

EL CONTROL ATENCIONAL EN LA UNION Y SEPARACION INDEBIDA DE PALABRAS

Pilar Iglesias Veiga
C.P. de E.X.B. "A Gándara" -Guillarei-

Carlos Mariño Castro
Equipo Psicopedagógico de Porriño

M^a Jesús Navarta Pardo
Juan José Vilches Saco
C.P. de E.X.B. "A Gándara" -Guillarei-

Suele identificarse la escritura con un proceso codificador. Pero el conocer la correspondencia gráfica de los fonemas no constituye más que el principio de un largo aprendizaje. La simple transformación sonido-grafema no es suficiente si se quiere conseguir que lo expresado por escrito sea correctamente interpretado por el lector o decodificador del mensaje.

La conversión de la cadena hablada en signos gráficos ha de hacerse respetando una serie de reglas que varían de una comunidad lingüística a otra. La comprensión del mensaje depende del exacto cumplimiento de estas normas. Y para que el alumno pueda memorizarlas en el menor tiempo posible consideramos imprescindible dirigir y orientar su atención. En un texto escrito son varios los rasgos que podemos percibir, muchos de ellos irrelevantes y, por tanto, distractores. Para un aprendiz de 6-7 años, es difícil centrarse únicamente en lo relevante, sobre todo si no se le enseña a distinguir entre lo fundamental y lo accesorio. Y como la dispersión es uno de los aspectos que caracteriza a estos sujetos y la escritura es algo abstracto con múltiples detalles que en sí mismos no le dicen nada a un niño que todavía se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, pensamos en un método que nos permitiera, por un lado, canalizar la atención del alumno hacia lo destacable, en nuestro caso, la unión y separación indebida de palabras, y, por otro, llevar a cabo, de forma sistemática, los repases necesarios para que estos aspectos fueran debidamente almacenados en la memoria.

INTRODUCCION

Evolución de la escritura

Nadie pone en duda el carácter verbal del lenguaje. Las personas aprenden a hablar y a comunicarse sin que para ello necesiten saber leer y escribir.

Ahora bien, el hecho de que los mensajes orales tuvieran que ser emitidos en presencia del receptor y percibidos por éste en el momento de su emisión o quedaban perdidos para siempre, dio lugar, según A. MARTINET (1972), a que en los países civilizados, desde hace algunos milenios, se hiciera uso de la **escritura**, conjunto de signos pictóricos o gráficos que corresponden a los signos vocales del habla. De esta manera, un signo escrito duraba tanto cuanto durara su soporte

(piedra, pergamino o papel) y los rasgos dejados sobre este soporte por el buril, el estilo o la pluma. Este **carácter definitivo de la cosa escrita** ha permitido que se transmitan hasta nuestros días, por ejemplo, las obras literarias y científicas que constituyen la base de nuestra cultura.

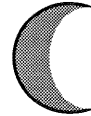
Las primeras muestras de escritura se hallan en las pinturas rupestres, en estrecha relación, como dice R. G. CROWDER (1985), con la representación artística. Se trataba de una *escritura pictográfica* en la que el símbolo era una imagen del objeto representado:



camello,



sol,



luna.

Una versión más abstracta y evolucionada es la *escritura ideográfica* en la que la relación entre los signos y los significados no es tan evidente. Es el caso de los jeroglíficos egipcios. Sus pictogramas, cargados de matices expresivos, rebasan la simple intención descriptiva.

Poco a poco la representación icónica va dando paso a la simbólica y la relación significante-significado se va haciendo cada vez más convencional, quizá como consecuencia de un cambio de intenciones. La utilidad artística o figurativa quedaría en segundo término para ocupar un lugar preferencial el recuerdo y la descripción de acontecimientos y objetos. Y como éstos, en palabras de M. CLEMENTE (1987) tienen un nombre en la lengua hablada se hace pronto la correspondencia. A partir de aquí, cuando se descubre que toda expresión oral puede ser representada gráficamente, nace un nuevo método de comunicación humana que conduce a un sistema de signos de palabras o *logogramas*¹ en el que, parafraseando a F. de SAUSSURE (1975), cada uno se refiere al conjunto del vocablo y a la idea que expresa, careciendo de representación gráfica los segmentos silábicos o fonémicos que componen la cadena hablada. Un ejemplo clásico es la escritura china. En nuestra cultura el caligrafiado de los números sigue un proceso similar: cada grafía representa a una sola cifra y aunque el nombre de ésta pueda dividirse en sílabas y fonemas, estos elementos no tienen equivalente escrito.

Y aunque, como dice J. ALEGRIA (1985), este sistema de representación tiene considerables ventajas (los números y los cálculos realizados con ellos son fácilmente interpretados por personas de diferentes idiomas; los ideogramas facilitan la comprensión entre los 1800 dialectos diferentes que existen en China), su principal inconveniente reside en que para poder escribir todo lo que se puede decir hay que crear un número gigantesco de logogramas. En Chino contemporáneo este número es superior a 50.000, lo que obliga, incluso a una persona culta, a consultar continuamente el diccionario.

Para soslayar estas dificultades, se intenta reducir la variedad de signos gráficos. Primero estableciendo representación para cada uno de los golpes de voz en que se segmenta la expresión

¹ LOGOGRAMA: Del Griego logos (= palabra) y gramma (= letra, escritura).

oral, lo que da lugar al sistema *silábico*. Pero como la cantidad de símbolos todavía era considerable, se pensó en volver a disminuir su número.

El sistema *alfabético* consigue este objetivo y se convierte en el más económico. El representar por separado las vocales y las consonantes², supone una reducción apreciable del número de grafías. En nuestro idioma, por ejemplo, conociendo las 39 letras que componen el alfabeto podemos leer o escribir cualquier palabra.

Pero si bien en un principio, la correspondencia fonema-grafema era absoluta, la armonía, como muy bien dice F. SAUSSURE (1875), entre la grafía y la pronunciación no dura. Y ésto porque, en primer lugar, la lengua evoluciona mientras que la escritura tiende a estancarse, a no corresponderse con lo que debe representar. Refiriéndose especialmente al Francés, SAUSSURE muestra como hasta el siglo XIII se escribía como se pronunciaba y a partir del siglo XIV surgen los desajustes: la escritura se estaciona y la lengua sigue su evolución.

Pero también puede ocurrir, continúa diciendo el mismo autor, que un pueblo tome de otro su alfabeto. Cuando tiene lugar un hecho de este tipo, suele haber desacuerdo entre las grafías y la pronunciación. Estas no cubren todos los sonidos del nuevo idioma. Como consecuencia, se procede a añadir letras nuevas. Las lenguas que utilizaron el alfabeto latino tuvieron que realizar combinaciones para representar sonidos que no tenían equivalente gráfico. Así, por ejemplo, el castellano antiguo, para representar el sonido que hoy se escribe *ch* utilizó la combinación *gg*. El inglés medieval representaba la “e” abierta de *sed* mediante *seed* y la “e” cerrada de *led* mediante *lead*, etc.

Y cuáles son los efectos de este desacuerdo. Pues, por ejemplo, refiriéndonos al castellano, la existencia de sonidos con más de una representación (la *l* o *ll* tiene doble traducción: *ly*; la *l* o *ll*: *z/c*; etc.) y de grafías que pueden corresponder a más de un fonema (*c*: *l* o *ll* / *k* o *g*; etc.), la conservación de letras que o bien no se pronuncian (*h*) o bien representan el mismo sonido (*l* o *ll*: *b/v*), etc.

Toda una serie de aspectos que hacen reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de este sistema de representación del habla. Frente al menor esfuerzo que significa el aprendizaje de un reducido número de símbolos surge la necesidad de conocer el conjunto de normas por las que han de regirse operaciones tan importantes para el proceso de escritura como encontrar la equivalencia gráfica de los fonemas o combinar las letras para la elaboración de las sílabas, las palabras y las frases. Tarea nada fácil ya que supone una madurez intelectual, aún en el caso de idiomas transparentes³, que no siempre posee el que se inicia en este aprendizaje.

² CONSONANTE: Nombre con que, según la Enciclopedia Universal Sopena, se denomina a los elementos de una sílaba que se agrupan alrededor de una sonante (= vocal) considerada como centro silábico.

³ IDIOMA TRANSPARENTE: Lengua en la que se da una correspondencia casi total entre fonemas y grafemas. Es el caso del gallego, castellano, portugués, italiano, etc.

Las dos vías de acceso a la lengua escrita

Como ya hemos dicho, la escritura es un proceso codificador que hace posible la representación de las ideas o de los vocablos mediante signos gráficos, previo aprendizaje de la correspondencia que existe entre los sonidos componentes de la cadena hablada y la simbología escrita.

También se hizo constar que la principal dificultad no residía en la transformación fonema-grafema sino en las normas que regulan dicha transformación.

Algunas reglas ortográficas (uso de la **h**, **b/v**, **g/j**, etc.) tardan años en ser asimiladas y solo el lector asiduo llega a estar libre de dudas. De hecho, las personas que ejercen alguna profesión que implique el manejo de textos escritos (profesores, investigadores, periodistas, etc.) no suelen tener dificultades con los términos de uso común ni con los que conforman su argot profesional.

Otras, como la *unión y separación de palabras*, tema central de nuestra experiencia, aunque se captan antes, su total adquisición no suele finalizar hasta bien entrado el 2º ciclo de Educación Primaria.

Cabe preguntarse qué es lo que hace tan costoso este aprendizaje. Por qué incluso supera en dificultad a la lectura.

Tradicionalmente se ha considerado que el niño que aprendía a leer podía aprender a escribir, y al revés. Un aprendizaje implicaba al otro y los dos se realizaban simultáneamente.

El estudio de lesionados cerebrales puso en entredicho esta creencia. Descubrió que había enfermos que podían leer pero tenían grandes dificultades para escribir y otros eran incapaces de traducir en signos orales lo que ellos mismos habían escrito.

Hoy ya nadie pone en duda que se trata de dos procesos independientes y opuestos (la lectura transforma los signos gráficos en ideas y la escritura los pensamientos en grafías). También parece existir acuerdo respecto al grado de dificultad relativo de cada uno: *es más fácil leer que escribir, como siempre es más fácil decodificar que codificar* (ARDILA Y OSTROSKY-SOLIS, 1988, p. 281). Veamos por qué.

Existen dos vías para acceder tanto a la lectura como a la escritura, la directa o visual y la indirecta o fonológica⁴.

⁴ Ruta directa o visual.

- Se percibe la palabra como un todo indiferenciado. Las dificultades surgen cuando se ha de leer o escribir un vocablo desconocido.
- En la lectura el sujeto reconoce cada palabra como si fuera un objeto o un número. Lee como si de un sistema logográfico se tratara.
- En la escritura sucede algo similar. Al percibir el equivalente sonoro de una palabra, el sujeto evoca su imagen gráfica. Operación similar a la que realiza cuando, después de escuchar el nombre de un objeto, lo representa mentalmente y luego lo dibuja.

La visual parece más indicada en idiomas opacos como el alemán o el inglés. Poseen un número elevado de palabras irregulares que no se ajustan, tanto en la codificación como en la decodificación, a las reglas de transformación fonema-grafema o grafema-fonema. Solo es posible leerlas o escribirlas aprendiendo su imagen sonora y gráfica como se aprende la de un número.

De todas formas, aún optando en un principio por la fonológica, a medida que el aprendiz enriquece su experiencia en el lenguaje escrito, la vía directa va tomando protagonismo y tanto la decodificación como la codificación terminan convirtiéndose en procesos automáticos: la lectura en una tarea de denominación de objetos y la escritura en un conjunto de estereotipos motores. Naturalmente nos referimos a las palabras usuales; para las desconocidas es necesario acudir a la vía indirecta.

En idiomas transparentes como el gallego o el castellano, al existir una equivalencia casi absoluta entre unidades fónicas y gráficas, suele optarse por la vía fonológica que implica la adopción de métodos de lectoescritura de corte silábico o alfabético.

Dos son las principales razones que llevan a la mayoría de los docentes a esta elección:

- La ya aludida economía: el niño puede acceder a la lectura y a la escritura aprendiendo un reducido número de unidades.
- La facilidad para leer y escribir cualquier término.

DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

Hipótesis

Pero hay algunos aspectos que se escapan al análisis precedente.

Si bien, como dice F. CUETOS (1989), la regularidad del castellano permite que podamos leer palabras que no hemos visto nunca, no sucede igual con la escritura. Primero porque, aunque pocas, existen excepciones que pueden dificultar el caligrafiado correcto de vocablos desconocidos. Es el caso de expresiones que llevan "h" (grafema sin equivalente sonoro) o algunos de los fonemas que admite más de un equivalente gráfico:

| K | (k/qu/c), | θ | (c/z), | b | (b/v), | X | (g/j) y | r | (r/rr).

Ruta indirecta o fonológica.

- Se percibe la palabra como un conjunto de grafemas (lectura) o de fonemas (escritura). Las dificultades surgen cuando se ha de leer o escribir un vocablo irregular (que no se ajusta a las reglas de transformación fonema-grafema).
- Tanto la lectura como la escritura implican un proceso de análisis: en el primer caso de grafemas y en el segundo de fonemas. Posteriormente se procede a aplicar las reglas de transformación grafema-fonema y fonema-grafema respectivamente. Acto seguido, mediante un proceso de síntesis, se generan las imágenes sonoras cuya articulación dará lugar a la lectura y las imágenes gráficas cuyo caligrafiado dará lugar a la escritura.

Y segundo por que en nuestro léxico (gallego o castellano) existen voces que carecen por si mismas de significado.

Esta última circunstancia es la principal causa de las uniones y separaciones indebidas, errores que, según E. HUERTA y A. MATAMALA (1991), a pesar de que afectan a cualquier tipo de palabra, tienen como último reducto aquellas que por falta de claro contenido semántico son difíciles de percibir en forma diferenciada: la, mi, esa, me, te, etc.

Nosotros coincidimos con C. MONEDERO (1989) en que un buen desarrollo de las diferencias fonéticas y una buena capacidad de percepción y memoria visuales son elementos que constituyen la base para la adquisición de la ortografía. Pero entendemos también que cuando la generalidad de los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria que han alcanzado un *buen nivel lector*⁵ unen y separan indebidamente palabras, la causa no puede residir en una disfunción perceptiva o de memoria (si así fuera no sería posible la lectura), sino más bien en la categoría abstracta de un estímulo (la escritura) que todavía le dice muy poco a un niño que está iniciando la etapa de las operaciones concretas.

No ocurre igual, y esto corrobora nuestra afirmación, con los dibujos que le motivan especialmente, que sí es capaz de fijarlos en la memoria y evocar posteriormente los aspectos significativos de cada uno, hacer referencia a sus semejanzas y diferencias, etc.

Por todo ello, nos inclinamos a pensar, y esta es nuestra **hipótesis**, que el origen de los errores apuntados hay que buscarlo en la disposición atencional de un sujeto todavía incapaz de centrarse en lo que puede ser relevante para la tarea sobre todo cuando ésta no es lo suficientemente motivadora; y que se puede modificar esta disposición atencional si, en palabras de J.H. FLAVEL (1984), estructuramos su entorno perceptivo. Mediante instrucciones precisas, podemos ser capaces de guiar y controlar la atención de un niño, así como determinar en gran medida lo que procesa, aprende y recuerda en una situación determinada.

Para verificar esta hipótesis, hemos utilizado el diseño pretest-postest para un solo grupo que responde al siguiente esquema:

Pretest	Tratamiento	Postest
P_1	X	P_2

P_1 = Puntuaciones obtenidas en el pretest.

P_2 = Puntuaciones obtenidas en el postest.

⁵ Entendemos aquí por *buen nivel lector* la decodificación del mensaje escrito (formado por palabras pertenecientes al vocabulario usual del sujeto) y su comprensión global.

Muestra

La muestra procede del Colegio Público “A Gándara-Guillarei” ubicado en el área rural del Municipio de Tui. La formaron alumnos de 2º curso de Educación Primaria. El Centro, previamente los había dividido en dos unidades, utilizando como criterio el orden alfabético. Se respetó esta división y, al azar, se eligió a uno de los dos grupos.

La distribución con respecto a la edad y sexo era la siguiente:

SEXO	EDAD										TOTAL
	8a. 4m.	8a. 3m.	8a. 2m.	8a. 1m.	8a. 0m.	7a. 11m.	7a. 10m.	7a. 9m.	7a. 8m.	7a. 7m.	
Masculino	3	0	1	0	0	1	0	1	0	2	8
Femenino	1	2	1	1	0	1	1	0	0	0	7
TOTAL	4	2	2	1	0	2	1	1	0	2	15

Todos vivían en el medio rural, habían tenido los mismos años de escolaridad y pertenecían a familias de nivel sociocultural medio-bajo, si utilizamos la profesión y los estudios del padre y de la madre como indicadores de clase social.

Instrumentos

Un día antes de iniciar la experiencia, el 4 de octubre de 1994, los sujetos fueron sometidos a una prueba de escritura al dictado. Actividad que se repitió al final para valorar y contrastar los logros alcanzados. En ambos casos utilizamos el mismo texto, ya que, si bien los instrumentos que se utilizan para evaluar resultados pueden ser una experiencia de aprendizaje e influir en la 2ª aplicación, se consideró que esta circunstancia no interferiría significativamente en la medición final dado el intervalo de tiempo que iba a mediar entre la primera y la segunda situación de examen (se llevó a cabo el 22 de junio de 1995), casi nueve meses.

Se buscó para ello un párrafo que tanto por su composición (palabras conocidas por el niño pero con sílabas de diferente grado de dificultad) como por su extensión (cuanto mayor sea ésta menos probabilidad hay de que los aciertos y los fallos se deban a la casualidad) redujera en lo posible el riesgo de azar.

Nos pareció especialmente adecuado el siguiente:

«Un día, después del colegio, Javi iba andando a una tienda. En el camino vio a una señora que llevaba cartas para echarlas en un buzón. De repente el viento llevó las cartas de la señora a la mitad de la calle. Javi le gritó: ¡yo se las cogeré!. Miró a los dos lados y vio que no venían coches, salió corriendo a la calle y recogió todas las cartas. La señora se puso muy contenta por tener otra vez sus cartas y le dio a Javi las gracias por haber sido tan amable y servicial».

(Texto sacado de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños).

Procedimiento

A partir del 5 de octubre de 1994, todos los días, a las 11,20 horas, los componentes de la muestra realizaban un dictado. Una de las profesoras que participó en la experiencia, fue la encargada de llevar a cabo esta actividad. Las sesiones tenían una duración aproximada de 10 minutos.

Los contenidos se fueron introduciendo según determinados esquemas. Cada vez que se presentaba uno nuevo se sucedían los siguientes pasos:

- 1º) Explicación del esquema, con el apoyo visual del encerado, insistiendo en los aspectos novedosos. Normalmente se escribían cuatro ejemplos en el encerado explicando las características del esquema.
- 2º) Dictado según el nuevo esquema y con el apoyo visual del encerado. Acto seguido se le dictaban los mismos ejemplos, que tenían que escribir en su libreta.
- 3º) Dictado según el nuevo esquema pero, esta vez, sin el apoyo visual del encerado. Por último, se borraba el encerado y se le dictaban otros ejemplos manteniendo el mismo esquema.
- 4º) La duración de cada esquema dependía de los errores detectados en el dictado diario. No se pasaba a otro hasta que el anterior era asimilado.

El programa se dividió en tres partes, haciendo coincidir cada una con un trimestre.

PRIMERA PARTE

Se trabajaron los siguientes *contenidos*:

- Artículos determinados e indeterminados: **el, la, los, las;**
un, una, unos, unas.
- Contracciones: **al y del.**
- Conjunciones: **y**, como nexo.
- Adjetivos posesivos: **mi, tu, su, nuestro/a, vuestro/a, suyo/a,**
mis, tus, sus, nuestros/as, vuestros/as, suyos/as,
mío/a, tuyo/a, míos/as, tuyos/as.
- Nombres comunes y propios (todos ellos pertenecientes al vocabulario usual de los sujetos) que nos van a servir de soporte a aquellas voces que, como ya se dijo anteriormente, carecen por si mismas de contenido semántico.
- Verbos **ser, estar, jugar e ir.** Con una clara función de nexo.

Siempre siguiendo un orden creciente de dificultad, se utilizaron, entre otros, los siguientes *esquemas*:

- a) *Art. + sustantivo* (el más sencillo y por el que se comenzó el trabajo):
Ej.: El perro.
- b) *Art. + sustantivo + conj. + art. + sustantivo.*
Ej.: El perro y el gato.
- c) *Poses. + sustantivo + conj. + art. + sustantivo.*

Ej.: Mi coche y la bicicleta.

d) *Art. + sustantivo + verbo + contracc. + sustantivo.*

Ej.: El collar es del perro.

e) *Nombre propio + verbo + contracc. + sustantivo.*

Ej.: Luis va al cine.

SEGUNDA PARTE

Incluía los siguientes *contenidos*:

- Adjetivos demostrativos: **Este/a, ese/a, aquel/lla, estos/as, esos/as, aquellos/as,**
- Preposiciones: **a, con, de, en, por, para.**
- Pronombres personales: **yo, tu, el/ella, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as.**

Y se utilizaron los siguientes *esquemas-tipo*:

a) *Demuestra. + sustantivo + verbo + contracc. + sustantivo.*

Ej.: Esta casita es del perro.

b) *Demuestra. + sustantivo + verbo + preposic. + art. + sustantivo.*

Ej.: Ese niño juega con el perro.

c) *Pronom. + verbo + preposic. + nombre propio + conj. + nombre propio.*

Ej.: Yo juego con Luisa y Antonio.

d) *Pronom. + verbo + contracc. + sustantivo + preposic. + poses. + sustantivo.*

Ej.: Tu vas al cine con tu padre.

TERCERA PARTE

Con los siguientes contenidos:

- Pronombres personales (en posición enclítica y proclítica):
me, te, se, nos, os, lo, la, le, los, las, les.
- Conceptos básicos espaciales de uso frecuente en su entorno:
detrás/delante, dentro/fuera, encima/debajo, izda./dcha, hasta, mitad, de repente, etc.
- Verbos de uso común:
dar, poner, ir, venir, coger, levantar, bajar, sentarse, levantarse, entrar, salir, etc.

Fueron utilizados los siguientes *esquemas-tipo*:

a) *Verbo + pronom. (proclítico).*

Ej.: Siéntate.

b) *Pronom. + verbo + art. + sustantivo.*

Ej.: Me dio un caramelo.

c) *Pronom. + verbo + art. + sustantivo.*

Ej.: Le di la pelota.

d) *Pronom. + verbo + art. + sustantivo + conj. + pronom. + verbo + art. + sustantivo.*

Ej.: Le di una goma y me dio un lápiz.

e) *Pronom. + verbo + art. + sustantivo + conc. básico + prepos. + art. + sustantivo.*

Ej.: Me puso el libro encima de la mesa.

Variables

INDEPENDIENTE: EL CONTROL ATENCIONAL DEL ALUMNO

Como ya expresamos anteriormente, solo canalizando su atención hacia los detalles relevantes conseguiremos que puedan ser procesados y, como consecuencia, almacenados en la memoria.

Para ello, partiendo de los errores cometidos por los sujetos en el pretest, elaboramos un programa de ejercicios cuidadosamente estructurado para que cualquier estancamiento o retroceso no afectara a su desarrollo. Se dividió en varias etapas, siguiendo un orden creciente de dificultad. La evaluación continua marcaba el ritmo de progresión y el paso de una fase a otra; aunque, en general, hubo coincidencia entre el tiempo teórico estimado y el tiempo real.

La reiteración y el reducido número de detalles nuevos presentados de cada vez, fue una constante a lo largo de todo el proceso con un **objetivo** claro, facilitar el procesamiento y evitar la dispersión.

DEPENDIENTE: LA UNION Y SEPARACION INDEBIDA DE PALABRAS

Nos referimos especialmente a aquellas voces que carece de significado propio (determinantes, pronombres, etc.) y necesitan apoyarse en el lexema que le sirve de referencia. Juntos forman lo que podría llamarse una unidad semántica.

El aprendiz cuando escribe se limita a codificar, a transformar los fonemas en grafemas. En el mejor de los casos diferencia palabras que para él tienen sentido y puede incluso caligrafiarlas separadas, pero con los artículos, pronombres, conjunciones, etc. no ocurre lo mismo.

Resultados y conclusiones

- Variables INTERVINIENTES: **sexo** y **edad**.

Para conocer el grado de influencia de las variables intervinientes sexo y edad, en los resultados, utilizamos la prueba **U de Mann Whitney**.

Se observó que tanto en el pretest como en el postest no había diferencias significativas entre los sexos. Lo mismo puede decirse con respecto a la edad, los nueve meses de diferencia entre el mayor y el más joven de los sujetos tampoco parecieron incidir en los resultados.

• **Influencia de la variable INDEPENDIENTE sobre la DEPENDIENTE**

Para contrastar los datos obtenidos antes y después de la experiencia, se utilizaron dos pruebas, la de **Wilcoxon** y la de los **signos**.

Los resultados fueron los siguientes:

Test WILCOXON: significatividad = **.0007**

Test de los SIGNOS: significatividad = **.0001**

Así las cosas, podemos concluir, por tanto, con un **nivel de significación** superior al **.01** que el método contribuyó a reducir las uniones y separaciones indebidas de palabras.

Ahora bien, el tratarse de una muestra pequeña en la que todos sus componentes participan de unas características determinadas (lugar de residencia, clase social, etc.) podría reducir las posibilidades de extrapolación. Somos conscientes de ello, aunque pensamos que esta limitación afectaría a aspectos menos importantes (vocabulario, tipo de errores, etc.) y no a lo esencial, a la idea que subyace a esta experiencia y que dio origen a nuestra hipótesis inicial: *es posible disminuir los errores de escritura a estas edades, si se consigue orientar la atención del sujeto hacia los aspectos esenciales y mantenerla el tiempo preciso para que sean fijados en la memoria.*

Así pues, creemos que estos resultados pueden hacerse extensivos a otros contextos. Naturalmente, siempre y cuando se respeten los principios básicos mantenidos a lo largo de todo el proceso. Es decir, dictados:

- * **Cortos y frecuentes** (diarios). Los dictados largos van en contra de las características atencionales de este tipo de sujetos (atención dispersa), aumentan la fatiga y reducen la concentración.
- * **Programados:**
 - en orden creciente de dificultad.
 - de forma que cada uno incluya, junto con lo nuevo, los aspectos ya tratados en los anteriores. Con ello se consigue un doble objetivo:
 - favorecer la memorización mediante el repaso.
 - favorecer la comprensión al tener la posibilidad de observar una misma palabra en distintos contextos.
- * Sometidos a **evaluación continua**. Los resultados serán los que marquen el ritmo de la progresión.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRIA, J. (1985):** "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura". *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- ARDILA, A. y OSTROSKY-SOLIS, F. (1988):** *Lenguaje oral y escrito*. México, Trillas.
- CLEMENTE, M. (1987):** "Habilidad para el análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos". *Infancia y Aprendizaje*, 37, pp. 11-18.
- CROWDER, R.G. (1985):** *Psicología de la lectura*. Madrid, Alianza.
- CUETOS, F. (1989):** "Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica". *Infancia y aprendizaje*, 45, pp. 71-84.
- FLAVEL, J. M. (1984):** *El desarrollo cognitivo*. Madrid, Visor.
- HUERTA, A. y MATAMALA, A. (1991):** *Programa de reeducación para dificultades en la escritura*. Madrid, Visor.
- MARTINET, A. (1972):** *Elementos de Lingüística General*. Madrid, Gredos.
- MONEDERO, C. (1989):** *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid, Pirámide.
- SAUSSURE, F. (1975):** *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada.