la construcción de diferentes baremos, llegamos a localizar algunas conclusiones, que podríamos resumir en las siguientes:

1. La media de palabra que los niños leen en el curso 3.º es de 264,58 ($\sigma = 85,54$).
2. En acentuación, los alumnos de 3.º de E. G. B. fallan una media de 12,05 palabras ($\sigma = 5,17$).

La correlación entre la lectura oral con otros tests, nos ofrece una perspectiva positiva:

CUADRO DE CORRELACIONES

	T. C. I.	Ballard	Ap. Gen. In.	Lectura silenc.	Ortografía
Lectura oral679	.465	.382	.759	.766

En función de los datos señalados, podemos indicar:

1. Cabe esbozar un pronóstico del rendimiento ortográfico a través del test de lectura oral.

2. La lectura oral puede pronosticarse a través de los resultados en pruebas verbales.

B) *Valoración cualitativa.*

Del análisis de los datos que recogimos podemos señalar que se han fallado más las palabras con acento ortográfico que aquellas otras con acento prosódico solamente. También hemos intentado estudiar el tipo de lectura más frecuente a través de la prueba de continuidad lectora, siendo el síntoma más destacado el de lectura por grupos silábicos completos y por grupos fónicos.

C) *Influencia socio-económica.*

Aplicamos las pruebas en un centro de características socio-económicas diferentes al resto de la muestra y comparamos los resultados. En el indicado colegio obtuvimos una $\bar{X} = 6,81$ y $\sigma = 4$. Si comparamos estos datos con los de la muestra anterior ($\bar{X} = 12,05$ y $\sigma = 5,17$) podemos observar una diferencia significativa, que nos permite indicar que el nivel socio-económico influye en la lectura oral.

3.2. **Coordinación entre programación de objetivos y nivel adquisitivo del aprendizaje lector (2).**

3.2.1. *Objetivos.*

Con el fin de ahondar en las cuestiones señaladas en el enunciado, elaboramos una prueba de 40 ítems, correspondientes a 40 objetivos lectores señalados en las orientaciones pedagógicas para primera etapa de E. G. B. Nuestro empeño intentaba comprobar si dichos objetivos eran alcanzados por la mayoría de los alumnos.

3.2.2. *Muestra.*

El control alcanzó a 826 chicos de los dos sexos, alumnos de la primera etapa de E. G. B., pertenecientes a la clase popular, que asistían a diferentes Colegios Nacionales de Madrid.

(2) Véase Angel Lázaro: "Consideraciones en torno a los objetivos del aprendizaje lector", marzo 1975, revista *Aula Abierta*, núm. 9, del I. C. E. de Oviedo, págs. 11-20.

3.2.3. *Aplicación.*

Las pruebas, según la naturaleza del contenido, eran de aplicación colectiva o individual, de reactivo inmediato o de observación continuada, por lo que se contó con la colaboración de profesores de E. G. B., a los que previamente se les entrenó en técnicas de observación para que siguieran pautas comunes. El control se plasmaba en una escala de 1 a 5 que matizaba el grado de dominio de cada ítem.

3.2.4. *Criterios adoptados.*

Las pruebas se aplicaron a finales del segundo trimestre, momento en el que consideramos que gran parte del alumnado debería superar los objetivos de cada curso. Se estimó que si el 75 por 100 de los alumnos alcanzaba en dicha fecha, con diferentes matizaciones (aceptable, bien, muy bien), un ítem dado, el objetivo lograba su cota de adquisición en dicho curso, máxime si se tenía en cuenta que aún quedaba un trimestre para recuperar a la cuarta parte restante. Por otro lado, un análisis de los ítems de cada curso nos ofrecería la significación de diferencias existentes respecto al progreso de dicho objetivo.

3.2.5. *Resultados.*

La hipótesis inicial suponía que, alcanzado un nivel de adquisición media en un curso, se debería apreciar un progreso del aprendizaje hasta lograr una cota máxima de estabilización. Suponíamos que si un ítem era superado, al final del segundo trimestre, por tres de cada cuatro alumnos (con diferentes matizaciones de calidad), el objetivo era adecuado para dicho curso. Por tanto, habría que:

1.º Detectar en qué curso se localizaba el criterio establecido.

2.º Comprobar el progreso adquisitivo, según los cursos.

Respecto al primer punto, la realidad ofrecía algunas oscilaciones de unos cursos a otros, incluso retrocesos, en función del abandono de unos objetivos, motivo de aprendizaje de un curso y no debidamente reforzados en el posterior. No obstante, las variaciones no eran significativas y, tras una depuración de curvas, se aprecia un progreso constante en casi todos los ítems. Dicho progreso, por otra parte, debería ser suficientemente significativo para considerar un avance del aprendizaje. En algunos objetivos la diferencia no es

tal de un curso a otro, pero, dada la curva ascendente de adquisición, se constata una significación entre cursos lejanos entre sí. De otra forma: aun cuando el progreso de fijación de un objetivo sea mínimo de un curso a su inmediato posterior, el refuerzo y mejor predisposición madurativa realizan un perfeccionamiento de lo aprendido, apreciable en períodos más extensos que un año es-

colar. Además, hay que considerar que, alcanzado el nivel exigido, se perfecciona la aprehensión cualitativa.

En torno al segundo punto, y siguiendo los criterios adoptados, comprobamos si cada objetivo era realmente alcanzado en el nivel que se señalaba. En el cuadro siguiente pueden apreciarse los resultados obtenidos (3):

CURSO EN EL QUE SE SUPERA EL OBJETIVO

CURSO AL QUE SE ADSCRIBE EL OBJETIVO	CURSO EN EL QUE SE SUPERA EL OBJETIVO							
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
1.º	1-2-3							
2.º	4-5-6 7-9			8				
3.º	10-12-13 14-23	21	11-15 18-22	16-17	19-20			
4.º	24-25			26	29	28	27-30	
5.º	34		38	36-37	32-33 35-40	31-39		

Si la hipótesis coincidiera con la realidad, todos los objetivos se agruparían en los cuadros remarcados, lo cual demuestra la falta de acomodación a la verdadera adquisición de los mismos, con la consiguiente monotonía al insistir en un aprendizaje dominado, en unas ocasiones, y, en otras, se produce un infructuoso esfuerzo docente ante la falta de madurez discente colaboradora (4).

2.º En el segundo curso se puede producir un bache, al insistir sobre objetivos ya superados. Parece que es más un curso de refuerzo que de adquisición.

3.º Existe disparidad entre la adscripción de un objetivo a un curso y su real adquisición.

4.º El progreso de un objetivo a lo largo de la escolaridad no significa sólo que más alumnos lo posean, sino que cada vez lo posean con mejor dominio cualitativo.

5.º Comprobados los niveles de fijación, cabe señalar que unos cursos son, fundamentalmente, de adquisición y otros son, también fundamentalmente, de refuerzo.

A partir de aquí se establecería una planificación didáctica de la lectura y una correcta adecuación de los recursos y de las situaciones de aprendizaje, que podrían detectarse a partir de los trabajos expuestos, en los que obtuvimos, como notas más significativas, una gama de dificultades que esperamos precisar en otros sectores de la lectura y en otros cursos por medio de las experiencias que realizamos actualmente.

IV. CONCLUSIONES SOBRE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE LECTOR

Sintetizando las conclusiones de los trabajos anteriores, señalamos los siguientes puntos:

1.º En el primer curso se superan fácilmente algunos objetivos de cursos posteriores (¿influencia del aprendizaje lector preescolar?).

(3) Los números de las cuadrículas hacen referencia a los 40 objetivos lectores de la primera etapa de E. G. B., según las Orientaciones pedagógicas.

(4) Estas experiencias se presentaron al V Congreso Nacional de Psicología, celebrado en Valladolid, 1976, *Mesa Redonda*, núm. 1: "Diagnóstico y orientación de las dificultades del aprendizaje escolar".

ANEXO.—PROGRESO DEL APRENDIZAJE LECTOR. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE SUPERAN UN OBJETIVO, SEGUN LOS CURSOS. EJEMPLOS

