

Sugerencias para un programa de lectura con base en el Inventario Informal de Lectura (I.I.L.)

Clara Inés González de Mira
Myriam Montes de González*

Uno de los objetivos del **Inventario Informal de Lectura (I.I.L.)** es el de facilitar la formulación de estrategias específicas para la enseñanza, de acuerdo con el análisis de los *"miscues"* y con las observaciones de la lectura oral. A continuación presentamos una serie de sugerencias de algunos autores (Maring, 1978 y M. Schell, 1978), y otras basadas en nuestras experiencias, en la estructuración de programas de lectura adecuados a las dificultades determinadas por el I.I.L.

Es indispensable en primer lugar, si el niño posee la noción de leer. Para muchos niños "leer" es descifrar, pronunciar las palabras, unir los sonidos. Lo anterior lo hemos observado claramente en el análisis de algunos inventarios. La lectura del niño realmente no posibilita el análisis de los *"miscues"* porque desde el comienzo hasta el final de la muestra, se determina que el niño no lee buscando significado, su atención se centraliza en la decodificación; en la correspondencia sonora de las grafías.

Las muestras de lectura de estos niños se podrían clasificar como muestras "sin posibilidad de análisis" y se caracterizan por:

1. Un alto porcentaje de *"miscues"* que clasificamos como "no-palabras", no corregidas. Son, en especial, partes de palabras gráficamente similares a las palabras del texto, que no tienen significado en el español. Por ejemplo:
El canario voló / el carar voló
La muñeca de Anita / la muca de Aita
2. Frecuente pérdida de la línea, con lectura incompleta de palabras o formación de palabras, tomando el final de la línea y el comienzo de la siguiente, sin intento de corrección.
3. En general, lectura analítica, fonemática o descifratoria.

Tales dificultades plantean la necesidad de un programa estructurado que se dirija fundamentalmente a la formación del concepto de "leer" en el alumno, al desarrollo de estrategias que permitan una lectura significativa. Para lograr este propósito, sugerimos el desarrollo de las habilidades previas o básicas para el empleo de la técnica *"cloze"*, propuesto por Samuels (1974), en Jongsma (1980). De acuerdo con el autor, se requieren las siguientes habilidades para un desempeño exitoso en la técnica de completación:

* Clara Inés González de Mira y Myriam Montes de González son Licenciadas en Educación egresadas de la Universidad de Antioquia y ejercen su profesión en el Tecnológico Universitario "CEIPA" de Medellín, Colombia.

1. Habilidad para pronunciar una palabra dado su sonido inicial. Ejemplo: *Dame una palabra que empiece por /p/.*
2. Habilidad para determinar la letra inicial de una palabra presentada en forma oral. Ejemplo: *Cuál es la primera letra de la palabra "saco".*
3. Habilidad para reconocer visualmente la letra inicial de una palabra presentada en forma oral. Ejemplo: *¿Cuál es la primer letra de la palabra "tapa"? El alumno debe seleccionar la letra correspondiente, entre varias letras presentadas en forma escrita, ya sea en tarjetas, tablero o papelógrafo.*
4. Habilidad para emplear el contexto auditivo para predecir o completar palabras faltantes en una secuencia lógica, presentada oralmente. Ejemplo: *Termina la oración que te voy a decir: "Los niños juegan en el_____"*
5. Habilidad para utilizar el contexto auditivo para predecir palabras faltantes en una secuencia lógica oral, dado el sonido inicial de la palabra. Ejemplo: *Completa la oración: "El gato persigue al r_____".*
6. Habilidad para emplear el contexto visual para completar las palabras en una secuencia lógica, presentada en forma escrita. Ejemplo: *"El vestido de Anita es _____".*
7. Habilidad para emplear el contexto visual para predecir la(s) palabra(s) faltante(s) en la secuencia escrita, dado el sonido inicial de ella(s). Ejemplo: *Completa la siguiente oración: "La niña tiene una m_____".*

Es necesario favorecer el desarrollo de la fluidez lectora en estos niños, con el fin de orientar su lectura hacia la búsqueda del significado; situación a la que sólo puede llegar el lector, cuando ha superado la etapa descifratoria y posee las claves y habilidades suficientes para leer las palabras en forma global.

Entre las técnicas más usadas para este propósito, merecen citarse las expuestas por Condemarin (1982), las cuales permiten estructurar programas reeducativos con altas posibilidades de éxito.

Cuando el profesor se ha asegurado de que el nivel de lectura que el niño posee, le permite leer con fluidez, puede aplicar y evaluar el I.I.L. para determinar si la lectura del niño se orienta o no a la construcción de significado. Una vez analizados y clasificados los resultados del inventario, se pueden establecer estrategias correctivas de acuerdo con la naturaleza de los "miscues" que el niño presenta.

Con relación a las omisiones, Maring (1978), propone:

1. Ignorar la omisión, si el lector suprime una palabra que no afecta ni sintáctica, ni semánticamente la lectura. Es decir, la omisión no varía el significado, ni la estructura sintáctica. Por ejemplo: Texto: *Pues, señores había una vez.* Niño: *Señores, había una vez.*
2. Considerar si el lector conoce el significado de la palabra que ha omitido. Muchas veces sucede, que los niños suprimen en su lectura aquellas palabras de las cuales desconocen su significado, más aún, cuando no se dan claves contextuales que les permitan deducirlas. Ejemplo: Texto: *El dintel estaba pintado.* Niño: *El estaba pintado.*

En estos casos, el profesor debe explicar el significado de la nueva palabra, antes de introducir al niño en su lectura.

También puede presentarse la omisión, cuando el niño no conoce o no domina todos los elementos grafofónicos de la palabra. Por ejemplo: En nuestros programas escolares, un niño de primer grado, difícilmente conoce las asociaciones gráficas y fonémicas de la x - c - q, por ello, podrá omitir palabras con estas letras, como en el siguiente caso:

Texto: *El pastel estaba exquisito.*

Niño: *El pastel estaba_____.*

3. Si el niño no intenta la lectura de palabras complejas o nuevas, el profesor debe trabajar con párrafos sencillos e interesantes con palabras de fácil predicción omitidas cada cuatro o cinco líneas.

Maring (1978), también propone la lectura y completación oral –podrían utilizarse los modelos presentados anteriormente– cuando el niño encuentra dificultades en esta tarea.

Si el niño completa satisfactoriamente las palabras omitidas en forma oral, se pueden realizar ejercicios de transición, tapando con pedacitos de papel la palabra, sin cubrirla permanentemente; de esta forma el niño realiza la completación y luego puede comparar su respuesta con la palabra original. Ejemplo:

Luis estaba enojado.

4. Grabar la lectura del niño y pedirle luego que se escuche y marque o encierre en un círculo, la palabra que omitió del texto original. También se podrían utilizar los siguientes ejercicios:

- a) Escribir en tarjetas las palabras omitidas por el niño. El profesor le lee al niño la lectura completa; luego la repite suprimiendo las palabras que el niño omitió, pidiéndole cada vez que seleccione entre las tarjetas la palabra que falta.

Luego puede elaborar oraciones con las palabras omitidas, para que el niño lea y complete, seleccionando entre varias alternativas dadas. Por ejemplo: *Hoy hace mucho frío, está_____.*

- 1) temblando
 - 2) lloviendo
 - 3) soleado
- b) Escribir con marcador, en palitos o tarjetas, la oración del texto (una palabra en cada palito), y pedirle al niño que ordene. Luego se repite el ejercicio, omitiendo las palabras que el niño suprimió, para que él descubra cuál debe incluirse.
 - c) Proporcionar numerosos ejercicios con palabras similares a la omitida, determinando en primera instancia, si la dificultad para su lectura se debe a las asociaciones grafofónicas, a los elementos estructurales y / o semánticos.
 - d) Describir, definir o categorizar una palabra o palabras para que el niño la complete en forma oral y escrita. Ejemplo: *La_____es un juguete redondo y sirve para tirar, patear, etc.*

En el caso de las sustituciones, es importante determinar su frecuencia y si alteran o no el significado de la lectura. Para estos casos, Maring (1981) propone:

1. Facilitar al niño materiales de lectura más sencillos.
2. Grabar la lectura y elaborar una serie de tarjetas que contengan las oraciones, tal como aparece en el texto original, y otra serie con oraciones en las cuales figuren las palabras que el niño ha sustituido. Se le pide luego al niño, que separe las tarjetas similares y señale las diferencias, los cambios de significado.
3. Proporcionar ejercicios de selección múltiple para seleccionar la palabra correcta.
Por ejemplo: *El payaso contaba muchos cuentos y los niños_____ a. estudiaban. b. reían. c. barrían.*
4. Escuchar la grabación con el niño pidiéndole que cuente cuantas palabras leyó que cambiaran el significado del cuento, párrafo, etc.
5. Leerle en voz alta al niño, incluyendo en la lectura sustituciones que modifiquen el significado del texto, para que él las descubra. Las sustituciones se realizan con niveles de dificultad creciente, pasando de las palabras obvias a las más complejas. Otras alternativas para corregir las sustituciones, serían:
 - a. Escribir oraciones, párrafos y posteriormente historias cortas con absurdos, incongruencias gramaticales, variaciones contextuales, para que el niño las identifique.
 - b. Elaborar rompecabezas de oraciones, párrafos, historias, en las cuales encajen palabras sinónimas o simplemente palabras que tengan sentido en el contexto.

Para las "inversiones", que por lo general cambien el significado del contexto, se recomiendan las técnicas de completación, selección múltiple o identificación de la inversión, utilizándolas con las palabras específicas que el niño invierte. Ejemplo:

Para la inversión se / es: Completar oraciones:

Se / es Juan_____ grande.

Juan_____ cayó.

Las "inversiones" de palabras se deben diferenciar de las "rotaciones" (de letras con semejante orientación espacial), para las cuales se recomiendan actividades tendientes a desarrollar o fortalecer las funciones relativas a la orientación y organización espacio-temporal; similares a las propuestas por Condemarin, Milicic y Chadwick (1978).

Las "repeticiones" en la lectura pueden presentarse debido a:

1. El niño trata de obtener significado, de integrar el contexto y por ello emplea estrategias de confirmación. En términos de Goodman (1980), verifica si sus predicciones son correctas.
2. El niño repite para autocorregirse.
3. El niño repite palabras con mucha frecuencia para asegurarse de la precisión de su lectura.

En los dos primeros casos, se trata de estrategias normales en el proceso lector. El último caso, requiere, en cambio, la atención del profesor. Para estas situaciones se sugiere:

1. Hacer que el niño tome conciencia de la frecuencia de sus repeticiones, por medio de grabaciones, subrayando las palabras repetidas, etc.
2. Verificar si las palabras se repiten por dificultades para decodificarlas, desconocimiento de su significado o énfasis exagerado en la correspondencia con el texto.

Para los casos severos de confusión de palabras similares, por ejemplo, es / esta, para / por, mismos / mismas, los / las, etc.; Schell (1975), propone una técnica que integra, en nuestra opinión, el reconocimiento aislado de palabras, su contrastación y la lectura contextual. La técnica consiste en presentar al niño las palabras en tarjetas; luego se le pide que:

1. Trace la palabra
2. Copie la palabra: Primero con el modelo y luego de memoria.
3. Aparee la palabra con otras similares:
 - a. en forma simultánea, con la muestra de la palabra que confunde con frecuencia;
 - b. en forma sucesiva; después de mirar la palabra que confunde, la selecciona entre varias tarjetas presentadas en sucesión.
4. Lea la palabra en un contexto.
5. Lea la palabra en forma aislada, sin límite de tiempo inicialmente, luego en forma instantánea (*flash*).

Cuando el niño domina las palabras que confunde por este procedimiento, se puede reafirmar su conocimiento si se presentan:

- a. las palabras similares (que confunde) en un contexto para su lectura oral;
- b. las palabras que confunde, en forma aislada para su lectura oral.

Al realizar un análisis exhaustivo de los inventarios informales de lectura, es posible determinar si existe alguna estrategia específica o patrón para el reconocimiento de palabras; es decir, si el niño utiliza en forma más o menos consistente la información gráfica dada por el comienzo, mitad o final de la palabra.

Los "miscues" correspondientes a esta categoría se clasifican en:

1. **Error Inicial:** Cuando el niño utiliza la información gráfica del final de la palabra (sufijos, gerundios, participios), para su reconocimiento total. El error se ubica por lo tanto, en el comienzo de la palabra.
Ejemplo: vienes / tienes
 cansado / casado
2. **Error Medio:** Si la palabra leída comienza y termina con las mismas grafías de la palabra del texto.
Ejemplo: encantado / entregado
 lloviendo / llorando
3. **Error Final:** Cuando el lector conserva la parte inicial de la palabra, modificando las terminaciones.
Ejemplo: jugaron / jugamos
 muchos / mucho

Los ejercicios para el análisis estructural de las palabras propuestos por Condemarín y Blomquist (1975), tienen gran aplicabilidad para estos casos.

El **Inventario Informal** también suministra información sobre otros aspectos importantes de la lectura de los niños, como son: movimiento de cabeza, señalización con el dedo, entonación, subvocalización, etc., los cuales analizaremos en artículos posteriores.

Referencias bibliográficas

- Condemarín, Mabel y Marlys Blomquist: **La dislexia, manual de lectura correctiva**, Santiago: Ed. Universitaria, 1975.
- Condemarín, Mabel: "Evaluación de la comprensión lectora". **Lectura y Vida**, Año 2 (2), junio 1981, págs. 7-8.
- Johnson, Marjorie S. y Roy A. Kress: **Informal Reading Inventories**. Newark, Delaware: IRA, 1965.
- Maring, Gerard H.: "Matching remediation to miscues", **The Reading Teacher**, Vol. 31, n° 8, mayo 1978, págs. 887-891.
- Schell, Leo M.: "Preventing and correcting word identification problems", **Reading difficulties: Diagnosis, correction, and remediation**, William K. Dunn (ed.), Newark, Delaware: IRA, 1970, págs. 164-179.