SEGUIMIENTO DEL APRENDIZAJE DE

LA LECTURA (SAL)

MANUAL TÉCNICO

Dra. Ana María Borzone – Investigadora principal CONICET

Dra. Celia Renata Rosemberg - Investigadora independiente CONICET

Contenido

1. INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LA PRUEBA 3

2. FUNDAMENTACIÓN 3

2.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR LEER TEXTOS? 4

2.2. EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS: ¿QUÉ CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES REQUIERE? 5

2.3. ¿QUÉ ES LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y CUÁL ES SU IMPORTANCIA? 6

2.4. ¿CÓMO Y POR QUÉ EVALUAMOS LAS HABILIDADES DE LECTURAS DE PALABRAS? .. 7

2.5. LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: ¿QUÉ HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS REQUIERE? 8

2.6. LA FLUIDEZ EN LECTURA: ENTRE EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS Y LA COMPRENSIÓN. 9

2.7. LA ESCRITURA DE TEXTOS 12

2.8. EL TIPO DE LETRA: IMPRENTA MINÚSCULA, IMPRENTA MAYÚSCULA Y CURSIVA. . 12

2.9. CONSIDERACIONES FINALES 13

3. DESCRIPCIÓN DE CADA UNA DE LAS SECCIONES DE LA PRUEBA 14

3.1. SECCIÓN 1: IDENTIFICACIÓN DE LETRAS 14

3.2. SECCIÓN 2: LECTURA DE PALABRAS FRECUENTES SIMPLES 14

3.3. SECCIÓN 3: LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTO 15

4. BIBLIOGRAFÍA 16

5. ANEXO: CURRÍCULOS 20

1. INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LA PRUEBA

La prueba "Seguimiento del aprendizaje de la lectura (SAL)" constituye un instrumento de diagnóstico de las habilidades de lectura, breve, sencillo y eficaz para identificar el dominio que los niños tienen de los componentes fundamentales que involucra la adquisición de la lectura. Es por ello que resulta una herramienta apropiada y valiosa que el docente puede emplear en el aula para adecuar la enseñanza y plantear actividades acordes al nivel de desempeño real de los niños.

Este instrumento reconoce sus antecedentes en una serie de pruebas previas realizadas en distintos países y en versiones elaboradas en distintas lenguas. Las diferentes secciones de la prueba permiten evaluar el conocimiento de los niños relativo al nombre y sonido de las letras, sus habilidades de conciencia fonológica (esto es, la conciencia de que el habla está formada por sonidos deslindables entre sí), su conocimientos de las correspondencias entre las letras y los sonidos (grafema/fonema) y sus habilidades de lectura de palabras, de lectura y comprensión de textos.

La prueba, en su conjunto, permite valorar un aspecto que distingue a los buenos lectores de los lectores con dificultades: la fluidez en la lectura, es decir, el grado en el que la lectura se realiza sin esfuerzo. Para determinar el grado de fluidez en la lectura, la prueba considera dos aspectos como indicadores del desempeño de un niño en la lectura: 1) la precisión en la lectura, esto es, la habilidad para decodificar y reconocer una palabra correctamente y 2) la velocidad en este proceso.

Se espera que los maestros puedan valerse de este instrumento a lo largo del año escolar con el objeto de evaluar cómo avanzan sus alumnos en el desarrollo de sus habilidades de lectura, en qué "punto" del proceso se encuentran, qué habilidades y conocimientos han adquirido, cuáles les falta adquirir y qué actividades pueden llevar a cabo en el aula para lograrlo.

2. FUNDAMENTACIÓN

Durante los últimos años se realizaron numerosos estudios sobre los procesos de lectura y de escritura en español y en otras lenguas, principalmente en aquellas que utilizan un sistema de escritura alfabético (Adams, 1990; Alliende y Condemarín (1990); Borzone, 1999; Borzone y Signorini, 2002; Perfetti, 1985; Stanovich, 2000).

Actualmente podemos "ver" los procesos a través de imágenes cerebrales, seguir paso a paso, por ejemplo, cómo una secuencia de letras activa una secuencia de sonidos que permiten el acceso al significado de las palabras.

Comprender y producir textos escritos son procesos complejos que requieren tanto de operaciones mentales como de conocimientos y de habilidades específicas.

Los resultados de las investigaciones sobre estos procesos, nos permiten conocerlos y, por ende, elaborar propuestas efectivas para enseñar a leer y escribir y para atender a los niños cuando presentan dificultades en este aprendizaje (Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2004).

En el ámbito educativo se busca que las prácticas pedagógicas tengan sustento científico y se fundamenten en investigaciones recientes. Nos referimos a los saberes convalidados sobre qué es leer y qué es escribir (National Reading Panel, 2000).

Asimismo, los instrumentos de evaluación, debidamente fundamentados, nos permiten saber si los niños están avanzando en su aprendizaje, según el grado que cursan (Delfior, 2006)

En este cuadernillo nos proponemos explicar, desde las propias investigaciones y las que se han realizado sobre la lectura y escritura en español, el porqué de los ítems seleccionados para elaborar la prueba. Cada una de sus secciones evalúa algún conocimiento o habilidad relevante para comprender los procesos en estudio.

2.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR LEER TEXTOS?

La mamá de Ana y de Luis iba a trabajar todas las mañanas. Los chicos se quedaban solos en su casa. Jugaban a la pelota con su perro Fito.

Cuando leemos, los ojos se fijan en las palabras escritas y, a través de la identificación de las letras y la activación de los sonidos correspondientes, los lectores acceden al significado de las palabras. Pero el lector debe ir más allá de reconocer el significado de cada palabra y de las relaciones entre esas palabras. Si leemos: “La mamá de Ana y de Luis...” no es suficiente con reconocer que en el texto se habla de una mamá y de dos personas, Ana y Luis. Es importante establecer la relación entre esas palabras, marcada por la sintaxis, que nos indica que Ana y Luis tienen una mamá, que son sus hijos. Si continuamos la lectura del texto, nos encontramos con “Los chicos”, un término general que refiere a Ana y Luis. El lector debe inferir esa relación entre “los chicos” y “Ana y Luis” en base a su conocimiento del mundo y de su lengua.

Asimismo el lector tiene que inferir que el sujeto de “jugaban”, es “los chicos” que no se menciona. A través de estas operaciones cognitivas -realizar inferencias, hacer uso del conocimiento que tienen sobre eventos familiares, relacionar y jerarquizar la información- los lectores van formando una representación mental del significado del texto que, si las operaciones son efectivas, es coherente con el significado que el escritor quiso trasmitir.

Vemos, entonces, que se pueden deslindar en la lectura de un texto dos subprocesos: el reconocimiento de palabras (que implica el subproceso de reconocimiento de la correspondencia fonema-grafema) y la comprensión (Perfetti, 1985; Stanovich, 2000).

Ambos subprocesos están relacionados: si un niño o un adulto no puede acceder al significado de una palabra, no puede comprender el texto. Pero también puede suceder que un adulto o niño "decodifique" las palabras pero tenga dificultades de comprensión porque no posee habilidades suficientes para hacer las inferencias que el texto demanda. Asimismo pueden faltar los conocimientos previos necesarios para establecer relaciones entre conceptos. (Tannenbaum, Torgensen y Wagner, 2006).

2.2. EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS: ¿QUÉ CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES REQUIERE?

Para acceder al significado de una palabra escrita el lector tiene que decodificar esa palabra, esto es, recuperar los sonidos que las letras representan.

De hecho los neuropsicólogos sostienen que "el cerebro lee sonidos" porque descubrieron que al leer se activan las áreas que procesan los sonidos. En los buenos lectores el proceso es tan rápido que a estos les parece que están leyendo la palabra en forma global pero, en realidad, están convirtiendo las letras, que ven en la página escrita, en sonidos. Una vez que una palabra es transformada en su forma fonológica, en la secuencia de sonidos que la conforman, el lector puede acceder a su significado (Shaywitz, 2003).

Cuando aprendemos a hablar, aprendemos a articular palabras que están formadas por una secuencia de sonidos y a asociar esa secuencia con un significado. Es por ello que la representación de los sonidos de las palabras constituye el camino hacia el significado. De ahí la importancia de que los niños aprendan las correspondencias entre grafos y sonidos (grafema/fonema). La sección 1 de la prueba evalúa este conocimiento.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo aprenden los niños las correspondencias. El método fónico tradicional propone enseñar en forma progresiva las correspondencias, de las más simples y frecuentes a las más complejas, realizando prácticas diarias de lectura y escritura de palabras que tienen esas correspondencias.

Por su parte los resultados de las investigaciones realizadas sobre el reconocimiento de palabras han conducido a plantear una vía alternativa: desarrollar habilidades en conciencia fonológica. (Borzone y Gramigna, 1983 a y b; Borzone y Gramigna, 1987; Borzone y Signorini, 1988; Cuetos, 1989).

2.3. ¿QUÉ ES LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y CUÁL ES SU IMPORTANCIA?

Como hemos señalado, las palabras están formadas por sonidos. Al pronunciarlos, no articulamos sonido por sonido, no decimos "s – o - l" sino "sol", es decir, articulamos juntos los sonidos que forman una sílaba. Por eso es fácil para los niños segmentar una palabra en sílabas. Pero les es muy difícil darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos, atender a los sonidos independientemente del significado. Si le preguntamos a un niño de 5 o 6 años cuántos sonidos tiene la palabra "sol", no va a poder responder a menos que haya participado de una práctica especial con juegos con sonidos. Solo prolongando los sonidos, "sssooolll" podemos deslindarlos, despegarlos y contar cuántos sonidos tiene una palabra. Si los niños aprenden a deslindar los sonidos de las palabras y ven esas palabras escritas, pueden inferir las correspondencias.

A diferencia del método fónico, la propuesta de trabajo con los sonidos para desarrollar conciencia fonológica, es entretenida y no requiere de la enseñanza sistemática de las correspondencias. Como los niños van aprendiendo una variedad de correspondencias en forma simultánea, en las propuestas que incorporan como eje la conciencia fonológica se utilizan textos de lectura que no están elaborados en base a las correspondencias enseñadas, como en el método fónico ("mi mamá me mima"), sino que responden al tipo de material accesible e interesante para los niños. Resulta un error conceptual equiparar el método fónico con las propuestas de actividades con los sonidos para desarrollar conciencia fonológica(Wren, 2003).

Numerosas investigaciones han mostrado que las actividades con los sonidos facilitan el aprendizaje de la lectura y de la escritura y constituyen la vía más adecuada para tratar las dificultades en este aprendizaje, inclusive las de los niños disléxicos (Bradley y Bryant, 1983; Defior y Tudela, 1994; Rueda, Sánchez y González, 1990; Domínguez, 1996; De Mier, Sánchez y Borzone, 2008).

Si se plantean en orden de dificultad creciente, reconocer que dos palabras riman es más fácil que advertir que dos palabras comienzan igual, con la misma sílaba o el mismo sonido; a su vez, este reconocimiento es más fácil que deslindar y contar los sonidos de una palabra. La tarea más compleja consiste en decir qué palabra obtenemos si quitamos un sonido a una palabra (por ej.: "cala", si quitamos la "c", queda "ala") (Borzone y Gramigna, 1987; Borzone y Signorini, 1994). El conocimiento de las correspondencias, que se evalúa en la Sección 1 proporciona una medida indirecta de las habilidades de los niños en conciencia fonológica.

En efecto, si un niño omite una letra, esta omisión puede deberse a que no conoce la correspondencia o no percibe el sonido que omite y por eso no lo representa. Las omisiones en la escritura de los niños no se producen al azar. Los niños comienzan a darse cuenta de que las

letras representan los sonidos del habla cuando comprenden que lo que se dice se puede escribir, que la escritura es lenguaje y tiene significado. Al comienzo del aprendizaje, a menudo se pueden escribir palabras cuya secuencia de letras se han memorizado, como "mamá", "papá", el nombre y empezar a escribir otras palabras porque conocen algunas de las correspondencias. En general, los primeros sonidos que aprenden a representar son las vocales. De ahí que escriban por ejemplo "e o a" por "pelota" y omitan las consonantes. A medida que avanzan en el desarrollo de las habilidades fonológicas, aprenden nuevas correspondencias y van completando sus escrituras.

Los grupos consonánticos –pl, tl, cl, pr, tr, cr, gr, br – son los más difíciles de escribir para los niños porque no perciben que hay dos sonidos, una "t, p, c, b" y una "l" o una "r" y omiten la "l" o la "r" que son los sonidos más débiles perceptivamente (Borzone, 1999; Diuk y Borzone, 2006).

2.4. ¿CÓMO Y POR QUÉ EVALUAMOS LAS HABILIDADES DE LECTURAS DE PALABRAS?

En la sección 2 se evalúan las habilidades en lectura de palabras.

En la lista de palabras se han colocado en primer lugar, las de uso frecuente como "mamá", "papá", "sol"…

Es posible que los niños lean estas palabras "de memoria", esto es, que identifiquen algunos rasgos de la palabra, por ejemplo, la repetición de las vocales y el acento en *mamá* y *papá*, pero no las decodifican. Esta estrategia, llamada logográfica, porque es la que utilizan los chinos para leer los ideogramas, no es productiva para leer en un sistema alfabético. Memorizar la forma visual de miles de palabras es un esfuerzo sin sentido, cuando se trata de un sistema alfabético. Además, esta estrategia solo permite leer un número reducido de palabras por limitaciones de la memoria. Por el contrario, la estrategia analítica, esto es, el acceso al significado de la palabra a través del sistema de correspondencias grafía-sonido, permite leer palabras nunca vistas (Borzone y Signorini, 2002; Signorini y Borzone, 2003).

En la segunda línea de la sección 2 aparecen ya palabras cuya lectura requiere de una estrategia analítica. Por ello es fácil determinar el grado de avance de los niños comparando su desempeño en la primera línea con la segunda.

Otro aspecto a tener en cuenta cuando los niños leen, ya sean palabras o un texto, es si lo hacen deletreando, silabeando o en forma fluida. Se trata de un indicador más del grado de avance de los niños en su aprendizaje.

2.5. LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: ¿QUÉ HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS REQUIERE?

La comprensión de un texto escrito requiere, en primer lugar y como ya señalamos, del reconocimiento de las palabras que lo forman, es decir, el acceso al significado de cada una de las palabras.

Al ir leyendo palabra por palabra y accediendo a su significado, podemos ir agrupando las palabras en frases y realizar el análisis sintáctico de las oraciones. Estos procesos no son, en general, conscientes. Como hablantes de una lengua, hemos aprendido a realizar estos procesos que nos permiten comprender el discurso oral. Pero el lenguaje escrito no tiene necesariamente las mismas características que el lenguaje oral. El lenguaje escrito es, más complejo que el oral. Entre otras estrategias que le son inherentes, desde el punto de vista sintáctico, incorpora un mayor número de cláusulas subordinadas y de conectores para marcar la relación entre los conceptos que se presentan.

Mientras en el discurso oral tendemos a separar las unidades de información ("Me encontré con Juan, estaba sentado en un bar"), en el escrito tendemos a integrarlas ("Juan estaba sentado en un bar cuando me encontré con él"). Asimismo los textos escritos usan, en general, mayor variedad de palabras y de significado más complejo. Por su parte los conectores que se usan en los textos escritos, suelen también presentar dificultades a los lectores: "no obstante", "por el contrario", "sin embargo", marcan relaciones de oposición entre oraciones o párrafos y plantean un mayor dominio de los recursos lingüísticos para ser procesados y no entorpecer la comprensión. (García Negroni, 2001).

Con frecuencia, también es diferente el contenido de los textos escritos con respecto a los temas que se tratan en los discursos orales de la conversación cotidiana. Para comprender es necesario relacionar la información que se trasmite a través del lenguaje, con la información que poseemos sobre ese tópico, es decir, que es necesario activar "conocimiento previo", para atribuir significado a lo que leemos o escuchamos.

Los textos escritos, particularmente los expositivos, cuyo objetivo es enseñar nuevos conceptos, requieren de un acercamiento a esos conceptos previo a la lectura del texto (Sánchez Miguel, 1995; Borzone, 2005).

Para la sección 3 destinada a la evaluación de la comprensión escrita y oral de los niños, se han elaborado textos sencillos y similares en cuanto a la simplicidad de su estructura. Su contenido refiere a situaciones familiares para los niños, debido a que esta prueba está destinada a los más pequeños. Se trata de textos narrativos, cercanos a los relatos de experiencias personales que, por sus características, no deberían presentar una gran dificultad de comprensión.

Si bien ambos textos requieren de la realización de inferencias, por ejemplo en el texto de la sección 3, inferir que la pelota salió de la habitación porque la ventana estaba abierta, que el perro trajo de vuelta la pelota porque la encontró, no son operaciones complejas y se pueden realizar en el marco de experiencias cotidianas. Ahora bien, todos los textos presentan información no explícita o implícita, hecho que plantea la necesidad de realizar una operación inferencial para suplir la información ausente y establecer "puentes" entre los conceptos (Graesser, Singer y Trabasso, 1994).

A medida de que el lector/oyente va procesando un texto y realizando todas las operaciones necesarias para comprenderlo –inferencias, activar conocimientos previos y relacionarlo con la información del texto, jerarquizar la información, esto es, atender a la información relevante, organizar la información del texto en una estructura coherente en la que las unidades de información estén relacionadas- va formando una representación mental del texto. Esta representación será coherente en la medida en que las operaciones cognitivas mencionadas sean realizadas adecuadamente por el lector/oyente (Kintsch, 1998; Oakhill y Yuill, 1991).

Cuando, luego de la lectura, se hacen preguntas sobre el texto, se intenta explorar, cómo es la representación mental que se formó el lector/oyente. Para contestarlas es necesario recuperar de la memoria, en la que se guarda esa representación mental, la información requerida. De ahí que es posible inferir las habilidades de comprensión de los niños a partir de sus respuestas a las preguntas.

2.6. LA FLUIDEZ EN LECTURA: ENTRE EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS Y LA COMPRENSIÓN.

La fluidez en lectura es un aspecto que ha comenzado a ser especialmente atendido en las investigaciones, en las propuestas de enseñanza y en la evaluación de las habilidades lectoras. Se considera que la fluidez refleja la competencia general en lectura.

Hay tres aspectos que la definen: la precisión en la decodificación de las palabras, la velocidad en decodificar y la prosodia adecuada, entonación y pausas. Se trata de una lectura que se realiza sin esfuerzo (Fuchs, Fuchs y Hosp, 2001; Griffinth y Rasinski 2004; Hasbrouck y Tindal, 2006; Hudson, Lane y Pullen, 2005; Prescott-Griffing y Witherell, 2004).

La precisión en la lectura consiste en la habilidad para decodificar y reconocer una palabra correctamente. Tanto la precisión como la velocidad de lectura están relacionadas, no solo con el conocimiento de las correspondencias, sino, también, con la familiaridad con la palabra, con el conocimiento del vocabulario que permite que se active rápidamente el significado de la palabra. De ahí que la fluidez resulte del funcionamiento efectivo de los dos subprocesos involucrados en la lectura de textos: el reconocimiento de palabras y la comprensión.

Leer una palabra con precisión implica la habilidad de reconocerla o decodificarla correctamente. Para ello es necesario un buen conocimiento de las correspondencias grafo-sonido, la habilidad de ensamblar los sonidos, es decir, unirlos sin deletrear y poder usar tanto las pistas que proporcionan las correspondencias como las pistas semánticas para determinar sin error la pronunciación correcta y el significado de la palabra que está en ese texto. (Metsala y Ehri, 1998)

La velocidad de la lectura involucra el reconocimiento automático de las palabras, esto es, un reconocimiento sin esfuerzo, sin que el niño decodifique con dificultad prestando toda su atención a este proceso. La automaticidad es la identificación rápida y sin esfuerzo de las palabras y es tan importante como la precisión. Si el lector se detiene mucho tiempo en cada palabra y dedica toda su atención a decodificarlas, va a tener dificultades para comprender el texto porque no puede atender a los dos procesos simultáneamente. Por el contrario, la precisión y rapidez en el reconocimiento de palabras le permite centrar su atención en la comprensión del texto.

La prosodia, el tercer aspecto que conforma la fluidez, refiere al ritmo, al acento y a la entonación: la "música" del habla. Estos elementos contribuyen a que la lectura de un texto sea expresiva. Indican sorpresa, pregunta, énfasis, duda y muchos otros significados más allá del significado de las palabras (Borzone y Signorini, 1991; Borzone y Signorini, 2000).

Asimismo, la prosodia contribuye a organizar el texto en unidades de significado, es decir, en frases. La escritura, a diferencia del habla, no tiene prosodia. Los signos de puntuación, exclamación y pregunta son marcas de aspectos prosódicos pero no son tan efectivos como la prosodia en el habla para transmitir significados al oyente. El lector, para hacer una lectura expresiva, debe hacer uso de las pistas que le proporciona el texto, pistas sintácticas, semánticas y pragmáticas, además de los signos de puntuación, de manera tal de "ponerle prosodia" al texto escrito. Para ello tiene que comprender lo que lee.

En efecto, la forma de entonar y hacer pausas muestra el agrupamiento de palabras que hace el lector. Si es apropiado, es un reflejo de que está comprendiendo el texto. Por ejemplo: (// representa pausa adecuada ** pausa inadecuada)

"Todo lo que hace el hombre para vivir// modifica de alguna manera la naturaleza// a veces la contamina// Esto sucede cuando se liberan sustancias peligrosas en el aire// en el agua o el suelo".

Si el agrupamiento no es adecuado, porque las palabras que el lector conforma no constituyen una unidad de significado, se puede pensar que tiene dificultades de comprensión porque no puede establecer las relaciones necesarias entre palabras. Ejemplo:

"*Los ríos y lagos de nuestro país//muestran bellezas naturales de renombre mundial. Además de admirarlos//podemos obtener de ellos el agua que bebemos cada** día alimentos o*

*energía** hidroeléctrica//emplearlos en las industrias o para el riego y hasta utilizarlos como medio de transporte".*

Los lectores fluidos no solo leen rápido sino también con una entonación que expresa el significado del texto y que evidencian el avance en la fase de comprensión.

Vemos, en síntesis, que la fluidez lectora es un indicador relevante de las capacidades de lectura de los niños puesto que relaciona y atiende a los subprocesos que conforman la lectura de un texto: el reconocimiento de letras, de palabras, y la comprensión. El modelo de lectura elaborado por La Berge y Samuels (1974), quienes fueron los primeros investigadores en señalar la importancia de la fluidez, constituye un fundamento teórico importante para conceptualizar la fluidez como un indicador de la habilidad general en lectura. La Berge y Samuels (1974) sugieren que la capacidad de atención para el procesamiento cognitivo es limitada.

A esta limitación se debe el hecho de que, si un subproceso de la lectura, el reconocimiento de palabras, no se realiza en forma automática, consume recursos de atención que el lector debería aplicar al proceso de comprensión. Por el contrario, si se automatiza el subproceso de reconocimiento de palabras, se liberan recursos atencionales para una mejor comprensión del texto.

Debido a la incidencia de la decodificación sobre la comprensión y a la importancia de que la decodificación se automatice, desde las primeras propuestas elaboradas para promover y evaluar la fluidez, se planteó como criterio el número de palabras que el niño puede leer por minuto, tanto en la lectura de listas de palabras como de textos (Defior, Fonseca y Gottheil, 2006). Es por ello que en esta prueba se ha adoptado el mismo criterio: la cantidad de palabras por minuto. También se atiende a la precisión, otro componente de la fluidez: la cantidad de palabras leídas correctamente en un minuto.

Ahora bien, la prueba mide precisión y velocidad en lectura pero no evalúa la prosodia. Cuando los niños leen el texto en voz alta (Sección 3) es posible darse cuenta, al escucharlos, si leen en forma monótona o expresiva, si hacen pausas –generalmente muy breves- en los límites de frase.

Esta observación, junto con los valores de velocidad, proporciona información que nos permite reconocer el nivel de habilidad lectora de los niños.

2.7. LA ESCRITURA DE TEXTOS

Escribir textos es una de las tareas más complejas con la que se enfrentan niños, jóvenes y adultos en su paso por el sistema escolar. Esta dificultad se debe a la cantidad de operaciones mentales que involucra la escritura y que se realizan en forma simultánea, a los conocimientos lingüísticos que demanda, al esfuerzo de atención que requiere para activar conocimientos e ideas, organizarlos en una representación mental y traducir esa representación en lenguaje escrito (Alamargot y Chanquoy, 2001).

Debido precisamente a la complejidad de la escritura de un texto, por todos los conocimientos y habilidades que implica, evaluar el desempeño en escritura de textos resulta igualmente complejo. Esto explica por qué no se ha incorporado la escritura de un texto a esta prueba. Cuando leemos, formamos una representación mental del significado intentado por el escritor. Si bien este proceso puede resultar difícil, según el texto, es más complejo aún realizar todas las operaciones que dan lugar a ese texto. En efecto, el escritor tiene que seleccionar las palabras adecuadas, marcar a través de la sintaxis las relaciones entre ellas, señalar las relaciones entre las unidades de información, organizar la información en un todo coherente.

2.8. EL TIPO DE LETRA: IMPRENTA MINÚSCULA, IMPRENTA MAYÚSCULA Y CURSIVA.

Cuando se considera el tipo de letra, es necesario distinguir el proceso de lectura del proceso de escritura: se lee con los ojos y se escribe con las manos. Para los libros en general, se han utilizado desde hace muchísimos años, y se sigue utilizando en el mundo, la letra de imprenta minúscula.

¿Por qué se eligió este tipo de letra? Porque las investigaciones muestran que para los ojos, que son los instrumentos con los que leemos, es más fácil la imprenta minúscula que la imprenta mayúscula. Por su parte, la imprenta minúscula tiene rasgos, como líneas por debajo y por arriba del renglón, que dan lugar a un mayor contraste perceptivo entre letras. Asimismo, en los textos escritos en imprenta minúscula, se mantiene el uso de la mayúscula para señalamientos muy importantes: límites entre oraciones, nombres de lugares y de personas. Si el texto está todo escrito en imprenta mayúscula, se pierden esas señales fundamentales para la comprensión y se entorpece el reconocimiento de palabras –en la lectura se reconocen con los ojos- porque ese tipo de letra no es tan fácil de percibir como la minúscula.

Por su parte, para escribir –escribimos con la mano- resulta en un principio más fácil el trazo de la letra de imprenta mayúscula, porque son trazos simples. Pero, la escritura manuscrita o en cursiva, que ha sido y es utilizada en el mundo, es un 40% más rápida que la letra de imprenta mayúscula (Graham y Weintraub, 1996). De aquí que sea más utilizada en la

enseñanza y en la vida cotidiana. La continuidad de los trazos en la escritura en cursiva permite una rápida automatización de los movimientos de la mano (Condemarín, 1989).

Cuando los niños pequeños quieren escribir, en la casa o en el jardín, generalmente lo hacen en imprenta mayúscula, porque como se señaló, los trazos son más fáciles. Además, la separación entre las letras se ve más claramente con la imprenta mayúscula. Debido a esta facilidad se ha propuesto, en algunos lugares de nuestro país, comenzar la enseñanza de la escritura con letra imprenta mayúscula. Pero como los chicos se acostumbran a ver ese tipo de letra, también se ha incorporado ese tipo de letra a los libros de lectura escolares. De este modo se confunde la mano con los ojos, la lectura con la escritura, que son procesos diferentes, más allá de compartir habilidades y conocimientos.

¿En qué consiste esta confusión? Se infiere erróneamente que porque para la mano son más fáciles los trazos simples de la letra de imprenta mayúscula, también para los ojos ese tipo de letra es más fácil de percibir, aunque no sea así.

Ahora bien, en estudios recientes hechos en nuestro medio, se ha observado que los niños que aprenden, en primer grado, a escribir en cursiva y a leer en imprenta minúscula, lejos de tener dificultades, avanzan más en su aprendizaje que grupos de niños de las mismas escuelas que el año anterior habían aprendido a leer y a escribir usando el mismo tipo de letra: imprenta mayúscula para leer y escribir (Borzone y Yausaz, 2004).

Asimismo se observó, en niños de 5 años que concurrían a jardines en los que se implementó una propuesta de desarrollo del lenguaje oral y escrito que, al final del curso reconocían las letras en imprenta minúscula (Rosemberg y Borzone, 2009)

Estas observaciones coinciden con los resultados de numerosos estudios relativos a qué tipo de letra utilizar en la enseñanza de la lectura y de la escritura, respectivamente.

En esta prueba, los estímulos para el reconocimiento de letras, la lectura de palabras, y textos se presentan en ambos tipos de letras: imprenta minúscula e imprenta mayúscula. El tipo de letra se seleccionará de acuerdo al utilizado por cada maestra al enseñar a leer y a escribir.

2.9. CONSIDERACIONES FINALES

La prueba elaborada presenta, como se ha señalado, tres secciones. Es posible evaluar fluidez con un solo texto de 60 palabras que pueda ser leído por un niño, buen lector de segundo grado en un minuto, y tomar como referencia ese desempeño.

Ahora bien, si un niño tiene un puntaje muy bajo, esa única medida puede ser insuficiente para proponer una guía de intervención que promueva las habilidades y conocimientos que necesita adquirir para mejorar su desempeño lector.

Por el contrario, al examinar una variedad de aspectos de la lectura, como se intenta a través de esta prueba, se atiende a componentes críticos de la lectura, tales como las habilidades de decodificación y de comprensión de textos escritos. En síntesis, las pruebas de evaluación, como la presente, basadas en medida de fluidez son consideradas por muchos docentes e investigadores como un instrumento más útil para planificar actividades y observar el avance de los niños que las pruebas estandarizadas, cuya aplicación requiere mucho tiempo (Good, Simmons y Kame´nui, 2001)

3. DESCRIPCIÓN DE CADA UNA DE LAS SECCIONES DE LA PRUEBA

3.1. SECCIÓN 1: IDENTIFICACIÓN DE LETRAS

El objetivo de esta sección de la prueba es determinar si el niño conoce todas las letras o si tiene dificultades en el reconocimiento de alguna o algunas de ellas. Entre los materiales de la prueba se presentan dos planillas con letras, una en imprenta mayúscula y otra en imprenta minúscula; se trabajará con una de estas dos planillas según cómo sea la enseñanza en el contexto escolar del niño.

El niño debe decir el nombre o el sonido de la letra. **No** se considerará válido si el niño asocia la letra a una palabra en particular y dice, por ejemplo "**Es la de mamá".** Se considerarán todas las letras que el niño puede identificar en 60 segundos (1 minuto).

3.2. SECCIÓN 2: LECTURA DE PALABRAS FRECUENTES SIMPLES

El objetivo de esta sección es evaluar la precisión y la velocidad con los que los niños pueden leer palabras. En el reconocimiento de estas palabras los niños deben recurrir a su conocimiento del vocabulario y a sus habilidades básicas de decodificación Se seleccionó una lista de palabras simples para que lean los niños.

Entre los materiales de la prueba se presentan dos planillas con palabras, una en imprenta mayúscula y otra en imprenta minúscula; se trabajará con una de estas dos planillas según cómo sea la enseñanza en el contexto escolar del niño.

Se considerarán todas las palabras que el niño pueda leer en 1 minuto.

3.3. SECCIÓN 3: LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTO

El objetivo de esta sección de la prueba es evaluar la precisión y la velocidad con las que los niños pueden leer un texto así como también la comprensión de lo que leen. La prueba se evalúa con un cuento escrito. Dicho texto se encuentra escrito en imprenta minúscula.

El niño debe leer el texto y el docente interrumpirá la lectura cuando el niño haya leído durante 1 minuto. Luego de la lectura se formulan preguntas de comprensión al niño.

En la corrección de la prueba se tiene en cuenta la cantidad de palabras que el niño pudo leer en un minuto, la precisión con las que las leyó y la comprensión de lo que leyó.

4. BIBLIOGRAFÍA

Adams, M.J. (1990). Beginning to read. Thinking and learing about print. Cambridge, Massachusets: Mit Press.

Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). Studies in writing. The Netherlands: Kluwer Acamic Publishers.

Alliende, F. y Condemarín, M. (1990). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello

Borzone de Manrique, A.M. (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el aula*¸ 3, 7-29.

Borzone, A.M. (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*. Vol. 22, nº2, pág.155 – 182. Argentina. ISSN: 0325-8203. Castellano.

Borzone, A.M. (2005). Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol 22, Nº 1.

Borzone de Manrique, A.M. y Gramigna, S. (1983a). El aprendizaje de la lectoescritura y la conciencia lingüística. Fonoaudiológica, 29, 3,111-134.

Borzone de Manrique, A.M. y Gramigna, S. (1983b). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y de primer grado, Lectura y Vida, 5, 1,4-14.

Borzone de Manrique, A.M. y Gramigna, S. (1987). El acceso a las unidades lingüísticas, sílaba, fonema y palabra: dificultades en el niño prelector. *Fonoaudiológica,* 33-1, 6-13.

Borzone, A.M., Manrique, S. y Benítez, M.E. (2009) La lectura fluida: un desafío para la enseñanza. (en preparación)

Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (2009). La lectura repetida de cuentos: una vía para la alfabetización temprana. (en preparación)

Borzone de Manrique, A.M. y Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y Vida*, 9-2, 5-9.

Borzone de Manrique, A.M. y Signorini, A. (1991). La modalidad en lectura - voz alta/silencio - en la etapa inicial del aprendizaje. *Fonoaudiológica*¸ 37, 2, 29-45.

Borzone de Manrique, A.M. y Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.

Borzone de Manrique A.M. y Signorini A. (2000). Lectura y prosodia: Una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 17, 95-117.

Borzone de Manrique, A.M. y Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. Julio 2002. *Lingüística en el Aula*. Año 6, vol. 5, pág. 29-48. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. ISSN: 15-14-0202. Castellano.

Borzone, A.M., Rosemberg, C.R., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización.* Programa de Escuelas Prioritarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Borzone, A. M. y Yausaz, F. (2004). La incidencia de la enseñanza de distintos tipos de letras sobre los procesos tempranos de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista IRICE*. Vol. 18, pág. 69-91.Argentina. ISSN: 0327-392X .Castellano.

Bradley, L. y Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

Condemarín, M. (1989). Lectura correctiva y remedial. Buenos Aires. Ediciones S.M. Chile.

Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.

Defior Citoler, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Málaga: EdicionesAljibe.

Defior Citoler, S. Fonseca, L. y Gottheil, B. (2006). Test-lectoescritura-Trastornos de lenguaje. Buenos Aires: Paidós.

Defior Citoler, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 6, 299-320.

De Mier, V.; SánchezAbchi, V. y Borzone, A.M. (2008). Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos. *Cuadernos de Psicopedagogía (en prensa).*

Diuk, B y Borzone, A.M. (2006) Las estrategias tempranas de escritura de palabras: análisis del patrón de aprendizaje en niños de distinto sector social de procedencia. *Revista IRICE*. Argentina. Junio 2006. Vol. 19, pág.19-37. ISSN: 0327-392X .Castellano

Domínguez, A. B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 83-92.

Fuchs, L; Fuchs, D. y Hops, M. (2001). Oral reading fluency as indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical anlysis. *CientificStudies of Reading*, 5 (3), 239-256.

García Negroni, M.M. (2001) El arte de escribir bien el español. Buenos Aires: Edicial Universidad.

Good, R., Simmons, D y Kame´enui, E. (2001). The importance and decision-making utillity of continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5, 257-288.

Graesser, A., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

Graham, S. y Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research. Progress and prospect from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7-87.

Griffinth, L. y Rasinski, T. (2004). A focus on fluency: how one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. The Reading Teacher, Vol.58, Nº 2, 126-136.

Hasbrouck, J. y Tindal, G. (2006) Oral reading fluency norms: a valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, Vol 59, Nº 7, 636-644.

Hudson, R.; Lane, H. y Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how? *International Reading Association*, Vol. 58, Nº 8, 702-714.

Kintsch, W. (1998). Comprehension. A paradigm for cognition. NY: Cambridge University Press.

La Berge, D. y Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic iformation processing in reading. Cognitive Psychologyst, 6 293-323.

Metsala, J.L. y Ehri, L. C. (1998). Word recognition in beginning literacy. Mahwah, NJ: Erlbaum.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of National Reading Panel.Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading intruction (NIH Publication Nº 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Oakhill, J y Yuil, N. (1991). Children´s problems in text comprehension: an experimental investigation. Cambridge: Cambridge University Press.

Perfetti, C. A. (1985). Reading ability. NY: Oxford University Press.

Prescott-Griffin, M. y Witherell, N. (2004). Fluency in focus. Comprehension strategies for all young readers. Heinemann: Portsmouth, NH.

Rosemberg, C. y Borzone, A.M. (2009). El lenguaje en el desarrollo cognitivo infantil: acciones en el Jardín de Infantes (en preparación).

Rueda, M., Sánchez, E y González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento de rehabilitación da la dislexia. Infancia y Aprendizaje, 49, 39-52.

Sánchez Abchi, V; Borzone, A. M. y Diuk, B. (2007) La escritura de textos en niños pequeños. Relación entre los procesos de trascripción y composición*UniversitasPsychologica*. Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia, Vol. 6, Nº 3, 559 – 569

Sánchez Miguel, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.*Buenos Aires: Santillana,

Shaywitz, S. (2003). Overcoming dislexia. New York, NJ: Alfred Knopf.

Signorini, A. y Borzone, A.M. (2003). Aprendizaje de la lectura y la escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*. Vol.20, Nº 1, 5-30. Argentina. ISSN: 0325-8203. Castellano.

Signorini, A. y Piacente, T. (2001). Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. Revista*IRICE*, 15, 5-29.

Stanovich, K. (2000). *Progresss in understanding reading: scientific fundations and new frontiers.* Nueva York-Londres: The Guilford Press.

Tannenbaum, K; Torgensen, J. y Wagner, R. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of readind*, 10 (4), 381-398.

The Gambia (2007). Administrator instructions and protocol early grade reading assessment.

The World Bank (2007). Instructions et protocole pour l`examinateurs: évaluation des compétences en lecture dans les premiéres années du cycle primaire.

Wren, S. (2003). Ten myttis of reading instruction. www.sedl.org.

5. ANEXO: CURRÍCULOS

CURRICULUM ABREVIADO: ANA MARIA BORZONE

Ana María Borzone es Dra. en Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha especializado en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Actualmente se desempeña como Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ha sido miembro de la Comisión de Filosofía, Psicología y Educación del CONICET. Asimismo, ha sido, en numerosas ocasiones, Jurado Titular en Concursos Universitarios y en Defensas de Tesis de Doctorado.

Realiza docencia universitaria de posgrado. Tiene a su cargo los siguientes seminarios de postgrado en distintas universidades nacionales:"El aprendizaje de la lectura y la escritura en niños pequeños". Cátedra UNESCO. Carrera de Especialización en Procesos en Lectura y Escritura, Universidad de Buenos Aires, Argentina; "Alfabetización inicial. Los procesos de lectura y escritura y su adquisición en el niño. Pos-titulación "Lingüística Aplicada a los Procesos de Lectura y Escritura" Facultad de Lenguas Universidad Nacional de Córdoba Cátedra UNESCO; "El aprendizaje de la lectura y la escritura en niños pequeños". Especialización en Procesos de aprendizaje de la lectura y sus dificultades. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata..

Actualmente, dirige el proyecto "Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas" PIP- CONICET, PICT – SECyT y codirige junto a Celia Renata Rosemberg el proyecto "Estudio y promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo de niños en contextos de extrema pobreza". PIP- CONICET, PICT - SECyT, Fundación Care de Alemania, Fundación Árcor.

Los resultados de su trabajo de investigación han sido publicados en numerosos artículos en revistas científicas del país y del extranjero. Entre los que cabe mencionar: "La resolución de anáforas en niños: incidencia de la causalidad implícita de los verbos. Revista Límite. *Revista de Filosofía y Psicología.* Chile. (Borzone, A.M. y Silva, M.L. 2007); Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. Junio 2005. *Revista Mexicana de Psicología*, México. (Borzone, A.M., 2005). Su trabajo de transferencia de resultados de investigación científica a la práctica educativa ha sido publicado en libros y capítulos de libros pedagógicos, entre los que cabe señalar:Niños y maestros en el camino de la alfabetización Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Fundación Arcor – Fundación Antorchas (Borzone, A.M., Rosemberg, C.R., Diuk, B. y Silvestri, A. 2004); ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años

Aique: Buenos Aires- 1º Premio a la Obra Teórica en Educación – Fundación El Libro- (Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. 2000); Leer y escribir a los 5. Aique: Buenos Aires (Borzone, A.M, 1994).

CURRICULUM ABREVIADO: CELIA RENATA ROSEMBERG

Celia Renata Rosemberg es Dra. en Educación de la Universidad de Buenos Aires; dedicada al estudio de los procesos psico-lingüísticos y socioculturales que inciden en el aprendizaje inicial del lenguaje oral y del lenguaje escrito.

Es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); miembro de la Comisión de Doctorado en Psicología y Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina y Profesora Adjunta de Investigación y Estadística Educacional de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo tiene a su cargo los siguientes seminarios de postgrado en distintas universidades nacionales: 1) "Metodología de la Investigación en Lectura y Escritura" en "La Pos-titulación en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura" de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y la Cátedra UNESCO; 2) "El lenguaje en el Desarrollo Infantil" en la Especialización en el Nivel Inicial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; 3) "Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el Desarrollo Lingüístico y Cognitivo" en la Especialización en "El proceso de Lectura y Escritura y sus dificultades", Facultad de Psicología. Universidad Nacional de la Plata.

Actualmente, dirige junto a Ana María Borzone el proyecto "Estudio y promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo de niños en contextos de extrema pobreza". PIP- CONICET, PICT - SECyT, Fundación Care de Alemania, Fundación Árcor. Asimismo, codirige junto a Ana María Borzone el proyecto "Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas" PIP-CONICET, PICT – SECyT. Junto a Amelia Álvarez dirige el proyecto "Un Estudio Diagnóstico de los Marcos Culturales y Sistemas de Actividad para la Actuación Educativa en Poblaciones Tobas de Argentina." Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) – CONICET. Universidad Carlos III de Madrid.

Los resultados de su trabajo de investigación han sido publicados en numerosos artículos en revistas científicas del país y del extranjero. Entre los últimos, cabe mencionar: "Teacherchildinteraction and concept- development." DiscourseProcesses (Rosemberg, C.R. y Silva, M.L. en prensa) y "Aprender a leer y escribir en el hogar: un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados." Revista Lectura y Vida, (Rosemberg, C. R.; Stein, A.; Terry, M.; Benítez. M. E. 2008). Su trabajo de transferencia de resultados de investigación científica a la práctica educativa ha sido publicado en libros y capítulos de libros pedagógicos, entre los que cabe señalar: "El lenguaje y el juego en la educación infantil". Rosemberg, C. R. en Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos de enseñanza

Buenos Aires: Novedades Educativas (P. Sarlécomp 2008); Niños y maestros en el camino de la alfabetización Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Fundación Arcor – Fundación Antorchas (Borzone, A.M., Rosemberg, C.R., Diuk, B. y Silvestri, A. 2004); ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años Aique: Buenos Aires- 1º Premio a la Obra Teórica en Educación – Fundación El Libro- (Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. 2000).