

NUEVOS APORTES A LA INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES DE LECTURA

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO*
CARMEN LÓPEZ ESCRIBANO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Recibido: julio 8 de 2004

Revisado: julio 27 de 2004

Aceptado: agosto 13 de 2004

ABSTRACT

This article presents a synthesis of the intervention programs and strategies to treat reading difficulties. The synthesis includes a review of the last published articles on the issue, both in Spanish and English. It also presents the visits to different Language Rehabilitation Centers in the Community of Madrid including the approaches applied in these centers. Besides the description of the general intervention strategies applied to reading problems, some of the programs to treat specific difficulties of words decoding and recognizing are explained, and the programs to treat reading comprehension and fluidity.

Keywords: Educational psychology, language rehabilitation, language difficulties.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar una síntesis sobre los programas y estrategias de intervención para remediar las dificultades de lectura. Para realizar esta síntesis hemos revisado los últimos artículos publicados sobre el tema, tanto en español como en lengua inglesa. También hemos visitado diferentes centros de rehabilitación del lenguaje de la comunidad de Madrid, comprobando las aproximaciones utilizadas en estos centros.

Además de tratar sobre las estrategias generales de intervención en los problemas de lectura, también se explicarán algunos de los programas utilizados para tratar dificultades específicas de decodificación y reconocimiento de palabras, y los utilizados para remediar las dificultades de fluidez y de comprensión de lectura.

Palabras clave: Psicología educativa, rehabilitación del lenguaje, dificultades del lenguaje.

* Correo electrónico: victorsantiuste@med.ucm.es

Orientaciones actuales acerca de las dificultades de lectura

En la identificación, estudio y tratamiento de los problemas de lectura se han distinguido tradicionalmente dos tipos de dificultades; la *dislexia* y el *retraso lector* (o *variedad jardín*).

Los criterios utilizados tradicionalmente para definir la dislexia y diferenciarla de otros problemas lectores -como la variedad jardín- han sido:

Criterio de exclusión. Establece que deben excluirse problemas como los causados por deficiencia sensorial, mental, emocional, deprivación sociocultural, absentismo escolar o inadecuación de los métodos educativos.

Criterio de discrepancia. Falta de concordancia entre el resultado real de un aprendizaje y el esperado, en función de las capacidades cognitivas del sujeto.

Criterio de especificidad. Pretende especificar en qué ámbito concreto se producen las dificultades de aprendizaje y lectura, por ejemplo, comprensión, decodificación, problemas de memoria, etc.

El término dislexia se recoge en *The Special Educational Handbook* (Williams, 1970) como dificultad de lectura, a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidades socio-culturales.

Algunos teóricos han descrito también discapacidades cognitivas en la dislexia cuyo origen es genético o constitucional. La evidencia de origen neurológico está basada en observaciones a partir de la disección de cerebros y de pruebas de resonancia magnética funcional, donde se ha comprobado el tamaño semejante de los hemisferios cerebrales, mala disposición celular y algunas anomalías en los sistemas visual y auditivo concernientes a la acción de movimientos rápidos.

En la actualidad la evidencia empírica indica que una de las características más destacables de la dislexia es el problema de reconocimiento de palabras (Lovett et al., 1994) Esta dificultad tiene finalmente consecuencias negativas para la comprensión de lectura (Adams, 1990). Aunque un gran cuerpo de investigación apunta al déficit fonológico como la primera causa de los problemas de reconocimiento de palabras en la dislexia, otros estudios sugieren que probablemente las dificultades ortográficas también estén implicadas (Zecker, 1991).

Estudios recientes apuntan al hecho de que los disléxicos muestran un ritmo lento en la lectura de palabras cuando son comparados con lectores de su misma edad y nivel lector. La nueva definición de dislexia de la British Psychological Society (1999) sugiere que la "dislexia es evidente cuando la lectura precisa y fluida de palabras se desarrolla de modo incompleto y con gran dificultad".

Los criterios utilizados para definir la dislexia comentados con anterioridad, han sido sin embargo muy criticados en investigaciones recientes. Por ejemplo la evidencia de las diferencias cualitativas entre los disléxicos y otros lectores con retraso son escasas, y las influencias genéticas parecen ser equivalentes en los dos grupos (Snow, Burns & Griffin 2002).

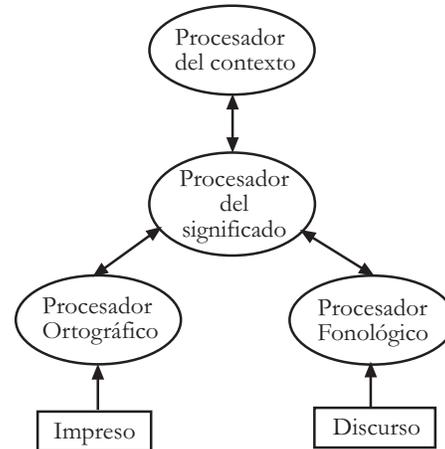
En cualquier caso y desde el punto de vista de la intervención educativa, tema central de este artículo, podemos decir que el tratamiento y los programas utilizados para remediar las dificultades lectoras suelen ser los mismos que para tratar cualquier tipo de retraso lector (Lyon et al., 2001).

Principios generales de la intervención

Ante todo, la intervención en las dificultades de lectura debe estar basada en un diagnóstico previo; es importante conocer los problemas específicos de un lector para poder intervenir en su caso de manera adecuada.

Siguiendo el modelo interactivo de Adams (1990), podemos encontrar dificultades en el reconocimiento y decodificación de las palabras; en la fluidez y en la comprensión lectora; o a veces en todos ellos.

FIGURA 1. MODELO DEL SISTEMA LECTOR (ADAMS, 1990)



Por otro lado el maestro o especialista necesita conocer qué tipo de materiales y herramientas hay disponibles en el mercado para poder elegir y decidir cuáles son los recursos más adecuados; a continuación citamos algunos de ellos:

- Aunque la mayoría del material diseñado para remediar las dificultades lectoras está centrado en el desarrollo de habilidades aisladas como habilidades fonéticas, desarrollo del vocabulario o entrenamiento en estrategias de comprensión, la intervención no debería centrarse únicamente en habilidades concre-

tas, sino que las actividades deberían formar parte de un contexto más amplio.

- Normalmente la intervención es más efectiva cuando los textos y las tareas utilizadas implican una lectura y escritura auténtica y la enseñanza ocurre en contextos integrados.
- Quizás el primer paso sea establecer un lugar de lectura en el aula o en el centro, donde el alumno tenga acceso a todo tipo de material impreso: libros temáticos, novelas, periódicos, tebeos, cuentos.

Por ejemplo, en la etapa preescolar los niños deberían entender cómo funcionan los libros y los textos impresos. Deberían conocer las partes de un libro y sus funciones, y que lo que está escrito en las páginas representan las palabras que pueden leerse en voz alta. En esta etapa los niños pueden empezar a distinguir varias formas y propósitos de lo impreso, desde cartas personales hasta textos literarios como cuentos, ensayos y pequeñas novelas. Para que el niño se familiarice desde pequeño con el texto escrito, es necesario que entre en contacto con él a través de una pequeña biblioteca o un lugar destinado a la lectura.

Es importante tener esto en cuenta porque el lector con dificultades generalmente es menos consciente de que la lectura es una actividad con sentido y que sirve para comunicarse. Por lo tanto, es necesario centrarse en la naturaleza comunicativa de la lectura y escritura, y se debe animar a los alumnos a que utilicen sus habilidades de forma real, por ejemplo, escribiendo a sus compañeros, compartiendo historias divertidas con otros, escribiendo una historia personal, leyendo para buscar información específica que conteste a una pregunta o leyendo una lista de instrucciones para saber cómo se hace algo.

No debemos olvidar que todos los programas y técnicas específicas para remediar las dificultades de lectura deben estar integradas en un contexto donde el alumno hable, escuche, lea y escriba con frecuencia. Esta propuesta metodológica multisensorial fue enunciada por Orton, primer especialista -junto con Gillingham- del método de corrección de la dislexia que lleva su nombre y que más adelante desarrollaremos.

Intervención en las dificultades de decodificación y reconocimiento de palabras

Actualmente la mayoría de los expertos están de acuerdo en que la identificación de palabras implica dos tipos de conocimientos y habilidades: fonológicos y ortográficos.

La conciencia fonológica es la habilidad para segmentar la lengua hablada en palabras, sílabas y sonidos. Éste es un paso decisivo para entender el principio alfabético y, en última instancia, para aprender a leer.

Los procesos ortográficos están unidos a la apariencia de las palabras. El conocimiento ortográfico implica memoria de patrones visuales específicos que identifican palabras o partes de palabras. Este conocimiento parece que se adquiere a través de la exposición repetida a las palabras escritas hasta que la representación visual de una palabra determinada termina siendo estable.

En la mayoría de las personas existe una gran relación entre habilidades ortográficas y fonológicas aunque cada una de estas habilidades aporta contribuciones separadas y únicas a la lectura.

El aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema es la habilidad básica para analizar los sonidos de las palabras; una carencia o defecto en el procesamiento fonológico perturba la decodificación e impide, por tanto, la identificación de las palabras (Shankweiler & Liberman, 1972; Stanovich, 1986; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994). Este déficit básico de las funciones lingüísticas de orden inferior bloquea el acceso a los procesos lingüísticos de orden superior y a la obtención del significado del texto.

Desde hace más de veinte años se vienen recogiendo pruebas de que los niños con dificultades de lectura presentan problemas principalmente en el procesamiento fonológico. En uno de sus primeros experimentos, Liberman demostró que los niños adquieren conciencia de la estructura fonológica de las palabras habladas entre los cuatro y los seis años de edad. En su investigación, preguntaba a los niños cuántos sonidos oían en una secuencia de palabras. Ninguno de los de cuatro años pudo identificar correctamente el número de fonemas, pero el 17% de los de cinco años sí lo hicieron, y entre los de más de seis años un 70% mostraron tener ya conciencia fonológica. El desarrollo de la conciencia fonológica va, pues, paralelo a la adquisición de la técnica de la lectura.

Hoy está ampliamente aceptado que uno de los problemas más comunes en los niños con dificultades de lectura es la ausencia de conciencia fonológica. Los investigadores aceptan cada vez más la idea de que el procesamiento fonológico está causalmente relacionado con las dificultades de lectura. Esta conclusión está basada en muchos estudios de diferentes laboratorios utilizando una amplia variedad de tareas entre un gran número de lenguas.

En inglés, Blachman (1994); Goldstein (1976); Vellutino & Scalon (1987) han mostrado la importancia del procesamiento fonológico para la lectura. Magnusson & Naucler (1987) y también Ortiz (2002) realizaron tra-

bajos similares en español; Alegría, Pignot & Morais (1982) en francés; Cossu, Shankweiler, Liberman, Tola & Katz (1988) en italiano. Por tanto la evidencia de un rol causal es consistente a través de varios estudios con diferentes lenguas alfabéticas.

El niño que comienza a leer debe haber desarrollado la conciencia fonológica para poder aprender el “principio alfabético” (es decir la correspondencia fonema-grafema); de acuerdo con este principio los programas que se centren en reforzar esta capacidad conseguirán los mejores resultados. Tres décadas de investigación indican que las aproximaciones fonéticas son las más beneficiosas para la mayoría de los alumnos (Vellutino, 1991); es por esto que los programas de intervención destinados a la mejora de la lecto-escritura deberían incluir instrucción en el desarrollo de la conciencia fonológica.

Normalmente los programas destinados a la mejora de la conciencia fonológica comienzan examinando las relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado. Las técnicas son similares, en este punto, a ciertos ejercicios y terapias del habla. La primera etapa es hacer que el niño tome conciencia de su propio sistema sonoro y hablado. Enseñar al niño a escuchar y a prestar atención, a observar al hablante cuidadosamente, especialmente sus labios y su lengua, así como a captar las señales no verbales.

Gradualmente se avanza al estudio de las sílabas y palabras, siempre en orden de dificultad creciente. Estos métodos comienzan con el estudio del sonido, unidad menor del lenguaje, y avanzan a unidades mayores como la sílaba, la palabra y finalmente la frase y el texto.

En lengua inglesa existen múltiples programas orientados al entrenamiento en el procesamiento fonético. Estos programas suelen tener las siguientes características:

- *Son estructurados*, el sistema lingüístico se enseña de una forma ordenada y coherente más que por partes o con sus elementos tomados al azar.
- *Son secuenciales*, esto implica que el descubrimiento de los sonidos, las combinaciones de letras y la ortografía han de ser graduales.
- *Son acumulativos*, se anima al alumno a utilizar los nuevos elementos introducidos, reforzando los otros ya enseñados.
- *Son sistemáticas*, se emplean durante un determinado número de horas y días a la semana.
- *Son multisensoriales*, lo que implica la integración de las modalidades visual, auditiva y táctil -o quinestésica- como la asociación de letra, sonido y escritura.

La idea de que el aprendizaje que se experimenta a través de todos los sentidos ayuda a reforzar la memoria tiene una larga historia en la pedagogía. Los psicólogos de finales del S. XIX promovieron la teoría de que todos

los sentidos están implicados en el aprendizaje. Orton defendió el uso de todos los sentidos para reforzar patrones débiles de memoria.

Algunos ejemplos de programas fonológicos en lengua inglesa son:

- *Orton-Gillingham*, es una técnica que ha sido utilizada desde 1930 y ha sido probada con miles de estudiantes de todo el mundo.
- *Método Fernald* (más adelante describiremos este método y el anterior con mayor detalle).
- *Lindamood Phoneme Sequencing Program*.
- *De Alfa a Omega*.
- *Enseñanza Bangor*.

El método Orton-Gillingham es un aproximación fónica y sintética, ya que se aprenden los sonidos de cada letra y después se construye la palabra. Es un método multisensorial que incluye aspectos auditivos, visuales y táctiles.

La instrucción se presenta como sigue:

1. El niño mira una letra (visual).
2. El niño oye el nombre que le dice el profesor (auditivo).
3. El niño repite la letra (kinestésico).
4. Una vez aprendida, el foco se dirige al sonido de la letra siguiendo el mismo sistema. Se presenta una palabra llave para cada fonograma, por ejemplo para “f” la palabra clave es Flor, de este modo se asocia el sonido con la palabra.

5. El maestro presenta un sonido y pregunta qué letra o fonograma representa el sonido.

6. El maestro muestra al estudiante como formar la letra, el estudiante traza la letra y la escribe de memoria.

7. Una vez dominada la letra (en palabras de tres letras) se introducen historias que la utilizan y después se le dicta al estudiante para que la escriba.

8. Se utilizan materiales como tarjetas, sobres, historias, un diccionario.

El método Fernald también está basado en la estimulación multisensorial V-A-K-T (Visual, Auditivo, Kinestésico y Táctil); combina esta aproximación con un enfoque temprano en el sonido de las letras y en la palabra entera para usar la estrategia V-A-K-T.

El procedimiento es como sigue:

1. Los estudiantes seleccionan una palabra para aprenderla.
2. Se escribe la palabra en el papel.
3. Se trazan los elementos de la palabra diciendo cada sílaba hasta que pueden recitarla de memoria.
4. Escriben la nueva palabra de memoria y puede ser incluida en la activación del estudiante como algo suyo aprendido en una historia.

5. La nueva palabra se coloca en una copia para una futura revisión.

6. Se escribe la historia para que la lean los estudiantes.

En lengua española no existen programas tan completos y desarrollados como los citados anteriormente, aunque sí es cierto que cada vez aparecen materiales de mayor calidad para estimular la conciencia fonológica. Estos materiales, como comentamos anteriormente, nunca deberían utilizarse de modo aislado, se deberían complementar siempre con actividades de reconocimiento de palabras, ampliación de vocabulario y entrenamiento en estrategias de comprensión de lectura.

A continuación se citan algunos de los materiales publicados en lengua española que tienen como objetivo el entrenamiento de la conciencia fonológica.

- Programa de habilidades metafonológicas (2001). Amelia Carrillo, Celia Carrera. Madrid: Cepe.
- Lotos fonéticos (2001). Marc Monfort y Adoración Juárez. Madrid: Cepe.
- Vamos a jugar con... las palabras, las sílabas, los sonidos y las letras (2003). Miren García Celada. Madrid: Cepe
- Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo (2003). Sylvia Defior, José Ramón Gallardo y Rolando Ortúzar. Málaga: Aljibe.

La intervención en el procesamiento fonológico ha demostrado tener éxito pero también ser insuficiente para tratar la gran variedad de dificultades de lectura y la complejidad del proceso lector. En la actualidad, además de la hipótesis de la conciencia fonológica, existe una segunda hipótesis para explicar los problemas de lectura: el déficit en la rapidez de procesamiento de información. Se sabe que los niños con dificultades de lectura procesan la información tanto por vía visual como auditiva más lentamente que los lectores sin problemas. Esto haría que a los lectores con dificultades les cueste automatizar las palabras y, por tanto, tengan problemas de fluidez y comprensión lectora.

Intervención en las dificultades de fluidez lectora

Aunque el reconocimiento preciso de las palabras es necesario para poder leer, sabemos que no es el punto final de la enseñanza de la lectura. La fluidez representa un nivel de experiencia más allá del reconocimiento de palabras, y para comprender un texto se necesita cierta fluidez al leer.

La fluidez implica el reconocimiento de las palabras con un ritmo apropiado de modo que se pueda construir el significado.

Una de las técnicas para mejorar la fluidez y comprensión lectora es la "lectura repetida" (Rashotte & Torgesen, 1985; Breznitz, 1997); aunque sabemos que a los niños pequeños les gusta escuchar muchas veces la

misma historia, una vez que entran en el colegio se espera que lean una historia una sola vez, con buena fluidez y comprensión, y que luego pasen a otra.

Muchas veces los educadores han minimizado el valor de la lectura repetida; el objetivo de ésta es simplemente persuadir e inducir al niño a leer un texto en particular varias veces de modo que pueda mejorar su fluidez a través del aumento de familiaridad y práctica adicional. Se ha demostrado que es una técnica bastante útil para profesores que trabajan con lectores con dificultades (Lipson & Wixson, 2003).

Una de las razones más importantes para leer repetidas veces un mismo texto es el desarrollo de la fluidez, porque se sabe que existe una relación entre la lectura oral fluida y una buena habilidad lectora. Aunque existen una variedad de procedimientos para desarrollar la fluidez en la lectura oral, la técnica más utilizada implica la lectura repetida.

Esta estrategia es fácil y flexible de implementar. Muchos profesores esperan resistencia de sus alumnos si les piden que lean el mismo material varias veces porque parece una tarea bastante mecánica y repetitiva. Sin embargo, muchas veces los lectores más jóvenes eligen ellos mismos releer el material varias veces intentando entender el texto. Los lectores con dificultades no tienen la oportunidad de leer mucho, menos de releer material para lograr control y fluidez. La lectura repetida les da esta oportunidad.

Finalmente, esta técnica hace que el lector con problemas llegue a leer algo, que le resulte relativamente fácil, y esto produce una actitud positiva en el niño. Esta experiencia puede ser esencial para el desarrollo de la fluidez, además los alumnos también ganan en el reconocimiento de palabras y su comprensión mejora si han tenido la oportunidad de leer la historia varias veces.

Algunas guías para implementar esta técnica son:

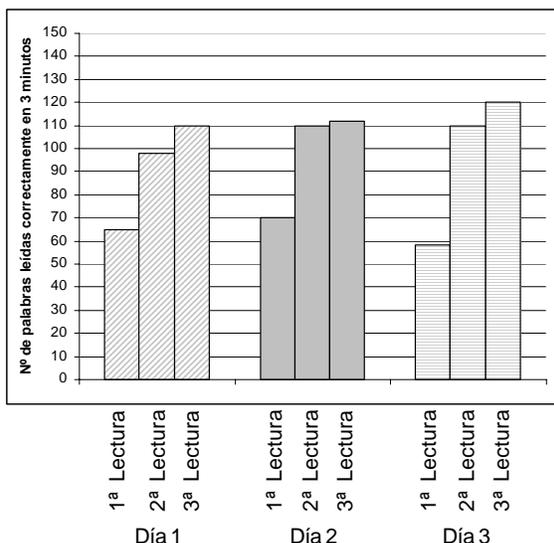
1. Seleccionar material que se preste a una lectura oral fluida: cuentos o historias adecuadas a la habilidad y edad del lector.

2. Asegurarse de que el alumno comprenda por qué realiza esta actividad. Él, al igual que un atleta o un músico, debe practicar –con cierta frecuencia– pequeñas partes de toda la actuación para lograr la perfección. Se debe enfatizar en que la expresión, el conocimiento de palabras y el uso del contexto le ayudará a comprender el texto con mayor facilidad. Debe comprender que el objetivo no es únicamente leer bien oralmente.

3. Se le debe animar a que relea en silencio el texto seleccionado tanto como sea posible.

Un modo de mantener interés en la lectura repetida es anotar los resultados y presentarlos en un gráfico. Los alumnos pueden encontrar gratificante ver como han mejorado (Ver Figura 2).

FIGURA 2



Si el alumno no mejora, debemos revisar qué es lo que falla, quizás haya que cambiar el texto por uno más fácil o más difícil, o quizás el niño experimente mucha angustia al leer en voz alta, por lo que previamente habría que tratar de disminuir el nivel de ansiedad asociado con la lectura.

Un programa creado recientemente en habla inglesa para mejorar la fluidez y comprensión lectoras es el RAVE-O (Recuperación, Automaticidad, Elaboración de Vocabulario, Ortografía), Wolf, Miller & Donnelly (2000), que se utiliza conjuntamente con un programa fonético.

El objetivo principal del programa es conseguir la fluidez lectora y automatizar los subprocesos implicados en la lectura. Más específicamente podríamos decir que este programa persigue tres objetivos fundamentales:

El primero, y más importante, es el desarrollo de la fluidez lectora, incluyendo la identificación y reconocimiento de palabras y la comprensión. Este es un objetivo compartido con los otros pocos programas de fluidez lectora que existen, la mayoría de los cuales enfatizan la importancia de la práctica, la amplitud y variedad de lecturas, y la lectura repetida para conseguir la fluidez.

El segundo objetivo de RAVE-O es la incorporación de niveles subléxicos y léxicos, representando, en este aspecto, una diferencia significativa con otros programas previos. Los autores del programa piensan que la interconexión entre los procesos subléxicos y léxicos es importante para conseguir la fluidez en la gran mayoría de los lectores con dificultades.

A nivel subléxico, por ejemplo, las actividades de RAVE-O enfatizan el desarrollo del incremento de la velo-

cidad de procesamiento o automaticidad en habilidades subordinadas o de nivel inferior como: a) procesos visuales relacionados con el seguimiento del texto de izquierda a derecha, reconocimiento de letras, y en particular reconocimiento de patrones ortográficos, y b) procesos auditivos que incluyen mayor rapidez en la percepción de fonemas iniciales y finales y la identificación de rimas.

A nivel léxico, el programa enfatiza simultáneamente la fluidez en la recuperación de palabras, así como en la instrucción directa en el desarrollo semántico. El trabajo realizado en vocabulario incluye la introducción sistemática de palabras núcleo, cada una de las cuales posee: a) fonemas que han sido introducidos sistemáticamente en el programa fonológico, b) patrones ortográficos conectados que emplean estos fonemas, y c) múltiples significados y asociaciones en cada uno de sus significados.

El tercer objetivo, y quizás el más difícil de articular e implementar pero esencial para conseguir buenos resultados, es el desarrollo del autoconcepto del niño en relación con su capacidad sobre la lengua. Este objetivo se lleva a cabo a través de un incremento del éxito en la práctica diaria y el uso de herramientas metacognitivas o estrategias de aprendizaje diseñadas directamente para la decodificación y recuperación de palabras. En otras palabras, el tercer objetivo tiene tanto un componente cognitivo como emocional, intentando cambiar las actitudes de los niños hacia la lengua y su percepción como aprendices del lenguaje.

Actitudes negativas como la inflexibilidad, el miedo al fracaso, la baja autoestima, son el producto, no las causas, de los problemas de lectura en los niños con dificultades. Muchos de ellos piensan que no pueden llegar a controlar la lectura porque no logran realizar conexiones entre las estrategias que aprenden en la escuela y la habilidad para decodificar. La lectura llega a ser un acertijo que ellos no saben resolver. El programa RAVE-O está diseñado para confrontar estas expectativas negativas de los estudiantes estableciendo desde el principio actividades que propician el éxito a través del entrenamiento en "trucos de magia" o estrategias cognitivas diseñadas para que el niño posea un mayor control sobre su propio aprendizaje.

Cada uno de los materiales del programa puede ser utilizado en una gran variedad de tareas, de este modo cada una de las habilidades componentes del proceso lector puede ser sistemáticamente desarrollada por el profesor y presentada en pequeños pasos que están al alcance del alumno. Los éxitos iniciales de los alumnos y sus observaciones sobre el aumento de su competencia les animan a tomar mayores riesgos mejorando su propia capacidad para aprender. La práctica es la clave en este

proceso; en algunos casos ésta se realiza a través de juegos de ordenador de reconocimiento de frases y palabras llamados "Speed Wizards" o "Magos de la Velocidad". En general las actividades de RAVE-O tienen un formato de tipo lúdico. Sin embargo debajo de este formato de juego, los profesores utilizan las actividades del programa para practicar habilidades y estrategias en tres áreas:

Análisis de patrones fonológicos y ortográficos

Recuperación de palabras a través de estrategias de búsqueda o el uso de palabras alternativas.

Análisis semántico de las palabras en asociaciones conocidas.

Se trata de que, a través de juegos, los niños practiquen las habilidades componentes de la lectura que son necesarias para decodificar y para comprender. Para este programa se ha diseñado un material específico con el que se pueden realizar un total de catorce actividades diferentes; este material consta de: Tarjetas con palabras, con patrones ortográficos frecuentes, con imágenes, con sonidos –que se podrían escuchar deslizando la tarjeta por un lector especial-; paneles gráficos para realizar asociaciones de palabras; dados con combinaciones de letras con los que se pueden formar palabras; cuentos cortos; cuadernos de ejercicios escritos; juegos semánticos; el juego de la palabra misteriosa; juegos de ordenador; tiquetes –que hacen referencia a actividades ortográficas.

Las actividades han sido seleccionadas para reforzar la identificación de letras y palabras, el reconocimiento visual y el reconocimiento auditivo, el desarrollo semántico, la recuperación léxica y la comprensión.

En lengua española no existen programas específicos destinados a mejorar la fluidez lectora. Por tanto, debemos utilizar diferentes estrategias y materiales complementarios para el entrenamiento de esta habilidad.

Importancia del vocabulario para la comprensión del texto

Las palabras nos ayudan a organizar las experiencias de la vida porque representan ideas, conceptos y su interrelación. Las palabras facilitan nuestros procesos de pensamiento. La lectura y la escritura son procesos de pensamiento, es por esta razón que el vocabulario contribuye a la efectividad de la lectura. El texto no puede ser entendido si el significado de la mayoría de las palabras nos resulta desconocido.

La investigación ha demostrado que existe una fuerte relación entre vocabulario y lectura comprensiva (Nagy, 1988).

El debate sobre cuál es el mejor modo de enseñar o ampliar el vocabulario en los niños se centra en si el aprendizaje incidental -es decir cuando aprenden palabras del contexto- es mejor que la instrucción directa.

Algunos autores piensan que el aprendizaje incidental es la primera fuente para aumentar el vocabulario. Muy pocos programas de vocabulario, no importa lo ambiciosos que sean, cubren más de unos centenares de palabras al año, muy pocas en comparación con el aumento del vocabulario en edad escolar, que crece a un ritmo de 3.000 nuevas palabras al año (Nagy & Herman, 1987).

Por otro lado, otros han defendido que la instrucción directa del vocabulario es esencial para el aumento del mismo (Put Reading First, 2001; Stahl & Kapinus, 2001). Por ejemplo, una revisión realizada por Stahl y Fairbanks (1986) concluye que, a largo plazo, los estudiantes a los que fue enseñado el significado de palabras, superaron en comprensión a aquellos estudiantes que no recibieron ningún tipo de instrucción. De acuerdo con este punto de vista, el proceso de aprender palabras nuevas de modo incidental a través de la experiencia es un método lento y difícil para el desarrollo del vocabulario.

La investigación citada que apoya la instrucción directa indica que los lectores hábiles frecuentemente se saltan las palabras que no les resultan familiares según leen, extrayendo su significado del contexto (Freebody & Anderson, 1983), sin embargo los lectores menos hábiles no son capaces de inferir el significado de las palabras utilizando el contexto (Carmine, Kameenui & Coyle, 1984); por lo tanto se ha concluido que ciertas palabras no familiares se aprenden mejor a través de la instrucción directa que a través de la exposición incidental al material de lectura.

Según Nagy (1988), esta contradicción entre instrucción directa y aprendizaje incidental es más aparente que real. Si el objetivo es que los alumnos adquieran tanto la profundidad como la amplitud de vocabulario necesarias para ser lectores expertos, un balance entre la instrucción directa y el aprendizaje incidental sería lo más conveniente.

El mayor crecimiento de vocabulario se da a través de la lectura, porque no hay ningún modo de que sólo la instrucción directa pueda facilitar experiencias suficientes para producir la profundidad y amplitud de vocabulario necesarias. Aumentar el tiempo de lectura de los alumnos es la tarea más importante que un profesor puede hacer para promover el crecimiento a gran escala de vocabulario. Sin embargo, la instrucción directa de vocabulario es necesaria en casos en los que el contexto no proporcione información esencial y también en el caso en que el conocimiento de palabras específicas es crucial para la comprensión.

Por otro lado, los profesores deberían guiar a los alumnos en el desarrollo de estrategias que fomenten la independencia en el aprendizaje de palabras. No existe ninguna duda de que los lectores hábiles utilizan el contexto y su conocimiento de las partes de las palabras para enfrentarse de modo efectivo a las palabras nuevas. El aprendizaje de palabras de modo independiente puede mejorar cuando estas técnicas son enseñadas como estrategias a través del modelado, de cómo utilizar el conocimiento del contexto y las partes de las palabras para determinar el significado de palabras no familiares.

Intervención en la comprensión lectora

La comprensión, que es el objetivo principal de la lectura, requiere instrucción específica tanto como la decodificación de palabras, la fluidez y el vocabulario.

Sin duda, la decodificación de palabras es una habilidad necesaria para poder leer, también el conocimiento y la comprensión de un amplio número de palabras, pero estas habilidades son los medios, no el fin. Una buena decodificación no garantiza una buena comprensión.

Aunque las deficiencias en las habilidades subyacentes puedan ser la causa de que algunos alumnos no comprendan, muchos otros no llegan a comprender un texto porque no entienden cuándo y por qué deben utilizar las habilidades y el conocimiento que poseen. Otros niños simplemente no se dan cuenta de que leer demanda atención para captar el significado. Por ejemplo, se le pidió a Susana, una estudiante de séptimo grado, que hablase sobre lo que estaba pensando al leer un texto, ella respondió "Oh, normalmente no pienso cuando leo"; claramente Susana no entiende el objetivo de la lectura y no puede llegar a tener éxito.

Normalmente los buenos lectores planifican, entienden y piensan sobre el objetivo de la lectura. Revisan los materiales y determinan lo difícil que les resultará la tarea. Utilizan su conocimiento y experiencia, hacen predicciones y consideran el tiempo que tienen. De este modo los lectores estratégicos seleccionan entre un amplio repertorio, las habilidades y aproximaciones que utilizarán.

Los lectores con dificultades normalmente no reflexionan sobre el significado del texto. Muy a menudo piensan que el objetivo es simplemente leer palabras (Paris & Myers, 1981) y enfocan su revisión en la exactitud de pronunciación y no en el significado.

Algunas de las estrategias más utilizadas en los programas de mejora de la comprensión lectora son: recordar los conocimientos previos, organizar ideas, visualizar, resumir, realizar conexiones, revisar el significado, generalizar y evaluar.

El objetivo de la instrucción sería desarrollar en los alumnos un sentido de control consciente, o conciencia metacognitiva, sobre un determinado número de estrategias que pueden adaptarse a cada texto que lean.

Terapias controvertidas

Algunas terapias o intervenciones pueden resultar controvertidas porque no están apoyadas por la comprensión teórica que actualmente tenemos sobre las causas y la naturaleza de los problemas de lectura, o porque no tienen apoyo empírico.

Por ejemplo, una idea todavía existente es que deben mejorarse las dificultades perceptivas direccionales, o problemas de integración visomotora, y que mediante la aplicación de procedimientos de enseñanza adecuados tales como copiar formas, discriminación visual, emparejamientos de sonidos con golpecitos o presentaciones táctiles, es posible corregir las dificultades de lectoescritura.

Actualmente se sabe que realizando este tipo de actividades el niño mejora en percepción y discriminación visual y habilidades visomotoras pero no en lectura ni en escritura. Las dificultades de lectura, como hemos visto, tienen un gran componente lingüístico y mejoran tratando tanto el lenguaje oral como el escrito.

Otros métodos propuestos, como el uso de lentes para corregir la sensibilidad al color, dietas o estimulación vestibular, no tienen un apoyo empírico.

El problema es que, por un lado, puede estarse perdiendo un tiempo valioso para realizar una intervención lo más temprana posible y, por otro lado, algunos padres que están desesperados por la naturaleza difícil que supone el tratamiento de estas dificultades, acuden a este tipo de soluciones alternativas, que pueden ser costosas y no resuelven el problema. Claramente los padres necesitan orientación y los niños mejores intervenciones que estén basadas en la evidencia de su eficacia.

Referencias

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning from print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Alegria, J., Pignot, E. & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory & Cognition*, 10, 451-456.
- British Psychological Society. A Working Party of the Division of Educational and Child Psychology (1999). *Dyslexia literacy and psychological assessment*. Leicester: Author.
- Blachman, B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A re-

- sponse to Torgesen, Wagner and Rashotte. *Journal of learning disabilities*, 27, 287-291.
- Breznitz, Z. (1997). Effects of accelerated reading rate on memory for text among dyslexic readers. *Journal of Educational Psychology*, 89, 289-297.
- Carnine, D. W., Kameenui, E. J. & Coyle, G. (1984). Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words. *Reading Research Quarterly*, 19, 188-204.
- Carrillo, A. & Carrera, C. (2001). *Programa de habilidades metafonológicas*. Madrid: CEPE.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Tola, G. & Katz, L. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- Defior, S., Gallardo, J. R. & Ortúzar, R. (2003). *Aprendiendo a leer: materiales de apoyo*. Málaga: Aljibe.
- Freebody, P. & Anderson, R. C. (1983). Effects on text comprehension of differing proportions and locations of difficult vocabulary. *Journal of Reading Behavior*, 15, 19-40.
- García Celada, M. (2003). *Vamos a jugar con... las palabras, las sílabas, los sonidos y las letras*. Madrid: CEPE.
- Goldstein, D. M. (1976). Cognitive-linguistic functioning and learning to read in preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 68, 680-688.
- Jiménez González, J. & Ortiz González, M. R. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Lipson, Y. & Wixson, K. K. (2003). *Assessment & Instruction of Reading and Writing Difficulty. An Interactive Approach*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Lovett, M. W., Borden, S. L., DeLuca, T., Lacerenza, L., Benson, N. J., & Brackstone, D. (1994). Treating the core deficits of developmental dyslexia: Evidence of transfer of learning after phonologically –and strategy- based reading training programs. *Developmental Psychology*, 30, 805-822.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Wood, F. B., Schulte, A. & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C. E. Finn, Jr., R. A. J. Rotherham & C. R. Hokanson, Jr. (Eds.). *Rethinking special education for a new century*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Police Institute.
- Magnusson, E., & Nauclear, K. (1987). Language disordered and normally speaking children's development of spoken and written language. Preliminary results from a longitudinal study. Reports from Uppsala University, *Linguistics Development*, 16, 35-63.
- Monfort, M. & Juárez, A. (2001). *Lotos fonéticos*. Madrid: CEPE.
- Nagy, W. E. & Herman, P. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. Mckeown, & M. E. Curtis (Eds.) *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana II: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English.
- Ortiz, T. (2002). *Neuropsicología del lenguaje*. Madrid: CEPE.
- Paris, S. G. & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 5-22.
- National Institute for Literacy (2001). *Put Reading First*. Jessup, MD: Author.
- Rashotte, C. & Torgesen, J. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20, 180-188.
- Shankweiler, D., & Liberman, I. Y. (1972). Misreading: A search for causes. In J. F. Kaanagh & I. G. Mattingly (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Snow, C., Burns, S. & Griffin, P. (Eds.) (2002). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stahl, S. & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29, 662-668.
- Stahl, S., Kapinus, B. A. (2001). *Word power: What every educator needs to know about vocabulary*. Washington, DC: NEA Professional Library.
- Stanovich, K. E. (1986). 'Matthew effects' in reading: Some consequences of individual differences in acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 4, 360-407.
- Stanovich, K. E. (2001). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: the phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, (10), 590-604.
- Torgesen, J., Rashotte, C., & Wagner, R. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Vellutino, F. & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363.

- Vellutino, F. R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 437-443.
- Williams (1970). *The Special Educational Handbook*. London, UK: Education Paper Back Modern teaching
- Wolf, M., Miller, L. & Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Elaboration, Orthography (RAVE-O): A comprehensive, Fluency-Based reading intervention program. *Journal of learning disabilities*, *33*, (4), 375-386.
- Zecker, S. G. (1991). The orthographic code: Developmental trends in reading-disabled and normally-achieving children. *Ann. Dyslexia*, *41*, 178-192.