

Capítulo XIX

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS POSIBILIDADES DE RECUPERACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO DE LOS NIÑOS DISLÉXICOS

Dña. Mercedes I. Rueda
D. Emilio Sánchez Miguel

Departamento de Psicología, Universidad de Salamanca.

INTRODUCCIÓN

NO es preciso demostrar el interés científico y la actualidad que posee el tema de la lectura. Asimismo, la lectura y las dificultades que los niños encuentran en su aprendizaje poseen una gran repercusión social dado que leer es un instrumento indispensable para poder desenvolverse con soltura en nuestra sociedad. La lectura es, sin lugar a dudas, un tema cercano y cotidiano por ello puede dar la sensación de ser un conocimiento sumamente accesible. Sin embargo, leer es un acto complejo y su aprendizaje y dominio requiere poner en funcionamiento numerosos procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, etc. El análisis de algunos estudios recientes (Goswami y Bryant, 1990; Bradley y Bryant, 1991; Morais, Alegría y Content, 1987, etc.) nos permite constatar la relevancia que para el aprendizaje de la lectura tiene el denominado «conocimiento fonológico». Recordemos, en este sentido, que el conocimiento fonológico es un conocimiento metalingüístico y, en última instancia, un metaconocimiento. Es, en definitiva, la capacidad que posee una persona, un niño, para analizar explícitamente los elementos que constituyen una palabra: sílabas, unidades intrasilábicas, fonos y fonemas (para una revisión en castellano sobre este tema véase: Escoriza, 1991, y Rueda, 1993a).

La relación que existe entre el conocimiento fonológico y la lectura ha sido demostrada hace ya dos décadas (véase Liberman, Sankweiler, Fischer y Carter, 1974). Igualmente, no es un tema reciente el hecho de que esa relación es, además, causal, como demostraron Bradley y Bryant en 1983. Causalidad que tradicionalmente se ha entendido de dos maneras, planteándose un dilema que divertidamente Tornéus en 1984 denominó como «el dilema del huevo o la gallina». Es decir, hay quien defiende que el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético es la principal causa del desarrollo del conocimiento fonológico (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Read, Zhang, Nie y Ding, 1986). Frente a esta postura otros investiga-

dores defienden la opción contraria, lo que supone plantear que es el conocimiento fonológico el que influye en el aprendizaje de la lectura (Bradley y Bryant, 1983, 1985; Bryant, Mac Lean, Bradley y Crossland, 1989; Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984).

Ante esta situación aparentemente irreductible existe una posición conciliadora y es admitir, junto con Morais, Alegría y Content (1987); Lundberg, Frost y Petersen (1988); o, Wimmer, Landerl, Linortner y Hummer (1991), que la causalidad entre la lectura y el conocimiento fonológico es recíproca. Concretamente podemos decir, parafraseando a Bryant y Goswami (1987), que hay ciertos niveles de conocimiento fonológico que pueden adquirirse antes de aprender a leer e incluso favorecer dicho aprendizaje. Tal es el caso del conocimiento de la rima y el conocimiento de las unidades intrasilábicas: principio y rima. Y, otros niveles de conocimiento fonológico, como el fónico y fonémico, no se desarrollarán hasta que la persona se enfrente, de manera formal o informal (Morais, 1991a, b), con el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético. Asimismo, se afirma que el nivel inferior, o más fácil de adquirir, es el conocimiento de la rima y el superior, o el que supone un mayor esfuerzo, es el conocimiento fonémico o segmental (Yopp, 1988). No obstante, cuando el niño alcanza este último nivel de conocimiento fonológico dominará todos los demás, de ahí que en repetidas ocasiones se hable genéricamente de conocimiento fonémico o conocimiento segmental. Este último es el nivel de conocimiento en el que, como veremos en las páginas siguientes, nosotros hemos trabajado de manera prioritaria.

Una problemática específica de la relación causal entre la lectura y el conocimiento fonológico es la que se plantea en los niños disléxicos. En este sentido, se ha constatado que algunos niños disléxicos poseen serias dificultades en la realización de tareas que implican poseer conocimiento fonémico (Bradley y Bryant, 1978). No obstante, también se ha podido demostrar que si se instruye a los niños con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura en un programa de habilidades de segmentación, estos sujetos mejoran, por un lado, su nivel de conocimiento fonológico y de escritura (Rueda, Sánchez y González, 1990), y, por otro, su rendimiento en tareas de lectura (Lovett, et al., 1989; Williams, 1980). En este sentido, uno de los objetivos principales de nuestra trayectoria de investigación ha sido indagar acerca de en qué y cómo instruir adecuadamente a un niño disléxico de manera que se produzca en él un cambio sustancial y beneficioso que repercuta en un mejor rendimiento escolar. En esta línea, en los últimos años hemos intentado dar respuesta a cuestiones como: ¿es posible que los niños disléxicos puedan alcanzar un nivel óptimo en conocimiento fonémico y continúen escribiendo y leyendo mal? (véase Sánchez y Rueda, 1991). Y, por otro lado, ¿los niños disléxicos mantienen a lo largo del tiempo, el conocimiento fonémico adquirido gracias al entrenamiento en habilidades de segmentación? Veamos a continuación estas cuestiones de manera individualizada.

¿MEJORAN LOS DISLÉXICOS EN LECTOESCRITURA CON UNA INSTRUCCIÓN EN SEGMENTACIÓN?

Intentar responder a esta pregunta ha sido una labor de varios años. Hemos trabajado con niños disléxicos a quienes hemos instruido, de manera sistemática en programas destinados a enseñar habilidades de segmentación de manera aislada y, asimismo, en programas de habilidades de segmentación de fonos en combinación con las reglas necesarias para asignar un fonema a su grafema correspondiente. Es decir, reglas de escritura de una palabra o de asignación de un grafema a su fono correspondiente o dicho de otro modo, lectura de una palabra. Los resultados que obtuvimos en nuestros primeros estudios nos permitieron concluir que la sola instrucción en habilidades de segmentación permitía a los niños disléxicos mejorar, incluso normalizar en algunos casos, su nivel de conocimiento fonémico. Estos niños, que al inicio del período de instrucción —el período más corto duraba 6 meses— poseían escaso o nulo conocimiento fonémico —medido por medio de tareas de inversiones de fonos, adiciones y omisiones de fonos—, al finalizar el período de instrucción habían adquirido un mejor manejo de la estructura interna de la palabra. Por otro lado, además de alcanzar un alto grado de mejora respecto de un grupo de control no instruido en tareas de segmentación, también obtienen resultados muy favorables en tareas de escritura, sobre todo de escritura al dictado —medido a través del test de lectoescritura TALE—. En consecuencia y a la luz de estos resultados que por otro lado se han visto reiterados en recientes estudios (Rueda, 1993b), podemos afirmar que los niños disléxicos instruidos en habilidades de segmentación obtienen beneficios significativos en su nivel de escritura. En otras palabras, estos niños cometen menor número de errores de inversiones de letras, de omisiones, de sustituciones, de adiciones, etc., después de la instrucción.

Estos resultados tan alentadores dejan de serlo cuando nos centramos en el examen de los resultados que, también de forma reiterada, obtenemos respecto a la lectura. En este sentido, encontramos que las habilidades de segmentación, al menos un nivel mínimo, son necesarias para que el niño domine la lectura, pero no suficientes, puesto que los sujetos no obtienen resultados favorables a este respecto. Ante este hecho nos planteamos que quizás los niños necesitaban una instrucción específica en reglas de decodificación y ensamblaje. Por este motivo diseñamos un nuevo estudio (Rueda, 1993b; Rueda y Sánchez (a) en preparación) en el que pudimos contrastar los resultados de tres tipos de instrucción: habilidades de segmentación + añadir un fono a una palabra (AF), habilidades de segmentación + reglas de asociación fonema-grafema (EP) y, por último, habilidades de segmentación + reglas de asociación fonema-grafema + reglas de decodificación y ensamblaje (EP+L). Asimismo, utilizamos un grupo de control sin instrucción. Es decir, en este nuevo estudio intentamos comparar entre tres tipos de instrucción específica en la que se enseña al niño aspectos relevantes para la lectura y escritura y cuyo elemento común es el entrenamiento

en las habilidades de segmentación. La hipótesis que sustentamos era que los sujetos instruidos en habilidades de segmentación más reglas del código más reglas de decodificación y ensamblaje obtendrían mejores resultados en tareas de lectura de palabras respecto del grupo de control no instruido e incluso respecto de los otros grupos no instruidos en el componente específico de decodificación y ensamblaje.

En este estudio participaron 28 niños disléxicos que fueron distribuidos al azar entre los cuatro grupos de tratamiento o formas de instrucción (AF, EP, EP+L y Control). De los 28 sujetos 17 eran niños y 11 niñas, su edad oscilaba entre los 7 y los 11 años, siendo la más frecuente 8 y 9 años y el cociente intelectual medio de la muestra era de 98,46 medido a través del test WISC. Todos los sujetos fueron evaluados antes de comenzar la instrucción y al finalizar en las variables que miden conocimiento fonémico: inversiones, omisiones y adiciones de fonos, así como en los subtest del TALE que miden el nivel de lectura y escritura: letras, sílabas, palabras, texto, copia y dictado. Los resultados obtenidos en relación con las variables que miden conocimiento fonológico no se diferencian de los obtenidos en estudios precedentes (Rueda, 1988; Rueda, Sánchez y González, 1990). Los sujetos instruidos, en cualquiera de los programas, obtienen mejoras significativas respecto del grupo de control no instruido. Estas mejoras suponen que los sujetos entrenados en habilidades de segmentación son capaces de generalizar a otro tipo de tareas no instruidas como son las omisiones, inversiones y, en su caso, adiciones de fonos. Estos resultados quedan reflejados gráficamente en la figura 1. Como se puede apreciar los tres grupos instruidos obtienen menor número de errores en las variables de omisiones, adiciones e inversiones, no existiendo diferencias entre ellos, de quien sí se diferencian de forma significativa, como hemos mencionado y en la figura se puede apreciar, es de los sujetos que constituyen el grupo de control no instruido. Del mismo modo también obtenemos resultados favorables en lo que respecta a la escritura. Estos resultados positivos respecto del grupo de control igualmente podemos observarlos de manera gráfica en la figura 1.

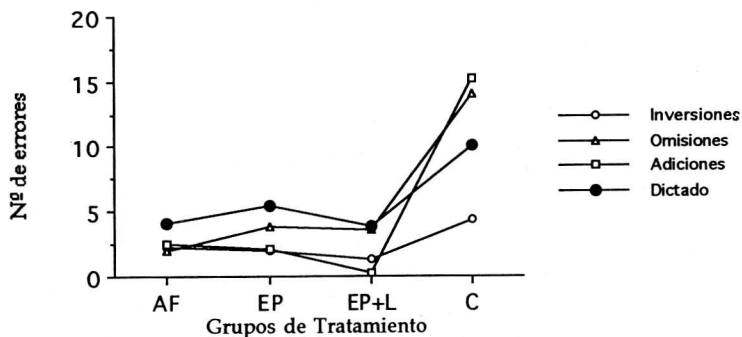


FIGURA 1: Diferencias, en número de errores, entre el grupo control (C) y los grupos instruidos (AF, EP y EP + L) una vez finalizado el período de instrucción (Rueda, 1993).

De acuerdo con estos resultados, entendemos que la habilidad de segmentación es el componente fundamental y relevante tanto en la transferencia a otras tareas segmentales no instruidas como en la transferencia a una actividad más alejada como es la escritura al dictado.

Por último, en cuanto a las variables de lectura de palabras y lectura de sílabas incluidas en la prueba TALE, recordemos que la búsqueda de resultados favorables en lectura era nuestro fundamental objetivo, los resultados obtenidos nos sorprendieron, ya que no encontramos mejora en lectura. Es decir, a pesar de que un grupo de los sujetos disléxicos fue instruido en un programa que posee específicamente el componente de decodificación y ensamblaje estos sujetos no muestran mejoras lo suficientemente relevantes como para diferenciarse de los no instruidos en este componente.

En definitiva, los resultados obtenidos nos permiten ratificar la idea ya consolidada que al instruir a los niños categorizados como disléxicos fonológicos, en habilidades de segmentación, éstos no sólo mejoran su nivel de conocimiento fonémico, incluso hasta normalizarlo, sino que además son capaces de generalizar este aprendizaje a tareas más alejadas, pero que necesitan de este conocimiento como es la escritura al dictado. Por otro lado, estos resultados son desconcertantes puesto que los sujetos no mejoran en lectura a pesar de ser instruidos específicamente en reglas de decodificación y ensamblaje.

Esta situación nos indujo a hipotetizar que tal vez los sujetos necesitaban tener normalizado (véase este concepto en Sánchez, 1989) su nivel de segmentación y escritura antes de ser instruidos en decodificación para que la instrucción en decodificación repercutiese en el nivel de lectura. Por tal motivo decidimos que sólo los sujetos que poseyesen este buen nivel en segmentación y en escritura recibiesen la instrucción en decodificación y ensamblaje.

Los resultados que obtuvimos (Rueda, 1993b; Rueda y Sánchez (a) en preparación) indican que los sujetos instruidos en el componente de decodificación cometen menor número de errores que cualquier otro grupo no instruido en decodificación, pero esta mejora no es relevante. Es decir, los sujetos no obtienen un rendimiento significativamente más favorable que los no instruidos en ese componente. En definitiva, podemos concluir que aunque la instrucción en habilidades de segmentación mejora el nivel de conocimiento fonémico y la escritura al dictado, sin embargo no garantiza que este tipo de instrucción junto con un programa específico de decodificación suponga alguna mejora en el rendimiento que los niños presentan en la lectura de palabras y sílabas. Dicho de otro modo, el hecho de enseñarles las reglas no les conduce a leer mejor. Con toda probabilidad debemos de cambiar las metas de la instrucción y encaminarlas a ofrecer a estos niños un programa en el que se les ofrezcan estrategias globales que les permitan entender el sentido que tiene la lectura. Esto nos conduce a un tipo de entrenamiento en lectura que hemos denominado «lectura conjunta» y que consiste en compartir con el niño el significado del texto hacién-

dole participe de la emoción y la intensidad de la narración. Este tipo de instrucción lo hemos utilizado en casos puntuales obteniendo resultados más alentadores que con la simple instrucción en decodificación.

¿QUÉ OCURRE CUANDO EL NIÑO DISLÉXICO FINALIZA EL PERÍODO DE INSTRUCCIÓN?

Es interesante constatar que los niños a quienes se les instruye obtienen un mejor rendimiento en tareas de segmentación y dictado. Una duda que se despertaba en nosotros era comprobar si esos resultados beneficiosos, sobre todo en su nivel de conocimiento fonémico, eran permanentes. Si entraban a formar parte de la cognición del niño o si, por el contrario, al finalizar el período de instrucción, estos niños perdían el conocimiento fonémico adquirido. Para salir de dudas diseñamos un estudio longitudinal e hicimos un seguimiento, durante tres años y medio, de un grupo de 18 disléxicos. Los 18 niños fueron instruidos durante un período de 6 meses en un programa de habilidades de segmentación y código. Una vez finalizado este período de instrucción, un tercio de los sujetos pasó a formar un grupo de control que quedaría sin instrucción a partir de ese momento. A los restantes sujetos se les sometió a un nuevo período de instrucción, durante otro 6 meses, finalizado el cual y transcurrido un año y seis meses sin instrucción fueron evaluados de nuevo. En la figura 2 se puede apreciar la evolución de los sujetos a lo largo del tiempo y en función de los períodos de instrucción recibidos.

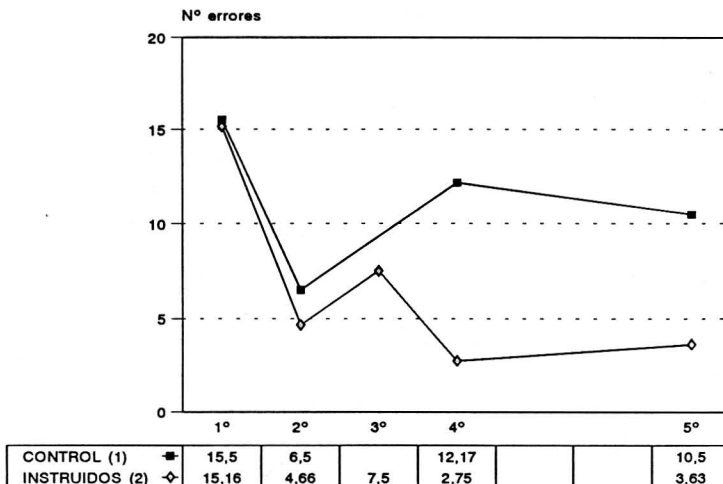


FIGURA 2: Mantenimiento del conocimiento fonémico en niños disléxicos (Rueda, 1993).

Los resultados de este estudio longitudinal (Rueda, 1993b; Rueda y Sánchez, 1991; Rueda y Sánchez, (b) en preparación) nos permiten establecer algunas cuestiones que, por un lado, pueden parecer obvias como el hecho de que los niños pierden parte de lo adquirido si transcurre un período en el cual no se les instruye. Este hecho puede apreciarse en la figura 2 en el retroceso que sufren los sujetos entre las medidas segunda y tercera. No obstante, esta pérdida o retroceso es menor dependiendo de la duración de al menos dos años o mejor dicho dos cursos escolares el conocimiento fonémico adquirido se mantiene a lo largo del tiempo como puede apreciarse en la figura 2. En segundo lugar, y tal vez el resultado más relevante que este estudio nos proporciona, es comprobar el enorme esfuerzo que supone la instrucción en sí misma y conseguir que los niños disléxicos mantengan los conocimientos adquiridos en dicha instrucción. Esta circunstancia nos conduce a plantearnos cuál debe ser el papel que deberían de jugar los profesores que habitualmente están con este tipo de niños en sus aulas. En este sentido, entendemos que el profesor debe de ser el vínculo entre las sesiones de instrucción y el aula, de manera que al niño le sea más accesible y firme la transferencia y generalización de los conocimientos adquiridos a las tareas cotidianas de lectura y escritura. En definitiva, no podemos ni debemos permitir que se produzca un vacío entre las sesiones de instrucción individualizadas y la realidad escolar. Obviamente no debemos pedir que el profesor asuma esta u otra responsabilidad sin ofrecerle un marco sólido en el cual situarse. En estos y otros aspectos que conducen a incluir o acercar la instrucción al marco curricular no vamos a detenernos puesto que se analizan en Sánchez y Rueda (en esta misma obra).

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que podemos establecer, fruto de nuestra experiencia en el campo de la instrucción de niños categorizados como disléxicos, específicamente los que Elena Boder denomina fonológicos, podemos resumirlas de la manera siguiente. En primer lugar, es evidente que los niños disléxicos instruidos en habilidades de segmentación mejoran su conocimiento fonémico y su rendimiento en tareas de escritura. Por otro lado, también es evidente que esta instrucción no es suficiente para mejorar su nivel de lectura y, no sólo eso, sino que tampoco es lo suficientemente potente el hecho de enseñar al niño las estrategias necesarias para decodificar una palabra. Los niños disléxicos requieren un procedimiento de instrucción que incida no sólo en las reglas de decodificación sino sobre el sentido de la lectura. Finalmente debemos de tener en cuenta que la recuperación de un niño disléxico, al menos en nuestra experiencia, requiere un largo período de tiempo, mínimo dos cursos académicos, para obtener algunos resultados favorables y para que estos resultados se mantengan. No obstante, y a pesar de todo, debemos mantener cierto optimismo en cuanto al éxito en los resultados de la rehabilitación.