

“Missi Diana, yo no sé leer”: Los problemas de aprendizaje en la lectura desde una perspectiva sociopsicolingüística

Diana Rivera Viera

Resumen

El artículo presenta estrategias exitosas en el trabajo con niños y niñas puertorriqueños que presentan dificultades en el proceso lector. La autora parte del modelo sociopsicolingüístico de la lectura desarrollado por el doctor Kenneth Goodman y utiliza el Reading Miscue Inventory como herramienta para elaborar el perfil del lector. Como investigadora ha identificado seis necesidades que todos estos niños y niñas comparten. Estas necesidades son: reconocer el caudal de conocimiento lingüístico con que cuentan como propietarios del vernáculo; reconocer su conocimiento y experiencias previas como información que aporta a su apropiación de la lectura; aceptar que el riesgo es un elemento indispensable en su interacción con el texto; comprender que todos los lectores cometen “errores” al leer; entender la lectura como un acto comunicativo cuya finalidad es la comprensión y tener éxito en la lectura. A partir de estas necesidades, ilustra su aplicación con situaciones reales de su práctica.

Descriptores: problemas de aprendizaje, lectura, estrategias exitosas, niños, modelo sociopsicolingüístico

Abstract

“Missy Diana, I don’t know how to read”: Reading difficulties from a sociopsycholinguistic perspective

The article presents successful strategies in working with Puerto Rican children who face difficulties in the reading process. The author uses the Sociopsycholinguistic Reading Model developed by Doctor Kenneth Goodman and the Reading Miscue Inventory as a tool to obtain the reader’s profile. As a researcher she has identified six needs that these children share. These needs are to: recognize the wealth of linguistic knowledge they have as language users; recognize their knowledge and experiences as sources of information in the reading process; accept risk taking as an indispensable element in their interactions with the text; understand that all readers make “mistakes”; reading is a communicative act with comprehension as the goal and experience success when reading. She illustrates the needs in real situations in her practice.

Keywords: reading problems, successful strategies, children, sociopsycholinguistic model.

Los inicios de una inquietud....

Han pasado casi tres décadas desde que conocí a Juan, un muchacho grande y corpulento, que alcanzaba los seis pies de estatura. Era uno de mis estudiantes en aquel salón de ciencias de la Escuela Elemental Manuel A. Pérez, donde me inicié formalmente en el magisterio casi por accidente.

Juan tenía 13 años y cursaba el sexto grado junto a 36 otros alumnos que apenas le llegaban al hombro. Su formidable presencia era capaz de asustar a cualquiera. Caminaba con la cabeza erguida, los hombros derechos y los brazos balanceándose como péndulos de lado a lado, con ese andar que caracteriza a los guapos de barrio. Era octubre, el curso escolar había comenzado en agosto y yo era la cuarta maestra contratada para enseñar ciencias en lo que iba del año. Apenas había entrado al salón y colocado mi cartera sobre el escritorio, cuando Juan asumió el liderazgo ante el grupo y me dijo de manera desafiante: “Y usted missi, ¿cuándo se va?”

Supe de inmediato que estaba ante una prueba importante. “O la pasas o te vas mañana mismo” - pensé y con cara de inocente, respondí rápidamente: “Pienso estar más tiempo que ustedes porque están en sexto grado y pronto se graduarán”. Juan se sonrió y asumí que había salido airoso. Fueron muchos los retos que enfrenté en esas primeras semanas. Pronto descubrí que mis estudiantes estaban acostumbrados a la agresión física como mecanismo de control y muestra de autoridad. Me tomó algunas semanas hacerles entender que en nuestro salón, el respeto y la consideración eran la base de las relaciones humanas.

En poco tiempo pude ganarme el cariño de mis estudiantes y Juan fue mi mejor aliado. Lo confirmé el día en que unos jóvenes adolescentes que ya cursaban el noveno grado en una escuela cercana, se plantaron frente a la puerta para lanzarme los piropos más vulgares que hubiese escuchado en mi vida. Juan se levantó de su pupitre y cayó como un resorte frente a los intrusos. Con voz amenazante y altanera les dijo: “Sigan su camino y con esta missi, no se metan.”

Algunas semanas después corregía mi primer examen al grupo. Juan no había contestado ni una sola pregunta, hecho que me sorprendió porque ocasionalmente contestaba en clase y daba muestras de estar muy interesado. Ese día, le pedí que se quedara después de clases. Todos lo miraron mientras reían entre dientes. Uno audazmente comentó - “¡Ay missi, es que él es bruto!”. La respuesta de Juan no se hizo esperar, le gritó cuatro barbaridades advirtiéndole que ya se verían en el patio.

Esa tarde, al conversar con Juan, me enfrenté al mayor desafío de mi vida como maestra cuando me dijo “Missi Diana, yo no sé leer”. Ganarme el cariño y el respeto de mis alumnos fue fácil, todavía me apena decir que no pude ni supe cómo ayudar a Juan.

Cómo llegó a sexto grado sin que alguien se percatara de sus dificultades no tiene respuesta ni justificación. Pero mi incapacidad para

ayudarlo definió mi interés por los estudiantes que, como Juan, presentaban dificultades en el aprendizaje, particularmente en la lectura.

En aquella época, en las escuelas públicas puertorriqueñas, recién empezaban a crearse grupos para atender a los estudiantes que presentaban problemas específicos de aprendizaje. En mi escuela trabajaba una excelente maestra y compañera quien, junto a Juan, fue responsable de mi interés por este campo de estudio, se trata de Josefina Pérez Dross (QPD). Ambas nos dimos a la tarea de ayudar a este joven que a todas luces no era capaz de incorporarse exitosamente al trabajo escolar, pero el tiempo no alcanzó para hacer una diferencia. Juan pudo continuar sus estudios en un grupo segregado para niños con problemas específicos de aprendizaje. Todavía hoy no estoy convencida de que esa era la alternativa adecuada.

En la búsqueda de respuestas...

Decidí continuar estudios doctorales en el área de los problemas específicos de aprendizaje en la lectura. En la Universidad de Massachussets diseñé un programa de estudios que me permitiera conocer las causas, las sintomatología y las alternativas para remediar estos problemas. En la mayoría de mis cursos prevalecía la visión deficitaria de la educación especial, pues el modelo médico (de diagnóstico y tratamiento) fue la base de la disciplina desde sus inicios. Yo no cuestionaba esta postura hasta que me enfrenté con la doctora Rudine Sims, Directora del Programa de Lectura en la Facultad de Educación. Fui a inquirir sobre los cursos disponibles en torno a los problemas específicos de aprendizaje en la lectura y con una sonrisa enigmática la doctora Sims me respondió que no tenían ofrecimientos de esa naturaleza porque entendían que “no existía tal cosa”. Su respuesta me desconcertó. Recordaba la cara de Juan y le respondí que yo conocía a jóvenes con esas características. Muy sabiamente me recomendó que hiciera un estudio independiente para enfrentarme a un cuerpo de investigaciones que cuestionaba las bases a las que me aferraba con tanta pasión.

Así se inició mi contacto con los trabajos de Frank Smith y Kenneth Goodman, entre otros, y con lo que entonces era el modelo psicolingüístico de la lectura. No fue hasta muchas décadas después que conocí personalmente a Yetta y Kenneth Goodman, figuras tan significativas en mi desarrollo profesional y por quienes siento un inmenso aprecio y admiración.

¿Problemas específicos de aprendizaje o de enseñanza?

Con el correr de los años, he ido modificando mi postura sobre cómo ocurren los procesos de aprendizaje y de enseñanza. También he modificado mis creencias sobre las razones por las cuales hay tantos estudiantes que enfrentan problemas para aprender a leer. Mis investigaciones y las de otros; la observación de niños, niñas y jóvenes en las escuelas puertorriqueñas y en mi práctica privada, me han convencido de que hay niños que enfrentan unas dificultades particulares para aprender a leer. De igual manera, tengo el

convencimiento pleno de que las estrategias de enseñanza que podemos incorporar para ayudarles no son distintas a las que debemos utilizar para apoyar a los lectores típicos. El proceso lector es el mismo para todos. Sostengo que los acercamientos a la enseñanza de la lectoescritura que predominan en nuestras escuelas son parcialmente responsables de que haya tantos alumnos para quienes la lectura es una actividad difícil y de poco interés.

El objetivo de este trabajo es compartir algunas estrategias que me han resultado exitosas para apoyar el proceso lector. Estas experiencias se fundamentan en el modelo sociopsicolingüístico transaccional de la lectura que ha evolucionado significativamente en las últimas décadas desde el trabajo pionero de Kenneth Goodman y otros colaboradores a finales de la década de los 60. Este modelo me ha servido de marco para el trabajo a lo largo de mi carrera profesional, en mi constante esfuerzo por responder a tantos Juanes y Juanas que enfrentan la lectura como una actividad dolorosa.

El “Reading Miscue Inventory” (RMI) ... un instrumento para la valoración auténtica

El Reading Miscue Inventory (1987) es un procedimiento que provee un perfil del lector. Se fundamenta en el modelo sociopsicolingüístico transaccional de la lectura. El modelo plantea que en su interacción con el texto, el lector hace uso de estrategias de predicción basado en su conocimiento del lenguaje y su conocimiento previo. Es decir, utiliza su conocimiento para anticiparse al texto. Luego selecciona ciertas porciones del texto (muestreo) para confirmar o rechazar su hipótesis. Tenderá a la autocorrección cuando su hipótesis no se confirma o no produce respuestas aceptables. En este proceso utiliza las claves lingüísticas que le provee el lenguaje. El lector se involucra en el entrecruce constante de estrategias y claves lingüísticas en su afán por producir un texto comprensible.

En este juego de predicciones, los errores se perciben como una parte natural del proceso de lectura. Cuando la respuesta que produce el lector es distinta a la respuesta esperada (el texto), se dice que cometió un error. Kenneth Goodman utiliza el término “miscue” para referirse al error ya que son manifestaciones que demuestran cómo el lector construye el significado. A diferencia del término error, los “miscues” no se entienden necesariamente como negativos. Se examina la respuesta esperada en una serie de categorías que nos permiten calibrar cada “miscue” o desacierto en función de cuánto altera el mensaje del texto. Estamos ante un análisis cualitativo de los desaciertos que nos indicará qué estrategias está usando el lector y cuán efectivo es en el uso de éstas y de las claves lingüísticas. El perfil que se produce al concluir el análisis revela la competencia lectora y ofrece la base para una enseñanza más efectiva.

Lo que revela la investigación...

Las investigaciones basadas en el análisis de “miscues” o desaciertos son extensas y variadas. Aportan al conocimiento que hoy tenemos sobre el proceso de leer. Una de las fortalezas del RMI es que provee un procedimiento que se efectúa con materiales seleccionados por el investigador conforme el propósito de su estudio.

Utilicé el instrumento por primera vez en el 1977 con dos propósitos principales: (1) validar su uso con niños hispanoparlantes y (2) examinar si el comportamiento que exhibían los lectores proficientes y no proficientes en la investigación era consistente con el demostrado por lectores de características similares en otras latitudes en que se hablaba otro idioma. En esa investigación encontré que las niñas y los niños objeto de estudio mostraron los mismos patrones que los lectores en otros países, según su clasificación como lectores proficientes o no proficientes.

Específicamente, se observó que los lectores que no eran proficientes dependían más de las claves grafosonoras y menos de las sintácticas y semánticas; que el por ciento de las producciones sintáctica y semánticamente aceptables era menor que las de los lectores proficientes y la autocorrección era menos frecuente y efectiva. Los lectores proficientes hacían un mayor uso de la autocorrección y ésta era más exitosa. Además, dependían más de las claves sintácticas y semánticas. También encontré que la facilidad o dificultad para comprender los textos no guardaba relación con los llamados “niveles de dificultad” que supuestamente orientan la asignación de los textos a un grado particular en las series básicas de lectura. (Rivera Viera, 1978)

Para la década de los 70, ya se cuestionaba el mito de que los niños con problemas perceptuales “procesaban” la lectura de un modo diferente (Gutnecht, 1971). Este importante estudio encontró que al aplicar el procedimiento del RMI para obtener un perfil lector, los niños y las niñas con problemas perceptuales presentaban los mismos patrones de lectura que los niños típicos. Esta y otras investigaciones me llevaron a investigar si el perfil de la lectura que revelaba el RMI era diferente para niños con un diagnóstico de problemas específicos de aprendizaje que enfrentaban dificultad en la lectura y aquellos niños sin diagnóstico de problemas de aprendizaje cuyos maestros los catalogaban como lectores pobres.

Al comparar los perfiles de lectura de cuatro (4) estudiantes con diversos problemas de aprendizaje y los de cuatro (4) lectores no proficientes, encontré que sus perfiles eran similares. Es decir, los patrones de comportamiento que exhibían al leer un texto oralmente eran parecidos a los de cualquier lector que hace uso ineficiente de las estrategias y los sistemas de claves lingüísticas al leer. Los diagnósticos particulares de problemas específicos de aprendizaje no aportaron nada nuevo ni diferente al perfil (Rivera Viera, 1983).

La reflexión que hice de estos trabajos me condujo al uso del RMI como instrumento de valoración para el trabajo clínico con estudiantes que

presentaban problemas específicos de aprendizaje en la lectura (Rivera Viera, 1986). Pensé que los estudios de casos me permitirían facilitar el desarrollo de lectores exitosos sin entrar en la consideración de las causas. Si en efecto lograba ayudar a estos niños y jóvenes en su proceso lector, entonces no se justificaba tanta inversión de tiempo y esfuerzo en diagnosticar los problemas específicos de aprendizaje ni en programas diferenciados para esta población.

El tiempo me ha confirmado que lo fundamental es identificar el perfil lector. El reto consiste en utilizar actividades que promuevan el uso efectivo de las estrategias que se asocian con los lectores proficientes en su intento por comprender un texto.

Transitando juntos por la lectura.....esfuerzos, reflexiones y resultados

En mi trabajo clínico y de investigación con niños, niñas y jóvenes que enfrentan dificultades al leer me he percatado de que independientemente de su edad, perfil intelectual y experiencias de vida, todos comparten ciertas necesidades. Estas también constituyen una guía para el trabajo con ellos:

- (1) reconocer el caudal de conocimiento lingüístico con que cuentan como propietarios del vernáculo;
- (2) reconocer su conocimiento y experiencias previas como información que aporta a su apropiación de la lectura;
- (3) aceptar el riesgo como un elemento indispensable en su interacción con el texto;
- (4) comprender que todos los lectores cometen “ errores “ al leer;
- (5) entender la lectura como un acto comunicativo entre el autor y el lector cuya finalidad es la comprensión;
- (6) tener éxito en la lectura.

El primer desafío usualmente es la resistencia a leer porque anticipan el fracaso, que han experimentado repetidamente en la lectura y afecta notablemente su rendimiento escolar general. Es necesario pues, un éxito inmediato en su encuentro con el texto y la aceptación del riesgo como parte natural del proceso lector.

Para efectuar la valoración de la lectura mediante el RMI, proveo varias opciones de textos para su selección. Invariablemente voltean las páginas examinando la extensión de cada uno y optan por la lectura más corta. Concluida la preparación del perfil lector, elaboro actividades orientadas al uso de estrategias más eficientes en el proceso de lectura.

Es fundamental garantizar el éxito desde ese primer encuentro para “enamorarlos” con la lectura. Para lograrlo hay que recurrir a distintas estrategias conforme el nivel de dificultad que presentan, según observaremos en los ejemplos que se presentan más adelante. Ese éxito les facilita arriesgarse en ocasiones futuras. También contribuye notablemente a que el periodo dedicado a la lectura aumente en cada sesión subsiguiente.

La selección de lecturas que aborden temas de su interés es otro elemento fundamental a considerar desde la primera sesión. Usualmente

converso extensamente sobre las actividades que disfrutan para entretenerse y los temas que les interesan. Utilizo esta información para seleccionar los materiales de lectura que usaremos tomando en cuenta criterios adicionales como la extensión de los textos, sus estructuras lingüísticas, su complejidad conceptual y el atractivo de su presentación (láminas o ilustraciones).

La utilización de materiales de su interés les facilita relacionar su conocimiento y experiencias previas con el texto para comprender el mensaje del autor. El uso de un lenguaje familiar en su estructura y significado les ayuda a determinar si su lectura produce un texto coherente desde la perspectiva sintáctica y semántica. Me ayuda a que se valoren como propietarios de la lengua con un caudal de conocimiento lingüístico que está disponible en su proceso lector.

Una vez se convencen de que tienen conocimiento útil y que son protagonistas en el acto de la lectura, se atreven a interactuar con el texto, se arriesgan. Hay un ambiente de aprendizaje de apoyo en el que su trabajo se valora.

Me aseguro de contar con -por lo menos- tres alternativas de lecturas para cada sesión. Su participación en la selección, dentro de ciertos parámetros, hace claro que las decisiones se comparten, no se imponen.

En cada sesión aumentamos el tiempo dedicado a la lectura. Al concluir las, examinamos cuánto tiempo le dedicamos a leer. Este dato invariablemente les llena de satisfacción .

Al seleccionar las lecturas iniciales, hago todo lo posible por encontrar autores que cobren vida para ellos. Con los niños más pequeños ha resultado muy efectivo utilizar relatos que comienzan con una carta del autor. Nada como esto para comprender que la lectura es un acto comunicativo. Para muchos niños y niñas, la lectura es una actividad impersonal, un acto de recitación sin sentido. Les sorprenden las cartas del autor y de inmediato responden al texto de una forma diferente. Sienten la presencia de esa autora o autor en el relato. Con los mayores, uso textos de autores que conozco personalmente. Usualmente comparto algún dato personal de ellos y utilizo narraciones cuyo contexto es familiar. Hago mucho uso de la prensa del país y artículos del periódico Diálogo que frecuentemente incluye textos expositivos sobre ecología y otros temas actuales de interés.

Iniciamos cada sesión conversando sobre lo acontecido en la sesión previa y discutimos sus implicaciones para el trabajo del día. Es importante comunicar que los lectores usamos distintas estrategias y necesitamos aquilatar cómo éstas contribuyen a nuestra comprensión y fluidez. Este proceso metacognitivo les permite apropiarse rápidamente del proceso, independientemente de las dificultades que enfrentan. En todas las instancias en que nos reunimos compartimos el acto de leer y juntos reflexionamos sobre lo que hacemos durante ese proceso. En estas sesiones, la lectura siempre es colaborativa.

A continuación algunos extractos de situaciones, reflexiones y estrategias que ilustran la teoría en la práctica y sus resultados.....he cambiado los nombres para mantener la confidencialidad de mis colaboradores en este transitar.

Rolando...

Rolando tiene nueve años y repite el primer grado por tercera vez. Al momento de repetir el grado por segunda vez, se refirió para una evaluación al programa de educación especial. El historial del proceso pre, peri y posnatal del embarazo revelan que Rolando es un niño cuyo desarrollo saludable podía estar en riesgo. Su madre apenas recibió atención médica durante el embarazo y experimentó problemas de presión alta, diabetes y albúmina que requirieron dos meses de tratamiento a partir del séptimo mes de gestación. Durante el parto, el bebé “se encajó” y se produjo una fractura de la clavícula que requirió inmovilización. Su desarrollo motor fue típico, pero presentó pérdida auditiva leve que se corrigió con una operación (timpanoplastía bilateral con inserción de tubos). La pérdida auditiva se identificó a los 4 años de edad. Para esa época, también se diagnosticaron problemas moderados de lenguaje. En su familia hay historial de sordera, de retardo mental y problemas del habla tanto por la línea paterna como la materna.

Rolando proviene de una familia muy pobre, residentes en un barrio de la capital. El historial social refleja maltrato por negligencia en áreas de salud física y educación, además de maltrato emocional. Se levanta solo, llega a la escuela desaliñado y hambriento. A pesar de sus dificultades, va a la escuela y es el último en retirarse. Cuenta con un plan educativo individualizado para trabajar con él en un salón recurso. Esto significa que asiste a un salón especial para recibir ayuda en el área de lectoescritura y matemáticas durante la mañana y en la tarde participa con otros estudiantes en las clases de ciencias y educación física, entre otros.

Una lectura del plan educativo individualizado que se elabora para ayudar a Rolando revela el modelo deficitario que prevalece en educación especial y la visión mecanicista de la lectura. Al referirse al funcionamiento actual de Rolando, se mencionan las siguientes fortalezas en el área del lenguaje y la lectura: “ nombra objetos comunes, utiliza y formula preguntas”. La lista de sus debilidades es extensa y con frecuencia la redacción del texto es confusa: “ colores primarios; vocabulario receptivo y expresivo; distinguir semejanzas y diferencias en los sonidos iniciales de las palabras; rima; expresarse en torno a una lámina; narrar cuentos a través de captar la idea central de una lámina”.

Conforme esta descripción, las metas a largo plazo que se plantearon en las artes del lenguaje fueron:

(1) el estudiante identificará y reconocerá las vocales mayúsculas y minúsculas con un 70% de adecuacidad;

(2) identificará palabras por su sonido inicial y final;

(3) interpretará y comprenderá la idea central y detalles de una láminas, todo con un 70% de adecuacidad.

Resulta desconcertante que después de tres fracasos en el grado, éstas sean las metas a largo plazo para Rolando.

Mi primer encuentro con Rolando fue de observación en la escuela. La bibliotecaria le escribió ocho palabras en la libreta de caligrafía para que las copiara debajo de cada palabra. Escribía letra por letra, añadiendo letras en algunas palabras y omitiéndolas en otras. Cuando debía copiar varias oraciones, comenzaba con la última hasta llegar a la primera, demostrando que la transcripción no tenía significado alguno para él.

Me senté a su lado y le escribí varios nombres de personas en el salón. Después de que los copió, le pregunté si podía decirme lo que contenía aquel texto y me contestó airado - “yo no sé leer”. Acto seguido pregunté si podía decirme cómo “sonaban” algunas letras. Señaló la *o* y pronunció la *p*. Señaló la *m* y pronunció *c*. Procedí a leer los nombres que había escrito y añadí oraciones relacionadas con lo que estábamos haciendo. Rolando se entusiasmó y me pidió que siguiera escribiendo y leyéndole las oraciones. Sin embargo, me advirtió que el texto no debía “pasarse “ de una línea particular donde colocó una X. Interpreté que su entusiasmo era real, pero su disponibilidad a escribir tenía límites y él los establecería. Acepté la restricción impuesta no sólo por respeto, sino porque Rolando estaba dispuesto a arriesgarse y necesitaba determinar cuánto riesgo aceptaría. Lo fundamental era establecer el clima de confianza y la disposición a involucrarse en la lectura.

Daba la impresión de que nunca había visto un texto sobre sí mismo o con pertinencia para él. Copiaba las oraciones con gran cuidado y atención. Pedía más oraciones y no volvió a restringir el espacio concedido.

En nuestra primera sesión a solas, le llevé un muñeco pequeño del personaje Batman, que aceptó de buena gana. Se dedicó a jugar con él hablando para sí en una clara conversación entre Batman y él , haciendo uso de sonidos onomatopéyicos como suelen hacer los varones de corta edad. Sus verbalizaciones eran pocas. Comencé a hacerle preguntas sobre el muñeco y a utilizar sus respuestas para redactar un texto. Creaba oraciones sencillas tratando de incorporar los nombres nuestros, el de mi asistente y el de Batman. Mi objetivo era utilizar palabras que pudiera reconocer a primera vista por el contexto, para que pudiera “leerlas” y experimentara éxito de inmediato.

Redactado el primer párrafo, escribí en una hoja aparte nuestros nombres. La hoja leía:

Batman
Rolando
Carlos
Diana

Le dije - “Aquí están nuestros nombres, señálame el tuyo”. Dicho y hecho. Luego pasé a los otros nombres proveyendo alguna clave visual que facilitara su identificación: “Esta palabra es Batman y comienza con la B que tiene dos barrigas”.

Tras asegurarme de que podía identificar a primera vista los cuatro nombres, le pedí que buscara esas palabras en el texto (párrafo) marcándolas con una X. El texto leía:

Diana y Carlos me trajeron un Batman.

Batman tiene un cohete.

Rolando dijo: “ Le voy a hacer una piscina”.

El amigo de Batman es Robin.

El enemigo de Batman es el Guasón.

En un momento identificó la palabra *cohete* por *Carlos*. Coloqué el nombre Carlos bajo cohete diciéndole: “Fíjate, comienzan igual, pero otras letras son diferentes”. Rolando se corrigió de inmediato. Proseguí: “ Bien, vamos a leer juntos. Yo leo colaborativamente y al concluir le comenté. “ Hoy leíste muchas palabras de esta página” y Rolando se fue muy contento.

En mi segundo encuentro, Rolando estaba muy molesto, su apariencia era muy triste. Era evidente que llevaba varios días sin bañarse. Tuvo un altercado con la maestra y estaba lloroso. No quería ver a nadie, pero pude convencerlo de que nos trasladamos a otro salón. Le presenté cinco libros y seleccionó tres. Los primeros dos los seleccionó porque contenían muchas ilustraciones y el tercero por el título: *Oliver Button, el nena*. Opté por comenzar mi trabajo con el último para hacerle consciente que con su conocimiento previo podía anticipar algunos elementos del relato. Conversamos sobre el título y la ilustración de la portada: ¿ de qué piensas tratará esta historia? ¿ Qué te hace pensar eso? A partir de sus respuestas, le indiqué que yo leería el texto con su ayuda. El anticiparía los posibles eventos a base de las ilustraciones y sus experiencias previas. Sus experiencias en el barrio y en la escuela le ayudaban a reconocer las luchas de un niño que, como él, tiene que darse a respetar entre los otros. Utilizaba las expresiones faciales de los personajes para anticipar sus emociones, sus actitudes y lo que ello podría implicar para los eventos futuros. Cobró conciencia de su capacidad para aportar a la lectura del texto y reconstrucción de la historia. Rolando se entusiasmó con el relato y experimentó éxito como lector. Tomó otro de los libros con curiosidad y comenzó a narrar su propia interpretación del cuento, el cual yo redactaba para utilizarlo en una próxima sesión.

La experiencia positiva que tuvo Rolando en estos encuentros sentaron la base para los siguientes. Ya no mostraba resistencia a enfrentarse a los textos porque no supiera leer, lo que constituía el primer paso para nuestro trabajo. Las situaciones antes descritas ilustran cómo se abordaron tres de las necesidades previamente identificadas en los niños y las niñas que enfrentan

dificultad para leer. Rolando (1) se reconoció como una persona cuyo conocimiento y experiencias previas le permitían apropiarse paulatinamente del proceso lector, (2) aceptó el riesgo como parte de ese proceso y (3) comenzó a experimentar éxito al enfrentarse a un texto, lo cual posibilitaba una interacción más extensa con los libros en cada encuentro de trabajo.

Amalia...

Amalia cursaba el 4to grado en una prestigiosa escuela de San Juan cuando sus maestras la refirieron para evaluación porque observaban dificultades en la lectura y la escritura. Los resultados de una evaluación psicológica sobre su capacidad intelectual reflejaba una clasificación de inteligencia promedio alto (cociente intelectual). Por otra parte, presentaba un desempeño por debajo de lo esperado para su edad en el desarrollo e integración de destrezas visuales y grafomotrices confirmado en otras pruebas administradas.

La apreciación del psicólogo era que las dificultades llevaban a un rezago notable al esperado para el grado y a la magnífica capacidad intelectual de la niña.

En nuestra evaluación con el RMI, encontramos una lectora con extraordinaria comprensión (un puntaje de 96 %) y un gran temor ante la actividad lectora. No intentaba corregir los desaciertos que eran parcialmente aceptables (sintáctica y semánticamente), lo que me hizo pensar que su comprensión podría limitarse ante textos de mayor complejidad. Consistentemente invertía el orden de las letras en monosílabos (*el por le; la por al*) y con frecuencia omitía sílabas completas, particularmente al comienzo de las palabras. Necesitaba que Amalia se valorara como lectora y utilizara más eficientemente las estrategias de corrección. También necesitaba usar su conocimiento lingüístico para reconocer las ocasiones en que alteraba el orden de las letras o sílabas. Mi función era ayudarle a reconocer las alteraciones que hacía mediante el uso de claves visuales y auditivas que se eliminan sistemáticamente.

Mi experiencia trabajando con niños y niñas que invierten el orden de las letras es que el componente perceptual no se corrige. En algunos niños desaparece a medida que maduran y en otros persiste a través de la vida. El uso de las claves sintácticas y semánticas les permite corregirse aún frente a la distorsión perceptual.

Amalia contaba con un vocabulario riquísimo que le era útil en su proceso lector. Su descripción de los personajes siempre era interesante. En el cuento *El plumaje del múcaro*, éste “era un pájaro travieso, envidioso y perverso”, mientras que el guaraguao era “un galán educado y especial”. Sobre el cuento, me indicó que “es una moraleja que nos enseña a no robar.”

Para nuestras sesiones iniciales, Amalia selecciona dos textos: el cuento *El rey león*, que estaba muy en boga, y la novela *La abuela*. Leemos colaborativamente el primer cuento, que conoce muy bien. *Esto le da mayor*

confianza. Hablamos de estrategias para enfrentarse a palabras que le resultan difíciles. Por ejemplo, usar la raíz de la palabra o pensar en palabras que tendrían sentido en ese contexto. Observamos las estructuras repetitivas que facilitan la predicción. Nos detenemos en ciertos momentos para que anticipe lo que ocurrirá más adelante. Sus correcciones son más frecuentes y rápidas. *Se percata de que el conocimiento previo le ayuda a comprender lo que lee y elaborar predicciones.*

Cuando trabajamos con la novela *La abuela*, comenzamos con la lectura del resumen que aparece en la contraportada. Lo comentamos el resumen y conversamos en torno a nuestras abuelas, familias y un sinfín de historias que nos atan afectivamente a ellas. Acordamos que yo leería el primer capítulo y nos turnaríamos la lectura subsiguiente. *Esto le provee modelaje al leer (entonación, pausas) y le permite descansar y disfrutarse la lectura.* El único requisito es que cuando yo lea, ella siga con la vista. Releemos entre ambas el capítulo que leí. *Su lectura es lenta, pero bastante segura.* Le presto el libro para que le lea el primer capítulo a su mamá. Se lo lleva con entusiasmo. Más tarde, su mamá me cuenta que su lectura fue rápida y segura. Me señala, sin embargo, que al pedirle que continuara leyendo Amalia se resistió porque no había leído esa parte conmigo. En nuestra próxima sesión hablamos sobre el asunto. Traté de convencerla de que continuara leyéndole la novela a su mamá, aunque no lo hubiese leído conmigo, pero se negó porque no lo había practicado. “Tú y yo lo leímos como cuatro veces y así me sale fácil”, me dijo. *La realidad es que la habíamos leído en sólo dos ocasiones y no en su totalidad. Sin embargo, su percepción de cuánto “ensayo” hubo fue muy diferente. ¿Tendrá tantas dudas de su capacidad que sólo piensa que “lee bien” cuando lo ha practicado muchas veces?*

Con Amalia confirmé el daño que hacemos a algunos niños cuando enfatizamos que la lectura es exacta. Todavía es común ver a los maestros pedirles a los niños que lean en voz alta, sólo para sentarlos cuando cometen un error. Esta práctica les comunica erróneamente que no se arriesguen al leer, que no anticipen el texto. El mensaje es que la lectura precisa define al buen lector. En lugar de apoyar el riesgo, parte intrínseca de la lectura, lo desalentamos. Nuestra postura debe ser todo lo contrario. Necesitan saber que todo lector, incluyendo el buen lector comete desaciertos o “miscues”. Es la calidad de los desaciertos lo que define la calidad del lector. Aquello que altera significativamente el mensaje o el sentido de lo leído es lo que constituye una dificultad. La frecuencia con que modificamos el texto no es necesariamente un problema.

En otra sesión, Amalia y yo discutimos las diferencias en el lenguaje de los textos expositivos y narrativos. Identificamos la organización de algunos textos expositivos. También examinamos textos narrativos y compartimos información sobre el uso de diversos signos de puntuación: guiones, comillas, etc. y sus significados. Conversamos sobre los diálogos y modificamos la voz que usamos para representar a los personajes y el narrador. Hacemos

mucho uso de los diálogos. *Observo cómo invariablemente la lectura fluye con mayor naturalidad. También se corrige más. Este fenómeno ha sido una constante en los niños con quienes he trabajado. Los diálogos les facilita comprender que la letra impresa es otra forma de comunicación.*

En otra sesión, incorporamos la creación de cuentos. Ella inventa una historia, y grabamos el audio. Le hago preguntas para ayudarla a enriquecer la historia. Veamos el siguiente intercambio a modo de ilustración:

Amalia: “El niño caminaba por la orilla de la carretera.”

Diana: “¿Cómo era su aspecto físico?”

Amalia: “Era largo y andaba descalzo, con el pantalón roto.”

Más adelante relata:

Amalia: “Esa noche se apareció el cadáver.”

Diana: “Describe la noche y la sensación que le producía a la mujer.”

Amalia: “La luna estaba llena, era una noche fría y el viento hacía un ruido espantoso en la ventana. La llorona estaba muerta del miedo y temblaba debajo de la sábana.”

Transcribo sus historias entre sesión y sesión. Preparo el texto en computadora dejando espacios para que ilustre las escenas que desee, y así confeccionamos un libro de su autoría que forma parte de sus lecturas en el hogar.

Más adelante, discutimos por qué ocurren desaciertos en la lectura, la función de la predicción y la necesidad de preguntarnos si lo que leemos “tiene sentido” (semántica) y “suena bien” (sintaxis).¹ En ocasiones, cometo errores intencionales para resaltar el hecho de que la lectura no es exacta. Discutimos la importancia de ser selectivas al corregir nuestros errores, limitándolo a los que afectan el significado o el mensaje fundamental de la narración. *Disfruto encontrar errores en los libros porque son oportunidades para desmitificar la exactitud de lo que se escribe y se lee.* Aprovecho todas las situaciones que se presentan en que “alteran el texto, pero no el significado para hacerle consciente de su capacidad como lectora y el entrecruce entre lo que anticipa y el texto”. Veamos el siguiente ejemplo.

El texto lee - He regresado a ocupar el lugar que me *pertenece*.

Amalia dice - He regresado para ocupar el lugar que me *corresponde*.

Le pregunto -¿Qué ocurrió? y Amalia responde - “Me equivoqué, pero dije una palabra que tiene sentido”. *Hay uso de la metacognición. Cada vez cobra mayor conciencia de la variedad de estrategias que usa al leer y evalúa su efectividad para comprender el texto. Se adueña del proceso y depende menos de mí.*

Cuando Amalia lee, a veces hace pausas inapropiadas. Hay muchos niños y niñas que incurrir en esta práctica y se les hace difícil comprender el

texto. Para trabajar con esta situación creé un juego que denomino *Las olas*. Le indico que “cuando hablamos o leemos, tendemos a agrupar ciertas palabras. Si no las unimos de cierta manera, se nos hace más difícil entender lo que nos dicen o leemos”. Lo ilustro oralmente y luego marco un texto utilizando lápices de colores. Marco lo que serían olas inapropiadas y apropiadas. Veamos la siguiente ilustración con una porción del cuento El rey león.

Pausas inapropiadas:

Simba habría muerto bajo el ardiente sol del desierto a no ser por dos extrañas criaturas que le salvaron la vida: Timó, el suricato y Pumba, el amistoso jabalí.

Pausas apropiadas

Simba habría muerto bajo el ardiente sol del desierto a no ser por dos extrañas criaturas que le salvaron la vida: Timó, el suricato y Pumba, el amistoso jabalí.

Al cabo de algunos de estos ejercicios, elimino la clave visual de color y uso el dedo para ir ilustrando la manera de leer las porciones de un texto. Luego elimino esa clave y dejo sólo la auditiva. Analizamos cómo ciertos signos de puntuación (comas) se usan para comunicar las pausas. Creamos ejercicios en los cuales la modificación en las pausas o sus signos nos permiten comprender el texto más fácilmente o por el contrario, entorpecen la comprensión.

Como indicara al inicio de este artículo, los lectores tiene necesidad de reconocer el caudal de conocimiento lingüístico con que cuentan como propietarios del vernáculo al enfrentarse a un texto. Según me relatan algunos niños, con frecuencia omiten las palabras que no conocen cuando leen. La recomendación de usar el diccionario no siempre es útil porque los múltiples significados que encuentran no les permiten seleccionar la acepción adecuada. Como estrategia inicial, les recomiendo subrayar las palabras que no conocen, analizar las partes de la palabra y hacer uso de las claves contextuales. Algunos ejemplos que surgieron en el trabajo con Amalia fueron los siguientes:

Texto- “Era una muchacha *espigada* y seria, con un cabello liso...”

Diana : Busca una palabra dentro de espigada.

Amalia : Espiga

Diana: ¿Qué es una espiga?

Amalia: Una planta larga.

Diana: ¿Qué podría significar espigada?

Amalia: Una muchacha alta.

En otra selección se enfrenta al siguiente texto.

Texto- “ A buen seguro que sería algún príncipe destronado, abandonado por el *usurpador* del trono.”

Diana: ¿Qué es destronado?

Amalia: Que le quitaron el trono.

Diana: ¿Qué podría significar usurpador?

Amalia: El que se lo quitó.

Ante una palabra desconocida ocurre lo siguiente:

Texto: “Esto irritaba terriblemente a Jujú y lo aparta de su cabeza con *abominación*”

Diana: Si algo te irrita, ¿cómo crees que lo apartarías?

Amalia: Con coraje

La lectura de Amalia se va tornando cada vez más fluida y creativa. Le fascina recrear las diferentes voces de los personajes. Ya leemos durante una hora sin detenernos. Ya el riesgo no es un problema, no le asusta. Un día leemos La Jaula de Roberto Ramos.

Texto: Tuvo que *empujar* a Cholo y a Nano para quedar...

Amalia dice: Tuvo que *pujar* a Cholo...

Inmediatamente se corrige y me dice “ Oh, creo que no es pujar porque si lo puja, lo parió” ... nos reímos y concluye diciendo: “Hoy mis ojos están locos, gracias a Dios que yo los corrijo.”

¡Que mucho hemos caminado! Su comentario me confirma que Amalia ha comprendido la interacción entre lector y texto. Reconoce que cuenta con las herramientas lingüísticas para corregir aquellos desaciertos que alteran el significado de la historia.

Los ejemplos y las situaciones que he presentado en este artículo ilustran algunas estrategias útiles para apoyar a los estudiantes que enfrentan dificultades al leer. El modelo transaccional sociopsicolingüístico de la lectura y el RMI como instrumento para elaborar el perfil del lector guía mi trabajo con estos estudiantes. Cada situación representa un reto. El perfil me sirve de marco para seleccionar las actividades, los materiales y las estrategias que faciliten la apropiación del proceso lector. La lectura es un vehículo fundamental para conocer el mundo, aprender y deleitarse. Aspiro que los maestros y las maestras de Puerto Rico conozcan más a fondo los fundamentos teóricos y las prácticas apropiadas para que enfrenten la enseñanza de la lectura con mayor éxito. Todavía me acecha el recuerdo de Juan y no quisiera encontrarme más niños con caras compungidas por la vergüenza y la tristeza diciéndome “ Missi Diana, yo no sé leer ”.

Prólogo....

Hoy ha sido un buen día, me encuentro a una colega. Trabajé hace muchos años con su hijo que presentaba serios problemas para aprender a leer y escribir. Ya es un hombre, con gran orgullo me relata un poco de su vida y concluye diciéndome “ Sabes, optó por estudiar literatura.” Ciertamente, hoy ha sido un buen día.

Referencias

- Goodman, Y., Watson, D. & Burke, C. (1987). *Reading Miscue Inventory: Alternative Procedures*. New York, NY: Richard C. Owen Publishers, Inc.
- Gutnecht, B.A. (1971). *A psycholinguistic analysis of the oral reading behaviour of selected children identified as perceptually handicapped*. Tesis doctoral sin publicar. Wayne State University.
- Rivera Viera, D. (1978). *A descriptive study of the reading miscues of Spanish speaking elementary school children*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Massachussets.
- Rivera Viera, D. (1983). *Comparación entre las estrategias lectoras de niños con problemas específicos de aprendizaje y de lectores no proficientes, partiendo del modelo psicolingüístico*. Manuscrito sin publicar. Proyecto de investigación No. 82-100-65.0, Fondo para la Investigación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Rivera Viera, D. (1986). Remediating reading problems in a Hispanic learning disabled child from a psycholinguistic perspective: A case study. En A.C. Willig & H.F. Greenberg (Eds.), *Bilingualism and learning disabilities: Policy and practice for teachers and administrators*. New York: American Library Publishing Co.

Notas

¹ Las frases “suena bien” y “tiene sentido” se utilizan para referirse de manera muy libre a los elementos sintácticos y semánticos de las oraciones. A los niños pequeños se les hace más fácil entender el juicio que deben hacer al leer cuando usamos estas frases.