

Comprensión en la lectura de las personas con síndrome de Down

María Victoria Troncoso y Jesús Flórez

EN RESUMEN | La lectura lleva implícita la capacidad de comprensión de lo que se lee. Sin embargo, el desciframiento de los signos escritos y la comprensión de su significado son procesos neurofisiológicos diferentes que pueden desarrollarse a distinta velocidad. Los niños con síndrome de Down aprenden bien la mecánica lectora, pero preocupa que este aprendizaje no sea paralelo al avance en la capacidad de comprensión, y eso sea motivo de retraso o incluso desánimo en el ejercicio gratificante de la lectura. A la vista de un reciente estudio que analiza esta cuestión, resumido en este artículo, los autores destacan e insisten en las pautas que se han de seguir en la enseñanza de la lectura, de modo que el ejercicio de la comprensión sea consustancial y acompañe permanentemente a los ejercicios de lectura. Sólo así se asegura que la lectura cumpla sus objetivos esenciales de utilidad y satisfacción para la persona con síndrome de Down.

PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN

El extendido mito de que las personas con síndrome de Down carecían de capacidad para leer se vio superado en todo el mundo conforme se fueron aplicando en los diversos países e idiomas los métodos pioneros de Buckley (Buckley et al. 1986) y de

Oelwein (1988) en lengua inglesa, y de Troncoso y del Cerro (1991) en lengua española y en otras de similar raíz (portugués, catalán), así como las variantes que han ido apareciendo de dichos métodos. El interés actual dentro del campo de la alfabetización de este grupo de personas se viene centrando en el tema de la comprensión lectora, una cualidad que, ya desde sus inicios, Troncoso la definió como elemento intrínsecamente constitutivo de la actividad lectora. Porque es evidente que el objetivo básico de la lectura es enterarse y conocer el contenido de lo que se lee: para aprender, para disfrutar. El lenguaje escrito atesora la maravillosa propiedad de poder ofrecer toda la creatividad que cabe en un cerebro humano, y hacerla asequible a toda la humanidad traspasando las barreras del espacio y del tiempo. Por eso el leer enriquece. Y por eso el no saber leer cercena una cualidad importante de la condición humana.

Es por este motivo por el que en numerosas ocasiones hemos afirmado que, en los últimos 30 años, hemos asistido a la mayor revolución silenciosa obrada en la vida y perspectivas de las personas con síndrome de Down: el acceso a la lectura y a la escritura. La alfabetización forma ya parte asegurada del acervo de cualidades y competencias que adornan a las personas con síndrome de Down, desde su niñez. Enseñar a leer va dejando de ser reto para convertirse en tarea obligatoria.

Pese a lo dicho, permanecen ciertas dificultades y limitaciones en el aprendizaje y en el hábito lector de las personas con síndrome de Down, que exigen nuestra atención.

En primer lugar, existen todavía amplios colectivos en diversas partes del mundo que permanecen impenetrables a la alfabetización. Los responsables de la formación del niño carecen de información y de conocimientos metodológicos para aplicar la enseñanza y facilitar el aprendizaje. Es maravilloso comprobar el esfuerzo de tantas personas y entidades que, en diversos países, luchan por superar barreras y difundir los principios básicos de la alfabetización a las personas con síndrome de Down. Pero aun así, las carencias son todavía demasiado extensas y demasiado evidentes.

En segundo lugar, existe una enorme variabilidad en el modo, el grado y el tiempo en los que

MV TRONCOSO
Fundación Síndrome de Down de Cantabria
Correo-e:
mvtroncoso@telefonica.net

los niños con síndrome de Down aprenden a leer. Para quienes están familiarizados con las características de este síndrome, esto no les resulta ninguna novedad porque rara es la habilidad cuya aparición y desarrollo no muestra esa variabilidad. Pero en nuestro caso, la enseñanza de la lectura requiere esfuerzo específicamente dirigido y pacientemente mantenido; y si el resultado tarda en aparecer, es más fácil darse por vencido y tirar la toalla. Téngase presente, además, que el aprendizaje de la lectura y la escritura, como el del lenguaje, pasa por etapas durante las cuales se va desarrollando poco a poco, lentamente, sin apreciarse apenas un avance; pero su desarrollo depende de la constancia con que se ejercite también durante esos periodos aparentemente vacíos. Todo ello puede desanimar a familiares y maestros en su tarea educativa, de modo que el niño y adolescente no llegará a alcanzar el grado de madurez lectora que la convierta en una tarea útil, valiosa y divertida.

Hay un tercer elemento al que se está prestando particular atención: la comprensión lectora. Aunque es cierto que en la actualidad, después de estos 30 años de divulgación de la enseñanza de la lectura, se considera que los alumnos con síndrome de Down pueden aprender a leer y participar en su mayoría en alguno de los métodos de enseñanza, no hay datos suficientes que demuestren el porcentaje de ellos que han hecho uso habitual de la lectura en su vida cotidiana, y cuántos han alcanzado el nivel de disfrutar con la lectura. Una de las hipótesis planteadas es que, aunque hayan aprendido a leer, les falta la comprensión de lo leído. En este sentido, hemos de preguntarnos:

- En la enseñanza de cada una de las etapas de la lectura, ¿qué atención dedicamos al desarrollo simultáneo de la comprensión?
- La habilidad que un niño con síndrome de Down desarrolla para comprender el lenguaje escrito ¿es similar a la que tiene para leer mecánicamente lo escrito?
- Si el desarrollo de la capacidad de comprender plenamente el lenguaje hablado en los niños con síndrome de Down es más lento que en el resto de la población, ¿lo será también el desarrollo de la comprensión del lenguaje escrito?
- ¿Será cierto eso que algunos afirmaban que podrían leer pero no comprender?

De cómo respondamos a estas preguntas van a depender muy directamente las técnicas que habremos de aplicar en la enseñanza de la lectura y, consiguientemente, el éxito con que el adolescente o joven adulto con síndrome de Down alcance la plenitud de su capacidad lectora.

¿Hasta dónde llegan los adolescentes y adultos con síndrome de Down en la última etapa lectora? Conforme se penetra en ella se hace más evidente la necesidad de diferenciar los dos aspectos o componentes de la lectura: la habilidad de la lectura mecánica y la comprensión de lo leído. Es decir, uno puede leer perfectamente la palabra “manubrio” porque, pese a su dificultad, sabe interpretar las sílabas y la forma en que están asociadas para pronunciar la palabra, pero puede desconocer completamente su significado, con lo cual la frase y el texto en los que está incluida le resultarán incomprensibles: esa lectura no le informa, que es su principal objetivo.

Esto no es privativo de las personas con síndrome de Down porque, además de lo anterior en relación con una palabra desconocida, cualquiera de nosotros, enfrentados con un texto de una materia que no dominamos —filosofía, matemáticas, biología, física, astronomía— podemos verbalizar perfectamente su contenido sin entender un solo concepto, frase o párrafo. Lo que sucede es que en las personas con discapacidad intelectual, la dificultad para descifrar el significado de un contenido es mayor; es decir, párrafos cuyos contenidos pueden ser perfectamente entendidos por compañeros de su misma edad, les resultan inasequibles en su comprensión a pesar de que los verbalicen con suma precisión. En el síndrome de Down se añade otro factor: la gran disociación entre la captación y la memoria de la imagen (memoria visual a corto plazo), que es un punto fuerte, y la dificultad de procesar y descifrar los mensajes escuchados, que es un punto débil. ¿Existirá un paralelismo entre cuánto y cuán cabalmente de lo que escuchan realmente entienden, y cuánto y cuán cabalmente de lo que leen realmente entienden?

Esta problemática ha suscitado el interés de investigadores en el desarrollo del lenguaje. Todos los estudios coinciden en que, pese a sus dificultades de lenguaje, las personas con síndrome de Down están bien capacitadas para identificar las palabras. Pero esos mismos estudios

señalan que esta ventaja no garantiza que lo que se lea sea bien comprendido cuando se trata de frases escritas o de textos cortos. Esta dificultad en la comprensión de lo que se lee puede reflejar su bien conocido problema en relación con la expresión del lenguaje verbal de la memoria secuencial. Puesto que la comprensión de lo que se lee es la esencia del aprendizaje de la lectura, resulta prioritario atender a este importantísimo componente, a la hora de realizar una enseñanza de la lectura que sea correcta y útil.

En relación con este tema, vamos a exponer un trabajo reciente de Roch et al. (2011) que aborda con gran detalle la problemática de la comprensión lectora en las personas con síndrome de Down, y lo analizaremos detenidamente para poder obtener las debidas consecuencias.

EL ESTUDIO DE ROCH, FLORIT Y LEVORATO

El estudio se basa en la llamada “Visión sencilla de la lectura”, propuesta por Hoover y Gough en 1990, según la cual la comprensión en la lectura es el resultado de dos componentes diferentes, cada uno de los cuales intervienen de forma propia e independiente: la habilidad o capacidad para descifrar o descodificar la imagen escrita, y la capacidad para comprender el lenguaje escuchado. Según este modelo, la comprensión lectora guarda relación con ambos componentes, pero son independientes entre sí y están basados en mecanismos neurofisiológicos distintos. Que ambos factores son independientes y se desarrollan de manera distinta se demuestra por el hecho de que, en la población sin discapacidad intelectual, es posible detectar niños y adolescentes que, realizando una lectura correcta de palabras, tienen dificultades para comprender el lenguaje escrito y el hablado. Y viceversa, hay individuos que comprenden perfectamente lo que leen aunque muestran dificultades para expresarlo verbalmente.

¿Qué ocurre en los niños con síndrome de Down? Algunos estudios parecen sugerir que, efectivamente, la capacidad para descifrar lo leído y la capacidad para comprenderlo se desarrollan de manera independiente, yendo la primera por delante de la segunda. Les resulta más fácil y se desarrolla mejor la habilidad lectora que la capacidad para comprender lo que se lee y lo que se oye.

Los objetivos del estudio del grupo de Roch et al. fueron los siguientes:

1. Seguir durante un año la tendencia del grupo de personas con síndrome de Down a mejorar todas las capacidades examinadas: comprensión de lo escuchado, comprensión de lo leído, capacidad para leer palabras con significado y sin significado (capacidad de descifrar).
2. Comprobar si la comprensión de lo escuchado predecía mejor el desarrollo de la lectura que las habilidades de desciframiento. La hipótesis consistía en que la comprensión de lo escuchado podría estar relacionada causalmente con la comprensión de la lectura, mientras que la habilidad lectora, aunque más preservada, podría influir menos sobre el desarrollo de la comprensión lectora.

El grupo estudiado consistió en 10 personas italianas con síndrome de Down de edades comprendidas entre 11 y 19 años en el momento del inicio del estudio (tiempo 1), siendo estudiadas de nuevo un año después (tiempo 2). Todas ellas asistían a escuelas de integración junto con compañeros sin síndrome de Down de edad similar. Recibían apoyo durante las clases regulares por parte de un profesor especializado. El CI mostró una media de 52 ± 9 (intervalo entre 40 y 65).

Para evaluar la comprensión de la lectura, se les sometió a un test en el que cada participante tenía que leer un relato de una página, y después tenían que responder a preguntas de respuesta múltiple (3 alternativas). El relato estaba formado por frases de sintáctica sencilla, la estructura del texto respetaba la gramática del relato, y las palabras usadas eran apropiadas para niños de 6-7 años. Las preguntas propuestas para valorar la comprensión tenían que ver con lo contado en el texto, de forma explícita o implícita. No había límite de tiempo, y para minimizar el problema de la memoria, se les permitió volver a leer el texto mientras contestaban las preguntas de respuesta múltiple. Se puntuaron las respuestas (entre 0 y 10).

Para evaluar la comprensión de lo escuchado, se realizó un test válido para niños de 3-8 años, que

mide la comprensión de un relato contado sin que implique habilidades de producción de lenguaje. El test es similar al anterior en términos de estructura del relato, tipos de preguntas (o sea, literales o por deducción) y tipo de tarea (respuesta múltiple). Se les pidió que escucharan dos relatos con un nivel similar de dificultad al que tenía el test de comprensión de lectura (6-8 años en niños italianos). Los dos relatos consistían en frases con sintaxis sencillas y léxico apropiado a esa edad. Fueron leídos por el experimentador el cual, para reducir la carga cognitiva y de memoria, interrumpió el cuento en dos momentos previamente determinados, verificando la comprensión del relato hasta el momento de la interrupción. Se evaluó la comprensión mediante preguntas de múltiple respuesta (4 alternativas cada una acompañada por una imagen). Las preguntas fueron expresadas verbalmente por el investigador, el cual señalaba las imágenes y pedía al alumno que eligiera la correcta. La mitad de las preguntas tenían que ver con la información explícitamente contada en el relato y la otra mitad requería hacer una deducción.

Para evaluar la habilidad lectora (descifradora), tanto en lo concerniente a la fluidez como a la precisión, y puesto que el perfil de los participantes en lo relacionado a la habilidad lectora era desigual, se valoró la lectura tanto de palabras con significado como sin significado. Se eligió un test que se usa para niños italianos de unos 7 años. Los participantes tenían que leer una lista de ítems que contenían 112 palabras con significado y 48 sin significado, con la mayor rapidez y precisión que pudieran. Las palabras eran bi-, tri- y tetrasilábicas, de pronunciación habitual. Las que no tenían significado eran palabras de longitud similar a las que tenían significado y construidas de acuerdo con las reglas fonotácticas del italiano. Se evaluaron el tiempo requerido para pronunciar la lista de palabras y la proporción de errores cometidos en la lectura de ambos tipos de palabras.

El conjunto de resultados se expone en la tabla 1.

[Tabla 1] DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LOS TIEMPOS 1 Y 2: PROPORCIONES DE RESPUESTAS CORRECTAS CON SUS DESVIACIONES ESTÁNDAR E INTERVALOS EN LA COMPREENSIÓN LECTORA, COMPREENSIÓN DE LO ESCUCHADO, Y EN LA LECTURA DE PALABRAS CON Y SIN SIGNIFICADO (RAPIDEZ Y PRECISIÓN)

	TIEMPO 1	TIEMPO 2	T
Comprensión lectora	0,59 ± 0,25 (0,20-1,0)	0,64 ± 0,26 (0,20-1,0)	0,89 d = 0,19
Comprensión de lo hablado	0,41 ± 0,14 (0,17-0,63)	0,41 ± 0,13 (0,25-0,63)	0,12 d = 0
Velocidad de las palabras con significado	1,4 ± 0,23 (1,04-5,73)	1,5 ± 0,34 (1,12-2,05)	1,6 d = 0,68
Velocidad de las palabras sin significado	3,3 ± 1,6 (1,17-5,73)	2,5 ± 0,37 (1,77-3,15)	1,7 d = 0,69
Errores en palabras con significado	0,19 ± 0,12 (0-0,41)	0,07 ± 0,07 (0,01-0,20)	1,4 d = 0,30
Errores en palabras sin significado	0,31 ± 0,26 (0,06-0,92)	0,15 ± 0,13 (0,04-0,42)	2,4* d = 0,80



Las autoras apreciaron que, en conjunto, la habilidad para descifrar lo leído superaba a la capacidad para comprenderlo, y a su vez, la capacidad para comprender lo leído era superior a la capacidad para comprender lo escuchado. El análisis individual del grupo mostró que la capacidad para comprender lo leído guardaba relación con la capacidad para comprender lo escuchado. Establecieron los siguientes resultados:

1. Las habilidades para leer (descifrar) son independientes de las habilidades para comprender tanto lo leído como lo escuchado.
2. El desarrollo de la comprensión de lo leído viene determinado principalmente por el desarrollo de la comprensión de lo escuchado. En el grupo estudiado, la comprensión de lo escuchado fue muy variable entre los distintos individuos, más bien pobre, y de un nivel inferior al que tenía un grupo comparativo de población sin síndrome de Down.
3. A lo largo del año de duración del estudio, hubo avance en las distintas habilidades a excepción de la comprensión de lo escuchado que permaneció constante.
4. El nivel de comprensión de lo escuchado en el inicio de la prueba resultó ser un buen elemento de predicción del nivel de comprensión de lo leído que se alcanzó un año después. Es lógico pensar que cuando la mecánica lectora queda, por así decir, automatizada, el lector puede poner toda su atención y esfuerzo en la comprensión. Y que ésta va a depender de manera importante de lo eficiente que sea su capacidad comprensiva, es decir, de lo iniciado que se encuentre en la estructura del lenguaje.

La comprensión de un texto, sea escrito u oral, es una habilidad compleja que contiene elementos lingüísticos y cognitivos, y transcurre mediante diversos procesos de niveles diferentes, más altos o más bajos. Entre los más bajos se encuentran el reconocimiento de los significados de las palabras y la construcción de significados de frases merced a la utilización del conocimiento morfo-sintáctico. Estos procesos son necesarios pero no suficientes porque la información lingüística contenida en el texto tiene que estar integrada en una representación semántica coherente a base de procesos inferenciales y del uso del conocimiento del mundo previamente adquirido. Todos estos procesos son comunes tanto para la comprensión de lo

leído como de lo escuchado. En un estudio reciente se demostró también que en el síndrome de Down tanto las habilidades de nivel inferior (vocabulario receptivo, comprensión de una frase) como superior (habilidad para utilizar el contexto) explicaban las diferencias individuales en la comprensión de lo escuchado (Levorato et al., 2009). Lo que resta todavía por establecer es qué factores, entre aquellos que subyacen en la comprensión de un texto por parte de las personas con síndrome de Down, son compartidas por la comprensión de lo leído y de lo escuchado, y cuáles en cambio son específicas para cada una de las dos modalidades de comprensión de texto. De manera especulativa podríamos anticipar que la memoria operacional y a corto plazo contribuirían, al menos en parte, a esa variedad entre comprensión de lo escuchado y lo leído, por lo que dependería de la modalidad. Es posible que en una tarea de comprensión lectora, en donde la información lingüística permanece disponible todo el tiempo necesario para procesarla, la memoria a corto plazo tenga un papel menor; en cambio, la comprensión de lo escuchado depende mucho más de la capacidad para recordar la información verbal; y por tanto puede ser causa de la peor ejecución en la comprensión de lo escuchado que de lo leído.

La influencia sustancial de la pobre comprensión de lo escuchado explica, al menos en parte, el hecho de que la comprensión lectora vaya por detrás de la habilidad para descifrar lo leído en el síndrome de Down. La comprensión de lo escuchado es pobre y se desarrolla muy lentamente, lo cual contribuiría a entretener el desarrollo. La automatización en el desciframiento de las palabras es un requisito necesario pero no suficiente para la comprensión de lo escrito. Como se puede comprender, la estrecha relación entre la comprensión de lo hablado y de lo escrito, por una parte, y la relativa independencia de las habilidades lectoras (descifrar) de la comprensión de lo leído, van a tener importantísimas consecuencias sobre la intervención.

CONSECUENCIAS Y REFLEXIONES

Llegados a este punto debemos plantearnos cuáles son los factores o condiciones que favorecen, promueven, estimulan y consiguen la comprensión lectora. Según nuestro criterio son los cuatro siguientes:

1. Las características propias, personales de cada alumno: personalidad, inteligencia, intereses.
2. El método de enseñanza, incluyendo los aspectos teóricos que lo sustentan, así como las actividades y materiales.
3. El ambiente familiar y escolar, y los modelos que le rodean.
4. Las lecturas propiamente dichas, tanto por su contenido (fondo o argumento o mensaje), como por su presentación formal acorde con la etapa lectora del individuo (ilustraciones, tipo de letra, longitud de enunciados).

EL ALUMNO

Cada niño con síndrome de Down tiene sus características propias que es preciso conocer lo mejor posible: su nivel cognitivo, su capacidad de atención, percepción, concentración y memoria, su comprensión verbal y sus intereses personales. Todo ello son cuestiones fundamentales para determinar cuándo, cómo y con qué expectativas se empieza la enseñanza – aprendizaje.

Todos tienen posibilidad de iniciarse en el proceso, pero el momento concreto puede diferir en edades cronológicas distintas. La mayoría irá progresando y alcanzando los niveles lectores; pero ese progreso también es variable, no sólo comparando a un alumno con otros, sino que un mismo alumno puede recorrer con cierta rapidez y satisfacción una etapa y tener más dificultad e ir más lentamente en otra. Al final, la mayoría serán lectores si se hacen las cosas bien.

El consejo es potenciar, estimular y aprovechar al máximo las capacidades de cada alumno en concreto —bien sea la de su atención, o la de su memoria visual, o la de su expresión— para

que sienta la “alegría” del progreso. Al mismo tiempo, hay que ofrecer actividades especialmente bien diseñadas, y presentarlas de modo que no sean agobiantes, ni reiterativas, ni frustrantes para los puntos débiles.

EL MÉTODO

Es fundamental que el método de enseñanza esté bien diseñado y que su aplicación sea grata, estimulante, motivadora para el alumno (iy también para quien enseña!) desde su inicio. Así debe mantenerse a lo largo de todo el proceso. Nuestra experiencia de la enseñanza desde hace 30 años y la de muchos grupos en la actualidad, han demostrado que los niños con síndrome de Down inician con éxito la hermosa tarea de leer con el reconocimiento global de las palabras. Ello se explica porque se apoya y fundamenta en sus puntos fuertes o habilidades, como son la atención, la percepción y la memoria visuales. Estas capacidades favorecen notablemente que “capten” con cierta facilidad el significado de una palabra escrita. Es preciso elegir palabras de objetos o acciones muy conocidos por el niño, mostrándoselas al principio acompañadas de su imagen fotográfica o de un dibujo reconocible. De este modo el niño comprende desde el comienzo que “leer es acceder a un significado o mensaje, a través de unos símbolos gráficos”.

Es evidente que, aun en el caso real, posible e incluso frecuente, de que el niño aprenda así a “leer” decenas o centenas de palabras y de frases compuestas con ellas, tiene que aprender también la llamada “mecánica lectora” para acceder así a la lectura de palabras nuevas. Ello supone que debe aprender las sílabas, pero de un modo tal que siempre se mantenga la comprensión de lo leído. Para ello, no deben enseñarse las sílabas aisladas (ma, me, mi, mo, mu), desligadas, aisladas de palabras con contenido semántico. Es muy útil usar todas las palabras monosilábicas como son: yo, tú, sí, no, pan, pez, mar, sol; pero dado que en español no tenemos muchas, hay que diseñar actividades para conocer todas las sílabas, mostrándolas como una parte de las palabras que ya reconoce globalmente.

El aprendizaje de las letras, el deletreo, puede posponerse incluso hasta el momento de iniciar la escritura de las mismas.

EL AMBIENTE

Diversas investigaciones han demostrado que niños a quienes se les lee cuentos desde pequeños, que pertenecen a familias lectoras en las que padres y hermanos disponen de abundantes e interesantes libros en su hogar, “se hacen lectores”. Si esto es así con los niños en general, es fácil deducir que algo semejante sucede con los niños con síndrome de Down. Pero si los padres muestran ansiedad y presionan al niño para que lea, si el niño tiene ya sus propias dificultades y si los adultos que le rodean no son modelos lectores, ¿qué se le transmite? Los niños tienen que ver cómo sus padres y hermanos se entretienen y divierten cuando leen y comentan lo leído.

Actualmente, además, existe el peligro del excesivo uso de TV, videojuegos, internet, etc. Todo ello influye negativamente porque, por un lado, les deja poco tiempo para leer, y por otro, porque esos medios requieren menos esfuerzo y es más entretenido recibir “pasivamente” la información que sale de una pantalla. Debemos destacar que el uso abusivo de las nuevas tecnologías afecta negativamente, no sólo a la lectura sino también a la capacidad de reflexión, a la imaginación, a la comunicación y al consiguiente progreso en lenguaje verbal.

LAS LECTURAS

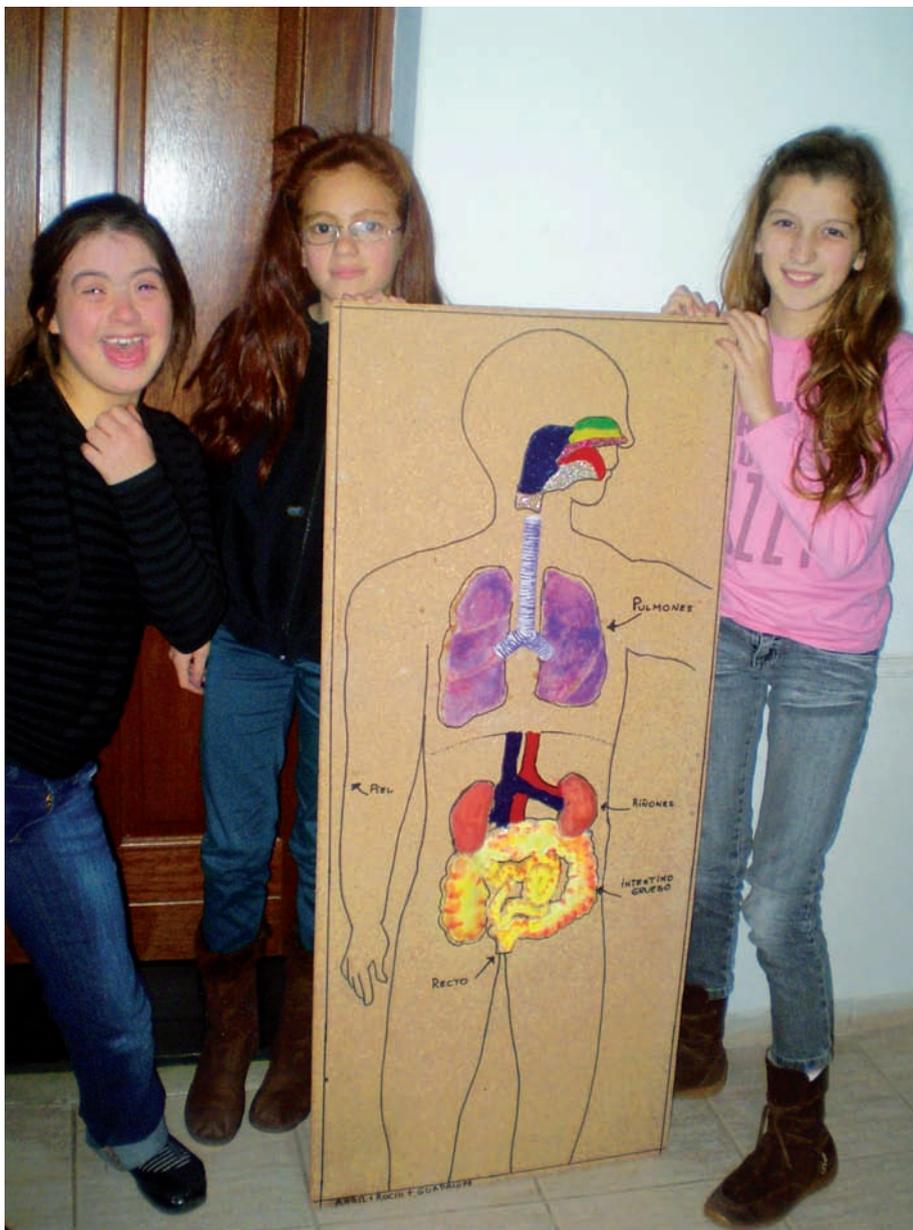
En la actualidad disponemos de muchos libros entre los que podemos elegir los más adecuados para cada persona. Es absolutamente fundamental que el querer leer y el hacerlo habitualmente, depende de las capacidades y gustos del lector, pero también de un modo notable del libro que se le ofrece o elige.

Ha sido tradición en la enseñanza lectora, elegir libros de texto para los niños en los que el factor de la mecánica lectora (el ma, me, mi, mo, mu), o los criterios de secuenciación de objetivos —a veces equivocados— de los autores eran el criterio para su elaboración. Esos libros muchas veces son aburridos, no cuentan nada interesante para el niño e, incluso, a veces su presentación no está cuidada. Con frecuencia se ha “forzado” la elección de palabras o frases, con vocabulario y contenidos irrelevantes o complicados, para ponerlo al servicio de un fonema o sílaba determinada. Lo correcto es ofrecer una lectura en la que tanto la presentación formal (ilustraciones, tamaño, color y tipo de letra, longitud de palabras o frases, signos de puntuación, espacios) como el contenido o mensaje sean lo más atractivos, interesantes y adecuados a la capacidad, interés y necesidades de cada niño en concreto.

Las ilustraciones deben ser bonitas, estéticas, claras y que permitan percibir sin dificultad; han de evitar rasgos duros, dibujos feos, agresividad y violencia. La letra puede ser de molde o cursiva enlazada según cada alumno, pero siempre tiene que ser del tamaño y del color que pueda ver (sensorialmente) y percibir (cerebralmente) sin esfuerzo. ¡Nada de ofrecer a todos lo mismo!

Si no se encuentra un libro comercial adecuado, puede manipularse tapando el texto original y pegando encima un papel en el que se haya escrito de un modo atractivo lo que se considere adecuado para ese alumno. De este modo puede personalizarse aún más, no sólo modificando el contenido (aprovechando las ilustraciones impresas pero inventando otras historias, poniendo los nombres y el vocabulario conocidos por el niño), sino también poniendo el tipo de letra y la longitud de palabras y enunciados acordes con su nivel. ¡Ya verán entonces cómo sí comprende! También pueden elaborarse con ayuda del ordenador; y personalizarse más su presentación y contenidos adecuados para el niño a quien van destinados.

Conforme el alumno progresa es más fácil encontrar colecciones que sean de su interés, en las que hay varios volúmenes sobre el mismo protagonista o sobre una pandilla. Si es un estilo que le gusta, hay mucha probabilidad de que tenga a mano una lectura interesante durante bastante tiempo. Si es preciso, se le puede hacer más agradable y estimulante leyendo alternativamente con un adulto, disfrutando juntos, comentando lo leído. También es conveniente completar ese tipo de libros con obras que tengan calidad literaria, pero sin sacrificar en favor de esa calidad lo atractivo de su contenido, de la historia narrada, que debe “fascinar” al lector.



CONCLUSIÓN

De todo lo anteriormente expuesto, ante un alumno que no disfrute leyendo porque realmente comprende poco, debemos analizar: ¿Cómo ha aprendido?, ¿ha disfrutado durante el proceso? Quienes le rodean ¿leen habitualmente y comparten con él la afición?, ¿qué lecturas se le ofrecen o tiene a su alrededor?

Analizada la situación, debe intervenir para paliar los fallos. Podemos asegurar que una intervención adecuada, oportuna, sea cual sea el punto en el que el alumno se encuentre, produce efectos positivos.

El estudio que hemos comentado nos muestra que, en las personas con síndrome de Down dejadas a su natural evolución, la capacidad para descodificar y leer va por delante de su capacidad para comprender lo que lee, y que esto último va a depender más directamente de su capacidad para entender lo que escucha. Bueno es saberlo porque la intervención, tal como aquí hemos señalado, consigue cambiar esa situación si se aplica la metodología adecuada.

Terminamos, por su utilidad práctica, con una serie de reflexiones sobre el modo de evaluar la comprensión lectora de las personas con síndrome de Down, tal como las expusimos en nuestro texto original (Troncoso y del Cerro, 1998):

En relación con la comprensión de la lectura, queremos señalar que es fácil sacar conclusiones falsas sobre cuánto comprende un alumno con síndrome de Down porque le es muy difícil explicar lo que ha leído. Por tanto, tenemos que emplear distintos métodos, al principio cuanto más sencillos mejor, para comprobar qué ha comprendido. Si se comprueba que no hay comprensión, es preciso analizar la causa. Puede ser que todo o parte del vocabulario del texto no lo conozca el alumno, que el enunciado sea demasiado largo o complejo o que el tema esté muy alejado de sus conocimientos o de su capacidad mental. También es una causa de fallo en la comprensión que la letra sea casi ilegible, indescifrable y el esfuerzo que tenga que hacer el alumno en el desciframiento no le permita atender al mismo tiempo al mensaje. En otras ocasiones sucede casi lo contrario y es que, dominada la mecánica lectora, puede producirse un exceso de velocidad al leer. Para nuestra sorpresa, hemos comprobado que algunos alumnos con síndrome de Down disfrutaban tanto cuando dominan la mecánica lectora que leen demasiado y leen demasiado deprisa. Eligen cualquier lectura, en cualquier momento, incluso cuando deberían estar interrelacionándose con otros. Cada una de las causas que dificultan una buena comprensión, exige una solución diferente, desde una mejor preparación formal del texto a leer, pasando por una mejor elección del tema y una redacción cuidadosa del mismo. En cuanto a los lectores veloces es preciso frenarles para que siempre lean con la intención de enterarse. Convendrá que las lecturas que tengan a su alcance sean las apropiadas, muy interesantes, muy divertidas y que puedan entenderlas sin necesidad de que el adulto les aclare el vocabulario. Conviene evitarles la tentación de leer por leer cualquier cosa, como editoriales de prensa o novelas, cuando están en la etapa en la que aún no pueden entender el contenido.

Para valorar la comprensión es preciso, en primer lugar, que los textos escritos sean apropiados para el alumno concreto a quien se quiere evaluar. Se elegirán o prepararán lo mejor posible en sus aspectos formales de presentación, tamaño y tipo de letra, longitud de enunciados, y en su contenido en relación con el vocabulario y el mensaje. Deben ser asequibles al nivel mental, a los conocimientos y a las experiencias del lector.

En segundo lugar hay que elegir y preparar el modo de recoger la información. Si se le pide al alumno que cuente lo que ha leído, lo más probable es que no responda o que diga que no sabe, que se le ha olvidado. Es preferible preparar unas preguntas concretas para que las conteste oralmente. Si puede contestar por escrito, se pueden elaborar preguntas a las que conteste con un sí o un no, o con una palabra. Otro modo un

poquito más avanzado sería presentarle dos o tres frases cortas como respuestas posibles para que seleccione la adecuada. (Nota: véase el método empleado en trabajo comentado). Esto evita al alumno la elaboración de la frase y su transmisión por escrito, pero nos informa sobre su comprensión de la lectura, que es lo que buscamos. En cuanto sea posible será el alumno quien elabore y escriba la frase. Al principio el adulto le ayudará para que dé una respuesta oral bien estructurada de modo de que después pueda escribirla con corrección gramatical y sin omitir palabras. Poco a poco, con mucha práctica, aprenderá a hacer pequeños resúmenes de los textos.

Las respuestas a las preguntas aparecerán en la lectura de forma explícita en los primeros textos, para que el esfuerzo que deba realizar el alumno sea sólo el de memoria. El progreso se dará más adelante, cuando el alumno tenga que deducir, por reflexión, las respuestas que no aparecen explícitas en el texto. Para llegar a este nivel será preciso darle una explicación realizando varios ejercicios de demostración de modo que vaya dándose cuenta de que, con los datos que aparecen en la lectura, pueden deducirse otros.

Si el texto es muy extenso, aunque el vocabulario y el mensaje sean adecuados, conviene dividirlo en dos o tres partes, para que pueda contestar a las preguntas en dos o tres veces. Cuando lea y conteste la primera parte, el profesor volverá a leerla para que el alumno la recuerde y pueda comprender el texto de la segunda y así sucesivamente.

En ocasiones, los alumnos necesitan que se empiece el ejercicio realizando una lectura conjunta en la que se aclaran las dudas de vocabulario. Después, el alumno lee el texto y al final responde. Si el alumno tiene buena comprensión pero tiene importantes problemas de memoria secuencial, será necesario preparar unos párrafos e incluso frases que sean más cortos, sin comprometer por ello lo esencial del mensaje a transmitir. El profesor tiene que desarrollar la habilidad de decir lo mismo con menos palabras.

BIBLIOGRAFÍA

Buckley S, Emslie M, Maslegrave G, LePrevost P. The development of language and reading skills in children with Down's syndrome. Portsmouth Polytechnic, Portsmouth 1996.

Hoover WA, Gough PB. The simple view of reading. *Reading and Writing* 1990; 2: 127-160.

Levorato MC, Roch M, Beltrame R. Text comprehension in Down syndrome: the role of lower and higher level abilities. *Clinical Linguistics and Phonetics* 2009; 23: 285-300.

Oelwein PL. Preschool and kindergarten programas: Strategies for meeting objectives. En Dimitriev V, Oelwein PL (eds). *Advances in Down Syndrome*. Special Child Publications, Seattle 1988; pp. 131-157.

Roch M, Florit E, Levorato C. Follow-up study on reading comprehension in Down's syndrome: the role of reading skills and listening comprehension. *International Journal of Language and Communication Disorders*; 2011; 46: 231-242.

Troncoso MV, del Cerro M. Síndrome de Down: lectura y escritura. Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria, Barcelona-Santander 1997.