

La Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en Niños que Ingresan a Primer Año Básico

Phonological Awareness and Emergent Reading in Children who Enter First Elementary Grade

Luis Bravo, Malva Villalón y Eugenia Orellana
Pontificia Universidad Católica de Chile

Este artículo describe el rendimiento en pruebas de conciencia fonológica de un grupo de 400 niños que ingresaron al primer año básico y su relación con la lectura emergente. El 51,3% de la varianza en lectura emergente, del grupo total, se explicó por el rendimiento en pruebas fonológicas. Se considera el desarrollo de la conciencia fonológica como una posible *zona de desarrollo próximo* de la lectura convencional. Solamente el 22.5 % de los niños se encontraban en dicho nivel.

This papers describes the level of phonological awareness and emergent reading in a group of 400 children beginning first grade. Phonological awareness explained 51,3% of the variance of the reading test. Phonological awareness is therefore considered an eventual *zone of proximal development* for learning conventional reading. Only 22.5% of the children studied were in such level.

El tema del aprendizaje de la lectura y del rendimiento lector de los alumnos de las escuelas básicas ha sido recurrente en Chile durante todas las reformas educacionales. Esta recurrencia se debe a que el aprendizaje de la lectura y de la escritura constituye la puerta de entrada para la cultura escolar. Los niños que aprenden primero a leer y a escribir quedan en situación de ventaja sobre sus compañeros para avanzar en su aprendizaje de otras materias y las investigaciones de seguimiento muestran que un atraso inicial en ese aprendizaje pesa fuertemente en el rendimiento posterior e incluso es predictivo de futuras repitencias de curso (Bravo, 1999).

En Chile se observa una escasez de estudios empíricos sobre niños que ingresan al primer año básico y su nivel de preparación para iniciar con éxito la lectura. El mejoramiento de las condiciones de la enseñanza producidas por la actual reforma educacional no parece haber ido acompañada de suficientes estudios sobre la realidad cognitiva y psicolingüística de esos niños. Las metodologías pedagógicas colectivas pueden resultar insuficientes para sus propósitos si las diferencias cognitivas de

los niños fueran muy grandes y no todos estuvieran en una etapa adecuada para iniciar este aprendizaje formal. El objetivo de esta publicación es describir y analizar el nivel de conciencia fonológica, asociado con el aprendizaje de la lectura, con que ingresaron al primer año básico 400 niños pertenecientes a 14 escuelas municipales de una comuna de Santiago. Consideramos el desarrollo fonológico como una "zona de desarrollo próximo" para el aprendizaje convencional de la lectura, de donde deriva la importancia de conocer mejor su nivel de desarrollo en niños que ingresan a la escolaridad básica (Bravo, en prensa).

El Concepto de Lectura Emergente

Algunos autores han aplicado el término *emergent literacy* tanto al dominio que logran los niños de un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para efectuar el aprendizaje de la lectura como a la lectura inicial misma (Whitehurst & Lonigan, 1998). El término *literacy* no tiene una traducción equivalente en idioma castellano, y su significado –según el Diccionario de la Enciclopedia Británica– es "estado o condición de ser letrado", lo cual permite aproximar este concepto al proceso de iniciarse en el lenguaje escrito mediante un desarrollo cognitivo continuo, que generalmente ocurre entre los últimos años del Jardín Infantil y

Luis Bravo, Escuela de Psicología y Facultad de Educación.
Malva Villalón y Eugenia Orellana, Facultad de Educación.
La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a Luis Bravo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago. Fono: 686 5731. E-mail: abravov@puc.cl

los primeros años básicos. (Bravo, 2000). El concepto de *emergencia* plantea que no hay una demarcación definida entre los procesos previos a la lectura y el aprendizaje convencional de ella sino que es una resultante que emerge y se configura por la interacción de las habilidades, conocimientos y actitudes propios de los niños con la métodos de enseñanza, los textos y su ambiente.

En ese sentido el concepto de emergencia de la lectura y escritura sirve como modelo cognitivo para explicar el proceso psicológico que va desde la toma de conciencia del leguaje escrito hasta la decodificación. El concepto de lectura emergente no implica solamente el aprendizaje lector convencional, sino el desarrollo de los procesos psicolingüísticos previos y necesarios para este aprendizaje. Entre estos procesos cognitivos se encuentran con frecuencia la conciencia fonológica, la conciencia sintáctica y el conocimiento de las letras los cuales configurarían un umbral para el aprendizaje formal (Whitehurst & Lonigan, 1998). El empleo del término *umbral lector* se hace para describir el momento en que los niños cristalizan esos procesos en la decodificación e inician el aprendizaje formal de la lectura. Puede considerarse una parte del proceso evolutivo de una *lectura emergente*. La evaluación de algunos de esos procesos predictivos, en un nivel más simple, se puede efectuar a nivel de Kindergarten o al ingreso al primer primer básico, lo que tiene cierta importancia pedagógica. Así una investigación previa, efectuada en niños chilenos, sobre el "umbral lector" de un grupo que ingresó al primer año primario, mostró que el conocimiento del nombre de las letras, el reconocimiento visual de algunos nombres propios y la identificación oral del primer fonema de una palabra, constituirían un umbral para la decodificación a fines del mismo año (Bravo, Villalón & Orellana, 2001).

Conciencia Fonológica y Lectura Emergente

La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística que consiste en "la toma de conciencia de cualquiera unidad fonológica del lenguaje hablado" (Jiménez & Ortiz, 2000, p. 23). Hernandez-Valle y Jiménez (2001) también utilizan el término conciencia fonémica, que definen "como la capacidad que tiene el sujeto de descubrir en la palabra un secuencia de fonos o de fonemas", capacidad que deriva de la instrucción formal en lectura en un sistema alfabético. En consecuencia,

el término *conciencia fonológica* tendría mayor amplitud que el término "conciencia fonémica" y ambos sirven para describir distintos niveles de procesos metalingüísticos. Los procesos fonológicos incluidos dentro de estos conceptos son varios y pueden desarrollarse en distintos niveles de complejidad cognitiva según sea la naturaleza de la pruebas con que son evaluados. Van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes que contiene una palabra escuchada hasta otros procesos de mayor complejidad psicolingüística, tales como segmentar las palabras y pseudo palabras en todos sus fonemas o alterarlas voluntariamente.

Una investigación factorial de Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid (1995) en niños con y sin experiencia lectora, mostró que en la conciencia fonológica habría tres componentes básicos un factor fonema, un factor sílaba y un factor rima. De estos tres factores, el que tuvo mayor peso sobre el aprendizaje de la lectura fue el factor fonema, que en su investigación estuvo formado por pruebas de reconocimiento y omisión de los fonemas iniciales y finales de las palabras, de contar los fonemas y de integrar fonemas aislados en la pronunciación de palabras.

Un meta-análisis efectuado por Bus y Ijzendoord (1999) sobre los resultados de 70 publicaciones acerca de la conciencia fonológica encontró que las investigaciones analizadas señalan que ella es un predictor importante del aprendizaje de la lectura. Este resultado confirma numerosas investigaciones que apuntan en la misma dirección.

La mayor parte de las investigaciones de seguimiento efectuadas desde los años previos al ingreso a primer año primario hasta la enseñanza convencional de la lectura, han determinado que la conciencia fonológica tiene predictividad sobre este aprendizaje (Compton, 2000; De Jong & Van der Leij, 1999; O'Connor & Jenkins, 1999; Stanovich, 2000). Otros resultados convergentes con los estudios mencionados, han sido hallados en las investigaciones de Cardoso-Martins (2001) en portugués, de Carrillo (1994), Carrillo y Marín (1996) y Bravo y Orellana (1999) en español y Sprenger-Charolles, Siegel y Bonnet (1998) en francés, los cuales señalan que el desarrollo de la conciencia fonológica es un requisito previo para iniciar del aprendizaje lector en todos esos idiomas. Un dato interesante es portado por MacDonald y Cornwall (1995), quienes estudiaron a 24 sujetos de 17 años de edad, a los que se les había efectuado una evaluación fonológica 11 años antes, cuando cursaban el Kindergarten. Encontraron que

los procesos fonológicos evaluados en Kinder aún eran predictivos de su rendimiento en la lectura y en escritura.

Para Bradley y Bryant (1983), por su parte, la relación entre el procesamiento fonológico y el aprendizaje de la lectura sería causal, debido a que la intervención temprana de estos procesos en los años del jardín infantil facilitó el aprendizaje lector en un seguimiento longitudinal desde los 3 años de edad. Esta investigación señala que se produce una secuencia en la complejidad de los procesos fonológicos, con una relación entre la habilidad para aprender rimas, el desarrollo de la conciencia fonológica, y el éxito en el aprendizaje de la lectura. Esta relación permaneció significativa cuando fue controlado el nivel socio-económico de los niños.

Respecto a procesos más específicos y operacionales que forman la conciencia fonológica Muter, Hulme y Snowling (1997) mencionan la importancia que tienen las pruebas de omisión de fonemas para predecir el aprendizaje de la lectura, lo que ha sido confirmado por Rohl y Pratt, (1995) en un seguimiento de dos años efectuado en Australia. Una prueba de omitir los fonemas iniciales, fue predictiva del aprendizaje de la lectura dos años más tarde en un grupo de niños de nivel socioeconómico medio bajo. Por otra parte, O'Connor, Jenkins y Slocum (1995) encontraron que los procesos fonológicos que tuvieron mayor transferencia para mejorar la lectura inicial, en niños con retraso de Kindergarten, fueron segmentar e integrar fonemas. El reconocimiento del fonema inicial formó parte de la evaluación de estos procesos.

Otra investigación de seguimiento de 5 años, efectuado por Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker y Burgess (1997) desde el Kindergarten, confirmó la relación entre los procesos componentes de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. Emplearon una batería múltiple con pruebas fonológicas variadas, tales como categorizar sonidos, eliminar sonidos, segmentar palabras, integrar sonidos en una palabras. También pruebas de nombrar letras y números. Sus resultados muestran que cada etapa del aprendizaje de la lectura está asociada en un grado diferente con estos procesos predictivos, los que también que evolucionan a medida que el aprendizaje progresa. La conciencia fonológica apareció como el predictor principal.

Otros investigadores plantean que algunos de esos mismos procesos predictores del aprendizaje continúan desarrollándose como consecuencia del aprendizaje mismo de la lectura, estableciéndose una

interacción entre su desarrollo y el aprendizaje del lenguaje escrito (Alegría, Pignot & Morais, 1982; MacGuinness, MacGuinness, & Donahue, 1995; Tunmer & Nesdale 1985). Ellos muestran que en la medida en que los niños aprenden a manejar mejor el código escrito van desarrollando con mayor amplitud su conciencia fonológica. Sin embargo, esta relación entre conciencia fonológica y lectura no es lineal y su relación no es fija ni uniforme para todos los niños, sino que varía según las condiciones del desarrollo psicolingüístico y cognitivo de cada uno y de las estrategias de enseñanza que reciban. Es posible considerarla como una *zona de desarrollo próximo*, para el aprendizaje de la lectura, donde la intervención psicopedagógica activa los mecanismos psicolingüísticos de la decodificación. (Bravo, en prensa). La determinación de su nivel de desarrollo fonológico contribuye a determinar la mayor aproximación que tenga un niño para este aprendizaje. También permite determinar cuáles y cuántos son los niños que al ingresar al primer año están en situación de riesgo o podrían llegar a ser posibles disléxicos.

Los procesos que conforman la conciencia fonológica tienen distintos grados de complejidad psicolingüística. Hay algunos que consisten solamente en cierta agudeza perceptiva fonológica sobre la conciencia del propio lenguaje, y otros donde los sujetos pueden intervenir sobre las series fonémicas, haciéndolas variar, como por ejemplo repetir una palabra omitiendo su fonema inicial o intercalando un fonema en la mitad. Los primeros pueden considerarse procesos pasivos, pues los sujetos no intervienen sobre las palabras. Los segundos, en cambio requieren una acción directa e intencionada y pueden considerarse activos.

La emergencia de la lectura, como destreza autónoma y comprensiva, parte de las habilidades cognitivas y verbales que ya traen los niños al ingresar al primer año, que les permiten efectuar con éxito el aprendizaje del lenguaje escrito convencional. En una interacción con los métodos de enseñanza y con los textos, van desarrollando estrategias lectoras cada vez más avanzadas, sin que dejen de intervenir los procesos próximos que forman el umbral lector, como lo muestra la investigación de Bus y van Ijzendoorn (1999). La aplicación, por parte de los niños, de cada una de esas habilidades puede configurar etapas de aprendizaje en interacción con las metodologías de enseñanza en las cuales se produce una "aproximación" entre las habilidades psicolingüísticas y las metodologías de enseñanza. Si estas

últimas no son aplicadas tomando en consideración el grado de desarrollo de las primeras, se puede producir una desfase entre los esfuerzos de los maestros para enseñar y las posibilidades de los niños para aprender.

No todas estas habilidades que contribuyen a determinar el umbral lector son efecto de la enseñanza explícita. Es posible que algunas de ellas se adquieran mediante aprendizajes implícitos, no concientes, durante los años preescolares, pero cuyo desarrollo determina un umbral necesario— aunque no siempre suficiente— para iniciar la decodificación. Esta situación se daría de preferencia entre niños de niveles culturales más desarrollados. En ellos intervendría favorablemente la calidad del lenguaje que escuchan y el currículum preescolar. No se trata de un aprendizaje explícito, pues no siempre son enseñadas intencionalmente en el Jardín Infantil, pero se manifiestan en diferencias en los niveles de preparación para la lectura formal que se observa según sea el origen sociocultural de los niños.

El hecho de que el objetivo de esta investigación se centre en el desarrollo de algunas habilidades fonológicas no significa que se desconozca el peso que pueden tener las variables socioculturales familiares o las pedagógicas para este aprendizaje. Simplemente ellas no fueron el objetivo de esta parte de la investigación.

Método

El objetivo de este trabajo es describir y analizar algunos procesos fonológicos de diferente complejidad relacionados con el aprendizaje de la lectura, en niños que recién ingresan al primer año. El grado de complejidad de los procesos evaluados aparece en la descripción de las pruebas. La hipótesis general es que la mayor parte de los niños que ingresaron al primer año no tienen, desde este punto de vista, un *umbral lector* para iniciar el aprendizaje formal de la lectura con éxito.

Participantes

El grupo de estudio comprendió la totalidad de los alumnos que ingresaron a primer año básico en 14 cursos de 12 escuelas municipales de la ciudad de Santiago, que al momento de su ingreso tenían 6 años cumplidos en el mes de marzo y cuya edad no fuera superior a 6 años y once meses. La edad promedio fue 6 años 5 meses. El grupo inicial estuvo compuesto por 400 niños, divididos por partes iguales entre hombre y mujeres (50% y 50%), de los cuales solamente un 4% no había asistido a Jardín Infantil antes de su ingreso al primer año. Fue necesario eliminar un niño del grupo de estudio por no haber asistido a todas las pruebas, quedando un total de 399 alumnos. Todos ellos fueron evaluados a los dos meses de ingresar a clases. La administración de estos tests fue efectuada individualmente por evaluadores independientes de las escuelas, cuando los niños todavía no habían comenzado su aprendizaje formal de la lectura.

Instrumentos

Los instrumentos usados para determinar el umbral lector forman parte de dos pruebas experimentales aplicables a niños de 5 y 6 años, que son predictivas del aprendizaje de la lectura (Bravo, 1997; Bravo, Villalón & Orellana, 2000, 2001; Villalón & Rolla, 1999). Son las siguientes:

Test PPL (Bravo, 1997): tiene por objetivo determinar algunos procesos predictores de la lectura: conciencia fonológica, procesos semánticos y procesos sintácticos. Comprende 4 subtests, de los cuales se aplicaron para esta parte de la investigación, los dos que evalúan conciencia fonológica:

1. El subtest PPL-1 que evalúa la habilidad de los niños para identificar el primer fonema de una palabra. El examinador dice a los niños una serie de 8 palabras, y ellos deben verbalizar el fonema de la primera letra, separándola del resto de la palabra (al escuchar pato deben pronunciar /p/). Las palabras son: sapo, mesa, rosa, foca, gato, limón, pala y tuna y en cada una de ellas deben identificar el fonema inicial.
2. El subtest PPL-2 que consiste en pedirles que segmenten 8 pseudo palabras en los fonemas que las componen. Ellas son: sil, mer, ado, nalu, tigo, pafi, bujo, resi. El niño debe pronunciar los fonemas, no las letras.

Los puntajes de ambos subtests se consideran separadamente.

Prueba de Alfabetización Inicial (PAI) (Villalón & Rolla, 1999): tiene por objetivo evaluar diferentes aspectos del desarrollo lector emergente en niños de Jardín Infantil y de primer año básico. Esta prueba está formada por varios tipos de tareas, de las cuales se utilizaron cuatro subtests que evalúan conciencia fonológica. Fueron las siguientes: (a) PAI-1: Pronunciar los nombres de objetos dibujados al escuchar su serie de fonemas y mirar su imagen gráfica (por ejemplo: /v-a-s-o/), (b) PAI-2, Rimas: encontrar una palabra que no rima con otras (*odddity task*) (por ejemplo: luna-cama-cuna), (c) PAI-3: señalar con una raya el número de fonemas de algunas palabras escuchadas y representadas gráficamente (por ejemplo: mesa, dado), y (d) PAI-4: reconocer semejanzas en los fonemas iniciales entre tres palabras representadas gráficamente (por ejemplo: gato-gorra-mono). Cada uno de estos subtests se evalúa separadamente.

Prueba de Lectura Inicial: comprende palabras y frases escritas y dibujadas que los niños deben reconocer visualmente. Contiene 6 ítems que incluyen palabras e imágenes de objetos familiares como ser una pala, un pino o un auto. Esta prueba de *lectura* está destinada a evaluar el nivel lector emergente que tienen los niños mediante la asociación entre imágenes y palabras o frases escritas. Para responder correctamente en esta prueba los niños deben estar iniciando el proceso de decodificación de la escritura, ya que necesitan identificar, al menos, algunos segmentos de las palabras escritas para asociarlas con el dibujo.

En resumen, las variables fonológicas independientes (VI) estuvieron formadas por 6 subtests destinados a evaluar diferentes niveles de la conciencia fonológica. Ellas son pronunciar el fonema inicial, segmentar pseudo palabras, hacer síntesis con fonemas, distinguir una palabra no-rimadas (*odddity task*), señalar el número de fonemas con trazos escritos y reconocer palabras con igual fonema inicial.

Se consideró como variable dependiente (VD) el nivel lector.

Análisis

El análisis se efectuó utilizando el cálculo de promedios, correlación y regresión múltiple de las variables independientes sobre la variable dependiente y luego un cálculo de análisis factorial para las variables independientes.

Resultados

Nivel Lector de los Niños

Un criterio independiente para conocer el nivel de lectura emergente del grupo fue el número de letras del alfabeto que podían identificar, aunque no las supieran leer. El promedio de letras conocidas por los niños fue 12. El 14% de ellos conocía menos de 5 letras y el 55% reconoció menos de 11 letras. Sólo un 5.5% del grupo conocía todas las letras del alfabeto al ingresar al primer año. Este resultado refleja que el nivel de conocimiento alfabético en que se encontraban era bastante bajo y que la mayoría podían considerarse todavía no-lectores formales.

Rendimiento en las Pruebas

Los promedios y desviaciones en las pruebas aparecen en Tabla 1.

Tabla 1
Promedios y Desviaciones

VARIABLES INDEPENDIENTES	Promedios	Desviaciones
PPL-1 (Fonema inicial)	2.66	3.15
PPL-2 (Segmentar)	1.21	2.27
PAI- 1 (Síntesis fonemas)	3.5	1.37
PAI-2 (Rima diferente)	1.47	1.49
PAI-3 (Señalar fonemas)	2.53	1.42
PAI-4 (Aislar fonema inicial)	2.56	1.34
VARIABLE DEPENDIENTE: Lectura	3.04	2.02

Relación de las Pruebas Fonológicas con la Lectura

Se efectuó un cálculo de regresión múltiple de las seis variables independientes sobre la Prueba

Tabla 2
Regresión Múltiple sobre Lectura

	<i>n:</i>	<i>R:</i>	<i>R²:</i>	<i>R² Ajustado:</i>
	399	.716	.513	.505
Análisis de la Varianza				
Origen	<i>Gl.</i>	Suma Cuadr.	Media Cuadr.	<i>F-test:</i>
Regresion	6 833.414	138.902		68.691
Residual	392	792.681	2.022	p = .0001
TOTAL	398	1626.095		

de Lectura. EL resultado indicó una correlación múltiple $R = 0.716$ ($p < 0.0001$). Las variables fonológicas estudiadas explicaron un 51.3% de la varianza de la lectura (ver Tabla 2).

Este resultado confirmó que hay una estrecha relación entre la conciencia fonológica y el nivel lector inicial de los niños. La mayor parte de la varianza de la lectura se explica por el rendimiento en las pruebas fonológicas.

Como el contenido de las pruebas fonológicas tiene tareas y niveles de dificultad diferente se efectuó con ellas un Análisis Factorial, a fin de determinar el grado de intercorrelación entre ellas y poder definir mejor cuáles procesos fonológicos tienen mayor fuerza predictiva en la lectura. El estudio de Análisis Factorial permite agrupar en factores o subgrupos diferentes a las pruebas fonológicas, lo cual indica el grado de coincidencia que tienen entre sí las que se agrupan en un mismo factor y de diferencias con las que pertenecen a otro factor. Dada la complejidad de este análisis solamente se indican los resultados principales obtenidos.

Análisis Factorial

El análisis factorial de todas las variables independientes determinó que ellas se agrupan en 3 factores diferente (ver Tabla 3).

El Factor 1 está formado principalmente por las pruebas de pronunciar el fonema inicial y de segmentar pseudo palabras y explicó el 37.9% de la varianza común; el Factor 2 estuvo compuesto principalmente por síntesis de fonemas y determinación de rimas que explicó el 31.2% de la varianza común; y el Factor 3 estuvo compuesto por señalar fonemas con trazos escritos y reconocer palabras que tienen igual fonema inicial y explicó el 30.9% de la varianza.

Tabla 3
Transformación Ortogonal

<i>Pruebas</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>
Fonema inicial	.768	.299	.321
Segmentar pseudo palabras	.85	.105	.321
Síntesis fonemas	.065	.80	.369
Rima Diferentes	.519	.708	-.07
Señalar fonemas	.314	.063	.818
Aislar fonema inicial	.223	.428	.631

Grado de Dificultad y Predictividad de los Factores

Una vez establecida la relación predictiva de todas las pruebas fonológicas sobre la lectura y su agrupación en factores, se estudió el rendimiento de los niños en los tres factores separadamente.

Un análisis separado del rendimiento de los niños en cada factor, señaló que el de mayor logro fue el Factor 2, que evalúa síntesis de fonemas y determinación de palabras rimadas. El 45.6% de los niños tuvieron puntajes sobre el promedio, siendo las pruebas que presentaron menor dificultad. Sin embargo, este Factor 2 tuvo la menor correlación con la lectura ($R = 0.53$, $p < 0.0001$)

En nivel intermedio, estuvo el Factor 3, que comprende contar fonemas y reconocer palabras diferentes con igual fonema inicial, con el 25.5 % de los niños con un rendimiento sobre el promedio en estas pruebas. Este Factor 3 tuvo una correlación de ($R = 0.59$, $p < 0.0001$) con la lectura.

El factor con pruebas de mayor dificultad –con 24% de los niños con logro alto y 52% con logro muy bajo– y que tuvo mayor correlación con lectura fue el Factor 1, compuesto por las pruebas de pronunciar el fonema inicial y segmentar pseudo palabras ($R = 0.65$, $p < 0.0001$).

Esta diferencia en el rendimiento confirmaría que el desarrollo de la conciencia fonológica aparece con una secuencia de destrezas de menor a mayor dificultad, que en el presente estudio van desde determinar rimas y pronunciar oralmente palabras mediante la escucha de sus fonemas, hasta operar sobre ellas aislando y pronunciando el fonema inicial o segmentando pseudo palabras. Es posible que esta gradiente de dificultad refleje el grado de desarrollo alcanzado por los niños en cada uno de estos procesos en las etapas previas a su ingreso al primer

año. Por otra parte, las pruebas de mayor dificultad aparecen con más alta correlación con la lectura. Estos datos indicarían que serían determinantes para el inicio de la decodificación.

Porcentajes de Niños que pueden Considerarse en Alto Riesgo y de Niños Bien Preparados para la Lectura

Finalmente, el porcentaje de niños que puede considerarse con alto riesgo de fracasar en el aprendizaje de la lectura se determinó calculando la cantidad de ellos que estuvieron bajo una desviación estándar del promedio, en las pruebas que componen los tres factores. De acuerdo con este cálculo, el 11.3% de los sujetos (45 niños) presenta deficiencias en el desarrollo fonológico para iniciar con éxito la lectura.

También se encontró un 22.5% del grupo total (90 niños) que tenían un rendimiento alto en las pruebas que componen los tres factores y cuyo desarrollo fonológico para leer sería adecuado.

Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo estudiar el nivel de conciencia fonológica de los niños que ingresaron al primer año básico y su relación con la lectura emergente. Se consideraron seis variables fonológicas de complejidad diferente y una prueba de lectura de palabras de uso corriente y frases. La lectura fue evaluada mediante una prueba muy simple debido a que la evaluación se efectuó dentro de los dos primeros meses de clases, período en el cual todavía no se inicia su enseñanza formal. Solamente el 5.5% de los niños conocía el nombre de todas las letras del alfabeto. La casi totalidad de ellos había estado en Jardín Infantil (96% del grupo). Su origen sociocultural, de acuerdo con las es-

cuelas municipales a que pertenecen puede considerarse medio-bajo. No estuvo en los objetivos de esta parte de la investigación estudiar la influencia ambiental como variable interviniente. La predictividad de las variables fonológicas sobre la lectura no excluye la incidencia que puedan tener otras variables, como ser el nivel de desarrollo del lenguaje oral, o las que provienen de su ambiente.

El interés en estudiar la conciencia fonológica, como posible *zona de desarrollo próximo* del aprendizaje de la lectura derivó de los resultados ya señalados de investigaciones nacionales e internacionales. La mayor parte de los investigadores coincide en que ella tiene el más alto peso para las diferencias en el aprendizaje de la lectura (Stanovich, 2000) y las investigaciones efectuadas en la etapa escolar inicial concluyen en que el desarrollo fonológico forma parte del desarrollo de la lectura emergente (Whitehurst & Lonigan, 1998). También los estudios de seguimiento muestran la predictividad que tienen los procesos fonológicos en el aprendizaje de la lectura durante varios años.

Las habilidades fonológicas evaluadas en los tres factores se podrían dividir en *pasivas* y *activas*. Las variables pasivas son aquellas donde los niños no intervienen sobre las palabras, sino que principalmente perciben las diferencias. Ella son la prueba donde deben escuchar una serie de fonemas para determinar en un dibujo de cuál palabra se trata (PAI-1) y donde reconocen cuáles palabras riman (lunacuna-sillón) (PAI-2). El niño no interviene activamente, sino que sólo reconoce diferencias.

Luego vienen dos pruebas en situación intermedia, donde se deben indicar con rayas o golpes el número de diferentes fonemas que escuchan (mesa = ////) (PAI-3) y en la que hay que reconocer una palabra que tiene sonido inicial distinto de otras dos (gato-gorro-mono) (PAI-4). Tampoco en ellas los niños intervienen sobre los fonemas.

Las pruebas que componen el Factor 1, en cambio, pueden considerarse *fonológicas activas*, ya que requieren una intervención del sujeto sobre las palabras, sea aislando y pronunciando el fonema inicial (PPL-1) o segmentando palabras o pseudo palabras (PPL-2).

Esta distinción de procesos fonológicos activos y pasivos aparece reflejada en el grado de dificultad creciente que presentan para los niños, siendo más fáciles aquellos que requieren una solución pasiva. Se confirmaría así que la conciencia fonológica es una habilidad metacognitiva compleja, que incluye

distintos niveles de percepción y manipulación de las unidades fonológicas las que tendrían diferente peso sobre la lectura emergente. Las correlaciones múltiples de los tres factores con la lectura también señalan diverso grado de aproximación entre los procesos fonológicos evaluados y aquella. Los procesos considerados *pasivos* presentan menor correlación y los considerados *activos* presentan una correlación más alta. Esta gradación indicaría que la lectura de las palabras y oraciones requiere un nivel más alto de desarrollo de la conciencia fonológica. No basta con que los niños aprendan rimas y distingan fonemas, sino que deben estar capacitados para operar activamente sobre ellos. El desarrollo de los procesos involucrados en todas estas pruebas pueden señalar una posible *zona de desarrollo próximo* para el aprendizaje lector (Bravo, 2002).

En el grupo estudiado, habría solamente un 22.5% de los niños que han desarrollado un nivel de aproximación adecuado para iniciar la lectura formal. Por otra parte, en el otro extremo aparece un 11.3% que se pueden considerar niños con alto riesgo de fracasar en el aprendizaje de la lectura.

Desde el punto de vista de la realidad pedagógica del grupo estudiado se puede confirmar la hipótesis que no más de un 22.5% de los niños que ingresan al primer año están en condiciones de iniciar con éxito el aprendizaje formal de la lectura, lo cual cuestiona en parte, la formación recibida en los jardines infantiles.

Referencias

- Alegria J., Pignot E. & Morais J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bravo, L. (1997). Prueba experimental pre-lectora (PPL). *Boletín de Investigación Educativa*, 12, 79-90.
- Bravo, L. (1999). Lenguaje y dislexias (3ª edición). México: Alfa Omega.
- Bravo, L. & Orellana, E. (1999). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. *Boletín de Investigación Educativa*, 14, 27-37.
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 2749-68.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 149-160.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2000). Nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales. *Boletín de Investigación Educativa*, 15, 15-23.
- Bravo, L. (en prensa). La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. Documento aceptado a publicación.

- Bus, A. & Ijzendoorn, M. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- Cardoso-Martins, C. (2001). The reading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese: Implications for a theory of reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 5, 289-318.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-298.
- Carrillo, M. & Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Compton, D. (2000). Modeling the growth of decoding skills in first-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4, 219-259.
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X. & Tomblin, B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.
- De Jong, P. & Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450-476.
- Hernandez-Valle, I. & Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24, 379-395.
- Høien, T., Lundberg, L., Stanovich, K. & Bjaald, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-188.
- Jiménez, J. & Ortiz, M. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- MacDonald, G. & Cornwall, A. (1995). The relationship between phonological awareness and reading and spelling achievement eleven years later. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 523-527.
- MacGuiness, D., MacGuiness, C. & Donahue, J. (1995). Phonological training and the alphabet principle: Evidence for reciprocal causality. *Reading Research Quarterly*, 30, 830-852.
- Muter, V., Hulme, C. & Snowling, M. (1997). Segmentation, not rhyming predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.
- Muter, V. & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictor of reading: The role of metalinguistic and short term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33, 320-337.
- O'Connor, R. & Jenkins, J. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Study of Reading*, 3, 159-197.
- O'Connor, R., Jenkins, J. & Slocum T. (1995). Transfer among phonological tasks in kindergarten: Essential instruction context. *Journal of Educational Psychology*, 87, 202-217.
- Rohl, M. & Pratt, C. (1995). Phonological awareness, verbal working memory and acquisition of literacy. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 327-360.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. & Bonnet, P. (1998). Reading and spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 134-165.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading*. New York: The Guilford Press.
- Tunmer, W. & Nesdale, A. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-427.
- Villalón, M. & Rolla, A. (2000). *Estudio del proceso de alfabetización inicial en niños chilenos de sectores pobres*. Conferencia presentada en el 4º Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos actuales en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, 4 y 5 Mayo.
- Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C., Hecht, S., Barker, T., Burgess, S., Donahue, J. & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as child develop from beginning to skilled reader: A 5-year longitudinal study. *Development Psychology*, 33, 468-479.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998) Child development and emergent literacy. *Child Development* 69, 848-872.