

ENSEÑAR A LEER A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

José Luis Ramos Sánchez (*)

SÍNTESIS: En este trabajo se presenta una reflexión sobre la enseñanza de la lectura dirigida a los alumnos con discapacidad intelectual. Desde una perspectiva teórico-práctica, creemos que no existen métodos de lectura eficaces sólo para un determinado tipo de alumnos con discapacidad, o, al menos, consideramos que si el procedimiento es adecuado para el alumno con discapacidad, también lo puede ser para el resto. En todo caso, defendemos que la propia característica del alumno y del contexto, junto con la aplicabilidad de conocimientos que hoy se poseen sobre las etapas y los procesos de lectura y escritura, van a condicionar los logros.

201

SÍNTESE: Neste trabalho apresenta-se uma reflexão sobre o ensino da leitura dirigida aos alunos com deficiência mental. De uma perspectiva teórico-prática, acreditamos que não existam métodos de leitura eficazes somente para um determinado tipo de alunos com deficiência, ou, pelo menos, consideramos que se o procedimento é adequado para o aluno com deficiência, também pode ser para os outros. Defendemos que a própria característica do aluno e do contexto, junto com a aplicabilidade de conhecimentos que hoje se possuem sobre as etapas e os processos de leitura e escrita, vão condicionar os resultados.

(*) Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, España.

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión de encontrar métodos de lectura eficaces para enseñar a leer ha sido una obsesión entre los profesionales que nos dedicamos a la educación de los más jóvenes. En los últimos años han surgido numerosas propuestas encaminadas a dar respuesta a las dudas de los maestros dedicados a enseñar a leer, pero, sobre todo, han sorprendido aquellas que específicamente van dirigidas a los alumnos con discapacidad intelectual, sin tener en cuenta que estos, así como el resto, no constituyen un grupo homogéneo, y que, por eso, es casi imposible argumentar de manera general los mismos objetivos de enseñanza, aunque sí de procedimientos comunes a ella. En esta línea, a la hora de afrontar la enseñanza de la lectura ha existido un planteamiento inadecuado cuando se presenta la clásica pugna entre los métodos (analítico y sintético), puesto que no se trata de defender el predominio del uno sobre el otro, sino de que uno cede paso al otro dependiendo de los objetivos de cada situación. Además, la enseñanza eficaz de la lectura para todos implica tener en cuenta la existencia de unas etapas cuyo respeto e identificación facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

202

Por otro lado, la expresión «aprender a leer» es muy ambigua, si tenemos en cuenta que *leer* implica poner en funcionamiento procesos comunes a todos los alumnos, aunque no todos podrán desarrollarlos en la misma medida. En todo caso, podríamos considerar que el alumno está «aprendiendo a leer» y admitirlo como un continuo, teniendo en cuenta que se trata de un proceso general complejo que abarca desde la decodificación de letras hasta la comprensión de textos.

Por su parte, la investigación educativa viene demostrando que debe mantenerse una postura crítica en torno al concepto tradicional de «madurez para la lectura», puesto que se ha comprobado que las experiencias lectoras y escritoras en edades tempranas facilitan el aprendizaje de todos los alumnos, y no sólo de aquellos que tienen discapacidad intelectual.

Estos argumentos constituirán los referentes básicos a partir de los cuales desarrollaremos nuestra exposición, que estará basada en la siguiente idea central:

No se ha comprobado que exista un método exclusivo que favorezca el aprendizaje de la lectura dirigido a los alumnos con discapacidad intelectual, aunque sí podríamos hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen discapacidad intelectual.

2. HOMOGENEIDAD *VERSUS* HETEROGENEIDAD

Admitir lo diferente, incluso entre quienes lo son, no constituye ningún riesgo de equívoco. La experiencia demuestra la diversidad de características que poseen los alumnos con discapacidad intelectual, y el hecho de lo diferente es una marca ineludible de nuestra existencia personal desde el momento en que nacemos, e incluso desde antes.

Los modelos de clasificación de la discapacidad intelectual son casi tan diversos como los especialistas que han abordado el tema, y aunque clasificar no es una palabra que nos guste a los dedicados al mundo de la educación especial, sí reconocemos la necesidad de dotar de claridad a un término tan complejo como el de «discapacidad intelectual», puesto que permitirá utilizar un lenguaje común entre los profesionales y las familias. A pesar de la diversidad de enfoques en la clasificación, y sin ser excluyentes, proponemos los cuatro siguientes: *etiológico*, basado en las causas de la discapacidad y con un carácter médico-biológico; *psicométrico*, que parte de la puntuación obtenida en un CI situado en un continuo cuantitativo; *adaptativo*, considerando las conductas que las personas afectadas pueden desarrollar de manera autónoma; y *estructural*, referido a las capacidades afectadas, que intenta predecir los niveles de conocimiento escolar que serán capaces de adquirir en el curso de su aprendizaje. Cada uno de estos criterios nos llevaría a tratar el concepto de discapacidad intelectual desde distintas perspectivas, y a considerar la existencia de diferentes alumnos discapacitados intelectuales. Sin embargo, y a pesar de las críticas, nos centraremos en uno de los enfoques más utilizados en el ámbito escolar como es el psicométrico. Admitiendo las limitaciones que tienen las pruebas que miden la inteligencia, las capacidades intelectuales de los alumnos, al menos desde este punto de vista, pueden «objetivarse» estableciendo grados que expresan el nivel de discapacidad (ligera, media, grave y profunda). No cabe duda de que esta primera diferenciación del alumno con discapacidad intelectual condiciona sus posibilidades de aprendizaje funcional de la lectura, aunque no la determina. De hecho, existen alumnos con discapacidad intelectual en grado ligero,

que, al término de la escolaridad obligatoria, consiguen niveles de eficacia lectora bastante próximos a los de sus compañeros, mientras que otros no consiguen superar la fase de decodificación de palabras sencillas, e, incluso, hay alumnos con ésta discapacidad para los que no se plantean objetivos de lectura en su currículo adaptado.

No obstante, además del grado de discapacidad, debemos contar con otros elementos que caracterizan el hecho de *ser diferentes*. La persistencia en el trabajo, la motivación intrínseca y el esfuerzo personal puestos al servicio del aprendizaje lector compensan, en no pocas ocasiones, la propia discapacidad. Estos elementos compensadores no surgen de la nada, sino a partir de un complejo sistema de relaciones sociofamiliares que conforman la personalidad del alumno. En ámbitos donde exista afecto, aceptación mutua, sentido de la responsabilidad en el trabajo, apoyo, valoración del esfuerzo, etc., es más fácil conseguir éxitos. Por el contrario, existen situaciones familiares que facilitan poco o que incluso dificultan el desarrollo de las capacidades intelectuales. En bastantes ocasiones, la falta de estímulos familiares, el rechazo afectivo, los valores, etc., son razones que pueden agravar la situación personal de los alumnos y sus fracasos de aprendizaje en general, tanto de aquellos que tienen discapacidad intelectual como de los que no la tienen.

204

Por tanto, no podemos hablar de *discapacidad intelectual* como si se tratara de un hecho ajeno al propio alumno y a las familias, sino del *alumno con discapacidad intelectual*, lo que implica dotar a este término de una idiosincrasia personal e irrepetible que llevará a obtener logros funcionales en el rendimiento lector diferentes entre unos alumnos y otros.

3. ¿DE NUEVO LA QUERRELLA ENTRE LOS MÉTODOS?

Desde que Braslavski (1983) hiciera famosa la expresión «querrela de los métodos» para referirse a la pugna existente entre los defensores de los métodos analíticos frente a los sintéticos, la investigación educativa y las experiencias docentes han puesto de manifiesto que el debate surgido a mediados del siglo XX es, al menos, inadecuado en sus planteamientos originales.

Tradicionalmente, los métodos analíticos parten de unidades lingüísticas con significado. Son métodos deductivos, que, desde consi-

deraciones psicológicas, toman su punto de partida en la frase o en la palabra para reconocer poco a poco sus distintos componentes. Por su parte, los métodos sintéticos (con base fonética o silábica) son aquellos que, partiendo de los elementos más simples (sílabas y grafemas), tienen como objetivo que el niño domine las estructuras más complejas (palabras, frases y textos). En éstos se da una mayor importancia a los procesos de decodificación del significante. Los pasos que suelen darse en la enseñanza son los siguientes: estudio analítico de las vocales y de las consonantes, asociándolas a una representación gráfica de un objeto familiar; combinación de letras para formar sílabas; identificación de palabras que han sido formadas a través de la unión de sílabas; y lectura de frases de fácil comprensión.

Estos datos teóricos son conocidos por la mayor parte del profesorado. No obstante, cuando un maestro plantea la pregunta sobre cuál es el mejor método para enseñar la lectoescritura piensa encontrar una respuesta diáfana, sin tener en cuenta que la eficacia de un método para enseñar a leer y escribir está determinada, además, por factores ajenos al propio método, como son el clima relacional de la clase, las condiciones de uso, la actitud de los padres ante dicho aprendizaje, las características del grupo de alumnos, el interés del propio alumno, la experiencia del docente y su actitud, etc. Contrariamente a la opinión de algunos docentes, sería un error convertir el método de enseñanza en un elemento de culto, sin considerar otros factores determinantes. La figura 1 presenta en esquema una valoración de sus ventajas técnicas y de sus inconvenientes.

205

FIGURA 1
Ventajas e inconvenientes de los métodos de lectura analíticos y sintéticos

Métodos	Ventajas	Inconvenientes
Sintéticos	Eficaces con el aprendizaje del código. Favorecen la articulación. Permiten una graduación del aprendizaje. Favorecen el aprendizaje individualizado.	No responden a los intereses infantiles. Requieren conocer la estructura del lenguaje en sus elementos más simples. Dificultan la comprensión en sus inicios.
Analíticos	Responden al proceso natural de percepción. Muy motivadores por su significatividad y funcionalidad. Socializadores: requieren una intensa relación interpersonal.	No permiten una gradación sistemática. Dificultan el aprendizaje de palabras nuevas. Lentitud en el proceso de aprendizaje. Exigen una cuidada selección de textos. Requieren una gran especialización docente.

En la actualidad, al menos si tenemos en cuenta las características del idioma español, defender la eficacia de un método sobre otro implica desconocer cómo se desarrolla el aprendizaje de la lectura. Pensamos que la comprensión de las etapas del desarrollo lector, que se describirán en el siguiente apartado, constituirá un argumento suficiente para evitar que surja el debate entre ambos métodos, que hoy ha cambiado de escenario, puesto que en lugar de plantearse en relación con todo el alumnado, se está aplicando, por supuesto falazmente, al aprendizaje lector de los que tienen discapacidad intelectual, sin considerar que lo que es bueno para estos lo es también para todos.

4. LAS ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA

Uno de los modelos más plausibles que explican las diversas etapas por las que pasan los alumnos en el aprendizaje de la lectura ha sido el de Utha Frith (1984,1985 y 1989), quien sostiene que, para llegar a convertirse en lectores hábiles, los niños pasan por tres etapas.

La primera se ha denominado *logográfica*, y se manifiesta por el hecho de que niños de tres o cuatro años (incluso menores) pueden ser capaces de reconocer globalmente un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras se reconocen valiéndose de sus rasgos físicos (longitud, contorno, color, etc.). Así, pueden hacerlo con su propio nombre o con algunos vocablos como *Coca-Cola*, *Carrefour*, *Disney...*, fórmula que tendrá éxito mientras el número de palabras no sea muy amplio y existan diferencias sustanciales entre ellas, pero si su número aumenta o si son visualmente parecidas, como «paso» y «pato», no podrán diferenciarlas. La estrategia logográfica puede ser una forma de aprendizaje tan simple que incluso admite fallos cuando se modifica algún rasgo irrelevante de la grafía, o cuando se cambia el contexto de presentación. A pesar de las críticas que ha recibido esta etapa para ser considerada propiamente como de lectura, lo cierto es que muchos niños han desarrollado dichas estrategias en el hogar y en la propia escuela, propiciados por los entornos familiares y escolares, como consecuencia de la aproximación a experiencias tempranas de lectura y escritura que han tenido lugar a modo de juego, pero con intención comunicativa y motivadora. Precisamente la motivación que acompaña a estas experiencias lectoescritoras ha demostrado ser muy efectiva de cara a acceder a

la siguiente etapa. La logográfica deja paso a una segunda etapa, que se caracteriza por una enseñanza intencional del código, y, por tanto, se desarrollan estrategias de codificación y decodificación fonológicas.

En la segunda etapa, denominada *alfabética*, el niño aprende el código alfabético y desarrolla a su máximo nivel el conocimiento fonológico¹, que comenzó de manera incipiente en la etapa anterior, en la que podía segmentar oralmente las palabras en sílabas y en fonemas. En esta la tarea es más compleja, puesto que se plantea al alumno el reto de comprobar que las sílabas y las palabras están formadas por unidades más simples. Es ahora cuando la toma de conciencia de los fonemas le va ser útil para poder asignar una grafía a un fonema que ha podido aislar oralmente. Una vez que consigue diferenciar los fonemas que constituyen las palabras, el siguiente paso en esta etapa es el de representar el fonema con una grafía (en el caso de la escritura) o de hacer corresponder un signo gráfico con su sonido (en el caso de la lectura). Pero, además de hacer corresponder la grafía con el fonema al que representa, como ocurre en la lectura, para poder acceder al significado de la palabra el niño tiene que ensamblar las distintas partes que ha leído, dando así unidad al conjunto de sonidos. Una ejecución típica en estos primeros momentos lectores es la que sucede cuando se pide a un alumno que lea la palabra «pato». El niño comienza lentamente decodificando, y dice: «/p-a-t-o/», pero al momento cae en la cuenta y dice: «¡ah! /pato!». En esta etapa se desarrolla la ruta fonológica, y, poco a poco, se van dominando los procesos decodificadores, que perdurarán a lo largo de toda su vida, aunque la mayoría de los alumnos los van a automatizar, consiguiendo mejorar la eficacia lectora tanto en rapidez como en comprensión. No obstante, hay alumnos que no consiguen automatizar la decodificación de las palabras, y su lectura se caracterizará por ser lenta y silabeante, a veces con errores de exactitud, que se van a añadir a sus problemas de comprensión. Los recursos cognitivos son limitados, y, cuando dedicamos parte de nuestro esfuerzo a la decodificación, no podemos dedicarlos a la comprensión, que es el objetivo final de la lectura.

Cuando se automatizan los procesos decodificadores tiene lugar una tercera etapa en el desarrollo de la lectura, denominada

¹ Se denomina conocimiento fonológico a la habilidad del alumno para tomar conciencia y para manipular los elementos más simples del lenguaje oral, como son las sílabas y los fonemas.

ortográfica, a partir de la cual el alumno va adquiriendo un léxico interno por el hecho de leer una y otra vez los mismos vocablos. En un principio, el niño aplica la estrategia ortográfica a un escaso número de ellos. Sin embargo, aumenta la representación léxica de las palabras conforme va practicando en su lectura. Según Frith (1989), las habilidades ortográficas experimentan un gran avance a partir de los siete u ocho años, puesto que el niño va afianzando los procesos automáticos de decodificación y va aumentando su léxico visual, al hacer que exista un repertorio cada vez más amplio de vocablos a cuyo significado puede acceder sin necesidad de aplicar las reglas de conversión grafema-fonema. El léxico visual está constituido por un conjunto de palabras muy conocidas, de suerte que van dejando una huella impresa en su memoria, a la que recurre cuando se le muestran una y otra vez.

Pensamos que el conocimiento de la existencia de estas etapas en el desarrollo de la lectura es muy útil para todo el profesorado, puesto que podrán justificarse los errores cometidos por el alumno, y porque servirán de base para planificar las estrategias metodológicas más adecuadas a la hora de solucionar los problemas que surgen en la enseñanza.

La principal implicación didáctica que deviene de la identificación de estas etapas informa de la secuencia de enseñanza de la lectura. Por ello, considerando la existencia de una etapa logográfica, recomendaríamos la aproximación a la lectura y a la escritura con materiales escritos por los alumnos o por los propiamente impresos. Son numerosas las experiencias exitosas con alumnos de tres y cuatro años a los que se da la oportunidad de leer y de escribir cuentos, de redactar mensajes y recetas, etc. (Medrano, 1989; Roca y otros, 1995; Domínguez y Barrio, 1997; Ramos y Tejado, 2003). Por tal motivo, pensamos que la lectura y la escritura no son cuestiones de todo o nada, sino que se trata de procesos que pueden empezar en cada alumno en momentos distintos, y que en ello intervienen las experiencias personales, la motivación y el conocimiento del aprendiz, como las ayudas y los recursos que proporcionan los educadores y las familias.

No obstante, la etapa logográfica no puede permanecer durante toda la vida escolar. Por eso es necesario acceder de forma intencional a la etapa alfabética, a partir de la cual se enseña de forma explícita la relación entre la grafía y el sonido. Una condición fundamental para obtener éxito en esta etapa es la de que el alumno haya adquirido el que denominamos *principio alfabético*. Su adquisición resulta crucial en el

proceso del aprendizaje lector, e implica que el alumno sea consciente de que los distintos sonidos del lenguaje oral se representan mediante grafías arbitrarias. En esta etapa, y a partir de la práctica lectora, se pueden automatizar los procesos de decodificación para conseguir los mejores niveles de comprensión y de rapidez de los que sea capaz el alumno. A partir de ahí se iniciaría y desarrollaría la etapa ortográfica, que no requiere enseñanza específica sino práctica lectora, teniendo como finalidad la exactitud en la decodificación y en la comprensión de los textos.

Desde el punto de vista de la intervención, la acción docente debe respetar las etapas descritas tanto para alumnos con discapacidad como para los demás, y quizás la diferencia entre unos y otros esté centrada en las diferencias individuales referidas al mayor o menor tiempo que tarden en pasar de una etapa a otra.

5. LOS PROCESOS DE LECTURA

Leer comprensivamente es una actividad muy compleja, aunque para los lectores hábiles no ofrezca demasiadas dificultades; prueba de ello es la velocidad con la que leemos (de 150 a 400 palabras por minuto, según Carpenter y Just, 1977). Lo cierto es que, en este tiempo tan breve, tenemos que realizar varias operaciones cognitivas, pero sólo recientemente se ha podido abordar con éxito tal empresa. Fruto del trabajo investigador y de los adelantos técnicos, se ha podido comprobar que el sistema de lectura está formado por varios módulos separables, más o menos autónomos, cada uno de los cuales se encarga de una función específica. Se distinguen cuatro módulos o procesos cognitivos en la lectura: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

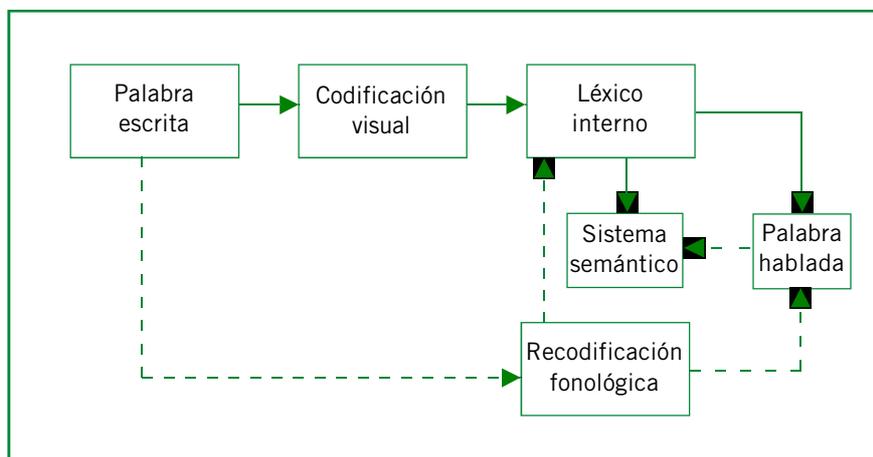
La primera operación que realizamos al leer está relacionada con los *procesos perceptivos*. Cuando una persona lee un texto, sus ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos saccádicos, que se alternan con períodos de fijación en los que permanecen inmóviles. Cuando los ojos se detienen en un punto del texto, comienza la recogida de información. El tiempo que los ojos están detenidos depende del material de lectura. Cuanto más importante y difícil sea el estímulo, mayor es el período de fijación. Lo que no está muy claro es qué sucede una vez terminada la extracción de la información. La hipótesis más aceptada es la propuesta por Mitchell (1982), quien sostiene que esa

información se registra sucesivamente en dos almacenes antes de ser reconocida. Primero en una memoria sensorial, llamada icónica, y luego en la visual operativa.

En la memoria icónica la información permanece durante un tiempo muy breve, apenas unas centésimas de segundo, pero conservando la mayor parte de los rasgos del estímulo. Tal circunstancia sucede porque este tipo de memoria tiene gran capacidad de almacenamiento, aunque su duración sea tan breve (250 msg.) y no pueda realizarse ningún tipo de interpretación cognitiva. Por tanto, es necesario suponer la existencia de otro almacén capaz de retener la información durante más tiempo, desde el cual se pueda analizar el material. Esta función parece que la realiza la memoria operativa. Su duración es mucho mayor que la memoria icónica (15-20 seg.), pero su capacidad está limitada a seis o siete estímulos visuales. Otra diferencia entre la memoria icónica y la operativa consiste en que, si en la primera la información se almacena como un conjunto de rasgos visuales, en la operativa la información se retiene como material lingüístico. Por tanto, en la icónica la letra «b» se identifica como una serie de rasgos visuales (línea vertical a la izquierda, línea curva a la derecha, etc.), mientras que en la operativa se identifica ya como la letra concreta «b». Para ello se tiene que consultar algún almacén de memoria a largo plazo, en el que se encuentren representados los sonidos de todas las letras del alfabeto junto con la forma de la grafía, proceso que ya no es del todo perceptivo sino lingüístico.

El *proceso léxico* comienza una vez identificadas las letras que componen la palabra, y está centrado en reconocer la información que aporta esa palabra. Existe un conjunto de modelos explicativos de los procesos implicados en el reconocimiento del vocablo escrito, aunque uno de los más aceptados es el denominado de la doble ruta o modelo dual, representando por Colheart (1979) y defendido por gran parte de los investigadores cognitivos de la lectura (Jorm y Share, 1983; Cuetos, 1990; y Cuetos y Sánchez, 1998). Según este modelo, existen dos procedimientos para llegar al significado de las palabras. Uno a través de la llamada ruta léxica o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a la que ocurre cuando identificamos un dibujo o un número que hemos visto en numerosas ocasiones. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado de la palabra transformando cada grafema en su correspondiente sonido. Un buen lector tiene que tener desarrolladas las dos rutas. La visual u ortográfica para leer palabras muy conocidas, y la fonológica para hacerlo con las desconocidas o poco habituales.

FIGURA 2
Representación gráfica del modelo dual



En ambas rutas nuestro comportamiento es muy distinto, puesto que por la visual reconocemos y por la fonológica desciframos. En la figura 2 se presenta esquemáticamente el modelo dual, en el que se aprecian esas rutas. La línea continua representa la ruta visual y la discontinua la fonológica.

211

Una vez que hemos reconocido las palabras, necesitamos realizar procesos que impliquen la comprensión de mensajes. A estos los denominamos *procesos sintácticos*, y su existencia se justifica porque las palabras por sí mismas no aportan ninguna información, sino que es la relación que se establece entre ellas la que permite adquirir un nuevo conocimiento o comunicar un mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidos los vocablos de una frase, el lector tiene que determinar cuáles son los papeles funcionales asignados a cada uno para que nos permita extraer su significado.

En definitiva, el analizador sintáctico descubre la relación entre los constituyentes de la oración, pero no analiza su significado. Por ejemplo, las frases «El león persigue al elefante» y «Quien persigue al elefante es el león» son semánticamente idénticas, pero sintácticamente diferentes. Se ha comprobado que los alumnos de educación primaria y secundaria obligatoria tienen más dificultades en frases reversibles cuando se plantean estructuras sintácticas más complejas a las habituales (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996; Ramos y Cuetos, 1999). La experiencia también nos demuestra la especial dificultad de los alumnos

con discapacidad intelectual para entender frases con estructuras complejas, puesto que para comprender este tipo de frases deben tener en cuenta el orden de las palabras, la colocación de las funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones, etc.) y de los signos de puntuación, que pueden pasar desapercibidos para algunos alumnos, dada la gran cantidad de recursos cognitivos que requieren para su comprensión.

El último proceso de la lectura es el *semántico*, que permite extraer el significado del texto e integrarlo en los conocimientos del lector. Para poder realizar esta integración de manera significativa, es necesario establecer un vínculo entre la nueva información aportada por el texto y los conocimientos previos que ya posee el lector. En algunos casos la información nueva no está explícita, y el lector tiene que hacer inferencias que le van a permitir una comprensión completa. En ocasiones, estas inferencias son tan importantes que no sólo se utilizan para ligar las oraciones, sino que forman parte de la estructura elaborada por el lector, y se almacenan en su memoria con el resto de los conocimientos que posee (Bransford, 1979). Es lógico suponer que, cuanto mayores sean los conocimientos previos del lector, más facilidad tendrá para comprender los textos.

212

Pues bien, no se ha demostrado que los procesos descritos sean distintos en alumnos con discapacidad intelectual o sin ella. En todo caso, la diferencia entre unos y otros radicará en las posibilidades individuales para poner en funcionamiento cada uno de los procesos y subprocesos que tienen lugar. Es importante identificar qué subprocesos están alterados o limitados, puesto que eso nos permitirá planificar la intervención. Nos reafirmamos en el hecho de que el proceso de identificación de las dificultades en la lectura es idéntico, con independencia de que el alumno tenga o no discapacidad intelectual, y, por tanto, también serán similares las actividades que deberán llevarse a cabo para la intervención ante las dificultades detectadas.

6. ENFOQUE CRÍTICO DE «MADUREZ PARA LA LECTURA»

Los estudios sobre los prerrequisitos básicos para conseguir la «madurez lectora» han ocupado un lugar de privilegio en la literatura dedicada al tema. Los resultados obtenidos han interesado sobre todo a los maestros de educación infantil y de educación especial, preocupados

porque su alumnado esté bien preparado para afrontar con éxito el aprendizaje de la lectoescritura.

Un siglo de investigación educativa, la mayor parte realizada desde el punto de vista de la medicina y no desde la psicopedagogía, nos informaba que el problema de los retrasos lectores y de las dificultades de lectura se localizaba en una falta de habilidades neuroperceptivas (lateralidad, esquema corporal, memoria visual, orientación espacio-temporal, etc.), y en otros aspectos que pueden ir unidos al desarrollo madurativo de las personas.

Como contrapartida, a lo largo de las dos últimas décadas se han hecho distintos estudios que suponen una crítica al enfoque neuroperceptivo-motor sobre la madurez lectora, y han puesto en evidencia que estas habilidades madurativas son condiciones indispensables para aprender a leer. Las conclusiones a las que se ha llegado aportan nuevos planteamientos, entre los que resaltan la importancia concedida a dos aspectos que facilitan la adquisición inicial de la lectura y la escritura. Por un lado, el desarrollo del lenguaje oral, destacando el gran número de investigaciones referidas a la importancia del conocimiento fonológico y su relación con la etapa alfabética de la lectura y la escritura. Y, por otro, lo que se ha venido denominando aproximación al lenguaje escrito, entendido como el conjunto de experiencias y actividades vinculadas con la lectura, con la escritura y con el acercamiento al código lectoescritor que se realiza en numerosas aulas de educación infantil al objeto de introducir al alumnado en el sistema de comunicación escrita.

213

En un trabajo reciente (Ramos, 2000) abordamos este enfoque crítico, y a él nos remitimos para ampliar el estudio. No obstante, nos parece relevante que la propia administración educativa haya sido sensible a este tema, al optar por mantener una actitud crítica ante el concepto madurativo clásico, e, incluso, que hoy contemple, en la denominada Ley de Calidad, el inicio de la lectura y la escritura como objetivos explícitos de enseñanza antes de la escolarización obligatoria. No obstante, consideramos que el acceso a la lectoescritura debe comenzar desde el ingreso del niño en educación infantil, aunque los objetivos del aprendizaje deberán ser distintos en unos niveles y en otros. Este hecho facilitaría a todos los alumnos, incluidos los que tienen discapacidad intelectual, disponer de más tiempo para el aprendizaje de un conjunto de procesos cuyo desarrollo va a durar bastantes años.

En los párrafos precedentes hemos intentado señalar que «aprender a leer» es mucho más que un problema de decodificación. La lectura es, además, una actividad cognitiva compleja, que requiere construir un número nada despreciable de conocimientos acerca de para qué sirve leer, qué se puede leer y qué no, o las relaciones que se establecen entre lo escrito y lo ilustrado. En este contexto, pensamos que la decodificación constituye un importante componente implicado en la lectura, pero no el único. Por eso, introducir la lectura a los niños en educación infantil no supone necesariamente acceder a la decodificación, sino que propone acercarlos a un nuevo sistema de comunicación que les proporciona experiencias divertidas y gratificantes. Si en esta aproximación los alumnos sienten la necesidad de explorar el código, no habrá mayor inconveniente en responder a su curiosidad, de la misma forma como se responde a sus interrogantes sobre el mundo en general, es decir, ofreciendo información pertinente y adaptada a sus necesidades.

7. CONCLUSIONES

Consideramos que el aprendizaje de la lectura es un proceso largo, no exento de dificultades tanto para los alumnos con discapacidad intelectual como para los demás, por lo que no debe plantearse un único medio de llegar a ella. Es más, el alumno se beneficiaría del uso combinado de distintas estrategias; de ahí que sea necesario romper la idea de que existe un camino exclusivo para aprender a leer, puesto que un alumno dominará la lectura porque se le enseñe la correspondencia entre el sonido y la grafía, o porque se parta de una frase simple que se aborda globalmente, o porque participe en experiencias educativas destinadas a acrecentar su competencia metalingüística. Puede aprender, y de hecho lo hace, en la medida en que es capaz de utilizar, integradamente, diversas estrategias. Teniendo en cuenta lo expuesto, y aplicándolo tanto a alumnos con discapacidad intelectual como a los normales, nos parece adecuada la expresión machadiana «se hace camino al andar» aplicada al aprendizaje de la lectura, en el sentido de que aprender a leer se hace leyendo, pero respetando siempre la situación del alumno en los procesos y etapas de su desarrollo lectoescriptor.

BIBLIOGRAFÍA

BRANSFORD, J. D. (1979): *Human Cognition: Learning, Understanding and Remembering*, Wadworth.

BRASLAVSKY, B. P. (1983): *La lectura en la escuela*, Buenos Aires, Kapelusz.

CARPENTER, P. A. y JUST, M. A. (1977): «Reading Comprehension as eyes see it», en M. A. Just y Carpenter (eds.): *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, LEA.

COLHEART, M. (1979): «When can Children Learn to Read – and when Should they be Tauht?», en T. Waller y G. MacKinnon (eds.): *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, vol. 1, Nueva York, Academic Press.

CUETOS, F. (1990): *Psicología de la lectura*, Madrid, Escuela Española.

CUETOS, F.; RODRIGUEZ, B. y RUANO, E. (1996): *Evaluación de los procesos lectores*, Madrid, TEA Ediciones.

CUETOS, F. y SÁNCHEZ, E. (1998): «Dificultades en la lectoescritura: naturaleza del problema», en J. A. González-Pienda y J. C. Núñez (coords.): *Dificultades en el aprendizaje escolar*, Madrid, Pirámide.

DOMÍNGUEZ, G. y BARRIO, J. L. (1997): *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*, Madrid, La Muralla.

FRITH, U. (1984): «Specific Spelling Problems», en R. Malatesha y H. Witaker (eds.): *Dyslexia, a Global Issue*, La Haya, Martinus Nijhoff Publishers.

— (1985): «Beneath the Surface of Developmental Dyslexia», en K. Patterson, J. Marshall y M. Colheart (eds.): *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading*, Londres, LEA.

— (1989): «Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno», en *Simposio sobre «La Lectura»*, Salamanca.

JORM, A. F. y SHARE, D. L. (1983): «An Invited Article Phonological Recording and Reading Acquisition», en *Applied Psycholinguistics*, 4, 2, pp. 103-147.

MEDRANO, G. (1989): «Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura», en *Leer en la escuela: nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 202-221.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño curricular base de educación infantil*, Madrid.

MITCHELL, D. C. (1982): *The Process of Reading: a Cognitive Analysis of Fluent Reading and Learning to Read*, Nueva York, Chichester Wiley.

RAMOS, J. L. (2000): «Importancia del lenguaje oral y del propio proceso lector en la adquisición inicial de la lectura. Revisión crítica del concepto de madurez lectora y propuestas para la intervención en educación infantil», en *Revista FIAPAS*, núm. 77, nov-dic., separata I-XVI.

RAMOS, J. L. y CUETOS, F. (1999): *Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y ESO (PROLEC-SE)*, MADRID, TEA Ediciones.

RAMOS, J. L. y TEJADO, M. (2003): «Enseñar a leer y escribir en educación infantil, ¿será posible?», en *Campo abierto*, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (aceptado).

ROCA, N.; SIMÓ, R.; SOLSONA, R.; GONZÁLEZ, C. y RABASSA, M. (1995): *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*, Barcelona, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI