

# Análisis y detección de carencias en lectoescritura en alumnos/as de ESO. Estudio de un caso en la ciudad autónoma de Melilla

(Analysis and detection of literacy' deficiencies in ESO students. Case Study in the autonomous city of Melilla)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 15/10/2011

Aceptación: 01/05/2012

**Antonio Campos Soto**

(IES Rusadir. Melilla)

**Juan Manuel Trujillo Torres**

(Universidad de Granada)

## RESUMEN

Este artículo analiza lo que enseñamos los docentes y/o deben aprender los discentes frente a lo que realmente éstos asimilan del dominio de la comprensión lectora como base del ulterior manejo de una lengua en su doble dimensión oral y escrita.

Para ello nos centramos en el estudio de cuatro competencias: la comprensión lectora, la ortografía, la caligrafía y la coherencia-cohesión de un grupo de alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria de marcado carácter multicultural con evidentes limitaciones socioculturales y económicas, que tienen como segunda lengua (L2) el español, mientras que el rol de lengua materna le corresponde al amazight (lengua de origen bereber).

## PALABRAS CLAVES

Comprensión lectora, ortografía, caligrafía, coherencia-cohesión, multiculturalidad, enseñanza-aprendizaje.

## ABSTRACT

This article analyzes what teachers teach and students must learn in contrast to what they really assimilate of the reading comprehension as a tool for the managing of a language in its double oral and written dimension.

For it we concentrate ourselves in the study of four competitions: the reading comprehension, the spelling, the calligraphy and the coherence-cohesion of a group of pupils of first grade Secondary Obligatory Education who have a marked multicultural character with evident sociocultural and economic limitations and who have Spanish as a second language (L2), whereas their mother language is the amazight (language of Berber origin).

## KEYWORDS

Reading comprehension, spelling, calligraphy, coherence-cohesion, multiculturality, education - learning.

(p. XI-XX)

## 1. Marco teórico

Con la aprobación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) de 3 de mayo de 2006, se han introducido dos cambios importantes con respecto a la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) de 12 de octubre de 1990. Por un lado, la LOE prescribe, entre sus principios metodológicos, la necesidad de que se trabaje la lectura y la escritura en todas las áreas tanto en Educación Primaria: *“Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, en las diferentes áreas y en todos los cursos de la etapa<sup>1</sup>”* (art. 8.4), así como *“la comprensión lectora, la expresión oral y escrita<sup>2</sup>”* (art. 8.4); como en Educación Secundaria: *“...en todas las materias se planificarán actividades que fomenten la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y el desarrollo de la capacidad para dialogar y expresarse en público. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la lectura en todos los cursos de la etapa<sup>3</sup>”* (art. 8.4). Por otro lado, la *competencia en comunicación lingüística* (otra de las novedades de la LOE) conlleva que los alumnos adquieran un dominio de la lengua oral y escrita en diferentes situaciones comunicativas.

Este dominio dependerá del grado de madurez que posea el alumno, de su historia escolar o de los problemas relacionados con algún trastorno de la lectura que pueda influir en el rendimiento de la misma (precisión, velocidad adecuada a la edad, comprensión lectora, etc) y que determina que un sujeto pueda poseer una serie de deficiencias que no debería tener por su edad.

En este sentido, aunque se suelen presentar como procesos inseparables, ya que el que escribe piensa que su escrito será leído y el que lee se basa en un texto escrito, desde el punto de vista de los procesos cognitivos que intervienen, la relación es inver-

sa. Partiendo de ello, el profesorado de los colegios de Educación Primaria e institutos de Enseñanza Secundaria fomentan la lectura con la convicción de que se mejorará la escritura y viceversa. No obstante, algunas personas leen sin dificultad y presentan problemas de escritura, al tiempo que otras escriben adecuadamente y presentan problemas de lectura. Se trata por tanto de actividades independientes (Cuetos, 1989).

Esta sería una razón para desligar ambos procesos en este estudio, sin embargo, la madurez del sujeto incide directamente en el grado de adquisición e interrelación de los mismos.

¿Qué se entiende por madurez? Básicamente es el grado de desarrollo cognitivo, motriz, intelectual, emotivo, afectivo de un sujeto en relación a su edad. En otras palabras, y en relación con la madurez lectoescritora, un alumno de 1º de E.S.O. puede presentar un retraso en la lectura, por ejemplo, si no ha sido motivado adecuadamente por su profesor/a, o bien porque padece un problema en el aparato fonador o a causa de la dislexia que presente el alumno.

### 1.1. A hablar se aprende hablando y a leer, leyendo...

Esto pensaban los partidarios de la escuela tradicional al considerar prioritaria la enseñanza del lenguaje oral, que se concebía como algo natural al propio sujeto. Por ello los niños con seis años que accedían al sistema educativo ya habían aprendido el uso oral en su entorno familiar, por lo que importa más enseñarle usos que no domina: leer y escribir.

Ahora bien, cuando los alumnos llegan a la Educación Secundaria Obligatoria nos quejamos de que no saben expresarse y no entienden aquello que se les explica. Cier-

<sup>1</sup> ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria.

<sup>2</sup> Op. Cit.

<sup>3</sup> ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.

tamente, ahora se les pide que comprendan las, en numerosas ocasiones, formalizadas explicaciones del profesorado de secundaria, exigiéndoles una competencia comunicativa que no han adquirido en el ámbito familiar.

En cuanto a la lectura, son interesantes los procesos que desencadenan dicha mecánica. Así en los procesos de comprensión del texto escrito operan, siguiendo a Downing (1974), las siguientes etapas en su aprendizaje:

- Cognitiva. Centrada en la decodificación. De ahí que sea necesaria la intervención del intelecto para dar respuesta a las exigencias del procesamiento fonológico, amén de las relaciones entre palabras, giros, expresiones y grupos sintácticos. En ella el sujeto se apropia de las habilidades que le facultan para el posterior reconocimiento de las diferentes unidades del lenguaje. En esta etapa la adquisición de la lectura no se ha producido y la asimilación se incardina a tareas que potencien el conocimiento (la audición de canciones para que asimilen las letras, los números, etc)
- Adquisición y perfeccionamiento. Ahora se tiende a que el sujeto domine la mecánica de la lectura, superando así el silabeo. El niño pretende adquirir cierta velocidad lectora, si bien debe decodificar con mayor rapidez y relacionar unas palabras con otras para dotar de sentido a lo que lee. En este momento comienza a aflorar tímidamente la comprensión de lo que se lee.
- Automatismo. Centrada en la comprensión e interpretación del texto. En este momento, el lector domina todas las habilidades lectoras: lee con fluidez, con velocidad y entonación adecuadas, facilitando la comprensión e interpretación del texto. Este es el aspecto que se debe fomentar en este momento a través de la integración de las competencias comunicativa, lingüística y discursiva de los alumnos que estimule el enfoque crítico de los alumnos sobre cualquier tipo de discurso.

Se pueden distinguir, siguiendo esta clasificación, dos tipos de lectura: una decodificadora y otra comprensiva. La lectura decodificadora está relacionada con la fase cognitiva, cuando el sujeto lector trata de establecer la correspondencia fonema-grafema, consiguiendo la lectura silábica que evolucionará hasta la lectura mecánica, en donde aún no se atiende al significado. Seguidamente, el sujeto comienza a leer a mayor velocidad y a dotar de significado sus producciones orales, comenzando así la fase de lectura comprensiva. En este contexto, las actividades que se le deben de proponer inicialmente al niño deben orientarse a experiencias sobre vivencias concretas para que de esta forma establezcan conexiones y realicen inferencias para comprenderlos

De esta forma la lectura se concibe como un proceso de interacción texto-lector en donde éste no es un simple receptor, sino que participa de sus propias experiencias, dotando de significado al texto y construyendo su propio aprendizaje. Esta confluencia es la que hace posible que se produzca ese efecto gratificante del placer estético (Gómez-Villaba, 1998).

## 1.2. La comprensión lectora

Siguiendo a Colomer y Camps (1996) para que la comprensión lectora se lleve a cabo, los individuos necesitan una serie de conocimientos necesarios sobre la lengua escrita y sobre lo que les rodea:

- Conocimientos lingüísticos. Se refieren a la organización y distribución de la palabra escrita en sintagmas, oraciones, párrafos y textos; la división del texto en sus partes: índice, introducción o planteamiento, desarrollo o nudo, conclusión o desenlace; conocimiento de las técnicas de estudio (subrayado, esquema, resumen, ideas principales y secundarias, palabras clave, etc).
- Conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema. En opinión de Solé (1998): "leer no es des-

codificar, pero para leer es necesario descodificar". Y es que para aprender a descodificar es preciso aprender las relaciones entre los sonidos de la lengua y los signos gráficos que los simbolizan. Desde este punto de vista, los proyectos de lectura deberían fomentar la relación entre la conciencia fonológica del alumno y la lectura, ya que el dominio de ésta, según Ortiz (1994) depende del nivel de conciencia fonológica que se estudie, y del momento en que sea medido cada uno de los niveles de esta habilidad: antes o después de recibir instrucción lectora.

- Conocimiento morfológico, sintáctico y semántico. El lector experto interpreta el sentido del texto, ya sea éste literal o figurado, del mismo modo que las diferentes construcciones sintácticas.

El conocimiento del léxico del texto es fundamental para el entendimiento del mismo, aunque en ocasiones el significado de una palabra que se desconoce nos lo puede aportar el contexto.

- Conocimientos textuales. El lector deberá conocer el grado de coherencia, cohesión y adecuación del texto -cómo opera la superestructura (Van Dijk 1977, 1980) (tipo de texto: narrativo, descriptivo, argumentativo, etc), la macroestructura (sentido global del texto y organización de las ideas que de él se desprenden) y la microestructura (sentido concreto, el tema y las ideas claves del texto)
- Conocimientos sobre el mundo. La comprensión de un texto es un doble proceso. Por un lado debemos aprehender y conocer del significado y sentido de las palabras de un texto concreto para así poder entenderlo; pero por otro, el significado dependerá de las vivencias (reales o no) que posee cada persona. De esta forma cada lector relaciona lo que lee con sus conocimientos previos, de ahí que las interpretaciones sean en ocasiones diferentes.

### 1.2.1. Enfoques y modelos de la comprensión lectora

Si a leer se aprende leyendo, a comprender se aprende leyendo de forma reflexiva. En este sentido, la comprensión es el principal objetivo de todo acto lector. Sin duda no es el único, pero los demás se subordinan a éste, ya que la comprensión es el fin último de la lectura, de todo acto lector. En palabras de Martínez Agudo (2001) "la función clave de la comprensión lectora consiste en la descodificación semántica del mensaje implícito en la información aportada con el fin de alcanzar la comprensión y la interpretación textual".

Como hemos afirmado anteriormente, en la comprensión de un texto por parte de un sujeto intervienen básicamente dos factores: sus objetivos de lectura y la información que ya posee el lector (conocimientos previos). Por ello, para dotar de significado al texto el lector debe dotar de significado al texto relacionando sus ideas mentales con las que propone el autor en el texto.

Este proceso requiere una serie de pasos a seguir:

- Reconocimiento del tipo de texto de que se trate: narrativo, descriptivo, expositivo, etc. (superestructura)
- Reconocimiento del sentido global del texto en función de las ideas que subyacen en el propio texto (macroestructuras y coherencia textual)
- Conocimiento de los diferentes temas y subtemas que operan en el texto (microestructuras)
- Relación con los conocimientos previos,
- Construcción del significado.

En cuanto al funcionamiento de la comprensión, se han venido manteniendo posturas que defendían que la comprensión se producía después del procesamiento visual (hipótesis del "retraso cognitivo"). Esta postura facilitaba la explicación de la relación entre el habla y la lectura (en la lectura en voz alta la voz va con retraso respecto a la

vista). No obstante, la explicación no es adecuada, ya que una fijación contiene ya un análisis preliminar de un nivel de comprensión elevado.

No existe acuerdo acerca de cómo se relacionan y suceden cada uno de los procesos que intervienen en la comprensión lectora y las consecuencias que tienen para la enseñanza. En este sentido, estudios como los de (Solé, 1987; Clemente y Domínguez, 1999) parten de dos factores fundamentales —el texto y el lector—, cuyos modelos se resumen en:

- 1) Modelos sintéticos o de procesamiento ascendente. Se sustentan en la correspondencia entre el sonido y la grafía de las letras. Para ello se parte de las unidades mínimas: grafías/sonidos o sílabas y a partir de ahí progresivamente se forman palabras y unidades de mayor complejidad hasta llegar al texto. En este sentido la enseñanza se centra en la decodificación y sus defensores opinan que en cuanto se haya automatizado esta habilidad, el lector comprenderá lo que lee. Se trata de un aprendizaje lineal en donde una fase sucede a otra y en la que es más importante el conocimiento fonológico que el significado.

En estos modelos la comprensión lectora se trabaja a través de actividades de pregunta-respuestas en donde se trata de determinar el recuerdo de los sucesos, atendiendo sólo al resultado y no al proceso de construcción del significado. A estos modelos les corresponden los procesos perceptivos y léxicos de la psicología conductista.

Sin embargo, investigaciones experimentales demuestran que los lectores expertos no decodifican todo el mensaje escrito. Además, durante la lectura, el lector capta significados del texto que son fruto de las inferencias y del razonamiento y que no se detallan directamente en el texto.

- 2) Modelos analíticos o de procesamiento descendente. Se centran en la descomposición de los textos y enunciados en

unidades mínimas que aportan significado. Se procede a la inversa que en los modelos anteriores. Aquí el sujeto comprende la totalidad del contenido del texto, otorgándole una importancia no sólo en función del sentido, sino también en relación con las vivencias y los conocimientos previos que sobre los temas del texto posea el sujeto lector. Según estos modelos, el niño llegará por descubrimiento a conocer las unidades mínimas que conforman un texto dado. A estos modelos les corresponden los procesamientos sintáctico y semántico.

Si los modelos sintéticos o ascendentes centraban todo el interés en el papel que el profesor impone en donde el alumno es un ser pasivo que actúa conforme a las orientaciones de éste, los analíticos o descendentes abogan por que el maestro no interfiera, para que el alumno por sí mismo descubra los significados. La función del maestro es la de animador de la tarea.

- 3) Modelos mixtos o interactivos. No se centran sólo en el texto (como el modelo ascendente), ni en el lector (como el modelo descendente), si bien enfatizan el uso que de sus conocimientos previos hace la persona que lee para la comprensión del texto. Se trata de dos procesos simultáneos e interdependientes.

Los programas centrados en este modelo otorgan a la lectura un papel fundamental, en tanto que una sucesión de expectativas y verificación de supuestos que se crea el propio lector durante el acto de la lectura, contribuyendo así a la construcción de significado. Se produce así una interacción entre el lector y el texto, en donde ambos procesos actúan simultáneamente, por lo que el lector puede hacer un uso óptimo de la información textual, contextual y de los aspectos redundantes del texto al tiempo que construye sus propias expectativas conforme a sus conocimientos previos.

En este proceso de ida y vuelta y de relación mutua, los procesos ascendentes deben



ser mecánicos para que el sujeto lector pueda dominar el procesamiento descendente. La comprensión surge de la interacción de ambos procesos, puesto que un lector preocupado sólo por el significado de las palabras tomadas aisladamente, no entenderá el texto. Pero por otro lado, puede ocurrir que a pesar de estar automatizado el procesamiento ascendente, el lector no comprenda por problemas en los mecanismos de comprensión.

En la actualidad, se defiende este último enfoque fruto del influjo de la psicología cognitiva, así como de la teoría de la recepción y de la Lingüística del Texto en donde si el lector identifica la estructura del texto que lee, será competente para destacar lo relevante de un texto, así como las conexiones entre éste y las que el lector ya posee.

## 1.2.2. Dificultades de la competencia lectora

El DSM-IV-TR (APA, 2000) aporta la siguiente definición de trastorno de la lectura, al tiempo que proporciona pautas para diagnosticar dicho trastorno:

La literatura define al trastorno de la lectura como una limitación que poseen algunos niños y que afecta a su capacidad de aprendizaje como el reconocimiento de las letras, la discriminación de sonidos, etc. Con todo, este trastorno no está directamente relacionado con el CI (coeficiente intelectual), el contexto educativo del niño, el momento de escolarización, etc. Los niños con estas problemáticas tendrán dificultades en la lectura, pero no un trastorno de lectura como la dislexia adquirida, que supone un deterioro de la facultad de leer que ya había sido aprendida, a consecuencia de una lesión craneal, accidente o enfermedad que dañe el cerebro, ni una dislexia del desarrollo que conlleva graves problemas para aprender a leer.

El trastorno de la lectura se diagnostica a través de diversas pruebas estandarizadas que se centran en medir el grado de precisión, comprensión, velocidad y articulación lectora. Los resultados deben estar por debajo de lo esperado en función de la educación adecuada, la edad cronológica y la inteligencia estimada conforme a la edad. Una perturbación en la lectura influye de forma significativa en el resultado escolar de todas las áreas.

Las dificultades para la lectura complementan a las que padecen los alumnos que presentan algún déficit sensorial. De forma genérica, los alumnos con trastornos de la lectura presentan errores lentitud, silabeo, sustituciones, distorsiones que afectan a la comprensión.

El Orton Dyslexia Society Research<sup>4</sup>, actualmente el IDA (Asociación Internacional para la Dislexia) definía en 1994 la dislexia como uno de los problemas específicos del aprendizaje que no sólo afecta a la lectura, sino también a la escritura y a la ortografía. Estas dificultades se manifiestan en un deterioro en el procesamiento fonológico que conlleva problemas de decodificación.

El CIE-10<sup>5</sup> señala entre los errores más comunes de la lectura, los siguientes:

- a) *Omisiones, sustituciones, distorsiones o adiciones de palabras o partes de palabras.*
- b) *Lentitud.*
- c) *Falsos arranques, largas vacilaciones o pérdidas del sitio del texto en el que se estaba leyendo.*
- d) *Inversiones de palabras en frases o de letras dentro de palabras.*
- e) *Incapacidad de recordar lo leído.*
- f) *Incapacidad de extraer conclusiones o inferencias del material leído.*
- g) *El recurrir a los conocimientos generales, más que a la información obtenida de una lectura concreta, para contestar a preguntas sobre ella.*

<sup>4</sup> <http://www.dyslexiaconsultants.com/OrtonDyslexiaSociety.html> (consultado 22-09-2010).

<sup>5</sup> [http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/cie\\_10/cie10\\_F81.html](http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/cie_10/cie10_F81.html) (consultado 23-09-2010).

Según el CIE-10, la incapacidad en el análisis fonológico se deba a problemas ortográficos y de lectura, del mismo modo que las carencias ortográficas repercutan en los errores de tipo fonético sobre todo al final de la infancia y en la edad adulta

La dislexia es un trastorno muy común en los niños. Presenta dos aspectos relevantes:

1. *Decodificación fonética*: la aptitud para leer fonéticamente las palabras presentadas de forma visual.
2. *Codificación ortográfica*: la facultad para reconocer series de letras, sílabas y palabras centrándose en sus propiedades visuales.

No todos los niños poseen el mismo tipo de deficiencias. Algunos de ellos presentan problemas en el procesamiento visual, otros en el procesamiento fonológico y otros en ambos. Sin embargo, algunos niños con dificultades de comprensión no presentan ningún tipo de deficiencia fonética, ni ortográfica.

En nuestra opinión, los alumnos deben poseer una adecuada competencia lingüística que les permita reconocer cada uno de los fonemas que constituyen la lengua para poder conectar con el siguiente nivel, el de la competencia léxica, cuyo dominio por parte del alumno dependerá de su capacidad para decodificar su sentido en función del contexto lingüístico y la situación comunicativa en la que se sitúe. Pero además, para lograr el significado pleno de un texto será necesario que el alumno tenga en cuenta sus vivencias, sus conocimientos previos sobre el tema o tópico tratado.

A continuación presentamos una relación de los problemas más comunes que operan tanto en la lectura como en la escritura:

- Problemas en el reconocimiento de palabras completas. Por ejemplo, *maíz* se lee como *mat*, *circuito* como *quircuito*, *bolsa* como *bolsa*, *sauce* como *cauce*.
- Necesidad de enunciar incluso las palabras más simples para obtener su pronunciación y significado.
- Problemas para leer las palabras polisilábicas.

- Problemas para leer palabras que poseen modelos irregulares de relación entre ortografía y sonido.
- Problemas para leer palabras que poseen confusiones homófonas. Por ejemplo, *sal*, *sale*.
- Problemas para verbalizar palabras. Por ejemplo, *circuito* se lee como *círculo*, *bola* como *borra*, *jóvenes* como *joven*.
- Problemas en el empleo de las destrezas de síntesis y el análisis fónico, problemas en la lectura de sílabas sin sentido como: *pro*, *glo*, *git*.

## 2. Diseño y metodología de investigación

### 2.1. Finalidad del estudio

Esta investigación surge con el propósito inicial de valorar el grado de adquisición de la subcompetencia lectora y de la subcompetencia escrita que, como integrantes de la competencia lingüística, poseen nuestros alumnos de 1º de ESO, condicionados por una situación de diglosia, cuya lengua materna (L1) es el tamaghzit (una variante de la lengua bereber que habla la población de origen rifeño y cuya escritura no se ha normalizado), amén de pertenecer a familias de la ciudad de Melilla con un bajo nivel socioeconómico y cultural.

### 2.2. Objetivos

#### 2.2.1. Objetivo general

- Detectar el nivel de adquisición y dominio de la competencia lingüística de la lengua española que poseen alumnos diglósicos de 1º de ESO con L1 no escrita y de bajo nivel socioeconómico y cultural.

## 2.2.2. Objetivos específicos

- Conocer y valorar el nivel de adquisición de la subcompetencia lectora (exactitud lectora, errores cuantitativos y comprensión lectora) que presentan los alumnos de 1º de ESO del IES Rusa-dir de Melilla.
- Determinar la autonomía y/o las carencias específicas de nuestros alumnos en el dominio de la subcompetencia escrita (caligrafía, ortografía, coherencia, cohesión, adecuación)

## 2.3. Metodología

Se propone una metodología descriptiva de acuerdo con los modelos no experimentales basada en el método de encuesta. El cuestionario se presentó en formato papel. A cada sujeto se le repartió un cuadernillo con una serie de instrucciones lo más claras y objetivas posibles con la intención de no dar pistas sobre la resolución de las cuestiones, si bien antes del comienzo de la prueba se les impartieron las instrucciones de forma oral para evitar cualquier tipo de duda durante la prueba.

### 2.3.1. Procedimientos

En función de la naturaleza del cuestionario y de la dificultad de valorar objetivamente las variables de *velocidad lectora* y *errores cuantitativos* que forman parte de la lectura, fue conveniente realizar una aplicación individual durante 20 minutos de los 10 ítems de cada una de estas dos variables, mientras que el resto del cuestionario: la variable de *comprensión lectora*, junto con las variables de la competencia en escritura: *caligrafía*, *ortografía* y *coherencia-cohesión*, se realizó en dos sesiones diferentes de 45 minutos (de 16 y 14 alumnos en cada una de ellas) respetando las características ambientales (mismas aula, misma hora, buena iluminación, mismo tipo de mesa) en ambos casos. El primer

grupo realizó la prueba durante la 2ª sesión del martes 18 de mayo y el segundo grupo durante la 2ª sesión del jueves 20 de mayo.

### 2.3.2. Instrumentos

En cuanto a la longitud del cuestionario, se estima según la literatura, que cuanto mayor sea su extensión mayor será su fiabilidad. No obstante, dada la cantidad de variables que intervienen en el constructo de lectoescritura se han incluido 30 ítems que permiten valorar el grado de madurez de la competencia lectora y de la competencia escritora de estos 30 alumnos.

Respecto al orden y ritmo de las preguntas en el test, se ha seguido el orden de exposición en el constructo que responde a una gradación creciente en la dificultad de ejecución del cuestionario, estableciendo en primer lugar, aquellos ítems que miden la competencia lectora (15 ítems en total, 5 por cada variable) y a continuación las que se centran en los aspectos de la comprensión (otros 15 ítems, 5 por cada variable) Se responde así al criterio de comienzo del cuestionario con cuestiones de poca dificultad para seguidamente, y de forma progresiva, ir aumentando la dificultad.

Orden de aparición y distribución de los ítems en el cuestionario:

En cuanto a la distribución, en todos los ítems de competencia lectora: *exactitud lectora*, *errores cuantitativos* y *comprensión lectora* se mide la *comprensión lectora* ya que al tratarse de una prueba individual en donde el alumno leyó en voz alta, se registraron todos los datos. Del mismo modo, la *exactitud lectora* se evaluó en los *errores cuantitativos* y viceversa.

La lectura:

- Exactitud lectora- 5 ítems
- Errores cuantitativos- 5 ítems
- Comprensión lectora- 5 ítems



La escritura:

- Caligrafía- 5 ítems
- Ortografía- 5 ítems
- Coherencia-cohesión-5 ítems

Para el registro de las respuestas de los alumnos se ha diseñado una plantilla en donde se han establecido las siguientes categorías que se concretan en las siguientes puntuaciones: 0, que en la plantilla se corresponde con M, de mal (cuando el alumno obtiene siete errores o más en un determinado ítems); 1, que en la plantilla se corresponde con R, de regular (cuando el alumno haya obtenido 5 ó 6 errores); 2, que en la plantilla se corresponde con B, de Bien (cuando el observador aprecia 3 ó 4 errores en un determinado ítems); 3, que en la plantilla se corresponde con MB, Muy bien (cuando se parecían entre 0 y 2 errores en el ítems objeto de medida).

Para la confección del test de madurez lectoescritora nos hemos centrado en dos tipos de fuentes: por un lado, en la opinión de expertos que presentan dilatada experiencia ya sea en el ámbito de la orientación educativa en Colegios e Institutos públicos de la ciudad de Melilla como M<sup>a</sup> del Mar Estrada de Madariaga o en el ámbito de Lengua Castellana como D. Javier Mora Bordel o la propia experiencia de los investigadores de diez años de docencia en este área y, por otro, mediante la consulta de los siguientes test estandarizados:

- “Test de Análisis de Lectoescritura” (TALE): especifica el nivel general y específico de la lectura (de sílabas, palabras y texto) y escritura (desinhibida, dictado y copia de sílabas, palabras y frases). Aplicación: de 1º a 4º de enseñanza primaria.

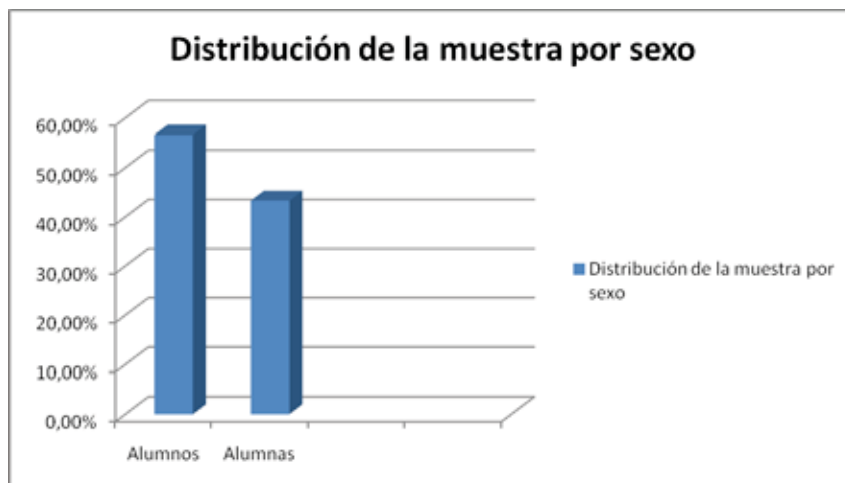
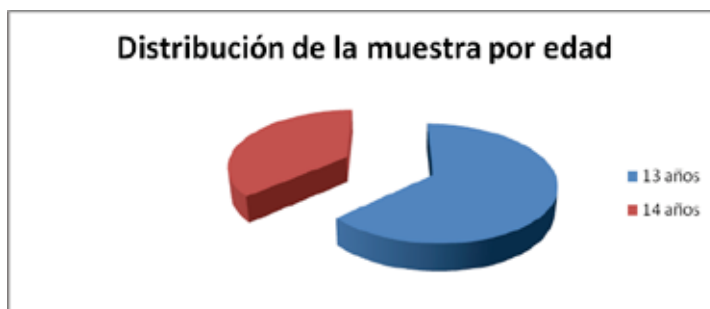
- “Escalas Magallanes de Lectura y Escritura: TALE-2000”. Se trata de una revisión del T.A.L.E. La EMLE se compone de 4 subtests: Lectura en voz alta, (Conversión grafema-fonema y fluidez), Comprensión lectora, Copia y Dictado.
- “Exploración de las dificultades individuales de la lectura” (EDIL): consta de tres escalas que se centran en evaluar la exactitud lectora (diferenciación visual y aprendizaje de correspondencia grafema-fonema); comprensión lectora; y velocidad lectora.

Consecuentemente el cuestionario ha sido diseñado para niños de entre doce a catorce años que cursen 1º de E.S.O. y que presentan deficiencias en habilidades lectoescritoras. En cuanto a la muestra se ha obtenido en el I.E.S Rusadir de Melilla. En este sentido, se ha tenido en cuenta a la hora de confeccionar el test el contexto sociocultural y económico del alumnado de forma que se ha utilizado un lenguaje que le resulte comprensible.

Dada la diversidad de competencia curricular de unos cursos de 1º de E.S.O. a otros, se ha procedido a elegir a los treinta niños objeto de estudio al azar (eligiendo sólo a aquellos alumnos que en sus respectivas listas de clase correspondan al número 7 o múltiplo de 7) de entre los 232 alumnos que en este curso 2009-2010 conforman 1º de E.S.O. en el IES Rusadir de Melilla.

Finalizada la elección, el resultado ha sido de 17 niños y 13 niñas con edades comprendidas entre los trece (19 de los alumnos) y los catorce (11 de los alumnos) años, excepto uno de los alumnos que ya había cumplido los 15 años y que fue sustituido por el siguiente en la lista de su clase.

<b>Edad</b>	<b>13 años: 63,3%</b>
	<b>14 años: 36,6%</b>
<b>Sexo</b>	Alumno: 56,6%
	Alumna: 43,3%



### 3. Resultados

- La puntuación mínima obtenida ha sido de 27 puntos y la máxima de 59. La media de las puntuaciones empíricas obtenidas por los sujetos ha sido de 41,63. Por tanto, teniendo en cuenta el global de las puntuaciones empíricas obtenidas y sus respectivas frecuencias se deduce que 13 alumnos (un 43,33% de la muestra) se hallan por debajo de la media, por lo que presentan una madurez lectoescritora inferior a la del resto de los alumnos (un total de 17 que representan un 56,6% de la muestra) que han superado la media y por tanto, presentan una mayor competencia lectoescritora.
- En cuanto al análisis estadístico, se han obtenido las escalas centiles, las escalas

típicas T y D y las puntuaciones típicas Z señalan el lado de la media en el que se hallan las puntuaciones. Así las puntuaciones 27, 32, 34, 38, 40 y 41 poseen una puntuación típica negativa al estar por debajo de la media, mientras que las puntuaciones 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 53 y 59 la poseen positiva.

- Los valores negativos que se obtienen con las puntuaciones típicas Z, se eliminan con las escalas típicas derivadas T y D.
- La varianza del test es de 64,492 de donde se deduce que los resultados entre las diferentes pruebas del test son bastantes distantes. Esto se aprecia sobre todo en los subtest de escritura: caligrafía, ortografía y coherencia-cohesión en donde se ha obtenido una menor puntuación.

SUJETOS	ITEMS																															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
1	3	2	2	2	3	3	0	3	2	3	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	0	1
2	2	2	2	3	3	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	3	0	2	2	0	1	1
3	3	1	2	2	3	2	1	2	2	2	1	0	2	1	2	1	1	0	1	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	1	2	
4	1	2	2	2	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	2	1	2	2	2	2	1	3	1	1	3	1	1	1	1	
5	3	2	2	3	2	3	0	2	2	2	1	1	0	0	0	2	2	0	1	1	1	2	2	2	0	2	2	0	1	2	2	
6	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	3	0	2	1	1	3	1	3	0	1	2	1	0	1	1	
7	2	2	3	2	3	2	1	3	3	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	3	1	2	1	2	1	0	1	1	1	
8	1	1	0	0	1	0	3	1	2	2	1	0	0	0	1	1	1	1	2	2	1	2	1	3	1	1	3	1	1	0	0	
9	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	0	1	2	1	0	1	1	1	1	1	0	3	1	2	2	1	0	1	
10	0	1	1	0	1	0	3	1	2	0	1	0	2	1	0	2	1	1	1	1	0	2	1	2	0	1	2	0	0	0	0	
11	3	2	2	2	2	3	0	2	0	2	2	2	1	1	2	1	0	1	2	2	2	2	1	3	1	2	2	1	1	1	1	
12	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	3	1	1	2	0	0	1	1	
13	1	1	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	0	0	2	2	1	1	2	1	2	1	3	0	1	2	1	1	1	1	1	
14	2	3	3	3	2	3	2	3	1	2	2	2	1	1	1	1	1	0	1	2	2	2	2	1	2	2	1	0	2	1	2	
15	3	3	2	2	3	3	1	3	1	2	2	2	1	1	2	0	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	
16	2	1	2	1	1	2	3	2	2	1	1	1	0	1	1	2	1	0	1	1	2	2	1	3	1	2	1	2	1	1	1	
17	2	2	3	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	3	0	1	2	1	1	2	0	0	0	
18	1	0	1	1	0	0	2	0	2	0	0	1	0	0	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	0	0	2	1	1	1	1	
19	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	
20	0	1	1	0	0	1	3	2	3	1	2	1	0	1	2	2	1	1	3	1	3	1	3	1	1	2	0	1	0	1	0	
21	1	1	2	1	1	0	3	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	2	1	2	1	1	
22	2	2	2	3	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	
23	1	1	1	0	0	1	3	1	2	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	2	0	1	2	1	1	1	1	
24	2	1	2	2	1	1	2	1	3	2	2	1	1	1	2	2	3	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	0	0	
25	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	2	1	1	1	0	1	1	0	2	1	1	2	1	2	1	0	1	
26	3	2	2	2	3	3	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	3	0	1	1	2	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	
27	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	0	2	2	0	1	2	2	1	2	0	2	1	1	2	2	2	2	
28	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	0	1	1	3	2	1	0	0	1	3	1	2	1	1	2	1	2	0	1	1	
29	1	0	2	0	2	0	3	0	2	0	0	0	1	0	1	2	1	2	1	1	0	3	0	1	0	1	1	0	2	0	0	
30	1	2	3	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1

Gráfico 1. Puntuaciones obtenidas en el estudio

X	F (X)
27	4
32	1
34	2
38	2
40	1
41	3
42	1
43	4
44	1
46	2
47	3
48	2
51	2
53	1
59	1

Gráfico 2. Puntuaciones directas de los sujetos y sus respectivas frecuencias

X	F(x)	F(a)	Fapm	C	X-X	(X-X) <sup>2</sup>	(X-X) <sup>2</sup> F(x)	Z	T	D
27	4	4	2	6,66	-14,63	214,03	856,12	-1,82	31,8	13,6
32	1	5	4,5	15	-9,63	92,73	92,73	-1,19	38,1	26,2
34	2	7	6	20	-7,63	58,21	116,42	-0,95	40,5	31
38	2	9	8	26,66	-3,63	13,17	26,34	-0,45	45,5	41
40	1	10	9,5	31,66	-1,63	2,65	2,65	-0,202	47,98	45,96
41	3	13	11,5	38,33	-0,63	0,39	1,17	-0,078	49,22	48,44
42	1	14	13,5	45	0,37	0,13	0,13	0,046	50,46	50,92
43	4	18	16	53,33	1,37	1,87	7,48	0,170	51,7	53,4
44	1	19	18,5	61,66	2,37	5,61	5,61	0,295	52,95	55,9
46	2	21	20	66,66	4,37	19,09	38,18	0,544	55,44	60,88
47	3	24	22,5	75	5,37	28,83	86,49	0,668	56,68	63,36
48	1	25	24,5	81,66	6,37	40,57	40,57	0,793	57,93	65,86
49	1	26	25,5	85	7,37	54,31	54,31	0,917	59,17	68,34
51	2	28	27	90	9,37	87,79	175,58	1,166	61,66	73,32
53	1	29	28,5	95	11,37	129,27	129,27	1,415	64,15	78,3
59	1	30	29,5	98,33	17,37	301,71	301,71	2,163	71,63	93,26
	$\Sigma=30$						$\Sigma=1934,76$			

Gráfico 3. Puntuaciones típicas, centiles y las derivadas T y D

### 3.1. Limitaciones y sesgos de la investigación

Se han constatado una serie de variables extrañas que han podido influir en estos resultados, a saber: por parte de los sujetos el hecho de ser evaluados a final de curso les hace esforzarse para intentar aprobar la asignatura en unos casos, o para obtener mayor calificación en otros.

También el hecho de que observador y profesor (en el caso de 6 alumnos a los que se les imparte clase) coincidan ha podido influir en el tratamiento de los datos.

## 4. Conclusiones y propuestas de mejora

Una vez finalizado el tratamiento de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a 30 alumnos de 1º de E.S.O. del I.E.S. Rusadir (estudio de caso), se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Los resultados obtenidos corroboran que los alumnos/as de este centro de la

ciudad autónoma de Melilla, con estas edades y de contexto sociocultural y económico bajos presentan múltiples problemas de comprensión y de producción de textos orales y escritos.

- Los resultados obtenidos en los ítems (16-20) referentes a la comprensión lectora determinan que nuestros alumnos presentan una deficiente competencia léxica. Estos datos presentan resultados muy similares a los obtenidos por los ítems (26-30) en donde se observan graves lagunas en la capacidad para organizar los contenidos, adecuarlos al tema elegido y otorgarles cohesión mediante el uso de conectores y referencia deíctica (empleo de los pronombres personales, demostrativos, adverbios de lugar y tiempo con valor anafórico y catafórico)
- Los alumnos con este perfil suelen presentar al inicio de la etapa de Educación Secundaria una serie de preocupantes carencias en habilidades lectoescritoras. Quedaría por determinar, por un lado, en qué grado influye el ambiente sociocultural y familiar en

su competencia lectora y escrita y por otro, hasta qué punto incide su situación de bilingüismo y/o diglosia en su madurez lectoescritora.

Como propuestas de mejora quizás el uso e integración curricular de herramientas web 2.0 (LCMS, wikis, redes sociales, etc.) en los procesos de E-A pudieran favorecer la mejora de la lectoescritura motivado fundamentalmente por el desarrollo que dichas herramientas promueven en torno a la competencia emocional y así desde la motivación y el deseo de aprender a aprender en un mundo presente donde las TIC son una oportunidad veraz para la promoción del aprendizaje, aprovechar sus cualidades intrínsecas y aprehenderlas para la mejora de la competencia lectoescritora de nuestros alumnos/as.

## Referencias

- American Psychiatric Association. DSM-IV-TR (2000). *Breviario: criterios diagnósticos*. Masson. Barcelona.
- BRASLAVSKY, B. (1981). *La Lectura Inicial en una Escuela para la Democracia*. Harvard University Press.
- CLEMENTE, M. y DOMÍNGUEZ, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Pirámide. Madrid.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste-MEC. Madrid.
- CUETOS VEGA, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- DOWNING, J. y THACKRAY V. (1974). *Madurez para la lectura*. Tr. Egibar Ma. Celia, Buenos Aires, Kapeluss, pp. 252.
- GÓMEZ VILLALBA, E. (1998). *Didáctica de la lengua*. En Educación infantil. Archidona: Ediciones Aljibe.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. (2001). Procesos de comprensión e interpretación lectora, relevancia del marco contextual. *Puertas a la Lectura*, (12); 105-110 (2001).
- ORTIZ, M. (1994). *Conciencia fonológica y conciencia del lenguaje escrito en el Aprendizaje de la Lectura*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- SATTLER, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications*. San Diego: CA.
- SOLÉ, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Graó. Barcelona.
- VAN DIJK, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra. Madrid. 1980.
- (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognitions and Interaction*. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlb.



## Sobre los autores

### ***Antonio Campos Soto***

Es profesor de Lengua Castellana y Literatura y Psicopedagogo y actualmente ejerce como Jefe de Estudios en el IES Rusadir de la ciudad autónoma de Melilla. Del mismo modo presenta numerosas publicaciones de relevancia y se encuentra realizando su tesis doctoral en la Universidad de Granada.

### ***Juan Manuel Trujillo Torres***

Es profesor de la Universidad de Granada (Departamento de Didáctica y Organización Escolar). Diplomado en Magisterio de Educación Física, Licenciado en Pedagogía, Doctor en Ciencias de la Educación y Máster universitario en Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Presenta una gran experiencia como docente en diversos Centros de Educación Primaria y Secundaria realizando numerosos proyectos TIC a través del trabajo colaborativo en red y el desarrollo de competencias tanto en el profesorado como el alumnado, lo que ha derivado en una de las líneas de investigación de mayor relevancia en su trayectoria profesional, además del estudio del liderazgo, la dirección y la micropolítica institucional.