

# Estrategias de intervención en los problemas de lectura

EMILIO SÁNCHEZ

En: Marchesi Alvaro, César Coll y Jesús Palacios (compiladores), *Desarrollo psicológico y educación*, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, Capítulo 8, Alianza, Madrid, 1990, pp. 139-153

## Estrategias de intervención en los problemas de lectura

En el capítulo anterior distinguimos tres tipos de problemas en el aprendizaje de lectura: los niños que encuentran dificultades al aprender a leer, los niños que leen de forma pasiva y los niños que tienen dificultades en la comprensión. Estos problemas fueron descritos, como se recordará, aludiendo a los procesos o componentes que, interviniendo en una lectura madura, no han alcanzado en cada uno de esos casos un adecuado grado de desarrollo.

En este capítulo trataremos de responder la tercera de las cuestiones que componían el plan de trabajo que trazamos en el capítulo anterior, esto es, ¿Cómo conseguir que escolares con estas dificultades puedan superarlas y alcanzar, en el mejor de los casos a los más avanzados.?

Esta cuestión general puede ser desglosada en estos cuatro apartados que iremos considerando en las páginas que siguen.- 1 ¿cómo enseñar a leer?, 2 ¿cómo abordar los problemas de los alumnos que aprenden a leer con dificultad?, 3 ¿cómo promover una lectura más activa? y 4 ¿cómo favorecer la comprensión y el aprendizaje a través de la lectura.

### 1. ¿Cómo enseñamos a leer?

Es evidente que no todos los componentes implicados en la lectura reciben el mismo tratamiento educativo. Podríamos decir, en términos generales que los procesos de nivel inferior (reconocimiento de palabras) reciben una instrucción más explícita y formal que los de mayor nivel (comprensión). Así pues, cuanto más complejos son los procesos, más difusa es la enseñanza. En ese mismo sentido también cabría decir que cuanto más se ve la escritura como un (simple) sistema de representación del lenguaje oral, mejor definido y organizado está el esfuerzo educativo.. y cuanto más la concebimos como un lenguaje, en menor medida podemos describir lo que hacemos en la aulas para facilitar su dominio. Esto, dentro de ciertos límites, es comprensible, pero en la medida en que se ha ampliado la educación obligatoria hasta los 14 o 16 años, resulta cada vez menos justificable

La enseñanza de la lectura ha dado lugar a dos grandes estrategias metodológicas. Los llamados métodos globales o de *marcha analítica* y los métodos fonéticos o de *marcha sintética*. Dentro del marco en el que nos hemos visto, los métodos globales pueden concebirse como el desarrollo de la *vía lexical* de acceso al significado. Esto supone que el esfuerzo principal se dirige, y estamos hablando desde los modelos que hemos considerado en el capítulo anterior, hacia la creación en el alumno de un

vocabulario visual extenso que permita el reconocimiento directo de las palabras y el acceso consiguiente al significado. Desde esa perspectiva efectivamente, la lectura y el significado están unidos desde el principio.

Los métodos fonéticos se centran en la otra vía, y su objetivo básico es enseñar al niño el código mediante el cual nuestros sonidos se convierten en letras o grafemas y viceversa. La principal ventaja del método es que una vez adquirido el código fonográfico es posible interpretar todas las palabras escritas de las que tengamos noticia oral, y aquellas otras rigurosamente nuevas puedan ser descifradas y su significado indagado posteriormente. Sin embargo este método separa inicialmente y durante un tiempo variable la lectura y el significado, un problema que siempre ha preocupado.

Conviene, no obstante, destacar que el uso de la vía fonológica, que es lo que se adquiere inicialmente con los métodos fonéticos, no tiene por qué oponerse al desarrollo de la vía lexical. Al contrario, la vía fonológica puede llegar a ser un instrumento para la creación de un vocabulario visual y la posibilidad consiguiente de reconocer de forma inmediata las palabras escritas. La razón es muy simple al encontrarnos con una palabra *nueva* necesitamos usar, como hicimos ver en el capítulo anterior, el código fonográfico (la vía fonológica) para descifrarla, pero al mismo tiempo, esta experiencia de desciframiento puede familiarizarnos con su forma ortográfica y, conseguido esto último, será posible en lo sucesivo reconocerla de inmediato (es decir, por la vía lexical).

La cuestión de los métodos sigue siendo objeto de controversia, por más que se insista en una comparación global entre dos o más métodos oculta un gran número de aspectos que ejercen, por sí mismos, una evidente influencia sobre el aprendizaje. Así ocurre con la cantidad de tiempo dedicado a actividades de lectura, la experiencia efectiva de cada sujeto con el material incluido en cada método, el ritmo con el que se introducen nuevas palabras o fonos o el comportamiento del profesor. Todas estas variables afectan extraordinariamente el aprendizaje y no dependen, sin embargo, de la naturaleza de cada método en sí, lo cual explica la gran variación de resultados entre diversas clases que usan un <mismo> método. Una cuestión particular de este debate es la interacción entre el método y las aptitudes del aprendiz. Pues podría ocurrir que según las aptitudes del aprendiz un método estuviese más indicado que otro. Las evidencias, sin embargo, no son suficientemente sólidas a juicio de los que han revisado esta literatura (Barr. 1984).

Hay varios aspectos en torno a los métodos que quisiéramos apuntar desde lo mencionado en el capítulo anterior. Primero, conviene recordar que la lectura implica las dos vías y precisa el trabajo simultáneo y la información que ambas proporcionan;

por esa razón el lector es capaz e independientemente del método de enseñanza en el que se haya iniciado a la lectura, debe dominar las dos vías de acceso. Segundo, las dos vías no son incompatibles., nuestra mente puede efectuar varias operaciones automatizadas a la vez y estamos ante un caso particular de este fenómeno<sup>1</sup>. Por último se puede argumentar en el caso del castellano la correspondencia entre los fonos y los grafemas es muy *transparente*, lo que hace particularmente viable el uso del método fonético ( véase Clemente, 1987.)

En definitiva, desde la psicología de la lectura, tal y como aquí ha sido expuesta, lo importante, es asegurar el uso eficaz de las dos vías, y desde este punto de vista la querrela de los métodos pierde parte de su virulencia.

## 2.¿Cómo abordar los problemas de los alumnos que aprenden a leer con dificultad.?

Según el tipo de explicación que se dé a las dificultades en el aprendizaje de la lectura así se plantea la corrección y la profilaxis. Y de la misma manera que distinguíamos dos grandes tipos de explicación: déficit perceptivo o déficit psicolingüístico, así ocurre con la intervención. No obstante, *la explicación perceptiva* es muy popular, como lo son las propuestas de intervención que de ella se deducen,(hay un gran número de programas comercializados), mientras que otros planteamientos que hemos expuesto son menos conocidos, y por eso los analizaremos con más detalle.

Un principio que guía todas las propuestas que *vamos* a presentar es que la intervención debe intentar corregir los componentes o habilidades deficitarios. Esto quiere decir que si un alumno tiene problemas perceptivos, la educación debe hacer lo posible para que esos problemas sean superados. Y algo parecido habría de concluirse en el caso de que situemos la explicación en déficits psicolingüísticos. Aunque está argumentación será aceptada de buen grado, e incluso puede parecer innecesaria, conviene señalar que hay quien defiende lo contrario, al menos con alumnos con *dificultades específicas en el aprendizaje*. Es decir, que la (re)educación debería más bien *compensar* mediante el uso de las funciones o aptitudes indemnes los efectos, se supone que irreparables, de los componentes deficitarios. De esta manera, los niños que tienen problemas para convertir la ortografía en sonidos, pero que gozan de una buena capacidad perceptiva, deberían ser enseñados a *apoyar* su lectura en el reconocimiento global de las palabras (véase esta argumentación en Hynd y Cohen, 1987).

Hay que reconocer que estamos ante una disyuntiva radical y que contiene enormes consecuencias. Desgraciadamente, y a pesar de su transcendencia, no tiene fácil solución. En cualquier caso advertimos que desde una óptica educativa parece más razonable la estrategia de corregir los déficits y que ésta será la perspectiva que adoptaremos a lo largo del capítulo. En todo caso, cabe imaginar un compromiso, sin duda superficial, entre ambas opciones y diseñar la intervención de tal manera que en un primer momento se apoye en los puntos fuertes de cada niño e insistir, posteriormente, en los componentes deficitarios.

### 2.1. Actividades de segmentación

Para poder leer es necesario operar con el sistema de reglas que pone en relación las categorías de sonidos, fonemas, de la lengua con un cierto número de símbolos gráficos ( letras o grafemas) que las representan. Las dificultades pueden surgir como analizábamos en el capítulo anterior, no tanto a la hora de analizar las formas visuales de los grafemas como al convertir -traducir- esos grafismos en fonología o en lenguaje. Según este punto de vista, la dificultad para aprender a leer no reside en distinguir y memorizar los 27 símbolos gráficos que contiene el sistema alfabético, sino en comprender lo que se representa con cada uno de ellos. Como decíamos en el capítulo anterior: los problemas no estarían en distinguir la letra *d* de la *b*, sino en constatar la presencia del fonema (b y el d) en el propio lenguaje.

Si ésta es la raíz de los problemas, o al menos de parte de ellos, cabe razonar que debemos proporcionar a los alumnos experiencias y tareas que faciliten esa toma de conciencia sobre la estructura fónica de las palabras. Supongamos, por ejemplo, que proponemos a los alumnos que indiquen si dos palabras poseen o no un determinado sonido común y cuál es ese sonido. De forma más concreta, podemos presentar las imágenes de dos objetos familiares y pedir a los niños que las nombren.



/lápiz/



/taza/

Una vez que los niños hayan nombrado las palabras respectivas: lápiz/ taza/. se les informa que esas palabras, aunque significan cosas distintas, tienen un sonido en común, y que deben decirnos cuál es. La tarea, como el lector puede observar, obliga al niño a dirigir su atención a la constitución fonológica de la palabra. Además, para poder resolverla es necesario realizar un complejo proceso de descomposición de las palabras en sílabas, éstas en sonidos y, a la vez, proceder a comparar entre sí los distintos segmentos (sílabas y sonidos) hasta identificar los que sean comunes: /a/ y /a/, en este caso. Antes de proseguir con la descripción de este tipo de actividad, es necesario resaltar que la tarea no requiere el uso de grafemas o letras y que en todo momento se solicita a los alumnos que <piensen> en como *suenan* las dos palabras. Otra cosa es que, una vez identificado el sonido, se informe al sujeto sobre su representación ortográfica, lo cual es, además, muy conveniente.

Si planteamos la tarea en los términos que acabamos de señalar puede que resulte muy difícil a niños con dificultades o niños muy pequeños. De hecho, podría ser tan compleja como la tarea de leer o escribir. Hay dos modos de resolver este problema, que son, además, compatibles. Uno de ellos es graduar la dificultad según el tipo de sonidos que deben ser identificados. De esta manera se puede comenzar presentando palabras que comparten una misma sílaba, ejemplo /*cosa*/ /*mesa*/, y una vez aclarado el sentido de la tarea, podemos presentar palabras que comparten un único sonido pero con función silábica : ( asa, aro) después palabras que comparten un sonido vocálico (pila, río) posteriormente palabras que comparten sonidos consonánticos (lápiz, taza) y por último palabras cuyo sonido común forma parte de sílabas trabadas (sable, lazo).

<sup>1</sup> Esto es precisamente lo que ocurría en el capítulo anterior con la lectura de *logogen*.

Otra manera de facilitar la resolución de la tarea es proporcionar a los niños un conjunto de ayudas. Así, en vez de exigir, sin más, que localicen el sonido común, cabe indicarles una serie de operaciones previas.

1. Que descomponga las palabras en sus sílabas en el caso de (lápiz, taza) supondría segmentar (lápiz) en dos golpes de voz: (la y piz; y taza en ta y za )
2. Que dibujen tantos cuadros o círculos como sílabas tenga cada palabra.

/lápiz/ → (/la/ /piz/) → □ □  
 /taza/ → (/ta/ /za/) → □ □

Una vez efectuado este análisis silábico de cada palabra y contando con el apoyo de la presentación gráfica, se le pide a los sujetos que pronuncien en voz alta, con mucho cuidado, la primera sílaba de cada palabra, en este caso: ( la y ta ) y considere que hay algo que les resulta semejante. Después se pide al niño que compare la sílabas representadas por lo otros cuadrados, y así que identifique el sonido o sonidos comunes.

Este proceso puede resultar todavía más sencillo para el alumno si el instructor colabora con él en la realización de la tarea, tal como se expone en el siguiente cuadro<sup>2</sup>.

Cuadro 1. El programa de identificación de fonos (Tomado de Sánchez, Rueda y Orrantia, 1989)

Instructor	Niño
1. Ofrece las dos imágenes	1. Nombra los objetos
2. Selecciona una de las palabras	2. Se encarga de la otra (o viceversa)
3. El instructor divide su palabra en golpes de voz	3. El niño hace lo propio con la suya
4. El instructor representa la estructura sónica mediante su apoyo visual (El instructor, antes de continuar, se asegura que el niño reconoce el vínculo entre el soporte material y la sílaba correspondiente)	4. El niño hace lo mismo
5. El instructor elige una de las sílabas de su palabra	5. El niño elige una sílaba de la que le corresponde
6. El instructor pronuncia lentamente la sílaba por él elegida	6. El niño pronuncia lentamente la sílaba
7. Instructor y niño comparan sus pronunciaciones. El instructor solicita al niño un juicio sobre si las dos sílabas son iguales o, en su caso, si poseen algún sonido común. Si la respuesta es negativa, el instructor pide al niño que considere su otra sílaba y se repite el proceso indicado por los pasos 5. 6 y 7. Si, por el contrario, es afirmativa, la tarea se da por terminada.	

<sup>2</sup> El programa de análisis fonológico de A. Inizam. incluido en su método "27 frases", puede entenderse desde este punto de vista. También el programa de reeducación "Hurganito de Condemaría", incluye ejercicios parecidos.

Naturalmente, en vez de enseñar a los niños a *segmentar* sin más las palabras en fonos, tarea que al fin y al cabo puede resultar extraña a los niños, podemos insertar estas actividades dentro del proceso de escribir una palabra. De esta manera, le haríamos ver, y desde el principio, que estas actividades de segmentación intervienen en la lectura y la escritura. El siguiente programa que hemos denominado (Programa para escribir una palabra) trata de alcanzar este objetivo. El programa esta basado en algunos de los procedimientos propuestos por Tvetskova (1977) para rehabilitar la escritura de pacientes adultos con lesión cerebral, pero puede aplicarse con éxito a niños con dificultades de aprendizaje de la lectura (véase para mas detalle Sánchez Rueda y Orrantia 1989, Sánchez y Hernández, en prensa)

El programa consiste en inducir al niño a ejecutar todas las operaciones implicadas en la escritura de una palabra al dictado. En el cuadro adjunto presentamos las actividades en el mismo orden en el que se pide al niño que las realice. Para aclarar la situación podemos imaginar el siguiente escenario. El instructor indica al niño que debe escribir una palabra, pero que va a escribirla de un modo diferente a como está acostumbrado. El instructor pronuncia entonces la palabra (a), en este caso /cantante/, e indica al niño que debe dividir la palabra en golpe de voz (b) y, a continuación, contarlos (c). Después se enseña al niño a representar los golpes de voz con alguna marca o señal. Por ejemplo, un cuadrado por cada golpe de voz o un círculo. La función del instructor hasta este punto es señalar en cada momento las distintas operaciones y ayudar al niño, si hiciera falta, a realizarlas. Por ejemplo, es posible que cuando pedimos al niño que cuente los golpes de voz, éste olvide la palabra que le habíamos dictado.

Una vez representada cada sílaba por un cuadrado □, comienza la parte más compleja del programa: le pedimos al niño (e) que cuente el número de sonidos de cada sílaba. Una buena parte de los niños puede encontrar esta labor muy difícil, y en este caso es conveniente pedirles que acentúen (g) la articulación de los sonidos de cada sílaba: /caaann/, y así detectar el número de sonidos. De nuevo podemos encontrar resistencias en este punto (por ejemplo, en vez de /caaann/, el niño hace /caaaaaan/)<sup>3</sup>, y en este caso conviene mostrar al niño cómo se puede acentuar y prolongar la articulación de los sonidos, haciéndole ver, incluso cómo se pronuncian. Una vez logrado este punto, se pide al niño que divida los cuadros que corresponden a cada sílaba según el número de sonidos (f) (┘), para /can/, y, finalmente, que rellene cada espacio con la letra que corresponda (i) (┘) al mismo tiempo que vuelve a articular con sumo cuidado cada uno de los sonidos.

Al comienzo del programa, el niño debe seguir literalmente la secuencia ante palabras en las que normalmente encuentra dificultades, y progresivamente llegar a ejecutarlas por si mismo y sin los apoyos materiales (articulatorios) en este proceso es completamente necesario que todas estas incorporaciones lleguen a automatizarse e interiorizarse.

Cuadro 2. Programa "ESCRIBIR UNA PALABRA" (Tomado de Sánchez, Rueda y

<sup>3</sup> La prolongación de los sonidos oclusivos, tal como /c/ plantea un problema en la práctica insalvable.

Actividades	Ejemplo
a) Escucha la palabra oral	/cantante/
b) Rompe la palabra en golpe de voz	/can/.../tan/.../te/
c) Cuenta el número de golpes de voz	tres golpes
d) Dibuja tantos cuadrados como golpes de voz	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
e) Cuenta el número de sonidos de cada sílaba (apoyándose en la estructura gráfica)	/can/ tres sonidos /tan/ tres sonidos /te/ dos sonidos
f) Divide cada cuadrado según el número de sonidos	/ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
g) Articula con claridad cada una de las sílabas	/caannn.../
h) Una vez articulada cada sílaba escribe los grafemas correspondientes (g y h se repiten para cada una de las sílabas).	(/caannn.../ <input type="checkbox"/> /taann.../ <input type="checkbox"/> /tee... <input type="checkbox"/> )
i) Escribe la palabra	cantante <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Estos planteamientos de intervención que tratan de sensibilizar al niño a la fonología y, en términos más concretos, a romper la palabra en sílabas y fonos, identificar sonidos comunes, contar los sonidos, tomar conciencia de cómo y dónde se articulan, poseen una amplia justificación empírica, que aquí sólo podremos resumir. De ella se desprende la existencia de una compleja relación entre el aprendizaje de la lectura y la capacidad para operar sobre los segmentos fonológicos, capacidad que suele denominarse conciencia fonológica o segmental (Morais, Alegria y Content, 1987)

1. La primera evidencia es que la capacidad para segmentar y *añadir* un sonido a una secuencia (de /ala/ → /gala/; de /asa/ → ? (/gasa/), o *suprimir* de una secuencia un determinado sonido, solo se desarrolla si se aprende a leer en un sistema alfabético. De esta manera, las personas analfabetas apenas si pueden hacerlo. Más interesante aún, esto mismo les ocurre a aquéllos que han aprendido a leer pero en un sistema de escritura, como el chino, que no precisa representar gráficamente los fonemas. De esta manera, cabe concluir que esta capacidad para segmentar los fonos sólo se desarrolla con la experiencia que supone el aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabético.

2. Otra evidencia es que los escolares con dificultades específicas en la lectura tienen problemas para operar sobre la dimensión fonológica de su lenguaje, lo que conlleva, entre otras cosas, una pobre capacidad de segmentación (véase en el trabajo de Jesús Alegria (1985) una revisión de esta literatura).

Estos problemas con la segmentación deben diferenciarse por cierto de una deficiencia en la percepción del habla. Un niño de 7 o más años aunque tenga dificultades en el aprendizaje de la lectura, habla correctamente y de esa misma medida usa la fonología de su lengua. Pero lo que el aprendizaje de la lectura parece exigirle es rehacer conscientemente ese sistema fonológico que utiliza de forma espontánea y natural. No es que no diferencia perceptivamente los sonidos mas bien no puede

aislarlos uno a uno, de las secuencias que forman el habla: no puede romper una cadena de sonidos en sus fonos integrantes, o no puede jugar con ellos ni manipularlos.

3. Si se le atribuya a escolares con dificultades en las operaciones que permiten segmentar el lenguaje de sus unidades fonológicas se facilita el aprendizaje de la lectura (Bryant y Bradley, 1985; Rueca y col. en prensa).

Ahora bien, lo importante es retener que este tipo de actividades han de verse como ilustración de un principio general: que ciertos niños tienen dificultad para operar de forma explícita sobre segmentos fonológicos de su lenguaje, y que la intervención debe dirigirse a consolidar ese plano o dimensión que interviene tan decisivamente en la lectura. Por esta misma razón, juegos como el "veo...veo", las cadenas de rimas: /casa/, /árbol/, /lavar/, /radio/, /ojo/..., tomar conciencia de cómo y dónde se articulan los sonidos pueden servir para el mismo fin.

## 2.2 Actividades perceptivas.

La explicación más popular de las dificultades en el aprendizaje de la lectura define que las deficiencias no son de carácter perceptivo. Consecuentemente, la reeducación trata de palear estos déficits, y este mismo criterio se aplica en la prevención y profilaxis. En cualquiera de los casos (prevenir o corregir) las actividades incluidas en estos programas son muy conocidas porque constituyen el núcleo de las actividades correctivas de la mayor parte de los manuales de rehabilitación. Por eso, más que describirlas, queremos discutir las:

En primer lugar debemos reiterar que esta concepción no ha encontrado suficiente apoyo en los estudios realizados en los últimos 15 años. Estos mismos estudios han hecho ver errores metodológicos de bulto en los trabajos que apoyan este tipo de explicación. Pero no es cuestión de abrumar al lector con una literatura de difícil acceso; más interesante es hacer ver las insuficiencias en las que se ha movido esta orientación reeducadora, incluso aceptando que hay una parte de verdad en su base teórica.

Supongamos para observar estas insuficiencias, que damos por bueno que los niños con dificultades en la lectura tienden a presentar en mayor medida que los niños que leen adecuadamente deficiencias en todas o algunas de estas capacidades: orientación en el espacio, en el tiempo, en la reproducción de estructuras rítmicas, en la copia de figuras en la discriminación de formas. El primer problema que queremos destacar es que de estos datos se ha tendido a concluir que un fenómeno, la dificultad para leer, es causado por los déficits que comentamos. Sin embargo, estos datos no son otra cosa que una correlación y no permiten, por tanto, inferir este tipo de relación causal. Como es bien sabido, una vez establecida la correlación entre dos fenómenos, es necesario puntualizar si entre ambos se dan condiciones de necesidad, suficiencia, facilitación o simple asociación. Y esto es algo que en el presente caso sencillamente nunca se ha planteado con claridad.

El problema que estamos comentando esta puntualización nos conduce a la sig. cuestiones: ¿Estas actitudes son condiciones necesarias (prerequisitos) para poder leer?, ¿son condiciones facilitadoras?, ¿se trata de indicadores de un problema más general que ocasiona tanto las deficiencias en la lectura como en dichas habilidades?.

Dependiendo de cada una de las respuestas, así deberíamos orientar la práctica. ¿Estamos seguros de que es necesario que los niños operen adecuadamente con las estructuras rítmicas para poder leer?; ¿la experiencia con el ritmo es una experiencia atractiva para introducir alguna otra noción de interés?; ¿el hecho de enseñar a dominar esas estructuras puede facilitar el aprendizaje de la lectura? Hay que decir que estas respuestas, a veces ni las preguntas, se ofrecen o plantean en la literatura que defiende estos planteamientos, y sin embargo es completamente necesario hacerlo.

Otro problema de esta concepción es que las habilidades adquiridas en un contexto determinado, no tienden a generalizarse a otros contextos diferentes. De esta manera, el hecho de enseñar a un sujeto a reproducir series rítmicas o a diferenciar objetos teniendo en cuenta su orientación en el espacio, no asegura que estas actividades se extiendan por sí solas a la lectura de grafemas que se orientan de una determinada dirección en el espacio o se sucedan con un determinado orden en el tiempo. Naturalmente esto no desautoriza esas prácticas, pero sugiere que no debe olvidarse la intervención sobre componentes directamente implicados en la lectura o la escritura. En este sentido, conviene resaltar que los programas que hemos descrito en el apartado anterior sí inciden, y de forma explícita, en las operaciones comprometidas en el dominio de un código fonográfico o en la escritura de una palabra poco conocida.

¿Qué concluir? Una posibilidad es olvidarnos de estas prácticas y teorías que acabamos de revisar. Otra posición más conservadora o menos polémica consiste en admitir la posibilidad de que la explicación perceptiva sea correcta para ciertos niños con problemas en la lectura o para ciertas fases de aprendizaje. En este sentido, la distinción entre disléxicos disidéticos y disfonéticos puede proporcionarnos un compromiso entre ambas posiciones. Admitida esta posición, no queda otra cosa sino resaltar que lo más importante es razonar en cada caso la oportunidad de las diferentes medidas correctivas.

### 3. Estrategias para favorecer una lectura más activa.

Como analizamos en el capítulo anterior, ciertos niños equiparan comprensión con recuerdo, y tienden a creer que la lectura es una actividad en la que sus conocimientos no tienen utilidad. En esos casos podemos también decir que no se lee bien.

Varios estudios han demostrado que es posible aumentar la comprensión si se proporciona algún sistema para apelar a lo que ya se sabe. En el trabajo de Hansen y Pearson 1983, puede resultar ilustrativo. Los autores idearon un procedimiento de instrucción basado en estas tres actividades: en primer lugar *se seleccionan* las ideas importantes del texto; después se pide a los alumnos que las relacionen con sus experiencias personales y, se pide a los alumnos que hagan una hipótesis sobre posibles continuaciones. Por ejemplo:

*Idea del texto:* algunas personas se sienten turbadas por su apariencia personal.

*Pregunta que alude a las experiencias previas:* Dinos algo sobre situaciones en las que te has sentido turbado.

*Pregunta de predicción:* en nuestro siguiente relato hay un anciano que se siente turbado por su apariencia. ¿Qué crees tú que le perturba?

Los sujetos de este estudio cursaban 4º de EGB, y Hansen y Pearson demostraron que este método mejoraba la comprensión de los lectores inmaduros (si bien no tuvo efecto sobre los lectores más capaces). El lector pensará, con toda razón, que la aplicación de este procedimiento no puede generalizarse a los textos escolares, ya que éstos, por definición, comunican información poco conocida. Sin embargo, aunque para un alumno de 5º ó 6º de EGB sea muy difícil anticipar conocimientos específicos de Australia, sí puede anticipar, desde su experiencia con otras lecciones de Geografía, que de Australia se va a mencionar la geografía, el clima, la economía, el sistema político, etc. Algo semejante ocurre con la descripción de las plantas, las civilizaciones, etc. (véase más adelante).

Otro mecanismo para activar los conocimientos y autodirigir el proceso de interpretación es la formulación por parte del lector de *autopreguntas* durante la lectura y el estudio de los textos. Collins, Brown y Larkin (1980) han demostrado que cuando los lectores se enfrentan a un texto que ofrece alguna dificultad de interpretación, avanzan tratando de responderse a sí mismos las preguntas que se suscitan desde las primeras hipótesis interpretativas. De esta manera, las autopreguntas sirven para supervisar la propia comprensión. Los textos escolares suelen ofrecer al final las lecciones un conjunto de preguntas que los alumnos deben responder; aquí se trata de que el propio alumno aprenda a generarlas por sí mismo.

### 4. Estrategias para promover la comprensión y el aprendizaje a través de los textos

De acuerdo con el análisis que hicimos en el capítulo anterior, los alumnos que tienen dificultades en la comprensión tienden a convertir los textos que leen en una colección o listados de detalles (*tema + detalles*). Allí argumentamos que esto era debido a que no son capaces de penetrar en la lógica que articula el texto (*superestructura*), ni de extraer el significado global que da sentido a los elementos textuales (*macroestructura*). Por otro lado, tampoco parecen capaces de localizar el origen de sus dificultades ni comportarse estratégicamente ante el texto.

Dado este diagnóstico de problemas, los objetivos que vamos a considerar a continuación son los siguientes: ayudarles a que organicen la información según la lógica del texto, a construir la macroestructura o el significado global y a regular el propio proceso de comprensión.

#### 4.1 La enseñanza de los patrones organizativos.

Las actividades que incluimos en este apartado tratan de enseñar a los alumnos a reconocer la *organización interna* de un texto y a usar esa misma organización textual como un marco en el que asimilar el contenido. La justificación de este procedimiento la hicimos en el capítulo anterior; ahí nos referíamos a *esquemas (retóricos)* esquemas que reflejan nuestros conocimientos sobre las estructuras textuales o *superestructura*, que son usados durante la lectura para anticipar y asimilar la información.

Un primer ejemplo de este tipo de instrucción lo encontramos en el trabajo de Brook y Dansereau (1983). Los autores examinaron diferentes manuales escolares dedicados

a exponer teorías científicas con el fin de identificar cual era su organización prototípica (superestructura). Esta estructura la denominaron DICEOX, y en ella se reflejaban las categorías de información que estaban presentes en los manuales consultados.

Cuadro 3. *Categorías y subcategorías del DICEOX*<sup>4</sup>

Descripción	Historia	Consecuencias	Evidencias	Otras teorías	Categoría Abierta
Fenómenos Predicciones Observaciones Definiciones	Nombres Datos Contexto	Aplicaciones Creencias	Experimentos Observaciones	Antagónicas Complementarias	

Brook y Dansereau enseñaron a un grupo de alumnos (que cursaban lo correspondiente a nuestro bachillerato) a aplicar el DICEOX a diversos textos, demostrando el beneficio de este tipo de instrucción. El procedimiento tiene la limitación de que solo puede aplicarse en un área de contenidos muy reducidos. Por otro lado, el DICEOX puede parecer algo artificioso y rígido. No obstante es perfectamente concebible que los alumnos participen en la creación y discusión de otros posibles DICEOX<sup>5</sup> e incluso que sean capaces de construirlos por si mismos, convirtiendo estos esquemas en algo propio. En todo caso, el sentido de la instrucción sólo puede entenderse se consideramos la tendencia de mucho alumnos a convertir los textos en una lista de elementos.

Algo semejante puede hacerse con sujetos más pequeños en el caso de los cuentos infantiles. También en este caso puede identificarse una organización formal, la gramática de los cuentos, que describimos en el capítulo anterior, y por ello cabe enseñar a usar esta estructura a los alumnos que lo requieran. Por ejemplo, Short y Ryan (1984) enseñaron a sus alumno a verbalizar, tras la lectura de cualquier cuento estas cinco preguntas: *¿Quién es el protagonista? ¿Dónde y cuándo tiene lugar el relato? ¿Qué hace el protagonista? ¿Cómo termina el cuento? ¿Qué siente el protagonista?*. De esta manera los sujetos se orientan hacia los contenidos que determinan dichas preguntas, que son por definición los constituyentes básicos de los cuentos: Marco, Intento, Resultado y Reacción.

Bonnie Meyer ha estudiado otro tipo de organización formal que afecta a los textos de carácter expositivo. Meyer (1984), en concreto, distingue cinco formas organizativas: problema/solución, descripción, comparación y colección y, como el lector podrá notar a continuación, son menos dependientes que el DICEOX de un

<sup>4</sup> Estas categorías, por supuesto, no siempre aparecen explícitamente en los manuales; pero en todos ellos, de uno u otro modo, se hace una presentación inicial de cada teoría en la que se incluyen los fenómenos que abarca, los conceptos --definiciones-- básicos, etc. Por eso cabe hablar, como indica el DICEOX, de una *Descripción...* algo semejante puede decirse del resto de las categorías y subcategorías.

<sup>5</sup> La descripción de países (geografía, clima, economía, población, etc.), civilización (origen y características estructurales) o seres vivos (hábitat, características morfológicas, etc.) permiten la misma metodología

contenido o temática concretos.

1. La forma organizativa *problema/solución* estructura el contenido de un texto en torno a la presentación de un problema(s) y a la solución(es) para resolverlo. Este tipo de organización viene marcada en los textos a través de expresiones como "para obtener...", "una dificultad...", "una medida o solución".
2. La organización *causalidad* distribuye los contenidos en torno a una trama causal cuyas categorías básicas son antecedente y consecuente. Este tipo de organización se utiliza preferentemente para exponer acontecimientos naturales, y suele marcarse en los textos a través de señales como "por esta razón", "como consecuencia..."
3. La *descripción* articula los contenidos como rasgos, propiedades o características de un determinado tema.
4. La *comparación* estructura los contenidos a través del contraste o semejanza entre manifestaciones de dos entidades o fenómenos, y se hace notar mediante expresiones como "a diferencia de ", "desde un punto de vista...; desde el otro..."
5. En la *colección*, las ideas son organizadas a través de un lazo asociativo inespecífico (enumeración de rasgos), o a través de un ordenamiento temporal.

Meyer ha defendido que cuando un lector competente interpreta un texto organizado bajo cualesquiera de estas formas organizativas, reconoce su presencia en el texto y distribuye la información en sus categorías. Nada tiene de extraño, por tanto, que uno de los procedimientos usados para aumentar la capacidad de comprensión tenga por objetivo enseñar a los alumnos a reconocer y usar esas organizaciones.

Armbruster, Anderson y Ostertag (19879, siguiendo esta línea, proporcionaron a sujetos de 5º un marco o esquema con las categorías básicas de la organización *problema/solución*, a la que añadieron la categoría *resultados*.

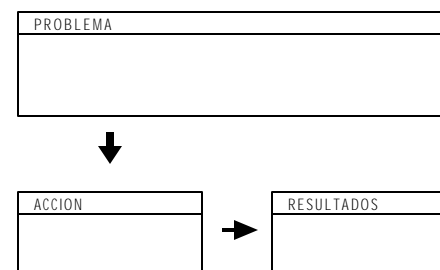


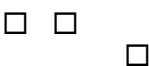
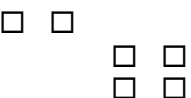



Figura 1. Esquema gráfico para la organización problema/solución. Tomado de Armbruster y cols., 1987

Durante la instrucción, los sujetos aprendieron a localizar en el texto contenidos correspondientes a dichas categorías y a sintetizar la información correspondiente.

Un procedimiento semejante puede seguirse con el resto de las organizaciones

básicas<sup>6</sup>. Así, en el cuadro 4 figuran los esquema gráficos que hemos utilizado en nuestro propio trabajo (Sánchez 1987), y que como puede verse cubren todas las organizaciones distinguidas por Meyer:

Cuadro 4. *Esquema gráfico para las distintas organizaciones de los textos. Tomado de Sánchez, 1987*

	<p><i>Descripción:</i> en el cuadrado se incluye la entidad que se describe, mientras que los atributos o rasgos se añaden a los segmentos del cuadro</p>
	<p><i>Comparación:</i> en cada uno de los cuadros se hace figurar las entidades (cada una en un cuadrado) que se contrastan y comparan en el texto. En torno a cada entidad se ponen de manifiesto los atributos o rasgos comparados</p>
	<p><i>Causalidad:</i> que refleja el sentido de la relación causal entre dos o más estados o fenómenos</p>
	<p><i>Solución:</i> el arco vincula la solución con el problema</p>
<p>...</p> 	<p><i>Secuencia:</i> que refleja en cada cuadrado las fases del curso temporal de un proceso</p>

#### 4.2 Actividades para enseñar a resumir.

Otro aspecto en el que conviene insistir para asegurar una buena comprensión es la capacidad para extraer el significado global que impregna los elementos de un texto o un párrafo. De hecho, se anima a los escolares a quedarse con lo importante, distinguir entre sus ideas principales o detalles pero estas recomendaciones pueden ser poco efectivas. Sabemos, por ejemplo, que los escolares de baja capacidad de

<sup>6</sup> Debemos aclarar, antes de dar por terminado este apartado, que con estos procedimientos no pretendemos enseñar a comparar, ni a relacionar causalmente, etc., sino a reconocer que un texto es una comparación entre dos fenómenos, teorías o entidades, o que en un texto se relacionan causalmente dos o más acontecimientos. La distinción es importante, porque si se diera el caso de que un alumno fuese incapaz de usar estas categorías, deberíamos concluir que sus dificultades no son específicas de la comprensión de textos sino mucho más globales.

comprensión tienen una idea de lo importante que puede ser muy distinta de la que tienen los sujetos más capaces. Por otro lado, y como todo profesor sabe muy bien, para resumir aplican la estrategia de "suprimir y copiar", que consiste en suprimir de un párrafo todo lo que les parece poco importante y copiar literalmente el resto (Brown, Day y Jones, 1983).

Antes que nada, queremos señalar que estamos en condiciones de ser relativamente explícitos a la hora de orientar a los alumnos a construir los resúmenes de un texto. Desde luego, algo más que lo que se desprende de la mera sugerencia de "quedarse con lo importante". T. A. van Dijk ha descrito tres operaciones que generan ese significado global:

1. *Omisión*, mediante la que se omite de una secuencia de oraciones/proposiciones aquellos elementos que no son necesarios para interpretar el resto.
2. *Generalización*, mediante la que se sustituyen diversos elementos de una secuencia de oraciones/proposiciones por un concepto más abstracto o general que los originales (por ejemplo, y tal como veíamos en el capítulo anterior "travesura" como instancia superior a "lloriquear, romper muñecas, insultar").
3. *Integración*, mediante la que se sustituyen diversos elementos de una secuencia de oraciones por un concepto que denota los mismos acontecimientos que toda la secuencia en su conjunto (v. gr. "romper cosas queridas, lloriquear y perder el apetito" como secuencia prototípica del concepto "enfado amoroso").

Naturalmente, para aplicar cada una de estas operaciones es necesario apelar a nuestros conocimientos previos para determinar mediante ellos qué elementos son superfluos, qué concepto puede sustituir a los presentes por ser estos ejemplos o ilustraciones de aquél, o qué concepto de nuestro fondo de conocimientos puede referir los mismos hechos que los que se mencionan en el texto.

Day (citado por Brown y Day, 1983) enseñó con éxito a alumnos de "college" de diferentes niveles de competencia a distinguir y operar con estas macrorreglas. La labor de los estudiantes consistía en descartar la información trivial o redundante resaltándola con lápiz azul (el primer tipo) o rojo (el segundo); identificar y subrayar las oraciones temáticas; escribir un concepto más abstracto al encontrar cualquier *lista* de elementos, y componer una oración temática nueva cuando fuera necesario. Una vez hecha esa labor podían utilizar sus resultados para construir un resumen.

La edad y el nivel escolar de los sujetos de este estudio es importante, porque sugiere que incluso estudiantes competentes de "college" pueden mejorar en su capacidad para resumir un texto; por otro lado, deja entrever que los alumnos más jóvenes pueden necesitar un entrenamiento aún más específico para usar las macrorreglas.

Una cuestión de cierta importancia es considerar la enseñanza de diversas estrategias. En vez de enseñar a resumir sin más, puede resultar más efectivo enseñar esa habilidad dentro del curso completo de la tarea de estudio o lectura. Así Palincsar y Brown (1984) han creado un programa en el que se enseña a los sujetos estas cuatro actividades interrelacionadas: clarificar, resumir, autopreguntarse y predecir. De esta manera, una vez leído un párrafo, aprenden a autoevaluar el grado de comprensión de lo leído y a localizar el origen de las dificultades si las hubiera; después proponen un

resumen del párrafo y una vez creado el resumen se autointerrogan sobre el contenido (autopreguntas) y planean posibles continuaciones al texto (predecir).

En este programa, por tanto, no sólo se enseña a resumir, como en el caso anterior, sino que esa habilidad se adquiere dentro de un contexto más amplio y significativo. De la misma manera, podríamos enseñar a usar la organización global de los textos, la capacidad para resumir y para autocuestionarse sobre lo leído, tal y como hemos hecho en nuestro propio trabajo (Sánchez, 1989).

#### *Capacidad autorregulatoria.*

La mayor parte de las actividades instruccionales pueden proporcionar, además de los beneficios específicos, un mayor grado de consecuencia sobre el propio proceso de lectura y comprensión. Así, al instruir en procedimientos para resumir, aumentamos también la capacidad para constatar que un párrafo no se ha comprendido, sencillamente porque ese resumen que buscamos no acaba de construirse del todo.

Sin embargo, para que se den estos efectos generales, es necesario que los alumnos aprendan a regular por sí mismos la ejecución de estas estrategias, y esto a su vez requiere en una especie de autodiagnóstico que puedan relacionarlas con los fallos que tienden a cometer espontáneamente.

Supongamos, por ejemplo, el caso de la instrucción en los patrones organizativos de los textos. Para autorregularse adecuadamente es necesario poder responder preguntas de este tipo: ¿Cómo puedo estar seguro de que es ésta y no otra la organización de este texto? El logro de este objetivo final puede requerir en muchos casos un programa explícito de instrucción, mediante el cual el alumno puede aprender a formularse ese tipo de preguntas y, lo que es más importante, un procedimiento genérico para contestarlas. Véase a modo de ejemplo el siguiente programa

- "1. Veamos. Qué otra organización podría ser: descripción, problema/solución, casualidad, etc.
- 2.Cuál de todas las seleccionadas puede descartarse.
3. Vuelve a leer el texto y observa si hay alguna parte que no entra en alguna de las organizaciones seleccionadas.
4. Elige como definitiva aquélla que más información pueda organizar.

Este recorrido por los distintos problemas ligados al aprendizaje de la lectura y por las estrategias de intervención que pueden usarse para abordarlos, habrá hecho ver, sin duda, que el dominio de la lectura o, en términos más amplios, del lenguaje escrito, afecta a cualquier grado educativo (desde el preescolar hasta el bachillerato). También es fácil notar que la respuesta del sistema educativo es desigual en relación a los distintos aspectos implicados y que la laguna más importante se encuentra en conseguir que los alumnos sean autónomos ante los textos. Esta consideración cobra más importancia si pensamos que de hecho exigimos a los alumnos esa autonomía, pero apenas hacemos nada para promoverla, quizás por suponer que corresponde a "otros" hacerlo.