

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: TESIS REVOLUCIONARIA DE LUIS BRAVO VALDIVIESO

Esther Velarde
Consoli

INTRODUCCIÓN

El Dr. Luis Bravo Valdivieso¹ estuvo en nuestra Universidad durante los primeros días de agosto de 2004 como ponente del I Curso Internacional de Problemas de Aprendizaje, organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, como parte de la política asumida por la actual gestión de nuestra Facultad de garantizar una mejora permanente de nuestra calidad académica y profesional.

En este artículo pretendemos mostrar algunos de los aspectos más relevantes de su teoría relacionada con el enfoque cognitivo explicativo de la dislexia y de los problemas de lectura tomando en cuenta las manifestaciones de estas dificultades en ambientes particularmente complejos como el de nuestra realidad latinoamericana.

Consideramos que algunas de sus tesis constituyen una revolución epistemológica en el campo teórico de la concepción y explicación de las deficiencias de lectura y que, llevadas a la práctica educativa, abren la posibilidad de una reestructuración formal del sistema educativo que lleve a eliminar las fronteras que separan al niño preescolar del primario, a través de la estimulación de la conciencia fonológica en su zona de desarrollo próximo.

1. BRAVO VALDIVIESO Y EL ESTUDIO DE LA DISLEXIA Y LOS PROBLEMAS DE LECTURA

Luego de más de 40 años de estudio e investigación, Luis Bravo Valdivieso se ha convertido en una autoridad internacional en materia de Dislexia y problemas de lectura en niños de habla hispana.

Bravo Valdivieso tuvo dos motivaciones muy fuertes que lo impulsaron a estudiar el fenómeno de la lectura y sus alteraciones. La primera, y la más importante, fue la de haber tenido un hijo disléxico. Este hecho lo lanzó, tempranamente, al estudio del tema impulsado por el afán de encontrar las raíces de su manifestación y garantizar su recuperación.

La segunda fue la frustración sufrida cuando, atendiendo en un consultorio psicológico, no podía explicarse el permanente fracaso escolar de una serie de alumnos que eran remitidos por sus respectivos docentes porque no aprendían a leer a pesar de tratarse de sujetos inteligentes.

Es cierto que Bravo Valdivieso no fue el primer intelectual que estudió la Dislexia y los problemas de la lectura. Por aquella época, y mucho más ahora, existían infinidad

¹ Luis Bravo Valdivieso es Doctor en Psicología, especialista en Problemas de Aprendizaje y profesor principal en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es autor de numerosos textos y publicaciones sobre Dislexia y problemas de lectura; el más importante es *Dislexia y lenguaje* (1990). Su último libro es *Lectura inicial y psicología cognitiva* (2004).

de textos e investigaciones sobre el tema por todo el mundo, muchos de ellos realizadas por connotados investigadores como Frank Vellutino, en EE.UU.

En el año 1995, Vellutino, acompañado con un equipo de investigadores, continuando la línea de trabajo iniciada por Liberman y Shankweiller, realizaron un conjunto de estudios partiendo de un modelo explicativo sobre el origen de la dislexia, entendiéndola como la manifestación de una deficiencia específica en el lenguaje. Como producto de esta limitación lingüística, el sujeto presentaba serias dificultades en verbalizar fonológicamente los signos gráficos.

Esta deficiencia sería la explicación de las fallas severas en la decodificación de los mensajes escritos (inversiones, sustituciones, omisiones de letras, sílabas y/o palabras) y, por ende, en la comprensión lectora. La inhabilidad fonológica se produciría por un déficit específico en la memoria verbal operacional de corto plazo que impediría almacenar la secuencia auditiva-fonémica que es la que permite integrar la información fonológica para articular correctamente la palabra, y a través de ella, acceder a su significado verbal.

Antes de Vellutino, una serie de investigadores atribuían a otras variables cognitivas las deficiencias en la lectura. Una de ellas era la percepción visual. Para investigar el papel que juega la percepción visual en el proceso de la lectura, Vellutino, Steger y Kandel (1972) agruparon, por un lado, a los lectores normales y, por otro, a los lectores deficientes. La muestra estuvo conformada por niños entre 9 y 14 años. A cada uno de los grupos se le presentaron varios tipos de estímulos visuales, tales como:

- Series de letras sin sentido, ejemplo: dnv, jpyc, ztbr.
- Series de palabras, ejemplo: was, loin blunt,
- Series de números, ejemplo: 382, 4382, 96 842.
- Series de figuras geométricas.

Cada uno de los diferentes estímulos era expuesto a ambos grupos durante medio segundo. La primera tarea consistía en copiar los estímulos de memoria una vez concluida la presentación visual. En la segunda tarea se les pedía nombrar cada

signo en orden correcto y en el caso de las palabras, leerlas. Los resultados fueron reveladores. Tanto el grupo de lectores normales como el de los malos lectores tenían el mismo rendimiento en la tarea de copiar de memoria los estímulos visuales, lo que demostró que la inhabilidad en la percepción y memoria visual –que es la función que se exige en este tipo de tarea– no era la que producía la deficiencia en la lectura.

Las diferencias se presentaron en la tarea de nombrar. Los niños con problemas lectores tenían severas dificultades en realizar dicha acción. Por ejemplo, escribían correctamente la palabra "was", pero a la hora de leerla leían "saw". Con esto se demostró que la función cognitiva que diferenciaba a los buenos de los malos lectores estaba relacionada más con el procesamiento verbal y no con el visual.

Al respecto, Vellutino afirma: "Las conclusiones de este experimento son claras. Los errores como decir "was" por "saw" son el resultado de dificultades en el almacenamiento y recuperación de los nombres de las palabras impresas más que una disfunción en el procesamiento viso-espacial" (Vellutino, 1987).

Estas y otras rigurosas investigaciones realizadas por Vellutino en EE.UU. trajeron por tierra el modelo maduracionista que le atribuye a la percepción visual otras funciones cognitivas como la orientación espacial, temporal, la discriminación derecha-izquierda, los procesos psicomotores etc. y, por lo tanto, la causa fundamental de los problemas de la lectura. Este modelo fue tan fuerte en la década del 60 que se construyeron una serie de textos, pruebas de lectura y de programas de recuperación centrados en evaluar y rehabilitar estas funciones que, como se ve, no tienen que ver directamente con la lectura.

Pero los estudios de Vellutino tenían un pequeño defecto, el cual fue detectado por Bravo oportunamente. La muestra que Vellutino y su equipo utilizaba para estudiar este fenómeno de la Dislexia pertenecía, en su totalidad, a niños de clase media y clase alta. Estos niños, como sabemos, no sufren las consecuencias de privaciones socioculturales y económicas.

Cuando Bravo Valdivieso, en Chile, se enfrentó con la necesidad de estudiar la Dislexia en su país

que, como el nuestro, sufre de múltiples carencias de todo tipo que repercuten directamente en las estructuras cognitivas, lingüísticas, intelectuales, sociales, culturales y hasta físicas del niño concreto, se dio cuenta inmediatamente que no podía extrapolar mecánicamente las conclusiones y recomendaciones halladas en otros países, para ser aplicadas a nuestra realidad porque como dijera el propio Bravo (1985): "Lo que para ellos es una minoría, para nosotros es una mayoría".

Ese fue (y es) el gran mérito de Bravo, el haber iniciado (y continuado) un conjunto de investigaciones hechas en su país (cuya realidad es más similar a la nuestra que la de EE.UU. o cualquier otro país de Europa) sobre el comportamiento de la Dislexia y los trastornos de la lectura.

Sabemos que la Dislexia es un Trastorno Específico del Aprendizaje de origen neuropsicológico, probablemente genético y que se da en sujetos que teniendo un nivel de inteligencia normal o superior y que no sufren de deficiencias sensoriales, motrices o culturales y a pesar de haber sido expuestos a la enseñanza normal de la lectura no logran aprender a leer.

Estos sujetos son, en muchos casos, resistentes a los programas de tratamiento, especialmente, cuando éstos no enfatizan su recuperación en los procesos de lenguaje (en especial los fonológicos), sino mantienen el esquema tradicional de aplicar ejercicios que estimulan funciones ajenas al aprendizaje de la lectura como son: la percepción visual, la orientación espacial, temporal, etc.

Sin embargo, como señala el propio Bravo (2000): "La Dislexia no es culturalmente neutra". Es imposible entender ahora, más aún cuando se habla de los enfoques holísticos para entender al ser humano, no tomar en cuenta las variables que actúan como factores concomitantes al propio proceso de aprendizaje escolar, en este caso, en la lectura.

Siempre hemos escuchado que el niño no es una "isla". En el caso del estudio de la Dislexia (u otros trastornos específicos) esta tesis se torna contundente. Ya Vigotsky, en el año 1929, planteó su revolucionaria tesis del origen sociocultural de los fenómenos

psíquicos superiores, en especial, del pensamiento y del lenguaje.

Vigotsky entendía la actividad psíquica como producto de la evolución filo y ontogenética en la cual se entrecruza el desarrollo histórico-cultural del hombre.

En su *Teoría de Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas Superiores*, entendía a la cultura (lo externo al sujeto) y la psique (lo interno del sujeto), no como entidades que marchan superpuestas, sino como procesos interactuantes, a tal punto que la cultura termina interiorizándose en la mente del sujeto hasta constituirse en parte de su ser.

En ese sentido, las estructuras cognitivas y lingüísticas del ser humano se conforman como producto de las condiciones externas que rodean al sujeto y por lo tanto no se puede pretender explicar ninguna de sus manifestaciones sin tener en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales concretas en las que surge.

A la luz de esta orientación socioculturalista es que podemos explicar la constatación, a través de la investigación experimental, de la existencia de diferencias significativas en los puntajes o niveles alcanzados en las evaluaciones de lectura, escritura y comprensión lectora, entre niños de nivel socioeconómico bajo y niños de nivel socioeconómico medio o alto.

En una investigación hecha por Bravo Valdivieso y colaboradores (1993), se compararon 30 niños con retardo lector pertenecientes al nivel socioeconómico bajo con 30 niños con retardo lector de nivel socioeconómico medio. Esta investigación se hizo en dos etapas: la primera, tomando como criterio la edad cronológica de los niños y, la segunda, el nivel lector.

El objetivo de esta investigación fue conocer si existían diferencias neuropsicológicas y cognitivas entre los niños con retardo lector de nivel socioeconómico bajo y los niños de nivel socioeconómico medio.

Para conocer el desempeño neuropsicológico se aplicó el test de inteligencia WISC-R que está compuesto por subtests que evalúan diversas funciones neuropsicológicas como los niveles de atención, memoria, percepción visual, abstracción y categorización verbal, razonamiento lógico, organización viso-espacial etc.

La conformación de estas estructuras neuropsicológicas estaría determinada por la calidad y cantidad de interacción cognitiva y lingüística del niño con su medio ambiente social, cultural y familiar.

Esta interacción repercutiría, directamente, en la conformación anatómica y funcional del cerebro porque "...la actividad cerebral (...) presenta una dinámica de procesos permanentes de asimilación y acomodación frente a los estímulos ambientales" (Bravo, 1993).

Cuando se clasificaron a los niños con retardo lector según su nivel socioeconómico, los niños del nivel socioeconómico bajo mostraron puntajes muy por bajos en relación con el nivel lector de los niños de nivel socioeconómico medio, a pesar de que tenían la misma edad cronológica y pertenecían al mismo grado escolar.

Al aplicarles el test de inteligencia, se encontró que en todos los subtests del WISC-R (excepto en el de aritmética) los niños con retardo lector pertenecientes al nivel socioeconómico bajo sacaron puntajes significativamente más bajos que los niños con retardo lector del nivel socioeconómico medio.

Es decir, las diferencias socioeconómicas generarían distintos niveles de procesamiento neuropsicológico revelados por las diferencias en la ejecución en los subtests de inteligencia.

Estas diferencias neuropsicológicas estarían determinadas por la calidad y cantidad de interacción con su medio sociocultural y familiar: los niños de nivel socioeconómico bajo interactúan de manera pobre y limitada con su medio ambiente, mientras que los niños de nivel socioeconómico medio son beneficiados por condiciones sociales y culturales más enriquecidas y estimulantes.

Por lo tanto, las manifestaciones neuropsicológicas y lectoras del niño de nivel socioeconómico medio es distinta de los niños de nivel socioeconómico bajo. Y si hablamos de la dislexia o el retardo lector, este trastorno se expresa de distinta manera dependiendo del nivel socioeconómico, ya que el cerebro y sus funciones dependen de la calidad y la cantidad de estimulación

lingüística, cognitiva y sociocultural que le brinda el medio concreto.

Es por ello que, dentro de las definiciones de dislexia planteadas por los teóricos de los llamados países desarrollados, se enfoca más el problema desde los aspectos intrínsecos al sujeto, sin considerar la influencia de lo social, cultural y lo económico. No se trata de darle un sesgo sociologista al origen de la Dislexia —en ese error han incurrido quienes, en la práctica, han terminado negando la existencia real de los trastornos específicos del aprendizaje—, sino de considerar a la dislexia como un trastorno constitucional. Pero no debemos explicarla abstrayendo al niño de su entorno socio-cultural debido a que existen marcadas diferencias psicolingüísticas entre los niños que provienen de realidades marginales, en las que predomina la pobreza en calidad y cantidad de interacciones verbales madre-niño desde el nacimiento frente a los niños de niveles socioeconómicos medios y altos que cuentan con mayores oportunidades de estimulación de sus funciones cognitivas y lingüísticas (González, 1995).

Bajo esta concepción cobra enorme importancia el desarrollo psicolingüístico logrado por el niño. Al respecto, caber mencionar la tesis fundamental de la que parte Bravo Valdivieso (Bravo, 2004): "La lectura no es otra cosa que la codificación del lenguaje oral". En ese sentido es más exacto, cuando nos referimos a la lectura, denominarla lenguaje escrito porque aludiéndola de esta manera no perdemos de vista la relación estrecha que mantiene con el lenguaje oral.

Esto constituye, en resumen, el modelo psicolingüístico explicativo de la lectura y los problemas lectores.

El mérito de Bravo Valdivieso es haber señalado las particularidades sociales y culturales en las que se manifiestan los procesos lectores y sus trastornos. Este hecho constituye un enorme aporte teórico y científico que nos permite explicar el aprendizaje de la lectura en situaciones concretas y complejas como la del Perú.

2. EL CONCEPTO DE UMBRAL LECTOR Y SU RELACIÓN CON EL ÉXITO EN LA LECTURA

Toda aquella persona que haya tenido la maravillosa experiencia de ser docente se ha encontrado con una palpable pero dolorosa realidad: comprobar que no todos los niños que ingresan al primer grado de educación primaria cuentan con las condiciones cognitivas y lingüísticas para aprender a leer.

Tal como se ha señalado en los párrafos anteriores, esto depende del conjunto de experiencias y vivencias cognitivas y verbales que el niño haya tenido desde los primeros momentos de su existencia. A este nivel de dominio, con el cual el niño se enfrenta al aprendizaje de la lectura, Bravo (2004) lo denomina umbral lector.

El umbral lector es el conjunto de habilidades y procesos cognitivos y lingüísticos con los cuales el niño inicia su aprendizaje formal de la lectura.

El especificar la problemática educativa en el propio niño y no en otros factores intervinientes, pero no causales del fracaso escolar nos permite ahorrar esfuerzos y energía y no distraernos en nuestra actuación inmediata pensando que solucionando estos otros aspectos quedará resuelta la grave problemática del atraso lector.

Algunos han atribuido la causa de las deficiencias en la lectura a un problema de tipo infraestructural y han propuesto la construcción de miles de aulas escolares con la ilusión que edificando escuelas quedaría solucionado el problema del fracaso en el aprendizaje de la lectura. Otros han pensado que mejorando las remuneraciones docentes quedaría eliminada la dificultad. Parten de la tesis que un maestro mejor asalariado podrá destinar algunos ingresos en la necesaria e impostergable tarea de su auto-capacitación.

Los más audaces han creído que equipando a los centros educativos de bibliotecas escolares y de computadoras de última generación se habrá avanzado significativamente en la solución del problema.

Sin embargo, si bien todos estos factores son importantes y al implementar cada una de estas medidas correctivas se contribuirá a solucionar el

problema, es necesario centrar todas nuestras miradas en el propio niño (Bravo, 2004).

Antes de atribuirle la causa del fracaso del aprendizaje de la lectura a aspectos relacionados con la infraestructura, capacitación, remuneración o equipamiento moderno, debemos preguntarnos cuáles son las condiciones cognitivas y lingüísticas con las que cuenta el niño para enfrentar el aprendizaje de la lectura.

Los estudios han demostrado (Bravo, 2000) que para asimilar esta compleja habilidad, el niño(a) requiere haber logrado una serie de prerrequisitos que forman parte del dominio de su lenguaje oral a nivel léxico, sintáctico, semántico y fonológico. Al grado de dominio que tiene el niño de estos prerrequisitos psicolingüísticos se le denomina, umbral lector.

Es de enorme importancia determinar el nivel de umbral lector con el cual parte el niño para iniciar su aprendizaje de la lectura porque no sólo explica las causas de sus dificultades (si las tiene) sino que, además, posibilita el diseño de una serie de experiencias psicopedagógicas factibles de ser aplicadas durante la Educación Inicial orientadas a la prevención de futuras deficiencias. Ello permitirá conformar un sistema educativo más eficiente, reducir considerablemente los gastos presupuestales que producen el fracaso y la deserción escolar y, lo que es mejor, asegurar el éxito educativo, académico y personal del niño(a).

Los estudios de seguimiento actuales (Bravo, 2004) consideran al nivel de aprendizaje de la lectura en el primer grado de educación primaria como la variable que mejor predice el futuro desempeño escolar del estudiante.

Al respecto Bravo menciona: "La mayor parte de las investigaciones internacionales de seguimiento muestran que el aprendizaje de la lectura en primero y segundo año es determinante del rendimiento de los años siguientes, lo cual indica que el aprendizaje del lenguaje escrito es un Proceso Cognitivo Continuo cuyo éxito depende del Umbral Lector."

Consideramos de gran importancia presentar el estudio de seguimiento realizado por Bravo, Bermeosolo y Pinto (1988) con 223 niños de nivel

socioeconómico bajo. Este estudio longitudinal duró 4 años y empezó desde que los niños se encontraban en segundo grado y culminó cuando se encontraban en el 5.º grado de educación primaria. Todo el grupo fue evaluado con pre y post test durante el tiempo que duró la investigación. Uno de los instrumentos utilizados fue una prueba de decodificación lectora. Se tomó como criterio que un niño de segundo grado tendría que ser capaz de leer sin dificultad todos los estímulos escritos expuestos en la prueba que le permitirá lograr un percentil superior a 50, lo que lo ubicaría dentro de un Nivel Lector Normal. Sin embargo, el 68% de la muestra evaluada (150 sujetos) estaban en el nivel de Retardo Lector Severo (percentil del 1 al 21), mientras que el resto presentaba un nivel de decodificación y comprensión lectora dentro de los percentiles normales. Todos los sujetos que estaban dentro de la categoría de Retardo Lector recibieron un tratamiento especializado. De éstos, un subgrupo superó su condición de Retardo Lector (25,3%) y el otro se mantuvo dentro del mismo nivel (41,3%). Sin embargo, y a pesar del notable progreso logrado por una parte de la muestra, este subgrupo jamás logro alcanzar las puntuaciones en el nivel de lectura y de comprensión lectora del grupo que desde un inicio se encontró en el Nivel Lector Normal.

Es decir, el Nivel de Lectura que obtuvieron los niños evaluados al iniciar el 2.º grado de educación primaria fue predictivo sobre el dominio y la comprensión lectora futura (al finalizar el 5.º grado).

Aún más, los niños que tenían el Nivel de retraso lector en la etapa inicial de la evaluación, mantuvieron diferencias significativas, con el resto de la muestra, también en las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas y otros cursos. Esto significa que, el retraso lector inicial también afectó a otras áreas del aprendizaje escolar.

En otro estudio de seguimiento (que aún continúa) realizado por Bravo y colaboradores (2004) con 400 alumnos de primer grado perteneciente a distintos centros educativos estatales se demostró que el atraso lector inicial se mantiene estable, por lo menos, hasta el tercer grado de primaria.

Se les evaluó con distintas pruebas y se encontró que el 25% de la muestra obtuvo los puntajes más bajos en habilidades psicolingüísticas y de lectura. Cuando estos niños pasaron a tercer grado se encontró que este grupo mantuvo los puntajes más bajos. Por otro lado, se encontró un 25% de niños que obtuvieron un puntaje superior al inicio de la investigación también se mantuvieron en este nivel hasta el 3.º grado de primaria.

En otras palabras, se demuestra que el nivel de lectura y habilidades psicolingüísticas con las que parte el niño (umbral lector) va a ser determinante para su performance lectora futura. Es decir, a la luz de estos estudios, Bravo evidencia su preocupación por el trabajo preventivo, por centrar la mirada en lo que hacemos en educación inicial. Esta tesis constituye otro de sus valiosos aportes.

Cuando se analiza cuáles fueron las variables específicas que mejor predijeron el desempeño futuro en la lectura y en el rendimiento escolar, los investigadores coincidieron en señalar estas tres:

- La conciencia fonológica.
- El conocimiento del sonido de algunas letras.
- La fluidez y velocidad para nombrar objetos.

Está demás concluir que al analizar las características de estas variables somos conscientes que pertenecen al dominio del lenguaje, es decir, son variables psicolingüísticas.

Pero qué es la Conciencia fonológica. Ésta es una habilidad metalingüística que nos posibilita manipular y reflexionar sobre los aspectos estructurales del lenguaje hablado.

Existen diversos aspectos estructurales del lenguaje hablado (los sintácticos, semánticos, pragmáticos, etc.) Uno de los aspectos estructurales del lenguaje oral es el fonológico. Cuando el niño es capaz de tomar conciencia sobre este aspecto específico del lenguaje hablado estaremos hablando de Conciencia Fonológica. Se sostiene que existen diversos niveles de conciencia fonológica dependiendo de la estructura lingüística con el cual se realiza este procesamiento metalingüístico. Al parecer este dominio se va alcanzando en la medida que el niño(a) va apropiándose evolutivamente del lenguaje oral.

Treiman y Zukowski (1991) sostienen la existencia evolutiva de la Conciencia Fonológica. Afirman que el niño(a) empieza por tener un nivel de conciencia silábica, después un nivel de conciencia intrasilábica y finalmente un nivel de conciencia fonémica. Y esto sería así por su grado de complejidad.

Los resultados encontrados por Bravo Valdivieso en Chile, a partir de la aplicación de una prueba sencilla, señalan que si cuando un niño(a) era capaz de identificar y emitir el fonema inicial de dos palabras de una lista de 8 ya se le consideraba dentro del umbral lector adecuado para aprender a leer. Si además era capaz de identificar a través de la "lectura" logográfica –aquella que le permite "leer" ideovisualmente una palabra con sólo asociar la representación gráfica con el significado– dos nombres de una lista del conjunto de sus compañeros de clase y si, además, reconocían cinco letras mínimo esos niños(as) obtenían puntajes significativamente más altos en lectura en el primer, segundo y hasta tercer grado de primaria que aquellos que no lograban pasar estas pruebas. Cuando esta investigación se aplicó a sujetos del nivel socioeconómico bajo, se encontró que sólo el 28% de la muestra pudo lograr realizar con éxito cada una de estas demandas psicolingüísticas. Lo que no hace más que corroborar que existe un factor que actúa como disortogénesis del desarrollo infantil (González Moreyra 1995) y que tiene que ver con las condiciones económicas, sociales y culturales asociados con la situación de pobreza y marginación de nuestra población. El resto de alumnos ingresa a estudiar el primer grado de educación primaria sin tener los requerimientos cognitivos y psicolingüísticos necesarios para iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura. Ello explica el 40 % de niños que –antes de decretar la promoción automática del primero al segundo grado– repetía el grado escolar. Las causas de esta permanencia en el grado se le atribuían exclusivamente al factor docente y en nombre de esa explicación es que se han implementado las supuestas reformas en la enseñanza de la lectura, que como vemos, no se ajustan a los últimos aportes de la Psicología cognitiva y el conjunto de investigaciones a

nivel nacional e internacional que corroboran el modelo psicolingüístico explicativo de la lectura y sus dificultades.

En este sentido, y a la luz de estos resultados, se plantea asumir algunas medidas de emergencia para neutralizar los nefastos efectos de iniciarse en la lectura con un bajo umbral cognitivo, tal como muestran las investigaciones y los puntajes obtenidos en las pruebas internacionales. Una de ellas estaría centrada en orientar la enseñanza de la educación inicial y los primeros grados de primaria en fortalecer, los aspectos semánticos y sintácticos del lenguaje oral. Tarea que, lamentablemente, está bastante descuidada porque aún no se entiende, desde el punto de vista teórico y práctico, la importancia del dominio del habla.

Los niños deberían realizar un programa de ejercitación de su lenguaje que implica el conocimiento sistemático del vocabulario (significados) incentivando la clasificación de las palabras en categorías conceptuales lo que estimularía enormemente el pensamiento lógico. Además de ello, deben ir adquiriendo un dominio progresivo en el aspecto sintáctico del lenguaje que implica la capacidad de construir oraciones cada vez más complejas desde el punto de vista gramatical. Ambos aspectos van a repercutir directamente en el éxito en la lectura, especialmente en la comprensión. Asimismo, se debe estimular las habilidades metalingüísticas, en especial el de la conciencia fonológica pues ello va a contribuir a lograr aprender las reglas de conversión grafema-fonema que es un requisito indispensable para dominar la decodificación lectora.

En la medida que el maestro de educación inicial detecte alumnos que carecen de estas habilidades psicolingüísticas, podrá aplicar, inmediatamente, programas de compensación de estas deficiencias para neutralizar sus efectos posteriores cuando se vea enfrentado al aprendizaje de la lectura. De esta manera se previenen los futuros problemas lectores y se garantiza un éxito en su rendimiento escolar. El área que hay que detectar, fundamentalmente, es el nivel de conciencia fonológica alcanzado puesto que ésta es la variable que más significativamente se relaciona con el éxito de la lectura.

Actualmente, en nuestros centros de educación inicial no se aplica casi ninguna de estas estrategias psicolingüísticas, sino más bien se hace énfasis a la estimulación de otras funciones cognitivas, que son importantes, pero que no guardan directa relación con el éxito de la lectura como son: la percepción visual, la coordinación motora gruesa o fina, la orientación espacial, la estructuración rítmica. Ello explica en parte el alto índice de fracaso en el aprendizaje de la lectura que está actualmente disimulado con la promoción automática, pero que se evidencia en su mayor magnitud por el alto porcentaje de fracaso escolar en el segundo grado de primaria y cuya deficiencia no mejora con la repetencia escolar, sino más bien se arrastra a lo largo de la educación primaria hasta que la propia deficiencia en la lectura produce un fracaso en las otras asignaturas y es entonces cuando el niño(a) decide desertar del sistema.

3. LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA ENTRE LA EDUCACIÓN INICIAL Y LA PRIMARIA: EL CONCEPTO DEL LITERALIDAD EMERGENTE

Un concepto innovador presentado con suma claridad por el Dr. Bravo Valdivieso en su conferencia magistral en nuestra universidad fue el de Alfabetización Emergente O Literalidad Emergente (Emergency Literacy). Este concepto encierra una visión continua del aprendizaje de la lectura sin establecer una demarcación entre la etapa previa a la lectura y el aprendizaje de la lectura propiamente dicha. Las preguntas que nos hacemos es cuándo el niño empieza a prepararse para el aprendizaje de la lectura, a qué edad empezaría su (mal denominado) aprestamiento.

Tradicionalmente hemos creído que la edad en que al niño se le prepara para el aprendizaje de la lectura es a los 5 años, cuando se encuentra en el último año de educación inicial. El docente de inicial invierte su tiempo educativo en estimular muchas funciones (que no son las indicadas) pensando que a través de ello estará preparando al niño para que

logre con éxito su tarea lectora en el primer grado. Sin embargo, bajo la concepción psicolingüística que entiende la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, el niño se prepara para el aprendizaje de la lectura desde el momento que nace, es decir cuando se encuentra enfrentado al lenguaje oral del adulto, principalmente el de la madre, quien lo estimula desde la etapa prelocucional.

Los niños que tienen un buen desarrollo de su lenguaje oral, no sólo a nivel sintáctico y semántico –habilidades que van a contribuir directamente al éxito en la comprensión lectora– sino a nivel fonarticulatorio, es decir, que pronuncian clara y correctamente los sonidos de las palabras, van a ir desarrollando, de manera implícita, la conciencia fonológica. Ellos van a ir distinguiendo, con mayor facilidad, que aquellos que poseen un lenguaje deficiente, la diferencia y similitud de los sonidos; y luego con una enseñanza implícita de tareas fonológicas en educación inicial podrán lograr un mayor umbral cognitivo que le garantizará el aprendizaje eficiente de la lectura.

Además de la estimulación temprana del lenguaje oral que permite el desarrollo inicial de la conciencia fonológica, es necesario que el niño vaya adquiriendo la Conciencia Alfabética (Bravo, 2004). Así como las estructuras de la conciencia fonológica se van conformando primariamente con la exposición intensiva y clara del lenguaje oral por parte del adulto, la conciencia alfabética, que es la capacidad que adquiere el niño de entender el valor simbólico y cultural que tiene el lenguaje escrito como transmisor de una información, se va desarrollando con la exposición temprana con el lenguaje escrito (que no es lo mismo que enseñar a leer en educación inicial). Es decir, exponerlo tempranamente a un ambiente letrado. Por ejemplo (lo que se hace ya en otros países) proporcionar a las madres libros grandes y vistosos con enormes letras y llamativos dibujos y hacer que ellas lean a sus niños pequeños cuentos infantiles mostrándoles las palabras en la medida que las vayan leyendo. De esta manera un niño de dos años podrá ir entendiendo que las ideas, sentimientos, pensamientos, etc. pueden estar plasmados gráficamente en la escritura.

En ese sentido, la edad adecuada para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura es referencial. Habrá niños que aún no posean el umbral cognitivo para enfrentar el aprendizaje del código escrito a pesar que ya han cumplido los 6 años y están por ingresar al primer grado de educación primaria. Como también habrá casos de niños que a los 5 años puedan ya haber desarrollado las condiciones cognitivas y psicolingüísticas para aprender a leer. Esto depende de factores internos y externos. No se plantea ni adelantar o retrasar el aprendizaje de la lectoescritura. Lo que se trata es de intervenir a tiempo cuando se va evidenciando un retraso o una carencia y de reforzar y estimular cuando ya se muestra un buen nivel psicolingüístico.

Bravo Valdivieso plantea la posibilidad no sólo de programar planes de formación docente que apunten a unificar criterios, modelos teóricos y metodologías, sino ir pensando en la posibilidad de articular, incluso desde el punto de vista administrativo y formal, la educación inicial y la educación primaria.

En nuestro país hemos avanzado algo cuando en el año 1994 se habló de un Programa de Articulación de la Educación Inicial y Primaria. Esa propuesta, que fue interesante pero que lamentablemente se fue desvaneciendo a lo largo de los años, careció de un consistente modelo teórico que fundamentara la necesidad de esa relación: ese modelo teórico que da sustento a esta meritoria articulación es el de la Literalidad Emergente. Al respecto Bravo dice:

"Lamentablemente en la realidad educacional esta continuidad psicológica no se ve favorecida por el corte tradicional que hay entre kindergarten y el primer año. La división actual entre un sistema preescolar y la educación primaria contribuye a producir una discontinuidad pedagógica que dificulta la evolución cognitiva. Es decir, el desarrollo de los niños no se corta ni cambia cualitativamente en el minuto que cumplieron los 6 años. Hay una continuidad en el desarrollo cognitivo. Y un sistema escolar que corta, que interrumpe un modelo de educación y lo cambia bruscamente por otro al llegar a los 6 años está también cortando o interrumpiendo un proceso de desarrollo de los niños".

La posibilidad de articular estrechamente la educación inicial y primaria permite promover una evolución cognitiva y psicolingüística que le permite tener el umbral necesario para iniciarse en el aprendizaje de la lectura con éxito e intervenir, oportunamente, en aquellos casos en que muestras dificultades con programas de compensación psicolingüística. Además permitirá apuntar hacia una misma dirección teórica y metodológica y estimulando las funciones cognitivas que sí tienen que ver directamente con las variables subyacentes a la lectura y no perder un tiempo valioso y crítico para entrenar al niño en capacidades psicomotrices, de percepción visual, esquema corporal, derecha-izquierda etc., que si bien son importantes no garantizan el éxito en la lectura.

Es necesario reorientar los planes y programas educativos no sólo revisando el modelo teórico sobre el cual se basa la nueva propuesta en comunicación integral sino evaluar lo que se está haciendo a nivel de educación inicial y de que manera aquello que se está trabajando está relacionado con el logro del aprendizaje de la lectoescritura. Estamos en Emergencia Educativa por los índices tan bajos obtenidos en competencias lectoras. Pero qué se está haciendo para revertir las nefastas consecuencias que dejará un país con tanto fracaso en la lectura, con niños y jóvenes que tengan tantas dificultades para acceder a las más grandes obras literarias y científicas.

4. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA INICIAL

Fue el gran psicólogo soviético Lev Semionovich Vigotsky quien por primera vez habló de la Zona de Desarrollo Próximo. Además acuñó otros términos como Zona de Desarrollo Real y Zona de Desarrollo Potencial. Pasaremos a explicar brevemente cada uno de estos conceptos a pesar que constituyen planteamientos ampliamente difundidos.

Por **Zona de Desarrollo Real** se entiende el nivel cognitivo alcanzado por el alumno en el momento en que se le evalúa sin la ayuda o intervención del

maestro. Según Vigotsky, este nivel es valorado con los tradicionales test psicométricos de inteligencia que, luego de ser aplicados, nos proporcionan información sobre el estado de conocimientos, información y estrategias alcanzadas por el niño.

En cambio, la **Zona de Desarrollo Potencial** es todo lo que puede desplegar el niño, ya no por sí solo, sino como producto de la intervención mediadora del maestro, otro adulto o incluso, un niño con mayor nivel cognitivo. Claro que este despliegue es posible porque el niño posee los elementos que propiciaron este cambio, sólo necesita de un pequeño "empujoncito" para que la evolución de su aprendizaje sea posible.

Aquí radica uno de los grandes aportes de Vigotsky porque le dio un carácter social y cultural al proceso educativo. Como sostiene uno de sus más grandes discípulos, Reuven Feuerstein: "Un alumno que presenta deficiencias en su aprendizaje es porque careció de esa experiencia mediadora que permite que lo que antes fuera una relación intersíquica —es decir producto de la interacción cognitiva, lingüística, social y afectiva entre el maestro y el alumno— se vaya convirtiendo en una estructura mental intrapsíquica. En otras palabras, el alumno termina interiorizando los conocimientos, estrategias, técnicas, actitudes de su maestro mediador".

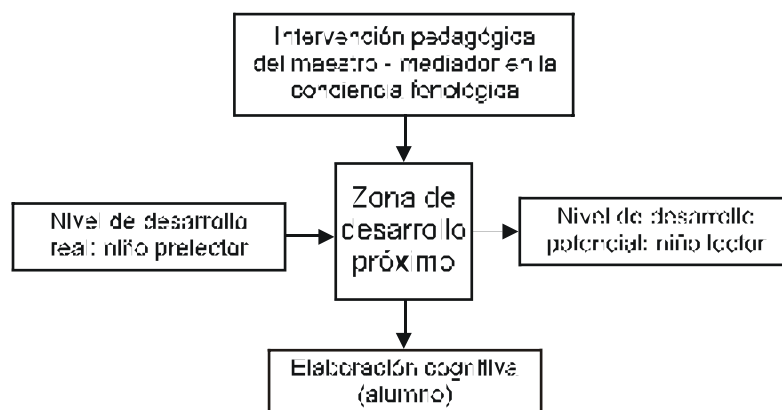
¿Y qué es la **Zona de Desarrollo Próximo**? Si el Nivel de Desarrollo Real es lo que puede ejecutar el niño por sí solo y el Nivel de Desarrollo Potencial lo que puede hacer gracias a la intervención del mediador-maestro, la Zona de Desarrollo Próximo es la "distancia" que existe entre ambos niveles. En otras palabras, es el "espacio" de intervención por donde

actúa el maestro para lograr el máximo potencial del alumno. El objetivo de la educación sería actuar siempre sobre esta zona para posibilitar el despliegue de las potencialidades cognitivas del alumno.

En el caso de la lectoescritura, podríamos decir que el objetivo de todo docente de primer grado es que el niño logre la decodificación lectora (y luego la comprensión lectora, que es el fin último del proceso lector). Ese sería el Nivel de Desarrollo Potencial. Y el Nivel de Desarrollo Real es el grado cognitivo y lingüístico alcanzado por el alumno que ingresa al último año de educación inicial. Es muy posible que estos niños, más aún en realidades deprimentes y carentes de estimulación psicolingüística como las del nivel socioeconómico bajo, no posean el umbral cognitivo necesario para iniciarse en el aprendizaje de la lectura. En ese sentido, el espacio de intervención directa y sistemática del maestro-mediador será en su **Zona de Desarrollo Próximo** y lo que hará en ella es crearle las condiciones mentales necesarias para favorecerlo en el aprendizaje de la lectoescritura.

Como sabemos, tal como lo ha explicitado brillantemente Bravo Valdivieso a través de sus investigaciones y los estudios internacionales comentados en su ponencia, esas condiciones tienen que ver directamente, pero no exclusivamente con la Conciencia Fonológica. Es así como la estimulación de la Conciencia Fonológica actúa directamente en la zona de desarrollo próximo para potencializar al máximo las capacidades cognitivas del niño y acceda, con éxito, al código escrito.

Un esquema del aporte de Bravo Valdivieso podría ser el siguiente:



En conclusión, intervenir pedagógicamente en la Zona de Desarrollo Próximo permitirá crear el puente que posibilite la relación cognitiva y lingüística del niño antes del aprendizaje de la lectura y después del mismo. De esa manera, se promoverá el éxito, el acceso al código escrito y, lo que es más importante aún, se garantizará su óptimo desarrollo futuro en su rendimiento escolar.

Como vemos, la tesis de Luis Bravo Valdivieso constituye un aporte sumamente innovador, desde el punto de vista teórico, y de enorme repercusión en los ámbitos pedagógico, social y cultural.

Por último, quisiéramos comentar algunas recomendaciones prácticas que se derivan del trabajo de Bravo y que podrían fortalecer nuestra especialidad:

- Integrar los planes y programas de educación inicial y primaria, tanto de formación docente en la universidad como de los propuestos por el Ministerio de Educación, con el fin de crear todas las condiciones necesarias para que el alumno logre el umbral cognitivo y psicolingüístico para aprender a leer.
- Si bien aún no es posible la integración formal de estas especialidades, por lo pronto, se puede proponer una estrecha y permanente coordinación entre los profesores de educación inicial y los de educación primaria con el fin de concertar esfuerzos que apunten a garantizar el aprendizaje exitoso de la lecto-escritura. Esto sólo será posible si existe un fundamento teórico y cognitivo que justifique

esta acción. Actualmente se concibe que las variables que correlacionan más directamente con el éxito lector son el lenguaje oral (a nivel léxico, semántico y sintáctico), la conciencia fonológica (rimas, sílabas y fonemas) y la memoria verbal operacional de corto término.

- Prevenir los futuros problemas lectores interviniendo oportunamente en la etapa de la educación inicial en los casos que empiecen a mostrar dificultades. No nos olvidemos que Vellutino mostró, en la práctica, los efectos positivos del programa de intervención individual basado en la estimulación del lenguaje oral y de la conciencia fonológica.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAVO VALDIVIESO, Luis; BERMEOSOLO, Jaime y PINTO, Arturo (1993). "Retardo lector inicial: características diferenciales en el proceso de decodificación". En: *Revista latinoamericana de psicología*. Vol. 18. 1985.
- ____ (1992). "Procesamiento auditivo-fonémico y comprensión lectora silenciosa en un grupo de disléxicos." En: *Revista latinoamericana de psicología*. Vol. 24. 1992.
- ____ (1995). *Lenguaje y dislexia. Enfoque cognitivo del retardo lector*. Editorial Universidad Católica de Chile.

____ (1994). "Dislexia y procesamiento cognitivo". En: *Revista PSYKHE*. Vol. 3, N.º 1. 1994.

____; BERMEOSOLO, Jaime; PINTO, Arturo; OYARZO, Enrique. (1993) "El efecto lectura inicial y rendimiento escolar básico". En: *Boletín de investigación educacional*. Vol. 9. Pontificia Universidad Católica de Chile. 1993.

____ (2004) *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

GONZÁLEZ MOREYRA, Raúl (1995). *Psicología del niño peruano*. Universidad de Lima. Facultad de Psicología.

____ (1995): *Exploración del desarrollo del lenguaje en el niño peruano menor de 3 años: un modelo interactivo*. Lima: Ministerio de Educación / Proyecto

de innovaciones pedagógicas no formales / Fundación Bernad Van Leer.

VELLUTINO, Frank (1987): "Aspectos psicolingüísticos del aprendizaje de la lectura". Ponencia Presentada en la I Jornada Internacional del Centro Peruano de Audición y Lenguaje.

____; SCANLON, D. y SPEARING D. (1995). "Semantic and phonological coding in poor and normal readers". *Journal of experimental child psychology*, 59:76-123,1995.

____; STEGER, J.; KANDEL, G. (1972). "Reading disability: an investigation of the perceptual deficit hypothesis". *Cortex*, 8: 106-118,1972.

VIGOTSKY, Lev S.(1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.