

DESARROLLO COGNITIVO Y APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA: UN PROCESO DE INFLUENCIA RECÍPROCA

*Cognitive development and initial literacy learning:
a process of reciprocal influence*

MALVA VILLALÓN
LUIS BRAVO
EUGENIA ORELLANA

Resumen

El aprendizaje inicial de la lectura es una de las tareas fundamentales de los primeros años de la educación básica, sin embargo, una proporción importante de la población infantil que completa estos cursos no alcanza el nivel de dominio esperado de la lengua escrita. El presente artículo aborda este problema desde la perspectiva del desarrollo de la conciencia fonológica, un proceso metacognitivo que integra un conjunto de destrezas de comprensión y manipulación de las unidades fonológicas de la lengua, estableciendo una relación entre el desarrollo fonológico alcanzado al inicio de la educación básica y el desempeño lector en el primer nivel escolar (NB1).

Abstract

Literacy learning is one of the most fundamental goals of the primary education that eludes a significant proportion of the children population attending schools. This article analyzes this problem from the perspective of phonological awareness development, a metacognitive process that includes different skills, by relating the phonological development at the beginning of first grade and the literacy learning achievements at the end of first and second grade.

1. Desarrollo cognitivo y contenidos del aprendizaje

Las relaciones entre el desarrollo cognitivo, el aprendizaje y la enseñanza han cambiado radicalmente en el transcurso de las últimas décadas. La perspectiva que entiende el desarrollo cognitivo como un proceso básicamente interno a las personas, en el que es posible identificar estadios de carácter universal y general, ha dado lugar a una

comprensión de su dinámica interna como un proceso mediado por la educación e inseparable de un contexto cultural específico. Un conjunto amplio de estudios teóricos y empíricos ha contribuido a mostrar la interdependencia del desarrollo cognitivo y el proceso de enseñanza y las limitaciones del concepto de estadio para describir los cambios evolutivos a través de la edad. Los estudios generados a partir de la ciencia cognitiva y del enfoque sociocultural han puesto de relieve la importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos fundamentales de la enseñanza: la matemática, la lectura y las ciencias (Coll, 2001). Desde esta perspectiva, el razonamiento matemático y lingüístico representan unas formas de razonamiento y un conjunto de sistemas simbólicos que potencian el desarrollo cognitivo del niño. Los procesos primarios de atención, razonamiento y memoria son modificados radicalmente por el dominio progresivo de estas nuevas formas de actividad simbólica, a las que se accede a través de la enseñanza formal (Kozulin, 1998). Las investigaciones realizadas por los científicos cognitivos, focalizados en el estudio de la capacidad humana de resolver problemas, establecieron la importancia de las habilidades cognitivas y metacognitivas, pero también han destacado la importancia del dominio de los ámbitos específicos del conocimiento. Los problemas se plantean siempre en campos específicos y la capacidad de resolverlos depende del aprendizaje, las habilidades y las estrategias propias del ámbito del conocimiento de que se trate. El estudio de la resolución de problemas en física, matemáticas, lectura y escritura se inició con la comparación entre principiantes y expertos, evolucionando posteriormente al estudio del proceso por el cual los principiantes se convierten en expertos, trazando la secuencia de los aprendizajes intermedios en una gama amplia de dominios. Estos estudios, realizados durante las dos últimas décadas, se han complementado con la investigación de los procesos de instrucción, buscando alcanzar una mejora efectiva de los procesos de aprendizaje (Bruer, 1993).

El aporte de la psicología cognitiva para la comprensión del aprendizaje y sus dificultades como un proceso de carácter eminentemente cognitivo es destacado por Bravo (1997), quien también pone de relieve la importante contribución del enfoque sociocultural y la

psicología cognitiva a la revisión crítica de los enfoques psicopedagógicos predominantes hasta la década de los setenta. Estas nuevas perspectivas teóricas plantean la necesidad de cambiar la orientación de los procesos de enseñanza en las salas de clases y también el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se propone un modelo cognitivo para explicar el origen de las dislexias y se sugieren estrategias dirigidas a superar las dificultades de procesamiento cognitivo que presentan los sujetos. En el ámbito del aprendizaje matemático, Nunes y Bryant (1996) destacan las demandas cognitivas que plantea el dominio del sistema numérico, el que, al igual que el sistema alfabético, se presenta en una forma oral y una forma escrita, las que coinciden en algunos aspectos, pero presentan también algunas diferencias que dificultan la correspondencia uno a uno entre los símbolos. Así, por ejemplo, la forma oral de las unidades, las decenas y las centenas utiliza distintas expresiones, como cinco, cincuenta y quinientos, las que en el sistema escrito se representan según la posición que ocupa un mismo símbolo gráfico en relación a los otros símbolos: 5, 50 y 500. Las tareas de decodificación y comprensión de estos complejos sistemas de convenciones generados por la cultura requieren del desarrollo de destrezas cognitivas específicas, las que, una vez adquiridas, se convierten en instrumentos de pensamiento y de participación en el entorno cultural.

A partir de este marco de referencia, el presente artículo se centra en el análisis de una habilidad metalingüística que ha sido demostrada como de gran importancia en el proceso de aprendizaje inicial de la lectura. Se trata de la conciencia fonológica, que se refiere a la capacidad para identificar y manipular los segmentos fonológicos del lenguaje oral, un proceso de mediación necesario para lograr una adecuada identificación de las representaciones ortográficas en el aprendizaje de la lectura. Se exponen los antecedentes aportados por diversos estudios internacionales y por el trabajo de investigación realizado por nuestro equipo acerca de este tema, abordando diversos aspectos relevantes acerca de la evolución de la conciencia fonológica, las distintas habilidades que conforman su estructura interna y su relación con el proceso de aprendizaje inicial de la lectura.

2. La continuidad del proceso de aprendizaje desde la perspectiva constructivista

La lengua escrita y las matemáticas son contenidos de los programas escolares, pero también son elementos importantes del contexto cotidiano de la vida social de los niños, mucho antes de su aprendizaje formal en el ámbito escolar. La atribución de sentido y la participación activa de los niños en numerosas actividades de la vida diaria sólo son posibles si existe algún grado de dominio de estos sistemas simbólicos.

Orellana (1997) sintetiza los aportes de la perspectiva constructivista para la comprensión del aprendizaje de la lengua escrita como un proceso que se inicia antes de la enseñanza formal de la lectura y en el que los niños elaboran hipótesis acerca de las características de los textos escritos, que orientan su interpretación. El proceso que siguen los niños en su apropiación de la alfabetización, como ponen de relieve Solé y Teberosky (2001), puede ser descrito como un proceso de resolución de problemas, que se inicia con la distinción entre dibujo y escritura y avanza hacia una comprensión progresiva de lo que la escritura representa. Teale (1995) resume los principios fundamentales de este nuevo paradigma acerca del desarrollo de la alfabetización:

1. Aprender a leer y escribir es un proceso que comienza tempranamente en la vida infantil, a través del uso de conductas de lectura y escritura genuinas, en el contexto familiar y en los centros educativos.
2. Lectura, escritura y lenguaje oral son procesos psicolingüísticos que evolucionan de manera interrelacionada y no secuencial, desde el inicio del desarrollo.
3. El proceso de alfabetización se desarrolla en contextos reales a través de actividades significativas dirigidas a resolver un problema y no como una actividad aislada.
4. Los niños aprenden la lengua escrita a través de una participación activa en su entorno: en actividades de lectura y escritura compartidas con los adultos y a través de sus propias producciones.

5. El proceso de alfabetización abarca un conjunto de estrategias, conocimientos y actitudes relacionadas con la lengua escrita y sus funciones sociales.
6. El desarrollo de la alfabetización puede ser descrito como una serie de etapas, pero los niños avanzan a ritmos distintos y a través de aproximaciones diversas.

La habilidad para reflexionar sobre los segmentos fonológicos del habla se inicia como parte de este proceso, determinada por la propia naturaleza alfabética de la lengua, antes de la enseñanza formal de la lectura. Dada la complejidad de este proceso, algunas de las habilidades que la componen han sido observadas en niños de 4 y 5 años, en tanto que otras se alcanzan entre los 6 y los 8 años, ya que su desarrollo depende del progresivo dominio de la lengua escrita. Se ha comprobado que las diferencias en la estructura fonológica de las distintas lenguas determinan diferencias en la evolución de la conciencia fonológica, resultando un proceso más fácil en las lenguas que presentan una estructura más simple.

Desarrollo cognitivo y aprendizaje de la lectura

La lectura es una tarea cognitiva exigente, que requiere procesar información en varios niveles simultáneos. El análisis realizado por Vigotsky (1986) de las dificultades cognitivas que plantea el dominio de la lengua escrita, en comparación con el dominio del habla, contribuyeron, de manera decisiva, a poner de relieve las demandas cognitivas que plantea el proceso de alfabetización. Este autor destacó el alto nivel de abstracción que requiere el desprenderse de los aspectos sensoriales del habla y reemplazar el discurso oral, con las cualidades expresivas que lo acompañan, por las imágenes de las palabras, en lo que denominó un segundo grado de simbolización, comparable a la dificultad que plantea el álgebra en relación con la aritmética. El interés de sus trabajos motivó a investigadores de distintas disciplinas a adoptar modelos cognitivos para comprender el procesamiento del lenguaje escrito, a partir de los cuales ha sido po-

sible avanzar en la precisión de los mecanismos de la lectura de forma analítica.

Los estudios realizados han permitido comprobar que los niños avanzan en la toma de conciencia de las unidades fonológicas que componen el lenguaje, en el conocimiento de las formas de representación gráfica de los sonidos y del formato de los textos y su función social. Los antecedentes aportados por los estudios realizados han permitido establecer que una gran parte de las dificultades del aprendizaje lector pueden explicarse por la carencia de experiencias de alfabetización temprana y de una conciencia metalingüística (Clay, 1987; Vellutino & Scanlon, 1997; Bravo, 2003). Estos estudios han comprobado también que una evaluación de estos aspectos antes del inicio del aprendizaje formal de la lectura permite identificar a los niños que tendrán problemas en su aprendizaje y mejorar significativamente su rendimiento a través de una intervención que favorece el desarrollo de estos procesos.

Entre los avances alcanzados, el más significativo ha sido el reconocimiento de la actividad metalingüística como un elemento esencial del aprendizaje de la lengua escrita. La conciencia metalingüística abarca diversos aspectos del lenguaje, entre los que se encuentran la conciencia sintáctica, la conciencia léxica, la conciencia pragmática y la conciencia fonológica. Entre estos aspectos, el desarrollo de la conciencia fonológica ha sido el que ha suscitado el mayor interés de los investigadores, dada su importancia para el aprendizaje inicial de la lectura. La conciencia fonológica se define como la toma de conciencia de la estructuración del habla en secuencias de unidades fonológicas y la capacidad de operar sobre estas unidades. Es una actividad metalingüística que define la capacidad de discriminar las unidades fonológicas del lenguaje, como son las palabras, las sílabas y los fonemas. La importancia de la capacidad de representación fonológica se justifica por la propia naturaleza de las lenguas alfabéticas, que se basan en la transcripción de los sonidos del lenguaje oral en los signos gráficos de la escritura (Jiménez & Ortiz, 1995).

La evidencia empírica que ha puesto de relieve la importancia de la conciencia fonológica proviene de estudios longitudinales que han mostrado la influencia de las habilidades de procesamiento fonológico desarrolladas en el nivel preescolar y el éxito en el aprendizaje de la lectura a nivel escolar (Bryant y Bradley, 1985; Wagner y Torgensen, 1987; Adams, 1990; Vellutino y Scanlon, 2001) y de estudios en los que se ha establecido que existen diferencias significativas en la resolución de tareas de conciencia fonológica entre buenos y malos lectores (Stanovich y Siegel, 1994; Bravo, 1999). Los estudios de intervención diseñados para la adquisición de habilidades fonológicas constituyen una evidencia adicional acerca de la importancia para la adquisición de la lengua escrita. Estos resultados han sido confirmados en estudios realizados en lenguas diferentes como es el caso del alemán (Wimmer, Landerl & Schneider, 1994) o el castellano (Domínguez y Cuetos, 1992; Jiménez y Rodrigo, 1994; Carrillo y Marín, 1994). Ellos han permitido establecer, con independencia de la lengua, la importancia de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura y la escritura en un sistema alfabético.

Los estudios realizados han puesto en evidencia, sin embargo, que esta capacidad no constituye una entidad homogénea, posible de identificar como presente o ausente en los sujetos, sino como una serie de niveles que se alcanzan sucesivamente a través del desarrollo, dependiendo de la unidad fonológica de que se trate y de las demandas cognitivas y lingüísticas de las tareas propuestas (Jiménez & Ortiz, 1995).

La distinción de palabras, sílabas y fonemas como unidades lingüísticas ha sido descrito como un proceso evolutivo complejo, que se inicia antes del aprendizaje formal de la lectura, pero que alcanza su máximo nivel a través de este proceso, en una relación de influencia recíproca. La mayor parte de los estudios acerca de este proceso ha sido realizada en la lengua inglesa, pero los estudios realizados en otras lenguas, incluso en aquellas que presentan diferencias estructurales importantes como es el caso del castellano o el holandés, han permitido confirmar que existe una misma secuencia

evolutiva. Así, la capacidad para identificar y manipular palabras es previa a la capacidad para reconocer y manipular sílabas, siendo los fonemas el tipo de unidad que plantea el nivel mayor de dificultad (Jiménez & Ortiz, 1995; Morais & Robillart, 1998; Goswami, 1999).

Además de establecer esta diferencia fundamental, la revisión realizada por Defior (1996) de los distintos tipos de tareas utilizados para evaluar las habilidades fonológicas en los diversos estudios existentes, ha puesto de relieve las diferencias en el nivel de dificultad de los procedimientos de evaluación aplicados, lo que hace difícil establecer conclusiones generales acerca del desarrollo fonológico y su relación con el desarrollo de la lectura y la escritura. Esta autora agrupó en quince categorías los diferentes tipos de tareas de evaluación de la conciencia fonológica utilizados en las investigaciones sobre el tema, entre los que señala tareas como: contar las unidades fonológicas, ya sean las palabras de una frase, las sílabas o los fonemas de una palabra; reconocer una unidad fonológica; reconocer y producir rimas; descomponer una palabra en sílabas o fonemas; sintetizar sílabas o fonemas en una palabra; sustituir o añadir una unidad a una palabra. Los antecedentes disponibles acerca de estas tareas indican que existe una cierta secuencia evolutiva, que aún es preciso establecer en relación a cada lengua, dadas las diferencias que existen en su estructura. De acuerdo a esta secuencia, las tareas más fáciles serían la sensibilidad a la rima, la clasificación de palabras por sus unidades iniciales o finales y la síntesis fonémica, en tanto que las de supresión e inversión de unidades serían las más difíciles.

En este mismo sentido, Gombert (1992), basándose en los antecedentes aportados por estudios realizados en diversas lenguas, distingue una secuencia de desarrollo fonológico basada en los cambios representacionales del léxico. Este autor define como conocimiento epilingüístico al que permite efectuar discriminaciones de carácter lingüístico como la identificación de sílabas y rimas o las tareas de reconocimiento de fonemas, que no implican una inspección consciente de las estructuras fonológicas. Estas tareas son resueltas previamente a aquellas que requieren de una manipulación de fonemas,

como es el caso de la segmentación fonémica. El conocimiento exigido en este tipo de tareas es definido como control metalingüístico y su desarrollo se asocia al aprendizaje formal de la lectura. Así, se establece que el reconocimiento de las unidades fonológicas es más fácil que su producción.

Otro factor que es importante de tener en cuenta en relación al desarrollo de la conciencia fonológica es la complejidad lingüística de las palabras, como son las propiedades fonoarticulatorias, la estructura silábica o la longitud de la palabra, aspectos señalados por Defior (1996) en su revisión de las tareas fonológicas. En un estudio realizado por Stahl y Murray (1994), con niños de la etapa infantil y de primero básico, se presentaron cuatro tareas de conciencia fonológica: síntesis, aislamiento, segmentación y omisión de fonemas, considerando palabras de distinta estructura silábica, observándose que tanto el tipo de tarea como la estructura de las palabras afectaban el desempeño de los sujetos. En el caso de la manipulación de los fonemas existe un efecto de la categoría fonética, siendo más fáciles de analizar y manipular los sonidos fricativos que los oclusivos. Este resultado fue confirmado por Jiménez y Haro (1995), en un estudio realizado con niños de habla castellana.

La frecuencia léxica de las palabras presentadas es otra fuente de variabilidad del grado de dificultad de las tareas fonológicas. Dado que las palabras de mayor frecuencia resultan más fáciles que las palabras de menor frecuencia, algunos investigadores han utilizado pseudo-palabras para eliminar este efecto y obtener una medida más válida del grado de desarrollo de la conciencia fonológica, Defior (1996).

La forma de presentación de las tareas fonológicas ha sido identificada también como un factor importante de tener en cuenta. Las tareas en las que se utiliza material gráfico o elementos concretos como fichas de colores, resultan más fáciles que aquellas en que el trabajo se centra exclusivamente en la comunicación oral.

Considerando los diferentes factores que influyen en el nivel de demandas cognitivas y lingüísticas que plantean las tareas de con-

ciencia fonológica, Jiménez y Ortiz (1995) proponen que el establecimiento de los distintos niveles de conciencia fonológica se realice considerando las características de las tareas propuestas más que los otros aspectos señalados previamente.

Existe actualmente un conjunto amplio de estudios que han comprobado la influencia de las habilidades fonológicas en el aprendizaje inicial de la lectura, sin embargo, si se toman en cuenta los antecedentes presentados, es preciso identificar cuáles son las habilidades fonológicas específicas que predicen mejor el éxito en la adquisición del proceso lector. Este es uno de los objetivos del estudio de seguimiento de una muestra de 400 alumnos de escuelas municipalizadas (Bravo, Villalón y Orellana, 2002), los que fueron evaluados a través de distintas tareas fonológicas al inicio de primero básico y a través de distintas pruebas de nivel lector, al final de primero y al final de segundo básico. Las tareas fonológicas presentadas fueron diseñadas considerando el conjunto de factores que influyen en el nivel de demandas cognitivas y lingüísticas que plantean, con el fin de examinar su nivel de desarrollo al inicio de la educación básica y su relación con el aprendizaje de la lectura. A continuación se analizan los resultados obtenidos en relación a cada una de las tareas presentadas, relacionándolas con los antecedentes aportados por diversos estudios internacionales.

En relación a la palabra como unidad fonológica, los estudios realizados han permitido comprobar que su identificación como unidades independientes dentro del discurso oral resulta una tarea que plantea dificultades para los niños en edad preescolar, los que sólo identifican las palabras que representan objetos. Como señalan Solé y Teberosky (2001): “El niño no puede separar las palabras sin contenido de las que tienen contenido semántico pleno” (p. 469). En nuestro estudio, el porcentaje de éxito alcanzado por los niños en la tarea de segmentar palabras en una serie de 8 frases simples y directas fue de 34%, confirmando la dificultad de esta tarea para los niños que no han iniciado el proceso de aprendizaje de la lectura. El desarrollo de esta habilidad fonológica no presentó una correlación significativa con el nivel lector en los dos cursos evaluados.

La discriminación fonológica a nivel de la sílaba se ha observado en niños de cuatro años de edad, que son capaces de indicar el número de sílabas que forman las palabras. El porcentaje de 70% de éxito alcanzado por los sujetos de 6 años evaluados en la tarea de identificar la cantidad de sílabas que componen una palabra, en una serie de 8 sustantivos de uso común, muestra el menor grado de dificultad que ella representa. La tarea de incluir una sílaba de estructura simple (CV) en una serie de 8 palabras disílabas de uso común resultó mucho más compleja que la tarea de contar sílabas. El porcentaje de respuestas correctas fue de 22%, confirmando los antecedentes que señalan que las tareas que exigen manipulación de las unidades fonológicas son más difíciles. Ferreiro y Teberosky (1979) han señalado que la primera relación entre las unidades orales y los fragmentos escritos se da a nivel de las sílabas, las unidades sonoras que los niños identifican en los enunciados orales. La segmentación silábica mostró una correlación positiva significativa, aunque baja, con el nivel lector en primero y en segundo básico, lo que muestra la importancia de este nivel de conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura.

La sensibilidad de los niños a la rima fue evaluada a través de una tarea de término excluido, presentada oralmente y con apoyo gráfico. Se presentaron 5 series de tres palabras simples y de uso común, dos de las cuales rimaban, solicitándose a los sujetos identificar la palabra que terminaba diferente. El porcentaje de éxito alcanzado por el grupo fue de 50%, estableciéndose una correlación positiva significativa, aunque baja, de esta habilidad con el nivel lector en ambos cursos.

La conciencia fonológica a nivel de los fonemas fue evaluada a través de diversas tareas y tomando en cuenta los factores ya señalados. La síntesis de fonemas en palabras de uso común en una tarea de reconocimiento del término excluido con apoyo gráfico fue la que presentó el menor nivel de dificultad, de un 70% de éxito, en tanto que la síntesis fonémica a través de la producción oral de las palabras escuchadas presentó un nivel muy alto de dificultad, con un lo-

gro global de 18%. La tarea de aislar el fonema inicial presentada a través de una serie de ítemes de reconocimiento del término excluido con apoyo gráfico presentó un 50% de éxito, frente al 32% alcanzado en la tarea de producir el fonema inicial en palabras simples y palabras que contienen dífonos. Este último resultado fue semejante al 28% de logro alcanzado en la tarea de contar los fonemas de una serie de palabras. Los resultados más bajos se presentaron en las tareas de producción oral de las unidades fonémicas de palabras con dífonos, 12%, y pseudopalabras, 15%. Todas estas habilidades presentaron una correlación positiva significativa con el nivel lector alcanzado al final de primero y segundo año de educación básica.

Los resultados obtenidos en este estudio de seguimiento a través del primer ciclo de la educación básica muestran el valor predictivo del desarrollo de las habilidades fonológicas en el aprendizaje inicial de la lectura. Exceptuando la segmentación de oraciones en palabras, las diferentes habilidades fonológicas evaluadas se correlacionaron significativamente con el nivel de aprendizaje de la lectura alcanzado por los niños al final del primero y del segundo año de la educación básica. Estos resultados confirman los estudios previos que han identificado la conciencia de la estructura fonológica de la lengua como un factor decisivo para el éxito en el dominio de la lengua escrita, en sus niveles iniciales (Bryant y Bradley, 1985; Wagner y Torgensen, 1987; Adams, 1990; Jiménez & Ortiz, 1995; Vellutino y Scanlon, 2001). Los datos obtenidos confirman también el carácter complejo de la conciencia fonológica, que abarca un conjunto de habilidades diferentes, que plantean demandas cognitivas y psicolingüísticas diversas. Este hecho es de gran importancia para el estudio de su desarrollo y también de su influencia en la adquisición de la lectura. Con el fin de examinar estos aspectos, en este estudio se tomaron en cuenta aspectos relacionados con la complejidad de las diferentes operaciones metalingüísticas identificadas a partir de estudios previos, las características de las unidades sobre las que se aplican y los procedimientos de administración de las pruebas. El resultado de este trabajo fue el diseño de un conjunto de tareas de

evaluación de distintas habilidades fonológicas, en las que se consideraron tanto actividades de identificación como de manipulación de distinto tipo de unidades fonológicas: palabras, sílabas y fonemas. Otro aspecto considerado en el diseño de los procedimientos de evaluación aplicados fue la estructura y la frecuencia de las palabras utilizadas, incluyéndose palabras comunes y de estructura simple en la lengua castellana, como son las disílabas formadas por sílabas directas, palabras más complejas, integradas por diptongos, dífonos y pseudopalabras. Las tareas se presentaron en forma oral, con y sin apoyo visual, con el fin de obtener un conjunto amplio de antecedentes acerca del desarrollo de la conciencia fonológica al comienzo de la educación básica y su influencia en el aprendizaje inicial de la lectura, en los dos cursos que forman el primer ciclo de este nivel.

Los resultados obtenidos permitieron verificar la mayor facilidad de algunas tareas fonológicas, como la identificación de rimas, la síntesis de fonemas y la identificación del fonema inicial en las que se pedía el reconocimiento del segmento fonológico y no su manipulación, que resultó más difícil. Las diferencias en estos últimos aspectos demostraron ser determinantes en el mayor grado de dificultad de las actividades presentadas. Los resultados comparativamente bajos obtenidos en la segmentación de oraciones en palabras no correspondieron a los antecedentes aportados por estudios previos, que identifican esta habilidad como comparativamente más fácil que la identificación de sílabas, un antecedente que sería interesante corroborar a través de nuevos estudios. En el conjunto de habilidades fonológicas evaluadas, el nivel de logro de los sujetos superó el 50% solamente en cuatro de las doce tareas propuestas: identificación de sílabas, síntesis de fonemas, identificación del fonema inicial y reconocimiento de rimas; estas tres últimas presentadas con apoyo gráfico, en tareas de término excluido. En el resto de las tareas presentadas, el nivel de logro varió entre el 12% y el 32%, poniendo de relieve el escaso dominio de los sujetos en estas tareas de mayor complejidad cognitiva y lingüística, entre las cuales están la mayor parte de los procesos que influyen en el éxito del aprendizaje lector.

El amplio conjunto de antecedentes acerca del desarrollo de la conciencia fonológica y su influencia en el desarrollo de la lectura constituye un conjunto relevante de conocimientos acerca de los procesos cognitivos en los que se basa el aprendizaje de la lengua escrita, para ser incorporado al trabajo pedagógico en las aulas del nivel de transición y de la educación básica.

4. El aprendizaje inicial de la lectura desde una perspectiva pedagógica

La concepción del proceso de alfabetización como una actividad cognitiva exigente, en la cual la toma de conciencia de la estructura del sistema alfabético ocupa un lugar prioritario, plantea una tarea urgente de innovación de las prácticas pedagógicas y de evaluación de los aprendizajes en la educación parvularia y en la educación básica. Se cuenta actualmente con un marco de referencia teórico consistente, que ha generado programas de enseñanza de la lectura con un fundamento explícito y programas de reeducación más efectivos para los sujetos que presentan dificultades para leer. El gran volumen de conocimientos alcanzado en este campo de investigación, sin embargo, no se ha traducido en un cambio en las prácticas pedagógicas y evaluativas de la educación preescolar y de los primeros años de educación básica. La influencia del enfoque conductista, en el que se enfatizan los ejercicios asociativos de tipo perceptivo y psicomotor, aún predomina en la selección de las actividades educativas y de los indicadores de logro aplicados por los educadores, como lo indican los resultados de la investigación.

La evaluación de la calidad del ambiente educativo en 120 aulas del primer nivel transición, en los distintos tipos de dependencia existentes en el país, en la Octava Región y en la Región Metropolitana (Villalón, Suzuki, Herrera & Mathiesen, 2002) mostró que, dentro de un nivel de calidad que fue calificado globalmente como mínimo en la escala aplicada, los recursos están orientados a las rutinas de cuidado físico y al desarrollo de la motricidad en los niños. Esta tendencia se

observó en todos los tipos de dependencia estudiados, independientemente de las diferencias en los niveles de calidad observados entre ellas. En un estudio focalizado en el nivel transición mayor y primero básico de las escuelas dependientes de una municipalidad de la ciudad de Santiago (Villalón, Lavanchy, Silva & Suzuki, en prensa) se observó esta misma orientación de los recursos pedagógicos. En este estudio se realizó una evaluación específica de la calidad de los recursos disponibles para el aprendizaje de la lectura y la escritura, las matemáticas y la iniciación científica, a través de la aplicación de tres subescalas complementarias de la escala ECERS, desarrolladas por Sylva. Los resultados obtenidos correspondieron a un nivel calificado como insuficiente por el instrumento aplicado, determinado por la falta de materiales y actividades relacionadas con el aprendizaje en estas áreas en las 32 aulas evaluadas. La entrevista a las educadoras y los profesores a cargo de estos cursos permitió identificar la falta de articulación entre estos niveles consecutivos dentro de las escuelas y el predominio de un enfoque psicopedagógico diferente en ambos niveles. En el nivel de transición el objetivo del trabajo educativo es el “apresto lector”, en tanto que el aprendizaje de la lectura y la escritura se plantea como una responsabilidad exclusiva de la educación básica.

Estos antecedentes son consistentes con los bajos niveles de desarrollo de la conciencia fonológica observados al inicio del primero básico en el estudio realizado. Estos resultados permiten concluir que la mayoría de la población infantil, atendida por el sistema municipalizado, no tiene acceso a las experiencias educativas necesarias para iniciar con éxito el aprendizaje formal de la lectura.

El desarrollo de la conciencia fonológica ha sido incluido entre los aprendizajes esperados propuestos en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (), lo que implica que las educadoras y las instituciones cuentan con fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones dirigidas a promover avances en este ámbito fundamental del desarrollo cognitivo y lingüístico. Sin embargo, estas orientaciones resultan aún demasiado generales para garantizar resultados efectivos en el proceso de toma de conciencia de la estructura de la lengua.

Referencias

- Adams, M.J.** (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge MA: MIT Press.
- Bravo, L.** (1997).
- Bravo, L.; Villalón, M. & Orellana, E.** (2001). "Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primero básico". *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 149-160.
- Bravo, L.; Villalón, M. & Orellana, E.** (2002). "La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico". *Psyke*, Vol. 11, N° 1, 175-182.
- Bryant, P. E. & Bradley, L.** (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell.
- Clay, M.M.** (1966). *Emergent reading behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand.
- Compton** (2000). "Modeling the growth of decoding skills in first grade children". *Scientific Studies of Reading*, 4, 219-259.
- Defior** (1996). "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora". *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-74.
- Domínguez, A. & Cuetos, F.** (1992). "Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distintas competencias lectoras". *Cognitiva*, 4 (2), 193-208.
- Gombert, J.** (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Goswami, U.** (1999). "Phonological development and reading by analogy: epilinguistic and metalinguistic issues". En: En J. Oakhill y R. Beard (Eds.) *Reading development and the teaching of reading*. (pp. 174-200), Oxford: Blackwell.
- Jiménez, J.E. & Ortiz, M.R.** (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Jiménez, J. & Rodrigo, M.** (1994). "Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ?". *Journal of Learning Disabilities*, 27, 155-163.
- Morais & Robillart** (1998). *Apprendre a lire*. Paris: Odile Jacob.

- Nunes, T. & Bryant, P.** (1996). *Children Doing Mathematics*. Oxford: Blackwell.
- Orellana, E.** (1997).
- Solé, I. & Teberosky, A.** (2001). "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica". En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 461-485), Madrid: Alianza.
- Stanovich, K.E. & Siegel, L.S.** (1994). "The phenotypic performance profile of reading-disabled children: a regression-based test of the phonological-core variable-difference model". *Journal of Educational Psychology*, 86, 1-30.
- Sthal, S.A. & Murray, B.A.** (1994). "Defining phonological awareness and its relationship to early reading". *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Teale, W.H. & Sulzby, E.** (Eds). (1986). *Emergent Literacy: Writing & reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Villalón, M.; Lavanchy, S.; Silva, M. & Suzuki, E.**
- Villalón, M.; Suzuki, E.; Herrera, M.O. & Mathiesen, M.E.** (2002).
- Treinman** (1993). *Beginning to Spell*. New York: Oxford University Press.
- Wagner, R.K. & Torgensen, J.K.** (1987). "The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills". *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, Ch.J.** (1998). "Child development and emergent literacy". *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Wimmer, H.; Landern, K. & Schneider, W.** (1994). "The role of rhyme awareness in learning to read a regular orthography". *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 469-484.