

Escritura en el desarrollo: una propuesta de evaluación

María Agustina Miranda

Facultad de Filosofía y Letras, UBA - Conicet - Hospital Interzonal de Agudos “Eva Perón”

miranda.agustina@gmail.com

Resumen

La valoración de la escritura en general ha sido muchas veces paradójica: dentro de la lingüística tradicional se la considera como el aspecto más superficial de la lengua, y ha sido desplazada a un lugar secundario en las preferencias de los estudios psicolingüísticos (Defior Citoler 1996, Cuetos 2009). Aun así, la escritura tiene una importante trascendencia social.

En las últimas décadas, el estudio de los procesos de escritura ha sido postergado en favor de los estudios sobre la lectura, dejando un área vacante para la investigación en español. Aunque prácticamente no existen reportes de niños con dislexia que no tengan también disgrafía, sí existen casos estudiados en los que se observa disgrafía del desarrollo pero con buenos rendimientos en lectura (Frith 1980, Moll & Landerl 2009). Esto pone de manifiesto que las dificultades en el aprendizaje de la escritura son más frecuentes y comunes que las registradas en la lectura.

Los déficits en los procesos de escritura (disgrafías fonológica, superficial y mixta) sirven como evidencia empírica en favor de los modelos de doble ruta, sobre todo para lenguas opacas como el inglés. El caso del español es particular, ya que es una lengua más transparente para la lectura que para la escritura. Es por esto que se observa una mayor facilidad para leer que para escribir. Es posible que el carácter de la escritura en español – menos transparente que la lectura –, la homofonía heterográfica y la complejidad ortográfica puedan sustentar el hallazgo de los subtipos ya reportados en otras lenguas aun de modo más determinante que para la lectura.

El objetivo de este trabajo es presentar el diseño de una batería de test para la evaluación de la escritura en español con la finalidad de inferir el desarrollo de los procesos subyacentes a la escritura, por un lado, y de describir el progreso en el dominio de las habilidades por otro. Una batería con estas características será de utilidad para la evaluación de los aspectos relacionados con la adquisición de la escritura tanto para el campo de la educación como para el campo de la neuro(psico)lingüística clínica.

Abstract

The appreciation of writing is often paradoxical: it is considered as the most surface aspect of language in the linguistic field and it has been moved to secondary preferences in psycholinguistic studies. Still, writing has an important social significance.

Over the last decades, the research on writing processes has been postpone in favor of researches on reading skills, leaving a vacant area for Spanish research. Even though, in practice, there are no reports made on children who may have dyslexia without having

dysgraphia, there do exist examined cases where development dysgraphia is observed but with proper achievements in reading skills (Frith 1980, Moll & Landerl 2009). This condition could imply that difficulties in writing learning process are more frequent and usual than those registered in reading learning process.

Deficits in writing process (phonological, surface and mixed dysgraphia) serve as empirical evidence in favor of the dual-route models, especially for languages like English. The Spanish case is particular, as it is a more transparent language for reading than for writing. That is why it is easier learning to read than to write. Perhaps the nature of writing in Spanish will allow us to support the finding of subtypes already reported in other languages so even more decisive than for reading.

The purpose of this research is to put forward a battery designed to test Spanish writing processes so that it will be able to examine underlying writing processes on the one hand and, on the other hand, to describe the progress in the handling of abilities. A battery with these features will be useful for evaluating aspects of the acquisition of writing both to educational field and to the neuro (psycho) linguistic clinic.

1. Introducción

El estudio de la escritura ha recibido, en las últimas décadas, un fuerte impulso. Sin embargo, existe un claro desbalance entre la cantidad de trabajos dedicados a la lectura y los que se centran en las dificultades de escritura. El argumento que se suele proveer para explicar este desequilibrio es que la lectura es más utilizada y “más necesaria” que la escritura, ya que diariamente se lee una importante cantidad de información mientras que no se escribe con la misma frecuencia. Cuetos (2009) sostiene que las razones del desfasaje son de tipo metodológico: mientras que es relativamente simple ejercer control experimental sobre el material que se leerá, es muy compleja la manipulación de las condiciones de producción escrita.

La escritura es una actividad compleja en la que intervienen una gran cantidad de procesos cognitivos. Muchas de las tareas que componen el proceso se van automatizando con la práctica y a lo largo de la escolarización (Cuetos 2009). Por lo tanto, en tanto es compleja e integra múltiples procesos diferentes, cabe pensar que existan muchos tipos distintos de alteraciones en la escritura dependiendo del proceso alterado.

Lectura y escritura se suelen presentar como actividades inseparables, como dos caras de una misma moneda, y, como afirma Cuetos (2009: 16), dicha afirmación tiene sustento dado que la lectura sólo puede realizarse sobre algo que está escrito, y, de modo inverso, se escribe pensando en que lo que se escribe será leído.

Pero a pesar de las superposiciones de procesos que subyacen a la lectura y a la escritura, y aunque prácticamente no existen reportes de niños con dislexia¹ que no tengan también disgrafía, las disociaciones entre ambas habilidades también han sido reportadas. Esto, como señala Temple (1997), podría implicar que las dificultades en el aprendizaje de la escritura son más frecuentes y comunes que en la lectura.

¹ Consideraremos “disgrafía” y “dislexia” a las alteraciones del desarrollo que afectan las habilidades de escritura y lectura respectivamente, mientras que utilizaremos los términos “agrafia” y “alexia” para referirnos a las alteraciones adquiridas.

La escritura de palabras en los sistemas alfabéticos ha sido definida como la habilidad para transcribir la secuencia de sonidos que las componen en una secuencia ordenada de letras (Frith 1994).

Un fenómeno que se registra en el campo de la escritura es que los modelos explicativos suelen ser adaptaciones de los modelos propuestos para la lectura. En muchos casos, focalizan en la adquisición de las habilidades de conversión fonema-grafema y en otros, son modelos pensados para explicar el sistema de escritura en adultos.

Desde la década del '70 y en adelante se han desarrollado modelos cognitivos de procesamiento de información de escritura normal. Según estos modelos, escribir supone la realización de diferentes operaciones cognitivas y su ejecución depende de procesamiento jerárquicamente organizado. Se ha postulado, al igual que en la lectura, que podrían existir dos rutas posibles para la escritura.² Una de ellas es la vía *fonológica*, indirecta o no léxica. Esta vía supone la aplicación de reglas de conversión fonema-grafema (RCGF) para obtener la palabra escrita. El uso de la vía fonológica implica "la habilidad para analizar las palabras orales en las unidades que las componen, es decir, la capacidad para segmentar las palabras en sus fonemas y para establecer la conexión con sus grafemas correspondientes" (Defior Citoler 1996: 147). La ruta resulta imprescindible para la escritura de no palabras o de palabras desconocidas. Se ha postulado que en lenguas transparentes, la utilización de la vía indirecta debería ser suficiente para la escritura de palabras y no palabras; no así en el caso de las lenguas más opacas, en las que las RCFG no pueden aplicarse para escribir palabras irregulares. Por otro lado, la segunda vía es la llamada vía *ortográfica*, y consiste en la escritura *léxica* o *directa* de palabras conocidas y almacenadas en el léxico mental. Esta ruta resulta necesaria para escribir palabras en las que un sonido puede representarse con más de un grafema, palabras homófonas y palabras irregulares.

El dominio de la escritura implica, entonces, competencias de dos tipos: por un lado, de tipo fonológica, para la aplicación correspondiente de las RCFG (palabras nuevas o no familiares y pseudopalabras) y, por el otro, es necesario el almacenamiento del patrón ortográfico de aquellas palabras que contienen sonidos que pueden representarse con más de un grafema. También son necesarias en español para poder escribir correctamente algunas palabras que contienen *h*, que no representa ningún sonido (Defior Citoler et al. 2000).

En tanto sistema transparente, la lectura en español está regida por un conjunto de reglas consistentes. Sin embargo, en la escritura existe un cierto grado de impredecibilidad en cuanto al grafema a utilizar en algunas palabras ya que algunos fonemas pueden representarse por dos o más grafemas (Cuetos 1993).

En consecuencia, en el español caben distinguir globalmente dos tipos de errores en la escritura de palabras: (1) los que resultan de una transcripción inadecuada a partir de un fonema cuya relación con un grafema es consistente y (2) los que resultan de una transcripción de fonemas cuya relación grafémica es inconsistente.

² El modelo básico de doble ruta fue introducido por Marshall & Newcombe (1973) y continuado por otros investigadores como Coltheart (1981), Cuetos & Valle Arroyo (1988) Patterson, Marshall & Coltheart (1985) y Valle Arroyo (1989). Aquí se describirá el modelo para la escritura, pero el modelo se corresponde, a la inversa, con las dos rutas propuestas para la lectura.

En líneas generales, podemos distinguir tres tipos de relaciones de consistencias entre fonema y grafema:

- (1) **Relación consistente:** esta relación existe cuando las convenciones del sistema ortográfico determinan una transcripción fija y estable entre un fonema y un grafema, es decir, una correspondencia uno a uno. Esta consistencia puede deberse a la existencia de RCFG simples, que se aplican independientemente del contexto que acompaña al fonema
- (2) **Relación consistente dependiente del contexto:** También existen RCFG consistentes dependientes de contexto que establecen el grafema a utilizar en función del contexto que acompaña al fonema. En español los fonemas cuya relación grafémica depende del contexto son /g/ con a, o,u y gu con e, i; rr (en medio de palabra) y r (en posición inicial y tras n, s y l); /χ/ (j) con a, o, u.
- (3) **Relación inconsistente:** Por el contrario, existe una relación inconsistente cuando un fonema puede ser representado por varios grafemas y no existe regla alguna que permita determinar cuál de ellos es el correcto. La única forma de realizar su correcta transcripción grafémica es acudir al conocimiento léxico y recordar la representación ortográfica de la palabra. Además existe el grafema *h*, al que no corresponde ningún fonema.

Desde un punto de vista educativo, con el fin de llevar a cabo una adecuada evaluación e intervención en el proceso de adquisición de los procedimientos de escritura de palabras, es conveniente conocer qué procedimientos utilizan los niños en relación con el tipo de reglas que rigen la transcripción de los fonemas, cuál es su curso evolutivo con el avance de la escolaridad y los posibles puntos de dificultad en este desarrollo.

El objetivo de este trabajo es presentar el diseño de una batería de evaluación de la escritura que permita conocer el estado de los procesos implicados en el desarrollo de esta habilidad.

2. Metodología (materiales y métodos)

Se utilizó un diseño descriptivo experimental para estudiar el desarrollo de las habilidades de escritura mediante la aplicación de una batería de pruebas a tres grupos poblacionales de edades diferentes.

2.1. Participantes

Se realizó un estudio piloto en el que participaron 80 alumnos de 2º, 83 alumnos de 4º y 63 alumnos de 6º grado de una escuela privada de la provincia de Buenos Aires. Todos ellos eran hablantes nativos del español y no presentaban trastornos del desarrollo.

2.2. Materiales

La batería incluye tareas que evalúan los siguientes aspectos:

(a) *Procesos léxicos*

Para evaluar los procesos léxicos intervinientes en la escritura de palabra aislada es necesario considerar dos subestadios importantes: (1) la capacidad de generar palabras y (2) el estado de las vías de acceso.

De acuerdo con Cuetos (2009), las dos principales tareas con las que clásicamente se evalúa este proceso son la denominación escrita de dibujos y la de escritura al dictado.

En la denominación escrita se presentan dibujos y se solicita que el niño escriba sus nombres, evaluando de esta forma sus conocimientos semánticos y su capacidad de recuperación léxica.

En la escritura al dictado se incluyen distintos tipos de palabras: de ortografía arbitraria, de ortografía reglada y pseudopalabras. Las palabras de ortografía arbitraria permiten evaluar el desarrollo de la vía léxica, las palabras de ortografía reglada, el aprendizaje de las reglas de ortografía y las pseudopalabras, el aprendizaje de las reglas F-G o mecanismo de la vía subléxica. Del mismo modo, es interesante utilizar el dictado de fonemas aislados para determinar si el problema se produce a nivel de segmentación de las palabras en fonemas o en la conversión de los fonemas en grafemas.

(b) Procesos motores

Para la evaluación de los procesos motores niños se pueden utilizar tareas como el dictado de letras, la copia de alógrafos (mayúscula a minúscula y viceversa; imprenta a cursiva y viceversa), o la copia libre.

Asimismo, uno de los aspectos importantes para evaluar escritura es la eficiencia (al margen de la calidad), expresada en términos de la velocidad con la que los niños escriben. Este aspecto resulta importante porque describe el grado de automatización de la escritura a (Cornoldi 2000, 2007).

2.3. Procedimiento: prueba piloto

Los participantes fueron evaluados en sus respectivas escuelas. Las pruebas de la batería de escritura y el test TECLE (Marín y Carrillo 1999, Cuadro et al. 2009, Ferreres et al. 2011) fueron aplicadas de modo colectivo en 3 sesiones para 2º y 4º grado y en 2 sesiones en 6º grado. A los participantes que registraron una baja puntuación en la prueba de escritura al dictado de palabras se les aplicaron dos pruebas más de lectura: una de lectura de palabras y no palabras (del test LEE - Test de lectura y escritura en español (Defior Citoler et al. 2006) y una de decisión léxica con pseudohomófonos.

3. Resultados

Se exponen a continuación las pruebas incluidas en la batería y el objetivo de cada una de ellas.

Dictado de letras por nombre

Objetivo: evaluación de procesos motores más básicos.

Dictado de fonemas

Objetivo: evaluación de las habilidades de conversión de fonemas en grafemas.

Se incluyen 22 fonemas del español

Dictado de sílabas

Objetivo: evaluación de reglas de conversión grafema-fonema, reglas contextuales y estructura silábica.

Se incluyeron: 30 sílabas distribuidas del siguiente modo:

9 CV

3 VC

3 CVC

3 CCV

6 CVV (por la inclusión de un listado complementario de sílabas para evaluar específicamente reglas de contextualización)

3 CVVC

3 CCVC

Dictado de palabras

Objetivo: evaluación del conocimiento de ortografía irregular (acceso al léxico) por un lado, y conocimiento y dominio de reglas ortográficas, por el otro.

Se incluyeron: 2 listas de palabras

Lista 1: *40 palabras*:

10 palabras de ortografía regular y consistente (5 alta frecuencia / 5 baja frecuencia)

10 palabras de ortografía consistente dependiente del contexto (5 alta frecuencia / 5 baja frecuencia)

20 palabras irregulares o de ortografía inconsistente (10 alta frecuencia / 10 baja frecuencia)

Lista 2: *15 palabras*:

de ortografía reglada (mp, mb, cia, br, hom, bir, aba, hue, y final, nr, bl, br, bus, ave)

Dictado de no palabras

Objetivo: evaluación del conocimiento y aplicación de reglas ortográficas y el mecanismo de conversión grafema-fonema.

1 lista de 20 pseudopalabras que se diseñaron por la sustitución, sustracción o adición de un grafema a una palabra

Denominación escrita

Objetivo: evaluación del conocimiento semántico y la capacidad de recuperación léxica.

1 lista de 20 dibujos (las palabras elegidas están controladas por frecuencia: 10 de alta y 10 de baja)

Velocidad de escritura (Cornoldi, 2007)

Objetivo: evaluación de eficiencia y automatización de procesos a partir de la valoración de la velocidad de escritura.

Se incluyeron: 3 pruebas:

Repetición de la palabra “uno” durante 1 minuto de tiempo

Repetición de la secuencia numérica del uno al diez durante un minuto de tiempo

Repetición de la sílaba “le”, sin interrupción, durante un minuto de tiempo

Se controlaron las siguientes variables:

Complejidad grafémica: entendida como complejidad en las reglas de conversión;

Complejidad silábica: entendida como la complejidad interna de la sílaba (para el español: CV, VC, VCV, CVCV, CVC, CCVCC, CCVC, CVV, VV, V, VVC);

Longitud;

Regularidad ortográfica: palabras regulares e irregulares;

Frecuencia de uso;

Categoría gramatical: clase de palabra.

Las habilidades de decodificación y la eficacia lectura fueron evaluadas con las siguientes pruebas:

TECLE (Cuadro et al., 2009; Ferreres et al., 2011);

Lectura de palabras y no palabras;

Decisión léxica con pseudohomófonos.

4. Conclusiones

Hemos obtenido un instrumento para evaluar los procesos de escritura que puede resultar de utilidad para el campo de la educación y la clínica.

Una vez realizados los estudios psicométricos (validez, confiabilidad y estandarización), esta batería de test puede ser de utilidad para detectar dificultades de adquisición de la escritura en niños en edad escolar y podría aportar datos para la clasificación de subtipos de retraso escritor en español.

5. Bibliografía

Coltheart (1981). "Disorders of reading and their implications for models of normal reading". *Visible Language*, 15, 245-286.

Cornoldi, C. (2007). "Dislessia e disturbi della scrittura". En *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Cuadro, A. (2010). *La lectura y sus dificultades. La dislexia evolutiva*. Montevideo: Grupo Magro Editores.

Cuadro A., Costa D., Trías D., Ponce de León P. (2009). *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de eficacia lectora (TECLE) de Marín J. y Carrillo M.* Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.

Cuadro, A. y Marín, J. (2007). "Subtipos de lectores retrasados en español". *Ciencias Psicológicas I (2)*: 133-148.

Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Cuetos, F.; Valle-Arroyo, F.; y Suárez, M. (1996). "A case of phonological Dyslexia in Spanish". *Cognitive Neuropsychology*, 13, 1-24.

Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Defior Citoler, S.; Martos, F. y Herrera, L. (2000). "Influencia de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras". *Estudios de Psicología*, 67, 55-64.

Ehri, L. C. (1992). "Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding". En P. B. Gough; L. C. Ehri & Treiman (eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

_____ (1998). "Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English". En J. L. Metsala & L. C. Ehri (eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ellis, A. y Young, A. (1992). *Neuropsicología cognitiva humana*. Masson: Barcelona.

Ferreres, A.; Abusamra, V.; Casajús, A. y China, N. (2011). "Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar eficacia lectora (TECLE)". *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, Vol. 3, N° 1, pp 1-7.

Ferreres, A.; Martínez Cuitiño, M.; Jacobovich, S.; Olmedo, A. y López, C. (2003). "Las alexias y los modelos de doble ruta de lectura en hispanohablantes". *Revista Argentina de Neuropsicología*, 1, 37-52.

Frith, U. (1985). "Beneath the surface of developmental dyslexia". En K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (eds.), *Surface dyslexia*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 301-330.

Marshall, J. C. & Newcombe, F. (1973). "Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach". *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.

Moll, K. & Landerl, K. (2009). "Double dissociation between reading and spelling deficits". En *Scientific Studies of Reading. The official Journal of Society for Scientific Study of Reading*. Chales Hulme Editor. Vol. 13, N° 5.

Patterson, K.; Marshall, J.; Coltheart, M. (1985). *Surface Dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Temple, C. (1997). *Developmental Cognitive Neuropsychology*. United Kingdom: Psychology Press.

Signorini, A. & Borzone de Manrique, A. M. (2003). "Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de estrategias fonológicas". *Interdisciplinaria*, Vol. 20, N° 1, pp. 5-30.

Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). "Does reading develop in a sequence of stages?". *Cognition*, 30, 139-181.

Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: a study of first grade children*. Nueva York: Oxford University Press.

Valle-Arroyo, F. (1996). "Dual-route models in Spanish: developmental and neuropsychological data". En M. Carreiras, J. García Albea, N. Sebastián-Gallés (eds.), *Language processes in Spanish*. Nueva Jersey: LEA.