

Incidencia de las explicaciones diferenciales del proceso de lectura en la interpretación de las dificultades en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito

José Escoriza Nieto

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona*

Carmen Boj Barberán

*Profesora de Lengua y Literatura
IES "Gal.la Placidia" de Barcelona*

En este trabajo se pretende analizar la influencia interrelacionada que han tenido las diferentes formulaciones teóricas propuestas en el campo de las dificultades de aprendizaje y en el ámbito de la lectura, con respecto a la interpretación de las dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura. La concurrencia integrada, de unas y otras aportaciones, ha generado no sólo una fuerte controversia sino también una diversificación notable de las líneas de investigación de las que se han derivado resultados contradictorios con una incidencia negativa en los procesos de diagnóstico y en la orientación de los procesos de intervención. Como propuesta de síntesis, abogamos por la superación de los planteamientos teóricos elaborados, desde los llamados enfoques reduccionistas del aprendizaje, en favor de una interpretación de las dificultades de aprendizaje de la lectura coherente con los principios defendidos desde el constructivismo.

Palabras clave: Lectura, dificultades de aprendizaje, aprendizaje, lenguaje escrito, comprensión.

In this paper we make an analysis about the most common learning disabilities conceptions, reading approaches, and its influence on the explanation of reading learning disabilities. In the last twenty years, the volumes that have been written about learning and reading disabilities provide evidence that their main causes are impairment, deficits or inability in visual-perceptual, linguistic processing, etc. The researchs findings, however, are likely to have little impact on practice, diagnostic, and learning processes. This article offers a proposal that overcomes the reductionists approaches of teaching and learning in favour of construtivists principles.

Key words: Reading, learning disabilities, learning, comprehension, written language.

ANÁLISIS DE LAS DIFERENTES EXPLICACIONES FORMULADAS CON RESPECTO AL PROCESO DE LECTURA

La formulación de propuestas conceptuales claramente divergentes y contrapuestas, con respecto a la interpretación y explicación del proceso de lectura, ha sido una constante a lo largo de los últimos treinta años. Durante este período de tiempo se ha producido el debilitamiento progresivo del panorama explicativo derivado de las influencias puntuales generadas, en los estudios sobre adquisición y desarrollo del lenguaje escrito, en el ámbito de la orientación conductista. Desde el conocimiento psicológico, con un fuerte predominio del conductismo, se abogaba en favor de considerar al lenguaje escrito como una totalidad compuesta de partes discretas segmentables, con una identidad propia e independientes de dicha totalidad. Desde el conocimiento lingüístico, el énfasis se situaba en el estudio de la estructura superficial del lenguaje y, desde la Educación, se alimentaba el debate en torno a la relevancia diferencial de unas u otras metodologías (métodos fonéticos en contraposición a los métodos globales).

La concurrencia integrada de este conjunto de aportaciones tendría una incidencia notable en la explicación del proceso de lectura y que, como ya hemos resalado en otro momento (Escoriza, 1996), constituirían el fundamento de las premisas básicas en el que se sustentaría la serie de propuestas formuladas en el seno de la denominada perspectiva lineal o modular. Desde esta perspectiva se defiende que la habilidad básica, en el proceso de aprendizaje de la lectura, es el reconocimiento o identificación de palabras fuera de contexto. La adquisición de dicha habilidad es explicada en términos de prácticas orientadas a la adquisición del conocimiento segmental de tipo fonémico y en base al supuesto de que si una persona, es capaz de analizar las palabras en sus segmentos intralexicales e intrasilábicos constituyentes, será igualmente capaz de resintetizarlos en unidades mayores significativas y proceder de esta manera a su identificación fonológica, grafémica y semántica. El conocimiento de la forma estructural fonológica es interpretado como prerequisite para la identificación de palabras y su acceso posterior al significado. Entender que la identificación de palabras aisladas constituye la habilidad básica, a promover en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, conlleva asumir una serie de supuestos explicativos que actúan como argumentos poderosos a la hora de justificar determinadas propuestas de intervención educativa. Entre estos supuestos podemos mencionar los siguientes:

* El lenguaje escrito es considerado como traducción grafémica del lenguaje oral. Leer sería, por tanto, un proceso consistente en convertir, mediante asociaciones sucesivas, las unidades lingüísticas escritas en unidades lingüísticas orales. La explicación del proceso de lectura, en estos términos, implica asumir (Edelsky, Altwerger y Flores, 1991) que el significado es exterior al acto de leer y es derivado una vez que la palabra escrita ha sido convertida en lenguaje oral.

* Leer es decodificar. El objetivo central y primario de los procesos de influencia educativa se concreta en promover la capacidad decodificadora (automatización de los procesos de decodificación). El buen/a lector/a es aquella persona capaz de emplear de forma óptima la vía indirecta o vía fonológica para el acceso al

significado. Los procesos de recodificación fonológica son considerados como mecanismos de autoaprendizaje, en el sentido de que permiten la identificación de cualquier palabra desconocida y posibilitan además el desarrollo de la vía logográfica para la lectura de palabras.

* La lectura es un proceso guiado por el dominio del código alfabético ya que el reconocimiento de palabras es un proceso escasamente dependiente del contexto.

* La identificación automatizada de palabras se configura como un prerrequisito de la comprensión. Según Vellutino (1991), el proceso de comprensión solamente llegará a ser completamente operativo si se ha logrado un cierto grado de fluidez en la identificación de palabras aisladas.

* La comprensión del discurso escrito es entendida como un proceso de derivar o extraer el sistema de significados contenidos en dicho discurso. De acuerdo con este supuesto, el proceso de lectura es interpretado como una relación unidireccional entre el lector/a y el discurso escrito. En esta relación se otorga una total relevancia a la naturaleza del mensaje elaborado por el escritor en clara contraposición al papel pasivo atribuido al lector/a en base a la idea de que, como propone Newman (1985), la información necesaria para que tenga lugar la comprensión reside exclusivamente en el discurso escrito y fluye de éste al lector/a.

Consideradas en su conjunto, esta serie de propuestas explicativas constituyen el fundamento teórico de los criterios de intervención educativa referidos a la enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito. Una orientación de esta naturaleza es perfectamente identificable en las prácticas educativas escolares en las que:

* El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, considerada ésta como una habilidad compleja (componente de habilidades), es segmentado en habilidades más simples o subhabilidades ordenadas en una secuencia lineal y enseñadas de forma separada y directa cada una ellas. Es éste un proceso que va de las partes (cada una de las subhabilidades identificadas en la secuencia) al todo (el proceso de lectura). Cada componente o subhabilidad (conocimiento fonémico, conocimiento lexical, sintáctico, etc.) es objeto de procesos de intervención educativa propios e independientes de los otros componentes y ordenados en una secuencia en la que unos componentes son considerados como prerrequisitos (criterio de prioridad) de los demás que le siguen en la secuencia (la adquisición del primero garantiza y legitima el inicio de la adquisición del siguiente).

* El proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito se inicia mediante la práctica repetitiva de una serie de ejercicios descontextualizados y relacionados con la adquisición del conocimiento fonémico (tareas de identificación, análisis y síntesis fonémica). Los objetivos y las tareas educativas no están referidos a los aspectos funcionales y significativos del lenguaje escrito, sino que más bien están orientados a promover en los alumnos/as una serie de adquisiciones centradas en el conocimiento de la estructura superficial del lenguaje.

* A nivel de funcionalidad de los aprendizajes escolares, existe una clara y nítida distinción y separación entre la fase de aprendizaje de unos contenidos y la fase de aplicación práctica de dichos aprendizajes. Esta dicotomía se traduce en el

hecho de distinguir entre aprender a leer y leer para aprender. De acuerdo con esta propuesta, el empleo del lenguaje escrito como instrumento para aprender (leer para aprender), es posterior a la fase de aprendizaje (aprender a leer). Hay que esperar, por tanto, a que se haya aprendido la habilidad completa antes de proceder a su aplicación o ejecución competente.

Este panorama, que hemos expuesto, empieza a experimentar cambios significativos como consecuencia no solamente del clima de interdisciplinaridad generado entre la Educación, la Psicología y la Lingüística, sino también y fundamentalmente por las nuevas orientaciones y planteamientos generados en el seno de cada una de estas disciplinas. En el campo del conocimiento psicológico y psicoinstruccional la crisis del conductismo dio paso a planteamientos fundamentados en las propuestas cognitivistas (esquemas de conocimiento, estrategias de aprendizaje, actividad mental constructiva del alumno/a, andamiaje, zona de desarrollo próximo, etc.). Por parte de la Lingüística, la investigación se centra en la estructura profunda del lenguaje, sus funciones socioculturales (el lenguaje como instrumento social y comunicativo), etc. Desde la Sociolingüística, se resalta el papel central de los intercambios comunicativos en las interacciones sociales, en el proceso de desarrollo del lenguaje. Finalmente, el cambio producido en el ámbito de la teoría de la literidad, referido a la consideración del significado del discurso escrito, consistente en resaltar la idea de que un determinado discurso escrito no tiene sistemas de significados fijos y estables sino sistemas de significados potenciales en función de las características del lector/a (objetivos, expectativas, conocimientos previos, etc.).

La consecuencia más inmediata que habría de tener, este conjunto de aportaciones sobre la interpretación del proceso de lectura, la podemos concretar en el cambio de perspectiva producido. La nueva perspectiva, denominada holístico-constructivista, propone que la lectura es esencialmente un proceso de construcción de significados y no una habilidad en la identificación de palabras (Edelsky, Altwerger y Flores, 1991). Esta propuesta es consistente con el elemento común a todas las teorías cognitivas actuales: el concepto de construcción individual del conocimiento (Graham y Harris, 1994). Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1996), se considera que dos de los principios explicativos fundamentales, que emergen de la Psicología Genética con mayor fuerza con respecto a su integración en un esquema de naturaleza constructivista orientado a analizar, explicar y comprender los procesos educativos escolares, son los de esquemas de acción y de representación y el relativo a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno/a. La integración, en este esquema explicativo, de las contribuciones seleccionadas de las teorías del procesamiento de la información, los esquemas de conocimiento y la naturaleza del conocimiento organizado en dichos esquemas (conocimientos específicos, estrategias), permite reconceptualizar el nivel de competencia cognitiva de las personas y se corresponde con uno de los principios básicos del constructivismo: lo que una persona sabe determina lo que puede aprender. Con respecto al proceso de lectura, la competencia cognitiva, interpretada en estos términos, constituye el constructo básico en la explicación y naturaleza del proceso de comprensión.

Desde la concepción constructivista, se destaca la idea de que el proceso de comprensión del discurso escrito (construcción de sistemas de significados; la comprensión como proceso constructivo) no debe ser interpretado como una actividad en solitario, sino como un proceso social/colaborativo, funcional (lingüístico/comunicativo) y estratégico. Como proceso social/colaborativo, el lenguaje escrito se configura como un sistema social semiótico mediador de los procesos de interacción social y el proceso de enseñanza/aprendizaje es igualmente un proceso mediado socialmente: tiene lugar en contextos socioculturales y se produce a instancias de la ayuda andamiada por otras personas más expertas (internalización mediatizada de los sistemas simbólicos propios de una cultura concreta). Son los contextos los que proporcionan la información y ayuda necesaria para que el proceso de comprensión sea significativo, operativo y estratégico. La enseñanza/aprendizaje de estrategias debe orientarse, de acuerdo con la propuesta de Seidenberg (1991), a promover la capacidad personal para la realización de autoaprendizajes (el proceso de comprensión como un proceso estratégico).

La conceptualización del proceso de lectura como un proceso constructivo, lingüístico/comunicativo, social/colaborativo y estratégico y no como un componente de habilidades y/o subhabilidades, requiere un planteamiento muy diferente con respecto a la orientación, diseño y desarrollo de los procesos de intervención educativa. Desde esta nueva perspectiva, el proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito debe orientarse a promover la internalización de un instrumento psicológico. Según Karpov (1995), un instrumento psicológico representa la esencia de la experiencia humana en un cierto ámbito o campo de conocimiento socialmente elaborado y organizado (sistemas de conocimiento elaborados y organizados socialmente en dominios o campos específicos) y su internalización implica no sólo la comprensión de cierto conocimiento verbal sino también la capacidad para emplear, de forma efectiva, estos instrumentos en la resolución de problemas socioculturales concretos. Estas propuestas (entre otras) constituyen la base de los llamados enfoques funcionales del aprendizaje (Rogoff, Gauvain y Ellis, 1990), que destacan la idea de que el comportamiento está dirigido hacia la consecución de objetivos y que estos objetivos están definidos socialmente y mediatizados por otros miembros de la cultura. Dicho comportamiento es interpretado en términos de actividad (acciones, operaciones, metas, medios y condiciones que median entre la persona y el contexto sociocultural): acciones y operaciones (mediadas social, instrumental y semióticamente), dirigidas a la consecución de metas y objetivos definidos socialmente.

El concepto de actividad de aprendizaje supone una orientación, de los procesos de intervención educativa, bastante diferente y diferenciada de la derivada de la enseñanza directa de habilidades. Desde la perspectiva holístico-constructivista se propone como premisa básica la siguiente: las personas aprenden a leer de forma tan natural como aprenden a hablar o a caminar. Esta posición naturalista ha sido objeto de dos versiones contrapuestas (Calfée y Drum, 1985). La versión más radical sostiene que la exposición a materiales escritos (interacción con formatos literados) constituye la única y necesaria condición para que tenga lugar el proceso de apropiación del lenguaje escrito. El aprendizaje del lenguaje oral es el modelo a seguir. La versión más moderada subraya la importancia de los materiales, de las experiencias auténticas de aprendizaje del lenguaje escrito y de las actividades de aprendiza-

je apoyadas en las ayudas andamiadas que proporciona el profesor/a, es decir, la actividad del profesor/a como guía de la actividad del alumno/a en contextos literados. Esta actividad de aprendizaje se caracteriza por ser relevante, funcional y significativa. Es un aprendizaje fundamentado en la acción y la experiencia personal derivada de la participación del alumno/a en actividades educativas centradas en el empleo del lenguaje escrito.

El elemento clave, en esta forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito, es el de inmersión: el aprendizaje del lenguaje escrito en el contexto de su empleo y aplicación. Ello implica (Escoriza, 1996), que los procesos de intervención educativa deben otorgar una total relevancia y significación al conocimiento de las funciones instrumental/ comunicativa y representacional del lenguaje escrito y considerar como objetivos educativos subsidiarios los referidos a los elementos no significativos del lenguaje.

Otro principio fundamental, en el que se fundamenta la orientación de los procesos de intervención educativa, es el que propone que el proceso de aprendizaje va del todo a las partes. El todo viene definido por la actividad total y real de lectura. El lenguaje escrito debe ser enseñado-aprendido como una totalidad no segmentable en ejercicios sobre habilidades aisladas o fragmentos artificiales de la actividad total de lectura. Ello no significa, como indican Edelsky, Altweger y Flores (1991), que las partes (fonología, sintaxis, vocabulario, ortografía, etc.) no sean aprendidas, sino que su aprendizaje debe tener lugar después de que la totalidad haya sido presentada, es decir, en el contexto significativo de la interacción entre las partes y el todo. El énfasis, a nivel de intervención educativa, se centra (Moll, 1990) en la creación de contextos sociales en los que los alumnos/as aprenden de forma activa a emplear y manipular el lenguaje escrito con el fin de crear o construir sistemas de significados.

NATURALEZA DEL PROCESO DE COMPRESION

El análisis de las explicaciones formuladas, acerca del proceso de lectura, nos permite identificar dos posicionamientos contrapuestos con respecto a la cuestión relativa a que entendemos por comprensión. Uno de dichos posicionamientos, derivado de los postulados defendidos desde la perspectiva lineal o modular, sostiene que comprender es derivar o extraer el significado del discurso escrito. Con ello se niega la relevancia, que en el proceso de comprensión, adquieren los esquemas de conocimiento, expectativas, etc. del lector/a y se considera que el factor más importante, en el proceso de comprensión, son las características o naturaleza específica del discurso escrito. Es el discurso escrito el que contiene todos los significados y éstos son transmitidos al lector/a durante el proceso de lectura. Pero, además, se sostiene que el discurso escrito transmite un significado único, fijo, estable y universal y éste puede ser derivado si el lector/a identifica correctamente todos los elementos lexicales (la decodificación garantiza la comprensión). La lectura es entendida como un proceso bottom-up (de abajo/arriba), es decir, desde la identificación correcta de los símbolos grafémicos hasta el significado de las frases, párrafos, etc. El acto de lectura es un acto pasivo mediante el cual el lector/a deriva o extrae el significado (el lector/a como receptor pasivo; la lectura como un proceso unidireccional entre lector/a y discurso escrito).

Sin embargo, desde la perspectiva holístico/constructivista se propone que la comprensión es un proceso continuado de construcción personal de sistemas de significados. Es, por tanto, un proceso guiado por los esquemas de conocimiento; un proceso interactivo entre el lector/a y el discurso escrito. A nivel de interpretación de los significados discursivos, se propone que el discurso escrito contiene significados potenciales o significados posibles en función de los objetivos, conocimientos previos, predicciones o expectativas, etc. del lector/a. El lector/a construye una de las representaciones mentales posibles. Es un proceso similar a construir una teoría de las diversas teorías posibles: hipotetizar, comprobar, revisar, explicar. El proceso de comprensión es considerado como un proceso análogo al proceso de generar, contrastar, evaluar o comprobar hipótesis. El proceso de lectura será, en consecuencia, un proceso de evaluación de las hipótesis formuladas: evaluación de la interpretación más adecuada en función de los objetivos y de los conocimientos previos del lector/a. El proceso de comprensión habrá tenido lugar si el lector/a ha sido capaz de construir una representación mental personal que le permita explicar, de forma coherente y satisfactoria, el sistema de significados elaborados en el discurso escrito. La atribución de sentido y significado, al discurso escrito, constituyen los elementos básicos del aprendizaje significativo y posibilitan la construcción de representaciones o modelos mentales. Los modelos mentales son, de acuerdo con Rivière, Barquero y Sarriá (1994), representaciones analógicas del discurso escrito en tanto que su estructura reproduce, de forma simplificada, la estructura de los hechos y significados que representan. Este modelo mental es construido no solamente a partir de la información relacionada directamente con el discurso escrito, sino también a partir de los conocimientos generales del lector/a (Whitney y cols. 1995). Según Van Dijk y Kintsch (1983), el resultado del proceso de comprensión es la representación mental multinivel del modelo de la situación descrita en el discurso escrito y construida como consecuencia de los efectos que la base textual (el significado del texto tanto local como global) han tenido sobre los conocimientos previos del lector/a.

COMPRESION DEL DISCURSO ESCRITO Y CRITERIOS DE INTERVENCION EDUCATIVA

Los criterios que orientarán los procesos de intervención educativa, a nivel de comprensión del discurso escrito, estarán, consecuentemente, fundamentados en la forma diferencial con la que respondamos a las cuestiones básicas y generales que hemos planteado con anterioridad: ¿cómo explicamos el proceso de lectura ? y ¿qué entendemos por comprensión?.

Una respuesta coherente, a ambas cuestiones, se configura como totalmente necesaria a la hora de tomar una serie de decisiones didácticas referidas a promover la capacidad de los alumnos/as con respecto a la comprensión del discurso escrito. Lógicamente dichas decisiones se concretan en torno al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar cuando la finalidad de las acciones educativas se orientan a mejorar los procesos de comprensión.

Si el profesor/a asume posicionamientos próximos a la perspectiva lineal, otorgará una relevancia mucho mayor a los procesos de intervención orientados a promover, de forma secuencial, la capacidad decodificadora, el conocimiento lexical, el conocimiento sintáctico, el conocimiento ortográfico, la capacidad para derivar (reproducir) de la forma más fiel posible el mensaje contenido en el discurso escrito, enseñanza de la comprensión como una tarea separada e independiente de los contenidos escolares, etc. Vidal-Abarca y Gilabert (1991), consideran que algunas de las deficiencias, de un enfoque instruccional de estas características, pueden ser las siguientes: instruir en destrezas o habilidades, incidir en los productos de la comprensión y confundir la enseñanza de la comprensión con la práctica de determinadas actividades de comprensión (lectura de un texto, la formulación de preguntas acerca del mismo y corrección de las contestaciones de los alumnos/as).

En el supuesto de que los esquemas de pensamiento del profesor/a sean coincidentes con una interpretación constructivista, las decisiones didácticas adoptadas tendrán necesariamente una orientación muy diferente. El proceso instruccional deberá integrar en una totalidad y en contextos funcionales y significativos:

- * Incidencia en el proceso de comprensión.
- * Activación, selección y aplicación de los conocimientos previos, relacionándolos con la nueva información.
- * Enseñanza de estrategias (cognitivas y metacognitivas: Selección, Organización, Elaboración, Transformación). Integración entre estrategias y contenidos escolares específicos.
- * Orientación de los procesos de intervención a la enseñanza del lenguaje (oral y escrito) como sistema multifuncional: comunicación, representación y regulación.
- * Enseñanza de la lectura y escritura como procesos transaccionales e interrelacionados: los conocimientos y estrategias, requeridas para la construcción del significado discursivo (comprensión), son interdependientes con las necesitadas para comunicar significados mediante la escritura (composición del discurso escrito).
- * Conocimiento de los diferentes modelos de organización interna del discurso escrito (estructura interna del discurso escrito, géneros discursivos, etc.).
- * Promover la capacidad personal en la elaboración de inferencias.
- * Enseñanza-aprendizaje del proceso de comprensión a través del currículo: integración de la enseñanza de la comprensión en las diversas áreas curriculares.

INTERPRETACION DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

1. Las dificultades, en el proceso de lectura, interpretadas en el ámbito de las dificultades de aprendizaje

La interpretación y análisis de las dificultades, en el aprendizaje de la lectura, se han caracterizado por el alto grado de controversia debido a la situación problemática generada tanto en la propia conceptualización del proceso de lectura como en las explicaciones divergentes que se han formulado en el campo de las dificultades de aprendizaje. El estado de la cuestión lo concretan Wixson y Lipson (1991) al indicar que a pesar de los muchos años de investigación realizada, en torno a las dificultades de lectura, no existe aún una explicación unificada de sus causas y/o tratamiento y una de las razones, de esta diversidad, es identificable en la variedad de perspectivas en las que se han fundamentado dichas investigaciones.

En el ámbito de las dificultades de aprendizaje, los modelos elaborados constituyen una manifestación del debate teórico mantenido a lo largo de su evolución histórica. Los primeros estudios, relativos a las dificultades de aprendizaje de la lectura, fueron realizados por investigadores defensores del modelo médico. Su origen puede situarse, según Opp (1994), en las aportaciones de Franz-Joseph Gall (1758-1828) al proponer que el cerebro era el órgano de la mente y sus trabajos habrían de preparar el terreno para el desarrollo posterior de las investigaciones centradas en el estudio de los factores neurológicos (por ejemplo: Hinshelwood, Orton, Strauss, etc.) y en las que se otorgaría una gran relevancia a la etiología, diagnóstico e intervención a nivel de las disfunciones neurológicas. Los estudios posteriores tuvieron, como hipótesis común de partida, la supuesta implicación de las disfunciones neurológicas en la explicación de las dificultades de aprendizaje en general y de la dislexia en particular, considerando, además, que el modelo médico constituía un enfoque adecuado para el análisis y estudio de los fracasos y problemas generados en el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares.

En lo que hace referencia a la lectura, han ocupado un lugar preferente las explicaciones relativas a la dislexia y los datos aportados permitieron, en su momento, el que esta dificultad fuese reconocida oficialmente como una condición diagnosticable que requería tratamiento y atención educativa en el contexto de la Educación Especial.

La crisis del modelo médico dió paso a la formulación de un nuevo modelo denominado como modelo cognitivo o modelo de los procesos psicológicos básicos. En la transición, de las explicaciones neurológicas a las explicaciones psicológicas, hay que mencionar las aportaciones derivadas de los trabajos de Strauss y Werner las cuales marcarían el comienzo de una orientación nueva en el estudio de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Los nuevos planteamientos proponen interpretar, dichas dificultades, en términos de discapacidades o déficits no a nivel de funcionamiento neurológico sino de funcionamiento psicológico. Estos déficits pueden ser diagnosticados en uno o en más de uno de los procesos psicológicos básicos (percepción, memoria, lenguaje, etc.) supuestamente implicados en el aprendizaje de la lectura al asumir que los déficits identificados, en el funcionamiento de determinados procesos psicológicos, constituirían la causa de las dificultades de aprendizaje de la lectura y, consecuentemente, los procesos de intervención educativa deberían centrarse en promover su mejora funcional. El nuevo modelo elaborado, se fundamenta en dos supuestos generales:

- a. Las dificultades en el aprendizaje de la lectura deben ser interpretadas en términos de déficits o discapacidades a nivel del funcionamiento psicológico.
- b. Dichos déficits pueden ser diagnosticados en uno o más de uno de los procesos cognitivos básicos que se suponen están implicados en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Como consecuencia de la fuerte dependencia y vinculación del modelo cognitivo, con respecto a las explicaciones del modelo médico, los déficits más estudiados fueron los relativos a los procesos perceptivos, en base a la hipótesis general de que el texto escrito se presenta al lector/a como una serie de signos gráficos u ortográficos que permiten el acceso al mensaje lingüístico a condición de que sean correctamente analizados (Alegría, 1985).

Atribuir las causas de las dificultades, en el aprendizaje de la lectura, a los déficits identificados a nivel de procesamiento perceptivo, tuvo como consecuencia más relevante el hecho de considerar los errores de inversión y secuenciación como uno de los indicadores más objetivos de la dislexia. Llevado a sus límites extremos, puede ocurrir, como indica Alegría (1985), que si un niño/a confunde la "b" con la "d" sea diagnosticado como disléxico.

Los cuestionamientos sistemáticos, de que fue objeto el supuesto básico defendido por las explicaciones centradas en los déficits en el procesamiento perceptivo, dieron paso a explicaciones de las dificultades de lectura fundamentadas en los déficits observados a nivel de procesamiento lingüístico. Según sostiene Vellutino (1978), en los casos, en los que se han diagnosticado dificultades de aprendizaje de la lectura, los problemas perceptivos son sólo problemas aparentes y manifestaciones secundarias de deficiencias a nivel de mediación verbal relacionadas, por tanto, con problemas en el ámbito del procesamiento lingüístico. El cambio de hipótesis habría de generar una potente línea de investigación centrada en asumir que los factores lingüísticos pueden ser determinantes más significativos que los factores perceptivos con respecto al aprendizaje de la lectura. En opinión de Morais (1987), un hecho fundamental lo constituiría la publicación, en el *Bulletin of the Orton Society*, en 1971, de un artículo de I.Y. Liberman en el que afirmaba que la lectura, en un sistema alfabético, requiere el conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje y que proporcionaría la base para el desarrollo revolucionario en el estudio del aprendizaje de la lectura y de sus dificultades.

Las investigaciones realizadas, en el marco de estos nuevos planteamientos, compartirían el supuesto básico, formulado por el grupo de Haskins, de que la lectura requiere el conocimiento explícito de la estructura fonológica del lenguaje oral sin el cual el niño/a o el adulto pueden tener problemas a la hora de decodificar los símbolos gráficos ya que, como afirman Liberman y Schankweiler (1989), cuando percibimos o pronunciamos una palabra verbal o escrita, ponemos en escena una estructura fonológica. En este sentido, la conclusión que propone Mann (1989) es contundente: los malos y buenos lectores tienden a diferenciarse por su nivel de conciencia fonológica y por su capacidad para tratar y manipular explícitamente esta estructura.

La crisis de los modelos cognitivo y conductual y la irrupción de las teorías del procesamiento humano de la información, de las teorías metacognitivas, del movimiento de las estrategias de aprendizaje, etc. propiciarían la formulación de una nueva propuesta en el campo de las dificultades de aprendizaje: el modelo estratégico. Dicho modelo:

- a. Recomienda promover en los alumnos/as el conocimiento estratégico (que el alumno/a aprenda a aprender) al considerar que los déficits identificados, a nivel de estrategias de aprendizaje, constituyen la causa explicativa de las dificultades escolares.
- b. Se fundamenta en supuestos explicativos tales como los siguientes (Poplin, 1988): las estrategias que emplean los alumnos/as son relativamente estables en las personas y para las tareas, la verbalización de las estrategias ayuda a conocer y a controlar lo que una persona sabe y, saber, como una persona aprende, favorece los procesos de aprendizaje.

En lo que respecta a la interpretación de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, éstas se han centrado en la incidencia que tienen las estrategias de aprendizaje en los dos componentes del proceso de comprensión: procesamiento y representación de la información. Las deficiencias estratégicas han sido analizadas en el ámbito de las siguientes categorías: conocimiento de estrategias, selección de estrategias y aplicación o ejecución de estrategias (Escoriza, 1997).

2. Conceptualización del proceso de lectura e interpretación de las dificultades

El conocimiento, de las explicaciones del proceso de lectura, constituye una ayuda imprescindible con respecto a la toma de decisiones referidas al diagnóstico de las dificultades y a la orientación de los procesos de intervención. El problema es que las explicaciones seleccionadas como referente pueden presentar discrepancias muy acusadas y ello tiene una influencia notable en la naturaleza de las dificultades de aprendizaje. Para Richek, List y Lerner (1989) las dificultades pueden identificarse tanto a la hora de adquirir las habilidades de lectura como a la hora de convertirse en lectores/as fluidos (reconocimiento de palabras como proceso automático, no consciente y sin esfuerzo deliberado). Esta propuesta se corresponde con los planteamientos formulados desde la perspectiva lineal o modular en la que se destaca el aprendizaje de la lectura como la adquisición de una secuencia de habilidades y la consideración de la competencia literada en términos de aptitud decodificadora o fluidez en el proceso de reconocimiento de palabras. Sin embargo, desde la perspectiva holístico-constructivista se sostiene que la competencia literada debe ser interpretada como la capacidad para comprender y producir sistemas de significados en el seno de una comunidad discursiva (Escoriza, 1997). Posicionamientos tan dispares, en cuanto a la naturaleza del proceso de lectura, generan posicionamientos igualmente dispares en cuanto a la naturaleza de las dificultades: las primeras identificables en el componente decodificador y las segundas identificables en los componentes comprensión y producción de significados. Esta dicotomización tan rigurosa ha originado la propuesta de clasificar las dificultades en dos categorías: dificultades a nivel de decodificación y dificultades a nivel de comprensión. Estos subtipos de difi-

cultades son consistentes con la distinción que ya formuló Chall (1983) entre los procesos de aprender a leer y leer para aprender y que han sido identificados y estudiados en diversas ocasiones (por ejemplo: Satz, Taylor, Friel y Fletcher, 1978; Lovet 1984, 1987) basándose el modelo de lectura propuesto por LaBerge y Samuel (1974).

Los estudios orientados a investigar las dificultades de lectura, de acuerdo con los principios defendidos desde la perspectiva lineal o modular, son coincidentes todos ellos en destacar la incidencia del conocimiento fonológico en la explicación de dichas dificultades, en defender la estrecha relación existente entre procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura o en considerar a los déficits a nivel de procesamiento lingüístico como la característica más notable de las personas que presentan dificultades para el aprendizaje del lenguaje escrito (Beck y Juel, 1995 destacan el consenso existente, en la mayoría de la comunidad científica, con respecto a la consideración de que la mayor parte de las dificultades en la escritura y la lectura tienen su origen en déficits o discapacidades en el procesamiento del lenguaje). En su versión más extrema se considera que aprender a leer se concreta en aprender el código, ya que leer es decodificar. El aprendizaje de las relaciones entre letras y sonidos constituye, por tanto, el requisito básico al entender que las claves que proporcionan dicho conocimiento son empleadas para la decodificación de las palabras. Gelheiser y Clark (1991) indican que las personas con dificultades de lectura presentan dificultades: en el aprendizaje de ciertas habilidades fonológicas consideradas como prerrequisitos para recordar como relacionar sonidos y símbolos, en focalizar la atención sobre los sonidos individuales de las palabras (conocimiento fonémico o segmentación fonémica) y en los procesos de codificación fonológica (déficit o ineficacia en el almacenamiento y recuperación de la información sonora).

Una versión más moderada la encontramos en la propuesta formulada por Dockrell y McShane (1995) quienes consideran que el proceso de lectura requiere operar sobre diferentes niveles de representación en los que se incluyen letras, palabras, frases y texto. De todos estos niveles, el reconocimiento de palabras es considerado como el nivel más básico ya que este proceso debe ser anterior al de comprensión al entender que la decodificación garantiza o es un prerrequisito de la comprensión o, como concluyen afirmando Beck y Juel (1995), la habilidad decodificadora predice con precisión la habilidad posterior en la comprensión lectora.

Como ejemplos ilustrativos de la tendencia a focalizarse en las dificultades a nivel de procesamiento fonológico, podemos citar dos estudios concretos aparte de los realizados en el ámbito de la dislexia. Uno de ellos es el de Baillet (1991) acerca del desarrollo del conocimiento ortográfico en el que propone las siguientes categorías como indicadoras de los errores en la escritura de palabras (un análisis puede verse en Escoriza y Boj 1997): preliterado, literado-prefonético, inicios fonéticos, nombramiento de letras, transicional y ortografía correcta. Una segunda propuesta la constituye el modelo integrativo de Spear-Swerling y Sternberg (1994) en el que se recogen las influencias derivadas de los trabajos que comparten posicionamientos próximos a una interpretación de la lectura como un proceso lineal o modular (Ehri, Haskins Laboratories Group, Frith, Seymour, etc.). Las categorías identificadas son las siguientes: lectores noalfabéticos, lectores compensadores, lectura no automatizada, lectores retrasados y lectores subóptimos (un análisis puede verse en Escoriza y Boj, en prensa).

Desde la perspectiva holístico-constructivista se defiende una interpretación de las dificultades radicalmente diferente, debido fundamentalmente a las discrepancias existentes en torno a la explicación del proceso de lectura, la naturaleza de los errores y la funcionalidad relativa de cada uno de sus dos componentes: la decodificación y la comprensión.

A. La lectura como proceso complejo

Frente a la consideración del proceso de lectura como un proceso reducido a la identificación o reconocimiento de palabras, la perspectiva holística lo define como un proceso complejo: constructivo, lingüístico-comunicativo, social-colaborativo, estratégico y guiado por el contexto. Como proceso constructivo, las dificultades pueden generarse en cualquiera de los procesos cognitivos implicados en la construcción personal de representaciones mentales elaboradas durante y después del proceso de lectura: formulación y comprobación de hipótesis, relación entre esquemas de conocimiento y nueva información, elaboración de inferencias, selección y organización de la información, etc.

Como proceso lingüístico-comunicativo, las dificultades pueden ser identificadas a nivel de competencia personal para desarrollar procesos transaccionales en situaciones de comunicación (lector-discurso escrito-contexto) en los que se requiere adoptar el punto de vista del escritor/a, activar y aplicar el conocimiento de los modelos discursivos, aproximación a los procesos cognitivos relativos a la forma en la que el autor/a ha resuelto los problemas retórico y de contenido y conocimiento de las convenciones lingüísticas empleadas (conocimiento del lenguaje como un supersistema compuesto por los subsistemas: fonológico, grafémico, sintáctico, semántico y pragmático).

Como proceso social-colaborativo, las dificultades deben ser analizadas en el desarrollo de la competencia literada promovida en los procesos de construcción del conocimiento en comunidades literadas en las que las actividades de lectura se organizan y desarrollan en situaciones de comunicación y como prácticas reales de literidad. Según indica Englert (1992), la comunidad literada, en la que se convierte el aula, promueve procesos de intersubjetividad entre los miembros participantes, mediante el desarrollo de comprensiones compartidas, formación y mantenimiento de un contexto de comunicación y mediante la internalización de los significados y estrategias compartidas. Interpretar las dificultades de lectura en base a estos planteamientos, supone: analizarlas en el sistema global de la actividad literada en contextos específicos, sustituir la etiqueta dificultades por la expresión niveles de competencia literada en el seno de determinadas comunidades lingüísticas-socioculturales, es decir, una persona no presenta dificultades de lectura sino que más bien ha conquistado un determinado nivel de competencia literada en una comunidad sociocultural concreta. En consecuencia, se propone que la internalización del lenguaje (oral y escrito) tiene lugar en contextos sociales en los que las personas aprenden de forma activa a emplear y manipular el lenguaje con el objetivo de comprender o producir sistemas de significados elaborados y organizados socialmente. Dichos contextos sociales se diferencian entre sí por la naturaleza de las experiencias de literidad que proporcionan y por los diferentes niveles de competencia literada que promueven.

Como proceso estratégico, las dificultades pueden ser analizadas en tres ámbitos generales: conocimiento, selección y aplicación de las diferentes estrategias de Selección, Organización, Elaboración y Transformación. Las estrategias, entendidas como conjuntos ordenados de acciones y operaciones cognitivas y metacognitivas orientadas a la meta u objetivo de facilitar o mejorar los procesos de comprensión, constituyen un ejemplo de funcionamiento psicológico integrado (interacción funcional entre cognición y motivación). Tanto el conocimiento, como la selección y aplicación de las estrategias, son procesos cognitivos altamente influidos por la comprensión personal acerca de la utilidad de las estrategias en la consecución de metas generales (comprender) o de metas más específicas (seleccionar la información que nos interesa, organizarla, elaborarla, etc.). Pero es que, además, son las metas específicas que se persiguen las que definen la selección y posterior aplicación de estrategias específicas ya que cada una de ellas se justifica por posibilitar la consecución de objetivos particulares. El objetivo que se persigue, cuando seleccionamos y aplicamos la estrategia de Selección, es diferente, pero a la vez complementario, del objetivo que pretendemos alcanzar cuando la organizamos o cuando las acciones cognitivas se orientan con mayor intensidad a procesos de elaboración. A nivel de aplicación de las diferentes estrategias podemos identificar dos categorías de dificultades. La primera, consiste en el establecimiento de correspondencias inadecuadas entre estrategia y metas de comprensión ya sea debido a una formulación ambigua del objetivo que perseguimos o a un conocimiento impreciso de la meta que permite conseguir la aplicación de la estrategia seleccionada. Algunos autores (Stone y Conca, 1993; Meltzer, 1991, 1994), denominan como metacognitivas, a este tipo de dificultades, ya que pueden manifestarse en forma de fracaso en saber cuando una estrategia ya conocida puede ser aplicada eficazmente en nuevas situaciones, saber cuando dejar de aplicarla y saber cuando y como sustituirla por otra u otras diferentes al comprobar que ya no responde a los objetivos que nos habíamos formulado. La segunda categoría de dificultades, la podemos observar en la planificación y ejecución de las secuencias de acciones y operaciones cognitivas que canalizan la aplicación de la estrategia seleccionada y posibilitan su ejecución efectiva y eficaz en la dirección marcada por la meta prevista (por ejemplo: planificación y ejecución de las acciones y operaciones cognitivas adecuadas para subrayar un texto, resumirlo, determinar su estructura interna, relacionar los conocimientos previos con la nueva información, elaboración de inferencias, identificación de la idea principal y de las ideas secundarias, etc.).

B. Naturaleza de los errores y de las dificultades en el proceso de aprendizaje, de la lectura

Desde los denominados enfoques reduccionistas (Poplin, 1988) se defiende una interpretación, de los errores y de las dificultades de aprendizaje, radicalmente diferente de las posiciones mantenidas en el seno de la perspectiva constructivista. Para los primeros:

- a. Los errores constituyen indicadores negativos del progreso que se va produciendo en los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, deben ser penalizados y evitados en la medida de lo posible.

- b. Atribuibles a la existencia de déficits, discapacidades o limitaciones en la capacidad de aprendizaje de los alumnos/as (criterio intrínseco).
- c. Son identificados en los componentes formales y estructurales del lenguaje escrito (fonológico, grafémico, lexical y sintáctico) y en el producto de la actividad de lectura.

De acuerdo con los planteamientos constructivistas, los errores:

a. Son esenciales para comprender como va evolucionando el proceso de aprendizaje ya que se configuran como la base necesaria para la generación de nuevas hipótesis por parte del alumno/a (nuevos conflictos cognitivos), nuevos objetivos educativos y nuevos procesos de ayuda educativa adaptados a las necesidades educativas identificadas. Frente a la interpretación reduccionista de los errores, consistente en entenderlos como prueba de que el alumno/a no ha aprendido o ha aprendido de forma deficiente, para los constructivistas dichos errores son una indicación de lo que el alumno/a sabe, de como aprende y de lo que puede aprender con la ayuda de otra persona más experta. En el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, los errores constituyen una fuente importante de información con respecto a como progresa la competencia literada personal en los diferentes contextos (los errores como indicadores del nivel de competencia personal en la comprensión y producción del lenguaje escrito).

b. No explicados en términos de discapacidades, sino en términos de capacidades diversas que requieren, por tanto, procesos diferenciados de ayuda educativa. Dudley-Marling (1995), indica que cuando los profesores/as constructivistas observan a los alumnos/as no ven déficits, discapacidades o anormalidades, sino que, por el contrario, ven aprendices capaces de aprender pero que no siempre están dispuestos a aprender lo que los profesores/as diseñan o a aprenderlo al mismo ritmo y en la misma secuencia que los demás compañeros/as.

c. Son identificados en los componentes semántico y pragmático del lenguaje escrito (la lectura como proceso de construcción de sistemas de significados en contextos socioculturales; naturaleza constructiva y funcional del proceso de comprensión) y en el proceso de la actividad de lectura, ya que es en dicho proceso en el que es posible determinar la eficacia y características de las acciones, operaciones (cognitivas, metacognitivas) y conocimientos que son activados, seleccionados y aplicados en el proceso de comprensión.

REFERENCIAS

- Alegría, J. (1984). Estructura del lenguaje, alfabeto y aprendizaje de la lectura. En M. Filomeno y otros (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre la representación escrita en el niño*. Barcelona: IME/ICE.
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Bailet, L. L. (1991). Development and disorders of spelling in the beginning school years. En A. M. Bain, L. L. Bailet y L. C. Moats (Eds.), *Written language disorders. Theory into practice*. Austin, Texas: PRO-ED.

- Beck, I. L. y Juel, C. (1995). The missing foundation in teacher education. *American Educator*, Summer, 8-43.
- Calfee, R. y Drum, P. (1985). Research on teaching reading. En M. C. Witrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Coll, C. (1996). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Dockrell, J. y McShane, J. (1995). *Children's learning difficulties*. Oxford: Blackwell.
- Dudley-Marling, C. (1995). Whole language: it's a matter of principles. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11, 109-117.
- Edelsky, C., Altwerger, B. y Flores, B. (1991). *Whole language. What's the difference?*. Portsmouth: Heineman.
- Englert, C.S. (1992). Writing instruction from a sociocultural perspective: the holistic, dialogic, and social enterprise of writing. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (3), 153-172.
- Escoriza, J. (1986). *Madurez lectora: predicción, evaluación e implicaciones educativas*. Barcelona: PPU.
- Escoriza, J. (1988). *Psicología educativa. Problemática conceptual*. Barcelona: PPU.
- Escoriza, J. (1989). *Conocimiento psicológico y formación del profesorado*. Barcelona: PPU.
- Escoriza, J. (1996). Perspectiva sociocultural y procesos de influencia educativa. En R. González, A. Barca, J. Escoriza y J. A. González (Eds.), *Psicología de la instrucción. Vol. 1. Aspectos históricos, explicativos y metodológicos*. Barcelona. Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Escoriza, J. (1996). El proceso de lectura: Aspectos teórico-explicativos. En J. Escoriza, J. A. González, A. Barca y R. González (Eds.), *Psicología de la instrucción. Vol. 4. Psicopedagogías específicas: lenguaje integrado y procesos de intervención*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Escoriza, J. (1996). Psicopedagogía del lenguaje escrito: la lectura. En J. Escoriza, J. A. González, A. Barca y R. González (Eds.), *Psicología de la instrucción. Vol. 4. Psicopedagogías específicas: lenguaje integrado y procesos de intervención*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Escoriza, J. (1997). Educación de la literidad. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII (1), 39-46.
- Escoriza, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje: aspectos explicativos*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Escoriza, J. y Boj, C. (1993). *Expresión y representación en la actividad gráfica infantil*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Escoriza, J. y Boj, C. (1997). *Psicopedagogía de la escritura*. Barcelona: Llibreria Universit ria de Barcelona.
- Escoriza, J. y Boj, C. (en prensa). Explicaciones de las dificultades en el proceso de lectura. En J. Escoriza, A. Teberosky, C. Boj y M. Roc (Eds.), *Trastornos de la lengua escrita*. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona.
- Graham, S. y Harris, K. R. (1994). Implications of constructivism for teaching writing to students with special needs. *The Journal of Special Education*, 28 (3), 275-289.
- Graham, S. y Harris, K. R. (1994). The effects of whole language on children's writing: a review of literature. *Educational Psychologist*, 29 (4), 187-192.
- Gelzheiser, L. M. y Clark, D. B. (1990). Early reading and instruction. En B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. S. Diego. Academic Press.
- Karpov, Y. (1995). L.S. Vygotsky as the founder of a new approach to instruction. *School Psychology International*, 16 (2), 131-142.
- Liberman, I. Y. y Shankweiler, D. (1989). Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction. En L. Rieben y Ch. A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Mann, V. (1989). Les habilités phonologiques: prédicteurs valides des futures capacités en lecture. En L. Rieben y Ch. A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Meltzer, L. J. (1991). Problem-solving strategies and academic performance in learning-disabled students: do subtypes exist?. En L. Feagans, E. Short y L. J. Meltzer (Eds.), *Subtypes of learning disabilities: theoretical perspectives and research*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Meltzer, L. J. (1994). Assessment of learning disabilities: the challenge of evaluating the cognitive strategies and processes underlying learning. En G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: new views on measurement issues*. Baltimore: P.H. Brookes Publishing.
- Moll, L. (1990). Introduction. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morais, J. (1987). Segmental analysis of speech and its relation to reading ability. *Annals of Dislexia*, 37, 126-141.
- Newman, J. M. (1985). Insights from recent reading and writing research and their implications for developing whole language curriculum. En J. M. Newman (Ed.), *Whole language. Theory in use*. Portsmouth: Heineman.
- Poplin, M. S. (1988). Holistic-constructivist principles of the teaching-learning process: implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 401-416.
- Richek, M., List, L. y Lerner, J. (1989). *Reading problems: assessment and teaching strategies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

- Rivière, A., Barquero, B. y Sarriá, E. (1991). La representación de estados mentales en la comprensión de textos. *Cognitiva*, 6 (2), 175-188.
- Rogoff, B., Gauvain, M. y Ellis, S. (1993). Developmental view in its cultural context. En P. Light et al. (Eds.), *Learning to think*. London: The Open University.
- Seidenberg, P. L. (1991). *Reading, writing, and studing strategies. An integrated curriculum*. Gaithersburg, Maryland: An Aspen Publication.
- Spear-Swerling, L. y Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (2), 91-103.
- Stone, C. A. y Conca, L. (1993). The origin of strategy deficits in children with learning disabilities: a social constructivist perspective. En L. J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities*. Austin. PRO-ED.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vellutino, F. (1978). Toward an understanding of dyslexia: psychological factors in specific reading disability. En A. L. Benton y D. Pearl (Eds.), *Dyslexia: an appraisal of current knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Vellutino, F. R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 437-443.
- Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender*. Madrid: CEPE.
- Westby, C. E. y Costlow, L. (1991). Implementing a whole language program in a special education class. *Topics in Language Disorders*, 11 (3), 69-84.
- Whitney, P. et al. (1995). On babis, bath water, and schemata: a reconsideration of top-down processes in comprehension. *Discourse Processes*, 20,135-166.