

“LECTURA Y DISCAPACIDAD”¹.

Rosario PALOMO ARROJO

Licenciada en Ciencias de la Educación

Directora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
de Villanueva de la Serena

Quisiera, en primer lugar, delimitar el tratamiento que, en el presente artículo, daré a los términos “lectura” y “discapacidad”. Al hablar de *lectura* me referiré también a la escritura. Considero que ambos aspectos, lectura y escritura, son el anverso y reverso de la misma moneda, la cual adquiere todo su valor en el uso de ambas partes juntas. Entiendo, pues, que la enseñanza de la lectura y la escritura han de ir a la par, aunque, a veces, por funcionalidad, hablemos de estos términos por separado.

Respecto al término *discapacidad*, quisiera, en este caso, limitarlo únicamente a la discapacidad psíquica. Por lo general, las dificultades en la enseñanza de la lectura y escritura en otras discapacidades (sensoriales: visuales, auditivas; motrices) están más ligadas al empleo de métodos, instrumentos o sistemas alternativos concretos que suplan o complementen el código lingüístico convencional; sin embargo, para los niños y niñas con discapacidad psíquica las dificultades van más allá de la simple apropiación del código lector; es el propio proceso de aprendizaje el que se encuentra comprometido, es decir, la propia capacidad para aprender los signos y para comprender las relaciones que los sostienen. La enseñanza de la lectura y escritura de los niños/as con discapacidad psíquica va, pues, más allá de la simple adaptación metodológica, o del empleo de materiales específicos (maquina perkins, signos ...); enseñar a leer y escribir a las personas con discapacidad exigirá un replanteamiento de los propios objetivos de este aprendizaje.

Lo que pretendo exponer es fruto de la propia experiencia profesional, tanto de los diez años que ejercí como maestra, algunos de los cuales al cargo de niños a los que tuve que enseñar a leer y escribir, como a los quince que llevo ejerciendo en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.) como orientadora de centros de Educación Primaria, nutrida toda ella, con diferentes situaciones de formación, cursos, seminarios y, especialmente, con la formación individual de lectura de libros y artículos referidos al lenguaje en general, la enseñanza de la lengua y la adquisición de la lectura.

¹ Léase a lo largo de todo el artículo niño/a, alumno/a, profesor/a. Debido a las muchas veces que aparecen estos términos, he optado por suprimir la escritura con barras al comprobar que ello dificultaba la lectura.

No quisiera, por tanto, que nadie tomara algunas de las descripciones que realizo como crítica a la labor del maestro; yo misma me describo con ellas, o describo lo que un día fue mi propia práctica docente, cuando sólo conocía esa forma de hacer, creía en ella e intentaba hacerlo de la mejor manera posible. Si la reflexión sobre mi práctica y la formación adquirida han sido capaces de cambiar mi visión de la enseñanza y más concretamente de la enseñanza de la lectura y escritura, me guía únicamente, al escribir este artículo, el deseo de que las reflexiones que a mí me ayudaron, ayuden también a otras personas a reflexionar y enfocar la enseñanza de la lectura de una forma más eficaz y valiosa.

Existen muchos libros a los que acudir, y muy buenos, que nos hablan de la lectura y escritura, de su importancia en el aprendizaje, de los nuevos enfoques en su enseñanza, pero cuando el maestro/a acude a ellos buscando soluciones para aquel o aquellos alumnos, que por sus propias limitaciones, no son capaces de adquirir el código lector que él o ella intenta enseñar o que, en el mejor de los casos, entre todos pretenden construir, y, confiado, busca la receta o la fórmula mágica que le permita afrontar, con éxito, la enseñanza de la lectoescritura de esos alumnos ¿qué encuentra?: los fundamentos teóricos y prácticos del proceso de aprendizaje de la lectura, pero de manera general, los que puede aplicar a la gran mayoría de alumnos, a los que no tendrán grandes problemas para ese aprendizaje. Si busca alguna receta práctica, alguna alusión a cómo actuar con ese tipo de niño/a discapacitado/a en concreto, qué método especial utilizar, qué tipo de actividad realizar con ellos... se lleva una gran decepción al no encontrar, en la mayoría de las ocasiones, apartados específicos que hablen de la enseñanza de la lectoescritura en los niños discapacitados. Tienen que acudir, como alternativa, a otros libros más especializados, dedicados a la enseñanza de esos alumnos, a los que, siendo realistas, debido a su menor producción y su mayor especialización se suele acudir muy poco.

Pero, reflexionemos, ¿es necesario buscar un apartado específico para enseñar a leer a estos niños? ¿Requieren un método especial? En mi opinión, no es necesario para aquellos profesores que asumen un enfoque constructivista o, mejor, comunicativo del lenguaje, de la lengua y la enseñanza de la misma. Desde una concepción socio-constructivista o comunicativa del lenguaje no podemos concluir en el empleo de métodos diferentes para estos alumnos. El aprendizaje de la lectura, desde este enfoque, es una construcción personal que se logra a través de las diferentes interacciones que se producen en el aula, entre profesor y los alumnos y entre los propios alumnos, e incluso

entre los alumnos y otros agentes exteriores a la misma, (otros profesores, familias...), y esto es así para cualquier tipo de alumnado.

Todos nuestros alumnos son diferentes; cada uno de ellos tienen una forma distinta de abordar y acceder a cualquier aprendizaje, en nuestro caso al de la lectura; la mayoría, por suerte, suelen utilizar estrategias de aprendizaje muy similares, hecho que facilita la enseñanza; sin embargo, sus diferencias nos obligan, para otros, a emplear estrategias más diversas o ayudas más especializadas: atención muy individualizada, control más directo, materiales especiales... Admitimos como cierto que, en algunas ocasiones, estas ayudas no están en manos del profesor y requieren una intervención más especializada, pero admitamos, también, que no es menos cierto el hecho de que en la mayoría de esas ocasiones desaprovechamos las innumerables oportunidades de aprendizaje que el aula y los propios alumnos nos brindan (la enseñanza tutorada, grupos interactivos, recursos materiales bien organizados, profesores de apoyo dentro del aula...), y acudimos, como única solución, a la búsqueda y empleo de los recursos muy especializados y por lo general, exteriores al propio aula.

En nuestro afán homogeneizador, seguimos empeñándonos en enseñar a todos los niños las mismas cosas y de la misma manera, y por supuesto en grupos lo más homogéneos posible, de tal modo que cuando un alumno no sigue el ritmo medio de la clase, que en muchas ocasiones esta media es la de los más capaces, es segregado a otro grupo, dentro o fuera de la clase, en el que recibirá los mismos contenidos (los de la media), desarrollará el mismo tipo de actividades y con el mismo método, ¡eso sí!, todo más vigilado, más desmenuzado, más repetido, más lentamente..., y casi siempre con la esperanza de poder integrarlos de nuevo en el grupo medio. ¡Qué de posibilidades podríamos ofrecernos, sin embargo, esas diferencias individuales si las aprovecháramos como medio enriquecedor de aprendizaje!

Centrándonos en el aprendizaje de la lectura y escritura nos preguntamos cómo enseñar leer y a escribir a los niños con capacidades limitadas, si es necesario o no utilizar un método especial o si, por el contrario, es válido el método que empleamos con el resto de alumnos.

Como premisa inicial podríamos decir que, por lo general, los niños aprenden a leer y a escribir (a descodificar) sin mayores problemas, independientemente del método que se utilice. La pugna por la supremacía de un método sobre otro creo que es algo ya superado; los esfuerzos investigadores se han desplazado ahora al estudio de aspectos tales como qué requisitos previos son necesarios para el aprendizaje de la lecto-

escritura, cómo se produce el proceso lector, qué habilidades sociocognitivas y sociolingüísticas se encuentran implicadas en la lectura, qué estrategias didácticas facilitan su desarrollo, qué sentido y función cumple hoy día la lectura... sin olvidar los aspectos referidos al papel que juega las nuevas tecnologías en el aprendizaje y desarrollo de la lectura y escritura. Sin embargo, a pesar de la premisa anterior, conocemos, en todas las aulas, la existencia de un grupo de niños a los que el aprendizaje de la lectura y escritura les cuesta mucho más que al resto, e incluso la existencia de otros niños para los que el acceso y el completo dominio del código lector está muy limitado o no puede completarse debido a la propia limitación de sus capacidades.

Para abordar la enseñanza de la lecto-escritura, tanto de los alumnos a los que hace referencia la premisa general, como la de aquellos otros alumnos con discapacidades, podríamos señalar dos modelos distintos: en el primero de los modelos el profesor enseña a los alumnos el código de signos que componen nuestra lengua y las claves para descifrarlo, terminando su enseñanza, por lo general, cuando el alumno conoce todas las correspondencias entre los sonidos y las grafías correspondientes. En el segundo de los modelos son los propios alumnos los que, con la ayuda y mediación del profesor, construyen y se apropian del significado y la utilidad de ese código; el punto final de este aprendizaje no existe, se extiende más allá del primer curso, del primer ciclo, o de la etapa de Educación Primaria.

El análisis del primer modelo, el más generalizado actualmente, nos lleva a observar al profesor, en la hora dedicada a la lengua, presentando cada una de las letras de forma aislada, una por semana, precedidas de un cuento, una canción, un gesto, unos sonidos y un sin fin de ayudas visuales que se cuelgan en la pared y que se van ampliando poco a poco. Así, semana tras semana, hasta la finalización de todas las letras de nuestro alfabeto. Al mismo tiempo, esta presentación va seguida de una multitud de ejercicios psicomotrices: repasar cenefas, repasar las marcas de puntos de cada letra, picar su contorno, recortarlas.... con el objetivo de facilitar su correcto trazado; renglones sucesivos repitiendo las letras aprendidas o las palabras que con ellas se pueden formar, copias de las mismas; composición de palabras y frases aisladas, la mayoría de las veces sin mucho sentido para el niño; ejercicios de asociaciones dibujos-palabras... y, finalmente, cuando el dominio del alfabeto es completo o casi completo, se pasa a la composición de pequeños textos elaborados a través de la unión de varias frases, textos que, como ellas, la mayoría de las veces no tienen sentido para quien los compone, el niño; su objetivo responde, más bien, al interés del profesor por comprobar

el grado de aprendizaje del código. En este modelo de enseñar a leer y escribir es muy importante respetar el orden o la secuencia preestablecida: primero las vocales, luego las consonantes que se presentarán, también, con un orden determinado; en primer lugar las sílabas directas, después las inversas y finalmente las mixtas o las trabadas.

El tipo de lectura que suele realizarse en el aula es casi siempre individual, con cada uno de los alumnos; en ocasiones se lleva a cabo momentos de lectura en grupo, consistentes en leer, todos juntos, palabras o frases escritas en la pizarra o en el libro, o bien leer, uno tras otro, sólo los que dominan el código, de forma sucesiva, un texto del libro. De vez en cuando, el maestro lee en voz alta (cuento, narración, poema...) siendo este momento en el que el texto leído adquiere el mayor significado de todos cuantos se leen en el aula. La comprensión lectora, en consonancia con este tipo de lectura, se mide a través de la formulación de cuestiones o preguntas cuyas respuestas se encuentran literalmente en el texto, o algunas, las menos, en las que los alumnos han de hacer sus propias inferencias.

La colaboración que se pide a las familias consiste en leer cada día, una vez tras otra, una relación de palabras y frases con las letras enseñadas en el aula y que con una periodicidad determinada se les envía. El objetivo es afianzar más las letras aprendidas.

Bajo este modelo de enseñar a leer y escribir que acabamos de describir, la mayoría de los niños van aprendiendo, a su tiempo, a diferenciar las letras, a leerlas unidas a otras letras, a escribirlas..., en definitiva a descodificarlas; pero ¿qué sucede con los alumnos que tienen dificultades para seguir ese ritmo? o ¿qué sucede con aquellos otros cuyas capacidades están más limitadas?

Los primeros son detectados a medida que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura avanza y reciben, en el propio aula o fuera de ella, el refuerzo educativo correspondiente, proporcionado por el propio profesor o por otros profesores del mismo nivel o ciclo, refuerzo consistente en explicaciones y ejercicios extras hasta lograr que, en un plazo relativamente corto (a veces se extiende todo el curso e incluso el ciclo), aprendan por fin a leer. Con los segundos, los alumnos discapacitados, llamados en términos educativos alumnos con necesidades educativas especiales, habrá pocas opciones: casi siempre saldrán del aula, recibirán el refuerzo en el aula de educación especial, solos o, como mucho, con uno o dos alumnos más de las mismas características o, en el mejor de los casos, dentro del aula pero trabajando individualmente, separados del resto de los compañeros. Partimos de la idea de que estos alumnos no serán capaces de aprender a leer en el mismo tiempo que sus

compañeros, ni con el mismo método, y presuponemos la necesidad de realizar con ellos ejercicios y actividades diferentes y especializadas y, por supuesto, con recursos personales también muy especializados: el profesor especialista en Pedagogía Terapéutica.

¿Cómo enseña este profesor a leer y escribir a estos alumnos? ¿Qué metodología especial aplica con ellos? Me temo que la descripción del proceso de enseñanza y del método que suelen seguir estos profesores especialistas en muy poco difiere del que hemos descrito más arriba: el mismo proceso secuencial de presentación de las letras, las mismas actividades y ejercicios, las mismas tareas para desarrollar en familia...Eso sí, de forma más lenta, con más repeticiones, con más ejercicios de lo mismo; empleará más la manipulación, acompañarán las letras con sonidos, movimientos o gestos más exagerados... y, por supuesto, hasta que no dominen bien una letra no pasará a la siguiente, aunque emplee en ello 10, 15 días o más e incluso no logre que la aprenda; seguirá insistiendo una y otra vez, se desesperará ante la imposibilidad de obtener el aprendizaje que desea, se preguntará qué puede hacer y, cuando se le sugiere que pase a otra letra, que presente dos o tres letras al mismo tiempo o que se apoye en palabras familiares y significativas para el niño con el fin de que los propios rasgos diferenciadores de las letras o la familiaridad de las palabra le ayuden a aprenderlas mejor, en no pocas ocasiones, se resistirá hacerlo, alegando que eso originaría una mayor confusión en el niño.

¿Dónde queda en esta forma de enseñar la interacción entre los alumnos, entre el profesor y los alumnos? ¿Qué finalidad o usos se le da a la lectura y escritura en este modelo de enseñanza? ¿Qué papel juega la familia en este proceso? A la primera de las cuestiones hemos de reconocer que las interacciones se limitan a situaciones en las que el profesor pregunta y los alumnos responden; la finalidad es comprobar, por parte del profesor, el grado de aprendizaje que ha obtenido el alumno. El profesor transmite el código lector del cual presupone que el alumno no conoce nada, éste lo recibe y ejecuta fielmente las tareas que le manda; por otro lado, las interacciones entre los alumnos son ocasionales y más bien informales (pedirse cosas unos a otros, diálogos sobre alguna experiencia vivida, sobre algún familiar, sobre lo que tienen o no tienen...) y las más formales están muy dirigidas por el profesor (alguna ayuda esporádica de un alumno a otro en una tarea concreta o algún trabajo en grupo).

Respecto a la segunda de las cuestiones tendríamos que diferenciar entre la finalidad de la lectura en los primeros momentos de su aprendizaje que suele ser

propriadamente evaluadora (leer en voz alta para comprobar errores lectores, ritmo, entonación...leer para dar cuenta de los que se ha comprendido) y la finalidad de la lectura cuando el niño ya domina el código que, en este caso, la lectura cobra poco a poco una finalidad más instrumental, prioritariamente de carácter ejecutivo; comienza a usarse, también, para obtener informaciones cada vez más complejas, para aprender contenidos y, de vez en cuando, se propone a los alumnos la lectura de un determinado libro con la pretensión de animarlos a leer por el placer de leer (¡habría que hablar mucho sobre el placer de leer mediante lecturas impuestas por los profesores!).

En cuanto al papel que la familia juega en el modelo descrito, diremos que es más bien pasivo; a veces, incluso, se orienta el no intervenir ante el temor de perjudicar el proceso de enseñanza que lleva el maestro. Se solicita una colaboración mayor a las familias cuyos hijos tienen más dificultades, pidiéndoles que ejerzan un mayor control, que lean más con ellos e, incluso, se les propone el tipo de lectura, facilitándoles fichas con las letras, palabras y frases que deben leer en casa.

La parcelación e independencia de los aprendizajes, la idea de que el niño llega a la escuela sin conocimiento alguno sobre el lenguaje escrito, la creencia de que el niño tiene que estar maduro psicomotrizmente antes de poder abordar la lectura y que a esta madurez se llega a través de desarrollar en el niño habilidades neuroperceptivas y motoras como la lateralidad, esquema corporal, discriminación visual, memoria visual, etc., la idea de que es preciso primero aprender a descifrar el código y dominarlo antes de poder comprender o elaborar textos, son algunos de los supuestos teóricos que subyacen en este modelo de enseñanza de la lecto-escritura que acabamos de exponer.

¿Existe alternativa a este modelo? Frente al anterior modelo neuro-perceptivo surgen nuevos planteamientos para la enseñanza de la lectura-escritura, basados en el modelo socioconstructivista del aprendizaje o en los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas. Estos planteamientos resaltan, entre otros aspectos, la importancia del desarrollo de habilidades de tipo metalingüístico para adquirir una conciencia clara de la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, la importancia del desarrollo óptimo del lenguaje oral (comprensivo y expresivo), el carácter social, funcional y comunicativo de la lectura y escritura, la importancia de enseñar todos los aspectos de la lengua partiendo de situaciones sociales reales, con textos también reales y significativos para los alumnos. Las investigaciones realizadas bajo este enfoque concluyen en la incidencia positiva y la relación directa que existe entre el desarrollo de los aspectos metalingüísticos y el aprendizaje de la lecto-escritura y nada demuestran, por otro

lado, que el ejercitar al alumno en las tareas neuro-perceptivas vaya a tener incidencias positivas sobre su nivel lector.

Vamos a exponer, primeramente, algunas premisas, ideas o supuestos que subyacen en estos enfoques y que, de alguna manera, son necesarios tener en cuenta en la enseñanza de la lectura y escritura con cualquier niño pero especialmente con aquellos que presentan más dificultades:

- El lenguaje es un poderoso instrumento social y de apropiación cultural, y en este sentido la lectura y la escritura son las herramientas básicas con las que aprendemos los diferentes contenidos escolares y sociales que se dan en la escuela y fuera de ella. Su dominio nos hace más autónomos para desenvolvernos en la sociedad. La búsqueda de la mayor autonomía posible será uno de los objetivos fundamentales con los alumnos discapacitados.

- Aprender a leer y escribir va más allá que aprender un código o aprender a descifrarlo. Significa dar sentido a lo que se lee y escribe, utilizar la lectura y escritura para apropiarnos de los diferentes conocimientos, para transmitirlos, para resolver situaciones sociales, para comunicarnos, para disfrutar con ellas... Un texto sólo es significativo para el alumno cuando responde a una necesidad: resolver una situación ordinaria de la vida, aprender un contenido, hacer algo e incluso lograr el placer personal. La funcionalidad de la lectura y escritura es, por tanto, una de las características más importantes que debemos resaltar por su importancia para los niños discapacitados.

- La lectura se produce en una situación social lo que significa que se lee interactuando (el lector y el texto, el profesor y el alumno, los alumnos con otros alumnos...) con el fin de construir el conocimiento. En la enseñanza de la lectura es fundamental esta interacción para la apropiación del sistema lectoescritor. Nos sorprenderíamos en muchas ocasiones del conocimiento que, sobre este sistema, poseen los niños con discapacidad si les diéramos el suficiente espacio y tiempo para poder expresarlas; pero es con ellos precisamente con quienes solemos limitar más estas interacciones suponiendo la propia limitación para establecerlas.

- Muchos de los estudios e investigaciones existentes sobre el proceso de construcción de la lectura y escritura en los niños y sobre su enseñanza, entre los que destacaremos los de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Myriam Nemerovsky, vienen a concluir que existe en los niños (en toda la diversidad de niños) una pauta común de desarrollo en la adquisición del sistema de escritura por la que antes o después pasan

todos ellos y que los maestros deberíamos conocer para ayudarles a alcanzar y superar los distintos niveles de ese desarrollo².

- Los niños, cuando entran en el colegio, no son totalmente desconocedores de la lectura y escritura; de una manera más o menos directa, más o menos consciente, poseen ciertos conocimientos sobre ella, adquiridos a través de las experiencias que hayan tenido en el hogar en relación con el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Cuanto más ricas sean estas experiencias y más contactos tengan con ambientes y situaciones en las que el lenguaje escrito esté presente, más fácilmente podrán establecer las relaciones entre los signos lingüísticos, y por tanto, más fácilmente aprenderán a leer. Esto, no lo olvidemos, es válido para cualquier niño, tenga o no discapacidad. Los niños con discapacidad que viven en ambientes ricos en estímulos lingüísticos, poseen, a veces, mayores conocimientos iniciales sobre el lenguaje escrito que otros niños sin discapacidad que viven en ambientes menos ricos en estas experiencias.

- Es fundamental, por último, tomar conciencia de la existencia de diferentes objetivos de la lectura: leer para hacer, leer para aprender, para escribir, para hablar, para divertirse, para jugar; leer para desenvolverse en la sociedad, para comunicarse, para expresar las propias ideas, experiencias, opiniones, sentimientos, fantasías El reconocimiento de esta variedad de objetivos o de tipos de lecturas debe suscitar en el profesor la necesidad de enseñarlas y trabajarlas. Los niños con discapacidad tendrán más dificultad para poner en juego algunos de estos tipos de lectura pero será necesario enseñarles a desenvolverse lo mejor posible en otros, en aquellos que le permitan la mayor autonomía para desenvolverse en el entorno más cercano.

Expuestos algunos de los supuestos que sustentan el enfoque constructivista y socio comunicativo de la enseñanza de la lectura, me parece interesante realizar seguidamente, como lo hicimos en el primero de los modelos, una descripción de cómo sería el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura bajo estos planteamientos.

² **Ana Teberosky:** Es una de las mayores expertas sobre la lectura y su enseñanza. Lleva muchos años en Cataluña donde dirige el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona

Emilia Ferreiro: Licenciada en Psicología. Posee numerosa investigación sobre la Psicogénesis de la Lengua Escrita. Su tesis doctoral fue dirigida por Jean Piaget. La Universidad Nacional del Comahue le otorgó el Título Honoris Causa por su destacada participación en el plano de la psicología genética y en el descubrimiento de los procesos de aprendizaje de los niños a través de la enseñanza de la escritura.

Myriam Nemirovsky Se dedica a la formación de maestros en la enseñanza del lenguaje escrito y de la matemática en preescolar y en primaria, actividad que complementa con investigaciones didácticas en el aula. Actualmente trabaja en España en la formación de los docentes en el ámbito de la lectura y escritura.

La descripción, en este caso, se hace más difícil debido a que, a diferencia del enfoque tradicional que parte de la suposición de que los niños llegan a la escuela desconociendo todo indicio de lectura y escritura y establece, según esto, un determinado orden y secuencia para enseñarles, desde cero, el código lector, la enseñanza de la lectura desde la nueva concepción está sujeta al efecto de numerosas variables tales como la naturaleza y variedad de las interacciones que el profesor establece con sus alumnos, las diferentes y variadas situaciones lectoras y escritoras que les ofrece, las experiencias que con respecto a la lectura y escritura han tenido los niños antes de llegar a la escuela y, como consecuencia, las ideas previas que se han elaborado sobre las relaciones existente en el lenguaje escrito, la estimulación del lenguaje oral recibida, etc. Éstas y otras muchas variables más condicionarán o modificarán la planificación de la enseñanza establecida por el profesor. Intentaremos esbozar, no obstante, con algunas pinceladas, los aspectos más diferenciadores con respecto al modelo anteriormente presentado.

La enseñanza / aprendizaje formal de la lectura en el enfoque constructivista comienza desde que el niño entra en la escuela, a los tres años y continuará a lo largo de toda su escolarización. El maestro/a no enseñará el código letra a letra, sino que intentará sacar a la luz y aprovechar el conocimiento que ya posee el niño sobre el lenguaje escrito. El conocimiento del nivel de alfabetización de cada uno de sus alumnos será, pues, el inicio del proceso.

El maestro, a través de la interacción con sus alumnos (diálogo, preguntas, cuestionamiento, discusión...) o a través de las interacciones que éstos establecen entre sí, irá diseñando las suficientes situaciones de aprendizaje para que los alumnos desarrollen las habilidades que intervienen en el desarrollo del proceso lector y que van desde el reconocimiento de las letras hasta la comprensión total del mensaje comunicativo.

En primer lugar ayudará a que los alumnos reconozcan, distingan y escriban las diferentes letras del alfabeto proporcionando experiencias cercanas y familiares de lectura y escritura, basándose en el análisis, comparación y reflexión de su nombre con el de sus compañeros, con los de su familia, con logotipos conocidos, con nombres de productos cotidianos... Mediante este análisis comparativo les ayudará a reconocer que una palabra nueva tiene relación con otras palabras conocidas, les ayudará a descifrar palabras, el contenido de una frase o de un sencillo texto, como el nombre de algún cuento muy conocido o el de una canción, a utilizar el contexto para dar significado a

una palabra nueva. Proporcionará continuamente su modelo lector y escritor, realizando en presencia de los alumnos actividades de este tipo. La funcionalidad de las actividades que desarrolle en el aula será un objetivo fundamental para el profesor que enseña desde el enfoque constructivista diseñando, por ello, cualquier actividad de manera que tenga sentido para los alumnos. La lectura o la elaboración de una palabra, una frase, un pequeño texto tendrá siempre una finalidad: mandar una nota a los padres, escribir una norma para el aula, solicitar algo al director, escribir una carta a los padres, a los Reyes Magos, leer las instrucciones para hacer algo, etc.

Desde el principio, el maestro proporcionará y enfrentará a sus alumnos con todo tipo de textos: cuentos, periódicos, revistas, enciclopedias, notas, cartas, textos escolares... ayudándoles a que vayan descubriendo, poco a poco, las características y usos de cada uno de ellos. Programará a lo largo del curso la enseñanza de todos estos tipos de textos y aprovechará las innumerables situaciones que se le presenten para trabajar, de forma más especial, alguno de ellos: una noticia importante acaecida en el entorno (el periódico), la necesidad de buscar una información específica (la enciclopedia), la información que hay que transmitir a las familias (cartas), la petición de un material determinado (la nota), la necesidad de solicitar algo al director del centro o al Ayuntamiento (instancia, carta), la elaboración de una receta en clase (receta), la visita de un autor, el día del libro (el cuento), la puesta en funcionamiento de un utensilio (libro de instrucciones) etc. No olvidará tampoco introducir en el aula los distintos medios de comunicación y sus nuevas tecnologías: revistas electrónicas, páginas de Internet, enciclopedias audiovisuales, CD-ROM, programas educativos...

El profesor de este modelo de enseñanza buscará la mayor participación posible en la construcción y apropiación de la lectura y escritura de sus alumnos y por ello, durante todo el proceso de aprendizaje, buscará, dentro y fuera del centro, la colaboración de otras personas: alumnos de cursos superiores para que lean a los más pequeños o para ayudarles a escribir un escrito, otros profesores del centro para leer textos en aulas que no son las suyas, madres, padres y abuelos que entren en las aulas a contar o leer cuentos, a cantar y escribir canciones, autores de cuentos que visitan a los alumnos y dialogan sobre su obra...la imaginación de cada uno puede crear muchas situaciones más.

La colaboración familiar no se limita, en este modelo, a realizar con los hijos ejercicios de lecturas propuestos por el profesor; por el contrario, a la familia se le pide que, como en el aula, ofrezca a sus hijos todo tipo de situaciones, experiencias y

contactos con el lenguaje escrito: que les lean cuentos, que lean junto a ellos y con ellos, que junto a sus hijos elaboren la lista de la compra, elijan de los folletos los productos que van a comprar, que escriban con ellos cartas, postales, notas a familiares y amigos, que dispongan en sus casas de diferentes tipos de textos como periódicos, revistas, cuentos, comic, folletos, enciclopedias, que vayan juntos a las librerías a comprar libros, a las bibliotecas...

Llegados a este punto en el que han sido expuestos los dos modelos más utilizados para enseñar a leer y escribir, aquellas personas que hayan seguido la lectura hasta aquí habrán podido, sin muchos esfuerzos, percibir las diferencias entre uno y otro modelo. La mayor o menor inquietud de cada lector le llevará a profundizar aún más en alguno de ellos. Sólo quisiera, para terminar, reflexionar sobre qué implicaciones tiene para los maestros y la Escuela el hecho de situarse en el modelo de enseñanza de la lectura y escritura que sigue unos planteamientos o enfoques constructivistas y comunicativos.

Dado por sentado el hecho de que las ideas previas que sobre el lenguaje escrito traen los niños a la escuela, fruto de las experiencias vividas y de la estimulación recibida, son muy importantes y han de ser tomadas en cuenta como punto de partida para el aprendizaje del sistema lectoescritor, debemos ser conscientes que no son suficientes para la correcta apropiación de ese sistema. La intervención de la Escuela es necesaria y fundamental para que todos los niños adquieran la más potente de las herramientas de nuestro conocimiento: la lectura. El deber de la Escuela es formar lectores capaces de comprender la realidad que les rodea y proporcionarles claves para explicar que han comprendido esa realidad; no podemos olvidar que la lectura no tiene como objetivo único el desarrollo de los aspectos escolares sino que también se requiere para encontrar información sobre otros aspectos no escolares, para implicarse en las actividades ciudadanas, ir al teatro, solicitar una beca, interpretar la factura del Telf., un anuncio publicitario, un folleto de instrucciones... en definitiva para desenvolverse en la vida.

Son precisamente estos últimos aspectos en los que, de manera especial, debemos formar a los alumnos menos capaces. Las personas que no tienen dificultades importantes, podrán por sí mismo aprender a desenvolverse con mayor o menor dificultad en las múltiples situaciones sociales que requieren una competencia lectora, aunque previamente no las hayan trabajado; sin embargo, las personas menos capaces sí necesitan, por lo general, un entrenamiento y unas vivencias previas sobre cómo utilizar

las mínimas competencias lectoras en la resolución de situaciones sociales y cotidianas como las que hemos enumerado hace un momento (interpretar instrucciones, carteles, prohibiciones de peligro, buscarse o buscar a alguien en un listado, rellenar un sencillo impreso, interpretar una factura., escribir una nota...). Es el aspecto FUNCIONAL de la lectura y escritura el que deberá priorizarse en la enseñanza de los alumnos discapacitados, sin que ello signifique el único.

El profesor (de lengua o no), debe plantearse una nueva reflexión sobre cómo y para qué enseñar a leer y escribir a sus alumnos, y replantearse las actividades lectoras que, por lo general, se desarrollan en el aula; deberá, por tanto, reorganizar el aula para dar cabida a una variedad de actividades en las que las interacciones sea lo fundamental, deberá plantear actividades que abarquen los diferentes objetivos de la lectura, y, especialmente para los alumnos discapacitados, deberá proponer actividades lectoras dentro de situaciones sociales reales que les ayuden al desarrollo de su propia autonomía.

Si el desarrollo de los diferentes objetivos de la lectura, leer para hacer, para aprender, para obtener información, para implicarse en actividades ciudadanas, es importante para todos los alumnos porque les brinda la posibilidad de apropiarse de la realidad, e intervenir y desenvolverse en ella como personas autónomas, de manera mucho más especial lo es para los alumnos discapacitados cuyas características les hace ser más dependientes del adulto. Es preciso, con este tipo de alumnado, enfocar la enseñanza de la lectura-escritura como el conocimiento, manejo y dominio de una herramienta básica que le permita resolver situaciones cotidianas, personales y/o sociales, y que le convierta, con su uso en una persona lo más autónoma posible.

Las pocas o muchas posibilidades reales que tengan los alumnos con discapacidad para adquirir esta herramienta básica, la lectura-escritura, deberán enfocarse al logro de su autonomía personal, a utilizar esta herramienta para apropiarse de la realidad más cercana, para la resolución de las diversas situaciones, conflictivas o no, que se le presenten en la vida, y para darles la posibilidad de ir ampliando, poco a poco, el conocimiento de su entorno. Como dijimos más arriba, es posible que la mayoría de los niños aprendan, por sí mismos, los determinados usos y finalidades de la lectura y de la escritura pero es seguro que los alumnos discapacitados tendrán mayores dificultades para lograr descubrir ellos solos esos usos y finalidades y, por supuesto, mucho más dificultades para utilizar la lectura y escritura como herramienta que les permita ampliar sus conocimientos. La Escuela y la familia, en colaboración, tienen la

obligación de enseñar a estos niños, de manera especial, el manejo y uso de la lectura y escritura como instrumento en beneficio propio, priorizando su funcionalidad: identificar en tiendas y supermercados los productos que les interesan; saber lo que dicen los cuentos, los libros, los periódicos y enterarse así de lo que sucede en su pueblo, ciudad, país; saber en qué lugar están cuando van de viaje, por qué lugares pasan; saber lo que dicen los carteles en los edificios públicos; saber los nombres de las calles, saber qué dicen las notas que les dejan; saber lo que tienen que comprar cuando miren la lista de la compra; saber cómo tienen que tomarse las medicinas; leer los letreros de las tiendas, de las calles, de lugares públicos como bibliotecas, hospitales y estación de autobuses, etc.; buscar un teléfono en el listín, saber lo que dicen las cartas, hacer comidas mediante las recetas. Escribir su nombre, poner el nombre a sus cosas, poder escribir un cuento, poder escribir una nota a alguien, apuntar un recado para alguien, recordar las cosas que tiene que comprar en la tienda, escribir cartas, tarjetas, felicitaciones a los amigos y a la familia, apuntar las recetas de cocina, escribir las direcciones de los amigos ¡Pongamos en juego nuestra imaginación y busquemos algunos usos más!

Para terminar, me gustaría proponer como reflexión el significado que Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz,³ dan a la expresión “estar alfabetizado”. Partiendo de la definición de analfabetismo funcional que hace la UNESCO, estos autores entienden que estar alfabetizado es *“tener la capacidad de actuar eficazmente en su grupo: ser capaz de rellenar, sin la ayuda de nadie, el impreso para renovar el DNI, pasaporte, leer e interpretar un aviso de la compañía de luz o del agua, escribir una carta personal o familiar, interpretar las instrucciones de un cajero automático, hacer una lista de las cosas que hay que comprar, mirar la fecha de caducidad de un producto y sus normas de conservación, orientarse en unos almacenes leyendo los rótulos e interpretando los indicadores. Es decir, ser capaz de desenvolverse con autonomía en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que impera la letra escrita.”*

Enseñar a leer, según estos autores, es hacer que las personas adquieran y dominen los cuatro niveles⁴ de los que habla Wells: *El nivel ejecutivo* que implica el dominio del código (el que trabaja la escuela casi exclusivamente: lectura en voz alta, ejercicios ortográficos, conocimiento de las reglas, comprobación del dominio...); *El nivel funcional* que permite resolver las exigencias cotidianas e implica el conocimiento

³ Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar Lengua*. 1998. Editorial GRAÓ Pág. 41

⁴ Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar Lengua*. 1998. Editorial GRAÓ Pág. 42

de diferentes tipos de textos (escribir una carta, una instancia, un currículum...); *El nivel instrumental* que permite buscar información escrita para el acceso a los demás conocimientos, y por último el nivel más amplio, *el epistémico*, que se refiere al uso del lenguaje de manera creativa y crítica, al dominio de lo escrito como una forma de pensar.

La escuela, concluyen estos autores, trabaja el primero, empieza a tomar conciencia del segundo y tercero, pero aún dista mucho de trabajarlos todos de forma simultánea y menos, de integrarlos todos.

BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, MARTA LUNA Y GLORIA SANZ. *Enseñar Lengua*. Barcelona, 1998. Edit. GRAÓ.

MARUNY CURTO, LL Y OTROS. *Escribir y Leer* (Materiales curriculares para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito de 3 a 8 años) 3 tomos. MEC/Edelvives, 1995.

FERREIRO, E Y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Edit. Siglo XXI. México, 1979.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Edit. GRAÓ. Barcelona 1998.

COLOMER, T. Y CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC. Madrid, 1996.

NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Edit. Paidós. México, 1999.

TONUCCI, F. *El nacimiento del lector*. Cuadernos de literatura Infantil y Juvenil, nº 5. 1989.

DIEZ DE ULZURRUN, A. *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Volumen I y II. Edit. Escuela Española. Revista SIGNOS, nº 20. 1997.