LEER PARA HABLAR

La adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o del lenguaje

MARC MONFORT
ADORACIÓN JUÁREZ SÁNCHEZ

editorial cepe

EDICIÓN REVISADA

CEPE
entha

Leer para hablar

La adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o del lenguaje oral

Marc Monfort
Adoración Juárez Sánchez

entha

editorial cepe

Índice

Introducción. 5
I. ¿Cuándo es posible enseñar a leer a un niño? 7
II. Destinatarios y objetivos: ¿para qué enseñar a leer? 19
III. El acercamiento global: 23
1. Objetivos del acercamiento global 26
1.1. Primer paso del aprendizaje de la lectura 26
1.2. Introducción para la aparición del habla . . . . . .
1.3. Primer paso del aprendizaje de la lectura 27
1.1. Apoyo a la construcción de oraciones en los ejercicios formales de logopedia 27
2.Entrenamiento del acercamiento global 29
2.1. Progresión inicial 30
2.2. Progresión siguiente 33
IV. La adquisición y desarrollo de la vía fonológica. 37
1. Principios básicos 38
2. Primera etapa: algunos dibujos representan sonidos 44
3. Segunda etapa: la unión silábica 50
4. Prevención de errores 52
5. Lectura fonológica comprensiva y escritura de palabras. 54
6. El conjunto de sílabas directas 56
7. Lectura y construcción de enunciados 59
8. Sílabas mixtas 62
9. Sílabas inversas 64
10. Sinfones 67
11. Construir pequeños textos 69
12. Cuentos ilustrados 71
13. Desarrollar la funcionalidad 74

editorial cepe

V. Algunas preguntas 77
1. ¿Cuándo se introduce la escritura manual?. 77
2. ¿Qué tipo de letra utilizar? 79
3. ¿Por qué no se prevé un entrenamiento específico para los diptongos y los hiatos? 80
4. ¿Qué pasa con la retroalimentación que proporcional la lectura en voz alta si no se utiliza esta? 81

VI. El lenguaje escrito como sistema aumentativo 85
1. El lenguaje escrito como apoyo al habla 86
2. El lenguaje escrito como apoyo al aprendizaje de palabras y a la evocación. 88
3. El lenguaje escrito como apoyo a la adquisición de la morfo-sintaxis 92
4. El lenguaje escrito como apoyo a la adquisición de habilidades pragmáticas. 96
- Como apoyo en situaciones comunicativas 97
- Como visualización y apoyo al aprendizaje de formas verbales de comunicación 101
- Uso de cuentos y textos escritos. 103

VII. Los niños con trastornos específicos del aprendizaje de la lectura (dislexia). 107

Conclusión 115
Bibliografía 117

editorial cepe

Introducción

En los niños de desarrollo típico, la introducción del lenguaje escrito suele realizarse cuando disponen de un dominio muy elaborado del lenguaje oral, entre los cinco y los seis años en España.

El objetivo esencial de dicho aprendizaje es dotarles de una destreza que les dé acceso a la información y a la cultura, más allá de lo que les puede proporcionar la comunicación oral con su entorno próximo.

El lenguaje escrito es una habilidad históricamente muy reciente en el desarrollo del género humano y, hasta hace muy poco, reservada a una minoría ínfima de la población: aún hoy, muchísimos idiomas que se hablan en nuestro planeta carecen de sistema de representación escrita y gran parte de la población mundial, comunicando perfectamente a través del lenguaje oral, sigue siendo analfabeta.

El lenguaje escrito constituye por la tanto una superestructura cultural añadida hace unos pocos miles de años al lenguaje oral por determinados grupos sociales con objetivos muy diversos, en general ligados al mantenimiento y difusión de la información y del conocimiento.

Parte de esa producción se desligó de sus objetivos prácticos iniciales y adquirió un carácter estético, creándose la literatura y dándole a la tradición oral una nueva dimensión.

editorial cepe

Normalmente no se necesita ninguna representación visual gráfica de la lengua para desarrollar la comunicación en un contexto real de interacción social y el lenguaje escrito nunca se ideó con tal propósito.

Sin embargo, la realidad es que el deseo de fijar un soporte material permanente para el lenguaje y de permitir su recuerdo y su traslado más allá del espacio próximo del diálogo ha generado una serie de herramientas que permiten *representar* la lengua oral y todo aquello que ésta vehicula.

Diferentes formas de códigos se han elaborado para este fin, unos derivados de la representación directa de significados (los sistemas basados en ideogramas) y otros a partir de una representación más o menos literal de los elementos fonéticos del habla (los sistemas alfabéticos).

En este libro, hablaremos de cómo enseñar esta herramienta de visualización de los contenidos y de las formas del lenguaje con el fin de alcanzar unos objetivos para los cuales no se ha elaborado inicialmente.

Vamos a ver cómo se puede utilizar una representación visual, espacial y permanente del lenguaje oral para ayudar a determinados niños que, por diversas razones, se enfrentan con grandes dificultades a la hora de desarrollar habilidades de *comunicación oral* y /o de adquisición *de su lengua oral materna.*

El niño de desarrollo típico aprende a leer fundamentalmente para acceder a los cuentos, a los libros de texto, a la información escrita de los periódicos o de las revistas.

Aprende a escribir para expresarse dentro de unos determinados registros específicos (redactar cartas, informes,...) que van más allá de la comunicación diaria.

En estas páginas, veremos cómo el lenguaje escrito puede ayudar a determinados niños en el uso de funciones mucho más básicas, directamente relacionadas con la comunicación y la adquisición del propio lenguaje oral.

Se trata claramente de objetivos muy distintos a los que propone habitualmente la escuela: tanto la metodología de adquisición del lenguaje escrito como los contenidos y las situaciones de aprendizaje presentarán por ello una naturaleza muy específica, a menudo muy diferente de los que se entiende habitualmente por “enseñar a leer”.

editorial cepe

I. ¿Cuándo es posible enseñar a leer a un niño?

CUADRO RESUMEN

Los niveles de "madurez" o de prerrequisitos no son fijos y dependen de las características y contingencias del aprendizaje.

Existen distintos niveles de lectura funcional con diferentes niveles de exigencia cognitiva, perceptiva y verbal.

El aprendizaje de una función contribuye a la maduración de las destrezas que permiten iniciar dicho aprendizaje.

El lenguaje escrito forma parte del lenguaje como sistema de representación y comunicación y no es sólo una superestructura añadida.

En este primer capítulo, vamos a hacer un breve repaso a algunos conceptos que resultan fundamentales a la hora de comprender por qué y para qué intentamos enseñar a leer a niños que no cumplen con las características habituales de sus compañeros cuando abordan la lectura en la escuela infantil.

editorial cepe

1. “La madurez lectora”

La pregunta que encabeza este capítulo suele relacionarse con un concepto al que se hace frecuente alusión cuando se habla de aprendizaje de la lectura: “ la madurez para la lectura”.

En primer lugar, hay que señalar que se trata de un concepto inadecuado incluso para niños de desarrollo típico: como recuerda Cueto (1994), citando a Coltheart, “ la lectura no es una destreza natural que se desarrolle de forma espontánea sino que es artificial y necesita de una enseñanza sistemática, por lo que no tiene sentido hablar de madurez para la lectura” (pag104).

En todo caso, ese concepto de “madurez para” podría entonces referirse a la capacidad de un niño para aprovechar *un determinado método y unas determinadas contingencias de enseñanza* a la hora de realizar un aprendizaje.

Un modelo habitual de enseñanza de la lectura, en el marco de la escuela, implica por ejemplo:

- un modelo único para todos los alumnos, sean cuales sean sus aptitudes personales.
- un contenido pre-determinado a partir de lo que se supone un nivel accesible para unos niños de cierta edad (los libros de lectura o “cartillas”).
- un aprendizaje colectivo.
- un ritmo de adquisición fijado por un programa pre-establecido.
- un aprendizaje relacionado con valores sociales de competitividad sancionado por un adulto representativo (el maestro o la maestra).

En cada uno de estos apartados, son fundamentales unas contingencias sociales *ajenas* a la propia función lectora y, por la tanto, *modificables*.

El nivel de capacidad inicial requerido puede así rebajarse sensiblemente si pensamos en un aprendizaje:

- diseñado a partir de una metodología adaptada a las características del alumno.

editorial cepe

- con un contenido extraído de lo que ya *sabe* el niño y también de lo que *necesita* para desarrollar su lenguaje.
- individual.
- sin obligaciones de tiempo.
- sin comparaciones con los resultados de otros niños.

Hay que considerar además otro problema: el niño que, por una razón u otra, no es capaz de aprovechar las condiciones normales de aprendizaje de la lecto-escritura, recibe menos estimulación que los demás y de peor calidad, tanto en el colegio como en casa.

> *"... tanto los datos derivados de la práctica, como los diversos estudios sistemáticos realizados al respecto...demuestran que precisamente suelen recibir menos enseñanza que los demás, tanto en casa como en la escuela, y tanto en relación a las experiencias iniciales de lectura y escritura emergente, que tienen lugar a edades preescolares, como en cuanto a la instrucción formal"* (Basil 1998, pag.147, en relación a niños discapacitados).

Es evidente que los niños que atendemos presentan alteraciones y limitaciones endógenas pero lo es también que el origen de sus dificultades de aprendizaje no está *sólo* en la presencia del déficit sino también en la insuficiencia del ajuste social que somos capaces de proporcionarles.

No es sólo un problema de "madurez" o de "capacidad", en términos absolutos, es también un problema de inflexibilidad del modelo social.

2. Los "prerrequisitos" y los distintos niveles de habilidad lectora

Otra forma de plantear la pregunta de cuándo iniciar el aprendizaje se refiere a menudo a los "*prerrequisitos*", es decir aquellas habilidades o conocimientos que muchos autores han descrito como indispensables para iniciar con éxito la adquisición del lenguaje escrito.

editorial cepe

Una vez más, nos encontramos a menudo con afirmaciones que se refieren a un único modelo de aprendizaje (el de la escuela ordinaria y los distintos métodos de lectura que allí se aplican) pero, además, que carecen con frecuencia de apoyo empírico.

Es bien conocido, por ejemplo, el énfasis que se dio en los años 70, sobre todo bajo la influencia de autores franceses, a los aspectos psicomotores ("el esquema corporal", como paradigma) en relación con el aprendizaje de la lectura.

Anteriormente, bajo la influencia de Orgon en EE.UU, fueron las habilidades de percepción visual, de organización espacial y de lateralidad (la "lateralidad cruzada" sigue todavía hoy esgrimida como "explicación" de varios trastornos de aprendizaje, sin que esto haya sido nunca demostrado) las que se presentaron como indispensables y decisivas para aprender a leer y a escribir correctamente.

Los que nos hemos dedicado siempre a la enseñanza especial recibíamos esas afirmaciones con, por lo menos, algo de escepticismo: pensábamos en ejemplos de adquisición óptima de la lectura en alumnos con parálisis cerebral tetrapléjica y en alumnos con limitaciones extremas de la capacidad visual, cuyo desarrollo de esas destrezas consideradas tan fundamentales era más bien escaso o, a veces, inexistente.

Desde el punto de vista opuesto, los casos de hiperlexia (ver Nation 1999), frecuentes en niños con autismo o con trastorno pragmático del lenguaje (TPL) y la adquisición de la lectura por alumnos sordos más singnantes que hablantes (ver Dominguez y Velasco 1999) ponían también en duda la relación absoluta afirmada por ciertos autores entre los niveles previos de domino del significado o de consciencia fonológica y la adquisición posterior del código escrito.

Siguiendo con la consciencia fonológica, se han descrito casos de niños con síndrome de Down de unos 11 años que habían alcanzado un nivel de lectura correspondiente al nivel de 7 años en niños de desarrollo típico, a pesar de fracasar en tareas típicas de consciencia fonológica (Cossu y ot. 1993).

A parte de esas habilidades puntuales se ha aludido también, de una forma más general, como condición previa a la enseñanza del lenguaje escri-

editorialcepe

to, al nivel cognitivo mínimo necesario, en claro contraste sin embargo con los varios métodos “para enseñar a leer a su bebé” muy en voga en EE.UU.

¿A quién creer entonces?

En realidad, se trata de contradicciones aparentes que surgen de una excesiva simplificación de los propios significados de los conceptos “leer” y “aprender a leer”.

En primer lugar, para esos ejemplos de alumnos que aprenden a leer (en la mayor extensión del término, es decir incluyendo una buena comprensión de textos elaborados) a partir de un nivel motor o perceptivo muy alterado o de una inteligencia inferior a la media, es necesario decir *también* que han aprendido a leer con métodos *adaptados* a su situación peculiar: no cabe por lo tanto limitarse a describir simplemente el nivel de base y el resultado final: el camino recorrido difiere sensiblemente.

En segundo lugar, la hiperlexia concierne un solo aspecto del proceso lector y el hecho de que un niño de 3 o 4 años pueda *descifrar* con insólita facilidad y rapidez textos escritos, incluso en idiomas que desconoce, está en relación con la excesiva modularización de funciones cerebrales en determinadas patologías del desarrollo y no significa, por ejemplo, que el niño sea capaz de *entender* fácilmente lo que lee, ni a esa edad ni después.

Esa indefinición de los conceptos ocurre también con los propios términos relacionados con la lectura: ¿Qué significa “saber leer”? ¿Cómo se define un “buen lector”?

La escuela tiene tendencia a limitar mucho su definición del buen lector al modelo adulto culto, universitario, aficionado a la lectura.

Sin embargo, es un modelo ampliamente minoritario (aunque sea mayoritario en los educadores, por lo menos eso se espera): la mayor parte de las personas adultas alfabetizadas, una vez que salen de la escuela o del instituto, limitan su destreza lectora al uso laboral de papeles administrativos o comerciales y a la lectura esporádica de contenidos sencillos de prensa o de publicaciones informativas (guías, instrucciones...).

El gusto por la lectura debe seguir siendo un objetivo de la escuela ordinaria (como lo es la afición a las bellas artes y a la cultura en general) pero, siendo realistas, no podemos convertirla en la referencia única del

editorial cepe

proceso de enseñanza y menos aún en casos de alumnos con graves alteraciones del desarrollo.

Existen en realidad distintos niveles de “lectura funcional”, muy útiles socialmente, y que, sin embargo, se basan en procesos bastante más sencillos que los que permiten un “acto lector” de alto nivel.

Tener en cuenta que la lectura se puede aprender sólo para determinadas funciones y/o sólo aplicando estrategias limitadas es fundamental si trabajamos con niños o adolescentes con importantes deficiencias de la cognición y del lenguaje.

Para una breve demostración, podríamos pensar en distintas operaciones mentales que un lector debe hacer frente a diferentes estímulos escritos, suponiendo que por lo menos ya conoce el sistema alfabético.

editorial cepe

entha

La lectura permite a los niños de desarrollo típico acceder al conocimiento y a la cultura. Puede ser también una herramienta poderosa para apoyar la adquisición del lenguaje y la comunicación.

Los autores ofrecen una metodología de acercamiento al lenguaje escrito, desarrollada con y para niños sin habla, con escaso lenguaje oral o con trastornos graves de la comunicación, a partir de una reflexión sobre la naturaleza del lenguaje escrito y los distintos niveles de su utilización. Esta metodología puede aplicarse también a niños con cuadros disléxicos severos.

ISBN 978-84-16941-71-1

9 788416 941711

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL
General Pardiñas, 95 · 28006 Madrid (España)
91 562 65 24 717 77 95 95
clientes@editorialcepe.es · www.editorialcepe.es

editorialcepe