La lectoescritura y su impacto en el desarrollo del niño: Comentarios sobre Tomblin y Sénéchal

Laura M. Justice, PhD

University of Virginia, EE.UU.

Enero 2010, 2e éd.

Introducción

Sólo durante el último decenio el concepto de “lectoescritura” ha adquirido un rol central en la educación temprana. Anteriormente, los expertos raramente consideraban la lectoescritura como un aspecto esencial del crecimiento y desarrollo sano en los niños pequeños. La tasa actual de problemas de lectura entre los escolares continúa siendo inaceptablemente alta. Las estimaciones indican que cerca del 40% de los niños de cuarto año de educación primaria luchan con la lectura incluso a niveles básicos, y existe una notoria desproporción en la cantidad de niños entre ellos que provienen de hogares pobres o pertenecen a minorías étnicas.[1] El cambio de paradigma en los últimos diez años, que recibió un gran impulso con la publicación en 1980 del *United States' National Research Council* (Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos) titulada *“Preventing Reading Difficulties in Young Children”* (Prevención de las Dificultades de Lectura en Niños Pequeños”), ha destacado cada vez más la educación temprana como el contexto más

probable en el cual se podría encontrar soluciones efectivas a estos urgentes problemas. La educación temprana es el momento en que los niños desarrollan habilidades, conocimientos e interés en los aspectos en base a códigos y el significado del lenguaje escrito y hablado. Aquí, me refiero a estas habilidades e intereses como habilidades “pre-lectoescritura” a fin de destacar su rol como precursores de la lectoescritura convencional. El énfasis actual en la pre-lectoescritura como parte esencial de la educación temprana se fundamenta en dos grupos crecientes de investigaciones que muestran que:

1. Las diferencias individuales entre los niños en cuanto a habilidades pre-lectoescritura son significativas- las diferencias tempranas contribuyen significativamente a los resultados longitudinales en los logros de los niños en la lectura;[2] y
2. Es más probable que la prevalencia de dificultades de lectura tenga un mayor impacto a través de la prevención que a través de la remediación, ya que una vez que un niño determinado demuestra tener un retraso en lectura en la escuela primaria, las probabilidades que el niño vuelva a avanzar rápidamente es
3. muy poco probable.[3]

Investigación y Conclusiones

Los expertos Tomblin y Sénéchal proporcionan oportunos y relevantes análisis de la literatura actual en torno al desarrollo de la pre-lectoescritura y su relación en el corto y largo plazo con otras competencias del desarrollo. Mi lectura de sus textos sugiere que hay tres puntos importantes que requieren de mayor elaboración: los precursores de los decodificadores, la relación entre lenguaje-lectoescritura, y el rol del temperamento y la motivación.

En primer lugar, la acumulación de literatura actual sobre desarrollo temprano de la lectoescritura y su relación con resultados posteriores, identifica tres predictores únicos de la competencia en lectura: procesamiento fonológico, conocimiento de lo impreso y lenguaje oral.[2] Mientras los dos primeros preparan a los niños más directamente para las habilidades a nivel de la palabra (por ej., decodificación), el tercero los prepara para comprender el texto, con poco impacto directo sobre la decodificación. Tomlin destaca correctamente que la competencia en lectura requiere tanto decodificación como comprensión, y Sénéchal subraya que los niños primero deben “aprender a leer” antes de poder “leer para aprender”. Los lectores de este artículo deberían reconocer que la relación entre los dos aspectos de la lectura es multiplicativa, lo que quiere decir que ambas partes de la ecuación (Decodificación X Comprensión = Lectura) requieren un valor distinto de 0

para que la lectura sea funcional.[4] Ni Tomblin ni Sénéchal destacan adecuadamente la importancia de asegurarse que los niños desarrollen los precursores de la decodificación durante su educación inicial. Los niños nunca serán capaces de leer para aprender (vale decir, comprender) si no pueden decodificar satisfactoriamente. Los niños que empiezan su instrucción de lectura con una inadecuada habilidad pre-lectoescritura serán incapaces de mantener el ritmo cuando los instruyan en decodificación, lo que debilita la eventual transición a leer por el significado. La educación inicial es el momento en el cual los educadores tienen la mejor oportunidad de mejorar las probabilidades que los niños se conviertan en lectores, otorgándoles las competencias pre-alfabeto (conocimiento de lo impreso y conciencia fonológica) que les permitirá aprovechar la instrucción relativa a la decodificación.

En segundo lugar, tanto Tomblin como Sénéchal enfatizan el rol del lenguaje oral en el desarrollo de la lectoescritura, y sin embargo no destacan la relación entre la lectoescritura y el desarrollo del lenguaje. Los académicos están viendo cada vez más que la relación de integración entre lenguaje y lectoescritura es recíproca. La participación de los niños en actividades de lectoescritura, tales como lectura de libros de cuentos o escuchar rimas, requiere una focalización meta-lingüística en la cual el lenguaje oral o escrito es el objeto de la atención. La participación constante en actividades de lectoescritura y el desarrollo de su propensión a considerar el lenguaje como un objeto de atención se convierten en las vías primarias para el desarrollo del lenguaje. Una vez que los niños comienzan a leer, incluso al nivel más básico, su lectura de textos se convierte en la mayor fuente de palabras y conceptos nuevos, sintaxis compleja y estructuras narrativas, las que entonces impulsan aún más su desarrollo del lenguaje. En resumen, la lectoescritura es un vehículo esencial para mejorar las competencias de lenguaje en los niños, tanto en los años preescolares como durante la educación escolar inicial y posterior, y la relación entre lenguaje y lectoescritura es mucho más que una “calle de un solo sentido” – el lenguaje les proporciona una base desde la cual explorar y vivenciar el lenguaje escrito, que a su vez aumenta aún más las competencias de lenguaje infantil.

En tercer lugar, el rol del temperamento y motivación en cuanto a su influencia en los logros y experiencias pre-lectoescritura, requiere mayor consideración de la que le confieren Tomblin y Sénéchal. Tomblin observa el traslapo entre la internalización de comportamientos (por ej., ansiedad y depresión) y las dificultades en la lectoescritura, y Sénéchal hace notar que algunos niños pueden tratar de evitar las experiencias de lectura, especialmente quienes se ven a sí mismos como lectores deficientes. El rol que juega la motivación temprana, el concepto de sí

mismo y el temperamento en el desarrollo de la pre-lectoescritura requiere mayor atención en general, especialmente cuando consideramos cómo facilitar otras competencias internas (por ej., procesamiento fonológico y vocabulario) en los programas de prevención. La mayoría de los educadores involucrados en la educación inicial saben que la motivación de un niño hacia la lectoescritura es uno de los factores contribuyentes más importantes para el éxito en la pre-lectoescritura. Mediante la búsqueda de experiencias de lectoescritura por sí mismos o en el contexto de interacciones con otros, los niños esencialmente implementan sus propias intervenciones de pre-lectoescritura! Un pequeño pero convergente cuerpo de investigación muestra que la motivación de los niños hacia las actividades de pre-lectoescritura y su participación en ellas, varía considerablemente de un niño a otro y se relaciona únicamente con los beneficios que el niño obtiene de estas actividades.[5] Algunos niños se resisten activamente a las experiencias de pre-lectoescritura, tales como lectura de cuentos, y aquellos que tienen poco desarrolladas las habilidades de lenguaje o no tienen experiencia con la lectoescritura en el hogar, pueden tener mayores probabilidades de resistirse a estas actividades. La literatura científica no ha demostrado todavía por qué los niños se resisten a las actividades de lectoescritura y cómo esta resistencia está generalmente relacionada con el temperamento de los niños. No obstante, los enfoques que respaldan la participación de los niños pequeños y su motivación hacia experiencias de lectoescritura, requieren ser considerados como una de las más importantes características del diseño de intervenciones efectivas.

Implicaciones desde la Perspectiva de Políticas y Servicios

Las perspectivas actuales de políticas y servicios proceden de tres resultados inequívocos encontrados en la literatura. Primero, los niños con lenguaje oral base subdesarrollado, exhibirán una gran vulnerabilidad en cuanto a lograr la competencia en lectura, lo que a su vez inhibe el desarrollo constante del lenguaje. Segundo, es mucho más difícil remediar problemas de lectura que prevenirlos. Tercero, es posible cambiar las probabilidades hacia mejores resultados en lectoescritura para niños, mediante programas de pre-lectoescritura de alta calidad, intensivos, y sistemáticos, proporcionados a preescolares y niños en kindergarten antes de que se manifiesten los problemas de lectura.

Integración de políticas, práctica e investigación

Aún persisten brechas significativas en la integración de políticas, práctica e investigación, y en llevar a cabo investigaciones que puedan ser fácilmente aplicables a programas del mundo real.

Tomblin destaca la necesidad de contar con investigaciones futuras sobre los mecanismos que producen los problemas de lectoescritura en los niños con dificultades del lenguaje. El cuerpo de investigación en dichos mecanismos es una de las áreas de investigación mejor desarrollada y mejor financiada en los Estados Unidos, y ha demostrado inequívocamente la importancia del lenguaje oral, el procesamiento fonológico y el conocimiento de lo impreso en cuanto a su relación causal con la habilidad de un niño para aprender a leer. Lo que se necesita actualmente es una mayor focalización en la mejor manera de facilitar los vínculos entre políticas, práctica e investigación que asegure la efectividad de los esfuerzos efectuados en el mundo real para mejorar los resultados en lectoescritura de niños pequeños, particularmente de aquellos que llegan a estos programas con habilidades subdesarrolladas en pre-lectoescritura y del lenguaje. Sénéchal ofrece varias sugerencias basadas en la evidencia para promover las habilidades de pre-lectoescritura en niños pequeños, tales como jugar con las palabras y leer libros. La medida en que dichas actividades sean efectivas para niños con debilidades del lenguaje, tengan un efecto longitudinal positivo y puedan ser integradas en intervenciones ya existentes, es algo que todavía debe ser cuidadosamente examinado.

¿Importa la calidad?

Los encargados de formular políticas, profesionales e investigadores, han considerado muy ocasionalmente la importancia que pueda tener la calidad de las interacciones adulto-niño centradas en la lectoescritura, ya sea jugando con palabras o leyendo libros. Las teorías del desarrollo relativas a como los niños desarrollan las habilidades pre-lectoescritura, asumen que la calidad de la interacción tiene gran importancia, y que las habilidades de los niños avanzan más rápido y más fácilmente en interacciones educativas caracterizadas por la entrega de la información por parte del adulto en forma sensitiva, receptiva, y no controladora. Cuando se proporcionan intervenciones tempranas en lectoescritura en forma sistemática y basadas en las investigaciones, la calidad de la entrega de estas interacciones por parte del educador puede variar enormemente, y estas variaciones parecen hacer una gran diferencia en los resultados en lectoescritura de los niños. A medida que diseñamos políticas y servicios para los niños pequeños, destinadas a reducir el riesgo de fracasos en la lectura por medio de la prevención, debemos asegurarnos que las relaciones e interacciones que los niños tienen con los adultos - que proporcionan el contexto en el cual aumentarán los conocimientos, habilidades e intereses – sean de la más alta calidad.

Referencias

1. National Assessment of Education Progress. The Nation’s Report Card. Disponible en: http://nces.ed.gov/nationsreportcard/. Consultado el 4 de febrero, 2005.
2. Storch SA, Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology* 2002;38(6):934-947.
3. Juel C, Griffith PL, Gough PB. Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology* 1986;78(4):243-255.
4. Gough PB, Tunmer WE. Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education* 1986;7(1):6-10.
5. Justice LM, Chow SM, Capellini C, Flanigan K, Colton S. Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology* 2003;12(3):320-332.