



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PLAN DE TRABAJO PARA LA ELABORACION DE LA INVESTIGACION DE PREGRADO

ALUMNAS:

ALTAMIRANO NATACHA (MATRICULA 7280/06)

EMBEITA EDITH (MATRICULA 5904/02)

CÁTEDRA DE RADICACIÓN: PSICOLOGIA COGNITIVA.

SUPERVISOR: DR. SEBASTIÁN URQUIJO

TITULO DEL PROYECTO: "RELACION ENTRE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS Y
COMPRESIÓN LECTORA"



N° CLASIFICACION:	ADQUISICION:
t-PA A	Rose
	N° INVENTARIO:
	R-01237

Firma del Supervisor

Firma del / los alumno

P/ Área de Investigación

Resultado de la evaluación (aprobado / rehacer)

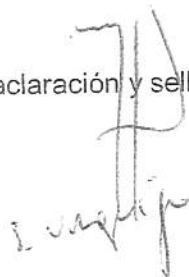
Fecha:

Este informe corresponde al requisito curricular de investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas: Altamirano, Natacha y Embeita, Edith de la Facultad de Psicología de la Universidad de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores.

INFORME DE EVALUACION DEL SUPERVISOR

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por los alumnos: ALTAMIRANO, Natacha - matricula N° 7280/06; Embeita, Edith - matricula N° 5904/02, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 23 días del mes de NOVIEMBRE del año 2012.

Firma, aclaración y sello del Supervisor.



INFORME DE LA COMISION ASESORA

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas: ALTAMIRANO, Natacha - matricula N° 7280/06; Embeita, Edith - matricula N° 5904/02.


Firma y aclaración del especialista interviniente. Maria M. RICHARD'S


Firma y aclaración del Supervisor. SEMA STON Urquijo.

Firma y aclaración de los miembros del Área de Investigación.

Calificación: 7 (Bueno)
Fecha de aprobación: 21/12/12



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

.....

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PLAN DE TRABAJO PARA LA ELABORACION DE LA INVESTIGACION DE
PREGRADO

ALUMNAS:

ALTAMIRANO NATACHA (MATRICULA 7280/06)

EMBEITA EDITH (MATRICULA 5904/02)

CÁTEDRA DE RADICACIÓN: PSICOLOGIA COGNITIVA.

SUPERVISOR: DR. SEBASTIÁN URQUIJO

TITULO DEL PROYECTO: *“RELACION ENTRE HABILIDADES
METALINGÜÍSTICAS Y COMPRENSIÓN LECTORA”*

Descripción resumida:

Son muchos los estudios y autores que refieren una vinculación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora. Entre las primeras se incluirían aquellas competencias del sujeto necesarias para captar la estructura arbitraria del lenguaje, es decir que : “...*el concepto de conciencia lingüística implica la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje en un nivel en que el individuo esta centrando su atención explícitamente en él y debe ademas ser capaz de apreciar de que es sobre el lenguaje que sobre lo que se esta reflexionando..*” (Urquijo y col., 2005). Las habilidades metalingüísticas se aplican a diversas áreas, generando desarrollo de conciencia fonológica, de palabras, sintáctica y pragmática respectivamente. La conciencia fonológica seria “...*la habilidad de tener conciencia sobre los sonidos de la propia lengua e implica discriminaciones reflexivas e implicaría, la habilidad de segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje oral...*” (Urquijo y col., op.cit.). Por otro lado, “...*la conciencia de palabras refiere a la capacidad de comprensión por parte del niño de que una palabra es una unidad distinta de otras y de que es un símbolo arbitrario que no conlleva relacion directa con el objeto que representa...*” (Urquijo y otros, op. cit). Se trata de un constructo teórico que incluye a la conciencia reflexiva por parte del niño de la gramática de las oraciones. Por su parte, la conciencia pragmática “... *supone un abanico de temas que incluyen la reelección del niño sobre procesos de comunicación, su comprensión de las influencias sociales sobre el lenguaje y su habilidad para evaluar la consistencia de las proposiciones lingüísticas de entrada...*” (Urquijo y otros, op. Cit.). Las habilidades metalingüísticas tienen que ver entonces con la conciencia de la relación que existe entre el significante que la representa y su significado, con la conciencia sintáctica y también con la conciencia pragmática.

La comprensión lectora es descrita como la interacción entre el lector y el texto y estaría atravesada por varios factores como la estimulación del medio, el número de palabras conocidas por el sujeto, habilidades metalingüísticas, las experiencias previas, habilidades que en su conjunto permitirían que el individuo lector de significado a las palabras, frases y párrafos. La comprensión lectora seria entonces, de acuerdo a Urquijo y col. (2005) “...*fruto de un complejo sistema de acciones en el que cabe diferenciar dos tipos de acciones cognitivas. Por un lado las que nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas, por otro lado, las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto...* “. Es necesario estudiar estas

variables y conocer la relación existente entre ambas para poder hacer más eficaz y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que no solamente se observa en las situaciones áulicas, durante el desarrollo intelectual de los niños escolarizados, sino también en la vida adulta, en un progreso continuo de capacitación y crecimiento.

De acuerdo a las definiciones anteriormente explicitadas, resulta esperable que exista una asociación positiva entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora. Para poder poner a prueba esta hipótesis, proponemos realizar un estudio evaluando a alumnos de 1° a 3° año de Educación Primaria Básica de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, con escalas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI-- (Matute, Ardila, Ostrosky-Solis, 2007). Adicionalmente, se intentará determinar si todas las habilidades metalingüísticas tienen la misma asociación con la capacidad requerida para la comprensión de un texto, si estas relaciones varían en función del curso y/o del tipo de escuela a la que asisten.

Palabras clave: comprensión lectora - habilidades metalingüísticas – primer ciclo de la EPB - *tipo de escuela*

Motivo y antecedentes:

La comprensión lectora, es decir la posibilidad de dar significado a lo que se lee a partir de experiencias previas y las habilidades metalingüísticas son el soporte fundamental para el acceso a un mundo donde el discurso cobra cada vez mas importancia, sea escrito u oral, sea con fines netamente literarios o científicos cobrando crucial importancia a la hora de la resolución de problemáticas diversas no excluyéndose a las ciencias exactas en las cuales también la construcción y la posterior decodificación de un texto pueden conllevar o no a la resolución exitosa de un problema. Se puede definir la cuestión de la consciencia metalingüística como un tipo de conocimiento lingüístico que consiste en la capacidad del hablante para atender a los distintos aspectos de la lengua de la que es usuario y saber que posee tal conocimiento, lo que supondría que incluye un amplio conjunto de habilidades diferentes, según cual sea el aspecto del lenguaje que tengamos en cuenta en cada caso. Se plantea la consciencia metalingüística como un conocimiento sobre el lenguaje que siendo implícito (no expreso o consciente) al principio llega a hacerse explícito (o consciente). Desde esta perspectiva se sabe que la consciencia metalingüística es “...*la habilidad para tender ^{al} la lengua y transformarlo en objeto de análisis...*” (Borzzone y otros,

2004), o “...el concepto de conciencia lingüística implica la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje en un nivel en que el individuo está centrando su atención explícitamente en él y debe además ser capaz de apreciar de que es sobre el lenguaje que sobre lo que se está reflexionando...” (Urquijo y otros, 2005), y podrá manifestarse como conciencia fonológica, conciencia de palabras, conciencia sintáctica o conciencia pragmática o del discurso. Como se ve, los autores coinciden en que al habilidad metalingüística sería una toma de conciencia por parte del sujeto de las reglas que permiten en un determinado lenguaje, la construcción de palabras, oraciones o unidades mas complejas teniendo estas significado y coherencia.

En relación a esto último, los autores también coinciden en incluir dentro de las habilidades metalingüísticas a:

- La Conciencia fonológica
- La Conciencia léxica o de palabras.
- La Conciencia sintáctica
- La Conciencia pragmática

La conciencia fonológica sería “...la habilidad de tener conciencia sobre los sonidos de la propia lengua e implica discriminaciones reflexivas e implicaría, la habilidad de segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje oral...” (Urquijo y otros, 2005), o también tal como es definida por Borzone y otros (2004) como “...la conciencia de sonidos y secuencias de sonidos que forman las palabras...”.

La conciencia léxica se entiende como “...la capacidad de comprensión por parte del niño de que una palabra es una unidad distinta de otras y de que es un símbolo arbitrario que no conlleva relación directa con el objeto que representa...” (Urquijo y otros, 2005), o también como “...la posibilidad de ver las palabras como unidades separadas...” (Borzone y otros, 2004).

La conciencia sintáctica supone “...un constructo teórico que alude a la conciencia reflexiva por parte del niño de la gramática de las oraciones...” (Urquijo y otros, 2005), o también como “...la conciencia que tiene el niño de la construcción correcta o no de una oración...” (Borzone y otros, 2004).

Finalmente, la conciencia pragmática es, según Urquijo (2005) “...el conocimiento de la gramática de las oraciones...” (Urquijo y otros, 2005). La conciencia pragmática “...supone un abanico de temas que incluyen la reelección del niño sobre procesos de comunicación, su comprensión de las influencias sociales sobre

el lenguaje y su habilidad para evaluar la consistencia de las proposiciones lingüísticas de entrada...” (Urquijo y otros, 2005), “...formas del lenguaje adecuadas al contexto de comunicación...” (Borzzone y otros, 2004).

De lo antedicho, ^{oportunamente expresado} se desprende entonces que existen diferentes habilidades metalingüísticas, y que estas se complementarían unas a otras para, en definitiva, proporcionar al sujeto la posibilidad de elaborar palabras, oraciones o textos correctos desde lo gramatical y adecuados al contexto donde la comunicación se produce, a la vez que le darían el soporte para comprender el sentido de estas mismas unidades lingüísticas producidas por un hablante o un texto escrito.

Resulta importante en este punto destacar que para la Psicología Lingüística Cognitiva, la lectura no puede reducirse a la simple percepción de grafismos; es una actividad compleja donde lo esencial es la transformación de ciertos símbolos lingüísticos en significados, recorrido que va desde el lenguaje al pensamiento. Lo interesante es poder describir como actúa la mente sobre la información que le llega, que procesos mentales actúan sobre esa información para, dado un determinado estímulo de entrada, o input, producir una determinada respuesta o output.

En la actualidad parece ser un problema emergente y cada vez más habitual la dificultad que estarían manifestando los niños y adolescentes en este campo. Sin duda son muchos los factores que contribuyen a ello, la cultura iconográfica, la deshabituación a la lectura y la pérdida del valor social de la misma y del conocimiento en general, y por supuesto las prácticas pedagógicas, es por ello que más allá de la bastedad del tema es de nuestro interés indagar puntualmente la vinculación entre la posibilidad de entender lo que se lee y las habilidades que suponen por parte del sujeto un cierto conocimiento de las reglas del lenguaje como estructura, desde su microestructura hasta la macroestructura, es decir como se construye cada sonido, cada palabra y como se combinan para generar significado.

Dicho interés se justifica por la importancia que tiene una sociedad saludable y con capacidad de reflexión y de crítica, el hecho de que los niños desde temprana edad puedan desarrollar el pensamiento en base al entrenamiento adecuado de sus habilidades cognitivas. Este proceso que debe iniciarse en la primera infancia continúa su evolución a lo largo de toda la vida de cualquier individuo que se encuentra sumergido en una cultura determinada. Los procesos básicos que intervienen en la comprensión lectora y en la adquisición de las habilidades metalingüísticas deben también ser tenidos en cuenta en situaciones de enseñanza aprendizaje de una segunda así también como una



variable de estudio a la hora de enfrentar dificultades o déficit en resolución de tareas, por ejemplo en una situación de dificultad para interpretar consignas o comprender durante un proceso de capacitación laboral de operarios en una empresa.

El interrogante que se plantea no es novedoso, ya que en 1974 Lausal escribía que “...el problema fundamental de la psicolingüística es simple de formular: *¿Qué sucede cuando comprendemos oraciones?...*” (Lausal, 1974.), sin embargo, el problema debe ser ubicado y abarcado en relación al contexto de discurso en el que aparece. Ésta es la opinión de Molinari Marotto (1998) cuando comprende al contexto no ya como un conjunto aleatorio de oraciones, sino como un conjunto coherente, de manera tal que la comprensión lectora de cada oración en particular contribuye a la interpretación coherente de todo el texto. La comprensión del texto requiere que el lector arribe a una representación coherente del mismo, además de tener una representación integrada, es necesario que cada oración que se lee sea evaluada con respecto al texto que la soporta.

García Madruga (1999) resalta la importancia de la memoria operativa, que da cuenta de las necesidades de almacenamiento y de recursos cognitivos implicados en el procesamiento. Según los autores que desarrollaron, entre los años 70 y los 80, las teorías de la comprensión del discurso, además del contexto, los lectores deben construir otros componentes de la representación semántica. Se trata por un lado de la microestructura o texto base que representa la información del texto y por otro lado una macroestructura que da cuenta del significado global del texto. Cada proposición macroestructural se construye aplicando ciertas macrorreglas a una serie de proposiciones microestructurales bajo el control de un esquema que representa el conocimiento del lector y sus objetivos. Las macrorreglas se pueden considerar como procesos de inferencia que permiten reducir y organizar la información.

Borzzone (2004) realizó un estudio acerca de la capacidad de comprensión de textos en niños de cinco años de nivel socioeconómico bajo en la ciudad de Buenos Aires, en el que, durante el ciclo lectivo, la maestra les lee cuentos y luego interactúa con ellos y, al final del año, nota que los niños que participaron de la experiencia de intervención pedagógica focalizada en la lectura frecuente, mostraron un incremento en sus habilidades para comprender eventos, y para producir historias. Tomando como referencia el patrón evolutivo, se puede decir que entre el comienzo y el fin del año escolar se produjeron avances en el desarrollo de los recursos cognitivos y lingüísticos de ese grupo de niños.

Delfior (1994) define a la conciencia fonológica como la posibilidad de llevar a cabo “...discriminaciones reflexivas, y se manifiesta en la capacidad para conocer y manipular los segmentos en que pueden descomponerse las palabras...”. Mas adelante, pretenderá comprobar la existencia de relaciones entre habilidades metalingüísticas y la adquisición de la lectoescritura. A lo largo del trabajo, cita numerosas investigaciones que avalan la relación antes expresada, como por ejemplo los trabajos de Bradley y Bryant (1978), en los cuales la conclusión es que en niños deficientes la conciencia fonológica es causa posible de deficiencias en lectoescritura. Finalmente concluye que “...las investigaciones de diseño correlacional prueban que existe una relación entre habilidad fonológica y aprendizaje de lectura, y que la misma es todavía mayor en escritura...”.

Gonzalez (1996) concluye que el conocimiento fonológico “...influye decisivamente en la lectura entre los seis y ocho años y que el conocimiento fonológico esta altamente relacionado con distintas variables lectoras, siendo la mayor influencia en la exactitud lectora, luego en la comprensión lectora y por ultimo en la velocidad lectora...”.

Agregando algo más a lo anterior, Piacente (2005) señala como conclusión de su trabajo que “...la comprensión lectora involucra otros aspectos, pero que el reconocimiento fluido de palabras constituye algo así como la condición de posibilidad para que los otros conocimientos coadyuven al procesamiento complejo que se pone en marcha en la comprensión...” y mas adelante ya a modo de recomendación explica que “...en la enseñanza del lenguaje escrito deben proporcionarse oportunidades variadas que promuevan el interjuego del lector y el texto... pero ello no puede hacer olvidar las necesidades de conocer las demandas cognitivas que impone el objeto de conocimiento, el sistema de escritura que debe ser enseñado de manera explicita...”.

Lo expuesto nos anima a generar este estudio con el objeto de encontrar evidencia experimental que avale la hipótesis de que existiría una relación entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora y que la confirmación de la misma permitiría mejorar la descripción de las relaciones entre ellas, además de servir como insumos para el diseño y la implementación de estrategias o planes de intervención que en el ámbito específico de la escuela permitan mejorar la promoción de la enseñanza explicita de estas habilidades y, consecuentemente, mejorando la comprensión lectora,

Objetivo general:

Determinar las relaciones entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en niños de 1° a 3° año de la Educación Primaria Básica, considerando particularmente el tipo de escuela a la que asisten.

Objetivos particulares:

- Determinar ^{Identificar} las relaciones de las diferentes habilidades metalingüísticas con la comprensión lectora
- Determinar si la asistencia a escuelas públicas o privadas genera diferencias en el desempeño de habilidades metalingüísticas o de comprensión lectora. ^{Evaluar}
- ^{Agregar uno en el año de EPB ✓}

Hipótesis:

- Los individuos que obtengan mayores puntajes en las tareas que evalúan habilidades metalingüísticas tenderán a presentar un mejor rendimiento en tareas de comprensión lectora.
- Los alumnos de escuelas de gestión privada tenderán a presentar mejores desempeños en habilidades metalingüísticas y comprensión lectora que los alumnos de escuelas de gestión pública.

Metodología

Muestra intencional, de aproximadamente 250 niños, alumnos de primer, segundo y tercer año, con edades entre 6 a 9 años, de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata.

Instrumentos:

Para evaluar las habilidades metalingüísticas y comprensión lectora se utilizarán escalas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENI (Matute, Ardila, Ostrosky-Solis, 2007). ^{Ello, son.}

- 1) Para evaluar comprensión lectora se utilizarán las pruebas de comprensión de lectura de oraciones, comprensión de la lectura de un texto en voz alta y comprensión de lectura silenciosa.
- 1) Para evaluar habilidades metalingüísticas se aplicarán las pruebas de síntesis fonética, conteo de sonidos, deletreo y conteo de palabras.

Plan de análisis de los datos:

Los resultados obtenidos a través de dichos instrumentos serán sometidos a análisis estadístico. Se realizará un análisis estadístico descriptivo para caracterizar las variables, y análisis correlacional para establecer el nivel de asociación entre dichas variables. Se obtendrán medidas de tendencia central, frecuencias y porcentajes. Se aplicaran además pruebas de correlación del producto de momentos de Pearson, para determinar los niveles de asociación entre variables.

*y de diferencia de Medias y evaluar
comparativamente el rendimiento en función del tipo de
servicio y tipo de etc.*

Lugar de realización de trabajo:

Centro de investigación de Procesos Básicos, Metodología y Educación (CIMEPB) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Cronograma:

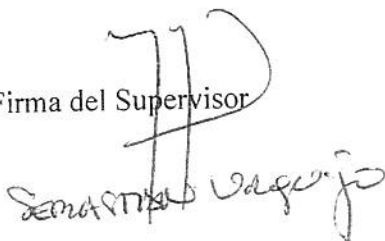
Tareas	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4
Confección y elaboración del marco teórico				
Administración de instrumentos				
Corrección y carga de datos				
Análisis estadísticos de los resultados.				
Elaboración de informe				

Referencias bibliográficas

- Borzzone, A; M, Rosemberg, C; Diuk, B; Silvestri, A. y Plana, D. (2004) *Niños y Maestros por el camino de la Alfabetización. Programa Infancia y Desarrollo. Red de Apoyo Escolar. Equipo de Trabajo e Investigación social. Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación. Bs As. Argentina.*
- Delfior Citoler (1994) La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje. Junio, 91-113*
- García Madruga, J y otros (1999) *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales.* Barcelona: Paidós.
- Gonzalez, M. J. (1996) Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje, 76: 97-707.*
- Matute, E; Roselli, M; Ardila, A. y Ostrosky-Solis, F. (2007). *Evaluación Neuropsicología Infantil. (E.N.I) Manual de aplicación.* México: El Manual Moderno.
- Molinari Marotto, C. (1998) *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje.* Buenos aires: Eudeba.
- Piacente, T. (2005) *Las habilidades y conocimiento prelectoras. Su incidencia en el aprendizaje formal.* La Plata: Universidad Nacional de la Plata

Urquijo y otros (2005) *Introducción a la psicología cognitiva de la adquisición de la lectoescritura*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Firma del Supervisor


Susana María Urquijo

P/ Area de Investigación

Firma del / los alumnos


ALTAMIRANO NATALIA

Resultado de la evaluación (aprobado / rehacer)

APROBADO C/ MODIFICACIONES

Fecha:

24/11/10-


María H. RICHARDS



INDICE GENERAL

1. Introducción
2. El acto de la lectura
3. Comprensión del texto
4. Habilidades metalingüísticas
5. Aportes de la teoría piagetiana
6. Noción de aprendizaje
7. El aspecto socioeconómico
8. Metodología
9. Instrumentos y procedimientos
10. Resultados
11. Discusión de resultados
12. Bibliografía

Introducción

Los seres humanos están marcados desde que nuestra especie adquirió las condiciones de posibilidad para el mismo por el lenguaje. Estas condiciones de posibilidad tienen un sustrato orgánico que es el aparato fonador constituido por la laringe y estructuras vecinas, la lengua que permite la articulación de los sonidos, mas este sustrato necesita de la regulación de un sistema cognitivo que mas allá de las discusiones se sabe ubicado en el cerebro en el cual se encuentran regiones o zonas que permiten el reconocimiento de los sonidos ingresados por el sistema auditivo , su decodificación y otorgamiento de significado, y en un camino inverso generan la posibilidad de dar respuestas a partir de la intención comunicativa, por medio de la selección de las ideas-representación primero y luego su puesta en practica a través de la utilización de los fonemas correspondientes para que el mensaje pueda ser emitido y comprendido por el virtual interlocutor. Este es un esquema muy simple de cómo se daría la comunicación humana, con el advenimiento de la escritura cada cultura debió implementar un sistema de símbolos que permitiera representar en forma arbitraria los sonidos, esto implico la cuestión de convenir cuales serian los símbolos entre los integrantes de dicha cultura, en principio para que fueran entendidos por al menos un grupo de la sociedad, y en segunda instancia para poder ser trasmitido a próximas generaciones. Queda entonces planteada la cuestión de la lectura como una acción que al principio podría entenderse como la simple decodificación de lo escrito, sin embargo , en la actualidad esta convenido que es un hecho que por mucho excede lo anterior y esta atravesado por diversas cuestiones: epocales, sociales, teóricas, de transposición teórica, practicas docentes .

Desde lo epocal huelga decir que no fue sino hasta mucho después de la invención de la imprenta y de la escolarización masiva, que la mayoría de la población tuvo acceso con mayor o menor éxito a textos escritos., y con ello a la alfabetización. En cuanto a aspectos sociales si bien es mucho lo que puede decirse, a los efectos de este trabajo solo se delimitaran algunas cuestiones que se sabe intervienen, al menos algunas tangencialmente, en las condiciones de posibilidad para que un sujeto acceda a un texto, y pueda comprender lo que este encierra tras el complejo sistema de símbolos y reglas de combinación de los mismos. Dado que la muestra abordada en este trabajo se sitúa en la ciudad de Mar del Plata, Republica Argentina, y comprende un rango etareo

que va desde los seis a nueve años, tomaremos aquellos aspectos que de alguna manera incidan en la relación del sujeto con el texto. Una de ellas es de orden histórico y es la implementación de distintas políticas económicas y educativas que devinieron sobre todo después de la década de los noventa en el declive de la institución educativa. Y en la posterior pérdida de legitimidad en cuanto instancia que prepara a los alumnos para el mundo del trabajo sin perjuicio de continuar estudios superiores. Estas políticas neoliberales aplicadas en forma masiva durante el menemismo supusieron un corrimiento del estado de lo público, entre ello la educación que paso a ser vista como gasto y no inversión. El traspaso de instituciones nacionales a las provincias implicó que el presupuesto de las mismas debiera contemplar ahora nuevas escuelas a las ya existentes, esto se tradujo en el consabido deterioro edilicio, de servicios, que se expresó en protestas sistemáticas de los trabajadores de la educación. En este contexto la escuela pública dejo de ser un instrumento de igualdad para transformarse en reproductora de la desigualdad social. (Filmus, 2001) Este autor explica como la escuela pública siempre fue el instrumento para generar igualdad social de manera que se transformo en no pocos casos en herramienta de ascenso social. Por otra parte Svampa (Svampa, 2005) señala un fenómeno que acompañó al anterior y fue la proliferación por un lado, a expensas de estratos sociales beneficiados en este periodo, de instituciones educativas privadas., en tanto que los perdedores del nuevo modelo económico engrosaron las filas en las aulas de instituciones públicas.: *"esta nueva forma de socialización se desarrolla en un amplio espacio común que tiene como marco natural la red socio espacial en la cual se encuentran barrios privados, countries y los diferentes servicios (shoppings), multicines y sobre todo colegios privados"* (Svampa, 2005). Estas últimas al perder buena parte del apoyo económico estatal se convirtieron en deudoras de sus respectivas cooperadoras, lo cual segmentó aun más el servicio educativo público, pues aquellas instituciones con cooperadoras más solventes aventajaron a otras que carecían de esta ventaja. La consecuencia de esto fue que la educación paso de ser un bien garantizado por el estado para traspasar barreras sociales, a una mercancía a consumir, de esta forma solo quienes tienen acceso al consumo también lo tienen a la educación, entendida esta como un proceso continuo, sostenido por algún tipo de unidad familiar, que de alguna manera garantiza el sustrato sobre el cual intervendrán las acciones educativas sistematizadas desde la institución. En tal sentido entonces aquellas clases sociales que sufrieron los avatares del sistema, esto es la clase obrera y sectores bajos de la clase media, vinieron a sumarse a los pobres estructurales comenzando a sentir la degradación de los servicios

entre ellos el educativo, que ahora si en virtud de su segmentación tendera a reproducir la desigualdad social, así : *"la ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades- particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talentos. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a talentos individuales."* (Bourdieu, Passeron, 2003). Si bien en cierto que en los últimos tiempo se ha tratado de abreviar la brecha descrita por los autores de la cita anterior, mucho queda por hacer. Revisando los fines de la educación primaria en el ministerio de cultura y educación de la provincia de buenos aires, queda expreso que entre los objetivos de la misma se cuentan el desarrollo de competencias comunicativas y la formación de lectores activos, sin embargo las cohortes de alumnos egresados de dicho nivel muestran sobre todo en instituciones publicas periféricas serias dificultades de comprensión lectora , esto queda ilustrado en la siguiente cita: *"en el operativo que se realizo en el año 2000 de lengua, la media de las respuestas correctas fue de 59,35 %, indicando que la practica de la lectura que se hace en el aula queda reducida a respuestas sobre preguntas explicitas sobre el texto , sin favorecer la comprensión mas amplia del alumno"*(Urquijo, et al, 2005). Siguiendo estos autores, se puede decir que Montes (2004), *presento los resultados de una investigación realizada en Mendoza, en relación a la capacidad lectora de los alumnos, se comprobó que los sujetos que ingresan al tercer ciclo de EGB presentan serias dificultades en la comprensión lingüística.* (Urquijo, et al, 2005).

Lo anteriormente expuesto nos lleva al punto siguiente, el de las teorías y su transposición didáctica, se observa que ha sido en autores de la teoría cognitiva donde actualmente han abrevado las practicas vinculadas a la enseñanza de lecto-escritura y dos son fundamentalmente los nombres salientes: Piaget y Vigotsky, ya que ambos autores han realizado importantes aportes. Por una lado Piaget investigo desde un punto de vista epistemológico como se construye el conocimiento en el sujeto, lo cual lo llevo a formular el principio de que el sujeto cognoscente es un sujeto activo que mediante acciones sobre la realidad trata de aprehender esta ultima en una sucesión de etapas de equilibrio interrumpidas por desequilibrios después de los cuales se construyen nuevas estructuras sobre las anteriores produciéndose a su vez el paulatino descentramiento del sujeto, la complejización de su pensamiento y el corrimiento desde la inteligencia sensorio motriz, pasando por la concreta hasta el estadio de operaciones formales, en estos pasajes

juegan roles importantes la posibilidad de simbolización del niño y el pasaje del habla egocéntrica a la social. En Piaget la noción de equilibrio es central por cuanto explica por que el sujeto en interacción social con la realidad trata de asimilar objetos de la misma produciéndose la acomodación de esquemas previos a la nueva situación y traduciéndose esto en aprendizaje. Si bien para este autor el medio social es importante será el polo biológico del individuo y la maduración de su sistema nervioso lo que posibilitaran nuevos aprendizajes. Vigotsky propone por otro lado una evolución diferente del habla en el niño, indica que el lenguaje empieza siendo social y a medida que es internalizado por el niño pasa de dirigir a preceder sus acciones, yendo del polo social al egocéntrico. Otra noción importante es la de zona de desarrollo próximo y la importancia del medio social como el facilitador del desarrollo. Otros autores como por ejemplo, Ausubel plantean el aprendizaje como el resultado de la modificación de la estructura cognitiva del sujeto en virtud de la incorporación de conceptos nuevos a través de otros que el denomina inclusiones en su modelo de aprendizaje supra ordenado. Como vemos la mayoría de estos autores parten de la concepción de un sujeto activo, en el cual la vertiente social y biológica converge para constituir las condiciones de posibilidad de los aprendizajes.

Para comenzar con nuestro trabajo, sin ampliar demasiado el tema de nuestra investigación, resulta necesario especificar con mayor precisión que es lo que entendemos cuando nos referimos a la lectura y a la escritura como formas para lograr la comprensión.

EL ACTO DE LECTURA

Para comenzar es importante definir que se entiende por acto de lectura, "... existe acuerdo en la literatura en considerarla como una actividad compleja que parte de la codificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, aportando sus conocimientos para interpretar la información, regulando su atención, su motivación y generando predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo..." (Sánchez, 1999).

En "Teorías y métodos de la enseñanza de la lectoescritura. Perspectivas de la Psicología Cognitiva" (Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005) se expone que existe consenso en considerar la lectura en relación a dos ideas principales. Por un lado que "...la lectura es un acto de comunicación que conlleva comprender a nuestro distante

interlocutor" y que "...la comprensión – resultado natural de la lectura- es fruto de un complejo sistema de acciones en el que cabe diferenciar dos tipos de operaciones cognitivas. Por un lado, las que nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas; por otro, las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto...". Siguiendo el mismo texto, se puede decir desde la psicología cognitiva que son cuatro los procesos mentales que intervienen en el acto de la lectura, se detallan brevemente y en forma general a continuación.

A través del proceso perceptivo, "se produce la extracción de información acerca de las formas de las letras de la palabras", información que aparece en un instante breve en la memoria icónica, la cual permite identificar el material percibido como material lingüístico. Luego se hace necesaria la memoria a largo plazo en la cual se encuentran representados sonidos de las letras del alfabeto. (Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005)

Siguiendo este recorrido, el proceso léxico "permite el acceso al significado de las palabras". Se trata de la existencia de un modelo dual de lectura ya que intervienen dos rutas diferentes para su realización(González 1996; Clementes, 1987, Cuetos y Valla, 1989), ellas son la ruta léxica o directa que conecta la forma ortográfica de la palabra con su representación interna y la ruta fonológica o indirecta que es la que permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado (esta ruta sirve para leer palabras desconocidas). Ambas rutas son complementarias (en Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005).

El proceso sintáctico por su parte, "permite identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. Una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, mediante este proceso el lector determina como están relacionadas entre si". Por ultimo, uno de los cuatro procesos mentales que intervienen en la lectura es el proceso semántico que se refiere a la comprensión de textos, la cual "exige del lector dos importantes tareas: la extracción del significado y la integración en la memoria" (Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005)

En "Teorías y métodos de la enseñanza de la lectoescritura. Perspectivas de la Psicología Cognitiva" (Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005) los autores señalan que existen diferentes modelos de enseñanza a ser considerados, para la lectoescritura, los cuales se dividen en dos grandes grupos. Por un lado los métodos de



marcha sintética, por otro lado los métodos de marcha analítica. A continuación de detallan brevemente cada uno de estos modelos.

En los métodos del primer grupo, *"el estímulo presentado es un elemento aislado que no posee significación en sí, el proceso requerido es el de la síntesis. Se presenta al alumno una letra o sílaba y se lo debe estimular para que llegue a la lectura de la palabra, frase y oración"*. Se destacan el método fonético (el cual parte de la enseñanza de la letra) y el método Montessori (el cual se basa en que los niños trabajen con un "alfabeto móvil" realizado con letras brillantes y con letras recortadas en papel de lija, se dispone de "cajas de letras", cada niño cuenta con este material y con el compone las palabras que la maestra le solicita, luego coloca cada letra en el casillero correspondiente para cada letra)

En los métodos del segundo grupo *"el estímulo presentado es un elemento global, en contexto; que posee significación en sí, el proceso requerido es el análisis. Se presenta al alumno una palabra, frase u oración y se lo debe estimular para que llegue a la comprensión de la sílaba y de la letra"*. Los métodos destacados en este grupo son el método de la palabra generadora (en el cual se parte de la presentación de la palabra para luego proceder a su análisis en sílabas y letras, y finalizar con la recomposición de la palabra por medio de la síntesis), el método de oración generadora (en el cual el estímulo presentado es una oración o narración).

Existe un modelo cognitivo de lectura que establece que *"en términos generales es posible identificar dos niveles de procesamiento durante la lectura: la decodificación de palabras individuales de un texto a partir de sus representaciones ortográficas y el procesamiento de oraciones y otras unidades superiores del texto que conducen a la construcción del significado mismo"* (Borzzone de Manrique, A. M. & Signorini, A. 2000). En correspondencia con estos dos niveles, señalan las autoras, hay dos tipos de habilidades lingüísticas, por un lado, la formación de estrategias de reconocimiento de las palabras escritas (codificación). Y por otro lado, la integración de los componentes sintácticos y semánticos del lenguaje. Dichas habilidades favorecen la comprensión, *"permiten al lector ir más allá de las palabras individuales para acceder a los significados de las oraciones y estructuras mayores del texto."*

También Perfetti (1985) formula un modelo cognitivo de lectura. Destaca dos componentes fundamentales en este proceso. Los procesos locales de reconocimiento de palabras y la construcción del modelo del texto. Señala que en la lectura normal estos son procesos co-ocurrentes. El mismo autor destaca la importancia de la conciencia fonológica al señalar que al tomar conciencia de que las palabras están formadas por

sonidos, ver palabras escritas y comenzar a escribir, los niños inducen las correspondencias letra-sonido. El conocimiento de estas correspondencias les permite recodificar las palabras escritas, recuperar la estructura fonológica y acceder a su significado. Le lleva tiempo al niño dominar este proceso, y a través de los errores y aciertos en la lectura de palabras y pseudopalabras, se puede inferir que grado de conocimiento tiene el niño y que estrategias está utilizando (en Borzone de Manrique, 2002).

Por otra parte, siguiendo la misma línea de pensamiento de Gunning (1998), podemos decir que "los conocimientos infantiles sobre el lenguaje escrito antes del ingreso escolar son múltiples y variados. Tales conocimientos se extraen a partir de las primeras interacciones con el universo de la lengua escrita, integrante sustantivo del aprendizaje cultural. El tipo y variedad de estos conocimientos dependerá de las oportunidades de interactuar con diferentes portadores de textos y de participar en actividades compartidas de lectura y escritura" (en Piacente, T. 2005). Lo que postulan Ferreyro & Teberosky (1982) es que uno de los conocimientos importantes sobre lo impreso corresponde a la diferenciación entre dibujo y escritura, que se alcanza paulatinamente a medida que el niño relaciona el lenguaje escrito con el lenguaje oral, circunstancia que lo habilita a discriminar aquello que es "para mirar" de aquello que "se puede leer" (en Piacente, T. 2005). Además, la interacción con distintos portadores de texto también favorece la discriminación entre letras y números.

Acerca del acto de lectura también se puede mencionar que Piacente, T. (2005) sugiere que en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito es necesario reconocer las palabras a partir de su configuración ortográfica. El desarrollo de la lectoescritura evidencia una secuencia ordenada de etapas. En la primera, la etapa logográfica, los niños reconocen globalmente un número reducido de palabras a partir de su peculiar configuración global y de algunos indicadores gráficos o visuales, tales como la forma, el color, el contexto o el portador que las presenta. En la siguiente etapa, denominada alfabética, se supone el uso de las reglas de correspondencia grafo fonética. El acto de lectura implica que el niño es capaz de conocer las letras, de segmentar las palabras a nivel del fonema, aplicar las reglas de correspondencia y de recodificar los sonidos representados para producir las palabras escritas en forma oral. La última es la etapa ortográfica, la cual constituye la culminación de la habilidad de lectura y escritura.

COMPRESION DEL TEXTO

Para definir que entendemos por comprensión de texto tomamos el pensamiento de Molinari Marotto, C. (1998) desde el cual se puede afirmar que *“el lector u oyente debe llevar a cabo procesos componentes de la comprensión, correspondientes a distintos niveles de procesamiento. Dichos procesos incluyen identificar palabras, recuperar el significado de las mismas, detectar estructuras sintácticas y extraer significado de oraciones individuales (...) la comprensión del texto exige establecer relaciones que mantienen unidos los eventos, hechos e ideas descritos por las diversas oraciones que conforman el texto, mediante nexos de diversas índoles: temporales, motivacionales, causales, lógicos, etc. Así, el texto es percibido y presentado en memoria como una estructura coherente”*. Además agrega que esta representación constituye la base para el posterior recuerdo, comunicación a otros y para cualquier tarea que requiera acceso a información almacenada en memoria acerca del texto.

Según este autor es necesario que el lector pueda llegar a una representación coherente del texto en memoria, debe lograr una representación integrada. Para lo cual requiere que cada nueva oración sea evaluada en relación con el texto previo. Molinari Marotto, C. (1998) afirma que la comprensión del texto exige que el lector ponga en marcha procesos inferenciales que permitan utilizar su conocimiento previo a favor de la construcción de una representación coherente del texto. Asegura que *“una inferencia en comprensión del texto puede entonces definirse como la información que es activada durante la lectura sin figurar explícitamente en el texto”*. Agrega que la fuente más importante de cohesión textual son las expresiones anafóricas, *“expresión cuya interpretación depende de la interpretación de otra expresión que aparece previamente en un texto –denominado antecedente de la anáfora-, siendo anáfora y antecedente co-referenciales.”*

Por otra parte, a partir de los métodos de enseñanza de la lectoescritura mencionados en *“Teorías y métodos de la enseñanza de la lectoescritura. Perspectivas de la Psicología Cognitiva”* (Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005) los autores agregan que existen estrategias posibles para entrenar a los estudiantes en la comprensión lectora, estas estrategias hacen referencia a la activación de los conocimientos básicos de los alumnos, formulación de preguntas, realización de predicciones, establecimiento de propósitos para la lectura y resumen sobre lo que han leído. Resaltan que según Baumann (1983) es el profesor quien al principio debe guiar a

sus alumnos pero gradualmente los alumnos deben asumir las responsabilidades y actuar de manera más independiente cuando lean una historia. Los objetivos planteados por la lectura con los que activan las estrategias de comprensión lectora. Mencionan a su vez que según Alonso y Mateos (1985) el entrenamiento debe ir dirigido a potenciar en el sujeto la habilidad para construir un modelo sobre el significado del texto, organizar el mensaje en una estructura coherente y supervisar su propia comprensión.

HABILIDADES METALINGÜISTICAS

Resulta interesante preguntarnos a cerca de que son las habilidades metalingüísticas ya que según un estudio realizado por Defior, 1994 (en Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005) parece haber relación entre estas y la adquisición de la lectoescritura.

Siguiendo a Garton, Pratt (1991), (en Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005) "se puede decir que el concepto de conciencia metalingüística se refiere a la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje en un nivel en el que el individuo esta centrando su atención explícitamente en él y debe ser capaz de apreciar de que es sobre el lenguaje sobre lo que se esta reflexionando. Se trata de consciencia metalingüística cuando se elige reflexionar sobre el lenguaje (Garton, Pratt 1991). Siguiendo al mismo autor se puede decir que la capacidad de consciencia metalingüística posibilita el desarrollo de la consciencia fonológica, la consciencia de palabras o léxica, la consciencia sintáctica y la consciencia pragmática.

Consciencia fonológica:

Sabemos que la consciencia fonológica es "*...la habilidad de tener consciencia sobre los sonidos de la propia lengua e implica discriminaciones reflexivas e implicaría, la habilidad de segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje oral...*" (Urquijo y otros, 2005), o también tal como es definida por Borzone y otros (2004) es "*...la consciencia de sonidos y secuencias de sonidos que forman las palabras...*".

Si consideramos la definición de Piacente, T (2005) podemos decir que se trata de "*aquellas habilidades que permiten al sujeto identificar y manipular deliberadamente los aspectos sonoros del lenguaje oral*". Para dicha autora la amplitud del léxico infantil se relaciona con la calidad de los intercambios lingüísticos del medio hogareño. Por su parte,

Delfoir (1994) hace referencia al texto de Mattingly (1972) para afirmar que la consciencia fonológica es la habilidad de tener consciencia sobre los sonidos de la propia lengua. Según Delfoir, una definición operativa de esta habilidad metalingüística específica, sería la habilidad para segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje oral (frases, silabas, palabras, fonemas), esta aparece de modo lento y gradual a medida que el niño desplaza su atención desde aspectos significativos del lenguaje hacia la conciencia de sus estructuras y de las unidades o segmentos que lo componen. La autora postula que el desarrollo de esta consciencia y de la habilidad en las tareas que la presuponen, tiene una gran importancia en el éxito de la adquisición de la lectura y viceversa. El niño llega a captar las características básicas del lenguaje oral y escrito (que los símbolos escritos representan unidades del lenguaje y que las unidades del lenguaje que se representan son los fonemas sistemáticos) a través de un lento amanecer de la consciencia lingüística. Una parte de ella, dice la autora, la consciencia fonológica, se refiere a la capacidad para realizar discriminaciones reflexivas. Se manifiesta en la habilidad para conocer y manipular los segmentos que se pueden descomponer las palabras.

Delfoir (1994) cita también en su trabajo a Morais (1991) para afirmar que la relación entre consciencia fonológica y lectura es recíproca, interactuando la una sobre la otra ya que, parece que existen diferentes niveles de conocimiento fonológico. Unos serían anteriores a la adquisición de la lectoescritura y predictivos del éxito de su aprendizaje, otros serían posteriores. Asegura que en la actualidad las teorías explicativas han evolucionado hacia una hipótesis interactiva que reconoce una influencia múltiple, actuando en ambas direcciones, o sea, las habilidades fonológicas serían a la vez causa y consecuencia del aprendizaje de la lectura y la escritura (Bertelson, 1986; Bertelson, Morais, Alegria y Content, 1985; Bradley y Bryant, 1985; Morais, 1987; Perfetti, 1985).

Según Andrés, Calero y Raquel, Pérez (1993) crear consciencia fonética es favorecer un conocimiento consciente de que el lenguaje puede ser descrito como una secuencia de segmentos. Hacer comprender al sujeto la estructura segmental del habla. A esto se puede agregar que se desarrolla participando en situaciones de juego con sonidos y contacto con la escritura (Borzzone, A. M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A. & Plana, D. 2004).

En *"Teorías y métodos de la enseñanza de la lectoescritura. Perspectivas de la Psicología Cognitiva"* (Andrés, M. L.; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005), se reconoce el aporte del trabajo de González (1996) en el que queda asentado que el Conocimiento Fonético es una variable significativamente predictiva del éxito en la lectura entre los 6 y 8

años, y que el poder de predicción se considera alto en esas edades. *“El Conocimiento Fonético ya ayuda a los sujetos, a partir de los 6 años, a aprender la correspondencia grafema-fonema y a analizar las palabras habladas en sus componentes fonéticos, que serán transformados en grafemas; sin embargo, es a los 7 u 8 años cuando su importancia es mayor. El hecho de que a los 6 años el Conocimiento Fonético ya tenga importancia en la lectura podría ser debido a que en el inicio de su aprendizaje los sujetos ya poseen un cierto nivel de desarrollo del mismo, que facilita al aprendizaje lector, o bien, a que han recibido un entrenamiento por métodos silábicos o fónicos. Por otra parte, el Conocimiento Fonético es una variable altamente predictiva de todos los componentes lectores –exactitud, velocidad y comprensión- entre los 6 y 8 años.”*

Según Borzone de Manrique (2002) es el estudio de Bradley y Bryant (1983) el primero en demostrar la existencia de una relación causal entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura: ya que este tipo de conciencia promueve y facilita el aprendizaje inicial y los avances que provoca este proceso persisten durante un curso de varios años. Se trata de un estudio predictivo que muestra que en situaciones comunes de aprendizaje, existe una relación entre conciencia fonológica y habilidades de lectura y escritura: cuando mayor es la conciencia fonológica, mejor es el desempeño de los niños. Un factor que influye en la dificultad de su enseñanza aprendizaje es que la lengua posea una ortografía transparente u opaca, según la consistencia en las correspondencias grafemas- fonemas y fonema-grafema.

Borzone (2002) muestra numerosos trabajos en los cuales hay una asociación entre conciencia fonológica y lectura comprensiva, entre ellos mencionamos el programa desarrollado en un jardín de infantes público de niños de cinco años de la ciudad de Buenos Aires en el cual la enseñanza explícita de la conciencia fonológica demostró estar asociada a escritura y lectura, llegando al término de primer grado a explicar por sí sola el 25% de la variación en la lectura.

Borzone de Manrique (2002) afirma que hay un fuerte impacto de este tipo de conciencia en el proceso de alfabetización y elabora un programa inicial de la lectura y escritura que según sus palabras ha adoptado como marco los procesos de enseñanza y aprendizaje de la teoría socio histórico cultural de Vigotsky. Este programa *“propone que las intervenciones docentes respondan a los conceptos de Zona de Desarrollo Potencial, andamiaje y participación guiada que se derivan de dicha teoría. En consecuencia con*

estos principios, los maestros juegan un rol relevante y su desempeño se analiza en función de las estrategias que ponen en juego en la interacción verbal considerada como la matriz de todo aprendizaje.”

Otro autor reconocido hace un estudio sobre este tema, Sánchez (1996) considera que la vía fonológica es un instrumento importante para crear una representación ortográfica de las palabras. A su vez, revaloriza la importancia de la automatización de la decodificación en el proceso de adquisición de la lectoescritura a través de tres afirmaciones con las que manifiesta su acuerdo. En primer lugar, un lector competente dedica todos sus recursos atencionales a los procesos de comprensión y no a reconocer palabras. En segundo lugar, para que se de la primera condición es necesario haber llegado a automatizar las operaciones de reconocimiento de las palabras hasta tal punto que reconocer una palabra requiera apenas recursos atencionales. Decir que se automatizan no quiere decir que dejen de intervenir. En tercer lugar, ese automatismo se alcanza cuando se da la experiencia repetida de leer. La paradoja que el autor plantea en este punto es la siguiente: para comprender es necesario automatizar y para automatizar es necesario leer mucho, y para que uno lea mucho es necesario comprender.

Como se podrá ver a lo largo de este trabajo es sobre este tipo de habilidad metalingüística que se han orientado la mayoría de los estudios, por lo cual es posible hacer un recorrido mas enriquecedor. Según Carrillo y Sánchez (1991) las investigaciones actuales han puesto énfasis en la consciencia fonológica ya que el desarrollo de la misma y de la habilidad en las tareas que la presuponen, tienen gran importancia en el éxito de la adquisición de la lectura y viceversa.

Consciencia léxica o de palabras:

Se sabe que la consciencia léxica se entiende como “...la capacidad de comprensión por parte del niño de que una palabra es una unidad distinta de otras y de que es un símbolo arbitrario que no conlleva relación directa con el objeto que representa...” (Urquijo y otros, 2005), o también como “...la posibilidad de ver las palabras como unidades separadas...” (Borzzone y otros, 2004).

El aprendizaje de la lectura promueve el desarrollo de la consciencia léxica por que la escritura permite ver las palabras como unidades separadas puesto que en los textos hay espacios entre ellas (Borzzone, A. M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A. & Plana, D. 2004).

En "Teorías y métodos de la enseñanza de la lectoescritura. Perspectivas de la Psicología Cognitiva" (Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005) se menciona que "los procesos léxicos también llamados de reconocimiento de palabras permiten el acceso al significado de las mismas. Este proceso se ha denominado modelo dual por que intervienen dos rutas para su realización: la ruta léxica o directa y la ruta fonológica o indirecta". Si bien ambas rutas son complementarias, la ruta léxica conecta la forma ortográfica de la palabra con la representación interna, mientras que la ruta fonológica permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando los sonidos para llegar al significado. Entonces, cuando se comienza la enseñanza sistemática de la lectura lo que se está desarrollando es la ruta fonológica y a medida que se incrementa la habilidad con la experiencia, la vía léxica se hace predominante.

Según Piacente, T (2005), un aspecto muy importante en el conocimiento de una lengua es el conocimiento del aspecto representacional o significativo, particularmente el conocimiento de las palabras. Destaca la importancia de la teoría realizada por Saussure, para quien la relación entre el signo lingüístico conformado por la forma sonora de las palabras (llamada significante) y el concepto al que remite (llamado significado) es arbitrario o inmotivado. Piacente, T (2005), destaca que "las palabras son unidades de representación, que almacenamos en nuestra memoria. Para explicar de que manera están almacenadas los psicolingüistas han elaborado la noción de "diccionario mental" para designar el sistema que comporta el conjunto de los conocimientos de los que dispone un sujeto sobre las palabras de su lengua, que está relacionado con el tipo, cantidad y calidad de experiencias a lo largo del ciclo vital".

Consciencia sintáctica:

La consciencia sintáctica supone "...un constructo teórico que alude a la consciencia reflexiva por parte del niño de la gramática de las oraciones..." (Urquijo y otros, 2005), también se puede entender como "...la consciencia que tiene el niño de la construcción correcta o no de una oración..." (Borzzone y otros, 2004).

La consciencia sintáctica alude a la consciencia reflexiva por parte del niño de la gramática de las oraciones. Lo que se precisa es la reflexión deliberada y controlada sobre la gramaticidad de las oraciones y no el conocimiento tácito involucrado en la producción y en la comprensión del habla (Garton, Pratt 1991). Los niños más pequeños están más atentos al significado que a la estructura del lenguaje. Rechazan oraciones

gramaticalmente correctas si su significado contradice la experiencia que ellos tienen. Los niños muestran conciencia sintáctica cuando pueden decir si una oración es gramaticalmente correcta o no, o corregir una oración incorrecta (Borzzone, A. M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A. & Plana, D. 2004).

Piacente, T (2005) habla de la combinación de las palabras o sintaxis, destaca que *“así como los fonemas se combinan entre ellos para formar unidades de nivel superior, silabas o palabras, estas últimas se combinan para formar unidades de nivel superior como las frases”*. Según este autor todos los hablantes tienen intuiciones sobre como se organiza sintácticamente su lengua y aun sin poseer conocimientos específicos de sintaxis “saben” cuando una combinación es adecuada y cuando no lo es. A su vez, pueden determinar si tienen o no sentido. Afirma que *“existen dos procesos que participan en la sintaxis, ninguno de los cuales por sí solo explica como construimos nuestras oraciones: estructura (se refiere a las relaciones de las palabras entre si y con la totalidad de la emisión) y significado”*

Conciencia pragmática:

La conciencia pragmática es, según Urquijo (2005) *“...el conocimiento de la gramática de las oraciones...”* (Urquijo y otros, 2005). La conciencia pragmática *“...supone un abanico de temas que incluyen la reelección del niño sobre procesos de comunicación, su comprensión de las influencias sociales sobre el lenguaje y su habilidad para evaluar la consistencia de las proposiciones lingüísticas de entrada...”* (Urquijo y otros, 2005), *“...formas del lenguaje adecuadas al contexto de comunicación...”* (Borzzone y otros, 2004).

Se refiere a la habilidad para darse cuenta de que uno como hablante u otras personas hacen un uso apropiado o no del lenguaje, implica también darse cuenta de que el discurso de otra persona no es coherente, que no tiene sentido (Borzzone, A. M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A. & Plana, D. 2004). Piacente, T (2005) menciona que la función pragmática surge alrededor de los 18 y 24 meses de edad de una persona, esta función se refiere a la expresión del lenguaje en cuanto a acción, en cuanto al uso del habla para categorizar fenómenos del medio y relatar sus propias experiencias. Se relaciona con el desarrollo de la sintaxis, que aparecería característicamente a partir de estas edades.

Con respecto a las habilidades metalingüísticas y al funcionamiento cognitivo en el aprendizaje de la lectura, Urquijo (2012) realiza una investigación en la cual destaca que *“el desempeño en las tareas que evalúan habilidades metalingüísticas se asocia, de forma sistemática y sólida, con niveles medios y altos a todas las tareas de precisión de lectura evaluadas, de palabras, de no-palabras y de oraciones y de comprensión lectora, demostrando la importancia de su dominio como prerrequisito para favorecer la alfabetización. Aquellos niños y niñas que demuestran mejores desempeños en conciencia fonológica, conteo de sonidos de letras y palabras y deletreo tienden, de forma sistemática, a presentar mejores desempeños en lectura. El conocimiento y la reflexión consciente sobre los diferentes niveles del sistema lingüístico parecen tener vital importancia para la adquisición de la lectura. La toma de conciencia sobre los sonidos de la propia lengua (conciencia fonológica) y la capacidad de aislar las palabras que componen una oración y comprender que se trata de una unidad lingüística separada (conciencia léxica) se van perfeccionando, alcanzando grados mayores de experticia con el aprendizaje de la lectura, sin embargo parecen ser claves para el proceso de alfabetización. Esos resultados confirman los supuestos de estudios anteriores (Borzzone et al., 2004; Ball, 1997; Ott, 1997; Stiller, 2005) y permiten sostener que ambos se apoyan mutuamente entre sí y mejoran con la escolarización. Sin embargo, coincidimos con Guimarães (2002) e insistimos en que su desarrollo es un tema tan complejo que requiere que se realicen estudios longitudinales que permitan determinar cómo se relacionan con la lectura durante todo el proceso de adquisición”* agrega que *“los datos obtenidos permiten confirmar que la adquisición de la lectura se entiende como un proceso que tiene prerrequisitos cognitivos”* y que *“además de los factores cognitivos individuales, el aprendizaje de la lectura se asocia a otras variables de importancia, como la exposición a la lectura, al contexto alfabetizador, o al desarrollo de una actitud y motivación positivas. Leer y escribir constituyen esencialmente prácticas sociales y comunicativas”*

Oakhill et al. (Cain y Oakhill, 2003; Oakhill, Cain y Bryant, 2004) realizaron investigaciones que mostraron diferencias entre sujetos caracterizados como buenos o malos en tareas referentes a la comprensión, a partir de los 8-9 años de edad. Concluyeron que la comprensión lectora a partir de esa edad, se vería asociada tanto a diferencias en lectura de palabras y vocabulario, como con la capacidad de construir representaciones del texto más ricas e integradas: realizar inferencias conectivas, integrar la información del texto, entender la estructura del relato y monitorear su comprensión.

Piacente, T. (2005) realiza una investigación en la cual destaca la importancia de los aspectos socio económico en la adquisición de la comprensión lectora, desde su perspectiva la alfabetización en sentido amplio constituye un continuo que comienza antes de la escolarización y su desarrollo se extiende a lo largo de toda la vida. Según Piacente, T. (2005), la alfabetización emergente relaciona los conocimientos y habilidades prelectores con los que se desarrollan con posterioridad al ingreso escolar. Sugiere que en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito es necesario reconocer las palabras a partir de su configuración ortográfica. El desarrollo de la lectoescritura evidencia una secuencia ordenada de etapas. En la primera, la etapa logográfica, los niños reconocen globalmente un número reducido de palabras a partir de su peculiar configuración global y de algunos indicadores gráficos o visuales, tales como la forma, el color, el contexto o el portador que las presenta. En la siguiente etapa, denominada alfabética, se supone el uso de las reglas de correspondencia grafo fonética. Implica que el niño es capaz de conocer las letras, de segmentar las palabras a nivel del fonema, aplicar las reglas de correspondencia y de recodificar los sonidos representados para producir las palabras escritas en forma oral. La última es la etapa ortográfica, la cual constituye la culminación de la habilidad de lectura y escritura.

Siguiendo la investigación realizada en "*Teorías y métodos de la enseñanza de la lectoescritura. Perspectivas de la Psicología Cognitiva*" (Andrés, M. L.; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005), se puede hacer referencia a la importancia de disponer de estrategias para el aprendizaje de la comprensión lectora a parte de las destrezas espaciales, graficas, fonéticas y otras necesarias para la lectura (Otero y Peralbo, 1992; Palincsar y Brawn, 1983, del Rio 1985). Se refieren a que el niño debe contar con esquemas y macro estructuras previas que le brinden la posibilidad de buscar en la lectura significados, reconocerlos, inferirlos y organizarlos, una vez adquiridas las destrezas de decodificación.

Estos esquemas y saberes previos a los que se alude en el párrafo anterior estarían desde la teoría piagetiana sostenidos en un sustrato biológico tal cual es el sistema nervioso central y los factores madurativos inherentes y por la puesta en marcha de acciones del sujeto sobre la realidad o experiencias, estas ultimas producirían la permanente reestructuración de esquemas en sentido mayorante, es decir produciendo diferenciaciones y aumentando la complejidad de la estructura cognitiva. Si se siguen los desarrollos de Vigotsky se infiere que el autor privilegia el factor social como motor del desarrollo, aun a pesar de las diferencias entre estos investigadores es claro que una vez dada la maduración del Sistema nervioso central como condición de posibilidad para que

se produzcan aprendizajes el factor social y las variables que e el incluyen se hacen determinantes para el desarrollo de habilidades, destrezas y construcción de conocimientos en el niño. Para el caso que nos ocupa son varios los autores que reclaman una mirada sobre aquellas cuestiones que se relacionan con las experiencias previas a la escolarización formal, así se nombran factores como la amplitud de vocabulario y la posibilidad de interacción del niño con diferentes portadores de texto. Estas experiencias permitirían al niño generar interés por las palabras y su uso, también se desarrollan estrategias lectoras como la construcción de categorías textuales que facilitan la elaboración de modelos o esquemas básicos a partir de los cuales el niño puede inferir las características de los textos infantiles, por caso los cuentos, en los cuales hay una matriz básica tal cual es el planteo de una historia, los personajes, una situación problemática, pruebas a sortear por el o los personajes y la resolución del conflicto, posteriormente la creciente interacción del sujeto con otros tipos de textos le permitirían diferenciar diferentes categorías textuales e inferir primero y explicitar después sus características mas salientes. Pero el aporte de la interacción del niño con diferentes portadores de textos no se agota allí, redundaría en una ampliación del vocabulario y el desarrollo de capacidades que le permitirían discriminar palabras , fonemas y las letras que los representan, lo cual se traduce en la facilitación del desarrollo de la conciencia fonológica, citando a Telma Piacente (2005) podemos leer: *"la fluidez lectora . es decir la automatización en el reconocimiento de palabras influencia a su vez a las habilidades de comprensión lectora. El retraso en lectura y escritura conduce a experiencias menos ricas... esto lleva a desmotivar el aprendizaje. (Piacente 2005). Mas adelante la misma autora indicara: "cuando los niños llegan a la escuela resultan verdaderamente críticas las diferencias entre aquellos que cuentan o no con habilidades prelectoras" (obra citada). Por otra parte la misma sostiene que: "la amplitud del vocabulario constituye uno de los indicadores del éxito en lectura y escritura.... La amplitud de vocabulario crea en los niños interés por las palabras y la forma de usarlas" (Piacente 2005)*

Piaget define la psicología genética como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de un estado de menos conocimiento a un estado de mayor conocimiento. Aborda el tema aprendizaje con relación a el desarrollo cognitivo. El desarrollo de competencia intelectual de una persona en un momento determinado de su desarrollo, depende de la naturaleza de sus esquemas, del numero de los mismos y de la manera como se combinan y coordinan entre si.



Se concibe el desarrollo cognitivo como "una sucesión de estadios y subestadios, caracterizados por la forma especial en que los esquemas de acción conceptuales se organizan y se combinan entre si formando estructura". Nos ofrece una descripción del desarrollo cognitivo en términos de tres grandes estadios o periodos evolutivos. Estos son el estadio sensorio motor (desde el nacimiento hasta los 18/24 meses aproximadamente. Culmina con la construcción de la primera estructura intelectual), el estadio de inteligencia representativa o conceptual (desde los 2 años hasta los 10/11 años y que culmina con la construcción de las operatorias concretas), y el estadio de operaciones formales (desemboca en la construcción de estructuras intelectuales propias del razonamiento hipotético deductivo, hacia los 15/16 años)

La herencia y la maduración determinan zonas de posibilidades e imposibilidad. El niño se encuentra con objetivos en el mundo físico y con nociones transmitidas del entorno social, pero no las adopta tal cual son sino que las transforma y asimila en sus estructuras mentales, posibilitando este modelo la estructura del proceso como algo cambiante, en relación a los resultados como algo cerrado. (Ehuletche, Ana María; Psicología Educacional, Material de Cátedra, UNMDP)

Se considera entonces tres factores para explicar el desarrollo:

- 1- La maduración
- 2- La experiencia con objetos
- 3- La experiencia con personas.

Dado los resultados que se pueden observar en el anterior cuadro se puede decir que se cumple la hipótesis de que en los años mas avanzados de escolarización obtendrán mejores resultados que aquellos niños menos avanzados. Ahora siguiendo la línea vigotskiana, los factores sociales que rodean a los niños serian mas que influyentes, esto además es chequeado por trabajo de investigación como los de Telma Piacente (2005), Andrés Calero y Raquel Pérez (1992), Molinari Marotto (1998) Ana Borzone (2002). Por otra parte y siguiendo con el trabajo de Urquijo se cita que "*a simple vista las diferencias a favor de los alumnos de escuelas privadas son sistemáticas en todas las tareas evaluadas, sin excepción*" (Urquijo 2012) mas adelante el mismo dice; "*las diferencia de desempeño se verifican a lo largo de los tres primeros años de la educación general básica... en el tercer año se igualan las habilidades vinculadas a microprocesos o procesos de acceso léxico por la automatización en función del ejercicio, se mantienen diferencias en procesos de nivel superior como los semánticos y gramaticales,*(Urquijo, 2012)

En una investigación realizada en la Facultad de Psicología de Mar del Plata sobre la diferencia existente entre las escuelas de gestión pública y las de gestión privada con respecto al aprendizaje de la lectura, Urquijo (2012) establece que *“existen marcadas diferencias en el desempeño en lectura entre los niños y niñas que asisten a escuelas públicas y los que asisten a escuelas privadas, en todos los procesos y en casi todas las tareas. Confirmando los datos del Ministerio de Educación de la República Argentina (2009) los niños y niñas que asisten a escuelas de gestión privadas, en la ciudad de Mar del Plata, presentan desempeños superiores en tareas de lectura, que aquellos niños y niñas que asisten a escuelas de gestión pública”*.

Por su parte, la investigación realizada por Piacente, T (2005) sugiere que es de interés destacar que la amplitud del léxico infantil se relaciona estrechamente con la calidad de los intercambios lingüísticos en el medio hogareño. Con lo cual podemos decir que los niveles de pobreza o de instrucción de los padres en las familias de los estudiantes son variables a tener en cuenta en el posterior desempeño del niño en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

El bajo rendimiento de los niños de las escuelas de gestión pública, tendría que ver con diferentes factores, por un lado la insatisfacción de necesidades básicas que estarían limitando el desarrollo y maduración del sistema nervioso central, pero también con circunstancias situacionales como la falta de un ambiente que estimule a los niños, en muchos casos la falta de una enseñanza preescolar de mayor duración en el tiempo, así como variables propias de la institución educativa de gestión pública que en definitiva replican los efectos de la condición de desventaja social. Otros factores que podrían nombrarse son las propias prácticas docentes y la manera en que las teorías del aprendizaje son implementadas.

Tomamos el trabajo de Beccaria, Luis y Vinocur, Pablo (1992) como eje. Según Beccaria, Luis y Vinocur, Pablo (1992) se puede distinguir distintos estratos de pobreza. La pobreza extrema, la pobreza estructural no extrema y la pobreza estructural con ingresos suficientes. La primera se caracteriza por ingresos inferiores al valor de la LI, vivienda precaria, vivienda sin servicio higiénico de arrastre de agua, hacinamiento (y no ser propietarios). La segunda, hacinamiento, deserción escolar, tasas de dependencia de cuatro o más inactivos por miembro desocupado, tenencia precaria de la vivienda. La tercera y última tiene las mismas características que la anterior pero se diferencia en que los ingresos son superiores a la línea de la pobreza. Se puede decir entonces que el perfil de los grupos pobres es tener las necesidades básicas insatisfechas.

También es importante tener en cuenta que la escuela pública dejó de ser un instrumento de igualdad para transformarse en reproductora de la desigualdad social. (Filmus, 2001). Este autor explica como la escuela pública siempre fue el instrumento para generar igualdad social de manera que se transformo en no pocos casos en herramienta de ascenso social.

La diferencia entre escuelas de gestión pública y gestión privada concretamente se hace evidente al posibilitar el acceso del estudiante a ciertos aspectos de su entorno que le brindan la posibilidad de aprender y de desarrollarse de la manera más adecuada. Cuando la escuela es de gestión pública y cuanto más humilde es el barrio donde se encuentra ubicada, se ve con mayor claridad las deficiencias del proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, tengamos en cuenta que, si bien en el presente trabajo se evalúa específicamente las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, no solo la inteligencia lingüística es la que debe desarrollarse en cada persona, sino que también hay otros aspectos que deben tenerse en cuenta con respecto a la inteligencia. En todo caso la institución pública ya no es un facilitador de aprendizajes debido a las urgencias que debe atender, nutrición de los niños, conflictos sociales por nombrar algunos que desdibujan su objetivo original y deslegitiman su función pues ella misma tiene las carencias del territorio en el cual se ubica.

Otra cuestión es el hecho de la inteligencia como única entidad no existe, es más bien la interacción de las inteligencias, vale decir que habría más de una inteligencia, por ejemplo, Howard Gardner considera que todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de siete modos diferentes. Los individuos se diferencian en la intensidad de estas inteligencias y en las formas en que recurren a esas mismas inteligencias y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos. Postula la existencia de siete modos de inteligencias (habilidades de los humanos, agrupadas en siete categorías o inteligencias). Ellas son la inteligencia lingüística (la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o escrita. Incluye la habilidad para manipular la sintaxis o significados del lenguaje o usos prácticos del lenguaje. Algunos usos incluyen la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje); la Inteligencia lógico matemática (capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente); la inteligencia corporal- kinética (capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas. Incluye habilidades físicas como la coordinación, el

equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad o la velocidad, percepción de medidas y volúmenes); la inteligencia espacial (habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual, espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones); la inteligencia musical (capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales); la inteligencia interpersonal (capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento)

Gardner destaca que cada actividad basada en una inteligencia tiene su propia trayectoria evolutiva: es decir, cada actividad tiene su propio tiempo para surgir en la infancia temprana, su propia forma de llegar a su pico durante la vida y su propia manera de declinar, de manera gradual o rápida al llegar a la vejez. Destaca diferentes puntos clave en la teoría de las Inteligencias Múltiples:

- 1 - Cada persona posee las siete inteligencias
- 2 - La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia
- 3 - Las inteligencias por lo general trabajan juntas de manera compleja
- 4 - Hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría

La mayoría de las personas pueden desarrollar todas las inteligencias hasta poseer en cada una un nivel de competencia razonable.

Que las inteligencias se desarrollen o no dependen de tres factores principales:

- a- Dotación biológica: incluyendo los factores genéticos o hereditarios y los daños o heridas que el cerebro haya podido recibir antes, durante o después del nacimiento.
- b- Historia de vida personal: incluyendo las experiencias con los padres, docentes, pares, amigos otras personas que ayudan a hacer crecer las inteligencias o las mantienen en un bajo nivel de desarrollo.
- c- Antecedente cultural e histórico: incluyendo la época y el lugar donde uno nació y se crió, y la naturaleza y estado de los desarrollos culturales o históricos en diferentes dominios.

Las experiencias cristalizantes o las experiencias paralizantes son dos procesos clave en el desarrollo de la inteligencia. Las cristalizantes son los "puntos clave" en el desarrollo de los talentos y las habilidades de una persona.

Hay otras influencias del medio que también promueven o retardan el desarrollo de las inteligencias. Incluyen las siguientes:

Acceso a recursos o mentores: Si no accede a la posesión de un violín, un piano u otro instrumento, es muy probable que la inteligencia musical no se desarrolle.

Factores históricos-culturales: si es un estudiante que tiene una inclinación hacia las matemáticas y en esa época las casa de estudios recibían abundantes fondos, es muy probable que se desarrolle la inteligencia lógico-matemática

Factores geográficos: si creció en una granja es más probable que haya tenido oportunidades para desarrollar ciertos aspectos de su inteligencia corporal-kinética.

Factores familiares: si quería artista pero sus padres querían que fuera abogado, esta influencia puede haber promovido el desarrollo de su inteligencia lingüística, en detrimento del desarrollo de su inteligencia espacial.

Factores situacionales: si tuvo que ayudar a cuidar de una familia numerosa mientras crecía, y ahora tiene la propia familia numerosa, puede haber tenido poco tiempo para desarrollarse en áreas prometedoras, excepto que fueran de naturaleza interpersonal.

La investigación sobre las Inteligencias Múltiples es un camino que lleva a la conclusión de que los programas de enseñanza en las escuelas sólo se concentran en el predominio de inteligencia lingüística y matemática dando mínima importancia a las otras inteligencias, por eso es que aquellos alumnos que no se destacan en estas inteligencias tradicionales no tienen el reconocimiento requerido en el aula, y su aporte desde otro ámbito no es considerado viable y se diluye. (Utrera, A: (2009) "Inteligencias Múltiples")

EL APORTE DE LA TEORIA PIAGETIANA

En este punto resulta interesante hacer un recorrido por la vida de Piaget, con la finalidad de destacar desde su aporte el aspecto contextual y no perder de vista la importancia del mismo como un factor que favorece la constitución de la teoría.

En base al texto de Ferreiro Emilia (1984) podemos decir que en 1923 Piaget publica su primer libro: *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. En 1936 publica el primer volumen de la trilogía dedicada al estudio de los orígenes de la inteligencia del niño. Recibe el doctorado *honoris causa* de la Universidad de Harvard. En 1941 aparecen dos textos fundamentales: *La génesis del número en el niño*, *El desarrollo de las cantidades físicas en el niño*. En 1942 publica el primero de una serie de más de treinta trabajos sobre los mecanismos perceptivos. En 1950 publica una *Introducción a la epistemología genética*, en tres volúmenes. En 1957 aparecen los cuatro volúmenes de la colección de

Estudios de Epistemología Genética. En 1969 la Asociación Americana de Psicología le otorga su premio anual en merito a "la construcción revolucionaria del profesor Piaget acerca de la naturaleza del conocimiento humano".

En 1970 se retira de la docencia. Continúa activo en la investigación y mantiene la dirección del Centro Internacional de Epistemología Genética. En 1975 publica *La equilibración de las estructuras cognoscitivas*, obra fundamental. En 1980 Piaget muere en Ginebra. Se recuerda a Piaget con una cita de su autoría "Es el ideal que personalmente trato de alcanzar, seguir siendo niño hasta el final (por que) la infancia es la fase creadora por excelencia" (en Ferreiro, Emilia (1984))

Principios fundamentales que aporta su teoría

Se ha tomado en cuenta el aporte de Piaget en este estudio ya que la teoría psicogenética brinda especial importancia al aspecto biológico de la inteligencia y es un aspecto que se considera de gran relevancia a la par que el aspecto socio económico ya que son factores que no se excluyen sino que se complementan e interactúan constantemente en el desarrollo del niño, lo cual ayudara a comprender con mayor claridad el tema de nuestra investigación que es justamente, la existencia de correlación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora.

Antes de comenzar debemos aclarar que no es posible desarrollar la teoría piagetiana dado que excede los objetivos del trabajo, lo que trataremos de dejar plasmado en este trabajo es una breve introducción a su teoría intentando despejar aquellos conceptos fundamentales que aporta Piaget, que son útiles para el objetivo de nuestro análisis, para comprender con mayor amplitud el desarrollo intelectual de los niños y como esto influye en las capacidades metalingüísticas y de comprensión de los niños de la muestra.

Para realizar este desarrollo comenzaremos definiendo los conceptos nodales de la teoría piagetiana que resultan fundamentales a los fines de nuestro trabajo. Con respecto a la inteligencia Piaget afirma que se funda en un sustrato biológico compuesto tanto por la herencia específica como por la herencia general. La herencia específica se refiere a una estructura biológica heredada que condiciona lo que podemos percibir directamente, es decir, las estructuras neurológicas y sensoriales impiden o facilitan el funcionamiento intelectual pero no explican el funcionamiento. Por su parte la herencia general, hace referencia a la manera que heredamos, de interactuar con el ambiente:



"...no heredamos las estructuras cognoscitivas como tales, estas solo llegan a existir en el curso del desarrollo. Lo que heredamos es un modus operandi, una manera especifica de efectuar nuestros intercambios con el ambiente. Este modo de funcionamiento tiene dos características generales importantes. Primero, genera estructuras cognoscitivas. Las estructuras se desarrollan en el curso del funcionamiento intelectual; a través del funcionamiento, y solo a través de el, se forman las estructuras cognoscitivas. Segundo, y esto es de suma importancia, el modo de funcionamiento que según Piaget constituye nuestra herencia biológica, permanece esencialmente constante durante toda nuestra vida. Es decir, las propiedades fundamentales del funcionamiento intelectual son siempre y en todas partes idénticas, a pesar de la amplia variedad de estructuras cognoscitivas que crea este funcionamiento." (Flavell, 1983)

Lo cual esta directamente relacionado con lo que Piaget llama invariantes funcionales, presentes en todo acto intelectual, de cualquier tipo y nivel de desarrollo, entendidas como el núcleo de de la inteligencia. Las invariantes funcionales son la organización y la adaptación. La organización se refiere a totalidades, sistemas de relaciones entre elementos que muestran diferencias en las diferentes etapas de desarrollo, hay propiedades independientes de las etapas que siempre están implícitas en el mismo hecho de la organización, el desarrollo de estructuras puede verse como un proceso de aproximaciones sucesivas a una especie de equilibrio, un estado final que nunca se logra por completo. Por su parte, la adaptación esta compuesta por la asimilación y la acomodación. La asimilación es amoldar un hecho de la realidad al patrón de la estructura en desarrollo del sujeto. La acomodación es el proceso de adaptarse a las demandas que el mundo de los objetos impone al sujeto. Por lo tanto un acto de la inteligencia en el que estos se hallan en equilibrio, constituye una adaptación intelectual según Piaget.

Otro concepto relevante que nos aporta dicho autor es el de esquema, entendido como la secuencia de comportamiento, pero una secuencia de acción, para constituir un esquema, debe tener cierta cohesión y mantener su identidad en la forma de una unidad estable y repetible. Es una especie de concepto, categoría o estrategia subyacente que abarca una serie de secuencias de acción diferentes pero semejantes. Se refiere a una clase de actos totales, actos que son distintos entre si y que a pesar de ello comparten rasgos comunes. Piaget afirma que la operación y desarrollo de los esquemas puede ser por medio de la asimilación reproductiva o funcional, asimilación generalizadora,

diferenciación interna o asimilación reconocitiva (reconocimiento elemental de determinados objetos).

De esta manera, Piaget aporta una definición de aprendizaje al considerarlo posible a través de la asimilación de un elemento nuevo a un esquema reflejo o a un esquema más general. Para este autor el organismo cumple un papel activo. En este proceso la equilibración es un mecanismo básico, un pasaje de ciertos estados de equilibrio a otros cualitativamente mejores.

Debemos tener en cuenta que para Piaget la inteligencia es ante todo adaptación. Piaget realiza una distinción en la que el niño pasa de un primer periodo sensorio motor (se encuentra el pensamiento en actos), al periodo preoperatorio (se confunde sistemáticamente las relaciones temporales con las relaciones espaciales, las operaciones son acciones interiorizadas), y luego al periodo operatorio (donde el niño reconoce la reversibilidad).

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo se basa en datos empíricos tomados de una muestra intencional, de aproximadamente 250 niños, alumnos de primer, segundo y tercer año, con edades entre 6 a 9 años, de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, quisiéramos hacer antes de continuar una clasificación de los niños evaluados según las consideraciones de la teoría piagetiana.

Los niños de la muestra se encuentran en el periodo de operaciones concretas en el cual *"se organizan las aperciones concretas, es decir, las agrupaciones operatorias del pensamiento, referidas a los objetos que pueden manipularse o susceptibles de percibirse intuitivamente"* (Piaget, 1983)

"En el caso del comienzo de las operaciones, el punto decisivo se manifiesta por una especie de equilibrio, siempre rápido y a menudo repentino, que afecta el conjunto de las nociones de un mismo sistema y que se trata de explicar en sí mismo. (...) el problema consiste entonces en comprender cual es el proceso interno que produce este tránsito de una fase de equilibrio progresivo (el pensamiento intuitivo) a un equilibrio móvil conseguido en el límite de la primera fase (las operaciones). La noción de agrupación debe manifestarse en este punto:"

Otro autor a tener en cuenta siguiendo la misma línea de pensamiento es Lev Semenovitch Vigotsky quien nació en 1896 en la ciudad de Orscha, Bielorrusia, en el seno de una familia judía de clase media. Entre 1913 y 1917 Vigotsky estudio en Moscú, luego se traslado a Gomel ya que allí vivían sus padres y allí habría de hallarlo la revolución de octubre de 1917. El 6 de enero de 1924 en el Segundo Congreso Psiconeurologico en

Leningrado Vigotsky brindó una charla en la cual dejaba claro que la psicología científica no podría ignorar los hechos de la consciencia, con lo cual atacaba a los científicos soviéticos del comportamiento. Vigotsky muere de tuberculosis a los 38 años de edad.

Aun sabiendo que el autor nace y se desarrolla en otro contexto y en un momento histórico diferente del nuestro, sus aportes son importantes para el desarrollo de nuestro trabajo ya que no queremos dejar de mencionar la dimensión social, de la importancia de la colaboración de un compañero más capacitado en el desarrollo adecuado de la inteligencia. Vigotsky concede a la actividad simbólica la específica función organizadora que se introduce en el proceso del uso de instrumentos y afirma que produce nuevas formas de comportamiento. Nos aporta fundamentalmente la noción de lo que el autor denomina procesos psicológicos superiores, para referirse a la combinación de herramientas y signos en la actividad psicológica. Establece la existencia del proceso de internalización compuesto por una serie de operaciones, es decir, la existencia de una operación que inicialmente representa actividad externa que se reconstruye y comienza a suceder internamente; un proceso interpersonal transformado en intrapersonal y el resultado de una larga serie de transformaciones, de sucesos evolutivos. Entonces, según Vigotsky, el lenguaje socializado se internaliza. Cuando en lugar de recurrir al adulto el niño acude a él mismo, el lenguaje adquiere una función intrapersonal además de interpersonal. Con la adquisición del lenguaje el niño logra una función planificadora de la acción, ahora es él que guía, determina, domina el curso de la acción. Así es como los niños adquieren independencia de su entorno según el autor.

Tomamos el aporte de dicho autor junto con el de Piaget como dos pilares sobre los cuales se asientan las bases del interés por el desarrollo de la inteligencia sobre todo en los niños.

NOCION DE APRENDIZAJE

La noción de aprendizaje debe estar incluida en el presente trabajo ya que este se realiza en base a datos recogidos de escuelas tanto públicas como privadas, donde encontramos niños en proceso de formación escolar. Postulamos que el proceso de enseñanza aprendizaje influye en la calidad de habilidades que demuestra tener el niño al ser evaluado, con respecto a su capacidad para leer y llevar a cabo una adecuada comprensión de la lectura.

Además de Piaget, diferentes autores dentro del área cognitiva definen el aprendizaje.

Podemos decir citando a Tolman (1959) que se entiende *“el aprendizaje como la adquisición de conexiones que denominamos vínculos medio-fin, o creencias. Los vínculos medios fin deben ser entendidos como disposiciones cognitivas aprendidas, que resultan directamente de las practicas precedentes o de otro entrenamiento previo, relacionado con ellas”*.

Por su parte, Bruner (1960) define el aprendizaje afirmando que en el *“se verifica una serie de episodios, cada uno de los cuales involucra a los siguientes tres procesos. Primero se da la adquisición de nuevas informaciones. En segundo lugar se produce transformación, o proceso de manipulación del conocimiento, para adaptarlo a nuevas tareas. El tercer aspecto es la evaluación (crítica) que consiste en verificar si el modo en que manipulamos la información se adapta a la tarea”*.

Siguiendo la misma línea, otro autor, mas recientemente afirma que el aprendizaje es *“el cambio relativamente permanente en el conocimiento o en el comportamiento de una persona, por causa de la experiencia”* (Mayer, 1982).

Se puede destacar entonces a cerca de dicha noción de aprendizaje y luego de un breve recorrido por concepciones de autores reconocidos en el área cognitiva, que admite un supuesto básico, *“que un cambio con cierta permanencia en el tiempo, en las respuestas de un sujeto, es un aprendizaje”* (Vivas, R.; Urquijo, S.; Gonzalez, G. 1998).

Un aporte que nos resulta útil para hacer una clasificación respecto de los distintos tipos de aprendizaje es la que nos brindan los estudios de Ausubel y Novak(1986). Según dichos autores el aprendizaje debe distinguirse por una parte, entre aprendizaje por repetición y por descubrimiento y por otra parte, entre aprendizaje mecánico o por repetición y significativo.

“En el aprendizaje por recepción (por repetición o significativo), el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final (...). En el aprendizaje por recepción significativo, la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos o hechos significativos durante el proceso de internalización (...). En el aprendizaje por recepción y repetición, la tarea de aprendizaje no es ni potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización” (Ausubel; Novak 1986)

En cambio, en el aprendizaje por descubrimiento, el niño *“debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognoscitiva existente, y reorganizar o*

transformar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado o se descubra la relación entre medios y fines que hacia falta. Después de realizado el aprendizaje por descubrimiento, el contenido descubierto se hace significativo, en gran parte, de la misma manera que el contenido presentado se hace significativo en el aprendizaje por repetición.” (Ausubel; Novak op. cit). Entonces, según los autores citados, estos son dos tipos distintos de procesos, que se complementan, y se utilizan según sea finalidad.

En el texto de Rodríguez Palmero (2004) se realiza una lectura de la teoría ausubeliana que resulta interesante, en la cual expone que en el aprendizaje significativo, tanto el aprendiz como el profesor son protagonistas *“la negociación y el intercambio del evento educativo se constituye así en un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos”*. Tomando aportes de Gowin (1981), en el texto de Rodríguez Palmero queda aclarado que *“como elementos de un evento educativo, el profesor, el aprendiz y los materiales educativos del currículum constituyen un eje básico en el que, partiendo de estos últimos, las personas que lo definen intentan deliberadamente llegar a acuerdos sobre los significados atribuidos”*. Rodríguez Palmero define el aprendizaje significativo como un constructo subyacente, y realiza la siguiente interpretación: *“es posible por ejemplo, relacionar la asimilación, la acomodación y la equilibración piagetianas con el aprendizaje significativo; se puede también correlacionar los constructos personales de Kelly con los subsumidores; cabe interpretar la internalización vigotskyana con la transformación del significado lógico de los materiales en significado psicológico, lo mismo que es destacable el papel de la mediación social en la construcción del conocimiento; podemos también concluir que el aprendizaje será tanto mas significativo cuanto mayor sea la capacidad de los sujetos de generar modelos mentales cada vez mas explicativos y predictivos.”*

Por ultimo es útil agregar que Rodríguez Palmero considera al aprendizaje significativo como un proceso critico. Destaca que *“debemos cuestionar que es lo que queremos aprender, por que y para que aprenderlo y eso guarda relación con nuestros intereses, nuestras inquietudes y sobre todo, las preguntas que nos planteamos”*.

EL ASPECTO SOCIOECONOMICO

Revisar el aspecto socioeconómico resulta relevante en nuestro trabajo puesto que el desarrollo de los niños en nuestro país esta fuertemente influenciado por las características contextuales. Por una parte, para la investigación, hacemos una distinción entre escuelas privadas y escuelas públicas con lo cual queremos reconocer que las condiciones económicas producen variables a considerar en el desarrollo intelectual de los niños argentinos, más específicamente, marplatenses. Por otra parte, es importante reconocer que en un nivel macro, el desarrollo que se produjo en nuestro país como constituyente de una sociedad determinada, no es un dato menor con respecto a la cultura en la que estamos inmersos y en la que se están formando las nuevas generaciones, la de los niños en la actualidad. Una aclaración que es de gran utilidad para nuestro trabajo es que si bien tomamos a autores como Piaget y Vigotsky para nuestro análisis, no desconocemos que el contexto en el cual ellos realizan sus aportes, muchas cosas eran diferentes. En la actualidad contamos con tecnología avanzada que es utilizada naturalmente por nuestros niños, con todas las consecuencias que esto acarrea en la formación y el proceso enseñanza aprendizaje.

Historia Argentina nacional e internacional

Para situarnos en la actualidad con las condiciones que en nuestro país se viven hoy en día, resulta interesante poder hacer un breve recorrido por los acontecimientos relevantes que atraviesan a nuestro país en los últimos años. Siguiendo a la autora de *Políticas Sociales Argentinas de Fin de Siglo*, Hintze, Susana (2007), podemos entender que en nuestro país se vive una metamorfosis en cuanto al área política. Específicamente, en los '90, y siguiendo a la autora anteriormente mencionada, este periodo se caracteriza por la redefinición del concepto y las áreas de competencia de los bienes públicos y privados, incorporando a las áreas sociales dentro de la lógica del funcionamiento de mercado; fomento de vínculos mas estrechos en los seguros sociales; segmentación de las necesidades y de las demandas, promoviendo la organización de las instituciones con base en intereses particulares y un mayor numero de programas asistenciales para dar respuestas a los programas sociales, destinados a un sujeto fragmentado: según su condición sea pobre, ocupado o desocupado; impulso de normas a favor de los balances económicos para eliminar desequilibrios presupuestarios derivados de problemas financieros con visibles restricciones y atrasos de aplicación del gasto social en los niveles

nacionales, provinciales y municipales; tensión entre los objetivos de gobierno y los de las organizaciones de la sociedad civil convocadas a participar en la ejecución, con metas muchas veces divergentes; impulso de un mercado heterogéneo en sus modalidades, de proyectos y programas sociales de tipo descentralizado, en que dichas organizaciones de la sociedad civil deben competir tanto por los recursos como por los beneficios; denuncia de la corrupción y del clientelismo político; reducción de la eficacia y la eficiencia de muchas iniciativas sociales.

Según Hintze, Susana (2007) el periodo de 2002 a 2005, después del estallido (cuyas condiciones para que esto ocurriera comienzan mucho antes), se trata de un tiempo de crisis y transición. En 2001/2002 los rasgos mas destacables en Argentina son: decrecimiento del PBI; desmoronamiento del consumo total y del consumo privado; sobrevaluación cambiaria y cuestionamiento de la Ley de Convertibilidad mantenida desde 1991; fuga de capitales, perdida total del crédito externo publico y privado; declaración de default de la deuda publica; crisis del sistema financiero con circulación de cuasi monedas, tasas de interés elevadas, imposición a fines del 2001 de la indisponibilidad de los depósitos bancarios y control de cambios, lo que produjo manifestaciones y cacerolazos de sectores medios contra bancos; devaluación del peso en 2002 y aumento de precios. Todo lo cual desemboca en la renuncia del Presidente De la Rúa y la existencia de cinco presidentes provisionales desde la fecha hasta la designación de Eduardo Duhalde por el Congreso. Es en este momento de la historia argentina que la autora Hintze, Susana (2007) considera a este periodo de transición. En respuesta a la crisis y las manifestaciones populares, señala la autora, se establece el Programa Jefes de Hogar, el cual consiste en un subsidio monetario a quienes no tenían trabajo. A sus beneficiarios se los incluye como ocupados en la medición oficial, lo que genera críticas desde distintos sectores. A partir de 2003 el Instituto Nacional de Estadística y Censos comenzó a procesar información mostrando el impacto del programa en las tasas. En este año entonces, incidió en un descenso del 5% de la tasa de desempleo, descendiendo posteriormente.

Hintze, Susana (2007) remarca que el discurso oficial en la política de 2003 aparece preocupado por tomar distancia respecto de la década anterior, el énfasis es puesto en la inclusión social y el papel activo del estado. se reorganiza los distintos programas existentes en tres planes nacionales que son considerados como los ejes de la política del Ministerio de Desarrollo social. El primero que menciona dicha autora es el Plan de Seguridad Alimentaria "El hambre más urgente" que agrupa a las acciones de

apoyo alimentario. Luego menciona el Plan de Desarrollo Local y Economía Social "Manos a la obra" que busca "promover la inclusión social a través de la generación de empleo y de la participación en espacios comunitarios" y por último, el Plan Familias por la inclusión social, que apunta a transferir ingreso a las familias pobres, sin las contraprestaciones que exige el Programa J/JHD, requiriendo solamente la realización de controles de la salud y asistencia escolar de los hijos (programa que ha sido objeto de fuertes críticas).

La pobreza en nuestro país

Con el objetivo de intentar un breve análisis de las condiciones de pobreza que atraviesa nuestro país, tomamos el trabajo de Beccaria, Luis y Vinocur, Pablo (1992) como eje. Dichos autores afirman que *"hasta el '30 la población pobre estaba constituida por un segmento del sector rural y por los inmigrantes extranjeros o nacionales que excedían a las ciudades por el crecimiento del mercado de trabajo"*. Se considera, en esta línea de pensamiento, a los pobres urbanos (aquellos que vivían en conventillos o casas de inquilinato), a los inmigrantes internos e inmigrantes de países limítrofes, grupos que ocuparon un cordón de tierras fiscales, que pasaron a constituir las denominadas villas miserias.

Argentina respondió a la crisis del '30 con esquemas de sustitución de impostaciones. La política redistribucionista del primer gobierno peronista elevó aun más los salarios y mejoró sustancialmente la distribución del ingreso. En los años '50 y '60 se registra inflación en el país. En los '70 el empleo se extendió a una tasa reducida, en 1976 comienza a observarse alteraciones significativas en las tendencias que derivaron en la aparición de serios problemas sociales que se resumen en los elevados niveles de pobreza. En marzo del mismo año se quiebra el régimen constitucional debido al golpe de estado.

Con el peronismo aparece el alumbramiento de la clase obrera y la generalización de políticas sociales que sentaron las bases del Estado de bienestar. En 1976 el modelo vigente buscaba modificar el patrón de acumulación por medio de empleo, salarios y distribución del ingreso. Se puede caracterizar el año 1976 por la concentración salarial, los despidos, el rediseño de procesos de trabajo, incremento de la productividad sin inversión, la expansión del número de trabajos precarios o clandestinos. El año 1980 se caracteriza por la desocupación, subocupación, y la creciente heterogeneización de la estructura productiva.

En 1981 se modificó el esquema de política económica. Se procede a devaluar el tipo de cambio, lo que ocasiona efectos inflacionarios y contractivos, profundizados al año siguiente por la guerra de Malvinas. El gobierno estatiza la deuda externa privada y permite una licuación del pasivo de las empresas. Se eleva el déficit del sector público. En 1982 vuelve la democracia. En 1984 se ponen en marcha políticas contractivas. En 1989 el paradigma neoliberal (modelo basado en la mayor apertura comercial) está vigente a nivel mundial.

En este contexto, la línea de la pobreza presupone la determinación de una canasta básica de bienes y servicios de costo mínimo que se construye representando las pautas culturales de consumo de los estratos populares en un determinado momento histórico. La valorización de una canasta de alimentos de costo mínimo, a su vez, permite determinar la línea de indigencia (LI). Toma en cuenta aquellas situaciones de pobreza que solo se expresa en ingresos insuficientes, resultado de un proceso de pauperización.

Cuando nos referimos a las necesidades básicas insatisfechas (NBI) entendemos, según Beccaria, Luis y Vinocur, Pablo (1992) las manifestaciones materiales que evidencian falta de acceso a ciertos servicios como vivienda, agua potable, educación. Se considera como pobres a los hogares que reúnen por lo menos uno: hacinamiento, vivienda sin servicios higiénico con arrastre de agua, viviendas precarias, deserción escolar, baja capacidad de subsistencia. Se trata de sectores que requieren programas sociales.

Los autores distinguen cuatro grupos principales que incluyen a los no pobres, a los pobres transicionales, a los pobres pauperizados y a los pobres estructurales.

Tengamos en cuenta que en 1974 la pobreza en el conurbano bonaerense se centraba en el grupo de los transicionales, los hogares tenían alguna necesidad básica insatisfecha pero tenían un ingreso superior a la LI. Gran parte de los transicionales estaban en un proceso de movilidad ascendente. Disminuye la pobreza total. Simultáneamente se reduce la incidencia de aquellos hogares con NBI, en especial la de los transicionales y pauperizados o nuevos pobres y se deterioran las condiciones de los pobres estructurales.

Según Beccaria, Luis y Vinocur, Pablo (1992) se puede distinguir distintos estratos de pobreza. La pobreza extrema, la pobreza estructural no extrema y la pobreza estructural con ingresos suficientes. La primera se caracteriza por ingresos inferiores al valor de la LI, vivienda precaria, vivienda sin servicio higiénico de arrastre de agua,

hacinamiento (y no ser propietarios). La segunda, hacinamiento, deserción escolar, tasas de dependencia de cuatro o más inactivos por miembro desocupado, tenencia precaria de la vivienda. La tercera y última tiene las mismas características que la anterior pero se diferencia en que los ingresos son superiores a la línea de la pobreza. Se puede decir entonces que el perfil de los grupos pobres es tener las necesidades básicas insatisfechas.

Con este panorama en mente nos ponemos en contacto con los niños de escuelas públicas, los cuales serán evaluados a la par de los niños que tienen la posibilidad de ingresar a escuelas privadas. Tenemos en cuenta por lo tanto que las condiciones en las que estos niños llegan al aula no son las mismas para ambos grupos. Y lo que deberemos investigar a lo largo de este trabajo es si estas diferencias influyen en la adquisición del lenguaje y consecuentemente en la comprensión lectora, sin perder de vista que el objetivo de la presente investigación es básicamente: identificar las relaciones de las diferentes habilidades metalingüísticas con la comprensión lectora, evaluar si la asistencia a escuelas públicas o privadas genera diferencias en el desempeño de habilidades metalingüísticas o de comprensión lectora e identificar diferencias en la correlación entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora en niños de 1º a 3º año de la Educación Primaria Básica.

METODOLOGIA

Objetivo general:

Determinar las relaciones entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en niños de 1º a 3º año de la Educación Primaria Básica, considerando particularmente el tipo de escuela a la que asisten.

Objetivos particulares:

- Identificar las relaciones de las diferentes habilidades metalingüísticas con la comprensión lectora
- Evaluar si la asistencia a escuelas públicas o privadas genera diferencias en el desempeño de habilidades metalingüísticas o de comprensión lectora.

- Identificar diferencias en la correlación entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora en niños de 1° a 3° año de la Educación Primaria Básica.

Hipótesis:

- Los individuos que obtengan mayores puntajes en las tareas que evalúan habilidades metalingüísticas tenderán a presentar un mejor rendimiento en tareas de comprensión lectora.
- Los alumnos de escuelas de gestión privada tenderán a presentar mejores desempeños en habilidades metalingüísticas y comprensión lectora que los alumnos de escuelas de gestión pública.
- Los alumnos de los años mas avanzados de escolarización obtendrán mejor desempeño en habilidades metalingüísticas y comprensión lectora que los alumnos de 1° año.

Metodología:

Muestra intencional, de aproximadamente 250 niños, alumnos de primer, segundo y tercer año, con edades entre 6 a 9 años, de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. Se selecciona a los niños que están en pleno aprendizaje de lectura y se deja por fuera de la muestra a aquellos que se supone que ya han adquirido la capacidad de leer y comprender el texto.

Instrumentos y procedimientos

Para evaluar las habilidades metalingüísticas y comprensión lectora se utilizan escalas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENI (Matute, Ardila, Ostrosky-Solis, 2007). Ellas son:

- Para evaluar comprensión lectora se utilizarán las pruebas de comprensión de lectura de oraciones (se utiliza una libreta de puntajes, libreta de estímulos I, libreta de estímulos II, se muestra al niño, una a una, las 10 oraciones de la libreta I y se pide al niño que las lea en voz alta, además debe realizar lo que se dice ahí con apoyo de la lamina de la libreta II) , comprensión de la lectura de un texto en voz alta (se trata de hacer varias preguntas de comprensión al niño después de haber leído el texto), y comprensión de lectura silenciosa (se utiliza la libreta de



puntajes, la libreta de estímulos I y un cronometro, se trata de pedir al niño que lea en silencio el texto descriptivo y después se le hacen preguntas sobre la comprensión del mismo).

- Para evaluar habilidades metalingüísticas se aplicarán las pruebas de síntesis fonética (se utiliza una libreta de puntajes, se evalúa la capacidad del niño para integrar palabras a partir de los fonemas que las constituyen), conteo de sonidos (el material que se utiliza para la prueba es una libreta de puntajes, se evalúa la capacidad del niño para aislar y contar los sonidos que integran una palabra), deletreo (se evalúa la capacidad para deletrear una palabra) y conteo de palabras (evalúa la capacidad del niño para contar palabras dentro de una oración).

Con autorización de las autoridades de establecimientos públicos y privados de la ciudad de Mar del Plata, y el consentimiento informado por escrito de los padres, se retiró a los niños del aula para evaluarlos en forma individual. Se presentó a cada niño el instrumento y se les informó de la consigna.

RESULTADOS

Lo que se puede observar en los datos recolectados es que la correlación entre los resultados de las tareas que hacen referencia a la comprensión lectora y aquellas que se refieren a las habilidades metalingüísticas es significativa, lo cual se puede observar en la tabla 1:

TABLA 1- Estadísticos descriptivos para toda la muestra

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
Seguimiento de instrucciones	291	1,5	10,0	8,196	1,5061
Comprensión del discurso	291	0	7	3,67	1,301
Síntesis fonológica	291	0	8	2,34	2,107
Conteo de sonidos	291	0	9	4,51	2,742
Deletreo	291	0	8	4,44	2,470
Conteo de palabras	291	0	8	3,52	2,733
Comprensión Lectura de oraciones	289	0	10	5,49	3,389

Lectura en voz alta Comprensión	235	0	8	3,97	2,208
Lectura silenciosa Comprensión	228	0	8	2,55	1,878
N válido (según lista)	225				

Bajo el supuesto de que la lectoscritura evoluciona acorde al desarrollo cognitivo de los estudiantes y a los procesos de aprendizaje, resulta imprescindible diferenciar el desempeño de los sujetos, en función del año que cursan. A continuación, en la Tabla 2, se presentan los estadísticos descriptivos de las variables en estudio, discriminados por año.

TABLA 2- Estadísticos descriptivos discriminados por año.

Curso		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
1º	Seguimiento de instrucciones	126	1,5	10,0	7,639	1,7431
	Comprensión del discurso	126	0	7	3,37	1,262
	Síntesis fonológica	126	0	7	1,60	1,744
	Conteo de sonidos	126	0	8	3,53	2,682
	Deletreo	126	0	8	2,95	2,416
	Conteo de palabras	126	0	8	2,08	2,289
	Comprensión Lectura de oraciones	124	0	10	3,24	3,425
	Lectura en voz alta Comprensión	72	0	8	4,11	2,761
	Lectura silenciosa Comprensión	67	0	8	1,73	1,693
	N válido (según lista)	64				
2º	Seguimiento de instrucciones	65	4,5	10,0	8,492	1,1908
	Comprensión del discurso	65	2	6	3,63	1,126
	Síntesis fonológica	65	0	7	2,97	2,264
	Conteo de sonidos	65	0	9	5,25	2,812
	Deletreo	65	0	8	5,03	1,811
	Conteo de palabras	65	0	8	4,72	2,701
	Comprensión Lectura de oraciones	65	0	10	7,12	2,643
	Lectura en voz alta Comprensión	63	0	8	3,71	2,067
	Lectura silenciosa Comprensión	62	0	6	2,68	1,696
	N válido (según lista)	62				
3º	Seguimiento de instrucciones	100	5,0	10,0	8,705	1,0850
	Comprensión del discurso	100	0	7	4,07	1,358

Síntesis fonológica	100	0	8	2,86	2,151
Conteo de sonidos	100	0	8	5,27	2,382
Deletreo	100	0	8	5,94	1,751
Conteo de palabras	100	0	8	4,56	2,422
Comprensión Lectura de oraciones	100	3	10	7,22	1,796
Lectura en voz alta Comprensión	100	0	8	4,03	1,823
Lectura silenciosa Comprensión	99	0	8	3,03	1,935
N válido (según lista)	99				

Los resultados permiten confirmar la existencia de diferencias en el desempeño en tareas que evalúan habilidades metalingüísticas y comprensión lectora, en función del año al que asisten los estudiantes.

Con el objeto de analizar la significación de estas diferencias se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor (curso), con un contraste posthoc de Tukey, cuyos resultados se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Análisis de varianza (ANOVA) de un factor (curso)

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Seguimiento instrucciones	Inter-grupos	71,037	2	35,519	17,410	,000
	Intra-grupos	567,166	278	2,040		
	Total	638,203	280			
Comprensión discurso	Inter-grupos	29,615	2	14,808	9,303	,000
	Intra-grupos	442,506	278	1,592		
	Total	472,121	280			
Síntesis fonémica	Inter-grupos	119,012	2	59,506	14,716	,000
	Intra-grupos	1124,162	278	4,044		
	Total	1243,174	280			
Conteo sonidos	Inter-grupos	202,789	2	101,395	15,032	,000
	Intra-grupos	1875,204	278	6,745		
	Total	2077,993	280			
Deletreo	Inter-grupos	537,617	2	268,809	61,182	,000
	Intra-grupos	1221,415	278	4,394		
	Total	1759,032	280			
Conteo palabras	Inter-grupos	445,494	2	222,747	38,037	,000
	Intra-grupos	1628,007	278	5,856		
	Total	2073,502	280			
Lectura oraciones comprensión	Inter-grupos	1082,004	2	541,002	69,559	,000
	Intra-grupos	2146,627	276	7,778		
	Total	3228,631	278			
Lectura voz alta	Inter-grupos	12,896	2	6,448	1,339	,264

comprensión	Intra-grupos	1069,104	222	4,816		
	Total	1082,000	224			
Lectura silenciosa comprensión	Inter-grupos	73,250	2	36,625	11,713	,000
	Intra-grupos	675,407	216	3,127		
	Total	748,658	218			

Los resultados del análisis de varianza confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el desempeño, según el curso al que asisten los estudiantes, en todas las variables del estudio, con excepción de la comprensión de la lectura en voz alta. Los análisis posthoc indican lo siguiente:

Tabla 4. Análisis posthoc de las diferencias entre grupos (HSD de Tukey)

Prueba	Diferencias x año		
	1ª a 2ª año	1ª a 3ª año	2ª a 3ª año
Seguimiento de instrucciones	p= 0,001	p= 0,000	NS
Comprensión del discurso	NS	p= 0,000	NS
Síntesis fonológica	p= 0,000	p= 0,000	NS
Conteo de sonidos	p= 0,000	p= 0,000	NS
Deletreo	p= 0,000	p= 0,000	p= 0,009
Conteo de palabras	p= 0,000	p= 0,000	NS
Comprensión Lectura de oraciones	p= 0,000	p= 0,000	NS
Lectura en voz alta Comprensión	NS	NS	NS
Lectura silenciosa Comprensión	p= 0,026	p= 0,000	NS

NS= No significativo

Los resultados confirman la existencia de diferencias significativas, especialmente en las habilidades metalingüísticas de 1º a 2ª y 3ª año, con excepción de la comprensión del discurso. Estas diferencias ya no resultan significativas entre 2ª y 3ª, lo que indicaría que las habilidades metalingüísticas se terminan de adquirir y se consolidan en los dos primeros años de la escolarización, salvo la comprensión del discurso, limitada en 1ª y el deletreo, cuya evolución, continua aún en 3ª año.

Con relación a la comprensión lectora, no se observan diferencias significativas entre años en la comprensión de un texto en voz alta, aunque la comprensión de la lectura de oraciones y la lectura silenciosa muestran el mismo patrón de evolución que las

habilidades metalingüísticas, con un cambio importante de 1° a 2° año y una estabilización en 3°.

Considerando que el objetivo del estudio es el de determinar la existencia de asociaciones entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, tal cual lo demostraron diferentes estudios como por ejemplo el trabajo de investigación realizado por Urquijo en la ciudad de Mar del Plata en escuelas públicas y privadas y con respecto al funcionamiento cognitivo y las habilidades metalingüísticas en el aprendizaje de la lectura. Con el objeto de determinar las asociaciones entre las variables, se realizó un análisis de correlación bivariada, cuyos resultados se presentan en la tabla 5.

TABLA 5- Correlaciones entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora, discriminadas por año.

Curso			Comprensión Lectura de oraciones	Lectura en voz alta Comprensión	Lectura silenciosa Comprensión	
1°	Seguimiento de instrucciones	Correlación de Pearson	,457(**)	,122	,003	
		Sig. (bilateral)	,000	,309	,978	
	Comprensión del discurso	Correlación de Pearson	,045	,156	-,123	
		Sig. (bilateral)	,623	,191	,320	
	Síntesis fonológica	Correlación de Pearson	,492(**)	,312(**)	,204	
		Sig. (bilateral)	,000	,008	,099	
	Conteo de sonidos	Correlación de Pearson	,712(**)	,492(**)	,227	
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,064	
	Deletreo	Correlación de Pearson	,749(**)	,375(**)	,167	
		Sig. (bilateral)	,000	,001	,178	
	Conteo de palabras	Correlación de Pearson	,614(**)	,490(**)	,114	
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,359	
	2°	Seguimiento de instrucciones	Correlación de Pearson	,549(**)	,202	,203
			Sig. (bilateral)	,000	,112	,113
Comprensión del discurso		Correlación de Pearson	,289(*)	,326(**)	,376(**)	
		Sig. (bilateral)	,020	,009	,003	
Síntesis fonológica		Correlación de Pearson	,335(**)	,374(**)	,313(*)	
		Sig. (bilateral)	,006	,003	,013	
Conteo de sonidos		Correlación de Pearson	,227	,401(**)	,128	
		Sig. (bilateral)	,069	,001	,320	
Deletreo		Correlación de Pearson	,502(**)	,350(**)	,379(**)	
		Sig. (bilateral)	,000	,005	,002	
Conteo de palabras		Correlación de Pearson	,473(**)	,515(**)	,325(**)	
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,010	
3°		Seguimiento de instrucciones	Correlación de Pearson	,423(**)	,365(**)	,236(*)
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,019
	Comprensión del discurso	Correlación de Pearson	,193	,358(**)	,290(**)	
		Sig. (bilateral)	,055	,000	,004	

	Síntesis fonológica	Correlación de Pearson	,288(**)	,375(**)	-,006
		Sig. (bilateral)	,004	,000	,952
	Conteo de sonidos	Correlación de Pearson	,201(*)	,356(**)	-,084
		Sig. (bilateral)	,045	,000	,410
	Deletreo	Correlación de Pearson	,374(**)	,402(**)	,064
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,528
	Conteo de palabras	Correlación de Pearson	,436(**)	,538(**)	,208(*)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,039

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Estos resultados, confirman la asociación estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, especialmente con la comprensión de oraciones, que es la unidad básica de la comprensión de textos más complejos. Estas relaciones se replican en todos los años. En 1º año, no se observan correlaciones significativas entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de la lectura silenciosa de un texto, probablemente debido a que los estudiantes de 1º año, aún no dominan las herramientas básicas de decodificación lectora y, por lo tanto, aún no consiguen comprender lo que leen con precisión.

Por otra parte, este estudio se propuso evaluar la existencia de diferencias en el desempeño lector, en función del tipo de escuela a la que asisten las estudiantes, caracterizadas por niveles socioeconómicos y culturales claramente diferenciados.

Con el objeto de determinar la existencia de diferencias según el tipo de escuela, se realizó un análisis de comparación de medias, cuyos resultados se presentan a continuación de los estadísticos descriptivos discriminados por año y por tipo de escuela.

TABLA 6- Estadísticos descriptivos discriminados por año y por tipo de escuela.

Estadísticos de grupo

curso		Tipo de Escuela	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
1	Seguimiento instrucciones	Pública	60	6,8417	1,84687	,23843
		Privadas	64	8,3203	1,27044	,15881
	Comprensión discurso	Pública	60	3,30	1,406	,181
		Privadas	64	3,42	1,138	,142
	Síntesis fonémica	Pública	60	,80	1,436	,185
		Privadas	64	2,33	1,709	,214
	Conteo sonidos	Pública	60	1,73	1,726	,223
		Privadas	64	5,19	2,281	,285
	Deletreo	Pública	60	1,22	1,767	,228

		Privadas	64	4,55	1,781	,223	
	Conteo palabras	Pública	60	,77	1,095	,141	
		Privadas	64	3,22	2,453	,307	
	Lectura oraciones comprensión	Pública	60	,65	1,812	,234	
		Privadas	62	5,60	2,737	,348	
	Lectura voz alta comprensión	Pública	8	3,25	2,435	,861	
		Privadas	62	4,19	2,816	,358	
	Lectura silenciosa comprensión	Pública	7	2,57	1,718	,649	
		Privadas	58	1,59	1,590	,209	
2	Seguimiento instrucciones	Pública	17	7,6176	1,42005	,34441	
		Privadas	41	8,7439	,90223	,14091	
	Comprensión discurso	Pública	17	3,29	1,263	,306	
		Privadas	41	3,61	,945	,148	
	Síntesis fonémica	Pública	17	2,12	2,315	,562	
		Privadas	41	3,29	2,159	,337	
	Conteo sonidos	Pública	17	4,00	2,622	,636	
		Privadas	41	5,59	2,748	,429	
	Deletreo	Pública	17	3,82	2,555	,620	
		Privadas	41	5,44	1,501	,234	
	Conteo palabras	Pública	17	2,00	1,969	,477	
		Privadas	41	5,54	2,346	,366	
	Lectura oraciones comprensión	Pública	17	4,35	2,827	,686	
		Privadas	41	8,00	1,924	,300	
	Lectura voz alta comprensión	Pública	15	2,13	2,386	,616	
		Privadas	41	4,02	1,573	,246	
	Lectura silenciosa comprensión	Pública	15	1,60	1,805	,466	
		Privadas	41	2,88	1,470	,230	
	3	Seguimiento instrucciones	Pública	49	8,1939	1,09837	,15691
			Privadas	50	9,2000	,82685	,11693
Comprensión discurso		Pública	49	3,63	1,055	,151	
		Privadas	50	4,52	1,488	,210	
Síntesis fonémica		Pública	49	2,08	1,998	,285	
		Privadas	50	3,64	2,048	,290	
Conteo sonidos		Pública	49	4,45	2,599	,371	
		Privadas	50	6,10	1,854	,262	
Deletreo		Pública	49	5,27	1,729	,247	
		Privadas	50	6,72	1,213	,172	
Conteo palabras		Pública	49	3,39	2,244	,321	
		Privadas	50	5,80	1,884	,266	
Lectura oraciones comprensión		Pública	49	6,37	1,642	,235	
		Privadas	50	8,10	1,502	,212	
Lectura voz alta comprensión		Pública	49	3,06	1,676	,239	
		Privadas	50	5,04	1,340	,189	
Lectura silenciosa comprensión		Pública	49	2,76	1,809	,258	
		Privadas	49	3,37	1,997	,285	

Los resultados muestran la existencia de diferencias según el tipo de escuela y confirman las diferencias observadas en función del curso.

Prueba de muestras independientes

Curso	Prueba	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
1	Seguimiento instrucciones	-5,222	122	,000	-1,47865
	Comprensión discurso	-,532	122	,596	-,122
	Síntesis fonémica	-5,372	122	,000	-1,528
	Conteo sonidos	-9,462	122	,000	-3,454
	Deletreo	-10,445	122	,000	-3,330
	Conteo palabras	-7,108	122	,000	-2,452
	Lectura oraciones comprensión	-11,732	120	,000	-4,947
	Lectura voz alta comprensión	-,904	68	,369	-,944
	Lectura silenciosa comprensión	1,537	63	,129	,985
2	Seguimiento instrucciones	-3,629	56	,001	-1,12626
	Comprensión discurso	-1,046	56	,300	-,316
	Síntesis fonética	-1,847	56	,070	-1,175
	Conteo sonidos	-2,026	56	,048	-1,585
	Deletreo	-3,004	56	,004	-1,615
	Conteo palabras	-5,461	56	,000	-3,537
	Lectura oraciones comprensión	-5,696	56	,000	-3,647
	Lectura voz alta comprensión	-3,445	54	,001	-1,891
	Lectura silenciosa comprensión	-2,709	54	,009	-1,278
3	Seguimiento instrucciones	-5,156	97	,000	-1,00612
	Comprensión discurso	-3,417	97	,001	-,887

Síntesis fonémica	-3,831	97	,000	-1,558
Conteo sonidos	-3,645	97	,000	-1,651
Deletreo	-4,854	97	,000	-1,455
Conteo palabras	-5,797	97	,000	-2,412
Lectura oraciones comprensión	-5,481	97	,000	-1,733
Lectura voz alta comprensión	-6,496	97	,000	-1,979
Lectura silenciosa comprensión	-1,591	96	,115	-,612

Los resultados confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño en tareas de habilidades metalingüísticas y comprensión lectora según el tipo de escuela. Sistemáticamente se observa un desempeño superior en las escuelas de gestión privada. Comprensión del discurso es la variable que se presenta como excepción en primer año, ya que no se presenta diferencia significativa, así como tampoco se presenta diferencia en la comprensión de la lectura en voz alta ni en comprensión de lectura silenciosa. En segundo año se observa la excepción en la variable comprensión del discurso y en síntesis fonética. En tercer año las diferencias entre los resultados obtenidos en escuelas de gestión pública y las de gestión privada se hacen más significativas en general, aunque según los resultados se puede observar una excepción con respecto a la comprensión de la lectura silenciosa.

DISCUSION DE RESULTADOS

El estudio realizado nos demuestra que se confirman las hipótesis. En la tabla 2 se hace referencia a la significativa correlación existente entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora. Esto da cuenta de que los niños que aprenden a leer en los primeros años de escolarización utilizan la conciencia fonológica, léxica, sintagmática y pragmática para poder comprender de qué trata el texto. Lo cual es relevante a la hora de elaborar los métodos de enseñanza de lectura que se utilizan en el aula, esto se estudia en *“Teorías y métodos de la enseñanza de la lectoescritura.*

Perspectivas de la Psicología Cognitiva” (Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005), los autores señalan que existen diferentes modelos de enseñanza a ser considerados para la lectoescritura, por un lado los métodos de marcha sintética, por otro lado los métodos de marcha analítica. Mencionan el modelo dual por que intervienen dos rutas para su realización: la ruta léxica o directa y la ruta fonológica o indirecta. La ruta léxica conecta la forma ortográfica de la palabra con la representación interna, mientras que la ruta fonológica permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando los sonidos para llegar al significado. Siguiendo el aporte de dichos autores se entiende que la relación entre habilidades metalingüísticas y comprensión lectora es significativa debido a que durante el acto de lectura el lector debe mantener una actitud activa y efectiva en la que aporta sus conocimientos previos para interpretar la información, para lo cual debe regular la atención, la motivación y generar predicciones y preguntas sobre lo que lee. Se hace referencia a la importancia en el acto de lectura de la intervención de conductas psico-neurológicas, neuromotoras, perceptuales, psico-afectivas, ambientales y culturales, además de las cognitivas (las mencionadas habilidades metalingüísticas).

Numerosos estudios confirman los mismos resultados sobre la significativa correlación existente entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, entre los cuales podemos mencionar los estudios de Defior, 1994 (en Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005) donde se establece la relación entre las habilidades metalingüísticas y la adquisición de la lectoescritura. A su vez es Borzone de Manrique (2002) quien menciona el estudio de Bradley y Bryant (1983) confirmando la existencia de una relación causal entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Borzone (2002) muestra numerosos trabajos en los cuales hay una asociación entre conciencia fonológica y lectura comprensiva. Afirma que hay un fuerte impacto de la conciencia fonológica en el proceso de alfabetización.

Los estudios de Delfoir (1994) abalan los mismos resultados, menciona en su trabajo a Morais (1991) para afirmar que la relación entre conciencia fonológica y lectura es recíproca, interactuando la una sobre la otra. Menciona que las teorías explicativas han evolucionado hacia una hipótesis interactiva que reconoce una influencia múltiple, por lo cual las habilidades fonológicas serían a la vez causa y consecuencia del aprendizaje de la lectura y la escritura (Bertelson, 1986; Bertelson, Morais, Alegria y Content, 1985; Bradley y Bryant, 1985; Morais, 1987; Perfetti, 1985).

Quien llega a la misma conclusión respecto a la significativa correlación existente es Sánchez (1996) quien considera que la vía fonológica es un instrumento importante para crear una representación ortográfica de las palabras. También Piacente, T (2005) da relevancia a tal correlación cuando establece el concepto de diccionario mental, a partir de la consciencia pragmática, como un instrumento fundamental para desenvolverse adecuadamente en la comprensión de la lectura.

Por último, y teniendo en cuenta que es el estudio más actual que se menciona en el presente trabajo, se establece la confirmación de los mismos resultados en el artículo denominado *"Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura"* presentado por Urquijo (2012), en el cual se asegura la influencia mutua existente entre las habilidades metalingüísticas y el funcionamiento cognitivo en el aprendizaje de la lectura.

En base a los estudios realizados acerca de las habilidades metalingüística y la comprensión de la lectura, y al análisis realizado con respecto a la correlación significativa existente, se hace posible seguir trabajando en dirección a un proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más adecuado al contexto en el cual el niño se encuentra inmerso y a las características que este presenta. Este estudio permite encontrar evidencia experimental que avala la hipótesis de que existe una relación significativa entre ambas variables y la confirmación de la misma permite mejorar la descripción de las relaciones entre ellas, además de servir como apoyo para el diseño y la implementación de estrategias o planes de intervención que en el ámbito específico de la escuela permitan mejorar la promoción de la enseñanza de estas habilidades y, consecuentemente, mejorar la comprensión lectora. Es necesario estudiar estas variables y conocer la relación existente entre ambas para poder hacer más eficaz y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que no solamente se observa en las situaciones áulicas, durante el desarrollo intelectual de los niños escolarizados, sino también en la vida adulta.

En la tabla número 3 los resultados del análisis de varianza confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el desempeño, según el curso al que asisten los estudiantes, en todas las variables del estudio, con excepción de la comprensión de la lectura en voz alta. En este estudio relacionamos las diferencias por año con la variable específica de la edad de los niños, con lo cual, lo que está en juego es el factor madurativo, el factor biológico que permite al niño avanzar en dirección a la adquisición de las habilidades metalingüísticas y a la comprensión lectora. En *"Teorías y métodos de la enseñanza de la lectoescritura. Perspectivas de la Psicología Cognitiva"*

(Andrés, M. L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. 2005), se considera que el niño debe contar con esquemas y macro estructuras previas que le brinden la posibilidad de buscar en la lectura significados, reconocerlos, inferirlos y organizarlos, una vez adquiridas las destrezas de decodificación. Lo cual se relaciona con la noción de esquema de Piaget. Estos esquemas y saberes previos estarían desde la teoría piagetiana sostenidos en un sustrato biológico tal cual es el sistema nervioso central y los factores madurativos inherentes y por la puesta en marcha de acciones del sujeto sobre la realidad o experiencias, estas últimas producirían la permanente reestructuración de esquemas en sentido mayorante, es decir produciendo diferenciaciones y aumentando la complejidad de la estructura cognitiva.

En la misma línea de pensamiento se puede citar el aporte del trabajo de González (1996) en el que queda asentado que el Conocimiento Fonético es una variable significativamente predictiva del éxito en la lectura entre los 6 y 8 años, y que el poder de predicción se considera alto en esas edades. Además Oakhill et al. (Cain y Oakhill, 2003; Oakhill, Cain y Bryant, 2004) realizaron investigaciones que mostraron diferencias entre sujetos caracterizados como buenos o malos en tareas referentes a la comprensión, a partir de los 8-9 años de edad. Los niños de la muestra se encuentran en el periodo de operaciones concretas en el cual "se organizan las aperciones concretas, es decir, las agrupaciones operatorias del pensamiento, referidas a los objetos que pueden manipularse o susceptibles de percibirse intuitivamente" (Piaget, 1983). Siguiendo la teoría de Piaget se puede decir que lo esperable en esta muestra es que los niños estén alcanzando el periodo concreto. Este resultado puede ser entendido desde la perspectiva del modelo constructivista, el cual toma entre otras a la teoría piagetiana en sus bases, este sostiene la concepción de educación como un proceso social y socializador, mediante el cual los grupos humanos tratan de promover el desarrollo de los más jóvenes. Este desarrollo que tiene una dinámica interna, tiene lugar en un medio social culturalmente organizado, y es mediador entre la cultura y el individuo que se desarrolla. La importancia del modelo constructivista en el presente trabajo es que ha sido desarrollado en base a un auge creciente de los enfoques cognitivistas en el estudio del desarrollo humano, subrayan el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. Según este modelo el ser humano relaciona, asimila, procesa, interpreta, confiere significados a los estímulos y configuraciones de estímulos. Estos conceptos están basados en la psicología genética y esta en el campo más amplio de la epistemología genética.

Tal como se observa en la tabla 6, los alumnos de escuelas de gestión privada tienden a presentar mejores desempeños en habilidades metalingüísticas y comprensión lectora que los alumnos de escuelas de gestión pública. Se comprueba a lo largo de este estudio que los estudiantes de escuelas de gestión privada tienden a presentar mejores desempeños en habilidades metalingüísticas y comprensión lectora que los alumnos de escuelas de gestión pública, lo cual genera una brecha entre las capacidades que pueden alcanzar los estudiantes de clases sociales favorecidas sobre aquellos que viven en situaciones de pobreza, sometidos a problemáticas de diferente gravedad. Se puede ver entonces como los factores sociales o situacionales pueden incidir negativa o positivamente en las condiciones de posibilidad del aprendizaje de lecto-escritura o cualquier otra habilidad al punto de poner un techo al desarrollo del sistema nervioso central si las experiencias desfavorables se han dado muy temprano en la vida del niño (desnutrición, problemas de salud no detectados a tiempo, incluso falta de control prenatal, problemáticas sociales de los padres, etc.). Esta problemática además se convierte en el efecto "mateo" el rico se enriquece pues una posición mas ventajosa en la distribución social redundando en mejor satisfacción de necesidades básicas, lúdicas, y de experiencias relacionadas con la cultura como el valorar el conocimiento, la lectura, el acceso a diferentes portadores de texto, en tanto el niño que nace en un medio con desventajas sociales, no solo vera peligrar su desarrollo biológico sino que este de no cumplirse pone en riesgo potencialidades para el desarrollo de futuros aprendizajes lo cual tiende a reproducir la desigualdad social, el trabajo *"Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada"* de Urquijo (2012) así lo muestra: *"no caben dudas que actualmente asistir a una escuela de gestión pública o privada representa diferencias en el desempeño de una habilidad básica para el aprendizaje de lector escritura, tampoco quedan dudas que la escuela pública no alcanza a cumplir su misión primordial. Si bien hay que analizar otros factores no mensurados en este trabajo tal cual son días de clase, calidad educativa y practicas docentes, es de suponer que uno de los factores sobre los cuales el estado debería operar es justamente asegurando que niños en situaciones desfavorables tengan acceso a experiencias que les permitan construir habilidades que salven su desventaja inicial, pues de otra manera la escuela pública se convierte en reproductora de la desigualdad"*.

Piacente (2005) menciona que cuando los niños llegan a la escuela demuestran claras diferencias entre aquellos que cuentan con habilidades prelectoras y aquellos que

no. Además sostiene que la amplitud del vocabulario es uno de los indicadores de éxito en lectura y escritura ya que crea en los niños el interés por las palabras y la forma de usarlas. De esta manera hace referencia a la distancia existente entre aquellos niños que cuentan con un contexto favorable y los que no. La autora sugiere que es de interés destacar que la amplitud del léxico infantil se relaciona estrechamente con la calidad de los intercambios lingüísticos en el medio hogareño. Se dice entonces, que los factores sociales que rodean a los niños serían influyentes, esto es chequeado por el trabajo de investigación de Piacente (2005), además de otros como los de Andrés Calero y Raquel Pérez (1992), Molinari Marotto (1998), Ana Borzone (2002).

Si se observa la tabla 4 de resultados atendiendo a las variables relacionadas a la comprensión lectora tal cual son seguimiento de instrucciones, comprensión del discurso, síntesis fonológica, conteo de sonidos, conteo de palabras, deletreo, comprensión lectora de oraciones, comprensión de lectura en voz alta y silenciosa pueden desglosarse los resultados que siguen.

Las medias obtenidas para un mismo curso son significativamente superiores en la escuela privada en comparación a la pública. Con la excepción de comprensión del discurso, comprensión de la lectura en voz alta y comprensión de lectura silenciosa en primer año; comprensión del discurso y síntesis fonética en segundo año; y comprensión de la lectura silenciosa en tercer año.

Además, si continuamos comparando las medias en cada escuela para las variables antes mencionadas se puede afirmar que si bien la ventaja inicial que se ve en los resultados en escuelas disminuye para el segundo y tercer curso, continúa observándose una primacía en resultados con respecto a escuelas de gestión pública. Esto podría quizás interpretarse como la acción de factores madurativos que se estabilizan y constituyen a partir de la estimulación aplicada sobre el niño cuando ingresa a la escolarización.

Es importante hacer notar que en los puntajes máximos obtenidos por alumnos que concurren a instituciones privadas siguen siendo superiores con respecto a los que pertenecen a instituciones públicas.

Lo anterior aporta mayor evidencia al hecho de que factores sociales y económicos estarían operando en especial en el primer curso, al cual niños con desventajas señales o en situación de vulnerabilidad social concurren con apenas de un año de enseñanza preescolar pues es la sala de cinco años la de características de obligatoriedad.

Por otra parte, también la cuestión del contexto socio-económico de la familia merece ser evaluada. Es de suponer que niños de clases medias a altas tengan facilidad el acceso a textos y portadores de textos antes que niños de clases desfavorecidas en las cuales las urgencias de lo cotidiano en general soslayan el acercamiento a la cultura escolar. Niños de clases mas aventajadas en general son hijos de padres con mayor nivel de educación lo cual se traduce en un temprano contacto con textos, experiencias intencionales y explícitas en el ámbito familiar relacionadas con la lectura imágenes reconocimiento de letras, palabras y números.

Lo anterior estaría relacionado con una temprana institucionalización que vendría a explicitar el trabajo que los niños realizan en conciencia fonológica, el reconocimiento de caracteres de la lengua y de información textual.

Se confirman de esta manera, por todo lo expuesto, las hipótesis planteadas en este trabajo. La correlación positiva entre habilidades metalingüísticas y lectura comprensiva, la diferencia en el desenvolvimiento de estas habilidades en alumnos de instituciones publicas y privadas, con lo cual se le brinda importancia al contexto en el que se encuentra el niño, y el hecho de que alcanzada cierta madurez, alrededor del tercer año de la escuela primaria las diferencias disminuyen, con lo cual se le brinda importancia al sustrato biológico del estudiante.

Sería de gran utilidad delinear estrategias que permitan intervenir en aquellos factores que favorezcan el desarrollo en general de los niños e instrumentar políticas que fomenten no solo asistencia alimentaría sino también el enriquecimiento de experiencias, lo cual resulta necesario para que todo niño tenga la posibilidad de acceder a bienes culturales y sociales que podrían permitirles una inserción social plena, a través de la lectura comprensiva, no solo la simple descodificación es un bien socio cultural que debería ser distribuido en toda la población, ya que aquellos que por las razones ya enumeradas no lo logran suman una desventaja mas a su condición de vulnerabilidad social, pues esta es una herramienta valiosa para la continuidad de estudios superiores , la inserción laboral y otras actividades en las cuales esta habilidad se requiera.

BIBLIOGRAFIA:

ANDRES, M. L, CANET JURIC, L. y URQUIJO, S (2005) "Teorías y métodos de la enseñanza de la lectoescritura. Perspectivas de la Psicología Cognitiva" Universidad Nacional de Mar del Plata.



ANDRES, CALERO & RAQUEL PEREZ (1993) Segmentación del habla y adquisición de la lectura. CL&E, 18, 41-53.

ALONSO, J. Y MARTEOS, M. M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y Aprendizaje.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. P. & HANESIAN, H. (1986) Psicología educativa. México, Trillas, 33-37.

BAUMANN, J. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. Infancia y Aprendizaje.

BECCARIA, L.; VINOCUR, P.; (1992) La pobreza del ajuste o el ajuste de la pobreza. Revista Ciencia Hoy. Volumen 4.

BERTELSON, P. (1986) The onser of Literacy: Liminal remark. Cognition 24.

BERTELSON, P.; MORAIS, J.; ALEGRIA, J. &CONTENT, A. (1985). Phonetic analysis capacity and learning to read. Nature. 313, 73-74.

BRADLEY, L; BRYANT, P. (1985) Bryant and Bradley Reply. Nature. 313, 74.

BRUNER, J. S. (1960) The Process of Education. Cambridge: Harvard U. Press

BORZONE DE MANRIQUE, A. M. &SIGNORINI, A. (2000) Lectura y Prosodia: Una vía para el estudio del Procesamiento Cognitivo. Interdisciplinaria, 17 (2): 95-117.

BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (2002) El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. Pp 29-47.

BORZONE, A. M.; ROSEMBERG, C.; DIUK, B. SILVESTRI, A. & PLANA, D. (2004). Niños y Maestros por el camino de la Alfabetización. Programa Infancia y Desarrollo. Red de Apoyo Escolar. Equipo de Trabajo de Investigación Social. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

CARRILLO, M. S.; SANCHEZ, J. (1991) Segmentación fonológica- silábica y adquisición de la lectura: un estudio empirico. *Comunicación, lenguaje y educación*.

CLEMENTES, M. (1987) Habilidades de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. Infancia y aprendizaje. 37, 11-18.

CUETOS, F; Y VALLE, F. (1989) Modelos de lectura y dislexia. Infancia y aprendizaje. 44, 3-19.

DEFIOR (1994) La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. Infancia y Aprendizaje. Junio pp. 91-113.

EHULETCHE, ANA MARIA; (2010) Psicología Educacional, Material de Cátedra, UNMDP.

FLAVELL, J. (1983) Propiedades básicas del funcionamiento cognitivo para Piaget. *La psicología evolutiva de J. Piaget*. Bs. As. Paidós.

FERREIRO, EMILIA (1984). Los hombres de la historia. Piaget. VOL VII. CEAL.

FERREYRO, E.; & TEBEROSKY, A. (1984). Los sistemas de escritura en el niño. Mejiro: Ed. Siglo XXI.

FILMUS, DANIEL; MIRANDA ANA; ET. AL (2001) Cada vez mas necesaria, cada vez mas insuficiente: Escuela Media y Mercado de Trabajo en épocas de globalización. Buenos Aires. Aula XXI. Santillana.

GARTON, PRATT (1991) Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós.

GONZALEZ, M. J. (1996) Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*. 76, 97-707.

GUNNING, T. (1998). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.

MATTINGLY, I. G. (1972) Reading, the Linguistic Process and Linguistic Awareness. En Kavanagh, J. y Mattingly, I. (Eds.) *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press.

MATUTE, E; ROSELLI, M; ARDILA. A. y OSTROSKY-SOLIS, F. (2007). *Evaluación Neuropsicología Infantil. (E.N.I) Manual de aplicación*. México: El Manual Moderno.

MAYER, R. E. (1982) Learning. In MITZEL, H. E. (ed.) *Encyclopedia of educational Research*. V. 2. New York: Macmillan, pp. 1040-1058.

MOLINARI MAROTTO, C. (1998) Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje. Buenos Aires: Eudeba.

MORAIS, J. (1991) Constraints on the development of phonological awareness. En Sawyer, D. J. y Fox, B. J. (Eds.) *Phonological Awareness in Reading. The Evolution of Current Perspectives*. Nueva York: Springer- Verlag.

MORAIS, J.; ALEGRIA, J.; & CONTENT, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive. European Bulletin of Cognitive Psychology*, 7 (5), 415-438.

LEIBOVICH, N: (2002) El malestar y su evaluación en diferentes contextos. Eudeba. Bs. As.

UTRERA, A; (2009) "Inteligencias Múltiples"

URQUIJO, S; (2012) "Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura". Facultad de Psicología, UNMDP.

URQUIJO, S; (2012) "Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada". Facultad de Psicología, UNMDP.

SANCHEZ (1999) Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescrituras. Proceso de evaluación e intervención.

SVAMPA, MARISTELLA (2005). La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires. Taurus.

TOLMAN, E. C. (1959) Principles of Purposive Behavior. In KOCH, S. (ed) Psychology: A study of a Science. New York: McGraw-Hill.

RODRIGUEZ PALMERO, M. L. (2004) La teoría del aprendizaje significativo. En A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M., Eds. (2004) Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. Of the First Int. Conference of Concept Mapping. Pamplona: España.

PERFETTI, C. A. (1985) Reading ability. Nueva York: Oxford University Press.

PIACENTE, T (2005) Las habilidades y conocimientos prelectores su incidencia en el aprendizaje formal. En J. Vivas (Comp.) (2005) Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI. XRAACC. Mar del Plata. UNMDP. ISBN 987-544-107-4

PIACENTE, T (2005). Trastornos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito. Universidad de Mar del Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

PIAGET, JEAN (1983) La psicología de la inteligencia. Ed. Crítica. Barcelona.

VIGOTSKY, LEV. (1995) Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós.

VIGOTSKY, LEV. (1930) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Grijalbo, 1991.

VIVAS, R.; URQUIJO, S.; GONZALEZ, G. (1998) Introducción a las Teorías del Aprendizaje. Ficha de Cátedra, Facultad de Psicología, UNMDP.

