

Desempeño en Lengua Oral y en Lengua Escrita de niños de diferente procedencia sociocultural?.

Marder, S; Zabaleta, V.

Cita:

Marder, S; Zabaleta, V. (Julio, 2001). *Desempeño en Lengua Oral y en Lengua Escrita de niños de diferente procedencia sociocultural?.* III Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica. ADEIP.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sandra.marder/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p95r/Cq1>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**3ER. CONGRESO IBEROAMERICANO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA
UNIVERSIDAD DE PALERMO
CIUDAD DE BUENOS AIRES
26 Y 27 DE JULIO DE 2001.
mcasul@palermo.edu.ar
fahum@palermo.edu.ar**

SIMPOSIO: *LOS TESTS DE INTELIGENCIA EN LA INVESTIGACIÓN*

Autores

Sandra Marder
Verónica Zabaleta

INSTITUCIONES

***Comisión de investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires
(CIC-PBA)***

E-mail: marders@net-alliance.net.ar

***Departamento de Psicología
Universidad Nacional de La Plata
E-mail: piacente @isis.unlp.edu.ar***

**DESEMPEÑO EN LENGUA ORAL Y EN LENGUA ESCRITA DE
NIÑOS DE DIFERENTE PROCEDENCIA SOCIOCULTURAL.
SU RELACIÓN CON EL NIVEL INTELECTUAL**

Resumen

En este trabajo se examinan las competencias en lengua oral en niños de la ciudad de La Plata (Argentina), procedentes de estratos socioculturales bajo y medio-alto (identificados por la categoría educacional y ocupacional de los padres). Se analizan los resultados obtenidos a los 5 años en diferentes dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso) y su relación con el rendimiento posterior en lengua escrita a los 6/7 años de edad, tomando en consideración una variedad de indicadores relativos a la lectura y la escritura. Se discutirán las diferencias encontradas entre los dos grupos examinados en cada una de las variables consideradas y las relaciones entre los dos expresiones del lenguaje, que permiten hacer apreciaciones sobre el valor predictivo del desempeño en lengua oral respecto del desempeño en lengua escrita, así como al papel que juega en tales desempeños el contexto alfabetizador y el nivel intelectual.

INTRODUCCIÓN

El estatus socioeconómico es uno de los predictores más fuertes del desempeño infantil en la escolaridad inicial. Los niños que provienen de familias de bajos recursos tienen un desarrollo global más lentificado y su desempeño durante la escolaridad resulta problemático, en relación a las dificultades que se observan particularmente en la adquisición de la lectura y la escritura.

Esa circunstancia se atribuye en la literatura especializada a las características de los contextos de crianza. Los estudios de *Ninio (1980)*, *Anderson y Stokes (1984)*, *Feitelson, Goldstein (1986)*, *Raz y Bryant (1990)* mencionan que los hogares del 47% de niños de clase baja no poseen material de lectura, en tanto sólo en el 3% de los hogares de niños de clase media se observa el mismo fenómeno. Las diferencias en la participación en eventos de lectura y escritura son también considerables: 1000 a 1700 horas en el caso de niños de estratos medios, antes del ingreso a la escolaridad, frente a 25 horas de exposición a las mismas tareas en niños de estratos bajos. Los estudios descriptivos a ese respecto sugieren una relación entre la actividad temprana de lectura compartida y el ulterior nivel de lectura y desempeño académico. Wells (1985) demostró que la frecuencia en escuchar historias está asociada al nivel de lenguaje a los 5 años de edad y a la comprensión lectora a los 7.

La problemática en la alfabetización se centra en dificultades de índole cognitiva y lingüística: los niños que muestran mayor sensibilidad para detectar y manipular aspectos sonoros del lenguaje como rimas, sílabas o fonemas, aprenden a leer y escribir con mayor facilidad.

El interés de este trabajo reside en detectar de manera económica y sencilla las dificultades que presentan los niños en lenguaje oral, a los 5 años de edad y su posible relación con el rendimiento ulterior en lenguaje escrito a los 7 años, controlando el nivel intelectual.

La comparación de sujetos que provienen de contextos diferentes proporciona información sobre los aspectos estratégicos a ser tenidos en cuenta en el caso de ser necesarios procesos de intervención, tanto en lengua oral como en lengua escrita, en razón de que los sujetos que provienen de estratos desfavorecidos suelen presentar mayores dificultades en ambos dominios.

MATERIAL Y MÉTODOS

A) PARTICIPANTES: 45 sujetos, 25 provenientes de niveles socioculturales bajos (G.1), medios y 20 sujetos provenientes de niveles socioculturales medios (G.2), identificados por la categoría educacional y ocupacional de los padres.

B) INSTRUMENTOS

1. Pruebas de Competencia en Lenguaje Oral: PLON: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra, que examina las dimensiones de Forma, Contenido y Uso.

2. Pruebas de Conciencia Metalingüística: reconocimiento de rimas, de conteo y elisión de fonemas, conteo de palabras y separación de palabras dentro de una frase.

3. Pruebas de Lectura y Escritura:

3.1. PROLEC: Evaluación de los procesos lectores, para examinar el reconocimiento de letras, lectura de palabras, de pseudopalabras, comprensión de estructuras sintácticas y comprensión de oraciones y textos.

3.2. TALE: Copia de sílabas, palabras y frases, dictado y escritura espontánea.

4. Pruebas de Nivel Intelectual: Escala para la medida de la Inteligencia de niños y adolescentes de D. Wechsler (WISC III).

C) PROCEDIMIENTOS:

La administración de las diferentes pruebas se realizó individualmente a cada niño en los establecimientos educativos a los que concurrían.

Se realizaron pruebas estadísticas de los resultados obtenidos: análisis de la tendencia central y de la variabilidad de la totalidad de las puntuaciones de las pruebas de todos los sujetos y de cada uno de grupos por separado. Se utilizaron los tests de Student (puntaje t) para analizar las diferencias entre los valores promedio de cada grupo y por último se calculó la matriz de correlaciones para examinar las intercorrelaciones entre las variables incluidas.

RESULTADOS

1. LENGUAJE ORAL

El análisis de las puntuaciones obtenidas por ambos grupos permiten observar que aparecen diferencias significativas en casi todos los apartados. En el apartado Forma se observan diferencias intergrupales de menor magnitud que en los otros apartados (Contenido y Uso).

TABLA 1
LENGUAJE ORAL
PORCENTAJES DE NORMALIDAD, RIESGO Y RETRASO EN LOS DISTINTOS APARTADOS
(G1 N= 25 ; G2 N= 20)

PLON	Normalidad		Riesgo		Retraso	
	G.1	G.2	G.1	G.2	G.1	G.2
FORMA	52%	90%	36%	10%	12%	-
CONTENIDO	40%	100%	44%	-	16%	-
USO	48%	100%	28%	-	24%	-
TOTAL	32%	100%	36%	-	32%	-

2. ACTIVIDADES METALINGÜÍSTICAS.

Los resultados en las pruebas que ponen de manifiesto actividades metalingüísticas muestran diferencias significativas en todos los casos según se trate de uno u otro grupo (ver TABLA 2).

Asimismo se observan diferencias en cuanto al grado de dificultad que presentan las diferentes pruebas incluidas:

- a) Conciencia fonológica: Rima es la prueba que les resulta mas fácil a los niños de ambos grupos, seguida por conteo y luego por elisión de fonemas.
- b) Conciencia léxica: la prueba de separación de palabras resulto ser la mas fácil, seguida por reconocimiento de la palabra distinta que aparece en dos frases idénticas en el resto de los componentes y conteo de palabras.

No obstante las mayores discrepancias aparecen en las pruebas de elisión de fonemas, conteo de fonemas y de palabras, en las que ambos grupos tienen un desempeño singularmente diferente. En general los niños del G.1 segmentan silábicamente y sus respuestas se ajustan a esa posibilidad (por ejemplo responden "jo", cuando se les solicitan que quiten la "R" de rojo). Cuando se trata de contar sonidos los mismos sujetos adicionan a las palabras finalizadas en consonante una vocal, para poder separarlas de acuerdo a la segmentación silábica que es la que usualmente utilizan. Un nivel intermedio estaría dado por la adición de algo más cuando tienen dificultades con el conteo de fonemas en palabras compuestas por CCVC: así ante "flor", cuentan para f-o-r = 3 sonidos, pero advierten que algo falta y añaden al final generalmente otra vocal.

En lo que respecta a conteo de palabras (conciencia léxica), generalmente resultan incapaces de segmentar frases a nivel de las palabras incluidas, especialmente en el caso de preposiciones, y artículos, es decir de ítems gramaticales, a los que no tratan individualmente sino anexados a un sustantivo o adjetivo (por ejemplo "la casa" es contada como una sola palabra). En otros casos cuentan como palabras las sílabas ("el perro ladra" son cinco palabras, ya que la segmentación que producen es silábica).

TABLA 2
METACONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO
PROMEDIO Y DESVÍO ESTÁNDAR
(G1=25; G2=20)

TAREAS	GRUPO 1		GRUPO 2		t	P
	X	DE	X	DE		
RIMA	8,92	1,41	9,85	0,37	2,81	0.01
CONTEO FONEMAS	16,8	4,95	20	0,00	2,83	0.01
ELISIÓN FONEMAS	6,76	2,83	11,18	0,41	7,72	0.01
CONCIENCIA FONOLÓGICA	31,8	9,19	41,65	0,49	4,68	0.01
CONTEO	3,44	0,71	9,45	1,70	15,66	0.01
SEPAR.	0,44	0,00	1,95	0,22	33,55	0.01
FRASE	2,44	3,54	6	0,00	4,39	0.01
CONC.LEX	6,32	4,24	17,4	1,70	10,75	0.01
C.META	38,1	13,44	59,05	1,96	6,76	0.01

Referencias: Tareas diseñadas por Borzone y Signorini: Rima, Conteo de fonemas, elisión de fonemas, Conciencia fonológica, conteo de palabras, separación de palabras, reconocer palabra diferente en frases, Conciencia léxica y conciencia metalingüística.

3. ACTIVIDADES DE LECTURA.

Aparecen diferencias significativas de las puntuaciones promedio y de las desviaciones estándares de cada uno de los grupos incluidos y con respecto a los valores medios y los desvíos de la muestra de tipificación.

Las puntuaciones obtenidas por los sujetos del G. 2 son sensiblemente más altas que las de los sujetos del G. 1, que obtienen puntuaciones menores en todas las pruebas, excepto en las pruebas de reconocimiento de letras e identificación de estructuras gramaticales.

A los 7 años lee alfabéticamente el 100% de los sujetos del G.2 y solamente el 48% del Grupo 1. Los sujetos del G.1 en general decodifican silábicamente y tienen dificultades para recodificar fonológicamente. La misma estrategia es utilizada con cualquier tipo de palabra, situación que los habilita al reconocimiento rápido sólo de monosílabos. El costo cognitivo, como se ha demostrado en numerosos estudios, se encuentra en las actividades de base, razón por la cual no es posible que dispongan de recursos cognitivos para las actividades de mayor nivel, como las implicadas en la comprensión de frases y textos.

Si bien como se señalara tienen menor dificultad en el reconocimiento de letras, no lo hacen con tanta pericia como los sujetos del G.2, circunstancia que se adiciona a las dificultades para el reconocimiento de palabras (confunden la H con la Ch, la C, siempre es interpretada como S, desconocen el valor posicional de la u en los grupos que gui y que qui, etc.).

Como consecuencia de la incapacidad para leer no fue posible administrar en todos los casos las pruebas de comprensión de textos, razón por la cual la habilidad fue evaluada solamente a través de la prueba de comprensión de oraciones.

En las tareas en las que debían dibujar lo que interpretaban a propósito de una frase, muchas veces lograron hacerlo a partir del reconocimiento de unas pocas palabras apoyadas además en la imagen, como por ejemplo "Dibuja el sombrero del payaso". En cambio fracasaban en otras del tipo "dibuja un cuadrado adentro de un redondel", en el que se limitaban a dibujar un cuadrado y frente a la solicitud del examinador agregaban un redondel. Es decir que no pudieron tomar en cuenta la totalidad de los elementos incluidos en la frase que clarificaban su sentido.

Los sujetos del G. 2 sabían leer. En sus producciones no se observan diferencias significativas según el tipo de palabras frecuentes, infrecuentes o pseudopalabras, interpretan adecuadamente las oraciones y los textos. Sin embargo es de destacar que cometen un número mayor de errores frente a preguntas a propósito de textos expositivos que de textos narrativos.

TABLA 3
LECTURA
Puntajes medios, Desvio standard y Puntaje t del G1 G2 y Baremo de la prueba
(n1 =25; n2=20)

	GRUPO 1		GRUPO 2		DIF	t	P	Barem	Barem
	X	DE	X	DE				X	DE
PROLEC									
RECONOCIM. LETRAS	18	1,41	19,7	0,47	+1,7	5,05	0,01	18,5	1,5
LECTURA P. FREC	13,04	2,12	20	0,00	+7	14,35	0,01	19,1	1,9
LECTURA P. INFREC.	11,88	2,83	19,4	0,99	+7,2	11,09	0,01	18,5	1,7
LECTURA PSEUDOP.	12	2,83	19,05	1,10	+7	10,29	0,01	17,8	2,1
ESTRUCT. GRAM.	11,20	0,71	15,3	0,98	+4	15,89	0,01	10,6	2,8
COMPREN.ORAC/TEX	9,60	3,54	13,25	1,94	+3,6	7,99	0,01	11,42	0,7
TOTAL	76,20	4,95	106,7	3,06	+30,5	23,57	0,01	91,45	-

Referencias: PROLEC: Prueba de evaluación de Procesos lectores

4. ACTIVIDADES DE ESCRITURA.

Las pruebas incluidas, subpruebas de escritura del TALE permitieron evaluar el desempeño en escritura a la copia, al dictado y en escritura espontánea, así como la velocidad en cada una de ellas, la calidad del grafismo, la sintaxis y el nivel de expresión (uso de adjetivos y adverbio).

También en estas habilidades se observan diferencias en los grupos en estudio, en favor de un rendimiento más alto en los sujetos del G.2. (ver tabla 6). En términos generales las mayores diferencias se hallaron en el ítem en donde se evalúa la adquisición del código grafo fonético tanto a nivel de la copia como del dictado. En menor medida se destaca la diferencia en velocidad de las producciones tanto en copia como en dictado y escritura espontánea .

TABLA 4
ESCRITURA:
Puntajes medios, Desvio standard y Puntaje t del G1 G2 y baremo de la prueba
(n1=25; n2=20)

TALE:	GRUPO 1		GRUPO 2		DIF	t	p	BAREMO	
	x	DE	x	DE				X	DE
COPIA (*)	8,7	1,41	2,4	2,14	-6,30	11,68	0,01	3,61	3,22
VELOCIDAD	16 m	-	6 m	-	-10 m	28,48	0,01	7m 6s	1m 45
ESC.ALF (*)	23,3	0,71	2,7	4,93	- 20,6	20,14	0,01	3,82	4,61
ESC.ORTOG (*)	8,6	3,54	7,8	3,40	+1,2	0,81	No sig	7,67	3,53
VELOCIDAD	9 m	-	4m	-	- 5 m	6,7	0,01	4m 56	2m19
GRAFISMO (*)	4,6	1,41	2,8	2,14	-1,8	3,36	0,01	5,76	1,88
VELOCIDAD	6 m	-	3 m 45	-	-2 m 25	5,06	0,01	-	-
SINTAXIS (*)	1,9	0,00	0,3	0,59	- 1,31	13,34	0,01	1,39	1,55
EXPRESIÓN (**)	0,7	0,00	2,1	1,76	-1,4	3,78	0,01	3,16	2,61

Referencias: TALE: (Test de Análisis de lectoescritura) : copia , errores en la escritura grafofonética y ortográfica, tipo de grafismo , comprensión de diferentes estructuras sintácticas y expresión en la escritura.

(*) : cantidad de errores

(**) : puntaje

m: minutos

s: segundos

Los errores evaluados en el grafismo, la sintaxis y la expresión se evalúan en las producciones de escritura espontánea.

En cuanto a los rasgos pertinentes de los grafismos utilizados se computa la irregularidad en el tamaño de las letras, las oscilaciones en el trazo, la direccionalidad dextrosa horizontal de la escritura, el uso de espacios interlineales

regulares, los rasgos distintivos de las distintas letras, las superposiciones, las soldaduras, las características de los trazos curvos y verticales.

Los sujetos de ambos grupos cometieron el mismo tipo de errores, en ambos casos dentro de lo esperable para la edad, especialmente en los espacios interlineales, en los rasgos distintivos de las letras y en la presencia de soldaduras entre las letras. No obstante esos errores son mucho más frecuentes en los sujetos del G.1, en los que el aspecto general de sus producciones corresponde al de una escritura precaligráfica (Ajuriaguerra y Auzías, 1985).

En la sintaxis, también los errores producidos por ambas grupos se encuentran dentro de la norma, pero son también mucho más frecuentes en los niños del G. 1. En general se computan errores de concordancia de número, de género, de tiempos verbales, omisión, adición y sustitución de palabras, incoherencia en el texto, enumeración perseverativa de frases, con uso exclusivo del conector "y".

También aquí deben contextualizarse las producciones de ambos grupos de acuerdo al nivel de escritura alcanzado. En general los sujetos del G.1 mostraron un mayor número de omisiones, enumeraciones y perseveraciones. El resultado de sus escrituras espontáneas es el de frases más simples, cortas, muchas veces con la aparición de lo que se ha metaforizado como "estilo telegráfico". Ejemplos de las frases producidas por los sujetos de ambos grupos ante el pedido de que escribieran lo que hacen habitualmente un día domingo, son las que se ofrecen más abajo, dando cuenta de que a pesar de la variabilidad intergrupal, también aparece una variabilidad intragrupal considerable, de modo tal que algunos niños de ambos grupos utilizan las mismas estrategias.

GRUPO 1	GRUPO 2
<p>Sujeto 1:</p> <p>Juego Escribo Juego con mi hermana Juego con mi amigo a la maestra</p>	<p>Sujeto 1</p> <p>Jugar con mi hermano, salir a pasear, jugar con mi tía y ir a la plaza</p>
<p>Sujeto 2</p> <p>Yo me levanto y me cepillo los dientes y viene mi prima y vamos a jugar jugamos a que yo era la maestra y que yo le decía que haga un dibujito para la directora.</p>	<p>Sujeto 2</p> <p>El día domingo yo me levanto y voy a la plaza a jugar a veces me llevo la bici me encuentro con una amiga juego con mi hermanita ando en el trencito y después me voy a mi casa juego me baño como y me voy a dormir</p>
<p>Sujeto 3</p> <p>Pelota tía corto pasto ayudo a mi papá</p>	<p>No se observan este tipo de escrituras en los sujetos de este grupo</p>

La misma prueba (escritura espontánea) se utiliza para evaluar el contenido expresivo, es decir el nivel de producción. Aquí contrariamente a lo que se hacía

en los ítems anteriores, no se detectan errores, sino que se destacan los aspectos positivos: número total de oraciones, número de calificativos, de adverbios y de conjunciones (de causa y consecuencia).

Los sujetos de ambos grupos puntúan por debajo del promedio de la norma de tipificación, no obstante lo cual las puntuaciones promedio del G. 2 son netamente superiores a las del Grupo 1 (2,1 y 0,7 respectivamente). El uso de calificativos, adverbios y conjunciones es escaso en ambos grupos.

5. NIVEL INTELECTUAL

Se observan diferencias altamente significativas en el desempeño de ambo grupos en los C.I. Totales, Verbal y de Ejecución, así como en los Puntajes de Índice que proporciona la prueba utilizada.

Los sujetos del G. 1 generalmente se ubican en las categorías diagnósticas media baja y limítrofe (ver tabla 5) En cambio los sujetos del G. 2 se ubican en las categorías promedio alto o superior.

Las mayores diferencias se constatan en Índice de Ausencia de Distrabilidad y las menores en el Índice de Velocidad de Procesamiento.

TABLA 5
WISC III: DIFERENCIAS PORCENTUALES EN LAS CATEGORIAS DIAGNOSTICAS
PUNTAJES TOTALES Y PUNTAJES INDICE (n45)

Categ. Diag.	G I							GII						
	CIV %	CIE %	CIEC %	ICV %	IOP %	IAD %	IVP %	CIV %	CIE %	CIE C%	ICV %	IOP %	IAD %	IVP %
Muy Sup.														
Sup								5	10	5		10	20	5
Media alta								20	20	20	20	20	20	10
Promedio	21%	5,3	5,3	15,7	15,7	21	15,7	65	70	70	70	65	55	75
Media baja	31,5	21	26,3	36,8	15,7	31,5	31,5	10		5	10	5	5	5
Limítrofe	31,5	47,4	47,4	31,5	57,9	5,3	26,3							5
I.Deficiente	15,7	26,3	21	15,7	10,5	42,1	26,3							

6. MATRIZ DE CORRELACIONES DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS.

Los resultados globales en todas las pruebas administradas (desempeño en lengua oral, conciencia fonológica, desempeño en lengua escrita y nivel intelectual), correlacionan de manera significativa, excepto en el caso del apartado Forma.

El desempeño en lengua oral correlaciona de manera significativa con conciencia metalingüísticas, (excepto en el caso de la detección de rimas) y con el desempeño en lectura y escritura. Las correlaciones más altas se observan, obviamente, entre el conocimiento metalingüístico y el nivel de lectura y el nivel de escritura (ver tablas 6 y 7).

Cabe destacar que los valores que se observan respecto de la prueba TALE son negativos en función que el rendimiento en la misma se puntúa a partir del número de errores cometidos en la escritura.

Las correlaciones resultan en su conjunto moderadas y en algunos casos altas, especialmente entre el desempeño en actividades de lectura ,escritura y Conciencia fonológica

TABLA 6
INCIDENCIA DE VARIABLES INDEPENDIENTES EN LAS DEPENDIENTES

VARIABLES INDEPENDIENTES	VARIABLES DEPENDIENTES		
	C.FONOL	LECTURA	ESCRITURA
LENGUAJE ORAL	.53	.55	-.58
FORMA	.15	.23	-.21
CONTENIDO	.53	.56	-.64
USO	.57	.51	-.53
NIVEL INTELECTUAL	.65	.67	-.69
ICV	.59	.59	-.62
IOP	.53	.58	-.65
IAD	.70	.72	-.62
IVP	.54	.56	-.51

.87
-.81

-.80

.75

TABLA 7
INTERCORRELACIONES TAREAS DE CONC.FONOLOGICA, WISC, PLON, LECTURA Y ESCR.

	RIMA	CONTEO	ELISION	TOTAL
C.I.E.C.	.36	.49	.67	.65
PLON	.49	.33	.57	.53
LECTURA	.35	.71	.88	.87
ESCRITURA	-.24	-.76	-.78	.80

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto de las relaciones entre rendimiento en lengua oral, lengua escrita, y nivel intelectual pueden hacerse las siguientes observaciones.

1. *Entre las dimensiones examinadas en Lengua oral, Forma, Contenido y Uso, la primera de ellas no se encuentra correlacionada con las variables de lectura y escritura.* Es decir que las habilidades fonológicas y morfosintácticas, al menos tal como son examinadas a través de esta prueba, no parecen jugar un papel de importancia en el aprendizaje de la lengua escrita. Puede observarse al respecto que en líneas generales existe acuerdo entre los especialistas sobre la adquisición en esos dominios alrededor de los cinco años de edad, cualquier sea el estrato sociocultural de procedencia.

Contrariamente los apartados Contenido y Uso, que examinan aspectos semánticos y pragmáticos, ofrecen correlaciones moderadamente altas con cualquiera de los indicadores de lectura y escritura. Es decir que puede postularse que la adquisición de aspectos semánticos y pragmáticos esta implicada en la adquisición de las habilidades que se ponen de manifiesto en el proceso de alfabetización.

2. *En tal sentido no es sorprendente que se encuentren diferencias significativas entre los grupos examinados, puesto que los estratos socioculturalmente aventajados seguramente proporcionan formatos de interacción que favorecen el desarrollo de esas dimensiones, en la forma y en el sentido en el que se requieren en una cultura letrada.* La teoría del déficit lingüístico debe ser contextualizada a la luz de las demandas de culturas o comunidades particulares. Si para una de esas culturas la lengua escrita se ha perdido o se encuentra minimizada, tal como sostienen autores como Ong, no es raro que en la crianza de los niños no se promueva el tipo de interacción verbal que se encuentra en la base de las adquisiciones del léxico, del uso, del discurso, etc., más ligado a las expresiones del lenguaje escrito. En tal caso a la hora de la alfabetización, los sujetos que provienen de tales estratos presentan déficits en relación con las demandas del estilo descontextualizado del lenguaje. La controversia déficit versus diferencia, no conduce más que a equívocos si el tema no es tratado en el horizonte de las posibilidades que ofrece el desarrollo psicológico infantil. Si bien es plástico, maleable y susceptible de modificaciones en relación con el medio, esa flexibilidad no es de idéntica magnitud a lo largo de toda la vida, y lo que en principio puede postularse como diferencia, puede transformarse en verdadero déficit a lo largo de la escolaridad y más aún del ciclo vital, cuando se pretende que los sujetos de diferente procedencia enfrenten idénticas demandas escolares y posteriormente idénticas demandas laborales. *Tal como afirma Stanovich "una temprana y eficiente adquisición en habilidades lectoras produce incrementos más rápidos en los rangos de crecimiento en lectura en particular y en otras actividades cognitivas en general". Es decir que se verifica lo que el autor denomina efecto Mateo,*

puesto que "para todos los que tienen en abundancia todo les será dado, pero para quien aún no tienen qué se le quite, aún eso le será quitado".

De ahí que se reitere el interés de detectar el tipo de dificultades, más allá de que se trate de verdadero déficit o diferencia.

3. Es por ello que los hallazgos respecto de las diferencias en la dimensión metalingüística, resultan de interés en la medida que algunos de los indicadores de la variable parecen no guardar relación con las otras dimensiones bajo estudio, como es el caso de la detección de rimas. En principio su correlación con lectura y escritura es escasa, y por otra parte la diferencia intergrupos es menor. (ver tabla 7) En cambio la elisión y conteo de fonemas, (especialmente en el caso de la elisión) aparecen como habilidades fuertemente relacionadas con la competencia en lectura, habilidades que deben ser promovidas en aquellos sujetos que tienen dificultades para desarrollarla, sea en razón de que los formatos de interacción hogareños no la promueven suficientemente o que las estrategias pedagógicas comunes no son suficientes o no tienen en cuenta esta perspectiva.

La conciencia léxica examinada, que puede postularse como de adquisición más tardía respecto de la conciencia fonológica, permite observar diferencias en cuanto a su grado de dificultad: la separación de palabras resultó ser la más fácil, seguida por reconocimiento de la palabra diferente en frases y el conteo de palabras la más difícil. Resultaría de interés un análisis más exhaustivo de las relaciones particulares de cada uno de estos aspectos del nivel de lectura y escritura alcanzados.

4. Destaca a este respecto la fuerte asociación entre elisión de fonemas y el Puntaje de Índice de Ausencia de Distrabilidad. Un análisis superficial de las posibles relaciones de las habilidades subyacentes podría hacerlo aparecer como irrelevante. Sin embargo la asociación encontrada merece una consideración de mayor profundidad tendiente a delimitar cual de las habilidades implicadas (atención, concentración o memoria) juega un papel más importante.

En las actividades de lectura y escritura los resultados fueron significativamente diferentes. Los sujetos de estratos bajos en general decodifican silábicamente y tienen dificultades para recodificar fonológicamente. La misma estrategia fue utilizada con cualquier tipo de palabra, situación que los habilita al reconocimiento rápido sólo de monosílabos. El costo cognitivo, como se ha demostrado en numerosos estudios, se encuentra en las actividades de base, razón por la cual no es posible que dispongan de recursos cognitivos para las actividades de mayor nivel, como las implicadas en la comprensión de frases y textos.

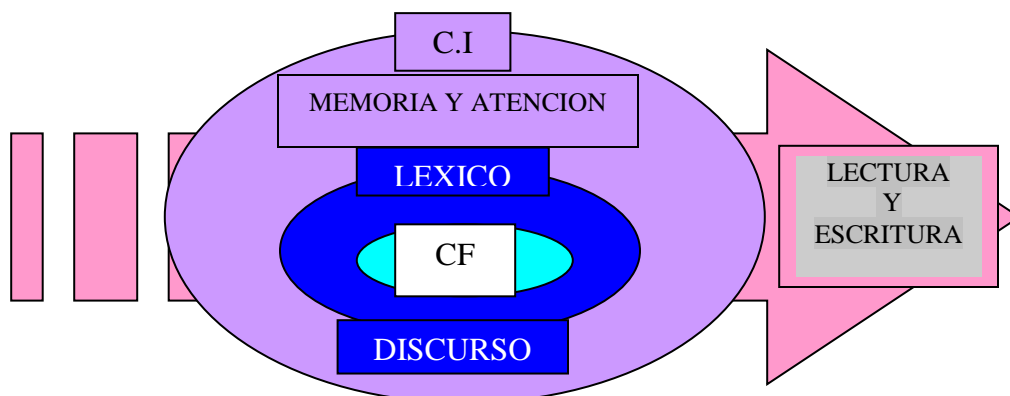
Como consecuencia de lo expuesto no fue posible administrar en todos los casos las pruebas de comprensión de textos por su incapacidad de leer, razón por la cual la habilidad fue evaluada solamente a través de la prueba de comprensión de oraciones.

• **Resumiendo** :los resultados globales en todas las pruebas administradas (nivel intelectual, desempeño en lengua oral y desempeño en lengua escrita), correlacionan de manera significativa entre si. No obstante las correlaciones más altas se observan entre el conocimiento metalingüístico y el cociente intelectual por un lado, el nivel de escritura y el nivel de lectura por el otro, finalmente entre el lenguaje Oral y el Cociente intelectual.

El conjunto de los resultados analizados permite observar la utilidad de las dimensiones Contenido y Uso de la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra en la detección de niños con dificultades en esos dominios y posteriormente en lenguaje escrito. La economía de tiempo en su aplicación respecto del WISC, que requiere por otra parte ser utilizado por expertos, permite ubicarla como un screening confiable a los propósitos de detectar para intervenir oportunamente.

Sin embargo no debemos dejar de señalar que lo que mejor predice el desempeño en lengua escrita es el nivel de conciencia fonológica por su especificidad, el problema es que resulta difícil evaluarla antes de los 4 o 5 años ya que solo algunas tareas pueden ser realizadas antes del acceso a la lengua escrita y este tipo de metaconocimiento se incrementa notablemente con la alfabetización.

DEL CENTRO HACIA FUERA VARIABLES MAS ESPECIFICAS PREDICTORAS DE LA ACTUACION EN LECTURA Y ESCRITURA



En este trabajo ha sido posible identificar las relaciones que existen entre nivel intelectual, lenguaje oral, lenguaje escrito y conciencia fonológica y precisar algunas dimensiones particulares en las que se debe intervenir en grupos considerados de riesgo, para evitar el doble fracaso implicado en una alfabetización con logros insuficientes durante la vida escolar y posteriormente en el desempeño laboral, en una sociedad cuyas demandas se complejizan progresivamente, y en la que ya no solo se requiere de la alfabetización sino de la infoalfabetización como han comenzado a llamarla algunos expertos.

Contar con instrumentos que permitan orientar las estrategias de intervención, puede coadyuvar a que tal como señala Bordieu "las diferencias no se transformen en desigualdades por la indiferencia a la diferencias".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ◆ Aguinaga Ayerra, G. y ot. (1988). Plon. Prueba de Lenguaje Oral de Navarra. España: Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra.
- ◆ Anderson, A. B. & Stokes, S. J. (1984). "Social and institutional influences on the development and practice of literacy". In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.) *Awakening to literacy* Exeter, NH: Heineman.
- ◆ Cuetos; B Rodríguez y E. Ruano (1996) *Prueba de Evaluación de los Procesos Lectores (Prolec)*: F.
- ◆ DeAuriaguerra, J. y Auzias, M. (1973). *La escritura del niño*. Barcelona: Laia
- ◆ Defior Citoler, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje, un enfoque cognitivo*. Málaga, ediciones Aljibe.
- ◆ Feitelson, D. & Goldstein, Z. (1986). "Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school oriented and non school oriented families". *Reading Teacher* 39, 924-930.
- ◆ Gombert, J. E. (1992). "Actividades de lectura y actividades asociadas". En E. Gombert et al.: *Psychologie cognitive de la lecture*. París: Presses Universitaires de France.
- ◆ Gough, P. B. (1991). "The complexity of reading". In R. Rhooffman & D. S. Palermo (Eds.) *Cognition and symbolic processes*, 141-149. Hillsdale, N. J: LEA.
- ◆ Liberman, I.; Shankweiler et al (1974). "Explicit syllable and phonemic segmentations in the young child". *Journal of experimental child Psychology*. 18, 201-212.
- ◆ Ninio, A. (1980). "Picture book reading in mother –infant dyads belonging to two subgroups in Israel". *Child Development* 51, 587-590.
- ◆ Ong, W. (1987). *Oralidad y Escritura. Tecnología de la palabra*. México: FCE.
- ◆ Signorini, A. (2000). *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis Doctoral (inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- ◆ Signorini, A. y Manrique de Borzone (1996) *Las habilidades metafonológicas. La lectura y la escritura en niños de cinco años*. *Lenguas Modernas* 23: 71-95.

- ◆ Stanovich, K (1988) Explicación de las diferencias entre disléxicos y variedad de lectores ineficientes . Journal of learning disabilities 21,10.
- ◆ Stanovich, K. E. & Stanovich, P. J. (1995). "How research might inform the debate about early reading acquisition". Journal of research in reading. 18.87-105.
- ◆ Stanovich, K (2000) Cap 15 ¿Does reading make you smarter? Pag. 279/308.
- ◆ Toro,J, Monserrat Cervera (1984).:Test de análisis de lectoescritura (t.a.l.e.): Primera Edición Visor. Madrid
- ◆ Wechsler, D. (1993). Test de Inteligencia para Niños. WISC III. Buenos Aires: Editorial Paidós
- ◆ Wells, (1985). "Preschool literacy-related activities and succes in school". In D.R.Olson; H. Torrance & Hilyard (Eds) Literacy, language and learning, 229-255. New York: Cambridge University Press.
- ◆ Yopp, H., K. (1988). "The validity and reliability of phonemic awareness tests". Reading Research Queterly, 23,159-177.