
Estudio de las dificultades en el dominio de la competencia fonológica del aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria

por Tomás SOLA MARTÍNEZ, Francisco Javier HINOJO LUCENA
y María Pilar CÁCERES RECHE
Universidad de Granada

Introducción

El dominio de la lectoescritura sigue siendo una de las “herramientas” o pilares básicos tradicionales sobre los que se asienta el desarrollo cognitivo y depende, por tanto, el éxito académico y el desenvolvimiento social futuro de las nuevas generaciones. Sin embargo, las últimas tendencias generalizadas de investigación en las instituciones educativas siguen otros derroteros, en “aras” de la innovación docente, a través del incremento del número de estudios centrados en la necesidad de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas (TICs) (Trujillo, Cáceres, Hinojo y Aznar, 2009) y de aplicar el desarrollo de metodologías

semipresenciales (*blended learning*) (Hinojo, Aznar y Cáceres, 2009) o en el ámbito organizacional la proliferación de investigaciones basadas en el análisis de los cargos directivos en diferentes niveles del sistema educativo desde una perspectiva de género (Cáceres, Lorenzo y Sola, 2008).

Resulta fundamental en todo este proceso no perder el referente de uno de los aprendizajes instrumentales básicos para el alumnado, en todas sus dimensiones, como es la adquisición de la lengua oral y escrita, reforzando los estudios e investigaciones desde los primeros ciclos de escolaridad obligatoria para enriquecer este proceso de aprendizaje, por ejemplo, desde la estimulación multisensorial

temprana (Ibáñez, Mudarra y Alfonso, 2009) contando con la colaboración de todos los agentes educativos (comunidad, familia, centros) desde un enfoque multidisciplinar (López, 2009).

La competencia comunicativa sigue siendo una de las claves para integrarse en nuestra sociedad del conocimiento para comprender críticamente las ingentes cantidades de información emitidas, así como sabiendo expresarse correctamente haciendo un uso adecuado de los medios tecnológicos y requiere, por ello, que se sigan aunando esfuerzos por parte de todos los profesionales de los centros para velar por un aprendizaje óptimo y de calidad.

En este sentido, la presente investigación parte de la necesidad de estudiar de un modo cercano y comprensivo, el proceso madurativo en lectoescritura que se desarrolla a mitad de la Educación Primaria (2º ciclo) para detectar en el alumnado posibles dificultades y sobre todo, plantear medidas de actuación y propuestas de mejora que ayuden a superar estas limitaciones, especialmente teniendo en cuenta otras variables, como el contexto de deprivación sociocultural.

Así en el curso académico 2007-08, se lleva a cabo un trabajo de investigación sobre el dominio de la lectoescritura en alumnos de 4º de Primaria, partiendo de nuestro entorno más cercano, en este caso, de diferentes centros educativos de Granada (ordinarios y de acción compensatoria), aportando aquí una primera

aproximación al desarrollo de la madurez lectora, caracterizada por el dominio de la competencia fonológica.

A continuación se describen en una primera parte de justificación teórica una breve conceptualización en la que se enmarca nuestra investigación, seguida de la descripción del planteamiento del problema de estudio, el diseño metodológico (instrumento, muestra, etc.), así como del análisis e interpretación de los resultados y diferentes pautas de intervención al respecto.

1. Dificultades de escritura

Para que el niño alcance un adecuado aprendizaje escolar es indispensable que éste haya logrado un nivel satisfactorio de comprensión y expresión del lenguaje tanto a nivel oral como escrito. Por tanto de favorecerse un conocimiento del lenguaje, una adecuada forma de acceder a la lectura y una correcta producción del mensaje escrito.

El conocimiento del dominio del lenguaje nace en la toma de competencia y reflexión sobre las características del lenguaje, oral y escrito. Esta competencia abarca cuatro aspectos esenciales: la competencia fonológica, la sintáctica, la semántica y la pragmática, conceptos que se definirán a continuación, de acuerdo a lo planteado por diferentes autores.

a) *Competencia Fonológica* se refiere a la reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que se combi-

na con otros para formar unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra. La comprensión de esta idea lleva a entender que si el niño no establece una adecuada relación entre sonido y grafema, no podrá decodificar correctamente la palabra. Por otra parte, si el niño no establece esta relación fonema-grafema, presentará dificultades en el proceso de lectura. Por otro lado, si el niño no concibe la palabra como una unidad, presentará dificultades para comprender una oración, lo que afectará a la comprensión global del texto. Por último, si el niño no logra segmentar las palabras en forma silábica, presentará una lectura desorganizada que no corresponderá a la forma en que se utiliza la palabra en su lenguaje hablado.

b) *Competencia Sintáctica* se entiende la capacidad del niño para reflexionar y tener claridad sobre la estructura gramatical o el orden que tienen las palabras en su lengua, para conformar un mensaje coherente. Es así como, si el niño no maneja en su lenguaje oral esta competencia, le será difícil comprender textos y expresar mensajes en forma escrita de manera que sean interpretados en forma correcta por un receptor.

c) *Competencia Semántica* se entiende la capacidad para otorgar un significado a un significante (palabra) que ha sido establecido arbitrariamente para denominar a un elemento o concepto. Por esto es muy importante que el niño tenga variadas experiencias con el mundo que lo rodea y que cuente con la mediación de un

adulto que le dé una expresión léxica a los elementos de su medio. De esta manera, el niño logrará comprender las palabras que conforman los textos escritos, para así lograr una adecuada comprensión lectora que le permita estructurar mensajes que pueden ser comprendidos, así como establecer relaciones y reflexiones a partir del lenguaje oral y escrito. Dentro de la competencia semántica es importante mencionar la Competencia Pragmática, que se refiere a la reflexión de los niños sobre su capacidad para usar el lenguaje en forma efectiva y regular su medio a través de esta, mientras más aumente la capacidad de los niños para usar el lenguaje con el fin de modificar su ambiente, la complejidad lingüística de ellos será mayor.

En relación a la forma en que los niños acceden a la lectura, así como la manera como componen sus mensajes escritos Orellana (1994), Salvador y García (2009), plantean que hay dos vías de acceso a la lectura, entendiendo que aprender a leer es crear un medio para acceder a lo que se denomina “léxico interno” a través de su representación gráfica. Por léxico interno se entiende una estructura interna e hipotética, donde la persona acumula sus conocimientos de la escritura considerando los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

Las dos formas de acceso mencionadas son la vía directa e indirecta, donde la primera es “el proceso de acceso al significado a partir de los objetos o el dibujo de

ellos, las asociaciones espontáneas, o el lenguaje oral” y la segunda vía consiste: “en el proceso de transformación de los grafemas en sus correspondientes fonemas para llegar a la significación”.

Teniendo en cuenta que en la lengua española todas las palabras están compuestas por diferentes grafemas combinados, se hace necesario acceder a un número importante de estas por la vía directa, lo que necesariamente se logra por medio de la ejercitación de la lectura, así mismo los autores citados hablan de la habilidad para leer en forma global la combinación de una consonante y una vocal, lo que incrementa la capacidad para acceder de manera rápida y efectiva a las palabras que se enfrentan al leer, debiéndose recurrir a la vía indirecta en los casos de palabras que son desconocidas para el lector. En consecuencia, se considera un lector eficiente y competente a aquél que logra combinar la vía directa e indirecta para así tener una lectura ágil que le permita acceder al significado de palabras ya conocidas y comprender, por medio de la decodificación, aquellas palabras que no son identificadas por la vía directa.

Sabiendo que la escritura es una destreza compleja, que exige a su vez otras múltiples habilidades relacionadas con ella en mayor o menor medida, no es extraño que muchos niños muestren dificultades en la adquisición de esta destreza y que los tipos de dificultades que se presentan sean diversos, tales como problemas con la ortografía dificultades en la transformación de los sonidos en letras o

en la exposición de las ideas de manera ordenada en la escritura.

En el contexto escolar la escritura constituye un instrumento de vital importancia, ya que le permite al niño adquirir, retener y recuperar el lenguaje escrito; precisar, clarificar y perfeccionar el pensamiento propio con mayor facilidad; registrar las ideas y planteamientos de los otros después de haberlos leído o escuchado (Condemarín y Chadwick, 1990).

Hemos de considerar la escritura como una técnica instrumental básica que, una vez automatizada, permite que el niño desplace su atención hacia otros aspectos de la respuesta escrita, como son la ortografía, la gramática, la sintaxis y, sobre todo, el contenido de lo que se pretende comunicar.

Tsvetkova (1977) mantiene que la lectura es un proceso que tiene mucho en común con la escritura y que a la vez se distingue de ella en muchos aspectos. Tanto la escritura como la lectura son procesos analíticos que comprenden el análisis sónico y la síntesis de los elementos del discurso. En la Tabla 1 recogemos los aportes de este autor.

Sawyer y Butler (1991) mantienen que al adquirir la competencia para leer, construimos sobre bases ya disponibles, “lengua” en el sistema primario del discurso hablado: la fonología o estructura del sonido de la lengua que incluye sílabas y fonemas; la sintaxis o conjunto de reglas que gobiernan el ordenamiento

TABLA 1: Relaciones entre los procesos de escritura y lectura

ESCRITURA	LECTURA
Aparece la idea en la mente	Papel con grafías
Se genera una secuencia inicial de imágenes o palabras relacionadas	Recifrado de las letras en sonidos
Representación de la Idea en oraciones y palabras	Análisis sónico
Análisis sónico	Identificación del significado de la palabra
Recifrado de los sonidos en letras	Se genera una secuencia inicial de imágenes relacionadas con las palabras
Expresión gráfica en el papel	Comprensión de la idea transmitida

secuencial de las palabras en frases y oraciones y la semántica, o sistema de significado que se adhiere a las anteriores como una consecuencia de las experiencias en una variedad de contextos.

En resumen, los procesos de lectura y escritura se presentan unidos, por lo que el codificador (hablante o escritor) produce estructuras profundas, sobre las cuales actúan los componentes sintácticos, gráficomicos y fonológicos para producir una estructura de superficie. El descodificador (oyente o lector) percibe la estructura superficial, la procesa a través de sus componentes fonológicos o gráficomicos y, eventualmente, capta la estructura profunda.

Por tanto, atendiendo a esta estructura ascendente e interactiva, donde el dominio de la competencia fonológica (correspondencia de grafema-fonema) se constituye en la base fundamental y primaria para el desarrollo y dominio de la lectoescritura, en

cuanto a que facilita el reconocimiento del léxico y la adquisición de significado, así como su organización sintáctica en el texto, nuestro trabajo de investigación se centró en estudiar el nivel de madurez lectora referido al dominio de la competencia fonológica del alumnado de 4º de Primaria de los Centros de Granada, con el propósito de identificar posibles dificultades en su aprendizaje y plantear, desde un enfoque preventivo determinados lineamientos que favorezcan una adquisición adecuada. Éste es pues nuestro problema de investigación.

2. Objetivos de la investigación

De acuerdo con el problema de investigación descrito anteriormente, presentamos como objetivo general del estudio y sus correspondientes objetivos específicos los siguientes:

- Conocer el desarrollo de la madurez lectora del alumnado de 4º de Primaria de Granada, identificando posibles dificultades

des en el dominio de la competencia fonológica (correspondencia grafema-fonema, reconocimiento de palabras) y posibilitar algunas directrices y pautas educativas para promover una enseñanza más eficaz, acorde con la diversidad del aula. Para ello se requiere:

* Identificar el índice de dificultad en la escritura de sílabas.

* Analizar el nivel de conocimiento de palabras que se ajustan a una ortografía arbitraria.

* Estudiar el conocimiento de las reglas ortográficas por parte de los alumnos.

* Verificar el nivel de asociación fonológica en la expresión gráfemica de las pseudo-palabras.

3. Metodología

Para abordar el campo de estudio planteado y lograr los objetivos fijados es preciso escoger un “camino” que nos aproxime, mediante un procedimiento científico,

al conocimiento de la realidad planteada. En nuestro caso, y dada la naturaleza del instrumento empleado, el test PROESC, llevamos a cabo un análisis descriptivo que pensamos nos permitirá obtener valiosos datos numéricos, a partir de los cuales conocer la situación real del problema planteado y algunas indicaciones sobre posibles dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, en la fase de decodificación. Con estos datos, estaremos en una situación más ventajosa a la hora de elaborar una propuesta de mejora racional y ajustada al problema de investigación.

3.1. Muestra

En el desarrollo de esta investigación han participado un total de 112 alumnos de 4º curso de Educación Primaria, todos ellos pertenecientes a cuatro centros (dos colegios Ordinarios del centro de Granada y otros dos de Compensatoria, situados en la zona periférica, de privación socio-cultural de la ciudad). No se ha utilizado ninguna técnica de muestreo, ya que la población ha coincidido plenamente con la muestra empleada.

TABLA 2: Muestra participante

CENTROS PARTICIPANTES	ALUMNADO MATRICULADO	ALUMNADO PARTICIPANTE
		(4º de Primaria)
Centro Ordinario 1	1.400	47
Centro Ordinario 2	190	28
Centro Compensatoria 1	250	28
Centro Compensatoria 2	41	9
Total.....	1.881	112

Son significativas las diferencias presentes en la contextualización sociocultural de los centros. En los centros de Compensatoria un 25% de su población escolar pertenece a minorías étnicas con desventajas económicas derivadas de un bajo nivel de renta familiar. La actividad económica se centra en su mayoría en actividades agrarias (temporeros), existiendo un importante núcleo de etnia gitana dedicado a la venta ambulante y a labores agrícolas esporádicas correspondiéndose con un nivel sociocultural medio-bajo.

Por el contrario, en los centros Ordinarios, ubicados en un contexto más urbano al pertenecer al distrito centro de la ciudad de Granada, entorno en el que también se sitúan las principales instalaciones universitarias, militares y comerciales de la ciudad, destacándose tanto niveles económicos como socioculturales medios-altos.

3.2. Instrumento

Se ha empleado el test de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) de Cuetos Vega, Ramos Sánchez y Ruano Hernández, por ser una prueba estandarizada que reúne altas cotas de validez y fiabilidad, al integrar diferentes subpruebas orientadas a evaluar de forma exhaustiva y pormenorizada la escritura (espontánea y dirigida).

3.2.1. Breve descripción del PROESC

Esta prueba tiene como objetivo detectar posibles dificultades en los procesos que tienen lugar en la composición

escrita. Su aplicación puede ser individual o colectiva, tratando siempre de que el número de sujetos no sea demasiado elevado.

Este test se fundamenta en las teorías de la Psicología Cognitiva, según la cual se entiende que la escritura es una destreza compleja, ya que exige atender a muchos aspectos simultáneamente, y en la que intervienen diferentes procesos, desde los más simples, implicados en la escritura de las sílabas, hasta los más complejos, que incluyen la planificación de las ideas para la construcción de una redacción. Es un enfoque originado por la teoría de la *modificabilidad estructural cognitiva*, basado en un enfoque o concepción de la inteligencia que resalta los procesos en contraposición a los factores o a los resultados, propios de modelos como el conductual o el psicométrico, en los que generalmente se suele defender que, excepto en situaciones de extrema gravedad (deterioro orgánico/genético severo), es posible una modificabilidad cognitiva, en base a la edad y a las etapas del desarrollo en las que se sitúa la persona (Sola y otros, 2005). El enfoque de la psicología cognitiva, que se fundamenta en el análisis del procesamiento de la información, ha descrito pormenorizadamente cada uno de los procesos que intervienen en la escritura, así como las consecuencias de su deficiente funcionamiento.

El test consta de seis pruebas destinadas a evaluar ocho aspectos diferentes de la escritura, a saber:

1. Dominio de las reglas de conversión fonema-grafema
 2. Conocimiento de la ortografía arbitraria
 3. Dominio de las reglas ortográficas
 4. Dominio de las reglas de acentuación
 5. Uso de las mayúsculas
 6. Uso de los signos de puntuación
 7. Capacidad de planificar un texto narrativo
 8. Capacidad de planificar un texto expositivo
- Describimos a continuación las seis pruebas de que consta el test.
1. *Dictado de sílabas*. Este apartado consta de 25 sílabas que tratan de reflejar las principales estructuras silábicas:
 - a. Consonante-Vocal (CV).
 - b. Vocal-Consonate (VC).
 - c. Consonate-Vocal-Consonate (CVC).
 - d. Consonate-Consonate-Vocal (CCV).
 - e. Consonate-Consonate-Vocal-Consonate (CCVC).
 - f. Consonate-Vocal-Vocal-Consonate (CVVC).
 - g. Consonate-Consonate-Vocal-Vocal-Consonate (CCVVC).

TABLA 3: Listado de sílabas de las pruebas de PROESC

1. fo	6. tun	11. bli	16. güi	21. glas
2. ja	7. il	12. ral	17. fuen	22. trian
3. du	8. pri	13. tre	18. go	23. gue
4. os	9. ga	14. zo	19. plen	24. za
5. os	10. ur	15. an	20. ju	25. dien

En la Tabla 3 recogemos estas 25 sílabas.

2. *Dictado de palabras*. Esta prueba está formada por dos listas de 25 palabras cada una. En el primer apartado aparecen 25 palabras de ortografía arbitraria, mientras que el segundo apartado lo componen 25 palabras que sí siguen reglas ortográficas. En definitiva, se han seleccionado palabras que se atienen a las aportaciones de Chacón (1997) derivadas de un trabajo de investigación sobre ortografía tanto arbitraria como ajustada a reglas establecidas:
 - a. “m” antes de “p” y “b”.
 - b. “r” después de “n”, “l” y “s”.
 - c. “h” en palabras que empiezan por “hue-”.
 - d. “b” en palabras que comienzan por “bur-” y “bus-”
 - e. “y” a final de palabra cuando la última no se acentúa.
 - f. “b” en verbos cuya última secuencia

- es “-bir”.
- g. “v” en todos los infinitivos acabados en “-ervar”.
- h. “b” en verbos acabados en “-aba”.
- y. “j” en palabras terminadas en “-aje”.
- j. “ll” en palabras terminadas en “-illo”.

- k. “v” en adjetivos terminados en “-ava”.
- l. “b” en palabras terminadas en “-bilidad”.

En la Tabla 4 mostramos el listado completo de palabras de esta prueba.

TABLA 4: Listado de palabras y pseudopalabras de las pruebas de PROESC

Nº	DICTADO DE PALABRAS		PSEUDOPALABRAS
	Lista A (ort. Arbitraria)	Lista B (ort. Reglada)	
1	jefe	burla	Olcho
2	bulto	cantaba	Sirulo
3	ojera	reservar	Urdol
4	mayor	octava	Ropledo
5	humano	hueso	Galco
6	valiente	rey	Primal
7	bolsa	debilidad	Árbol
8	genio	coraje	Bloma
9	zanahoria	conservar	Grañol
10	lluvia	tiempo	Drubal
11	yegua	recibir	Fley
12	harina	alrededor	Zampeño
13	balanza	cepillo	Huefo
14	llevar	contabilidad	Alrida
15	coger	israel	Busfe
16	venir	buey	Ampo
17	urbano	pensaba	Salpillo
18	llave	arcilla	Burco
19	vulgar	busto	Seraba
20	echar	grave	Huema
21	bomba	viaje	Remba
22	inyectar	enredo	Proy
23	volcar	huerta	Gurdaba
24	milla	escribir	Enreda
25	ahorro	sombra	Grodilla

3. *Dictado de pseudopalabras*. Esta prueba está compuesta de 25 palabras inventadas, de las cuales las 15 últimas están sujetas a reglas ortográficas (véase la Tabla 4).

Una vez que se han pasado y corregido las pruebas, se anotan los resultados en una tabla individual para cada alumno y se elabora el perfil de rendimiento en escritura. Para elaborar este perfil se anota la puntuación directa (PD) conseguida en cada una de las pruebas y posteriormente, en función del nivel del alumno, se anota la categoría que le corresponde a esa puntuación. Para encontrar la equivalencia de las puntuaciones directas con las categorías es necesario consultar las tablas correspondientes a los baremos para cada nivel educativo. La finalidad de la prueba, una vez establecido el perfil individual, es desarrollar un análisis cualitativo, que

permite identificar y valorar los errores cometidos por cada alumno en la escritura, así como los errores que afectan a la mayoría de los sujetos para proporcionar las medidas educativas que se consideren y una intervención para superar las posibles dificultades. En la Tabla 5 se muestra el patrón utilizado para recoger las puntuaciones de cada una de las pruebas, así como el total de la batería de pruebas.

4. Análisis e interpretación de resultados

En este apartado de comentario y discusión de la información obtenida se sigue un proceso lineal basado en estudiar las “lagunas de aprendizaje” observadas en los resultados de la prueba PROESC, centrado únicamente en los objetivos presentados (competencia fonológica), correspondiéndose con las tres primeras subpruebas del cuestionario, ya que los datos son bas-

TABLA 5: Resumen de las puntuaciones y perfil de rendimiento

RESUMEN DE PUNTUACIONES Y PERFIL DE RENDIMIENTO		PD	DIFICULTADES				
			SÍ	Dudas	NO		
PRUEBA					Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
1. Dictado de sílabas							
2. Dictado de palabras	a) Ortografía arbitraria						
	b) Ortografía reglada						
3. Dictado de pseudopalabras	a) Total						
	b) Reglas ortográficas						
4. Dictado de frases	a) Acentos						
	b) Mayúsculas						
	c) Signos de puntuación						
5. Escritura de un cuento							
6. Escritura de una redacción							
Total de la batería							

tante más amplios y extensos, atendiendo a todos y cada uno de los componentes o ámbitos que integran el aprendizaje de la escritura. Por último, se plantean las conclusiones y propuestas de mejora que hemos considerado más relevantes para este trabajo de investigación.

4.1. Dictado de sílabas

El alumnado presenta un nivel bajo (34,8%) y dificultades (32,1%) en el dictado de sílabas, aunque puede apreciarse un porcentaje representativo de alumnos (25,9%) que destacan en un nivel medio.

Dictado de sílabas

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí hay dificultades	36	32,1
	Dudas	8	7,1
	Nivel bajo	39	34,8
	Nivel medio	29	25,9
	Total	112	100,0

Tabla de contingencia

			Dictado de sílabas			
			Sí hay dificultad	Dudas	Nivel bajo	Nivel medio
Tipología de centro educativo	Compensat. 1 (Periferia)	% de Ubicación del centro	22,2%	,0%	55,6%	22,2%
		% de Dictado de sílabas	5,6%	,0%	12,8%	6,9%
		% del total	1,8%	,0%	4,5%	1,8%
	Compensat. 2 (Periferia)	% de Ubicación del centro	17,9%	,0%	28,6%	53,6%
		% de Dictado de sílabas	13,9%	,0%	20,5%	51,7%
		% del total	4,5%	,0%	7,1%	13,4%
	Ordinario 1 (Granada)	% de Ubicación del centro	34,0%	12,8%	40,4%	12,8%
		% de Dictado de sílabas	44,4%	75,0%	48,7%	20,7%
		% del total	14,3%	5,4%	17,0%	5,4%
	Ordinario 2 (Granada)	% de Ubicación del centro	46,4%	7,1%	25,0%	21,4%
		% de Dictado de sílabas	36,1%	25,0%	17,9%	20,7%
		% del total	32,1%	7,1%	34,8%	25,9%
Total	% de Ubicación del centro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% de Dictado de sílabas	32,1%	7,1%	34,8%	25,9%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,907(a)	9	,005
Razón de verosimilitudes	23,993	9	,003
Asociación lineal por lineal	7,684	1	,006
N de casos válidos	112		

a 7 casillas (43,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,64.

Con respecto al tipo de centro y ubicación, se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en relación al dictado de sílabas.

4.2. Dictado de palabras:

Ortografía arbitraria

Se muestra un dominio deficitario en la ortografía arbitraria, en la que un 32,1% de los alumnos se corresponde con un nivel bajo y sólo un 27,7% alcanza un nivel medio.

Dictado de palabras: ortografía arbitraria

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí hay dificultades	11	9,8
	Dudas	15	13,4
	Nivel bajo	36	32,1
	Nivel medio	31	27,7
	Nivel alto	19	17,0
	Total	112	100,0

Tabla de contingencia

			Dictado de palabras: ortografía arbitraria				
			Sí hay dificultad	Dudas	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Tipología de centro educativo	Compensat. 1 (Periferia)	% de Ubicación del centro	22,2%	11,1%	44,4%	11,1%	11,1%
		% de Dictado de palabras: ortografía arbitraria	18,2%	6,7%	11,1%	3,2%	5,3%
		% del total	1,8%	,9%	3,6%	,9%	,9%
	Compensat. 2 (Periferia)	% de Ubicación del centro	17,9%	17,9%	35,7%	17,9%	10,7%
		% de Dictado de palabras: ortografía arbitraria	45,5%	33,3%	27,8%	16,1%	15,8%
		% del total	4,5%	4,5%	8,9%	4,5%	2,7%
	Ordinario 1 (Granada)	% de Ubicación del centro	4,3%	8,5%	23,4%	36,2%	27,7%
		% de Dictado de palabras: ortografía arbitraria	18,2%	26,7%	30,6%	54,8%	68,4%
		% del total	1,8%	3,6%	9,8%	15,2%	11,6%
	Ordinario 2 (Granada)	% de Ubicación del centro	7,1%	17,9%	39,3%	28,6%	7,1%
		% de Dictado de palabras: ortografía arbitraria	18,2%	33,3%	30,6%	25,8%	10,5%
		% del total	1,8%	4,5%	9,8%	7,1%	1,8%
Total	% de Ubicación del centro	9,8%	13,4%	32,1%	27,7%	17,0%	
	% de Dictado de palabras: ortografía arbitraria	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	9,8%	13,4%	32,1%	27,7%	17,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,427(a)	12	,134
Razón de verosimilitudes	17,557	12	,130
Asociación lineal por lineal	2,070	1	,150

Como se puede observar en el cruce de variables observadas, no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la tipología y ubicación del centro con respecto a la ortografía arbitraria en el dictado de palabras.

A nivel cualitativo, aquí se muestran los tipos de errores más frecuentes en el dominio de la ortografía arbitraria, especialmente se centran en sustituciones y omisiones:

Lista A: ortografía arbitraria

Nº	DICTADO DE PALABRAS Lista A (ort. Arbitraria)	ERROR	Tipo de error	Palabra escrita
1	jefe	g → j	sustitución	gefe
2	bulto	1. v → b	sustitución	vulto
		2. blu → bul	reducción sinfón	bluto
3	ojera	1. h → 0	inserción de h	hojera
		2. g → j	sustitución	ogera
4	mayor	ll → y	sustitución	mallor
5	humano			
6	valiente	b → v	sustitución	baliente
7	bolsa	1. v → b	sustitución	volsa
		2. blo → bol	reducción sinfón	blosa
8	genio	j → g	sustitución	jenio
9	zanahoria	1. 0 → h	omisión de h	zanaoria
		2. 0 → a	omisión vocal	zanhoria
10	lluvia	b → v	sustitución	llubia
11	yegua	ll → y	sustitución	llegua
12	harina	0 → h	omisión de h	arina
13	balanza	v → b	sustitución	valanza
14	llevar	1. b → v	sustitución	llebar
		2. y → ll	sustitución	yevar
15	coger	j → g	sustitución	cojer
16	venir	b → v	sustitución	benir
17	urbano	1. h → 0	inserción de h	hurbano
		2. v → b	sustitución	urvano
18	llave	b → v	sustitución	llabe
19	vulgar	b → v	sustitución	bulgar
20	echar	1. h → 0	inserción de h	hechar
		2. ll → ch	sustitución	ellar
21	bomba	n → m	sustitución	bonba
22	inyectar	1. h → 0	inserción de h	hinyectar
		2. ch → y	sustitución	inchectar
		3. ll → y	sustitución	inllectar
		4. r → c	sustitución	inyertar
		5. s → c	sustitución	inyestar
23	volcar	1. b → v	sustitución	bolcar
		2. blo → vol	reducción sinfón	blocar
24	milla			
25	ahorro	1. h → 0	inserción de h	hahorro
		2. 0 → h	omisión de h	aorro
		3. r → rr	r simple a rr doble	ahoro

4.3. Dictado de palabras: Ortografía reglada

En este caso, las reglas ortográficas parecen ser más conocidas, por el alumnado, de acuerdo al uso correcto de las mismas en el dictado de palabras, identi-

ficándose con un nivel medio de 28,6%. A pesar de ello, un 26,8% de alumnos presentan un nivel bajo, por lo que se trata de datos muy próximos desde un punto de vista cuantitativo y por ello, escasamente diferenciables, en este sentido.

Dictado de palabras: ortografía reglada

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí hay dificultades	19	17,0
	Dudas	15	13,4
	Nivel bajo	30	26,8
	Nivel medio	32	28,6
	Nivel alto	16	14,3
	Total	112	100,0

Las mayores dificultades en la ortografía reglada se centran, al igual que en la ortografía arbitraria, en sustituciones

y omisiones, como se recoge a continuación:

Lista B: ortografía reglada

Nº	LECTURA DE PALABRAS Lista B (ort. Reglada)	ERROR	Tipo de error	Palabra escrita
1	burla	v → b	sustitución	vurla
2	cantaba	v → b	sustitución	cantava
3	reservar	1. b → v	sustitución	reserbar
		2. l → r	sustitución	reserval
4	octava	b → v	sustitución	octaba
5	hueso	o → h	omisión de h	ueso
6	rey	i → y	sustitución	rei
7	debilidad	v → b	sustitución	devilidad
8	coraje	g → j	sustitución	corage
9	conservar	b → v	sustitución	conserbar
10	tiempo	1. n → m	sustitución	tiempo
		2. l → t	sustitución	liempo
11	recibir	v → b	sustitución	recivir
12	alrededor	1. rr → r	sustitución	alrrededor
		2. o → l	omisión consonante	arrededor
13	cepillo			
14	contabilidad	1. v → b	sustitución	contavilidad
		2. o → n	omisión consonante	cotabilidad
15	israel	rr → r	sustitución	isrrael
16	buey	1. i → y	sustitución	buei
		2. o → e	omisión vocal	buy
17	pensaba	v → b	sustitución	pensava
18	arcilla			
19	busto			
20	grave	b → v	sustitución	grabe
21	viaje	1. b → v	sustitución	biaje
		2. g → j	sustitución	viage
22	enredo	rr → r	sustitución	enredo
23	huerta	1. o → h	omisión de h	uerta
		2. p → h	sustitución	puerta
24	escribir	v → b	sustitución	escrivir
25	sombra	n → m	omisión de h	sonbra

4.4. Dictado de Pseudopalabras: total

Son claramente constatables las limitaciones cognoscitivas que los alumnos tienen en la prueba referente al dictado de pseudopalabras, en general, en el que se observa un nivel bajo (29,5%) y sobre todo un 17% de alumnos presenta dificultades, junto con un 46,4%, un dato bastante representativo

por la amplia mayoría de alumnos que engloba, que se tiene dudas en cuanto a su ubicación en uno u otro nivel.

Cabe señalar que los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la ubicación y tipología de los centros con respecto al dictado de pseudopalabras.

Dictado de pseudopalabras: total

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí hay dificultades	19	17,0
	Dudas	52	46,4
	Nivel bajo	33	29,5
	Nivel medio	6	5,4
	Nivel alto	2	1,8
	Total	112	100,0

Tabla de contingencia

			Dictado de pseudopalabras: total				
			Si hay dificultad	Dudas	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Tipología de centro educativo	Compensat. 1 (Periferia)	% de Ubicación del centro	,0%	55,6%	33,3%	,0%	11,1%
		% de Dictado de pseudopalabras: total	,0%	9,6%	9,1%	,0%	50,0%
		% del total	,0%	4,5%	2,7%	,0%	,9%
	Compensat. 1 (Periferia)	% de Ubicación del centro	10,7%	35,7%	39,3%	10,7%	3,6%
		% de Dictado de pseudopalabras: total	15,8%	19,2%	33,3%	50,0%	50,0%
		% del total	2,7%	8,9%	9,8%	2,7%	,9%
	Ordinario 1 (Granada)	% de Ubicación del centro	19,1%	46,8%	29,8%	4,3%	,0%
		% de Dictado de pseudopalabras: total	47,4%	42,3%	42,4%	33,3%	,0%
		% del total	8,0%	19,6%	12,5%	1,8%	,0%
	Ordinario 2 (Granada)	% de Ubicación del centro	25,0%	53,6%	17,9%	3,6%	,0%
		% de Dictado de pseudopalabras: total	36,8%	28,8%	15,2%	16,7%	,0%
		% del total	6,3%	13,4%	4,5%	,9%	,0%
Total	% de Ubicación del centro	17,0%	46,4%	29,5%	5,4%	1,8%	
	% de Dictado de pseudopalabras: total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	17,0%	46,4%	29,5%	5,4%	1,8%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,254(a)	12	,228
Razón de verosimilitudes	15,887	12	,196
Asociación lineal por lineal	8,355	1	,004
N de casos válidos	112		

a 13 casillas (65%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es, 16.

4.5. Dictado de Pseudopalabras:

Reglas ortográficas

De un modo más preciso, en el dictado de sílabas referentes a las reglas ortográficas se presenta un nivel medio (29,1%), seguido de un 27,3% con un nivel bajo, por lo que se reflejan un grupo de

alumnos en el que los niveles están muy cercanos. Esta proximidad numérica responde a una gran parte del grupo que presenta dudas respecto a su ubicación (20%) así como dificultades (20%) en este aspecto, en cuestión, de la expresión escrita.

Dictado de pseudopalabras: reglas ortográficas

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí hay dificultades	22	20,0
	Dudas	22	20,0
	Nivel bajo	30	27,3
	Nivel medio	32	29,1
	Nivel alto	4	3,6
	Total	110	100,0
Perdidos	Sistema	2	
Total		112	

Algunos de los errores más presentes han sido los relativos a la utilización adecuada de la “h” en inserción o sustitución, como puede observarse:

Nº	PSEUDOPALABRAS	ERROR	Tipo de error	Palabra escrita
1	olcho	h → 0	inserción de h	holcho
2	sirulo	l → r	sustitución	silulo
3	urdol	1. h → 0	inserción de h	hurdol
		2. a → o	sustitución	urdal
4	ropledo	t → d	sustitución	ropleto
5	galco	1. g → c	sustitución	galgo
		2. gla → gal	reducción sinfón	glaco
6	primal			
7	árbol			
8	bloma			
9	grañol	n → l	sustitución	grañon
10	drubal	b → v	sustitución	druval
11	fley	1. i → y	sustitución	flei
		2. u → y	sustitución	fleu
12	zampeño	1. n → m	sustitución	zanpeño
		2. c → z	sustitución	campeño
13	huefo	1. 0 → h	omisión de h	uefo
		2. g → f	sustitución	guefo
14	alrida	rr → r	sustitución	alrrida
15	busfe	r → 0	adición consonante	brusfe
16	ampo	n → m	sustitución	anpo
17	salpillo	1. z → s	sustitución	zalpillo
		2. y → ll	sustitución	salpiyo
18	burco	v → b	sustitución	vrco
19	seraba	v → b	sustitución	serava
20	huema	0 → h	omisión de h	uema
21	remba	n → m	sustitución	renba
22	proy	1. i → y	sustitución	proi
		2. h → 0	inserción de h	prohy
23	gurdaba	v → b	sustitución	gurdava
24	enreda	rr → r	sustitución	enreda
25	grodilla			

En líneas generales, puede decirse que estos alumnos, en función del curso académico al que están adscritos, presentan un nivel bajo en el dominio de las sílabas, ortografía arbitraria y reglada, correspondiéndose también con ciertas dificultades en el desarrollo y maduración de una competencia fonológica, especialmente en el uso de la “h” y en la exactitud de la lectoescritura (con una ingente presencia de errores, sustituciones y omisiones). Por lo que será fundamental partir de un mayor refuerzo de ambas vías (directa e indirecta) para el acceso al léxico derivadas por las dificultades en el dictado de sílabas, pseudopalabras, etc. mediante errores frecuentes caracterizados por omisiones y sustituciones. Para precisar las conclusiones planteadas sería preciso hacer uso de otros instrumentos de evaluación, además de valorar la opinión del maestro como “enseñante” de todo este proceso, probablemente el énfasis situado en uno u otro método de lectoescritura empleado por el docente, la implicación de los padres reforzando tareas escolares, la fatiga o el cansancio acumulado por el alumnado en la pasación de la prueba, disminuyendo la atención y el interés, la dificultad de las grafías en cuestión (/h/), etc. ya que pueden ser argumentos que estén influyendo en los resultados obtenidos. No obstante, son sólo conjeturas que necesitan a posteriori de un estudio más profundo de esta realidad, ampliándola al profesorado y la familia, así como triangulando los datos resultantes con otro tipo de pruebas o escalas.

En todo caso, al presentar dificultades en ambas rutas de acceso a la lecto-

critura puede comprobarse cada vez más que lejos de la polémica continuada por la elección del mejor método de aprendizaje de la lectura, cada ruta presenta una serie de limitaciones y es fundamental que las dos puedan ser complementadas, interviniendo lo antes posible al detectar los errores o problemas más frecuentes en su dominio.

5. Algunas reflexiones de mejora

El procedimiento didáctico que se debe utilizar para enseñar en el aula ha de partir del conocimiento del “cómo aprenden los alumnos” a escribir, “cómo se identifican los errores” y “qué hacer cuando se han identificado”.

Queremos aclarar que es necesario tener en cuenta que la lectura y la escritura son actividades que deben llevarse a cabo en la escuela de forma conjunta, aunque en nuestro trabajo, lo presentamos de forma independiente por centrarnos en esta investigación monográfica en la escritura.

Consideramos la escritura como algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos. El aprendizaje de escribir implica la capacidad de escribir no sólo palabras, sino textos ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito.

a) Aportamos una serie de propuestas para mejorar la situación de los errores en la *construcción de sílabas escritas*:

- Emparejamiento de signos. Se le

presentan al niño signos similares para emparejarlos dos a dos.

- Tareas de igual-diferente. Ordenar al niño si dos signos con bastantes rasgos comunes son iguales o diferentes.
- Buscar el elemento igual a otro dado.
- Buscar el elemento diferente en una serie.
- Rodear el grupo silábico igual a uno dado (bar/bra/bor/dra/dar).
- Analizar los rasgos distintivos de los signos lingüísticos especialmente de las letras o grupos silábicos que comparten muchos rasgos (visuales y auditivos como: b/d, m/n, pla/pal/, bar/bra, dur/dru...).
- Buscar una letra o grupo silábico en palabras o pseudopalabras: bra, cobra, brazo, borde.
- Buscar una letra o grupo silábico en un fondo dado: p/ pp bb pb bp, pra/ par/ para /para /qra/.
- Presentar simultáneamente dibujos con las palabras que lo designan.

b) *Ortografía*. Hemos de manifestar que existe una alta correlación entre leer bien y con frecuencia y tener una buena ortografía. Investigaciones realizadas constatan que la correlación entre las puntuaciones de los test de lectura y los test de ortografía se encuadran entre un 80 y 85%.

El dominio de la ortografía tiene un carácter evolutivo. La enseñanza de la ortografía debe de hacerse con palabras de uso frecuente en la comunicación escrita.

Como sugerencias para el aprendizaje de la ortografía destacamos las siguientes:

- El rol del educador en la actividad de la escritura favorezca y promueva un clima permisivo y flexible para la trasposición de su pensamiento-habla a la escritura manuscrita. El papel del educador debe ser el de consultor, que resuelva dudas en el momento de la transcripción.
- Potenciar la práctica de la escritura con un propósito definido. Considerado como un proceso cognitivo complejo intentaremos favorecer el descubrimiento de la correcta ortografía en la escritura.
- Toma de competencia ortográfica (metacognición). Cuando el niño escribe las palabras formadas por grafemas está en condiciones de aprender la ortografía de las letras de doble sonido (la c y la g, dígrafos, como la ll y la w). Las letras seguidas de u (gue, gui, que, qui) y palabras con h.
- Apoyo multisensorial. Proporcionar a los niños una lista de palabras que incluyan las dificultades ortográficas para que retengan de forma memorizada sus elementos y componentes.
- Copia de palabras siguiendo modelos.
- Memorización de la ortografía: mirando la palabra cuidadosamente, tapando la palabra y cerrando los ojos, autodictado tapando la palabra.

- Entrenamiento de la función analítico-sintética mediante juegos deletreando una palabra y reconociéndola de forma global.
 - Reforzar la división de las palabras en sílabas.
 - Elaboración de crucigramas atendiendo a juegos ortográficos.
 - Aprender a componer y descomponer palabras completas.
 - Identificar las raíces de las palabras largas.
 - Ejercitar el manejo práctico del diccionario.
 - Trabajar cada una de las reglas ortográficas y las excepciones correspondientes: coleccionando palabras, construyendo frases, revisando escritos incorrectos, observando palabras en textos escritos.
- Emplear de forma integrada y simultánea estrategias de aprendizaje de lectoescritura sintéticas (globales) y analíticas (silábicas).

Además de todas estas sugerencias, de carácter didáctico, resulta crucial contar con el apoyo de la familia. En este sentido, Galera y Suárez (2000, 81) plantean algunas medidas a adoptar:

De acuerdo con Solé (1992, 62-63) sería preciso partir siempre del potencial del alumnado:

- Aprovechar los conocimientos que el niño posee (preconceptos), como el reconocimiento global de algunas palabras para ser capaz de aumentar su desarrollo cognitivo, ampliando su glosario terminológico. Para ello, es fundamental contar con el texto escrito en el aula siempre presente para motivarlos en el aprendizaje de la lectoescritura.
 - Utilizar las preguntas del niño para profundizar en su competencia metalingüística.
- La necesaria orientación a los padres para que sepan utilizar provechosamente la vasta exposición de los niños a la lectura/escritura dentro de su entorno más cercano.
 - Fomentar el uso del lenguaje oral de la conversación principalmente, ya que el lenguaje escrito está basado en el lenguaje oral. Enriqueciendo, sobre todo, el vocabulario, las estructuras morfosintácticas, etc.
 - Adoptar medidas preventivas como una actuación complementaria a la enseñanza básica inicial con escolares en situación de alto riesgo de encontrar dificultades, por ejemplo, escolares procedentes de zonas deprimidas sociocultural y económicamente. A pesar de que, en nuestro caso, la diferente ubicación geográfica y contextual de los centros no han presentado distinciones significativas en los resultados del alumnado.

Dirección para la correspondencia: Tomás Sola, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja S/N. Universidad de Granada. 18071 Granada.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
30.XI.2009

Bibliografía

CÁCERES, M^a P.; LORENZO, M. y SOLA, T. (2008) Evaluación de la representación estudiantil en la Universidad desde un enfoque de género: diseño de un cuestionario, *Revista Enseñanza & Teaching*, 26, pp. 137-164.

CHACÓN, T. (1997) *Ortografía española* (Madrid, UNED).

CONDEMARÍN, M. y CHADWICK, M. (1990) *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas* (Madrid, Visor).

CUETOS, F.; RAMOS, C. y RUANO, E. (2002) *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura. Publicaciones de Psicología Aplicada* (Madrid, TEA, Serie Menor nº 290).

GALERA, F. (2001) *Aspectos didácticos de la lectoescritura* (Granada, Grupo Editorial Universitario).

HINOJO, F. J.; AZNAR, I. y CÁCERES, M^a P. (2009) Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad, *Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación, Comunicar*, XVII: 33, pp. 165-174.

IBÁÑEZ, P.; MUDARRA, M^a J. y ALFONSO, C. (2008) Desarrollo del lenguaje infantil mediante el método estit-sológico multisensorial, *revista española de pedagogía*, 66: 239, enero-abril, pp. 5-26.

LÓPEZ, M. (2009) Dificultades del profesorado en el proceso de identificación del alumnado con TDAH, *revista española de pedagogía*, 67: 244, septiembre-diciembre, pp. 545-566.

ORELLANA, E. (1994) Una experiencia con lenguaje escrito en el Nivel Preescolar, *Boletín de Investigación Educativa*, 9, pp. 118-133.

SALVADOR, F. y GARCÍA, A. (2009) El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria, *revista española de pedagogía*, 67: 242, pp. 61-76.

SAWYER, D. y BUTLER, K. (1991) Early language intervention: a deterrent to reading disability, *Annals of dyslexia*, 41. The Orton Dyslexia Society.

SOLA, T. y otros (2005) *Análisis e intervención educativa en la deficiencia mental* (Granada, Grupo Editorial Universitario).

SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura* (Barcelona, Graó).

SUÁREZ, A. (2000) *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad* (Madrid, Pirámide).

TRUJILLO, J. M.; CÁCERES, M^a P.; HINOJO, F. J. y AZNAR, I. (2009) Las redes como elementos constitutivos esenciales en las nuevas organizaciones educativas. El plan escuela TIC 2.0 como apuesta para su desarrollo, *Revista del Instituto Ciencias de la Educación*, 218, paper.

TSVETKOVA, L. S. (1977) *Reeducación del lenguaje, lectura y escritura* (Barcelona, Editorial Fontanella).

Resumen: Estudio de las dificultades en el dominio de la competencia fonológica del aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria de Granada

El presente artículo se enmarca en el estudio de un trabajo de investigación realizado durante el curso académico 2007-2008 en diferentes centros de Granada. Se trata de un análisis que aborda el dominio de la competencia fonológica del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria, como un determinante fundamental para el desarrollo de la madurez en lectoescritura, así como el rendimiento académico posterior y la materialización de la materia fonológica: conversión fonema-grafema, ortografía arbitraria, reglas ortográficas, reglas de acentuación, uso de mayúsculas, signos de puntuación, etc.

La evaluación de la competencia fonológica se realiza mediante la pasación de la prueba PROESC y en función de los resultados obtenidos se presenta una

serie de recomendaciones y de pautas orientativas centradas en la prevención para reconducir un aprendizaje tan importante e instrumental como es la lectoescritura.

Descriptor: Lectoescritura, competencia fonológica, PROESC, aprendizaje instrumental, exactitud lectora.

Summary:

Phonologically-motivated literacy disabilities in Year Five students in the province of Granada (Spain)

This paper is part of the results found during a research project carried out during the academic year 2007-2008 in a number of schools in the periphery of Granada (Spain). The paper describes the relationship between phonological competence and literacy in Year-Five children. We found that phonological competence to be a determining factor in the development of literacy skills and further academic performance, as well as the consideration of writing skills as a key element in the analyzed features: phoneme-grapheme conversion, arbitrary spelling, orthographic rules, accent rules, capitalization, punctuation, and others.

Key Words: Literacy problems, literacy methods, phonological competence, PROESC, instrumental learning, reading accuracy.