

Conciencia del lenguaje, claridad cognitiva y disposición para la lectura¹

John Downing*

El problema

Se ha establecido claramente la naturaleza evolutiva del comportamiento en la alfabetización. Aunque la conciencia del lenguaje (CL) es un concepto nuevo en la teoría científica y en la investigación acerca del comportamiento en lectura y escritura, el acopio de evidencia empírica sobre la existencia de la conciencia lingüística es tan rico que se hace difícilmente discutible (Downing, 1986). Más aún, se ha acumulado un conjunto considerable de evidencias que prueban la estrecha relación existente entre la CL de los niños y su comportamiento lector. Por ejemplo, respecto a la conciencia fonológica, Morais, Cary, Alegria y Bertelson (1979) afirman que "la relación entre la habilidad para manipular fonemas y el éxito en el aprendizaje de la lectura ha sido ampliamente documentada". Numerosos estudios han hallado significativas y sustanciales correlaciones entre puntajes en una variedad de tareas de CL y logros en lectura y escritura. Niños y adultos que obtienen bajos puntajes en CL tienen logros bajos en alfabetización. Un alto nivel en CL se vincula con logros elevados en lectura y escritura. Pero ¿cuál es la base causal de estas relaciones estadísticas?

Teoría de la claridad cognitiva

La lectura como habilidad unitaria

Downing y Leong (1982) en **Psychology of reading** concluyeron en que "podemos aplicar con confianza lo que la investigación psicológica ha descubierto acerca de la adquisición de las habilidades en general al aprendizaje de la lectura en particular". La revisión de investigaciones sobre el aprendizaje de habilidades realizada por Fitts (1962) lo llevó a la conclusión de que hay tres fases en el desarrollo de cualquier habilidad. Estas fases pueden ser denominadas: "cognitiva", "de dominio" y "de automaticidad". Ocurren en dicho orden, y, en realidad, constituyen un proceso continuo sin límites precisos entre cada una de ellas. Más aún, en una habilidad tan compleja como la lectura, estas tres fases recurren continuamente cuando el lector se

¹ El título original del trabajo es "Language awareness, cognitive clarity and reading readiness". Se tradujo "reading readiness" como "disposición para la lectura". De acuerdo con el **Diccionario de Lectura y términos afines** de la International Reading Association, en su versión española a cargo de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, el concepto "reading readiness" puede ser traducido como: "madurez para empezar la lectura", "apresto para la lectura", "predisposición para la lectura" o "disposición para la lectura". "La disposición para aprender una cuestión cualquiera a cualquier nivel viene determinada por un conjunto de factores intelectuales, motivacionales, experimentales y de grado de madurez del individuo, muy complejo y que pueden variar con el tiempo y según la circunstancia. La disposición constituye un concepto global y no un rasgo concreto, como la edad mental, con la que suele relacionarse".

* John Downing, destacado especialista en lectura de renombre internacional, es profesor de la Universidad de Victoria, Canadá.

encuentra con nuevas subdestrezas durante los muchos años que necesita para llegar a ser un lector enteramente capacitado.

La fase cognitiva inicial se da cuando el aprendiz, de acuerdo con Cronbach (1977), "debe encontrar qué hacer en una situación no familiar". Como el principiante "está considerando qué debe hacerse", es importante que la tarea sea claramente comprensible en las etapas iniciales.

En la fase inicial del aprendizaje de una habilidad compleja se debe encarar al mismo tiempo el mayor número de subdestrezas nuevas. El aspecto cognitivo, pues, de la adquisición de habilidades es especialmente significativo en las primeras semanas y meses de la instrucción en lectura. Si los niños en la etapa inicial de ésta, no pueden pasar a la fase de dominio, permanecen atrapados en la fase cognitiva.

La conciencia del lenguaje en la disposición para la lectura

Varios investigadores acerca de la CL han indicado que ésta es una fase de la disposición para la lectura. Por ejemplo, Shanahan y Hogan (1983) informaron que su estudio mostró "que cuanto mayor es el tiempo que los padres pasan leyéndoles a sus hijos, mejor les irá a éstos en el test de conciencia de lo impreso. Estos resultados parecen compatibles con hallazgos previos concernientes a la relación entre la cantidad de lectura de los padres y las habilidades de disposición para la lectura de los hijos". Arnold y Bedford (1984) en su informe acerca de un estudio sobre CL en niños discapacitados auditivos afirman que la CL y la disposición para la lectura se vinculan plenamente: "Un niño debe conocer las funciones y los propósitos de la lectura y escritura antes, o al menos durante, las etapas iniciales del aprendizaje de estas dos importantes habilidades. Por analogía un niño debe saber qué es una bicicleta y para qué sirve antes de que aprenda a andar en ella". En su informe sobre los resultados de un programa escolar planificado para apoyar el desarrollo de la CL de los estudiantes, Taylor, Blum, Logsdon y Moeller (1982) escriben: "El programa se basó en los siguientes supuestos: a) la experiencia previa en lenguaje oral y escrito contribuye a la disposición para la lectura y al progreso en la instrucción en lectura, y b) la disposición para la lectura incluye el desarrollo de un conocimiento funcional de los propósitos del lenguaje escrito y los aspectos técnicos de lo impreso".

Estas citas sirven para vincular los conceptos de CL, disposición para la lectura y la fase cognitiva de adquisición de habilidades. Una reflexión similar llevó a designar al primer test de CL publicado para ser administrado a la vez a toda clase de alumnos: **Language awareness in reading readiness (LARR) test** (Downing, Ayers y Schaefer, 1983)

El test LARR fue desarrollado como instrumento de investigación para estudiar la teoría de la claridad cognitiva (CC) y el fenómeno concomitante de la CL. La teoría de la CC fue originalmente desarrollada como una serie de postulados en el libro **Reading and reasoning** (Downing, 1979). Tres de estos postulados fueron luego ligeramente modificados a partir del resultado de investigaciones que probaron hipótesis derivadas de la teoría inicial (Downing y Downing, 1983).

La evidencia en investigación relacionada con la teoría de la CC ha sido revisada de ahí en más (Downing 1972, 1973, 1979, 1984b, 1986).

En este trabajo se ha enfocado la **causalidad**.

Causalidad: una posición interactiva

La teoría de la CC no contempla un orden temporal simplista en la aparición de la CL y la adquisición del comportamiento lector. Por el contrario, estos dos aspectos del comportamiento interactúan y se asisten mutuamente uno al otro. Los niños entran a la escuela con algún grado de CL y se presume que éste se relaciona con sus experiencias preescolares con los instrumentos de alfabetización y del uso que de ellos hacen las personas de su entorno. Sin embargo, la teoría de la CC da alguna prioridad causal a la CL, si uno puede concebir algún tipo de microcito abstracto de CL y algún microcito relacionado de comportamiento lector. El progreso en el aprendizaje de la lectura depende del desarrollo de la CL. Pero la teoría de la CC comprende la manera en que las tareas de adquisición de la alfabetización estimulan el proceso de formación del concepto en el desarrollo de la CL.

En su revisión de la bibliografía, A. Sinclair (1982) afirma la conclusión ya establecida respecto de la importancia de las experiencias preescolares en la alfabetización y en el desarrollo de la CL: "Los niños están rodeados, en un medio urbano, por material impreso o escrito, que es leído, usado y comentado por aquellos que lo rodean. A los dos o tres años... toman conciencia de la lectura y escritura como actividades realizadas por los seres humanos... Muy pronto comienzan a reflexionar al mismo tiempo sobre la estructura y la función de lo impreso que los rodea".

La investigación de Shanahan y Hogan (1983) estableció esta conexión en forma empírica. En su estudio de 18 familias de clase media de Chicago, encontraron una estrecha relación entre el estilo del comportamiento de los padres al compartir los libros con sus hijos preescolares y los puntajes de éstos en el test de Clay (1972) **Concepts about print test**. Downing y Downing (1983) hallaron que los niños de Papua Nueva Guinea que nunca habían ido a la escuela, porque carecían de ella en su aldea, alcanzaron, no obstante, a los chicos que sí asistían a clase en los puntajes de un test acerca de los conceptos sobre las funciones de la alfabetización. Presumiblemente, esto provenía de las observaciones realizadas por los niños no escolarizados acerca de actividades alfabetizadoras en el mercado de un pueblo cercano. Sin embargo, Moore (1984) encontró que los puntajes de los estudiantes de Papua Nueva Guinea en el **Concepts about print test** indicaron un retraso en el desarrollo de la CL en comparación con estudiantes de Dinamarca, Nueva Zelanda y de los Estados Unidos. Esto refleja el hecho de que el 80 por ciento de los niños de Papua Nueva Guinea viven en aldeas que no tienen el entorno rico en medios impresos que poseen los niños de los países más desarrollados.

La importancia de las diferencias individuales en experiencias de alfabetización para el desarrollo de la CL ha sido demostrada también en dos informes recientes sobre la CL en niños discapacitados auditivos (Arnold y

Bedford, 1984; Booth y Hall, 1985). Los niños discapacitados auditivos tienen una CL retrasada cuando comienzan la escuela pero métodos especiales para enfocar su atención en el entorno alfabetizador pueden incrementarla considerablemente.

Aunque se ha demostrado que las experiencias de un entorno letrado estimulan el conocimiento del niño sobre el lenguaje, esto no nos permite concluir en que tales contactos son los únicos prerrequisitos para desarrollar la CL. Distintos experimentos han probado que los niños pueden desarrollar la conciencia fonológica a través de un entrenamiento exclusivamente auditivo sin instrucción en lectura y escritura (Content, Morais, Alegria y Bertelson, 1982; Elkonin, 1973; Johnson, Olilla y Downing, 1973).

En resumen, las experiencias alfabetizadoras acrecientan la CL, pero las experiencias que afectan la CL no necesariamente provienen de la alfabetización. También la experiencia de lo impreso difiere en los distintos individuos y por lo tanto produce efectos diferentes en la CL de cada uno de ellos.

Otros investigadores han arribado a la conclusión de que la relación entre la CL y las experiencias de lectura es de interacción (Hamilton y Barton, 1983; Morais, Cary, Alegria y Bertelson, 1979; Raban, 1984; A. Sinclair y H. Sinclair, en prensa; Sultmann, Elkins, Miller y Byrne, 1983).

Lo que nosotros sabemos acerca del desarrollo del concepto en general debería llevarnos a predecir que la CL y las experiencias en lectura interactúan. Piaget (1977) demostró cómo los conceptos de los niños se desarrollan como resultado de los desafíos de experiencias que contradicen sus esquemas conceptuales previos. Ferreiro (en prensa) expresa vividamente el punto de vista de la interacción cuando escribe: "Crecer en alfabetización no es un viaje descansado de una etapa a otra. Muchas subidas y bajadas se encuentran en el camino, cuyo sentido preciso se necesita entender. Como cualquier otro crecimiento en un dominio cognitivo es una aventura excitante, llena de incógnitas, con numerosas crisis, en las cuales es difícil mantener bajo control la ansiedad"

Referencias bibliográficas

- Arnold, P. y Bedford, C. **The linguistic awareness of hearing impaired children.** Trabajo no publicado. Manchester, Inglaterra. Psychology Department, University of Manchester, 1984.
- Booth, E. y Hall, N. Helping the hearing impaired children see relevance in reading. En D. Hustler, E. Cuff, y A. Cassidy (compiladores), **Action research in classroom and school.** Londres: Allen y Unwin, 1985.
- Bowers, K. Comunicación personal, noviembre 1, 1984.
- Clay, M. M. **Concepts about print test.** Auckland, Nueva Zelanda. Heinemann, 1972. 1972.
- Content, A., Morais, J., Alegria, J. y Bertelson, P. Accelerating the development of phonetic segmentation skills in kindergartners. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 1982, 2, 259-269.

- Cronbach, L. J. **Educational psychology** (Tercera edición). Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- Downing, J. The cognitive clarity theory of reading. En V. Southgate (compilador), **Literacy at all levels**. Londres, Inglaterra: Ward Lock, 1972.
- Downing, J. A summary of evidence related to the cognitive clarity theory of reading. En P.L. Nacke (compilador). **Diversity in mature reading: Theory and research**. Boone, N. C.: National Reading Conference, 1973.
- Downing, J. **Reading and reasoning**. Nueva York: Springer-Verlag y Edinburgo, Escocia: Chambers, 1979.
- Downing, J. A source of cognitive confusion for beginning readers: Learning in a second language. **Reading Teacher**, 1984 (a), 37, 366-370.
- Downing, J. Task awareness in the development of reading skill. En J. Downing y R. Valtin (compiladores). **Language awareness and learning to read**. Nueva York: Springer-Verlag, 1984(b).
- Downing, J. Cognitive clarity: A unifying and cross-cultural theory for language awareness phenomena in reading. En D. B. Yaden, Jr. y W. S. Templeton (compiladores), **Metalinguistic awareness and beginning literacy: Conceptualizing what it means to read and write**. Exeter, N. H.: Heinemann, 1986.
- Downing, L, Ayers, D. y Schaefer, B. **Linguistic awareness in reading readiness (LARR) test**. Scarborough, Ontario: Nelson-Canadá, y Windsor, Inglaterra. NFER-Nelson, 1983.
- Downing, J. y Downing, M. Metacognitive readiness for literacy learning. Papua New Guinea **Journal of Education**, 1983, 19, 17-40.
- Downing, J. y Leong, C. K. **Psychology of reading**. Nueva York: Macmillan, 1982.
- Elkonin, D. B. URSS. En J. Downing (compilador), **Comparative reading**. Nueva York: Macmillan, 1973.
- Ferreiro, E. The interplay between information and assimilation in beginning literacy. En W. Teale y E. Sulzby (compiladores), **Emergent literacy**. Norwood, Nueva Jersey: Ablex, en prensa.
- Fitts, P. Factors in complex skill training. En R. Glaser (compilador). **Training research and education**. Pittsburgh, Pensilvania: University of Pittsburgh Press, 1962.
- Hamilton, M. E. y Barton, D. Adults' definitions of 'word': The effects of literacy and development. **Journal of Pragmatics**, 1973, 7, 581-594.
- Johnson, T.D., Ollila, L., y Downing, J. The effect of auditory discrimination training on reading readiness measures. En T. Westermarck (compilador), **Examining and meeting today's reading needs in B. C.** Vancouver, B. C.: University of British Columbia, 1973.
- Moore, D. W. **Acquiring the initial concepts about print in Papua New Guinea**. Escrito presentado en el Décimo Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Lectura, Hong Kong, 1984.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. y Bertelson, O. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, 1979, 7, 323-331.
- Piaget, J. **The development of thought: Equilibration of cognitive structures**. Nueva York: Viking, 1977.
- Raban, B. **Children's understanding of written languages at seven years of age**. Manuscrito no publicado. Reading, Inglaterra: School of Education, University of Reading, 1984.
- Shanahan, T. y Hogan, V. Parent reading style and children's print awareness. En J. A. Niles y L. A. Harris (compiladores), **Searches for meaning in reading language processing and instruction**. Rochester, Nueva York: National Reading Conference, 1983.
- Sinclair, A. Some recent trends in the study of language development. **International Journal of Behavioral Development**, 1982, 5, 413-431.

- Sinclair, A. y Sinclair, H. Preschool children's interpretation of written numbers. **Human Learning**, en prensa.
- Sinclair, H. Conceptualization and awareness in Piaget's theory and its relevance to the child's conception of language. En A. Sinclair, R. J. Jarvella, y W. J. M. Levelt (compiladores), **The child's conception of language**. Nueva York: Springer-Verlag, 1978.
- Sultmann, W. F., Elkins, L, Miller, S., y Byrne, M. Linguistic awareness and early reading. **Reading Psychology**, 1983, 4, 327-335.
- Taylor, N. E., Blum, I. H., Logsdon, D. M. y Moeller, G.D. **The development of written languages awareness: Environmental aspects and program characteristics**. Escrito presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva York, 1982.
- Valtin, R. The development of metalinguistic abilities in children learning to read and write. En J. Downing y R. Valtin (compiladores), **Language Awareness and Learning to Read**. Nueva York: Springer Verlag, 1984.

El artículo fue traducido por Javier Mignone y revisado por María Elena Rodríguez.