

“Recuperación lectora”: un programa de intervención temprana

Mabel Condemarín *

“Recuperación lectora” (*“Reading Recovery Program”*) es un programa basado en el concepto de intervención temprana, especialmente diseñado para los alumnos que experimenten dificultades durante el primer año de aprendizaje lector. Se inició en 1970, cuando Marie M. Clay emprendió un programa de investigación para determinar si era posible intervenir tempranamente para reducir el fracaso lector. A partir de entonces, su equipo se reunió regularmente para observar estrategias de enseñanza, comentar las respuestas de los alumnos y maestros, evaluar y refinar procedimientos y analizar y justificar sus decisiones. Clay (1985, p.84) describe esta etapa en los siguientes términos:

“Un buen número de técnicas fueron piloteadas, observadas, comentadas, argumentadas, relacionadas con la teoría, analizadas, informadas, sometidas a prueba; y, lo más importante, muchas fueron descartadas.”

El procedimiento fue refinado durante un período de tres años y sólo entonces el equipo de Clay lo aplicó experimentalmente en 1978 y lo reaplicó en 1979. Los procedimientos fueron testeados con promisorios resultados. La mayoría de los niños atendidos por el programa mostró progresos acelerados y obtuvo un rendimiento promedio en los niveles de lectura. Al final del año, los niños que egresaron del programa fueron comparados, con resultados favorables, con un grupo que mantuvo alto rendimiento desde el comienzo de su escolaridad y que no necesitaba apoyo extra. Los niños pertenecientes al **Programa de Recuperación lectora** lograron rendimientos similares a esos niños y los estudios de seguimiento mostraron que continuaron realizando progresos comparables con los grupos promedio de estudiantes. Los resultados se mostraron consistentes a través de grupos étnicos, sociales y de lenguaje.

La mayoría de los niños considerados de alto riesgo que ingresa al programa es identificada después de un año de escolaridad, antes de que desarrollen hábitos negativos frente a la lectura y escritura. Clay (op.cit.) plantea así esta necesidad:

“las dificultades de un niño pequeño podrían ser superadas más fácilmente si él hubiera practicado, menos a menudo, conductas erróneas de lectura; si no las hubiera mal aprendido y reaprendido, y si todavía tuviera una razonable confianza en su propia habilidad” (p.10).

En las escuelas donde el programa es aplicado, la intervención comienza temprano con la mayoría de los niños que lo requieren; en la medida en que ellos logran las metas propuestas, otros niños son incluidos.

* La autora participa en el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900) del Ministerio de Educación de Chile.

“Recuperación lectora” no constituye un programa permanente o de largo término; los niños de alto riesgo reciben lecciones individuales de 30 minutos diarios, de parte de un maestro especializado en el programa. Su aplicación dura hasta que los niños manejan las estrategias de lectura utilizadas por los lectores promedio de su curso y hasta que desarrollan un sistema de “auto-mejoramiento” que les permita aprender más sobre lectura, a medida que más leen. Cuando estas metas son logradas, el niño es “discontinuado” del programa y otro alumno calificado comienza a recibir apoyo tutorial individual. La duración aproximada de aplicación del programa es de 12 a 20 semanas.

Durante las lecciones, que se focalizan en las fortalezas y no en las debilidades de los alumnos, el maestro los involucra en la lectura de varios libros breves y en la escritura y lectura de sus propias historias y mensajes. Durante el desarrollo de ambas modalidades lingüísticas el maestro utiliza el lenguaje natural de los alumnos y textos predecibles (Condemarin, 1990), en vez de enfatizar destrezas aisladas. Los materiales, las comunicaciones escritas y las respuestas de los maestros a los niños no son rígidas sino que varían, minuto a minuto, de acuerdo con las fortalezas, intereses y propósitos de éstos. El maestro observa cuidadosamente la lectura y la escritura del niño y aprovecha las oportunidades para centrar su atención, si es necesario, en los detalles de los impresos, en las asociaciones letra-sonido y en los patrones ortográficos. Dentro de un contexto natural se enseña a los niños a usar su conocimiento sobre el lenguaje escrito y a tomar conciencia del propósito para leer o escribir.

Las lecciones de “Recuperación lectora”

Las lecciones de “Recuperación lectora” aplican una serie de estrategias, basadas en los aportes actuales de la teoría, investigación y práctica del proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito. La orquestación de un conjunto de estrategias constituye su principal meta (Wasik y Slavin, 1993). A los niños se les enseña a realizar predicciones sobre el contenido, leer hacia adelante, observar las láminas, examinar las letras, comprobar y validar sus predicciones utilizando variadas fuentes de información. Se les estimula, también, a tomar conciencia de las técnicas que utilizan para comprobar el significado, y de otras que podrían utilizar.

Cada lección tiene algunas características de las lecturas “sobre la falda” con papá o mamá (“*lap story*”) en las cuales uno de los padres y el niño se involucran en una actividad colaborativa de lectura, focalizando la atención en el significado y aprendiendo los detalles durante el proceso (Snow y Ninio, 1986). Durante las lecciones de “Recuperación lectora” (Pinnell, Fried y Estice, 1990), el maestro se sienta junto al niño, establece con él una atmósfera de grata intimidad y lo invita a leer y escribir colaborativamente. Este ambiente proporciona múltiples oportunidades para interactuar y apoyar su aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

También en algunos casos, cada lección puede compararse con las “lecturas compartidas” (Pollard Slaughter, 1993). Estas se definen como

cualquier situación de lectura gratificadora en la cual un estudiante ve el texto, observa a un buen lector leer con fluidez y expresión, y es invitado a seguir visualmente el texto. Este tipo de lectura recrea la confortable atmósfera hogareña de los cuentos leídos a la hora de ir a dormir. Al leerlos se muestra cada palabra a medida que se lee. Los niños, a la vez que se familiarizan con la literatura, se introducen con naturalidad en las características del lenguaje escrito y toman conciencia del libro como un objeto único portador de un contenido atractivo que se actualiza cada vez que se abre y que vuelve a ser leído. Cada situación de lectura es una situación relajada y social en la cual se pone énfasis en el goce y apreciación de los contenidos. Las lecciones de "Recuperación lectora" se diferencian de las "lecturas compartidas" en que éstas son hechas preferiblemente en libros gigantes.

Durante las lecciones, el maestro observa estrechamente al niño y registra, en forma sistemática, el resultado de su observación, con el fin de aprovechar los descubrimientos que hace el niño, mientras se involucra en la lectura y en la escritura. El puede observar y registrar, con precisión, las estrategias lectoras que utiliza el niño gracias a su experiencia y a su conocimiento teórico sobre el proceso lector, logrados en su formación en el programa. Durante la interacción, el maestro vigila especialmente los momentos en que el niño toma conciencia de su actividad lectora o de escritura y entonces interviene para destacarle las buenas estrategias que emplea o bien, para enseñarle, activamente, nuevas formas de operar. Estas instancias de análisis y de enseñanza deliberada, marcan la diferencia de las lecciones de "Recuperación lectora", con las lecturas "sobre la falda"; pero se asemeja, en cuanto ambas se focalizan en el significado, en una atmósfera de calidad y aceptación.

En el programa se considera que la lectura y la escritura constituyen procesos recíprocos, en el que

"cada proceso proporciona claves y respuestas que facilitan nuevas respuestas en la otra modalidad" (Pinnell, 1989, p. 169).

Así, cada lección tiene un componente de escritura durante el cual el estudiante intenta producir y transcribir una o dos oraciones. El maestro lo apoya cuando es necesario, ayudándolo a analizar los sonidos de una palabra o a escribir una palabra o una parte de ella. De esta manera, el maestro lo estimula a reparar en los sonidos, en los rasgos visuales en las palabras escritas y a desarrollar un dominio de los patrones visuales dentro de las palabras.

Las lecciones de "Recuperación lectora" incluyen los siguientes componentes principales y/o características:

- 1. Lectura de cuentos.** El maestro selecciona una serie de libros y se los presenta al alumno dentro de una caja destinada a su uso personal. El criterio para seleccionarlos es que sean cuentos entretenidos, predecibles o familiares para el niño y que tengan un nivel independiente o instruccional (Betts, 1946), para que éste los maneje con éxito y pueda aplicar las estrategias que ya domina. Cada día, el

niño comienza leyendo un libro breve y predecible que utilice su lenguaje natural, o bien, releyendo uno ya conocido. La relectura le proporciona la satisfacción de leer en forma rápida y fluida, sin tener que decodificar con lentitud las palabras que le son desconocidas. A continuación de esta lectura realizada a un nivel independiente, el maestro le presenta al niño un nuevo libro que le implique un desafío levemente superior. Las palabras difíciles o no familiares que allí aparezcan, le proporcionan oportunidad para poner atención en los detalles que obstaculicen la comprensión del texto. Por el hecho de que el libro tiene un nivel instruccional, le proporciona al maestro la oportunidad para apoyar al alumno, así como proporcionarle retroalimentación.

La razón para que en el programa se empleen libros de cuentos completos y breves, es su focalización en la comprensión de texto y no en el estudio fragmentado de destrezas aisladas de un contexto significativo. Al respecto, Clay y Cazden (1990) plantean que

“mientras mayor es la cantidad de lenguaje impreso que enfrentan los niños, más rica es la trama de información que ellos utilizan y más rápido es su aprendizaje. La enseñanza debería poner énfasis en los detalles sólo el tiempo suficiente para que los niños descubrieran su existencia, y debería trabajarlos en forma aislada, sólo cuando fuera absolutamente necesario” (p.207).

Es parte de la filosofía de “Recuperación lectora” que los niños logren fluidez, consoliden estrategias y aumenten su vocabulario de lectura, a través de la lectura extensa (Pinnell, 1989).

Cada día se le presenta al niño un nuevo libro y entonces él lo lee por primera vez; cuando se lo presenta, el maestro no se lo lee en voz alta, sino que ambos lo miran y conversan sobre su contenido. A través del lenguaje oral el niño se familiariza con el argumento, las ideas importantes y con algunos términos utilizados en el lenguaje de la historia. La presentación varía de acuerdo con las fortalezas y necesidades de un niño en particular, en un momento particular del tiempo. P.e., si el niño ya está listo para salir del programa, él simplemente revisa el libro y formula preguntas o requiere del apoyo del maestro sólo cuando lo necesita.

“Durante las lecciones, las variaciones individuales en la planificación de las lecciones son siempre posibles, partiendo de la base de que hay una racionalidad profunda basada sobre la respuesta particular del niño frente a las lecciones” (Clay, 1985, p.56).

2. Registro al día del texto leído. Diariamente, el maestro asume el rol de observador neutral con el propósito de registrar la conducta del niño como lector independiente. El anota sus observaciones (*“running record”*) utilizando la misma técnica de registro que se emplea en el análisis de discrepancias (*“miscues”*) (Goodman, 1959); es decir, anota las sustituciones, autocorrecciones, omisiones, inserciones, etc. Si la

lectura del niño muestra un 90 a un 95% de precisión, el texto probablemente tiene un rango apropiado.

Después de la lección, el maestro examina su registro, hace inferencias con relación a cómo el niño utiliza las claves dadas por el significado, por la sintaxis o por la información visual, y formula sus propias hipótesis acerca del uso de estrategias por parte del niño. Este análisis le ayuda a tomar decisiones sobre la selección de textos para el día siguiente y sobre los aspectos donde se centrará la atención de manera directa.

3. Conciencia fonémica. Clay y Cazden (1990) plantean que la conciencia fonémica constituye un resultado de la marcha del aprendizaje letrado, más que un prerrequisito para leer y escribir. Los niños desarrollan conciencia fonémica a través de la utilización de los sonidos en la lectura y escritura. El programa de "Recuperación lectora" ofrece al niño numerosas oportunidades para usar letras y sonidos de manera significativa y metacognitiva. Cuando el niño está recién comenzando a aprender las letras y a familiarizarse con las características de los textos impresos, el maestro utiliza letras plásticas y un pizarrón magnético o letras movibles de cartón, para analizar y transformar palabras. Si un niño muestra dificultad en deletrear una palabra en forma independiente, el maestro le dibuja un rectángulo dividido en el número de letras que la componen; cada división representa un fonema y no una letra singular. P.e., los dígrafos **ch** o **ll** o los grupos consonánticos como **gr**, **fl** o **br** se escriben dentro de un solo compartimento. El niño pronuncia lentamente la palabra en cuestión y el maestro le pregunta "¿Qué sonidos escuchas?", "¿Cómo los escribirías?". A continuación, el niño escribe las letras y el maestro lo apoya si es necesario. Cuando el niño tiene un escaso conocimiento de las letras, el maestro puede comenzar a trabajar con las letras magnéticas, a partir de su nombre.

4. Producción de un mensaje o una historia. Cada día el niño compone un breve mensaje, generalmente de una o dos oraciones y lo escribe en un cuaderno especial, apoyado por el maestro. Algunas veces estos mensajes son elaborados durante varios días y originan historias. El niño utiliza un cuaderno que le permite escribir en la parte de abajo de la página, y la parte de arriba, llamada página de práctica, es utilizada para ejercitar las palabras.

El niño escribe su mensaje palabra a palabra, utilizando las que conoce e intentando escribir las que no le son familiares. Cuando es necesario, el maestro le pide al niño que pronuncie la palabra lentamente y que anticipe las letras que representan su sonido. Gracias a este apoyo, el niño aprende a analizar palabras y a vincular sonidos y letras. Algunas veces el maestro le escribe las palabras que le son demasiado difíciles.

Después de que el niño ha escrito su mensaje, el maestro lo copia en una tira de papel y luego lo corta en partes para que el niño las

junte. El niño siempre lee el mensaje como un texto completo, ya sea en su cuaderno de escritura o en la oración recortada. La escritura le proporciona al niño la oportunidad de examinar los detalles del lenguaje escrito dentro de un contexto donde se emplea su propio lenguaje y donde él conoce su significado. El componente escritura se trabaja colaborativamente y, como en el caso de la lectura, esta actividad letrada es constantemente apoyada a través de la interacción con el lenguaje oral.

La experiencia de trabajo con el componente escritura es diferente para cada niño.

La variabilidad depende de a) lo que el niño ya domina; b) lo que él responde en cada lección; y c) las oportunidades de enseñanza aprendizaje que ofrece el texto que él ha compuesto.

- 5. Instancia metacognitiva.** Duffy y Roehler (1987) evidencian a partir de sus investigaciones, que los estudiantes mejoran significativamente sus aprendizajes cuando son conscientes de lo que están aprendiendo y, lo más importante, de cómo ponen en práctica esas estrategias. Sin embargo, la percepción de los maestros de los propósitos de su enseñanza, a menudo difiere de la de los alumnos. También hay evidencias de que la mayoría de los estudiantes es incapaz de identificar las metas de las actividades en las que participan (Johnston, Allington y Afferbach, 1985). Para obviar estas limitaciones, el programa establece una instancia colaborativa entre el maestro y el alumno. Su meta es que éste domine un repertorio flexible de estrategias y que pueda seleccionar las que son apropiadas para el texto que está leyendo. Una vez que una estrategia es aprendida, el estudiante se responsabiliza de identificar las situaciones de lectura donde la aplica.

Dentro de este contexto, el maestro estimula la toma de conciencia del alumno con preguntas tales como: "¿Te hace sentido lo que acabas de leer?", "¿Qué hiciste para descubrir que significa esa palabra?", "¿Qué otra cosa puedes intentar para...?", etc.

La formación de maestros especializados en el programa

En su programa de formación, sólo son aceptados en el programa maestros con experiencia y de reconocida calidad académica. Cada uno atiende, por lo menos, a cuatro niños diariamente y asiste a seminarios semanales de 2 a 3 horas de duración, durante todo el año escolar. La formación incluye sesiones "tras un espejo unidireccional" en las cuales el maestro/estudiante y un niño trabajan colaborativamente, dentro de una sala aislada del ruido, mientras el resto de la clase y el maestro a cargo de la formación comentan lo que observan. De esta manera, los maestros/estudiantes afinan sus destrezas de observación y desarrollan la habilidad de analizar críticamente su propia enseñanza. Los maestros encargados de la formación son maestros titulados por el programa de "Recuperación lectora".

Resultados de la investigación

La mayoría de las investigaciones publicadas ha sido auspiciada por la Ohio State University (Spiegel, 1995). En los primeros seis años del proyecto, los porcentajes de alumnos egresados del programa, gracias a su rendimiento exitoso, fueron 73%, 82%, 86%, 83%, 87% y 88% (Ohio Reading Recovery Project, 1991; Pinnell et al., 1988). Esto es: más de las tres cuartas partes de los niños pertenecientes al 20% de más bajo rendimiento en lectura y escritura, rindieron en forma similar al promedio de su curso, al ser discontinuados del programa.

Otros datos son igualmente promisorios. Durante el año de aplicación piloto, los alumnos del programa obtuvieron logros superiores, al compararlos tanto con los alumnos de alto riesgo, como con los no identificados como tales (Huck y Pinnell, 1985). En la segunda y tercera muestra, más de los dos tercios y cerca de los tres cuartos, respectivamente, de los alumnos que egresaron, obtuvieron puntajes lectura de texto, tan buenos o mejores que los puntajes del promedio de alumnos de primer año, seleccionados al azar (Pinnell, et al, 1988).

Esta misma investigadora (1989) concluyó, a partir de los tres primeros años del proyecto de "Recuperación lectora", que

"dos tercios o más de los alumnos que recibieron el programa completo, hicieron progresos más acelerados y rindieron mejor al comparárseles con el rango promedio de sus cursos. Los niños mantuvieron sus logros y continuaron progresando por lo menos dos años después de la intervención" (p. 175-176).

Obviamente la totalidad de los niños que ingresa al programa no realiza progresos. Aquellos que no fueron discontinuados (p.e., 27% de la segunda muestra) y que, por ende no habían logrado satisfacer las metas del programa, a menudo rendían más bajo que el promedio de sus pares, a nivel del tercer grado (Wasik y Slavin, 1993).

Comentarios y conclusiones

El programa de "Recuperación lectora" requiere trabajo riguroso, un compromiso de largo término y la buena disposición para resolver problemas emergentes. Como cualquier innovación, sus creadores han aprendido de los otros programas existentes para niños con necesidades especiales en lenguaje escrito, como asimismo de las pasadas contribuciones individuales.

Pese a sus notables ventajas, demostradas por la investigación y la práctica, el programa no es la respuesta única a los problemas educacionales. Muchos de los niños atendidos permanecen en la categoría de alto riesgo a causa de circunstancias socioeconómicas, especialmente. Pinnell, Fried y Estice (1990, p.294) plantean que los niños pueden aprender a leer gracias a la aplicación del programa, pero no se transforman en niños diferentes aun cuando adopten una actitud más positiva frente a la escuela. Los niños pobres siguen siendo pobres, los que pertenecen a familias altamente itinerantes,

siguen perteneciendo a ellas; los que tienen hábitos de trabajo y de disciplina deficiente, continúan teniéndolos, aunque hayan mejorado su habilidad lectora.

El contexto escolar y familiar es otra variable. Si los niños no tienen libros dentro del hogar y sus oportunidades de leer en la sala de clases son escasas, entonces difícilmente continúen su progreso en la lectura. Los niños se desarrollan como lectores/escritores, progresivamente mejores, sólo cuando cuentan con material de lectura desafiante e interesante al alcance de su mano y cuando tienen un propósito claro para leer y escribir. Sin un buen currículum y una atención personal, algunos niños de alto riesgo no continúan progresando. Para estos niños, el programa de "Recuperación lectora" no debe ser sólo la única experiencia positiva de enseñanza durante su escolaridad. Ellos necesitan experiencias letradas permanentes dentro de su sala de clases y del hogar, y maestros sólidamente formados para que le ayuden a desarrollar sus competencias.

Referencias bibliográficas

- Bailey, H. L.; H. L. Groenewoud (1991) "Reading Recovery: Questions Classroom Teachers Ask." En **The Reading Teacher**, 44, 480-483.
- Betts, E. A. (1946) **Foundations of Reading Instruction**. New York, American Book Co.
- Clay, M. M. (1985) **The Curly Detection of Reading Difficulties**. Exeter, NH, Heinemann.
- Clay, M. M. y C. B. Cazden (1990) "A Vygotskian Interpretation of Reading Recovery." En L.E. Moll (ed.) **Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology** (206-222). New York, Cambridge University Press. Traducción al español: **Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación**. Buenos Aires, Aique, 1993.
- Condemarin, M. (1990) "Los libros predecibles: características y aplicación." En **Lectura y Vida**, Año 11, 3, 23 -28.
- Duffy, G. G. y L. R. Rochler (1987) "Teaching Reading Skills as Strategies." En **The Reading Teacher**, 40, 414-418.
- Goodman, K. S. (1959) "Analysis of Reading Miscues. Applied Psycholinguistics." En **Elementary English**, 42, 853-886.
- Huck, C. S. y G. S. Pinnell (1985) **The Reading Recovery Project in Columbus, Ohio: Pilot year 1984-1985**. Technical Report. Columbus, Ohio State University.
- Johnston, P. H; R. L. Allington y Afflerbach (1985) "The Congruence of Classroom and Remedial Reading Instruction." En **Elementary School Journal**, 85, 465-477.
- Ohio Reading Recovery Project (1991) **Year Five Technical Report, 14, 1990-1991**. Columbus, OH, Columbus Reading Recovery Project.
- Pinnell, G. S.; D. DeFord y E. A. Lyons (1988) **Reading Recovery: Early Intervention for Risk First Graders**. Arlington, V.A, Educational Research Service.
- Pinnell, G. S. (1989) "Reading Recovery: Helping at Risk Children Learn to Read." **Elementary School Journal**, 90, 159-181.
- Pinnell, G.S.; D.M. Fried y M.R. Estice (1990) "Reading Recovery: Learning How to Make a Difference." En **The Reading Teacher**, 43, 1990, 282-295.
- Pollard Slaughter, J. (1993) **Beyond Story Books: Young children and the Shared Book Experience**. Newark, DE, International Reading Association.

- Snow, C.E. y A. Ninio (1986) "The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books." En W. H. Teale y E. Sulzby (eds.) **Emergent Literacy: Writing and Reading** (p.90-115). Norwood, NJ, Ablex.
- Spiegel, L. D. (1995) "A Comparison of Traditional Remedial Programs and Reading Recovery: Guidelines for success for all programs." En **The Reading Teacher**, **49**, 30-39.
- Wasik, B. A. y R. E. Slavin (1993) "Preventing Early Reading Failure with One-to-one Tutoring: A Review of Five Programs." En **Reading Research Quarterly**, **28**, 2, 178-200. Newark, DE, International Reading Association.