

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Fluidez verbal y comprensión lectora en la escuela primaria.

INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACION
CORRESPONDIENTE AL REQUISITO CURRICULAR
CONFORME O.C.S 143/89

NOMBRES Y APELLIDOS ALUMNOS:

Benítez, Amelia Elizabeth.	Matricula: 5656/02 DNI 29578282
Pereyro Córdoba, Karina Vivian.	Matricula: 5490/01 DNI 29504175
Vergara, Elizabet Eugenia.	Matricula: 5554/01 DNI 29568276

SUPERVISOR: Dr. Urquijo, Sebastián.

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN: Psicología Cognitiva – Centro de investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación –CIMEPB-

FECHA DE PRESENTACION: 29 DE MARZO DEL AÑO 2011



N° CLASIFICACION :	ADQUISICION :
t-13 B	Poie
	N° INVENTARIO :
	R-1020

Uso del trabajo de Investigación:

Este informe final corresponde al requisito curricular de investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Benítez, Amelia Elizabeth; Pereyro Córdoba, Karina Vivian y Vergara, Elizabet Eugenia, de la facultada de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de las autoras.



Página de aprobación del Supervisor:

El que suscribe manifiesta que el presente informe final ha sido elaborado por las alumnas Benítez, Amelia Elizabeth matricula nº 5656/02; Pereyro Córdoba, Karina Vivian matricula nº 5490/01 y Vergara, Elizabet Eugenia matricula nº 5554/01, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobado en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 28 Días del mes de Marzo del año 2011.

Firma:

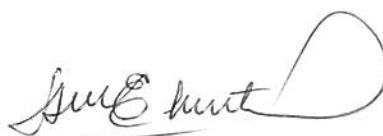
Aclaración:

Sello del supervisor

A handwritten signature in black ink is written over a rectangular stamp area. The signature is cursive and appears to be 'S. Vergara'. The stamp area is mostly blank, with some faint lines and a vertical line on the left side.

Presentación ante la Comisión Asesora:


Atento al cumplimiento de los requisitos prescritos de las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al trabajo de investigación presentado por las alumnas Benítez, Amelia Elizabeth matricula nº 5656/02; Pereyro Córdoba, Karina Vivian matricula nº 5490/01 y Vergara Elizabet Eugenia matricula nº 5554/01.

Firma: 

Aclaración: Ana María Echeburúa

Fecha de aprobación: 05/05/2011

Calificación 10


S. Pereyro
(DUE) S. Pereyro



Plan de Trabajo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA FACULTAD
DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR
PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

Nombres y apellidos de los alumnos:

Benítez, Amelia Elizabeth.	Matricula: 5656/02
Pereyro Córdoba, Karina Vivian.	Matricula: 5490/01
Vergara, Elizabet Eugenia.	Matricula: 5554/01

Cátedra y seminario de radicación: Psicología Cognitiva – Centro de investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación –CIMEPB-

Supervisor: Dr. Urquijo, Sebastián.

El proyecto forma parte de uno mayor en desarrollo: Si.

Título del proyecto: Fluidez verbal y comprensión lectora en la escuela primaria.

Descripción resumida:

El objetivo de este proyecto es explorar la relación entre la comprensión lectora y la fluidez verbal en niños, considerando el curso y el tipo de escuela. Para ello, se trabajará con una población de alumnos de 2º, 3º y 4º año de escuelas de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata. Para evaluar la fluidez verbal (semántica y fonológica), se utilizarán tareas de nombrado de frutas, de animales y de palabras que comienzan con la letra m y para evaluar la comprensión lectora se aplicarán tareas de comprensión del discurso, comprensión de la lectura de oraciones, comprensión de un texto leído en voz alta y comprensión de la lectura

silenciosa de un texto. Los datos obtenidos a través de estos instrumentos serán sometidos a análisis estadístico y se espera que permitan obtener información relevante acerca de las relaciones entre la fluidez verbal y la comprensión lectora. Bajo el supuesto de que la edad y el tipo de escuela a la que concurren los niños tienen influencia sobre los procesos cognitivos y la lectura, se controlarán estas variables.

Palabras claves: Fluidez verbal - comprensión lectora – Tipo de escuela.

Descripción detallada

Motivo y antecedentes

En la adquisición de la lectura se encuentran implicados procesos de acceso léxico, relacionados con la decodificación más o menos mecánica de un texto y procesos de comprensión que implican operaciones de alto nivel cognitivo.

Las funciones ejecutivas cambian con la edad, son decisivas en cuanto al rendimiento social y académico, y tienen expresiones diferenciales según los cursos de desarrollo típico o atípico. El déficit en algunos aspectos condiciona ciertos trastornos, de ahí la importancia de conocer sus raíces e identificar los mecanismos cognitivos subyacentes. Pero no sólo la naturaleza da lugar al desarrollo cognitivo, la interacción social trasciende y modula el funcionamiento neurobiológico individual; es decir, el desarrollo cognitivo es individual y social.

El análisis de las variables cognitivas asociadas con las habilidades de lectura permite incrementar la comprensión, no sólo de los factores subyacentes a la lectura exitosa, sino también de los problemas en su aprendizaje, particularmente el estudio de las demandas cognitivas de las funciones ejecutivas que exige la adquisición de la lectura.

Ya no se considera que la capacidad de lectura sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización. Más bien se ve como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan.

El proceso léxico comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico

directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido. La comprensión lectora es un proceso interactivo entre el lector y el texto, habilidad que se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Harris y Hodges, 1981)

Entre los factores principales que se han de tener en cuenta para que los estudiantes tengan un rendimiento académico óptimo, está, sin duda, el lenguaje; el dominio de la lengua es un factor que potencia las demás formas de actividad mental.

La comprensión lectora tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto; el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente (Anderson y Pearson, 1984).

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos. El lenguaje utilizado por los miembros de los distintos grupos sociales presenta una serie de diferencias lingüísticas ligadas al contexto sociocultural en que viven, estas diferencias no implican inferioridad respecto a la complejidad del lenguaje empleado por los miembros de bajo estrato sociocultural, sino a la calidad de este, la competencia de estos niños no radica tanto en la pobreza de su léxico ni aun siquiera en su dificultad para la comprensión global de la frase o del discurso, sino en su falta de habilidad para la comprensión de conceptos, relacionar y organizar los símbolos verbales en frases e interrelacionar estas en el discurso, de modo que les sea más fácil su recuerdo y expresión correcta atendiendo a las relaciones sintácticas y lógicas de su contenido. (Moraleda 1987).

Cualquier tarea intelectual está íntimamente ligada al lenguaje, de manera que cuanto más amplio es el dominio de éste, mayores son las posibilidades de afrontar situaciones cognitivas cuyos resultados necesitan la capacidad de reflexión.

La fluidez verbal se refiere a la cantidad de información por unidad de medida, que un hablante es capaz de emitir cuando produce un discurso. Se refiere también a la calidad de la información emitida ya que no es suficiente producir muchas

palabras por minuto sino también producir un discurso que progrese temáticamente, un discurso que muestre un desarrollo y que avance hacia una meta discursiva. (Menjura, 2007).

Esta habilidad discursiva se ve dificultada por la presencia de una serie de fenómenos normales en la producción oral, pero cuya coexistencia determina una mayor o menor calidad en la producción del hablante. La fluidez verbal mide principalmente la velocidad y facilidad de producción verbal; además, evalúa la disponibilidad para iniciar una conducta en respuesta ante una tarea novedosa. Asimismo, valora las funciones del lenguaje (denominación, tamaño del vocabulario), la velocidad de respuesta, la organización mental, las estrategias de búsqueda, así como la memoria a corto y largo plazo. También se ha propuesto que influyen en la ejecución, la atención y vigilancia, el almacén léxico o semántico, los mecanismos de recuperación y la memoria de trabajo (Rebollo y Montiel, 2006).

El lenguaje es un fenómeno constitutivo por el entorno, la cultura, la cotidianidad y por ende del sistema léxico, como también, un fenómeno no intencional o no semántico que interviene negativamente en la calidad del discurso, en la calidad de la producción y en ocasiones en la calidad del hablante como productor de discurso. (Pérez, De Manuel y Fernández, 2001).

Datos científicos nos revelan que un hablante poseerá más fluidez cuando trata un tema que conoce y cuanto mayor sea la comprensión de la tarea a realizar.

Ante esto, podemos afirmar, concretamente en el campo de la Ciencia, que podemos estar asistiendo a un problema de aprendizaje no tanto relacionado con el contenido de la materia, sino debido a una deficiente adquisición o formación de los instrumentos adecuados de aprendizaje básicos, de tal manera, que se presenta una desconexión entre la materia a aprender y el propio alumno, el cual no llega a "conectar" o asimilar de forma adecuada dichos contenidos, reflejándose esto en un fracaso escolar la mayoría de la veces, y en el mejor de los casos en un aprendizaje repetitivo y no significativo o constructivo.

Muchos estudios científicos han determinado cuan importante es la comprensión del niño para un mayor rendimiento escolar y la adquisición de nuevas formas de resolver las tareas, así el niño una vez que comprende (no solo el discurso, sino también los conceptos, relaciones, etc.), y gracias a las experiencias vividas que fueron almacenadas en su memoria, le resulta mas sencillo realizar la tarea que se le requiere, por lo que su desarrollo verbal semántico y sintáctico será

mas eficiente en niños donde el entorno sociocultural les posibilite afrontar situaciones cognitivas que requieran del dominio de determinadas habilidades (organización, anticipación, planificación, inhibición, memoria de trabajo, flexibilidad, autorregulación y control de la conducta) para que así, la calidad del discurso se vea enriquecida.

Por todo lo expuesto, este trabajo se propone evaluar las relaciones entre la fluidez verbal y la comprensión lectora, teniendo en cuenta la edad de los niños y el tipo de escuela a la que asisten.

Objetivo

Explorar la relación entre la comprensión lectora y la fluidez verbal en niños, considerando el efecto de la edad y el tipo de escuela

Hipótesis

Bajo el supuesto de que la fluidez verbal se encuentra relacionada a la comprensión lectora, esperamos comprobar que los niños que demuestran mejores desempeños en tareas que evalúan la comprensión lectora, tenderán a mostrar mejores desempeños en tareas que evalúan la fluidez verbal.

En tanto la comprensión lectora es un proceso que se aprende con cierta dificultad, es dable esperar que se complejice con la edad, por lo tanto, esperamos encontrar mejores desempeños en niños mayores.

Considerando que el tipo de escuela y, por lo tanto, las prácticas educativas tienen influencia sobre la adquisición de los procesos lectores, es posible esperar que los niños que asisten a escuelas de gestión privada obtengan mejores desempeños en comprensión lectora y tengan mayor fluidez verbal que los niños que asisten a escuelas de gestión pública.

Metodología

Participantes: Alumnos de 2º, 3º y 4º año de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, Argentina.

Instrumentos:

Para evaluar la fluidez verbal, se utilizarán tres pruebas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI- (Matute y col. 2007).

Fluidez Verbal Semántica Frutas

Fluidez Verbal Semántica Animales

La tarea consiste en que durante un minuto el niño debe nombrar el mayor número de frutas que recuerda y posteriormente, durante otro minuto, el mayor número de animales que recuerda.

Instrucción: se dice al niño, “quiero que me digas todas las frutas que te acuerdes lo más rápido que puedas sin repetir ninguna. Dejas de decirlas cuando yo te diga”. Se le permite al niño que diga palabras hasta transcurrir un minuto. Una vez pasado el minuto, se le dará la misma consigna solicitando que diga el mayor número de animales. Se anotan todas las palabras dichas por el niño en el apartado correspondiente de la libreta de puntajes.

Fluidez fonológica.

Durante un minuto el niño debe producir el mayor número de palabras dentro de una categoría fonológica.

Instrucción: se dice al niño, “ahora quiero que me digas todas las palabras que te acuerdes que empiecen con un sonido. Por ejemplo, dime palabras que empiecen con m, que no sean nombres de personas, ciudades ni palabras derivadas como por ejemplo, perro, perrito y sin repetir ninguna”. Se registran todas las palabras dichas por el niño en el apartado correspondiente de la libreta de puntajes.

Para evaluar la comprensión lectora, se utilizarán pruebas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI- (Matute y col. 2007).

Comprensión del discurso:

Evaluar la capacidad del niño para comprender el texto leído por el evaluador.

Instrucción: se le dice al niño “te voy a leer un texto. Pon atención, ya que cuando termine de leértelo te voy a hacer algunas preguntas acerca de lo que te leí”. Leer el texto “la ballena” que se encuentra en el apartado 5.3.3 de la libreta de puntajes y posteriormente hacer las preguntas. Por ejemplo, ¿de que animal trata lo que te leí?

Comprensión de la lectura de oraciones:

Mostrar al niño, una a una, las 10 oraciones de la libreta de estímulos 1 en el apartado 7.4.1 y pedir que las lea en voz alta, además de realizar lo que se dice ahí, con apoyo de la lamina del apartado 5.3.2 de la libreta de estímulos 2.

Instrucción: se le dice "Ahora quiero que leas unas oraciones y hagas lo que dice en esta lamina" lamina utilizada en el apartado 5.3.2 de la libreta de estímulos 2. Una vez colocada la primera lamina con la primera oración se pregunta al niño: ¿Qué dice aquí?. Esperar a que el niño lea la oración en voz alta y ejecute la instrucción. Se presentan una a una las laminas correspondientes a la lectura de oraciones de la libreta de estímulos uno y se registran las respuestas en la libreta de puntajes, tanto de precisión en el apartado 7.1.4, como de comprensión lectora en el apartado 7.2.1.

Comprensión de la lectura de un texto en voz alta:

Presentar un cuento "fontolobo y el carnero" que se encuentran en la libreta de estímulos 1 en el apartado 7.1.5. Pedir al niño que lea el texto en voz alta y posteriormente hacerle preguntas sobre la comprensión del mismo. Por ejemplo, ¿Cómo se llama el lobo?

Solo se aplica si el niño ha demostrado capacidad para leer oraciones y no corregir al niño.

Instrucción: se le dice al niño "quiero que leas este cuento en voz alta, lo mejor que puedas, poniendo mucha atención, ya que cuando termines de leerlo te voy a hacer unas preguntas sobre el cuento". Se registran las modificaciones que el niño haga al texto.

Comprensión de la lectura silenciosa de un texto:

se le pide al niño que lea silenciosamente un texto descriptivo de 92 palabras, que se encuentra en la libreta de estímulos 1, al finalizar la lectura se hacen preguntas de comprensión

Instrucción: se muestra al niño la lamina con el texto y se le dice: "quiero que leas este cuento en silencio, lo mas rápido que puedas y poniendo mucha atención, ya que cuando termines de leerlo, te voy a hacer una preguntas sobre el cuento" por ejemplo, "¿Qué había sobre la mesa?", "¿Qué contenían los frascos?", etc.

Análisis de datos:

Los datos obtenidos a través de estos instrumentos serán sometidos a análisis estadístico. Se utilizará un análisis de correlación para determinar los niveles de asociación entre comprensión del discurso y fluidez verbal, y pruebas de comparación de medias y ANOVAS de un factor para establecer las diferencias en función del tipo de escuela y del curso al que asisten los niños.

Cronograma y lugar de realización:

Actividad	Mes	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero Febrero
1. Búsqueda bibliográfica					
2. Elaboración marco teórico					
3. Aplicación pruebas					
4. Organización de resultados					
5. Análisis					
6. Reporte de resultados					
7. Redacción Informe Final					

Referencias bibliograficas:

Wanda, C.; Rodríguez Arocho (2003), Ph.D. Universidad de Puerto Rico. *Perspect. Psicol.* Vol.3-4 Santo Domingo. Artículos: "La relación entre funciones ejecutivas y lenguaje: una propuesta para estudiar su relación."

Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1989). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. 2ª Edición. México. Trillas.

Belinchon, M.; Riviere (1992), Á.8 e IGOA, J M, *Psicología del lenguaje, investigación y teoría*, Madrid: Editorial Trotta.

Berstein, B. (1965). *Asociolinguistic Approach to Social Learning*, in J.Gould (Ed.). *Penguin Survey of the Social Ciencias. Penguin*. pp. 145-166. Dic 2001.

Borowski, A.S. & BURKE, J.E. (1996). Theories, models, and measurements of executive functioning: An information processing perspective. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory, and executive function* (pp. 235-262). Baltimore: Paul H. Brookes.

<http://www.pisa.oecd.org>

Moraleda Cañadilla, M. (1987) *Valor predictivo de/lenguaje oral de los alumnos culturalmente desaventajados en su aprendizaje lector*.

Matute, E.; Rosselli, M.; Ardila, A. y Ostroski-Solis, F. (2007) *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. Manual de Aplicación. México: Editorial El Manual Moderno.

Menjura, P.M. (2007). La fluidez discursiva oral. Una propuesta de evaluación OGIGIA
Revista Electrónica de Estudios Hispánicos, 1, pp 7-16.

Rebollo, M y Montiel, S. (2006) Atención y funciones ejecutivas. *Rev Neurol* 2006; 42 (Supl
2): S3-S7.

Suriani, B. (2006), Fundamentos teóricos para el análisis de la comprensión del discurso
desde una perspectiva interdisciplinaria. Universidad de San Luis.

Torres, M.E. y Perez Guzman, C. (2001) *La comprensión lingüística y el aprendizaje de las
ciencias*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de
<http://www.webpages.ull.es/users/apice/pdf/243-026.pdf>, el 02/07/2009.

http://www.monografias.com/psicologia/comprension_lectora.

Firma del Supervisor

P/ Área de Investigación

S. URSO

Firma del / los alumnos

Resultado de la evaluación (aprobado / rehacer)

Fecha:

ENTREGADO A MS. ANNA EULLETCHE 08/03/10

Fecha 9/03/2010

Aprobado

Índice General

- Introducción, marco teórico y antecedentes:..... Pág. 1
- Objetivos:Pág.27
- Hipótesis:.....Pág.28
- Metodología:Pag.28
- Presentación de los resultados: Pág.32
- Discusión de los resultados y conclusiones:Pág.41
- Referencia bibliografica:Pág.44

Introducción

El objetivo de este proyecto es el de explorar la relación entre la comprensión lectora y la fluidez verbal en niños, considerando que el tipo de escuela a la que asisten podría tener influencias en esa relación. Para ello, se trabajó con una población de alumnos de 3º año de escuelas de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata.

Bajo el supuesto de que la fluidez verbal se encuentra relacionada a la comprensión lectora, esperamos comprobar que los niños que demuestran mejores desempeños en tareas que evalúan la comprensión lectora tenderán a mostrar mejores desempeños en tareas que evalúan la fluidez verbal.

Considerando que el tipo de escuela y, por lo tanto, las prácticas educativas tienen influencia sobre la adquisición de los procesos lectores, es posible esperar que los niños que asisten a escuelas de gestión privada obtengan mejores desempeños en comprensión lectora y tengan mayor fluidez verbal que los niños que asisten a escuelas de gestión pública

El concepto de función ejecutiva (FE) es aportado por Fuster en 1999, pero Lezak es quien populariza el término. Luria esboza el término en su libro *Higher Cortical Functions in Man* desde 1966. Se trata de un constructo, es decir, de un esquema teórico de ideas, con capacidad de describir y evaluar, sistemáticamente, una serie de conductas humanas y su rendimiento. Por esto tiene gran utilidad clínica como criterio diagnóstico, y es utilizado de manera creciente en psicología y neurociencias.



Rebollo y Montiel (2006) las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognoscitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y su organización en el tiempo y en el espacio. Por tratarse de una función compleja, el trabajo de cada una de sus operaciones dependerá de factores múltiples, tales como la naturaleza de la tarea cognoscitiva, el entrenamiento académico, la ocupación, las destrezas automatizadas, las demandas de otras tareas simultáneas o secuenciales y la guía cognoscitiva principal de la tarea. Fletcher, (1996); Pineda, (1996).

Las FE incluyen un grupo de habilidades cognoscitivas cuyo objetivo principal es facilitar la adaptación del individuo a situaciones nuevas y complejas. Una gran variedad de destrezas han sido incluidas dentro de las llamadas FE tales como la capacidad para establecer metas, el desarrollo de planes de acción, la flexibilidad de pensamiento, la inhibición de respuestas automáticas, la autorregulación del comportamiento, y la fluidez verbal. Anderson, (2002); Fisk y Sharp, (2004); Lesak, (1983); Rosselli, Ardila, Lopera, y Pineda, 1997). Las FE parecen ser indispensables para el logro de metas escolares, Melzter y krishnan, (2007) y laborales Crepeau, scherzer, Belleville, y desmarais, (1997) ya que coordinan y organizan procesos cognoscitivos básicos como son la memoria y la percepción, Welsh, (2002) requeridos para un comportamiento propositivo. Es por eso que la alteración de estas funciones puede limitar la capacidad de un

individuo para mantener una vida independiente y productiva, aun si otras habilidades cognoscitivas se encuentren intactas. Lezak, (1983).

El análisis de cada componente de la función ejecutiva y su peso factorial es bastante difícil y en algunos casos confuso, pues cuando se evalúa la función ejecutiva se hace conjuntamente con otras funciones, y no es posible hacerlo de otra manera Denckla, (1996). En otras palabras, la función ejecutiva sería una serie de factores organizadores y ordenadores subyacentes a todas las demás actividades cognoscitivas.

Se presume que la función ejecutiva es una actividad propia de los lóbulos frontales, más específicamente de sus regiones más anteriores, las áreas prefrontales, y sus conexiones recíprocas con otras zonas del córtex cerebral y otras estructuras subcorticales, tales como los núcleos de la base, el núcleo amigdalino, el diencefalo y el cerebelo. A este substrato neuroanatómico y neurocomportamental se le ha denominado de manera genérica como frontal, prefrontal o áreas cerebrales anteriores, de allí que estas referencias se toman como sinónimos en la literatura neuropsicológica. Pineda, D (1996).

Los lóbulos frontales representan un sistema neurológico muy complejo Luria, (1966); Welsh & Pennington, (1988). La complejidad de los lóbulos frontales es evidente en los diversos sistemas de conexiones recíprocas con el sistema límbico (sistema motivacional), con el sistema reticular activador (sistema de atención sostenida), con las áreas de asociación posterior (sistema organizativo de los reconocimientos), y con las

zonas de asociación y las estructuras subcorticales (núcleos de la base) dentro de los mismos lóbulos frontales (sistema de control sobre las repuestas comportamentales). Estas interconexiones, especialmente las proyecciones con el núcleo dorsomediano del tálamo, definen la particular organización histológica de la corteza isocortical prefrontal, Bustamante, (1994); Reep, (1984). En los humanos estas zonas alcanzan un tercio de toda la superficie del neocórtex, y se cree que integran los comportamientos intencionados, los cuales requerirían una planeación y organización secuencial de acciones. Dada la complejidad de estas actividades, es lógico considerar a las áreas prefrontales como un conjunto de sistemas anatómicos complejos, definidos por su histología, el tipo y el número de conexiones con otras estructuras cerebrales y las características neuroquímicas de estas conexiones. Stuss & Benson, (1986).

La corteza prefrontal ha sido definida estructuralmente de acuerdo con las proyecciones talámicas, ya que estas conexiones tienen la particularidad filogenética de aparecer bien definidas en los primates y en el hombre. Las dos más grandes proyecciones aferentes al córtex prefrontal provienen de los núcleos talámicos dorsomediano y ventral anterior por un lado, y del núcleo ventral lateral por el otro. Estas proyecciones definen la composición histológica de lo que se conoce como corteza frontal granular, por estar constituida predominantemente por células (neuronas granulares) de la capa II y IV del neocórtex. Las proyecciones de la porción medial del núcleo dorsomediano (magnocelular) se dirigen a la porción medial y orbital de la corteza prefrontal (áreas 11, 12, 13 y 14 de Brodman). La porción

lateral del núcleo (parvocelular) se proyecta a las áreas prefrontales laterales y dorsales (áreas 9 y 10 de Brodman). Las proyecciones de la zona paralamina del núcleo dorsomediano se dirigen al área 8 de Brodman, también denominada como campo ocular frontal. El núcleo ventral lateral tiene proyecciones recíprocas con las áreas 6 de Brodman o zona premotora, y con el área 6 A-Beta de Voght o área motora suplementaria (AMS). Hay también conexiones menos abundantes que se establecen con los núcleos reticulares y con los núcleos intralaminares Bustamante, (1994); Reep, (1984); Stuss & Benson, (1986). Estas proyecciones y las conexiones con otras estructuras corticales y subcorticales del encéfalo (sistema límbico, cerebelo, formación reticular, núcleos de la base, etc.) van a determinar la función de cada sistema prefrontal específico, que va desde la estructuración de patrones motores automatizados, hasta la programación de comportamientos complejos y anticipados a eventos de probable ocurrencia Luria, (1966); Pineda & Sánchez, (1992); Pineda, Giraldo & Castillo, (1995); Stuss & Benson, (1986).

Las funciones ejecutivas, no se encuentran en pleno funcionamiento desde el nacimiento. Tal como otras funciones cognitivas, se ven sometidas a un proceso gradual de desarrollo. El período en el cuál las funciones ejecutivas dan un salto cualitativo de importancia, se ubica entre los seis y los ocho años. En este lapso los niños adquieren la capacidad de autorregular sus comportamientos y conductas, pueden fijarse metas y anticiparse a los eventos, sin depender de las instrucciones externas, aunque cierto grado de descontrol e impulsividad aún está presente. Esta

capacidad cognoscitiva está claramente ligada al desarrollo de la función reguladora del lenguaje (lenguaje interior) y a la aparición del nivel de las operaciones lógicas formales y a la maduración de las zonas prefrontales del cerebro, lo cual ocurre tardíamente en el proceso de desarrollo infantil. Los procesos madurativos comprenden una multiplicidad de elementos tales como la mielinización, el crecimiento dendrítico, el crecimiento celular, el establecimiento de nuevas rutas sinápticas y la activación de sistemas neuroquímicos Golden, (1981); Luria, (1966-1984); Vygotsky, (1934); Passler et al, (1985). Por lo general, los niños de 12 años ya tienen una organización cognoscitiva muy cercana a la que se observa en los adultos; sin embargo, el desarrollo completo de la función se consigue alrededor de los 16 años. Chelune & Baer, (1986).

Las preguntas referidas a la aparición de la función ejecutiva y su relación con la maduración de los lóbulos frontales tienen respuestas múltiples, que dependen de la naturaleza de la operación cognoscitiva que se quiera conocer. Al igual que sucede con el lenguaje, en donde los diversos niveles tienen períodos de aparición de tipo escalado, etapa por etapa, los diferentes actividades de la función ejecutiva tienen diversas edades de aparición y consolidación (Passler et al, 1985).

Las FE responden sobre el modo en que la conducta es llevada a cabo ("el cómo de la conducta"). Esto significa centrarse en su expresión y organización.



Las FE tienen un carácter supraordinal, es decir, bajo su nombre se encuentra un conjunto bastante heterogéneo de funciones y mecanismos (esto varía con los diferentes autores de Neuropsicología), aunque globalmente los autores coinciden en que las FE básicamente descomponen la organización de la conducta en metas y sub- metas.

Las FE también permiten que la conducta se exprese de un modo integrado y que dependa en menor medida de la potencia estimular de los objetos del medio ambiente y de los impulsos internos. Esto se denomina comportamiento intencional. El flujo de información que se genera a partir de la existencia de las FE sigue dos direcciones: arriba – abajo (Top- Down) y abajo- arriba (Bottom- Up). Se puede considerar que las FE ejercen un control desde arriba, recibiendo información sensorial, cognitiva y emocional (que viene “desde abajo”). El mecanismo arriba-abajo permite un control ejecutivo, mientras que el abajo-arriba emite la información necesaria para efectuar selección de acciones y pensamientos.

Sin embargo, es objeto de controversias el determinar qué aspectos puntuales de la organización ejecutiva son exclusivamente arriba- abajo y qué procesos provenientes “desde abajo” afectan el funcionamiento, ya que las conexiones nerviosas halladas demuestran que las FE están asociadas a grandes redes distribuidas en diferentes regiones de la corteza cerebral y también subcorticales, cobrando un papel muy importante las regiones inferior frontal y parietal superior e inferior.

Por lo expuesto, se considera a las FE como una conjunción de funciones supraordinales que permiten la organización de las conductas en tanto dirigidas hacia una meta y tratan la información a modo de alcanzar un control intencional, cada vez más alejado de la prepotencia de los estímulos externos. Independizan al organismo de brindar una respuesta automática ante la pregnancia estimular, insertando a la conducta en un "tiempo cognitivo" diferente a los tiempos "sensoriomotores".

El organismo se aleja del modelo estímulo- respuesta para ingresar a otro más complejo donde el futuro cobra materialidad en las planificaciones que genera. A la vez, el concepto de FE permite analizar la conducta teniendo en cuenta su expresión social y de interacción con el ambiente. Lezak (1995) sostiene que estas metas permiten que la persona sea independiente, que desarrolle una conducta intencional y se sirva a sí mismo.

Las FE son muy diversas y diferentes autores ofrecen diferentes criterios de inclusión de acuerdo a la definición conceptual que se ofrezca de las mismas. Por lo tanto, no hay un listado exhaustivo y excluyente, sino que hay diferentes taxonomías que generan algunas superposiciones y ambigüedad conceptual. Una de las principales discusiones teóricas en torno a las FE es si corresponde a un sistema unitario, central ejecutivo, con funciones periféricas controladas por éste, o si las FE son independientes entre sí, y más allá de cierta correlación funcional, no poseen un sistema central que las coordine.

Huettel et al. (2004) clasifican a las FE en componentes dinámicos y estratégicos: los dinámicos son aquellos que mantienen la conducta en dirección a alcanzar la meta, implicando aspectos atencionales, supervisores y motivacionales, mientras que los estratégicos son los que descomponen el camino hacia la meta en secuencias.

Siguiendo este modelo, se encuentran las siguientes funciones:

1) el monitoreo del desempeño: se define por la relación entre la meta de la conducta y la serie de acciones que se llevan a cabo para alcanzarla. La capacidad de monitoreo envía información sobre como se está desarrollando un proceso de acción y que tanto se ajusta a la meta propuesta. Cuando las acciones se distancian de la meta, o disminuyen la probabilidad de alcanzarla, se envía una información de error y se efectúan las correcciones necesarias. Por lo tanto, intrínsecamente relacionada a esta capacidad se encuentra el control inhibitorio,

2) La iniciación de conductas (activación), está fuertemente asociada a la motivación, no es simplemente una “inyección energética” basal, sino que está relacionada con la capacidad de emprender y mantener una conducta, para lo cuál se deben desarrollar estrategias motivacionales. Es tarea ejecutiva entonces definir la meta de la conducta y obtener los recursos motivacionales suficientes para iniciarla y sostenerla, lo cuál evidencia las estrechas conexiones entre circuitos cerebrales prefrontales y subcorticales.

3) La flexibilidad cognitiva, consiste en la capacidad de alternancia de una fuente de información a otra, o el pasaje de un concepto a otro, brindando a

la conducta la capacidad de cambio suficiente para responder a la información que brinda el monitoreo del procesamiento. La flexibilidad cognitiva permite pasar de una secuencia de actividad "on line" a otra, de variar los modos de respuesta y de realizar ajustes cambiando la organización. De este modo, pese a existir una planificación previa de las conductas, la misma no es rígida sino que se atiene a las evaluaciones efectuadas.

4) **El control inhibitorio**, se define por la capacidad de detener una respuesta preponderante ante la emisión de una "señal de ajuste" o error. La capacidad inhibitoria detiene una "inercia informacional" y demuestra que existe una retroalimentación exitosa entre la conducta emitida y las señales externas que representan sus consecuencias. La capacidad inhibitoria se relaciona directamente con el afrontamiento de respuestas en conflicto.

En conjunto, la inhibición y la supervisión atencional, así como la iniciación y el mantenimiento de la conducta, permiten el monitoreo del procesamiento de la información. Consecuentemente a la capacidad inhibitoria, las funciones ejecutivas incluyen la flexibilidad cognitiva

5) **La formación de conceptos**, implica operar mediante procesos de selección y de inhibición para que, cuando dos estímulos compiten entre sí la respuesta no exprese el conflicto informacional, sino que resuelva de acuerdo a una meta programada

6) **La fluidez (verbal, gráfica, de diseño, conceptual)**, la cantidad de información por unidad de medida, que un hablante es capaz de emitir



cuando produce un discurso. Se refiere también a la calidad de la información emitida ya que no es suficiente producir muchas palabras por minuto sino también producir un discurso que progrese temáticamente, un discurso que muestre un desarrollo y que avance hacia una meta discursiva. Menjura Torres, (2007)

7) La **atención sostenida**, la **atención dual**, relacionada con la capacidad de iniciación y mantenimiento de la conducta se encuentra la distribución atencional. Esta actividad consiste en servir de "gerente atencional", siendo un centro distribuidor de recursos para efectuar focalizaciones en el procesamiento de la información. Los recursos atencionales son así asignados de acuerdo a las sub- metas que deben alcanzarse para lograr la meta.

8) **La memoria de trabajo**: la información se almacena entre 20 y 30 segundos, y está interconectada con las memorias a largo plazo a través del amortiguador episódico, que permite la proyección de los contenidos conceptuales sobre los múltiples canales de información entrante Mazoyer et al. (2001) sostienen que la memoria de trabajo forma parte de una compleja red heteromodal que sostiene la actividad consciente, supervisada por un sistema localizado en la corteza prefrontal izquierda. Dentro de la memoria de trabajo se encuentra el proceso de updating o actualización de información, que consiste en las modificaciones que se van realizando en su actividad de acuerdo a información entrante.

9) **La planificación** es uno de los componentes estratégicos de las Funciones Ejecutivas. Implica la organización una “red” de sub- metas para el logro de una o varias metas. Sin embargo, hay quienes sostienen que hay planificación si se presenta un “conflicto meta sub- meta”. De esta manera puede diferenciarse de un simple hábito o programa conductual, ya que el conflicto requiere de pasos sucesivos para el logro de la meta que no pueden visualizarse directamente por la simple liberación de una secuencia conductual.

Como vemos las funciones ejecutivas incluyen un número importante de procesos básicos que sirven para organizar y controlar las operaciones mentales conscientes de los individuos. Por lo tanto, es dable considerar que su funcionamiento se relaciona con la mayoría de las actividades de las personas. Un mal funcionamiento, determinaría problemas en el aprendizaje. Por ello, es que este trabajo intentará determinar las relaciones entre algunas de estas funciones y la comprensión lectora.

La comprensión lectora es entendida como el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Para comprender bien un texto es necesario una serie de habilidades de tipo cognitivo como atención, memoria, lenguaje y abstracción, habilidades contempladas en el proceso de la lectura, siendo indispensable la atención para lograr una adecuada decodificación de los estímulos y comprensión del texto.

La adquisición de la lectura es un proceso complejo que descansa en el desarrollo de diversas funciones cognitivas Gough, (2002); Just, Carpenter y Wooley, (1982). Según el momento lector, el desarrollo cerebral, el método de enseñanza, el tipo de texto y las características del ambiente, se privilegia el uso de diversas estrategias tales como la decodificación, el reconocimiento visual, el reconocimiento global-semántico, etc. De acuerdo con los modelos que propone la neuropsicología cognitiva, la lectura requiere inicialmente un sistema de análisis indirecto de la palabra que puede darse mediante el reconocimiento de cada uno de sus elementos no significativos (análisis sublexical) o del reconocimiento de la palabra en su totalidad (análisis lexical). Este modelo propone la existencia de una doble ruta en la lectura: una de ellas sería la ruta fonémica y la otra la lexical-semántica Coltheart, (1981). En inglés, la ruta lexical, que permite el reconocimiento total de la palabra, sería la ruta más importante en la lectura (ruta directa), mientras que la fonológica sería secundaria (ruta indirecta). Este modelo explicaría la lectura de las palabras, pero no de un texto Matute, (2002). Faltaría una comprensión resultante de la relación de las palabras que va a depender del nivel de vocabulario y del procesamiento discursivo Matute, Leal (2003). La existencia de la doble ruta en la lectura en español se ha cuestionado por algunos autores. De acuerdo con Ardila, (1998) en español la lectura se lleva a cabo preferentemente mediante la identificación de grafemas y sílabas, por lo tanto, en español la ruta más importante sería la ruta sublexical o fonológica.

Desde una perspectiva neuropsicológica, la lectura es un proceso cognitivo que tendría tipos de prerequisites cognitivos mediados por distintas estructuras cerebrales. Los prerequisites que con mayor frecuencia se han comunicado son el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo Savage, Frederickson, Goodwin, Patni, Smith, Tuersley. (2005); 12-28). Las habilidades fonológicas, que se relacionan con la conciencia fonológica, que a su vez incluye la conciencia fonémica, permiten la discriminación y articulación de los sonidos del habla Goswami, (2003). pp. 1-40. Dicha conciencia fonémica permite la manipulación de los fonemas y, con ello, separarlos, contarlos, identificarlos o cambiar su orden dentro de una palabra. Las palabras leídas se buscan en el vocabulario, y se almacenarían en una memoria semántica. Cuando lo leído no se puede equiparar con una memoria semántica previamente adquirida, no se logrará una adecuada comprensión del texto. La memoria de trabajo es indispensable para un apropiado proceso lector, es un mecanismo dinámico que permite tanto el almacenamiento como el procesamiento de productos parciales de análisis Baddeley, (1990.), a través del mantenimiento activo de la información relevante y de la inhibición de la información irrelevante. La denominación automatizada rápida se ha asociado también con un adecuado aprendizaje lector. Esta es una habilidad de lenguaje que se ha considerado como parte del constructo de las habilidades fonológicas Savage; Frederickson; Goodwin; Patni; Smith; Tuersley. (2005). pp. 12-28), que refleja la habilidad para encontrar los códigos fonológicos en la memoria

a largo plazo. Sin embargo, también se han enfatizado sus características no fonológicas, como es su componente lexical y la capacidad de procesamiento temporal Wolf; Bowers, (1999). pp. 415-38. El déficit en la denominación automatizada rápida se ha relacionado con problemas en la fluidez lectora y en la ortografía

En el proceso de la comprensión lectora influyen varios factores como: leer, determinar el tipo de lectura seleccionada y determinar si es explorativa o comprensiva para dar paso luego a la comprensión del texto seleccionado, esto se puede dar a través de los siguientes condicionantes: el tipo de texto, el lenguaje oral y el vocabulario oral sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, las actitudes que posee un alumno hacia la comprensión, el propósito de la lectura lo cual influye directamente en la comprensión de lo leído, el estado físico y afectivo general que condiciona la mas importante motivación para la lectura y la comprensión de esta. Por lo tanto la comprensión tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión Anderson y Pearson, (1984).

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión.

Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

En definitiva, leer, es más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1994) "*...es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión...*" (p. 218). Esto ocurre por diversas razones: porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte, etc. Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce. Por ejemplo, si desconoce el significado de una

palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto. Gonzalez Trujillo, (2005).

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad Harris y Hodges, (1981). La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar. Las habilidades que podemos destacar, se encuentran: Activación de conocimientos previos, anticipación, predicción, observación, monitoreo, Inferencia, paráfrasis y análisis.

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora Spearritt, (1972); Thorndike, (1973), pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la de identificación del significado de las palabras.

Thondike (1917) y Barlett, (1932) son precedentes importantes en el cambio de orientación que supuso el nuevo paradigma cognitivo al tener en cuenta la comprensión y al ubicar la investigación mas prácticos y aplicados Gonzalez Trujillo,(2005). Barlett, (1932) impulso las teorías actuales sobre el procesamiento de la información. A través de sus experimentos concluyo que el conocimiento previo de los lectores influía en el tratamiento del texto, en su recuerdo posterior. Los individuos realizan transformaciones que

hacían el texto más coherente con sus ideas y experiencias. Gonzalez Trujillo, (2005).

Los teóricos se han aproximado a la lectura principalmente desde tres propuestas, Modelo Boton-up, modelo Top-Down y el modelo interactivo, cada uno de ellos supone una forma diferente de concebir el psiquismo humano y con ello un modo distinto de concretar la instrucción lectora.

La importancia conferida al lector ha tenido su máxima expresión con el auge de la psicología cognitiva y su apuesta por la investigación sobre los procesos implicados en la comprensión de textos. El conocimiento previo del lector, su nivel de motivación, el sentido que atribuye a la actividad y su confianza en las probabilidades de éxito han sido los ejes importantes en este tipo de estudio. Gonzalez Trujillo, (2005).

Siguiendo a Snow (2001), entiende a la comprensión lectora como *“el proceso simultaneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito”*.

Tres elementos articulan el proceso de comprensión lectora:

-El lector que es el agente de la comprensión y bajo el que se incluyen las capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias que un individuo aporta al acto de la lectura. El lector debe enfrentarse a la comprensión con un cúmulo de capacidades y habilidades. Entre estas están: capacidades cognitivas como la atención, memoria, la habilidad de análisis crítico o la habilidad para elaborar inferencias. Es necesario además un grado de motivación, esto es, un propósito para la lectura, un interés por el contenido

que se lee. El lector ha de acercarse a la lectura con varios tipos de conocimiento, entre ellos, el vocabulario.

-El texto: las características del texto tienen una influencia decisiva en la comprensión. No basta simplemente con extraer el significado, el lector construye diferentes representaciones durante la lectura que inciden en la comprensión. Factores como el contenido interactúan con el conocimiento y la amplitud de vocabulario que el lector tenga en ese ámbito, la estructura sintáctica como el estilo del discurso o género en que este escrito el texto modulan la dificultad para la comprensión.

-La actividad: el objetivo del lector puede estar externamente impuesto o ser internamente generado. Este propósito está influido por variables motivacionales, como el interés y el conocimiento previo. El propósito es el hilo conductor de la lectura. Más allá de la descodificación, el lector ha de procesar el texto a un nivel superior lingüística y semánticamente, regulando el proceso de comprensión.

En función de lo expuesto, es dable suponer que una de las funciones ejecutivas que tendría vinculación con la capacidad de comprensión lectora sería la Fluidez verbal. Dentro del marco teórico cognitivo, se entiende a la misma como, la cantidad de información por unidad de medida, que un hablante es capaz de emitir cuando produce un discurso. Se refiere también a la calidad de la información emitida ya que no es suficiente producir muchas palabras por minuto sino también producir un discurso que progrese

temáticamente, un discurso que muestre un desarrollo y que avance hacia una meta discursiva. Menjura Torres, (2007)

La fluidez verbal mide principalmente la velocidad y facilidad de producción verbal; además, evalúa la disponibilidad para iniciar una conducta en respuesta ante una tarea novedosa. Asimismo, valora las funciones del lenguaje (denominación, tamaño del vocabulario), la velocidad de respuesta, la organización mental, las estrategias de búsqueda, así como la memoria a corto y largo plazo. También se ha propuesto que influyen en la ejecución, la atención y vigilancia, el almacén léxico o semántico, los mecanismos de recuperación y la memoria de trabajo Ardila, (1994).

Esta habilidad discursiva se ve dificultada por la presencia de una serie de fenómenos normales en la producción oral, pero cuya coexistencia determina una mayor o menor calidad en la producción del hablante. Se pone de manifiesto el grado de pertinencia de fenómenos como las repeticiones, las pausas, los silencios, los alargamientos, los enunciados truncados o inconclusos, los gestos, las vacilaciones y los ruidos; dentro de una elocución Ogigia Revista electrónica de estudios hispánicos.

Algunas variables como salud, edad, desarrollo del lenguaje, conocimiento del tema y tarea, influyen en la fluidez del habla, como es sabido los enfermos hablan más lentamente por el debilitamiento muscular y por el gran esfuerzo energético que supone hablar. En cuanto a la edad podemos recurrir a nuestras experiencias cotidianas para afirmar que los niños cuya adquisición del lenguaje está culminada y estabilizada hablan



más rápido, no hacen pausas para respirar y “atropellan” las palabras. Los adultos en la medida en que van adquiriendo mayor madurez, hablan más despacio y los ancianos en ocasiones también prefieren el habla reposada con lo cual se asoma en ellos una reflexividad propia de su sabia experiencia y visión de la vida. Es extraño encontrar personas mayores que hablen excesivamente rápido y son mas bien sus producciones cargadas de pausas continuas y pronunciación cuidadosa.

En cuanto al desarrollo del lenguaje se sabe también que los niños menores de dos años no suelen emitir producciones extensas debido a la falta de experticia en la conexión de enunciados y al grado de madurez lingüística que les caracteriza.

En el contexto general del discurso, un fenómeno discursivo propio de la fluidez verbal es positivo para la calidad si el hablante la emite intencionalmente o hace el esfuerzo porque así sea. Un fenómeno no intencional o no semántico interviene negativamente en la calidad del discurso, en la calidad de la producción y en ocasiones en la calidad del hablante como productor de discurso. La fluidez verbal es uno de los componentes ligados a las características prosódicas de la lectura, su operacionalización tiende a ser formulada en términos de tiempo. Ya que esta es entendida como la velocidad y precisión en la decodificación Gonzalez Trujillo, (2005). La fluidez depende del ejercicio de habilidades relacionadas con el reconocimiento de la limitación de las agrupaciones requeridas por la sintaxis del texto Cowie y cols (2002).

La trayectoria típica en el desarrollo de la fluidez implica un crecimiento pronunciado en los primeros cursos de la escolarización Fuchs, Hamlett, Walz y Germann, (1993). Varias Investigaciones revelan que la fluidez podría dirigir la atención del que escucha, lo que conduciría a aumentar el procesamiento a otros niveles como el sintáctico y el semántico Bugental y Lin, (1987), podría proporcionar una estructura inicial en la memoria de trabajo, donde la proposición se mantendría hasta que el análisis lingüístico subsecuente se realizara Speer y Cols, (1993), finalmente el locus de la fluidez podría ser la memoria implícita, donde la proposición activaría una estructura prosódica preexistente en la memoria a largo plazo Cohen, Douaire y Elsabbagh, (2001).

Sin embargo, leer y escribir involucran algo mas que el desarrollo de habilidades básicas, constituyen esencialmente prácticas sociales y comunicativas que implican el desarrollo de las habilidades discursivas necesarias para alcanzar determinados propósitos. Existen evidencias de que los contextos alfabetizadores y las características socioeconómicas y culturales de los hogares tienen influencia sobre la adquisición de la lectoescritura. La posesión de portadores de textos en los hogares, los hábitos de lectura de los padres, la lectura temprana de cuentos a los niños etc., son variables que se asocian a la alfabetización temprana. Piacente, Granato, Talou y Marder, (2000); Hourigan, (1994).

El contexto alfabetizador familiar es un conjunto de recursos que abarca tanto experiencias hogareñas en las cuales el niño se encuentra en contacto

con eventos que involucran la lectoescritura como la disponibilidad en su entorno de materiales escritos en diferentes formatos y soportes.

Aquellos recursos del contexto alfabetizador familiar referidos a la *disponibilidad de recursos materiales vinculados a la lectura* tienen relación con el nivel cultural, laboral y de ingresos de la familia Fernández & Salvador, (1994). El nivel laboral y de ingresos de una familia se ha asociado principalmente con el desempeño académico de niños en edad escolar Magnuson, (2007); Fueyo, (1990); Gordon & Greenidge, (1999); Pourtois & Desmet, (1989). La disponibilidad de medios culturales (libros, periódicos, televisión, enciclopedias, etc.) en el hogar es un componente del contexto alfabetizador que influye en el rendimiento escolar Echols, West, Stanovich, & Zehr, (1996). El nivel educativo de los padres influye en la participación de los mismos en las actividades escolares de sus hijos y, como consecuencia, en su rendimiento académico Bracken & Fischel, (2008). Se ha encontrado que la privación de estímulos atribuido al déficit sociocultural de diversos entornos, genera diferencias en el rendimiento: en las familias de mayor nivel sociocultural, se ofrece al niño una serie de repertorios educativos mayor que en las de estratos más bajos, lo que permite una mejor adaptación a contextos escolares Ruiz de Miguel, (1999).

Existen algunos antecedentes de estudios que han investigado las relaciones entre la fluidez verbal y la comprensión lectora. Y el desempeño de los niños y las niñas de acuerdo al nivel socioeconómico y cultural

En un trabajo realizado por Moraleta Cañadillas (1987), se analiza el valor predictivo que para el aprendizaje lector de los alumnos de 6-7 años

tienen dos variables, una personal, su competencia lingüística y otra contextual, el nivel cultural de su hogar de pertenencia. Las Variables medidas entre otras fueron: Nivel cultural de los padres; fluidez verbal, comprensión de palabras, comprensión del discurso, habilidad narrativa y variables referentes a la comprensión lectora: exactitud, velocidad, comprensión. Los resultados indicaron que:

El grupo contraste (culturalmente mas enriquecidos) da prueba de una superioridad significativa en competencia sobre el grupo de estudio en todas las variables verbales. Se indica que el mayor déficit en la competencia de los niños culturalmente desaventajados no radica tanto en la pobreza de su léxico ni aun siquiera en su dificultad para la comprensión global de la frase o del discurso, cuanto en su falta de habilidad para la comprensión de conceptos, relacionar y organizar los símbolos verbales en frases e interrelacionar estas en el discurso, de modo que les sea más fácil su recuerdo y expresión correcta atendiendo a las relaciones sintácticas y lógicas de su contenido. La variable comprensión lectora presenta en ambos grupos valores similares.

La comparación de estos datos referentes a las variables lectoras con los obtenidos sobre las variables verbales permitió constatar un hecho: la discriminación entre ambos grupos es más significativa en el lenguaje oral que en la lectura lo cual queda confirmado en el análisis de regresión, de que el aprendizaje verbal y el lector pese a sus analogías de naturaleza y a

sus posibles influencias, dependen de variables no del todo iguales y siguen, por lo mismo, su propio ritmo de desarrollo.

El análisis factorial de los resultados de esta ponencia manifiesta que entre ellos existen también notables diferencias; variables como la fluidez verbal y la comprensión global del discurso presentan el menor peso discriminante entre los grupos estudiados en circunstancias donde hay posesión de información relativa al texto que están leyendo, familiaridad de dicha información; la eficacia de su comprensión lectora queda más limitada que en los sujetos del grupo de contraste.

La variable fluidez verbal expresa una cierta tendencia a la significación como significativamente predictora de la velocidad en la lectura mecánica.

La variable comprensión del significado de las palabras manifiesta igualmente una cierta tendencia a la significación como significativamente predictoras de la comprensión lectora.

En la investigación realizada por Rosselli, Matute y Ardila. (2006) se utilizó el mismo instrumento de evaluación (ENI). El objetivo del trabajo fue, describir el desempeño de escolares de diferentes edades en pruebas de lectura, y relacionar ese desempeño lector con puntuaciones en diferentes subpruebas, también se examinó el posible efecto que pudiera tener asistir a una escuela pública o una privada sobre el desempeño lector.

El tipo de escuela, como la edad, fue una variable muy importante en las puntuaciones de los niños en pruebas de lectura. Los niños que pertenecían



a escuelas privadas tuvieron un mayor desempeño en tareas de lectura que los niños procedentes de escuelas públicas. La interacción entre tipo de escuela y edad sugiere que las diferencias son el resultado del ambiente en el que el niño vive antes de ingresar a la escuela y que la escolarización reduce las diferencias. Para los cursos más avanzados, las diferencias entre el desempeño de los niños de escuelas públicas y privadas son inexistentes.

La investigación realizada por Urquijo (2009) pretende proveer datos empíricos sobre el desempeño en lectura de los alumnos de escuela de gestión pública y de gestión privada. En dicha investigación se expresan datos recientes del Ministerio de Educación de la Republica Argentina (2009) que evalúan los niveles de desempeño en lengua de alumnos del tercer año de la educación primaria confirman la existencia de marcadas diferencias entre los alumnos del sistema urbano privado (63,7 % alcanzan un nivel alto, el 23,5% nivel medio y el 12,8 % nivel bajo) y los alumnos del sistema urbano estatal (32,4 % nivel alto, 33,4% nivel medio y 34,1 % nivel bajo). Estos datos demuestran claramente que la brecha en el desempeño de los usuarios del sistema publico y del privado alcanzan niveles preocupantes.

Se destaca la idea de que los efectos observados no deberían suponerse como efecto de las diferencias del nivel socioeconómico, sino que también deberíamos suponer la influencia de factores institucionales, es decir, de las prácticas educativas que se imparten en cada escuela. Los resultados indican que las diferencias de desempeño según nivel socioeconómico solo se observan cuando se comparan niños que asisten a

escuelas diferentes, ya que cuando se aplican a una misma institución, no se observa ningún efecto de esta variable. Esto implica que los niños y niñas que asisten a la misma escuela, no se diferencian en su desempeño en lectura según su nivel socioeconómico. Urquijo, (2009).

Por todo lo expuesto, es dable suponer que aún no se encuentran claramente definidas las relaciones entre la fluidez verbal y la comprensión lectora en niños hispanoparlantes, y las influencias del tipo de escuela a la que concurren, ya sea de gestión pública o privada, por ello, este estudio intentará aportar datos empíricos sobre las relaciones entre fluidez verbal y comprensión lectora; si existe asociación entre fluidez verbal, comprensión lectora, nivel socioeconómico y diferencia de desempeño según el tipo de escuela.

Objetivo general:

- Explorar y analizar la existencia de asociaciones entre la fluidez verbal y la comprensión lectora, considerando el nivel socioeconómico, en función del tipo de escuela.

Objetivos específicos:

- Establecer si existen relaciones entre la fluidez verbal, la comprensión lectora y el nivel socioeconómico y cultural.

- Evaluar el desempeño de los niños en fluidez verbal y comprensión lectora, y comparar los resultados según el tipo de escuela a la que asisten

Hipótesis

Bajo el supuesto de que la fluidez verbal se encuentra relacionada a la comprensión lectora, esperamos comprobar que los niños que demuestran mejores desempeños en tareas que evalúan la comprensión lectora, tenderán a mostrar mejores desempeños en tareas que evalúan la fluidez verbal.

Considerando que el tipo de escuela y, por lo tanto, las prácticas educativas tienen influencia sobre la adquisición de los procesos lectores, es posible esperar que los niños que asisten a escuelas de gestión privada obtengan mejores desempeños en comprensión lectora y tengan mayor fluidez verbal que los niños que asisten a escuelas de gestión pública.

Metodología

Participantes

Considerando el objetivo de analizar las influencias del tipo de escuela sobre la comprensión lectora y la fluidez verbal, se seleccionaron de forma intencional todos los alumnos de 3º año de EPB de una escuela de gestión pública y de dos escuelas de gestión privada de la ciudad de Mar del

Plata, Argentina. En total, se obtuvieron datos completos de 143 niños y niñas, 50 de ellos, alumnos de la escuela de gestión pública y 93 de las escuelas de gestión privada. Fueron excluidos del estudio niños repetidores y aquellos que no completaron las pruebas requeridas. Tampoco fueron incluidos aquellos niños que no contaban con el consentimiento informado de los padres.

Instrumentos

Para evaluar la fluidez verbal, se utilizaron tres escalas de la Batería de Evaluación Neuropsicología Infantil –ENI- Matute y col. (2007).

Fluidez verbal semántica de frutas y animales: La tarea consiste en que durante un minuto el niño debe nombrar el mayor número de frutas que recuerda y posteriormente, durante otro minuto, el mayor número de animales que recuerda. Instrucción: se dice al niño, “...quiero que me digas todas las frutas que te acuerdes lo mas rápido que puedas sin repetir ninguna. Dejas de decirlas cuando yo te diga...”. Se le permite al niño que diga palabras hasta transcurrir un minuto. Una vez pasado el minuto, se le dará la misma consigna solicitando que diga el mayor número de animales. Se anotan todas las palabras dichas por el niño en el apartado correspondiente de la libreta de puntajes. Por cada palabra que cumple con la consigna, se asigna un punto. También se computan las perseveraciones y las intrusiones.

Fluidez fonológica: La tarea consiste en que durante un minuto el niño debe producir el mayor número de palabras dentro de una categoría fonológica. Instrucción: se dice al niño, “...ahora quiero que me digas todas las palabras que te acuerdes que empiecen con un sonido. Por ejemplo, dime palabras que empiecen con m, que no sean nombres de personas, ciudades ni palabras derivadas como por ejemplo, perro, perrito y sin repetir ninguna...”. Se registran todas las palabras dichas por el niño en el apartado correspondiente de la libreta de puntajes.

Para evaluar la comprensión lectora, también se utilizaron escalas de la Batería de Evaluación Neuropsicología Infantil –ENI- Matute y col (2007).

Comprensión del discurso: Permite evaluar la capacidad del niño para comprender el texto leído por el evaluador. La tarea consiste en que se le dice al niño “...te voy a leer un texto. Pon atención, ya que cuando termine de leértelo te voy a hacer algunas preguntas acerca de lo que te leí...”. Leer el texto “la ballena” que se encuentra en el apartado 5.3.3 de la libreta de puntajes y posteriormente hacer las preguntas. Por ejemplo, ¿de que animal trata lo que te leí?

Comprensión de la lectura de oraciones: La tarea consiste en mostrar al niño, una a una, las 10 oraciones de la libreta de estímulos 1 en el apartado 7.4.1 y pedir que las lea en voz alta, a demás de realizar lo que se dice ahí, con apoyo de la lámina del apartado 5.3.2 de la libreta de estímulos 2. Se le dice. “...Ahora quiero que leas unas oraciones y hagas lo que dice en esta lamina...” lamina utilizada en el apartado 5.3.2 de la libreta de

estímulos 2. Una vez colocada la primera lámina con la primera oración se pregunta al niño: ¿Qué dice aquí? Esperar a que el niño lea la oración en voz alta y ejecute la instrucción. Se presentan una a una las laminas correspondientes a la lectura de oraciones de la libreta de estímulos uno y se registran las respuestas en la libreta de puntajes, tanto de precisión en el apartado 7.1.4, como de comprensión lectora en el apartado 7.2.1.

Comprensión de la lectura de un texto en voz alta: La tarea consiste en presentar un cuento “Tontolobo y el Carnero” que se encuentran en la libreta de estímulos 1 en el apartado 7.1.5. Pedir al niño que lea el texto en voz alta y posteriormente hacerle preguntas sobre la comprensión del mismo. Por ejemplo, ¿Cómo se llama el lobo? Solo se aplica si el niño ha demostrado capacidad para leer oraciones y no corregir al niño. Se le dice al niño “...quiero que leas este cuento en voz alta, lo mejor que puedas, poniendo mucha atención, ya que cuando termines de leerlo te voy a hacer unas preguntas sobre el cuento...”. Se registran las modificaciones que el niño haga al texto.

Comprensión de la lectura silenciosa de un texto: La tarea consiste en pedirle al niño que lea silenciosamente un texto descriptivo de 92 palabras, que se encuentra en la libreta de estímulos 1, al finalizar la lectura se hacen preguntas de comprensión. Se muestra al niño la lamina con el texto y se le dice: “...quiero que leas este cuento en silencio, lo mas rápido que puedas y poniendo mucha atención, ya que cuando termines de leerlo, te voy a hacer una preguntas sobre el cuento...” por ejemplo, “¿Qué había sobre la mesa?”, “¿Qué contenían los frascos?”, etc.

Procedimiento

Los datos fueron colectados en el marco de una investigación mayor, desarrollada por el Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación CIMEPB de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Se contaba con convenios con cada una de las Escuelas. Se solicitaron consentimientos informados por escrito de los padres para aplicar los instrumentos de evaluación psicológica. Todos los niños y niñas, fueron evaluados de forma individual por administradores, especialmente entrenados, en sus propias escuelas, durante el horario escolar.

Presentación de los Resultados

Con los datos obtenidos en las pruebas administradas, se realizó el análisis estadístico descriptivo para toda la muestra, y también discriminado por tipo de escuela. A continuación, en la tabla 1, se presentan las medias, los mínimos, los máximos y la desviación típica de las variables estudiadas.



Tabla 1 - Estadísticos descriptivos para toda la muestra

Tarea	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Comprensión Lectura de oraciones	3	10	7,61	1,764
Lectura en voz alta Comprensión	0	8	4,55	1,864
Lectura silenciosa Comprensión	0	8	3,35	2,127
Fluidez semántica Frutas	2	15	8,54	2,133
Fluidez semántica Animales	0	21	12,01	3,589
Fluidez fonológica	0	14	6,12	2,764

A simple vista, se observa que el desempeño en fluidez semántica de animales es superior a los otros tipos de fluidez, seguido por el de fluidez semántica de frutas. Con respecto a la comprensión lectora, no se observan diferencias entre la lectura en voz alta y voz baja, siendo superior la comprensión de oraciones aisladas.

Con el objeto de simplificar el estudio de la comprensión, se creó un índice de comprensión lectora compuesto por la comprensión de lectura de oraciones, la comprensión de la lectura silenciosa de un texto y la comprensión de la lectura de un texto en voz alta y también un índice de Fluidez verbal, incluyendo a los dos tipos de fluidez semántica y la fluidez fonológica. A continuación, en la tabla 2, se presentan los estadísticos descriptivos de dichos índices.

Tabla 2- Estadísticos descriptivos de índices generales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
Comprensión lectora	142	5,00	24,00	15,5070	4,19684
Fluidez verbal	142	3,00	40,00	26,6690	6,37451

Bajo el supuesto de que el tipo de escuela a la que asistían los sujetos del estudio, con características socioeconómicas y culturales contrastantes, podrían influir en los procesos evaluados, analizamos la existencia de diferencias en el desempeño según el tipo de escuela. En la tabla 3, se presentan los estadísticos descriptivos de las variables evaluadas, discriminadas por el tipo de escuela.

Tabla 3- Estadísticos descriptivos discriminados por tipo de escuela

	Tipo de Escuela	N	Media	Desviación tip.	Error tip. De la media
Comprensión Lectura de oraciones	Pública	50	6,34	1,636	,231
	Privada	93	8,29	1,426	,148
Lectura en voz alta Comprensión	Pública	50	3,02	1,684	,238
	Privada	93	5,37	1,381	,143
Lectura silenciosa Comprensión	Pública	50	2,70	1,832	,259
	Privada	92	3,70	2,203	,230
Fluidez semántica Frutas	Pública	49	7,90	2,210	,316
	Privada	93	8,87	2,023	,210
Fluidez semántica Animales	Pública	49	10,49	2,859	,408
	Privada	93	12,82	3,686	,382
Fluidez fonológica	Pública	49	4,71	2,336	,334
	Privada	93	6,86	2,693	,279

A simple vista, se observa que el desempeño de los alumnos de las escuelas privadas es superior al de los alumnos que asisten a escuelas públicas. Con el objeto de analizar si estas diferencias son estadísticamente significativas se aplicó una prueba t de comparación de medias para dos muestras independientes.

Tabla 4- Prueba t para muestras independientes en función del tipo de escuela

	T	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Comprensión Lectura de oraciones	-7,401	,000	-1,95	,264
Lectura en voz alta Comprensión	-8,955	,000	-2,35	,262
Lectura silenciosa Comprensión	-2,724	,007	-1,00	,366
Fluidez semántica Frutas	-2,639	,009	-,97	,369
Fluidez semántica Animales	-3,850	,000	-2,33	,605
Fluidez fonológica	-4,719	,000	-2,15	,455

Los resultados indican que los desempeños de los sujetos en todas las variables evaluadas tienen diferencias estadísticamente significativas y que los niños y niñas que asisten a escuelas de gestión privada, tienen rendimientos sistemáticamente superiores a los niños y niñas que asisten a escuelas de gestión pública. A continuación se realiza el mismo tratamiento estadístico, pero aplicado a los índices de fluidez y comprensión lectora. Los resultados se presentan en la tabla Nro 5.

Tabla 5- Estadísticos descriptivos de los índices discriminados por tipo de escuela

	Tipo de Escuela	N	Media	Desviación típ.	Error tip. de la media
Comprensión lectora	Pública	50	12,0600	3,35279	,47416
	Privada	92	17,3804	3,34086	,34831
Fluidez verbal semántica y fonológica	Pública	49	23,1020	5,16497	,73785
	Privada	93	28,5484	6,16532	,63931

Al realizar el análisis de ambos índices nuevamente observamos la diferencia entre los desempeños de ambos grupos, siendo siempre superior el de los sujetos que asisten a las escuelas de gestión privada. Con el objeto de determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas se aplicó una prueba t de comparación de medias para dos muestras independientes.

Tabla 6- Prueba t de muestras independientes de los índices en función del tipo de escuela

	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia
Comprensión lectora	-9,053	,000	-5,3204	,58772
Fluidez verbal semántica y fonológica	-5,282	,000	-5,4463	1,03120

Los resultados, demuestran que las diferencias de los desempeños en los índices, en los distintos tipos de escuelas, son estadísticamente significativas.

De acuerdo a los objetivos planteados en el trabajo y con el objeto de establecer la existencia de asociaciones entre la comprensión lectora y la fluidez verbal, se procedió a realizar un análisis de correlación del producto de los momentos de Pearson.

Tabla 7- Correlaciones entre comprensión lectora y fluidez para toda la muestra

		Fluidez semántica Frutas	Fluidez semántica Animales	Fluidez fonológica
Comprensión Lectura de oraciones	Correlación de Pearson	,085	,156	,192(*)
	Sig. (bilateral)	,312	,064	,022
Lectura en voz alta Comprensión	Correlación de Pearson	,161	,277(**)	,188(*)
	Sig. (bilateral)	,055	,001	,025
Lectura silenciosa Comprensión	Correlación de Pearson	,258(**)	,269(**)	,084
	Sig. (bilateral)	,002	,001	,323

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

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

En los resultados del análisis estadístico, observamos que existen correlaciones significativas entre la comprensión lectora de oraciones y la fluidez fonológica; la comprensión de la lectura en voz alta y la fluidez semántica de animales y la fluidez fonológica; y entre la comprensión de la lectura silenciosa con la fluidez semántica de animales y de frutas. Se debe

destacar que si bien resultan significativas, los índices de la correlación indican que la asociación entre estas variables es baja.

A continuación se analizan las mismas asociaciones, considerando la pertenencia a diferentes tipos de escuela. Los resultados se presentan en la tabla Nro 8.

Tabla 8- Correlaciones entre comprensión lectora y fluidez, discriminada por tipo de escuela

Tipo de Escuela			Fluidez semántica Frutas	Fluidez semántica Animales	Fluidez fonológica
Pública	Comprensión Lectura de oraciones	Correlación de Pearson	-,094	-,231	-,086
		Sig. (bilateral)	,522	,110	,558
	Lectura en voz alta Comprensión	Correlación de Pearson	-,038	-,050	-,123
		Sig. (bilateral)	,797	,734	,399
	Lectura silenciosa Comprensión	Correlación de Pearson	,410(**)	-,030	,148
		Sig. (bilateral)	,003	,837	,310
Privada	Comprensión Lectura de oraciones	Correlación de Pearson	,006	,097	,042
		Sig. (bilateral)	,958	,355	,691
	Lectura en voz alta Comprensión	Correlación de Pearson	,095	,210(*)	-,001
		Sig. (bilateral)	,366	,044	,995
	Lectura silenciosa Comprensión	Correlación de Pearson	,131	,300(**)	-,055
		Sig. (bilateral)	,214	,004	,601

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

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



Al discriminar el tipo de escuela, se aprecia tan sólo la existencia de una correlación significativa entre la comprensión de lectura silenciosa y la fluidez semántica en frutas en la escuela de gestión pública. A su vez observamos que en la escuela de gestión privada resulta significativa la correlación entre la comprensión de la lectura en voz alta y silenciosa con la fluidez semántica de animales.

A continuación se calcula la correlación de los índices.

Tabla 9- Correlaciones entre índices de comprensión lectora y fluidez para toda la muestra

		Comprensión lectora	Fluidez verbal semántica y fonológica
Comprensión lectora	Correlación de Pearson	1	,356(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000
Fluidez verbal semántica y fonológica	Correlación de Pearson	,356(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	.

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

Los resultados demuestran una correlación significativa entre ambos índices. A continuación se replica el análisis, pero discriminando el tipo de escuela a la que asisten los alumnos.

Tabla 10- Correlaciones entre índices de comprensión lectora y fluidez discriminados por tipo de escuela

Tipo de Escuela			Comprensión lectora	Fluidez verbal semántica y fonológica
Pública	Comprensión lectora	Correlación de Pearson	1	-,025
		Sig. (bilateral)	.	,864
	Fluidez verbal semántica y fonológica	Correlación de Pearson	-,025	1
		Sig. (bilateral)	,864	.
Privada	Comprensión lectora	Correlación de Pearson	1	,232(*)
		Sig. (bilateral)	.	,026
	Fluidez verbal semántica y fonológica	Correlación de Pearson	,232(*)	1
		Sig. (bilateral)	,026	.

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

a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

Estos resultados indican que la correlación es significativa entre ambos índices, tan solo en las escuelas de gestión privada.



Discusión de los resultados y conclusiones

De acuerdo a lo expuesto en el objetivo principal de este estudio, podemos decir que los resultados permiten confirmar que existe una asociación positiva, aunque parcial entre la comprensión lectora y la fluidez verbal, pero no en todos los casos, ya que observamos datos que resultan llamativos al hacer la distinción entre tipo de escuela. Se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y la fluidez verbal tan solo en las escuelas de gestión privada, mientras que en la escuela de gestión pública las variables no mostraron asociación.

Este hecho permite sostener la idea de que el tipo de escuela a la que asisten los niños y niñas, tiene influencia en su comprensión lectora y fluidez verbal, o al menos en sus relaciones, observándose que los puntajes medios de los alumnos de las escuelas privadas fueron superiores a los puntajes medios de los alumnos que asisten a las escuelas de gestión pública, lo que indicaría que las niñas y niños que asisten a escuelas de gestión privada obtienen de forma sistemática mejores desempeños en fluidez y tienen mayor comprensión lectora que los niños y niñas que asisten a escuelas de gestión pública. Cabe destacar que si bien el rendimiento fue superior en los niños y niñas de escuelas de gestión privada, ambos grupos muestran un mejor desempeño en las pruebas de fluidez verbal comparado con el rendimiento en las pruebas de comprensión, esto podría deberse a que la fluidez verbal se logra en el transcurso de diversas experiencias, sin requerir

de la influencia de procesos más complejos, siendo su aparición según la edad de manera más homogénea.

Estos resultados muestra cierta correspondencia con la investigación de Moraleda Cañadillas (1987), donde se analiza el valor predictivo que para el aprendizaje lector tienen dos variables: Una personal (competencia lingüística) y otra contextual (nivel cultural de su hogar de pertenencia). Posiblemente, los niños que asisten a escuelas de gestión privada poseen una currícula de mayor exigencia, así como también un contexto familiar-social facilitador que brinda contención, apoyo, estimulación, motivación, etc.

Bajo el supuesto de que las diferencias socioeconómicas y culturales, podrían influir en los procesos evaluados, analizamos la existencia de diferencias en el desempeño según el tipo de escuela a la que asistían los niños y niñas. Observamos una diferencia superior en la comprensión de lectura en voz alta, lo que podría explicarse por el hecho antes mencionado de que los niños y niñas de escuelas privadas comienzan más precozmente a adquirir la lectoescritura, apoyados por un contexto donde sus actores disponen de un bagaje léxico mas rico que facilita la posterior comprensión de aquello que leen. La ausencia de diferencias en la fluidez semántica de frutas, podría explicarse por el hecho de que el conocimiento de estas es independiente del contexto socioeconómico y cultural y resulta conocido para ambos grupos.

Sin embargo, no resulta así en las tareas de comprensión, ya que probablemente dado el déficit en ciertos aspectos de la vida cotidiana, condicionados por el nivel socioeconómico y cultural y por contextos

alfabetizadores empobrecidos y en lo concerniente a la escolarización, por asistir a escuelas que deben atender la satisfacción de necesidades básicas, este tipo de habilidad llega más tardíamente, lo cual se corresponde con lo hallado por Rosselli, Matute y Ardila (2006).

En relación a la hipótesis planteada sobre los efectos del nivel socio económico y cultural, este estudio permitió obtener evidencia empírica que demuestra que los niños y niñas que asisten a escuelas de gestión privada tienen mejor desempeño que los niños que asisten a escuelas de gestión pública. Dejando planteado para futuras investigaciones la evaluación de otros factores que podrían estar influyendo a la aparición de tales diferencias.

Al igual que lo planteado en la investigación de Urquijo (2009), la diferencia no debería suponerse exclusivamente como efecto de la diferencia del nivel socioeconómico, sino que debería considerarse la influencia de factores institucionales, para evaluar la influencia de dichos factores sería necesario profundizar los estudios pormenorizados de las diferencias entre alumnos de los dos tipos de escuela.

Referencias bibliográficas:

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82
- Ardila A y Rosselli M. (1994) Development of language, memory and visuospatial abilities in 5-to 12 years-old children using a neuropsychological battery. *Dev neuropsychol*, 1994.
- Ardila A. (1998) Semantic paralexias in spanish language. *Aphasiology*; N° (Vol.); xx-xx.
- Baddeley, A.D. (1990) *Working memory*. New York: Oxford Univ. Press.
- Bartlett, F. C (1932). *Remembering*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En R.J.Spiro, B.C.Bruce y W.F.Brewer, *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Yersey: Lawrence erlbaum Ass.
- Bustamante, J. (1994) *Neuroanatomía funcional*. Santa fe de Bogotá. Celsus.
- Chelune, G, J., & Baer, R, A. (1986). Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 8, 219 - 228.
- B. Mazoyer; L. Zago; E. Mellet; S. Bricogne; O. Etard; O. Houde; F. Crivello; M. Joliot; L. Petit; N. Tzourio-Mazoyer. (2001) Cortical networks for working

- memory and executive functions sustain the conscious resting state in man. *Brain Research Bulletin* 54(3):287-298, 2001.
- Coltheart M. (1981) Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*; 15: 245-286.
- Cowie, R., y Douglas-Cowie, E., y Wichmann, A. (2002). Prosodic characteristics of skilled reading: fluency and expresiveness in 8-10 year old readers. *Language and speech*, 45, 47-82.
- Denckla, M, B. (1996). Research on executive function in a neurodevelopmental context: Application of clinical measures. *Developmental Neuropsychology*, 12: 5 - 15.
- Fisk, J. E., & Sharp, C. A. (2004) Agerelated impairment in executive functioning: Updating, inhibition, shifting and access. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 26, 874-890
- Fletcher, J, M., (1996). Executive functions in children. Introduction to the special series. *Developmental Neuropsychology*, 12: 1 - 3.
- González Trujillo, M. C. (2005) Tesis doctoral. Comprension lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. Granada.
- Golden, C, J. (1981) The Luria Nebraska children's battery: Theory and formulation. En: G, W., Hynd, & Obrzut (Eds.). *Neuropsychological assessment and the school aged child* (pp 277 - 302). New York. Grune & Stratton.
- Goswami U. (2003) Phonology, learning to read and dyslexia: a cross-linguistic analysis. In Csépe V, (ed.) *Dyslexia: different brain, different behaviour*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers; p. 1-40

Gough P. (2002) Word recognition. In Pearson PD, ed. Handbook of Reading research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2002. p. 225-54.-

<http://www.ogigia>

Just MA, Carpenter PAL, Wooley JD. (1982) Paradigms and processes in reading comprehension. *Psychol Rev*; 87: 329-54.

Harris, T.L. & Hodges, R. C. (Eds.) (1981) A dictionary of reading and related terms. Newark: International Reading Association

Luria, A, R. (1966). Human brain and psychological processes. New York. Harper & Row.

Marino, J. (2007) Neuropsicología de las Funciones Ejecutivas. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. 2007

Matute E, Leal F. (2003) Los llamados errores ortográficos en niños hispanohablantes con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura. In Matute E, Leal, F, (eds.) *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara; 2003. p. 549-70.

Matute E. (2002) __Cerebro y lectura. Guadalajara: Universidad de Guadalajara;

Melzter, L., & Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities: Understandings and misunderstandings. En L. Melzter (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 77-105). New York: Guilford Press

- Menjura Torres, Marta Patricia. La fluidez discursiva oral. Una propuesta de evaluación. *Ogigia*, revista electrónica de estudios hispánicos, enero 2007, pp. 8.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects in memory*. Amsterdam: North Holland.
- Piacente, T.; Granato L., Talou, C. & Marder, S. (2000). Desarrollo Psicológico y Grupo Social de Pertenencia. El sesgo cultural de los instrumentos de evaluación". *Evaluar. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*, 1, (1), 15-28.
- Pineda, D., (1996). La función ejecutiva y sus trastornos. *Neurólogo. Servicio de Neurología Clínica, Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia*
- Pineda, D., (1996): Disfunción ejecutiva en niños con trastornos por deficiencia atencional con hiperactividad (TDAH). *Acta Neurológica Colombiana*, 12: 19 - 25
- Rebollo y Montiel 2006. Conferencia inaugural. Atención y funciones ejecutivas. *Rev. neurol.* Vol. 42 (supl 2).
- Robeck, MC y Wallace, R.R 1990. *The psychology of reading: an interdisciplinary approach*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Rosselli, M., Ardila, A., Lopera, F., & Pineda, D. (1997). *Neuropsicología Infantil*. Medellín: Prensa Creativa

- Rosselli, M, Ardila A, Bateman JR, Guzman M. (2001) Neuropsychological test scores, academic performance and developmental disorders in spanish speaking children.
- Rosselli, Mónica; Jurado, María Beatriz y Matute, Esmeralda. Las funciones ejecutivas a través de la vida. Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencia, abril 2008, Vol.8, nro.1, pp. 23-46
- Savage RS, Frederickson N, Goodwin R, Patni U, Smith N, Tuersley L. Relationship among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good Readers and spellers. J Learn Disab 2005; 38: 12-28.
- Scott A. Huettel, Judyta Misiurek , Anita J. Jurkowski , Gregory McCarthy(2004) Dynamic and strategic aspects of executive processing. Brain Research 1000 78–84
- Snow, C. E 2001. Reading for understanding. Santa Monica, CA: rand education y the science and technology police institute.
- Stuss, D, T., & Benson, D, F. (1986). The frontal lobes. New York. Raven Press.
- Thorndike, E.L (1917). Reading as reasoning: a study of mistakes in paragraph reading.
- Urquijo, s. Evaluar, 9 (2009), pg. 22-23.
- Venezky, R.L 1984. The history of reading research. En P.D Pearson, Handbook of reading research. New York: Longman. (1917).
- Vygotsky, L, S. (1987). Pensamiento y lenguaje. Traducción del original en ruso (1934) de María Margarita Rotger. Buenos Aires. La pléyade.

Welsh, M, C., & Pennington, B, F. (1988). Assessing frontal lobe functioning children: views from Developmental psychology. Developmental Neuropsychology, 4: 199 - 230.

Wolf M, Bowers P. The double deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *J Educ Psych* 1999; 91: 415-38.

www.monografias.com; Educación Humana DBI, lic. Karina Paredes.

www.neuropsicologiahoy.com Neuropsicología Hoy, Boletín Informativo