

DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA

José Luis RAMOS SÁNCHEZ
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

La cuestión de encontrar métodos de lectura eficaces para enseñar a leer ha sido casi 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 alumnos, del mismo modo que el resto de los alumnos, no constituyen un grupo homogéneo, y por esta razón es prácticamente imposible argumentar de manera general los mismos objetivos de enseñanza, aunque sí podríamos hablar de procedimientos comunes de enseñanza. En esta línea, a la hora de afrontar la enseñanza de la lectura, ha existido un inadecuado planteamiento cuando se presenta la clásica pugna entre los métodos (analítico y sintético), puesto que no se trata de defender el predominio de uno sobre otro, sino de que uno cede paso a otro dependiendo de los objetivos de cada situación. Además, la enseñanza eficaz de la lectura para todos los alumnos implica tener en cuenta la existencia de unas etapas cuyo respeto e identificación facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la expresión “aprender a leer” es excesivamente 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 muy 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 desarrollamos 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.*

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 antes.

Los modelos de clasificación de la discapacidad intelectual es casi tan diversas como los especialistas que han abordado el tema, y aunque clasificar no es una palabra que nos guste a los dedicados a 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: A) *Etiológico*, basado en las causas de la discapacidad y con un carácter médico-biológico. B) *Psicométrico*, que parte de la puntuación obtenida en un CI situado en un continuo cuantitativo. C) *Adaptativo*, considerando las conductas que las personas afectadas pueden desarrollar de manera autónoma, y D) *Estructural*, referido a las capacidades afectadas, que intenta predecir los niveles de conocimientos escolares 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 nos llevaría a considerar la existencia de distintos 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, aunque no

determina, sus posibilidades de aprendizaje funcional de la lectura. De hecho, existen alumnos con discapacidad intelectual en grado ligero que, al término de la escolaridad obligatoria, consiguen niveles de eficacia lectora bastante próximos al de sus compañeros, mientras que otros no consiguen superar la fase de decodificación de palabras sencillas, e incluso hay alumnos con discapacidad intelectual 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 puesto al servicio del aprendizaje lector compensa, en numerosas 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 mutuas, sentido de la responsabilidad en el trabajo, apoyo, valoración del esfuerzo, etc., es más fácil conseguir éxitos. Contrariamente, existen situaciones familiares que facilitan poco, o incluso dificultan, el desarrollo de las capacidades intelectuales. En bastantes ocasiones, la falta de estímulos familiares, el rechazo afectivo, la estructura (o desestructura) de la familia, los valores, etc. son razones que pueden agravar la situación personal de los alumnos y sus éxitos de aprendizaje en general, tanto de aquellos que tienen discapacidad intelectual como del resto.

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

¿DE NUEVO LA QUERRELLA ENTRE LOS MÉTODOS?

Desde que Braslavski (1983) hiciera famosa la expresión “*querrela de los métodos*” para referirse a la apasionada pugna existente entre los defensores de los métodos analíticos frente a los sintéticos, la investigación educativa, por un lado, y las experiencias docentes, por otro, 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 consideraciones de orden psicológico,

toman su punto de partida en la frase o en la palabra para reconocer progresivamente los 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 estos métodos sintéticos se da una mayor importancia a los procesos de decodificación del significante. Los pasos que suelen darse en la enseñanza son los siguientes: 1) estudio analítico de las vocales y consonantes asociándolas a una representación gráfica de un objeto familiar, 2) combinación de letras para formar sílabas, 3) identificación de palabras que han sido formadas a través de la unión de sílabas, y 4) 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 *¿cuál es el mejor método para enseñar la lectoescritura?*, generalmente está pensando en encontrar una respuesta diáfana, sin tener en cuenta que la eficacia de un método para enseñar a leer y escribir viene determinada, además, por otros factores ajenos al propio método como es 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 tener en cuenta otros factores determinantes. A continuación, en la figura 1 se presenta esquemáticamente una valoración de sus ventajas técnicas e inconvenientes.

Figura 1:

Ventajas e inconvenientes de los métodos de lectura analíticos y sintéticos

MÉTODOS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Sintéticos	<ul style="list-style-type: none">- Eficaces con el aprendizaje del código.- Favorecen la articulación.- Permiten una graduación el aprendizaje.- Favorece el aprendizaje individualizado.	<ul style="list-style-type: none">- No responden a los intereses infantiles.- Requieren conocer la estructura del lenguaje en sus elementos más simples.- Dificultan la comprensión en sus inicios.
Analíticos	<ul style="list-style-type: none">- Responden al proceso natural de percepción.- Muy motivadores por su significatividad y funcionalidad.- Socializadores: requieren una intensa relación interpersonal.	<ul style="list-style-type: none">- No permite una gradación sistemática.- Dificultad para aprender palabras nuevas.- Lentitud en el proceso de aprendizaje.- Exige una cuidada selección de textos.- Requieren una gran especialización docente.

En los momentos actuales, al menos teniendo en cuenta las características del idioma español, defender la superior 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, descritas en el siguiente apartado, constituirá un argumento suficiente para evitar que surja el inapropiado debate entre ambos métodos, que en los momentos actuales ha cambiado de escenario, puesto que en lugar de plantearse en relación con todo el alumnado en general, se está aplicando, por supuesto falazmente, al aprendizaje lector del alumnado con discapacidad intelectual, sin considerar que lo que es bueno para unos lo es también para todos.

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). Esta autora sostiene que para llegar a convertirse en lectores hábiles, los niños pasan por tres etapas.

La primera etapa se ha denominado *logográfica*, y se manifiesta por el hecho de que niños de tres o cuatro (incluso antes) pueden ser capaz de reconocer globalmente un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras se reconocen globalmente valiéndose de sus rasgos físicos (longitud, contorno, color, etc.). Así, pueden reconocer

su propio nombre o algunas palabras como *Coca-Cola*, *Carrefour*, *Disney*... Esta forma de reconocimiento tendrá éxito mientras el número de palabras no sea muy amplio y existan diferencias sustanciales entre las palabras, pero si el número de palabras aumenta o son visualmente parecidas, como “*paso*” y “*pato*”, no será capaz de diferenciarlas. La estrategia logográfica sería una forma de aprendizaje tan simple que incluso puede fallar 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 etapa propiamente de lectura, lo cierto es que muchos niños han desarrollado estas 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. Y precisamente la motivación que acompaña a estas experiencias lectoescritoras, han demostrado ser muy efectivas de cara a acceder a la siguiente etapa. La etapa logográfica deja paso a una segunda etapa que se caracteriza por una enseñanza intencional del código y en la que se desarrollan estrategias de codificación y decodificación fonológicas.

En la segunda etapa, denominada *alfabética*, el niño aprende el código alfabético y desarrolla en su máximo nivel el conocimiento fonológico¹, que ha comenzado incipientemente en la etapa anterior, en la que podía segmentar oralmente las palabras en sílabas y en fonemas. En esta etapa la tarea es más compleja, puesto que se plantea al alumno el reto de tomar conciencia de 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 muy útil para poder asignar una grafía a un fonema que ha podido aislar oralmente. Una vez que consigue tomar conciencia de los fonemas que constituyen las palabras, el siguiente paso en esta etapa alfabética es 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 lo que sucede cuando se pide a un alumno que lea la palabra “*pato*”. El niño comienza lentamente

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

decodificando, y dice: “/p-a-t-o/”, pero al momento cae en la cuenta y dice: “¡ah! /pato!”. En esta etapa se desarrolla fundamentalmente la ruta fonológica y, progresivamente, se van dominando los procesos decodificadores. Estos procesos van a perdurar a lo largo de toda su vida, aunque la mayoría de los alumnos los van a automatizar, consiguiendo mejorar la eficacia lectora, tanto en velocidad 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, y en ocasiones con errores de exactitud que se va 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 *ortográfica*, a partir de la cual el alumno va adquiriendo un léxico interno por el hecho de leer una y otra vez las mismas palabras. En un principio, el niño aplica la estrategia ortográfica a un escaso número de palabras. Sin embargo, aumenta considerablemente 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 alumno va afianzando los procesos automáticos de decodificación y va aumentando el léxico visual, al hacer que exista un repertorio cada vez más amplio de palabras a cuyo significado podemos acceder sin necesidad de aplicar las reglas de conversión grafema-fonema. Este léxico visual está constituido por un conjunto de palabras muy conocidas, de tal suerte que van dejando una huella impresa en su memoria a la que recurre cuando se le muestran una y otra vez estas mismas palabras.

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 no sólo podrán justificarse los errores cometidos por el alumno sino que, además, 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, informan 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 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 escribir cuentos, escribir mensajes y recetas, etc. (Medrano, 1989; Roca y otros, 1995; Domínguez y Barrio, 1997; Ramos y Tejado, 2002; ...). Por este motivo, pensamos que la lectura y la escritura no es una cuestión de todo o nada, sino que se trata, más bien, de un proceso que puede empezar en cada alumno en momentos distintos, y en ello intervienen tanto las experiencias personales, la motivación y el conocimiento del aprendiz como las ayudas y recursos que proporcionan los educadores y las familias.

No obstante, la etapa logográfica no puede permanecer durante toda la vida escolar del aprendiz. Por este motivo, es necesario acceder de forma intencional a la etapa alfabética, a partir de la cual se enseñe de forma explícita la relación entre la grafía y el sonido. Una condición fundamental para obtener éxito en esta etapa es que el alumno haya adquirido lo que denominamos el *principio alfabético*. La adquisición de este principio 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 velocidad de que el alumno sea capaz. A partir de este momento, se iniciaría y desarrollaría la etapa ortográfica, que no requiere de una enseñanza específica sino de la práctica lectora, teniendo como finalidad la exactitud en la decodificación y 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 el resto, y posiblemente la diferencia entre unos y otros esté centrada en las diferencias individuales referidas al mayor o menor tiempo que los alumnos tarden en pasar de una etapa a otra.

LOS PROCESOS DE LECTURA

Leer comprensivamente es una actividad tremendamente compleja, aunque para los lectores hábiles es una tarea que no ofrece demasiadas dificultades, y prueba de ello es la velocidad con que leemos (150-400 por minuto según Carpenter y Just, 1.977). Lo cierto es que, en este tiempo tan breve, tenemos que realizar varias operaciones cognitivas, pero sólo recientemente se ha podido abordar con éxito esta 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, relativamente 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 periodos de fijación en que permanecen inmóviles. Una vez que los ojos se detienen en un punto del texto, comienza la recogida de la 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 diferentes antes de ser reconocida. Primero se almacena en una memoria sensorial, llamada memoria icónica, y a continuación pasa a la memoria visual operativa.

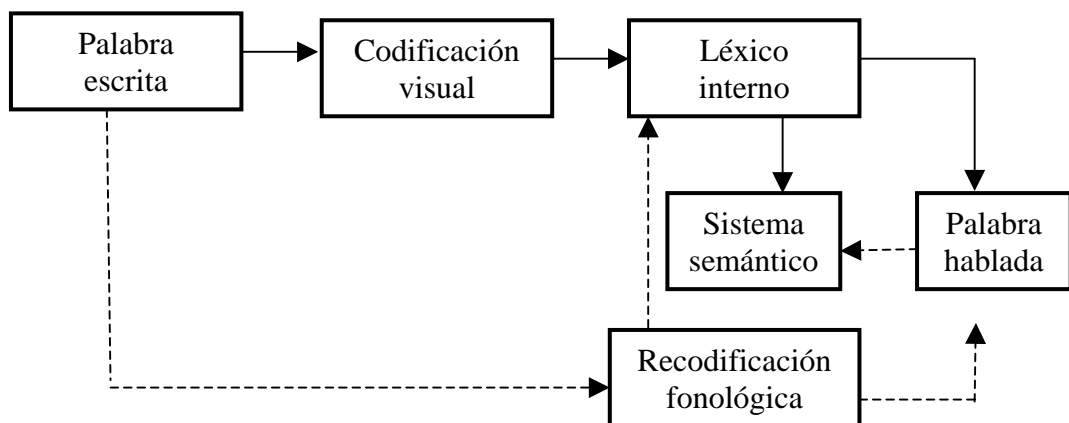
En la memoria icónica la información permanece durante un tiempo muy breve, apenas unas centésimas de segundo, pero conservando la mayor parte de los rasgos del estímulo. Esto sucede porque este tipo de memoria tiene gran capacidad de almacenamiento, aunque su duración es muy breve (250 msg.) y no puede realizar 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 6 ó 7 estímulos visuales. Otra de las diferencias entre memoria icónica y memoria operativa es que si en la primera la información se almacena como un conjunto de rasgos visuales, en la memoria operativa la información se retiene como material lingüístico. Por tanto, en la memoria 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 memoria operativa se identifica ya como la letra concreta "b". Para ello, obviamente, se tiene que consultar algún almacén de memoria a largo plazo en el que se encuentran representados los sonidos de todas las letras del alfabeto junto con la forma de la grafía, proceso que ya no es propiamente 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 de la palabra escrita, aunque uno de los más aceptados es el denominado modelo 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 distintos 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 lo 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 plenamente desarrolladas ambas rutas. La ruta visual u ortográfica para leer palabras muy conocidas y la ruta fonológica para leer palabras desconocidas o poco habituales. En ambas rutas nuestro comportamiento es muy distinto, puesto que por la ruta visual reconocemos y por la fonológica desciframos. En la figura 2 se presenta esquemáticamente el modelo dual en el que se aprecian claramente ambas rutas. La línea continua representa la ruta visual y la discontinua la ruta fonológica.

Figura 2:

Representación gráfica del modelo dual.



Una vez que reconocemos las palabras, necesitamos realizar procesos que impliquen la comprensión de mensajes. A estos los denominamos *procesos sintácticos*.

Las palabras, por sí mismas no aportan ninguna información, sino que es la relación que se establece entre ellas las que permiten adquirir un nuevo conocimiento o comunicar un mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una frase, el lector tiene que determinar cuáles son los papeles funcionales asignados a cada palabra 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 comprender 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 palabras funcionales (proposiciones, 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 *proceso semántico*, que permite extraer el significado del texto e integrarlo en los conocimientos del lector. Para lo cual es necesario, en primer lugar, extraer el significado del texto y, en segundo lugar, integrarlo en su memoria. 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 conexionar las oraciones, sino que forman parte de la estructura elaborada por el lector, y se almacena en su memoria con el resto de los conocimientos que posee (Bransford, 1979). Es lógico suponer que cuanto mayor sean los conocimientos del lector más facilidad tendrá para comprender los textos.

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 esto 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.

ENFOQUE CRÍTICO DEL CONCEPTO “MADUREZ PARA LA LECTURA”

Los estudios sobre los prerrequisitos básicos para conseguir *la “madurez lectora”* ocupan un lugar de primer orden en la literatura dedicada al tema. Los resultados obtenidos han interesado fundamentalmente a los maestros de Educación Infantil y 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 de ella realizada desde el punto de vista de la medicina y no desde la psicopedagogía, nos informaba de que el problema de los retrasados lectores y de las dificultades de lectura se localizaba en una falta de habilidades neuro-perceptivas (lateralidad, esquema corporal, memoria visual, orientación espacio-temporal, etc.), y en otros aspectos que pueden ir unido al desarrollo madurativo de las personas.

Como contrapartida, a lo largo de las dos últimas décadas se han generado distintos estudios que suponen una crítica al enfoque neuro-perceptivo-motor sobre la madurez lectora, y han puesto en evidencia que estas habilidades madurativas sean condiciones indispensables para aprender a leer. Las conclusiones a las que se han llegado aportan nuevos planteamientos entre las que se 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 el desarrollo de la etapa alfabética de la lectura y la escritura. Y, por otro lado, lo que se ha venido denominando aproximación al lenguaje escrito, entendido como el conjunto de experiencias y actividades relacionadas con la lectura, la escritura y de acercamiento al código lectoescritor que se realizan en numerosas aulas de Educación Infantil con objeto de introducir al alumnado en el sistema de comunicación escrita.

En un trabajo reciente (Ramos, 2000) abordamos en profundidad este enfoque crítico y a él remitimos para ampliar el estudio. No obstante, nos parece relevante que la propia Administración educativa haya sido sobre el tema, al optar por mantener una actitud crítica ante el concepto madurativo clásico (DCB, 1989), e incluso que en los momentos actuales contemple, en la denominada Ley de Calidad, el inicio de la lectura y la escritura como objetivos explícito de enseñanza antes de la escolarización obligatoria. No obstante, consideramos que el acceso a la lectura y a la escritura 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 este motivo, introducir la lectura a los niños en Educación Infantil no supone acceder necesariamente a la decodificación, sino que propone acercarlos a algo 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.

CONCLUSIONES

En conclusión, consideramos que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso largo no exento de dificultades, tanto para los alumnos con discapacidad como para el resto, por este motivo no debe plantearse un único medio de llegar a ellas. Es más, el alumno se beneficiaría del uso combinado de distintas estrategias, por esta razón es necesario romper la idea de que existe un camino exclusivo para aprender a leer y a escribir, puesto que un alumno dominará la lectura y la escritura no sólo 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 aprende, en la medida en que es capaz de utilizar, integradamente, diversas estrategias. Por todo ello, teniendo en cuenta lo expuesto, y tanto en para alumnos con discapacidad intelectual como sin ella, nos parece adecuada la expresión machadiana “*SE HACE CAMINO AL ANDAR*” aplicada al aprendizaje de la lectura y la escritura, en el sentido de que aprender a leer se aprende leyendo y aprender a escribir se aprende escribiendo, pero respetando siempre la situación del alumno en los procesos y etapas de su desarrollo lectoescritor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANSFORD, J.D. (1979). *Human cognition: Learning, understanding and remembering*. California: Wadworth.
- BRASLAVSKY, B.P. (1983). *La lectura en la escuela*. Kapelusz. Buenos Aires.
- 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 taught? En T.Waller y G.Mac Kinnon (Eds.): *Reading research: Advances in theory and practice*. Vol.1. New 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 González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (Coord.). *Dificultades en el aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- DOMINGUEZ, G. y BARRIO, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La muralla.
- FRITH, U. (1984). Specific spelling problems. En En R. Malatesha y H. Witaker (Ed.). *Dyslexia, A global Issue*. The Hague, Martinus Nijhoff Publishers.
- FRIHT, U. (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.

- FRITH, U. (1989). *Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno*. Salamanca: Simposio sobre “La Lectura”.
- JORM, A.F. y SHARE, D.L. (1983). An invited article phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4, 2, 103-147.
- MITCHELL, D.C. (1982). *The process of reading*. Chichester: John Wiley y sons.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Infantil*. Madrid.
- MEDRANO, G. (1989). Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura. En *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en enseñanza de la lectura*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 207-221.
- 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. *Revista FIAPAS*, Nov-Dic., nº 77, 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, S.A.
- RAMOS, J.L. y TEJADO, M. (2003). *Enseñar a leer y escribir en Educación Infantil, ¿será posible?* En revisión.
- 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.
-