

La prevención de las dificultades del aprendizaje de la lectura en la etapa escolar inicial

Dr. Luis Bravo Valdivieso*

* Publicación de Investigación FONDECYT 1950-815.

** Profesor titular. Departamento de Educación Especial, Facultad de Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El objetivo de este artículo es describir la continuidad de algunos procesos cognitivos y verbales durante la edad pre-escolar, y el aprendizaje lector inicial, que inciden en las dificultades para aprender a leer.

Se centrará en los resultados de algunas investigaciones que muestran que la mayor parte de las variables predictivas, relacionadas con el éxito o el fracaso en el aprendizaje de la lectura, están relacionados con el procesamiento fonológico.

Se concluye que una manera de disminuir los problemas del aprendizaje de la lectura es la mayor integración y continuidad entre los niveles pre-escolar y de educación básica, de modo que ambos puedan asumir modelos metodológicos convergentes, que faciliten el paso de los niños de un nivel al otro y el aprendizaje lector inicial.

The aim of this paper is to delineate the continuity of the children's cognitive and verbal development, from preschool to the primary education years, and its relationship with reading disabilities. Results of several research work show that the most predictive variable related to success or failure in early reading of learning to read, in preschool years, are verbal and phonological processes.

A conclusion about the necessity to integrate both educational levels, is drawn considering a methodological convergent between them, in order to to facilitate initial reading.

Introducción

El objetivo de este artículo es describir algunas investigaciones que muestran una relación de continuidad entre algunos procesos cognitivos y verbales evaluados durante la edad pre-escolar y el aprendizaje lector inicial y que el déficit en su desarrollo puede explicar las dificultades posteriores que tienen muchos niños para aprender a leer.

Numerosas investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura señalan que el desarrollo de los procesos cognitivos y verbales, durante la edad pre-escolar, juega un papel importante para predecir el éxito o el fracaso en este aprendizaje. Generalmente, los que fracasan son niños cuya maduración cognitiva ha sido insuficiente para asimilar con éxito la información escrita. La educación pre-escolar tradicional tiende a abordar este déficit con actividades destinadas a desarrollar un conjunto de procesos psicológicos tradicionalmente denominados “funciones básicas”, lo que ayuda a muchos niños a superar retardos en el desarrollo de la percepción visual, la psicomotricidad, el lenguaje, la percepción del ritmo o la memoria, lo que ayuda al aprendizaje posterior.

Sin embargo, el desarrollo de estas “funciones básicas” no basta para prevenir todas las dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Hay numerosos niños que fracasan por tener déficits más específicos en el desarrollo de algunos procesos necesarios para el aprendizaje de la decodificación de los signos gráficos. Estos procesos cognitivos deficitarios son los que transforman la información gráfica en significado, cumpliendo un papel de intermediarios entre la percepción visual y el acceso a la comprensión verbal. Es decir, su déficit no está en la maduración de algunas “funciones básicas”, ni tampoco en una deficiencia en los procesos superiores de comprensión o de inteligencia, sino en los procesos intermediarios que permiten transformar la escritura en significado. Estos procesos son como un “puente” por donde transitan los estímulos gráficos para adquirir sentido y que se encuentra dañado en muchos niños que no aprenden a leer (Bravo, 1995).

Este artículo se centrará en analizar los resultados recogidos en algunas investigaciones sobre este tema y la aplicabilidad que tienen sus resultados para las estrategias pedagógicas que utilice la educación inicial para el desarrollo cognitivo de los niños. Haremos hincapié en los procesos que tienen mayor relevancia en el fracaso lector inicial, o que se asocian mejor con las dificultades más severas para aprender a leer.

Estas investigaciones muestran que la mayor parte de las variables predictivas relacionadas con el éxito o el fracaso en el aprendizaje de la lectura son de naturaleza verbal, lo cual no es de extrañar, si se considera que este aprendizaje consiste en asimilar un sistema complejo de señales escritas conducentes a significados lingüísticos. Por otra parte, el desarrollo del lenguaje infantil depende tanto de procesos neuropsicológicos ontogenéticos, como de la calidad de la interacción psicológica y verbal entre los niños y su medio. Esta interacción hace que las características socio-culturales sean una variable determinante para el éxito escolar posterior.

Jansky (1978) estima que “las interacciones sutiles de áreas inmaduras con procesos compensatorios” determinan el resultado en el aprendizaje de la lectura. Esto significa que el progreso individual de los niños depende en gran parte de las interacciones que se produzcan entre los procesos neuropsicológicos involucrados en este aprendizaje –como puede ser el procesamiento fonológico o la comprensión oral– con la acción del profesor, a través de las metodologías de enseñanza. Es decir, las características neuropsicológicas cognitivas de los niños constituyen una variable tan esencial como pueden serlo las metodologías o los textos de lectura. Sin embargo, el desarrollo neuropsicológico tampoco es independiente de los estímulos ambientales. Los estudios más recientes en neuropsicología indican que el desarrollo cerebral depende en gran medida de la variedad, intensidad y calidad de los estímulos provenientes del medio. Así por ejemplo, el desarrollo de una conciencia fonémica no es independiente de la calidad del lenguaje que los niños escuchan todos los días.

Predictividad del lenguaje oral

Entre los requisitos previos a la enseñanza de la lectura, que cumplen una función determinante para su éxito, está el lenguaje oral con la toma de conciencia de las diferencias auditivas entre las palabras para la determinación de su significado, es decir, el desarrollo de una conciencia fonémica. De ella depende la posibilidad de efectuar una pronunciación correcta y también de entender el significado de las palabras escritas. Butler (1988) investigó la importancia de la comprensión del lenguaje oral como elemento clave en este proceso y considera que hay una sobreposición entre el desarrollo del lenguaje y el de la lectura, que también se extiende a los procesos de atención y de memoria verbal.

Sin embargo, no todas las alteraciones en el desarrollo del lenguaje tienen el mismo valor predictivo de la lectura. Catts (1991) publicó una revisión de numerosas investigaciones destinadas a predecir las dificultades tempranas en el aprendizaje de la lectura. Ellas muestran que son diversas las alteraciones en el desarrollo del lenguaje que pueden anticipar las dificultades para leer. En primer lugar, menciona los déficits en el desarrollo de las destrezas semánticas y sintácticas. En seguida, señala que hay una fuerte conexión entre las dificultades lectoras y un déficit para reconocer los segmentos auditivos que componen las palabras, la evocación de la información fonológica para pronunciar correctamente y los déficits en la memoria verbal operacional. En otros términos, en el desarrollo del procesamiento fonológico. También algunos niños presentan dificultades para recordar las direcciones o recados y tienen problemas para aprender y repetir palabras complejas. Hay otros además, que les cuesta expresar secuencias fonológicas complejas, como ser las formadas por pseudo palabras. Todas estas deficiencias aparecen asociadas con las dificultades iniciales para leer. Estos resultados aparecen coincidentes con otro estudio efectuado por Menyuk y colaboradores (1991).

También hay investigaciones que señalan que hay otras destrezas verbales, como la velocidad para nombrar rápidamente letras, colores

y objetos, que predicen el aprendizaje de la lectura (Blachman 1984). Todas ellas pueden ser reconocidas en el Jardín Infantil.

Otras investigaciones de seguimiento, efectuadas en niños pequeños, muestran que las habilidades lingüísticas, a nivel preescolar, están relacionadas con el aprendizaje de la lectura en una progresión jerárquica y secuenciada. Así, Butler, Marsch, Sheppard y Shepard (1985), en un estudio longitudinal de siete años, encontraron que el desarrollo de las habilidades verbales en el Jardín Infantil incide en la lectura inicial, siendo ésta, a su vez, determinante para el éxito lector posterior. También nuestras investigaciones muestran que el nivel lector alcanzado en los dos primeros años determina gran parte del rendimiento en lectura de los años siguientes (Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo, 1994). Es decir, el logro inicial en el aprendizaje de la decodificación es predictivo de los logros posteriores en la comprensión lectora.

Otro estudio de seguimiento efectuado durante cinco años, por Sawyer (1992), confirmó que el lenguaje temprano es precursor de la lectura temprana. Sin embargo, también encontró que los procesos subyacentes a este aprendizaje varían con el tiempo, en sus diferentes etapas, y las dificultades lectoras pueden variar con la edad. Así por ejemplo, las competencias verbales más tempranas, como segmentar algunas frases en las palabras que la componen, predijeron los aprendizajes de procesos más complejos y más cercanos a la decodificación, como son nombrar letras y números, o reconocer algunas palabras globalmente. Más adelante, fueron predictivos de la lectura la identificación de las palabras que conforman una oración y el análisis de sus componentes fonémicos. En el primer año básico, tuvo importancia para el aprendizaje lector la conciencia de que las palabras se pueden segmentar, el análisis de los fonemas que las componen, el deletreo y la correspondencia símbolo-sonido de las letras, sílabas y palabras. En relación a los niños que tienen retardo del lenguaje en la edad pre-escolar, este investigador considera que el ambiente lingüístico del hogar es más efectivo que el tratamiento.

Catts (1991) también estudió longitudinalmente el efecto del retardo del lenguaje en niños de Kinder y de primer año, comparando a

niños con retardo en el habla (“speech”), y con retardo severo en el lenguaje receptivo y/o expresivo. El seguimiento en el primer año mostró que ambos tipos de alteraciones del lenguaje implicaban riesgos de futuras dislexias. Sin embargo, también encontró alta variabilidad intra-grupos. Los niños con retardos en el habla quedaron posteriormente dentro del rango normal en lectura, en cambio los que tenían deficiencias semánticas y sintácticas persistieron en el retardo lector. El riesgo de trastornos en el aprendizaje de la lectura en niños con alteraciones del lenguaje aumentó cuando se agregaba un retardo en el desarrollo de la conciencia fonológica.

Scarborough (1991), por su parte, encontró que los niños que llegaron a ser disléxicos se caracterizaban, a los 4 años de edad, por una “debilidad en el lenguaje”, que se manifestaba en menor desarrollo para el ordenamiento de las oraciones (sintaxis oral), menor velocidad para nominar y retardo en la conciencia fonológica.

Un posterior estudio retrospectivo, de los mismos grupos, señaló que muchos disléxicos presentaron una insuficiencia persistente para la comprensión de oraciones y también en la complejidad y longitud de su lenguaje oral, cuyo desarrollo estaba casi 6 meses más atrasado que en los lectores normales (Scarborough, 1991). Esta demora en el desarrollo verbal puede relacionarse con diferencias ambientales familiares, entre los grupos disléxicos y de lectores normales, en el grado de experiencia en el uso de los libros y en escuchar cuentos, lo cual implica que, a pesar de los factores neuropsicológicos, también hay un factor ambiental que incide en el desarrollo verbal de los niños en edad pre-escolar.

En consecuencia, las manifestaciones externas de este déficit evolucionan con la edad, de modo que en un primer momento se manifestaría en un retardo simple de lenguaje y luego en alteraciones más circunscritas y específicas, las cuales no siempre son observables en la conversación corriente.

La relación entre el retardo en el desarrollo del lenguaje y las dificultades para leer no siempre se expresan como déficits globales del desarrollo verbal. Catts (1991), al comparar a niños con retardo

del lenguaje y del habla, en Kindergarten y en primer año, determinó que los problemas expresivos del habla no eran por sí mismos origen de las dificultades lectoras; en cambio lo fueron el retardo en el lenguaje receptivo. También encontró asociación con la velocidad para nombrar los objetos, y con la conciencia fonológica.

Por otra parte, Badian y colaboradores (1991) estudiaron el perfil lingüístico de 60 niños de kindergarten, de 2° y de 4° año, que tenían diversos grados de dificultad lectora, con el de lectores promedios y de lectores diestros. No encontraron diferencias en la comprensión oral, ni en el CI verbal. Tampoco encontraron en los disléxicos una deficiencia general en el lenguaje, sino más bien que presentaban algunos déficits específicos, los cuales eran más notorios en la velocidad para nombrar colores y objetos, en la memoria verbal y en la sintaxis. Posteriormente, Badian (1994) estudió una batería de pruebas predictivas de la lectura entre Kinder y 2° año. Entre las tareas que tuvieron mayor predictividad sobre la lectura estuvieron las de parear visualmente figuras semejantes, conocer el nombre de algunas letras, nombrar objetos, y señalar las sílabas de una palabra mediante golpes en la mesa. Entre las variables no cognitivas que fueron predictivas, estaban el nivel socio económico, el grado de pre-lectura alcanzado en el jardín Infantil, la edad y el CI verbal.

La predictividad del procesamiento fonológico

En los estudios mencionados acerca de la predictividad del lenguaje oral sobre el aprendizaje de la lectura, se mencionan con mucha frecuencia las deficiencias infantiles en el desarrollo fonológico

Una de las primeras investigaciones relevantes sobre este tema fue la de Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter (1974), quienes mostraron que los niños preescolares que tenían dificultad para segmentar las palabras en sus fonemas, tenían mayores dificultades para aprender a leer. Numerosos estudios posteriores confirmaron que las destrezas fonológicas eran predictivas del aprendizaje lector (Bravo, 1995). Por su parte, Bradley y Bryant (1985) mostraron que el entrenamiento a los

niños de jardín infantil en actividades que estimulan el desarrollo fonológico, tales como los ejercicios de ritmo y de aliteración, tenían un papel favorable para el éxito en el aprendizaje de la lectura.

Moraïs y Mousty (1992) expresan que algunos niños que tienen dificultades para leer pueden tener “anomalías sutiles en la representación oral” del lenguaje, que perturban el análisis de las secuencias fonémicas en la lectura. Algunos de ellos pueden tener también deficiencias en su desarrollo auditivo, en tareas de localizar un sonido o distinguirlo de una voz. Tales deficiencias posteriormente pueden tener efecto en la asimilación de procesos fonéticos que sean determinantes para la decodificación. En este sentido, es conveniente recordar que el aprendizaje de la decodificación pasa por un proceso de “gestalt fonológica”, relacionado con la percepción auditiva, que permite el acceso a la comprensión lectora (Bravo, 1995).

Sin embargo, no hay que confundir las deficiencias fonológicas en los niños disléxicos con dificultades auditivas. Las deficiencias fonológicas se refieren a alteraciones más específicas, que relacionan la percepción auditiva con el significado. No son un déficit auditivo, sino un déficit en el procesamiento de la información escrita para decodificarla y entenderla. Tornéus (1990) también siguió durante un tiempo a un grupo de niños suecos, coincidiendo que las habilidades básicas para la etapa de la ruptura del código escrito son la segmentación de las palabras en sus sonidos y la integración de los sonidos en una palabra. Posteriormente, están las habilidades “metamorfológicas” o “conciencia de los límites de los morfemas dentro de las palabras” como predictores de la lectura en 2° y 3° año. Estima que el desarrollo de la lectura depende de diferentes procesos psicolingüísticos en las distintas etapas del aprendizaje.

Wimmer, Landerl, Linortner y Hummer (1991) también estudiaron este problema desde antes de aprender a leer. Algunos niños del grupo estudiado ya habían empezado a desarrollar cierto grado de conciencia fonémica. Otros, que no la habían adquirido, lo lograron rápidamente con la enseñanza de la lectura, pero hubo también algunos que no pudieron hacerlo, lo cual pesó negativamente en este aprendizaje en el primer año. Todos los niños que tenían un alto grado de

conciencia fonológica al inicio del primer año mostraron un alto nivel lector. Consideran que la conciencia fonémica fue mejor predictora del aprendizaje de la lectura que el reconocimiento global de las palabras. En algunos casos, la enseñanza de la lectura ayudó a superar el déficit en este proceso, pero en otros no produjo este mismo efecto, manteniéndose las deficiencias. Esta investigación coincide con Moraïs y colaboradores (1987) en mostrar que el aprendizaje de la lectura facilita el desarrollo de la conciencia fonológica, aunque en algunos casos pueda preceder al aprendizaje lector y desarrollarse independientemente.

En otro estudio longitudinal, de 11 años de duración, se mostró que las habilidades de la conciencia fonológica evaluadas durante Kindergarten tuvieron una relación predictiva con la lectura de palabras, once años más tarde (Mac Donald y Cornwall, 1995). Estos investigadores indican que la conciencia fonológica, evaluada a fines del kindergarten, es más estable y mejor predictora de la identificación de palabras que la misma lectura inicial. Sin embargo, esta relación no fue encontrada para la comprensión lectora por Stohard y Hulme (1995).

Kappers (1989), en Holanda, hizo un estudio longitudinal entre ingreso a Kinder y finales del 1° año. Encontró que las pruebas de segmentar fonemas predecían con mayor seguridad a los malos lectores que a los futuros buenos lectores. También encontró que no son iguales las variables que predicen un rendimiento normal en lectura que las que predicen el atraso inicial. En general, las pruebas que evalúan mayor rango de destrezas, son las más predictivas.

Características del procesamiento fonológico en la edad pre-escolar

Hoiem, Lundberg, Stanovich (1995) y un numeroso grupo de investigadores, aplicaron la técnica del análisis factorial a los resultados obtenidos en algunas pruebas de conciencia fonológica, administradas en kindergarten, a fin de determinar sus componentes más básicos. En-

contraron que había tres factores principales: el factor fonema, el factor sílaba y el factor ritmo. De estos tres, el factor más predictivo de la lectura en primer año fue el factor “fonema”. Este factor tenía 4 componentes: 1) Juntar fonemas que configuren una palabra que aparece representada gráficamente en un dibujo que los niños deben señalar. 2) Suprimir el fonema inicial de un objeto a la vista; 3) Parear fonemas iniciales de objetos cuyo nombre empieza igual; y 4) Contar fonemas.

Cuando el grupo estaba en primer año, los procesos más predictivos de la lectura fueron: 1) Identificar el fonema inicial de una palabra, juntando dos palabras que empiezan igual; 2) Identificar el fonema final (juntar dos palabras que terminan igual); Contar los fonemas de una palabra (hasta 11); 3) Integrar fonemas, reconociendo las palabras a partir de los fonemas escuchados (de 2 a 5 fonemas).

Carrillo (1994), por su parte, estudió la relación entre las habilidades metafonológicas y la lectura inicial, en niños de habla hispana, entre Kindergarten y primer año. Las diferencias encontradas entre niños de Kindergarten y de primer año indican que la sensibilidad a las semejanzas fonológicas se puede desarrollar en Kindergarten en tareas de diferenciar finales de palabras, encontrar sus diferencias iniciales, identificar posturas medias, eliminar el segmento final o aislar el segmento inicial. En cambio, la conciencia segmental, –es decir tener conciencia que las palabras se pueden segmentar en los fonemas que las componen– que se evalúa pidiendo eliminar el segmento inicial de una palabra o invirtiendo el orden de las sílabas (leer de atrás para adelante), aparece más tarde y se desarrolla con el aprendizaje de la lectura.

Expresa que el rendimiento de los niños en Kindergarten sugiere que tendrían una capacidad metafonológica subyacente al desarrollo de la conciencia fonológica. “... la sensibilidad a las semejanzas fonológicas y al aislamiento del segmento inicial comienza a desarrollarse antes del aprendizaje de la lectura, probablemente como resultado de una capacidad metafonológica básica”. En cambio, la conciencia segmental se inicia con la decodificación e incide en el éxito en el aprendizaje de la lectura.

Otras dos investigaciones en niños de Kindergarten, una de entrenamiento prelector y la otra destinada a mejorar el retardo lector inicial, indicaron que las pruebas que tuvieron mayor incidencia para mejorar el aprendizaje de la lectura en esta etapa fueron las pruebas de segmentación de palabras y de síntesis fonológica (O' Connor, Jenkins y Slocum, 1995 y Torgesen, Morgan y Davis, 1992).

La variable socio-económica

Un problema importante en esta perspectiva de predecir el aprendizaje de la lectura desde el Jardín Infantil, es conocer el peso que tengan las diferencias socio-culturales en este proceso. Las diferencias observadas en el desarrollo y en la calidad del lenguaje son bastante notorias; lo cual permite pensar que también ellas se dan en las variables que hemos mencionado como predictivas del aprendizaje de la lectura.

Bowey (1995) investigó la relación entre el procesamiento fonológico, el aprendizaje de la lectura y el nivel socio-económico (NSE), en niños de 5 años. Encontró que había, entre los niños de Kindergarten, según fuera su NSE, “diferencias pre-existentes en la sensibilidad fonológica”. Estas diferencias en la sensibilidad fonológica de los niños de distinto NSE fueron independientes del CI y de las habilidades verbales globales. “Como la mayoría de los retardados lectores... los niños de bajo NSE con problemas de lectura encuentran particularmente difícil la recodificación fonológica. No parecen comprender la relación entre ortografía y fonología... Esta investigación señala que esta dificultad puede deberse, parcialmente, a su insensibilidad relativa a la estructura fonológica de las palabras habladas”. Las diferencias perduraron luego que se controló el CI.

Los resultados de un estudio de Raz y Bryant (1990), quienes estudiaron la relación entre el procesamiento fonémico, la lectura y el NSE en niños de Kindergarten y de primer año con edades entre los cuatro y los seis años, no encontraron diferencias significativas entre ambos grupos con distinto NSE, en la conciencia fonológica, a la edad de los

4 años, pero sí a los 5 y 6 años. Las diferencias iniciales, que no eran significativas, aumentaron después del ingreso a la escuela, llegando a ser significativas.

Por otra parte, solamente el grupo de NSE medio tuvo un progreso significativo entre el pre y el postest, lo que se atribuyó a diferencias cualitativas en las escuelas y en los hogares. Cuando se anularon estadísticamente las diferencias iniciales de los resultados obtenidos en las pruebas fonológicas, entre los sujetos de NSE medio y de NSE bajo, las diferencias posteriores en la lectura también disminuyeron, lo cual señala que el éxito en el aprendizaje de la lectura dependía en gran medida de sus diferencias previas en el desarrollo de la conciencia fonológica.

En ambos grupos de distinto NSE, el procesamiento fonológico fue predictivo del aprendizaje del nivel lector y de la comprensión lectora en el primer año, aunque los niños de NSE bajo tenían un desarrollo más lento, en estos procesos, que los de NSE medio.

Los investigadores piensan que “gran parte de las dificultades que los niños desventajados sociales tienen para aprender a leer puede ser buscada en un desarrollo fonológico relativamente lento de su parte”. También consideran que los niños de nivel medio mejoraron su rendimiento porque tenían mejor aprovechamiento de la experiencia escolar, lo que no sucedió en los alumnos de nivel bajo.

Las diferencias entre ellos en comprensión lectora fueron mayores aún que las tenían en conciencia fonológica, lo que indica que los niños de NSE medio además, tenían superioridad en otras variables, como ser en la comprensión oral.

Otro estudio comparativo entre niños de kindergarten y de primer año, de niveles socio-económicos medio y bajo, mediante pruebas fonológicas de aislar y segmentar fonemas y pruebas verbales de analogías y de sintaxis, mostró que eran mayores las diferencias atribuibles al NSE, que las diferencias por edad y curso. Además, en la prueba de aislar fonemas apareció una interacción significativa entre curso y el NSE, lo cual señala que los niños de NSE medio desarrollarían mejor estas destrezas con la experiencia escolar, que los de NSE

bajo. El promedio de los niños de Kindergarten del NSE medio, fue superior al promedio obtenido por los niños de primer año del NSE bajo (Bravo y col. 1995).

Estos estudios confirman la hipótesis que los niños provenientes de NSE bajos están en desventaja para el aprendizaje de la lectura, desde antes de iniciarlo. Esta desventaja se manifiesta con cierta claridad en las habilidades predictivas del éxito en este aprendizaje.

Aplicación pedagógica

A partir de los resultados encontrados en las investigaciones mencionadas, es posible determinar algunas acciones de predicción y de prevención, que se pueden efectuar a nivel del jardín infantil para el aprendizaje posterior. Como ejemplo de estas actividades están los resultados obtenidos en una investigación de seguimiento de cuatro años de duración, a partir de los 4 años de edad, y desde 6 meses antes de ingresar a Kinder. Ella mostró que las pruebas con mayor predictividad sobre la lectura fueron las que tenían mayor énfasis verbal y de asociación visual-verbal (Badian, 1982). Entre ellas había pruebas de expresión verbal, como contar una historia a partir de un cuadro, en la que se consideró la articulación, sintaxis y contenido; de asociación auditiva; de memoria de frases e información. Entre las no verbales, estuvieron pruebas destinadas a reconocer el nombre de las letras mayúsculas, dibujar la figura humana, reconocer, nombrar y copiar figuras geométricas, y contar objetos. Los contenidos de estas pruebas, así como las de desarrollo fonológico, pueden servir como pautas para desarrollar actividades con niños de Kinder y de primer año básico destinado a favorecer el desarrollo verbal prelector. Otro modelo es el que aparece en el programa ELEA, que está destinado a introducir a los niños de Jardín Infantil en el lenguaje escrito como medio de comunicación social (Orellana, 1995).

Desarrollo del pensamiento

Tunmer y Rohl (1991) enfocaron la predictividad del aprendizaje de la lectura de una manera diferente, asociándolo con las etapas del desarrollo del pensamiento, dentro de un esquema piagetano.

Consideran que el aprendizaje de la lectura requiere haber alcanzado previamente una etapa de “descentración” del pensamiento, que permita al niño tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos y verbales. Expresan que una característica de las operaciones efectuadas a nivel de la “descentración” es la habilidad para controlar el curso del pensamiento. El logro de la capacidad de descentración le permite atender mejor a los propios procesos que emplea para elaborar la información escrita. Tunmer y Rohl (1991) concluyen que los niños preescolares con mayor desarrollo en la capacidad de descentración tienen mayor habilidad cognitiva para dominar las destrezas metalingüísticas necesarias para aprender a leer y las deficiencias en la segmentación fonológica, que se encuentra en los niños con retardo lector, sería manifestación de un atraso del desarrollo en la descentración del pensamiento.

En un estudio de seguimiento realizado entre jardín infantil y fines de primer año básico, Tunmer (1989) encontró que los niños prelectores, que tenían bajo nivel de conciencia fonológica al momento de ingresar a la escuela, pero una habilidad de descentración desarrollada, mostraron mayor progreso, durante el primer año, que los niños que tenían bajo nivel de descentración. Estos últimos tuvieron un rendimiento inferior. De este estudio se desprende, que si bien las deficiencias en la conciencia fonológica y en la memoria verbal son determinantes del retardo lector, su efectividad depende también de las habilidades cognitivas de descentración. Estas últimas permitirían que los niños puedan desviar su atención de los rasgos visuales o fonológicos de la lectura, y atender mejor al proceso de decodificación que están efectuando, lo cual les permite establecer mecanismos de autocorrección para sus errores.

Esta relación implica también, que puede haber algunos niños que, aunque tengan déficits específicos en los procesos intermediarios que

transforman la información gráfica en significado verbal, si han alcanzado un nivel adecuado de descentración de su pensamiento, podrían autocorregir sus deficiencias o establecer con mayor facilidad mecanismos compensatorios para ellas.

Este enfoque señala que la preparación para la lectura en el Jardín Infantil no es un proceso mecánico, que se limite a lograr un desarrollo más o menos automático de algunas destrezas específicas, sino que debe darse en el contexto de un desarrollo verbal y del pensamiento. La automatización de ejercicios fonológicos, de asociación visual-verbal, de memoria o de ritmo, no tienen el efecto deseado si no van acompañados del desarrollo de los procesos del pensamiento formal.

La integración entre la educación básica y la educación de párvulos

Las informaciones que hemos recogido hasta aquí sobre la relación entre el aprendizaje de la lectura y el desarrollo previo de algunas habilidades verbales específicas en la etapa del Jardín Infantil, muestran también que algunas de las dificultades de este aprendizaje tienen su origen en alteraciones producidas en edades tempranas, que comienzan a manifestarse principalmente en el lenguaje. Muchas veces ellas pueden ser detectadas oportunamente en el Jardín Infantil, si se las sabe reconocer y a partir de su detección, elaborar una estrategia de prevención y de atención temprana a los niños que presentan mayores riesgos.

El desarrollo psicológico entre los 4 y los 7 años se caracteriza por ser un proceso continuo, en el cual se adquieren niveles progresivos en las habilidades cognitivas y en el lenguaje, y en su evolución no hay un corte entre los 5 y los 6 años. Además, durante el desarrollo pueden producirse a-sincronías o “décalages”, que son variables para cada niños y que pueden originar retardos en la preparación para leer por déficit en distintos procesos.

El corte que hay entre el nivel pre-escolar y la educación básica dificulta el seguimiento de este proceso evolutivo y también la pre-

vención de los niños que tienen estos retardos en su desarrollo. En la práctica, los niños deben enfrentar dos modelos educativos diferentes, dentro de una misma etapa de su desarrollo psicológico, los que no están integrados en programas continuos. Esta situación, evidentemente, no favorece la prevención y puede incidir en que muchos niños con retardo en el desarrollo de algunos procesos específicos que inciden en el aprendizaje de la lectura, no logren superarlo adecuadamente para iniciarlo con éxito. Una consecuencia de ello es la gran cantidad de niños con dificultades para aprender a leer que se observa en los primeros años básicos, asociados con desarrollos insuficientes en las estructuras cognitivas y psicolingüísticas previas a este aprendizaje, y que deberían estar en condiciones de funcionar adecuadamente al ingresar al primer año. Muchos niños que no aprenden a leer en este período, no lo hacen porque sus deficiencias no han sido detectadas oportunamente debido al cambio entre un sistema escolar y el otro.

El logro de las habilidades previas para el aprendizaje de la lectura y escritura no se obtiene con la edad, al cumplir los 6 años, ni tampoco ellas tienen un desarrollo uniforme para todos los niños. Entre el desarrollo de las destrezas básicas, en la etapa pre-escolar y el aprendizaje de la lectura en los años siguientes, hay una transferencia gradual que se realiza principalmente a través del lenguaje y del pensamiento y que se empieza a manifestar en el Jardín Infantil. Con frecuencia sucede que cuando los niños ingresan al primer año, el desarrollo de estas habilidades no constituye un objetivo pedagógico, pues sus profesores suponen que ya han sido adquiridas en el Jardín Infantil. Los profesores de primer año suponen que si los niños han cursado el Kindergarten y han sido aceptados en primer año, es porque ya están preparados para aprender a leer y a escribir. Es decir, que ya tienen un nivel de desarrollo psicolingüístico y cognitivo adecuados para este aprendizaje. En consecuencia, comienzan directamente la enseñanza de la lectura y la escritura, de acuerdo con los programas correspondientes, sin evaluar si los niños han desarrollado adecuadamente estas destrezas básicas. Por otra parte, las educadoras de párvulos, sin tener experiencia en la enseñanza de la lectura, no pueden tampoco reconocer con facilidad cuáles son los procesos requeridos

para este aprendizaje y dónde están los principales déficits de los niños que no aprenderán a leer.

Una manera de disminuir los problemas del aprendizaje de la lectura en los primeros años básicos, y lograr un mejor rendimiento inicial, es la mayor integración y continuidad en el trabajo pedagógico entre los niveles pre-escolar y de educación básica, de modo que ambos puedan asumir modelos metodológicos convergentes, que faciliten el paso de los niños de un nivel al otro. Estos modelos metodológicos deberían tener bases teóricas comunes, sobre todo en el desarrollo psicolingüístico, para lograr que las estructuras cognitivas de los niños estén preparadas para el aprendizaje de la lectura.

Desde este punto de vista, lo más razonable sería establecer un “*ciclo inicial escolar*” para niños de 5 a 7 años, que integre la educación parvularia del último año, con los primeros años de la educación básica.

Referencias

- BADIAN N. (1982) The prediction of good and poor readers before Kindergarten entry: A four year follow-up. *Journal of Special Education*, 16:309-318.
- BADIAN N., DUFFY F., ALS H. y MC ANULTY G. (1991). Linguistic profiles of dyslexics and good readers. *Annals of Dyslexia*, 41: 221-245.
- BADIAN N. (1994). Do dyslexic and other poor readers differ in reading-related cognitive skills? *Reading and Writing*, 6: 45-64.
- BLACHMAN B. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to Kindergarten and first grade-reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76: 610-622.
- BOWEY J. (1995) Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87: 476-487.
- BRADLEY L. y BRYANT P. (1985). *Rhyme and Reason in reading and spelling*. IARLD monographs. Ann Arbor. The Univ. of Michigan Press.
- BRAVO L., BERMEOSOLO J., PINTO A. y OYARZO E. (1994). El "Efecto lectura inicial" y el rendimiento escolar básico. *Boletín de Investigación* (Facultad de Educación U.C.) 9: 7-20.
- BRAVO, L. (1995) *Lenguaje y Dislexias*. Edit. Universidad Católica. Santiago de Chile.
- BRAVO L. y col. (1995) Taller de Investigación en Educación Especial. Resultados no publicados todavía.
- BUTLER K. (1988) Preschool language processing performance and later reading achievement. En: Masland R. y Masland M. *Prevention of Reading Failure*. York Press.
- BUTLER S., MARSCH H., SHEPPARD M. y SHEPPARD J. (1985). Seven years longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77: 349-361.
- CARRILLO M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in spanish language. *Reading and Writing*, 6: 279-298.

- CATTS H. (1991). Early identification of dyslexics: Evidence from a follow-up study of speech-language impaired children. *Annals of Dyslexia*, 41: 163-177.
- HOIEN T., LUNDBERG I., STANOVICH K. y BJAALID I. (1995) Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 7: 171-188.
- JANSKY J. (1978) A critical review of "Some developmental and predictive precursors of reading disabilities" En: Benton A. y Pearl D. (Eds) *Dyslexia*. Oxford Univ. Press.
- KAPPERS E. (1989) Prediction of initial reading performance. En Bakker D. y Van der Vlug (Eds). *Learning Disabilities*. (vol. 1). SwetsZeitlinger.
- KORHONEN T. (1986). A 3-years follow-up study of neuropsychologically different subgroups of learning disabled children. Presentado al 9^o *INS Conferencia Europea*. Veldhoven. Holanda.
- LIBERMAN I., SHANKWEILER D., FISHER W. y CARTER (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212.
- MAC DONALD G. y CORNWALL A. (1995) The relationship between phonological awareness and reading and spelling achievement eleven years later. *Journal of Learning Disabilities*, 28: 523-527.
- MENYUK P. y col. (1991) Predicting Reading problems in at-risk children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34: 893-903.
- MORAIS J. y MOUSTY PH. (1992). The causes of phonemic awareness. En: Alegria, Holender, Junça de Morais y Radeau (Eds.) *Analytic Approaches to Human Cognition*. Elsevier Science Pubis. B.V.
- MORAIS J., ALEGRÍA J. y CONTENT A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *C.P.C: Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7: 415-438.
- O' CONNOR R., JENKINS J. y SLOCUM T. (1995) Transfer among phonological tasks in Kindergarten: Essential instructional context. *Journal of Educational Psychology* 87: 202-217.
- ORELLANA E. (1995) Instrumento de evaluación ELEA. *Boletín de Investigación* (Facultad de Educación U.C.), 10: 163-180.

- RAZ I.S. y BRYANT P. (1990). Social background, phonological awareness and children reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8: 209-225.
- SAWYER D. (1992). Language abilities, Reading acquisition and developmental dyslexia: A discussion of hypothetical and observed relationship. *Journal of Learning Disabilities*, 25: 82-95.
- SCARBOROUGH H. (1991). Early syntactic development of dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, 41: 207-220.
- STOHARD S. y HULME CH. (1995) A comparison of phonological skills in children with reading comprehension difficulties and children decoding difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36: 399-480.
- TORGESEN J., MORGAN SH. y DAVIS CH. (1992) Effects of two types of phonological awareness training on word learning in Kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84: 364-370.
- TORNÉUS M. (1990). The importance of metaphonological and morphological abilities for different phases of reading development En: Pavlidis G. Th. (1990) (Ed.) *Perspectives on dyslexia*. (2 vols.) John Wiley & Sons. Nueva York.
- TUNMER W.E. (1989). The role of language -related factors in reading disability: En: Shankweiler D. y Liberman I. *Phonology and Reading Disability*. IARLD Monograph N° 6. The Michigan Press. Ann Arbor.
- TUNMER W.E. y ROHL M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. En: Sawyer D.J. y Fox B.J. (Eds.). *Phonological Awareness in Reading*. Springer-Verlag. Heidelberg.
- WIMMER H., LANDERL K., LINORTNER R. y HUMMER P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition, but still important. *Cognition*, 40: 219-249.