

Yanina Canales

Universidad del Aconcagua y
CONICET.

María Elsa Porta

Instituto de Lingüística UNCuyo
mariaelporta@yahoo.com.ar

Aceptado: Marzo 2018

Datos de los autores:

Yanina Canales Dra. en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Especialista en Alfabetización Inicial y Desarrollo del Lenguaje.

María Elsa Porta es Dra. en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; miembro del cuerpo académico del Doctorado en Ciencias de la educación de la misma Facultad

Un Estudio Comparativo sobre el Nivel de Habilidades Lingüísticas de Niños de 4 y 5 Años de Escuelas Urbanas y Urbano-Marginales

Resumen *El propósito del presente trabajo es comparar el nivel de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura, en niños de 4 y 5 años de salas de Nivel Inicial de escuelas urbano y urbano-marginales. Se evaluó un total de 120 niños entre 4 y 5 años de edad, 60 de escuelas urbano-marginales y 60 de escuelas urbanas)- 30 en cada grupo. Se obtuvieron mediciones de vocabulario, conocimiento del nombre y sonido de la letra y habilidades de conciencia fonológica. Los Análisis de Varianzas demostraron que el nivel de habilidades lingüísticas que presentan los niños de escuelas urbanas es superior al de aquel obtenido por los niños de escuelas urbano-marginales en el grupo de 5 años únicamente y que el nivel de respuesta obtenido por los niños de 5 años es superior al de los escolares de 4 años en todas las tareas evaluadas. Las diferencias observadas en los grupos de 5 años podrían deberse a un mecanismo mediador de la intervención pedagógica recibida durante el primer año de concurrencia al sistema escolar.*

Palabras Claves evaluación - habilidades lingüísticas - nivel inicial - escuelas urbanas, escuelas urbano-marginales - adquisición de la lectura

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Canales, Y; & Porta, E. (2018). Un Estudio Comparativo sobre el Nivel de Habilidades Lingüísticas de Niños de 4 y 5 Años de Escuelas Urbanas y Urbano-Marginales. *Psicopedagógica* 10(13)

Operationalizing the Construct

“Conceptions of Research”

Abstract: The purpose of the present study is to compare the level of linguistic abilities that are considered precursors of reading acquisition in 4 and 5 years-old children from urban and urban-marginal schools. We assessed 120 children aged 4 to 5-from urban ($n=60$) and urban-marginal ($n=60$) schools- 30 in each group. We obtained measures on vocabulary, letter name and sound knowledge and phonological awareness abilities. The ANOVA showed that the level of linguistic abilities observed in children attending urban schools was higher than that registered in children attending urban-marginal schools in the 5 year-old group only and that 5 year-old children significantly outperformed the 4 year-old preschoolers. The differences observed between the two 5-year old groups could be due to the effects of the pedagogical intervention received during the first year of formal education.

Key words: assessment - linguistic abilities - kindergarten- urban and urban-marginal schools - reading acquisition

Introducción

En nuestro país, las dificultades observadas en el aprendizaje inicial de la lectura se deben, en su mayoría, a diferencias lingüísticas que presentan los escolares al inicio de la vida escolar, entre ellas habilidades consideradas precursoras de la lectura tales como la habilidad de conciencia fonológica, conocimiento del nombre y de la letra y conocimiento de correspondencias entre el sonido y las letras entre otras (Borzone, Rosenberg, Diuk & Amado, 2005). Estudios que analizan las diferencias lingüísticas relativas al proceso de alfabetización en niños provenientes de distintos niveles socio-económicos, sugieren que las mismas están relacionadas con el nivel de alfabetización del entorno familiar y social en el que crecen los niños (Borzone et al., 2005; Dickinson & Tabors, 2001). En este sentido, el estudio realizado por Borzone *et al.* (2005), en el que se evaluaron habilidades lingüísticas relativas al proceso de alfabetización en niños de

distintos niveles socioeconómicos (NSE), se observó que los niños provenientes de niveles más desfavorecidos obtuvieron respuestas menos avanzadas en las pruebas formales de lenguaje, lectura y escritura que aquellos registrados en otros sectores.

Sin embargo, frente a contextos socio-económicos heterogéneos la educación emerge como un ámbito privilegiado que promueve la inclusión social aportando al cambio promoviendo oportunidades reales de aprendizaje (UNESCO, 2004). Por lo tanto, en tales contextos constituye un verdadero desafío minimizar la inequidad respetando la heterogeneidad y pertenencia cultural de cada persona. Considerando que los niños que crecen con escasos recursos lingüísticos y literarios presentan un desarrollo mínimo de habilidades lingüísticas y comienzan 1er grado en situación de riesgo pre-lector (Borzone et al. 2005; Porta & Difabio, 2009), la evaluación de habilidades lingüísticas consideradas componentes críticos del Aprendizaje Inicial de la Lectura en el inicio de la escolaridad, constituye una herramienta de detección de casos en situación de riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura (Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 2001; Porta, en prensa).

Por lo tanto, el propósito del presente estudio es analizar en niños de salas de 4 y 5 años de Nivel Inicial si el nivel de habilidades consideradas precursoras de la lectura tales como la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre y sonido de la letra y el vocabulario, varían en función de la *zona* donde se ubica la institución escolar (urbano y urbano-marginal) así como también en función de la *edad* (4 y 5 años de edad).

1. Habilidades lingüísticas precursoras de la lectura

Desde la perspectiva cognitiva, que ha dado lugar a los enfoques y planteamientos más fructíferos para la comprensión de la destreza lectora, esta se concibe como una habilidad compleja que implica varios procesos y recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Aún más, estudios longitudinales evidencian que la lectura se inicia con el lenguaje y que por ese motivo los predictores más significativos del futuro rendimiento lector son de origen lingüístico (e.g. Dickinson & Tabors, 2001).

Entre las habilidades lingüísticas prelectoras más citadas en las investigaciones realizadas en niños de jardín de infantes se encuentran la conciencia fonológica (CF), el conocimiento del nombre y sonidos de las letras y el vocabulario. Con respecto a su valor predictivo, podemos mencionar que mientras que la habilidad de conciencia fonológica y el conocimiento del sonido de las letras contribuyen con la identificación de palabras escritas poco frecuentes en primer y segundo grado (Ehri y otros, 2001; Porta & Difabio 2012), el vocabulario y la comprensión oral de oraciones favorecen los procesos de comprensión lectora en grados ulteriores (Anderson y Freebody, 1981; Dickinson y Tabors, 2001, entre otros).

La *conciencia fonológica* (CF) -habilidad para identificar y manipular las unidades fonológicas de las palabras tales como fonemas, sílabas y rimas (Ziegler & Goswami, 2005)-, ha sido identificada como el principal predictor de la lectura de palabras nuevas. La correlación positiva y sinificativa entre los los logros en el aprendizaje de la lectoescritura y la competencia en conciencia fonológica ha sido ampliamente comprobada (e.g. Bradley y Bryant, 1983; Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid, 1995; Porta, Kraft y Harper, 2010). Aún más, la conciencia fonológica puede estimularse y desarrollarse generando efectos positivos en el nivel de rendimiento lector. De allí que numerosas investigaciones, realizadas en distintos idiomas, evalúan los efectos de programas de intervención sobre el futuro nivel lector, demostrando el poder predictivo de dicha habilidad en lenguas con relativa transparencia idiomática (Ehri *et al.*, 2001).

La conciencia fonológica permite comprender la estructura del habla. Es decir, reconocer que el habla puede ser segmentada en palabras, sílabas y fonemas y que dichas unidades sonoras (fonemas) se pueden poner en relación con unidades escritas (grafemas). Si los niños no son conscientes de que la palabra “sol”, por ejemplo, tiene tres segmentos, no podrán entender por qué la palabra *sol* se escribe con tres letras. En definitiva, la habilidad de CF permite comprender el principio alfabético: son los sonidos del lenguaje los que están representados por las letras del alfabeto. Por lo tanto, si nuestro sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla, es necesario

que los niños accedan primero al código fonológico y así les pueda resultar más fácil después poner en relación las unidades sonoras y gráficas (Alegría, 1985).

El *conocimiento del nombre de la letra* es otro factor de importancia por tener en cuenta en la evaluación del nivel de habilidades lingüísticas con el que arriban los niños al ámbito escolar. En la práctica cotidiana observamos a menudo un énfasis en la enseñanza de los nombres de las letras, sin embargo, se ha observado que durante la etapa pre-escolar, identificar los sonidos de algunas letras del alfabeto facilita la comprensión del principio alfabético, es decir, que son los sonidos del habla los que están representados en los grafemas del abecedario. En un estudio en el que se evaluaron distintas habilidades en niños de nivel inicial a fin de identificar predictores del proceso de adquisición de la lectura, se observó que el conocimiento del nombre de la letra fue otro predictor potente, junto con la conciencia fonémica (Share, Jorm, Maclean & Mathews, 1984). Por su parte, Muter, Hulme, Snowling, & Taylor (1998) en un estudio longitudinal realizado durante los dos primeros años de escolaridad, encontraron que el conocimiento del nombre de la letra predijo tanto el nivel de lectura como el de escritura. Por lo tanto, una habilidad prelectora que facilita dicho aprendizaje, fundamentalmente durante las primeras etapas de su adquisición -primer y segundo grado-, es la habilidad para establecer conexiones entre fonemas y las palabras que los representan (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2003).

Por otra parte, el nivel de **vocabulario** que presenta un niño al iniciar su escolaridad es un predictor significativo del nivel de comprensión lectora (Dickinson, 2012). Estudios sobre adquisición de la lectura han demostrado que el nivel de vocabulario que presenta un niño está asociado a su habilidad para comprender lo que lee (Anderson y Freebody, 1981; Cubo, 2005; Dickinson y Tabors, 2001). Un estudio longitudinal reciente realizado en niños alemanes ofrece evidencia a favor de la hipótesis de cualidad léxica, la cual sostiene que el nivel de conocimiento sobre las formas de las palabras y sus significados predice el desarrollo de la comprensión lectora a lo largo de la escolaridad. En dicho estudio, los participantes fueron evaluados a lo largo de la escuela primaria con pruebas de vocabulario y lectura de palabras. Entre los resultados, se observó que: a) el nivel de

vocabulario de los niños al iniciar la escuela predice el nivel de decodificación de palabras escritas y comprensión lectora en primer grado; b) a partir de segundo grado, el nivel lector influye sobre el nivel de vocabulario en dicho grado y en los grados ulteriores y c) existe una relación recíproca entre un vocabulario avanzado y el nivel lector alcanzado en etapas ulteriores de la escuela primaria (Verhoeven *et al.*, 2011).

La fuerza predictiva del nivel de vocabulario sobre la lectura se debe a que en lenguas con ortografía alfabética –aquellas en las que el sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla– para aprender a leer es necesario establecer conexiones entre los grafemas con sus respectivos fonemas, es decir, el niño inicialmente debe identificar los sonidos de las palabras para luego asociar dichos sonidos a las letras correspondientes. Es por ello que las conexiones fonológicas que establezca el niño antes de la enseñanza formal de la lectura juegan un rol crucial en el proceso de identificación de las palabras escritas. Particularmente, el grado de especificidad con la cual las estructuras sonoras de las palabras son representadas en el léxico mental influye en la conciencia fonémica y otras habilidades lingüísticas. En otras palabras, niños con un elevado nivel de vocabulario presentan representaciones fonológicas más claras de las palabras y esto contribuye tanto al desarrollo de la conciencia fonológica como de la lectura. En relación con la comprensión lectora, estudios previos demuestran que la automatización adquirida en la identificación de palabras escritas es esencial tanto para el desarrollo del vocabulario como de la comprensión lectora. La automatización en la identificación de palabras permite al lector más avanzado orientar los esfuerzos mentales, que inicialmente se dirigen a decodificar palabras, a comprender el contenido del texto y a obtener nuevos significados (National Reading Panel, 2000). Sin embargo, el estudio de Verhoeven *et al.* (2011) evidencia de manera empírica que en lenguas con mayor transparencia idiomática, como es el Sin embargo, el estudio de Verhoeven *et al.* (2011) evidencia de manera empírica que en lenguas con mayor transparencia idiomática, como es el caso del alemán o del español, el nivel de vocabulario del niño facilita la comprensión lectora desde los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura.

2. Evaluación de la habilidad de conciencia fonológica

Si bien es posible seleccionar una única técnica para evaluar la mayoría de las habilidades lingüísticas mencionadas –el vocabulario, el conocimiento del nombre y el sonido de la letra– el puntaje correspondiente a la habilidad de conciencia fonológica, por el contrario, se trata de un valor compuesto obtenido a partir de la administración de un conjunto de técnicas dirigidas a evaluar distintos aspectos de tal habilidad (Porta, en prensa).

En general, para evaluar la CF se han empleado tareas que, según el material lingüístico empleado y la resolución que requiera el tipo de tarea, tienden a evaluar no sólo el estado de desarrollo de distintos niveles lingüísticos-fonémico y silábico, sino también distintas habilidades cognitivas:

1. *Tareas de Aislar Sílabas y Fonemas en palabras*: Se le pide al niño que pronuncie el primer sonido de una palabra, por ejemplo de la palabra “indio”: (/i/). También se evalúa mostrándole una serie de 4 ó 5 dibujos y se le solicita que señale o nombre el dibujo que empieza con un determinado sonido.
2. *Tareas de Identificación*. Requieren que el niño reconozca el sonido o sílaba (inicial o final) que es común a distintas palabras. Por ejemplo, “Decime el sonido que es común en *mano* y *mesa*” (/m/). Otra forma de evaluarla es nombrando pares de palabras para que el niño identifique si las palabras “suenan igual o no” y por qué. Por ejemplo, se le dice “Escuchá: *foto- foca*”. ¿Suenan igual?” Si el niño contesta afirmativamente, se le formula la siguiente pregunta: “¿En qué se parecen?”
3. *Tareas de Omisión*. Evalúan la habilidad del niño para excluir, en el momento de denominar un dibujo que representa una palabra bisilábica o trisilábica, la sílaba o el sonido en posición inicial (sílabas inicial y sonido inicial) y en posición final (sílabas final) especificados previamente. Por ejemplo, “¿Cómo digo *piza* si le quito *pi*?” (/za/).
4. *Tareas de Categorización o de Juicios de Comparación*. Evalúan la habilidad del niño para reconocer, en una serie de tres o cuatro palabras, la que comienza o termina con el sonido “extraño o diferente”. Por ejemplo, se pregunta “¿Qué palabra no pertenece: *gol, sol, pan*?” (“*pan*”).
5. *Tareas de Segmentación*. Demandan que el niño analice una palabra que es presentada en forma oral, en sus correspondientes sílabas (segmentación silábica) o en sus correspondientes fonemas (segmentación fonémica). Se evalúa la habilidad del niño para contar el número de sílabas o fonemas que forman una palabra ayudándose de sus dedos, palmadas o fichas manipulables. Por ejemplo,

se le pregunta “¿Cuántos sonidos o partes tiene la palabra *sol*?”, o se le pide que mueva una ficha por cada sonido que tiene la palabra.

6. *Tareas de Síntesis*. Consisten en reconocer y pronunciar la palabra que se forma al unir los siguientes segmentos: a) secuencia de sílabas (síntesis silábica); b) combinación de secuencia de sílabas y fonemas (síntesis intrasilábica) y c) secuencia de fonemas (síntesis fonémica). Examinan la habilidad del niño para descubrir una palabra cuando se presenta en forma oral segmentada con un intervalo de separación *constante* entre cada uno de sus segmentos. Por ejemplo, el niño escucha la palabra pelota en forma segmentada “pe---lo---ta”, y debe pronunciar la palabra en forma integrada: “pelota”.

Como es posible apreciar en las tareas descritas, las demandas cognitivas y lingüísticas que requieren la resolución de las mismas son diversas. Esto se debe a que La CF no constituye un constructo homogéneo, sino que evidencia diferentes niveles, los que se estudian desde dos perspectivas: 1) desde la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación por parte del niño y 2) desde la dificultad de la tarea:

- 1) La primera interpretación sostiene que la CF no es una entidad homogénea porque se refiere a la *conciencia de diferentes unidades lingüísticas*. Según Treiman (1991), alude a la conciencia de cualquier unidad fonológica, ya sean sílabas, unidades intrasilábicas o fonemas y, en consecuencia, propone un modelo jerárquico en el que diferencia tres niveles: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica. Se entiende por *conciencia silábica* la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que comprenden una palabra. La *conciencia intrasilábica* se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es una parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes inicial (/f/ en flor). La otra parte de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonantes siguientes (/or/ en flor). A su vez, la rima está constituida por un núcleo vocálico (/o/ en flor) y la coda (/r/ en flor). La *conciencia fonémica* implica la advertencia de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas abstractas y manipulables, que son los fonemas.

La adquisición de dicha habilidad responde a una secuencia de desarrollo. Estudios longitudinales evidencian que cuando se controla la complejidad de la tarea, los niños dominan habilidades para el reconocimiento de palabras (nivel léxico), antes que habilidades para el reconocimiento de sílabas (nivel silábico); habilidades para el reconocimiento de sílabas antes que habilidades para el reconocimiento de rimas y onsets (nivel subsilábico) y habilidades para el reconocimiento de rimas y onsets antes que habilidades para el reconocimiento de fonemas. Generalmente los niños evidencian conciencia silábica entre los 3 y 4 años de edad y conciencia de onsets y rimas entre los 4 y 5 años. Sólo adquieren habilidades fonémicas una vez que aprenden a leer y a escribir (Jimenez & Ortiz, 1995).

- 2) La segunda interpretación sugiere que los niveles de CF se establecen de acuerdo con la dificultad de las tareas, las que varían en virtud de sus demandas lingüísticas, analíticas y de memoria. En este sentido, algunos autores (Leong, 1991; Morais, 1991) distinguen entre tareas de clasificación o emparejamiento y tareas de segmentación (que requieren la producción o manipulación de elementos aislados), atribuyendo mayor facilidad a las primeras. Por su parte, Bravo Valdivieso diferencia entre actividades pasivas y activas –las que sólo exigen percibir las diferencias vs. las que demandan intervención sobre las palabras-, distinción que “aparece reflejada en el grado de dificultad creciente que presentan para los niños, siendo más fáciles aquellas que requieren una solución pasiva” (Bravo Valdivieso, Villalón y Orellana, 2002: 181).

Adams (1990) establece cinco niveles de dificultad en las tareas que miden CF, que ordenadas de menor a mayor complejidad son:

1. Recordar sílabas finales familiares (bombón-camión; banana-manzana).
2. Reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras.
3. Tareas de síntesis de sílabas en palabras, o de separación de algún componente de la sílaba (por ej., aislar el fonema inicial).
4. Segmentación de palabras en fonemas.

5. Añadir u omitir fonemas y producir la palabra o pseudopalabra resultante.

Fernández Cano, Machuca y Corite (2002), en niños españoles a partir de los 7 años, mostraron que en lectores deficientes el orden de dificultad creciente de las tareas es: 1) Unir sílabas; 2) Adicionar sílabas finales a palabras; 3) Reconocer rimas; 4) Identificar sílabas iniciales; 5) Contar sílabas en palabras (segmentación silábica); 6) Comparar segmentos en palabras; 7) Especificar el fonema final; 8) Identificar la palabra sobrante; 9) Unir fonos (síntesis de sonidos); 9) Especificar el fonema inicial suprimido; 10) Suprimir el fonema inicial; 11) Suprimir el fonema final; 12) Aislar el fonema final; 12) Aislar el fonema inicial; 13) Aislar el fonema medial; 14) Buscar la sílaba común entre palabras; 15) Producir rimas.

En un estudio desarrollado con 130 niños de escuelas urbano-marginales en el que se comparó el nivel de dificultad que representaban la resolución de distintas tareas de conciencia fonológica en niños pre-lectores buenos y en niños en situación de riesgo pre-lector, se observó que la tarea de aislar sílabas es la dimensión que muestra clara superioridad en los pre-lectores buenos. Asimismo, la omisión de sílaba inicial es la tarea en que los niños en riesgo manifiestan mayor dificultad. En cinco dimensiones los grupos evidenciaron una diferencia significativa de cuatro puntos: segmentación silábica; identificación de sílaba inicial; omisión de sílaba final e identificación de sonido inicial (Porta & Difabio; 2009).

Debido a que a medida que aumentan las demandas cognitivas y lingüísticas de las tareas se requieren niveles superiores de CF para resolverlas, la segunda interpretación teórica propone que se debe prestar mayor atención a las características de las actividades que a la accesibilidad por parte del niño de las unidades lingüísticas objeto de reflexión. A nuestro juicio, deben respetarse ambos enfoques; por consiguiente, proponemos evaluar la CF mediante el empleo de técnicas que, por un lado, varíen la dificultad de la tarea y, por otro, ponderen los distintos niveles de CF manteniendo constante dicha dificultad. Mientras que mantener constante la dificultad de la tarea nos permitirá evaluar si el grupo se encuentra en un nivel silábico o fonémico de desarrollo, evaluar la conciencia fonológica mediante tareas que difieren en su dificultad permitirá

distinguir la situación pre-lectora de los grupos participantes (en riesgo o acorde a la respuesta de la mayoría de los pares).

3. Influencia del nivel socioeconómico en el nivel de rendimiento en la ejecución de tareas lingüísticas

Numerosos estudios señalan que los niños de nivel socioeconómico bajo obtienen puntuaciones inferiores respecto de los niños de nivel socioeconómico medio en el desempeño de tareas lingüísticas (Borzone et al., 2005; Dickinson & Tabors, 2001; Filippetti, 2012). En general, el nivel socioeconómico es una variable que se construye a partir de tres indicadores: el nivel de educación de los padres, nivel ocupacional e ingreso familiar (Duncan & Magnuson, 2003; Ensminger & Fothergill, 2003, citado por Filippetti, 2012). En una revisión realizada por Filippetti (2012) se identifican mecanismos mediadores en la relación entre el nivel socioeconómico y habilidades cognitivas y lingüísticas. Entre los más influyentes se destacan, la salud y nutrición; el ambiente físico en el hogar; la interacción padres-hijos; las condiciones del barrio y la estimulación cognitiva en el hogar.

Investigaciones desarrolladas en nuestro país dirigidas a evaluar el efecto o la relación entre el nivel socioeconómico del que provienen los niños y habilidades lingüísticas dan cuenta de dicha asociación. Filippetti (2012) comparó una muestra de niños entre 8 y 10 años de escuelas urbanas, agrupados como niños de nivel socioeconómico medio y de escuelas urbano-marginales, representando el grupo de niños de nivel socioeconómico bajo. Los niños de escuelas urbano-marginales obtuvieron respuestas inferiores respecto de sus pares en el nivel de vocabulario y de lenguaje comprensivo. Por su parte, Borzone et al. (2005) evaluaron habilidades lingüísticas en tres grupos de 5 años que concurrían a jardines públicos, uno de nivel socioeconómico medio y dos de grupos de nivel socioeconómico bajo. Las autoras hallaron que los niños provenientes de sectores desfavorecidos recurrieron a formas discursivas y formas de escrituras menos avanzadas que las de otros niños (p. 9);

obtuvieron puntajes inferiores en las pruebas de conciencia fonológica y conocimientos de correspondencia fonemas-grafemas y en el lenguaje oral un predominio de relatos referidos a experiencias personales respecto de historias de ficción. Finalmente, los resultados de una investigación llevada a cabo con 130 niños de escuelas urbano-marginales de nuestra provincia evidencian que las habilidades que resultan más difíciles son las de segmentación fonémica, omisión de sílaba inicial y aislar sílaba. Dado que la segmentación fonémica se adquiere durante la enseñanza formal de la lectura, las autoras se focalizaron en la interpretación de los resultados en las dos últimas desde una explicación neurocognitiva: para algunos niños el proceso de maduración neurológica que acaece en los lóbulos frontales en estas edades (4 a 6 años y medio), interfiere en la resolución de tareas cuyas demandas cognitivas requieren del control inhibitorio de ciertos estímulos, tales como cambiar rápidamente de la interpretación de una consigna a la siguiente o manipular elementos de palabras (Porta & Difabio, 2009).

En el presente estudio pretendemos profundizar el análisis de las varianzas observadas en grupos de niños que concurren a escuelas urbanas en comparación con los que asisten a escuelas urbano-marginales atendiendo al nivel de vocabulario, conocimiento de las correspondencias entre el nombre y sonido de la letra y a las diferentes tareas que componen el constructo conciencia fonológica.

4. Metodología

A fin de evaluar nuestra hipótesis se empleó un diseño transversal, cuasi-experimental de comparación entre grupos.

4.1. Muestra

La muestra estuvo constituida por niños de 4 y 5 años, de ambos sexos, de Jardines Urbanos y Urbano Marginales estatales de la provincia de Mendoza. Se evaluó un total de 120 niños: 60 escolares de 4 años ($n=30$ de escuelas Urbanas: de los cuales 9 son varones y 21 niñas; y 30 niños de escuelas urbano-marginales, de los cuales 15 son

varones y 15 niñas) y 60 de 5 años ($n=30$ de escuelas urbanas: de los cuales 15 son varones y 15 niñas; y $n=30$ de escuelas urbano-marginales: de los cuales 15 también son varones y 15 niñas). La población está constituida por escolares de sala de 4 con edades comprendidas entre 4 años y 2 meses a 4 años y 11 meses ($EM = 55.1$; $DT = 2.7$) y de sala de 5 años con edades comprendidas entre 5 años y un mes a 5 años y 11 meses ($EM = 65.6$; $DT = 2.8$), $p < 0.000$. Todos con rendimiento escolar acorde a la mayoría de sus pares, según informó la docente. Se esperaba que la muestra estuviese formada por niños hispanohablantes de ambos sexos que presentaran las siguientes características: a) el español como primera lengua; b) de nivel intelectual acorde con la mayoría de los niños de la misma edad cronológica; c) sin alteraciones neurológicas ni deficiencias auditivas; d) con ausencia de dificultades del lenguaje y del aprendizaje; e) de nivel socioeconómico bajo y e) que aún no decodificaban fonéticamente palabras escritas. (Tabla N° 1)

Tabla N° 1.

Tabla de variables socio-demográficas

	Sala de 4 años		Sala de 5 años	
	EU	EUM	EU	EUM
No. de varones	9	15	14	13
No. de niñas	21	15	11	13
Edad media (meses)	63	63	77	77
Nivel educativo familiar				
Secundario incompleto o	8	19	9	15
< Secundario completo	20	10	21	15
Estudios universitarios	1	0	0	0
Nivel Socioeconómico				
Bajo	7	20	9	24
Medio	21	9	21	6
Alto	2	1	0	0

4.2. Procedimientos y mediciones

Luego de obtener las autorizaciones pertinentes de directivos y de los padres de los niños participantes, las docentes informaron sobre el rendimiento escolar de los niños. Los escolares fueron evaluados al comienzo del ciclo lectivo en el establecimiento educativo y las pruebas de conciencia fonológica fueron administradas en forma

individual en una habitación silenciosa que les permitiera a los niños identificar con claridad las tareas de evaluación que implicaran habilidades auditivas.

Se obtuvieron mediciones de variables lingüísticas y ambientales:

Medición de variables lingüísticas

1. *Vocabulario.* Se administró el subtest del WIPPSI (Wechsler, 2004). El mismo presenta una excelente fiabilidad (0.91) y correlaciona significativamente con la escala completa que abarca un amplio rango de edad (0.86).
2. *Conocimiento del nombre y sonido de la letra.* Se presentan las letras del abecedario en tipografía grande, imprenta mayúscula; cada letra en tarjeta independiente. Se le pregunta al niño si conoce el nombre de la letra, el sonido y si puede decir el nombre de algo o alguien que empiece con el sonido de la letra. En la presente evaluación, se tabularon las tres categorías por separado (nombre de la letra, sonido y palabra que empiece con dicho sonido). Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Se sumó el puntaje obtenido en cada categoría para obtener una puntuación total.
3. *Conciencia Fonológica. Descripción de las Tareas.* La selección de las tareas para la evaluación de las habilidades fonológicas se realizó en función de los siguientes criterios: (1) Que se hubiera informado la validez de su valor predictivo en relación al rendimiento lector y que dicho valor fuera significativo; (2) que abarcara las dos dimensiones que caracterizan a las habilidades de conciencia fonológica -la demanda de la tarea (análisis, síntesis y manipulación) y el tamaño de las unidades fonológicas (sílabas, subsílabas y fonemas)-; (3) que las habilidades fueran evolutivamente apropiadas para los niños a fin de evitar los efectos de piso y techo (Fernández *et al.*, 2002; Pennington & Lefly, 2001; Yopp, 1988).
 - 3.1. Tareas que evalúan las distintas unidades fonológicas y que difieren en la demanda de la misma.
 - 3.1.1. Síntesis de Sonidos (Woodcock-Muñoz-Sandoval, 1996). Esta tarea consiste en que el participante escuche de un grabador palabras segmentadas en

sílabas y/o fonemas que luego debe integrar en la palabra correspondiente. Evalúa la segmentación de palabras en sus distintas unidades fonológicas: sílabas y fonemas. Por orden de complejidad las palabras grabadas están segmentadas primeramente en sílabas; luego en combinaciones de sílabas y fonemas; finalmente en fonemas únicamente. La prueba consta de 33 ítems. Se otorga un punto por cada respuesta correcta. Se suspende la prueba luego de 6 respuestas consecutivas incorrectas. Esta tarea presenta una media de confiabilidad (como consistencia interna) de 0.86 para las edades comprendidas entre los 5 y 19 años.

3.1.2. Segmentación Silábica. Contar las sílabas en una palabra (Jiménez González & Ortiz -González, 1995). Consiste en segmentar palabras bisilábicas y trisilábicas en sus correspondientes sílabas. Las palabras se van presentando de una en una. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Esta tarea presenta una confiabilidad de 0.88.

3.1.3.3. Aislar sílabas y fonemas en palabras (Jiménez-González & Ortiz-González, 1995) Consiste en buscar -en series de dibujos- aquellos cuyos nombres contienen: primero, el fonema vocálico emitido por el examinador en posición inicial (por ej., /i/ en dibujos de un indio, reloj, pipa y canilla); segundo, la sílaba en posición inicial (por ej., /sa/ en dibujos de saco, tambor, barca, luna) y final (por ej. /na/ en dibujos de saco, tambor, barco, luna); tercero, el fonema consonántico en posición inicial (por ej., /f/ en dibujos de foca, gallina, tractor, dado) y final (por ej., /r/ en dibujos de foca, gallina, tractor, dado). De esta prueba se obtiene puntuación para los siguientes factores: Factor 12: Aislar sílabas (confiabilidad: 0.51). Se refiere a la habilidad para detectar aquellos dibujos cuyos nombres comienzan o terminan por un sonido vocálico o sílaba determinada. Factor 15: Aislar sonidos consonánticos (confiabilidad: 0.52). Se refiere a la habilidad para detectar aquellos dibujos cuyos nombres comienzan o terminan por un sonido consonántico.

3.1.4.4. Omisión de sílabas y fonemas en las palabras (Jiménez-González & Ortiz-González, 1995). Consiste en ir nombrando series de dibujos omitiendo: primero, el fonema vocálico inicial -por ej., dibujos de oveja (veja); uva (va)-; segundo, la sílaba inicial -por ej., boca, (ca); pino (no)- y tercero, la sílaba final -por ej., boca (bo); camisa, (cami)-. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. De esta prueba se obtiene la puntuación para los siguientes factores: Factor 2: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisilábicas. Este factor hace referencia a la habilidad para omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene dos sílabas, la primera sílaba CV (consonante-vocal). Presenta un coeficiente de confiabilidad de 0.91. Factor 4: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisilábicas. Requiere omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene tres sílabas, la primera sílaba CV (consonante-vocal). El coeficiente de confiabilidad es de 0.88. Factor 9: Omisión de sílabas en posición final en palabras bisilábicas. Requiere omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene dos sílabas, la última sílaba CV (consonante-vocal). El coeficiente de confiabilidad de esta prueba es de 0.77. Factor 11: Omisión de sílabas en posición final en palabras trisilábicas. Requiere omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene tres sílabas, la última sílaba CV (consonante-vocal). Su puntaje se obtiene sumando los valores de los ítems 18 y 19. Su coeficiente de fiabilidad es de 0.70.

3.2. Tareas que evalúan las distintas unidades fonológicas mientras se mantiene constante la dificultad de la tarea (Borzone & Signorini, técnicas obtenidas en comunicación personal, Mayo 2005; Manrique & Gramigna, 1984).

3.2.1. Identificación de Sonido Inicial. Esta prueba evalúa la capacidad para identificar y aparear sonidos. Se presenta al niño una lámina con tres dibujos, uno en la parte superior de la hoja y dos en la parte inferior. El sonido inicial de uno de los dibujos de la parte inferior coincide con el sonido inicial del dibujo ubicado en la parte superior de la lámina. El niño

debe identificar, entre los dos dibujos localizados en el sector inferior de la hoja, cuál es el que comienza con el mismo sonido que el dibujo ubicado en la parte superior. Primero se presentan tres ítems de ensayo corrigiendo las respuestas incorrectas y explicando por qué son incorrectas. Luego, se presentan los ítems de prueba. La prueba, con una confiabilidad de 0.80, está constituida por un total de 10 ítems y se asigna 1 punto por cada respuesta correcta.

3.2.2. Identificación de Sílabas Iniciales. Esta prueba evalúa la capacidad para identificar y aparear sílabas iniciales. Se presenta al niño una lámina con tres dibujos, uno en la parte superior de la hoja y dos en la parte inferior. La sílaba inicial de sólo uno de los dibujos de la parte inferior coincide con la sílaba inicial del dibujo ubicado en la parte superior. El niño debe identificar, entre los dos dibujos del sector inferior de la hoja, cuál es el que comienza con la misma sílaba que el dibujo ubicado en la parte superior. El procedimiento de aplicación es similar al de la prueba de identificación de sonido inicial: se dan ejemplos y contraejemplos y se toman 3 ítems de ensayo. La prueba está conformada por un total de 10 ítems. Se asigna 1 punto por cada respuesta correcta.

3.2.3. Identificación de Sílabas Finales. El material de evaluación es similar al de las dos pruebas anteriores, pero la sílaba final del dibujo de la parte superior de la hoja coincide con la sílaba final de sólo uno de los dibujos de la parte inferior. El procedimiento de aplicación es igual al de las dos pruebas precedentes: se dan ejemplos y contraejemplos y se administran 3 ítems de ensayo. La prueba consta de 10 ítems y se otorga 1 punto por cada respuesta correcta.

Medición de las Variables Ambientales

1. *Nivel socioeconómico.* Variable construida a partir de la combinación de la ocupación de los padres de los niños con el número de años de escolaridad aprobados (Instituto

Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2008). Se distinguieron cuatro categorías de situación socioeconómica en el hogar: (1) bajo; (2) medio-bajo; (3) medio-medio y (4) alto.

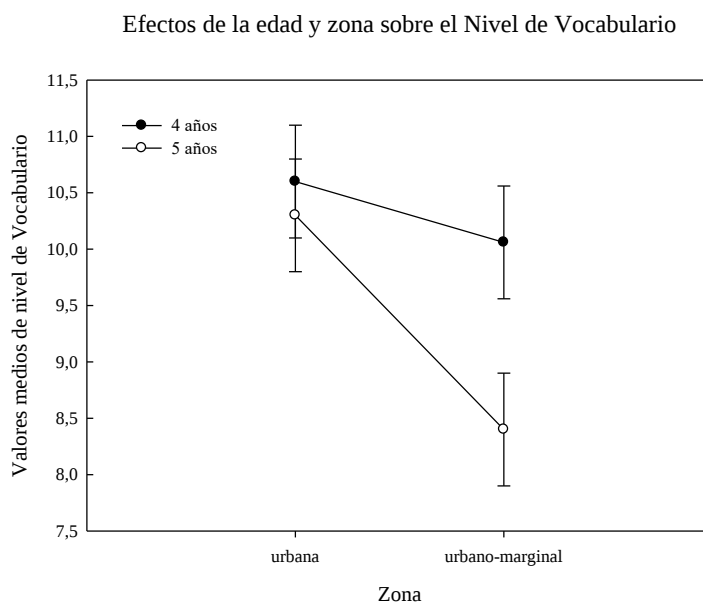
2. *Clima educativo en el hogar.* Según el INDEC (2008), el clima educativo en el hogar es una variable conformada a partir del promedio de años aprobados de escolaridad por los miembros de 25 años y más del hogar. El nivel de escolaridad de cada uno de los padres fue obtenido del registro de grado. En dicho registro, el nivel de escolaridad se categoriza de la siguientes forma: Primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, terciario incompleto, terciario completo, universitario incompleto y universitario completo. Por lo tanto, de acuerdo con las categorías establecidas por el INDEC, a estas categorías asignamos los siguientes números de años aprobados de escolaridad: Primaria incompleta: hasta 3.5 años; Primaria completa: hasta 7 años; Secundaria incompleta: hasta 9.5 años; Secundaria completa: hasta 12 años; Terciario incompleto: hasta 14.5 años; Terciario completo: hasta 15.99 años; Universitario incompleto: hasta 15.99 años; Universitario completo: hasta 19.99 años. Luego, calculamos el promedio de años aprobados de escolaridad por ambos padres y clasificamos el clima educativo en el hogar en las siguientes categorías: bajo; medio bajo; medio alto y alto con una puntuación en el rango del 1 al 4.

5. Resultados

Se efectuaron análisis de varianzas por separado para evaluar el efecto de la *edad* (4 y 5 años) y la *zona* (urbana y urbano-marginal) sobre cada una de las variables lingüísticas consideradas (variables dependientes). Se empleó un nivel alfa de 0.05 para todos los tests estadísticos.

Vocabulario. Se observó un efecto significativo de la zona donde está ubicada la institución escolar ($F(1, 113) = 4.6, p < 0.03$). Los escolares de escuelas urbanas ($M = 10.5, SE = 0.4$) evidenciaron un nivel de respuesta superior al que presentaron los niños de escuelas urbano-marginales ($M = 9.2, SE = 0.4, t(116) = 0.01$). Sin embargo, dicha diferencia

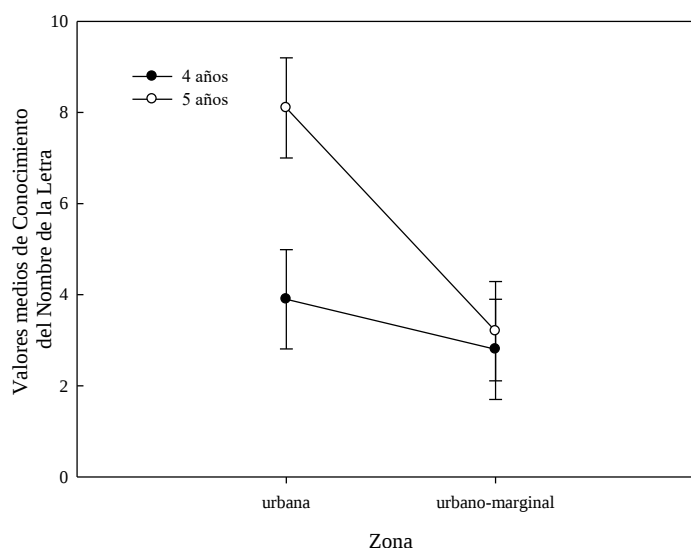
sólo se observó para el grupo de escolares de salas de 5 años: urbano ($M = 10.03$, $SE = 0.5$) y urbano-marginal ($M = 8.4$, $SE = 0.5$; $t(116) = 2.3$, $p = 0.02$), no así entre ambos grupos de 4 años (Figura 1).



Conocimiento del nombre y sonido de la letra. Se efectuaron tres análisis de varianza para evaluar el efecto de la edad y zona sobre la identificación del sonido de la letra, el nombre de la letra y el conocimiento de una palabra que comience con una letra dada. Con respecto al *conocimiento del nombre de la letra* se observó un efecto significativo de la zona ($F(1, 113) = 2.7$, $p < 0.008$) y de la edad ($F(1, 113) = 2.07$, $p < 0.04$). Los niños de 4 años provenientes de ambas zonas no se diferenciaron en su nivel de respuesta (urbana: $M = 3.9$, $SE = 1.1$ y urbano-marginal: $M = 2.9$; $SE = 1.1$). Asimismo, sólo evidenciaron un nivel inferior de respuesta a aquel obtenido por el grupo de 5 años de escuelas urbanas ($M = 8.1$; $SE = 1.1$), $t(116) = 3.2$, $p = 0.01$ (bilateral), no así del grupo de 5 años de escuelas urbano-marginales. Los escolares de 5 años de escuelas urbanas evidenciaron una clara superioridad en su nivel de respuesta en relación con los tres grupos restantes diferenciándose de los mismos en el siguiente orden: a) del grupo de 4 años de escuelas urbano-marginales ($M = 2.9$, $SE = 1.1$), $t(116) = 4.1$, $p = 0.000$ (bilateral); b) del grupo de 4 años de escuelas urbanas ($M = 3.9$, $SE = 1.09$), $t(116) = 2.8$, $p = 0.005$ (bilateral); y c) y de

niños de 5 años de escuelas urbano-marginales ($M= 3.2$, $SE = 1.09$), $t(116) = 0.001$ (bilateral). (Figura N° 2).

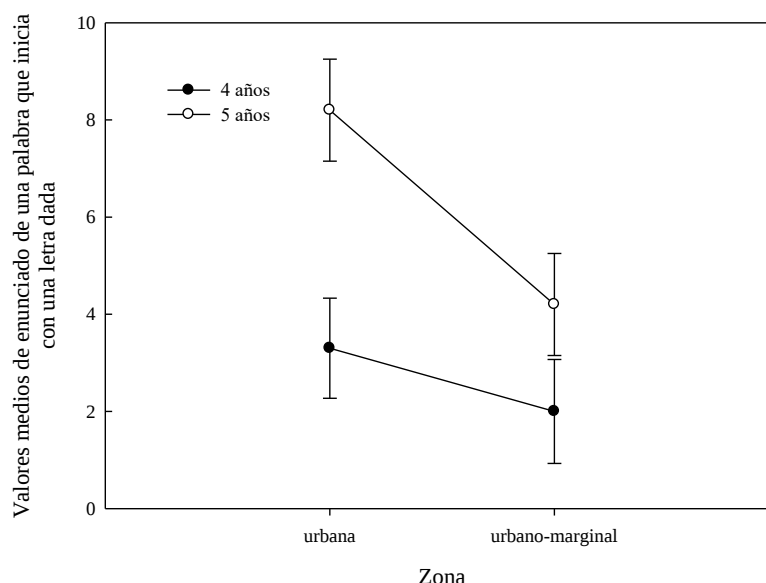
Efectos de la edad y zona sobre el Conocimiento del Nombre de las Letras



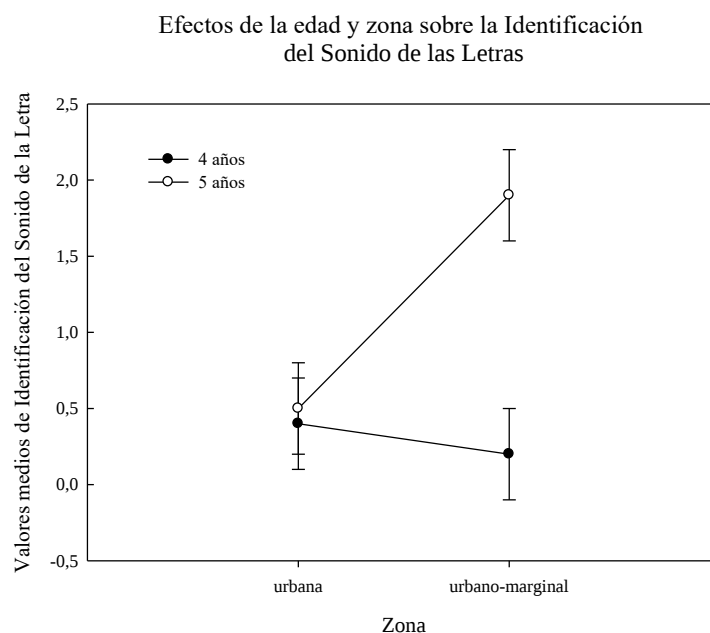
Con respecto a *nombrar una palabra que comience con una letra específica* se observó un efecto significativo tanto de la zona ($F(1, 113) = 2.7$, $p < 0.008$) como de la edad ($F(1, 113) = 2.7$, $p < 0.008$). Ambos grupos de 4 años no evidenciaron diferencias entre sí (urbano: $M= 3.3$; $SE= 1.03$ y urbano-marginal: $M= 2.0$; $SE= 1.0$). Ambos grupos de cuatro años obtuvieron un nivel de respuesta inferior al obtenido por el grupo de 5 años de instituciones urbanas ($M= 8.2$; $SE=1.0$) pero no evidenciaron diferencias con aquel arrojado por el grupo de 5 años de escuelas urbano-marginales ($M = 4.2$; $SE = 1.0$). Nuevamente los niños de 5 años de escuelas urbanas se diferenciaron de manera significativa en su nivel de respuesta de los tres grupos restantes en el siguiente orden: a) Primero: del grupo de 4 años de escuelas urbano-marginales ($M= 2.0$, $SE=1.1$), $t(116) = 4.1$, $p = 0.000$ (bilateral); b) Segundo: de los escolares de 4 años de zona urbana ($M=3.3$, $SE=1.0$), $t(116) = 3.5$, $p = 0.000$ (bilateral); c) Tercero: de los que asisten a salas de 5 años

de zona urbano-marginal ($M=4.2$, $SE=1.0$), $t(116) = 2.7$, $p = 0.007$ (bilateral). (Figura N° 3).

Efectos de la edad y zona sobre Enunciado de una Palabra que Inicia con una letra Dada



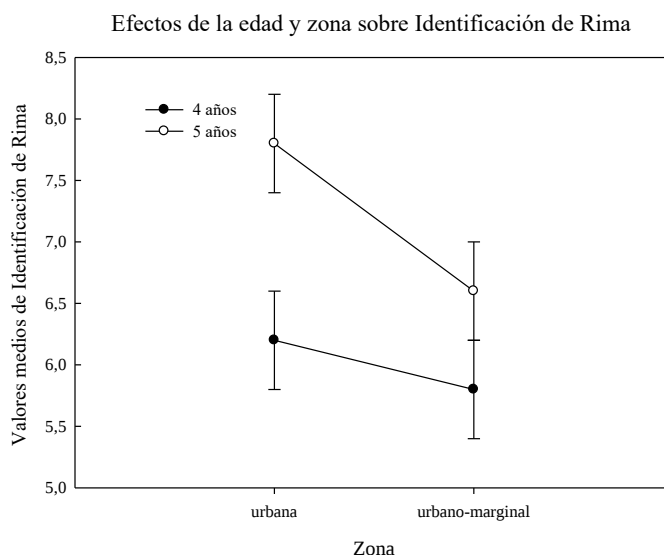
Finalmente, la interacción de zona y edad sobre el nivel de *conocimiento del sonido de la letra* resultó significativa ($F(1, 113) = 6.7$, $p < 0.01$), tanto por efectos de la zona ($F(1, 113) = 3.6$, $p < 0.05$) como de la edad ($F(1, 113) = 7.6$, $p < 0.006$). El nivel de respuesta más elevado lo obtuvo el grupo de niños de escuelas urbano-marginales de 5 años ($M = 1.9$; $SE = 0.3$) diferenciándose de manera significativa del grupo de 5 años de escuelas urbanas ($M = 0.5$; $SE = 0.3$), $t(116) = 3.5$, $p < 0.000$; del grupo de 4 de escuelas urbano-marginales ($M = 0.2$, $SE = 0.3$), $t(116) = 4$, $p < 0.000$ y de aquél de escuelas urbanas ($M = 0.4$, $SE = 0.3$), $t(116) = 3.5$, $p < 0.000$. (Figura N° 4).



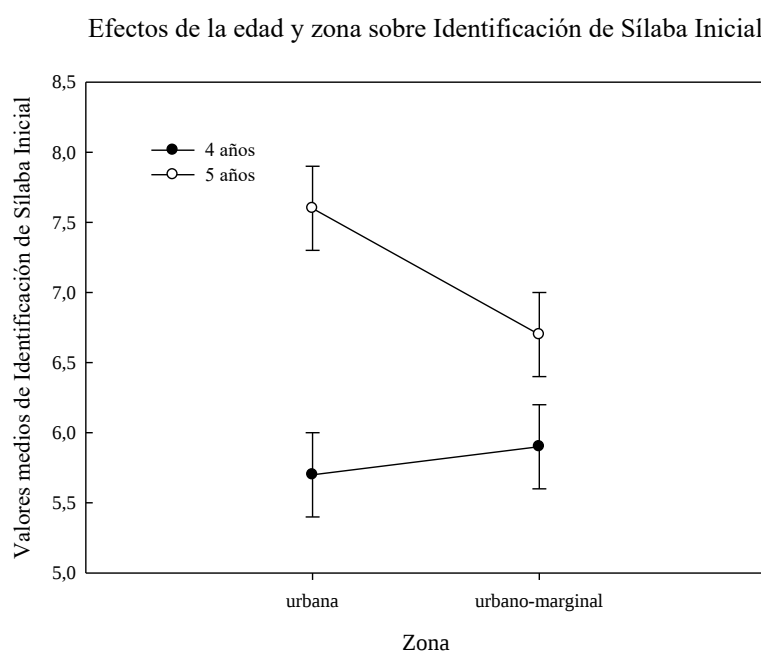
Conciencia Fonológica. Se efectuaron análisis para pruebas que mantienen constante la dificultad de la tarea y para pruebas que varían en la dificultad que exige su resolución.

Tareas que mantienen constante la dificultad de la tarea

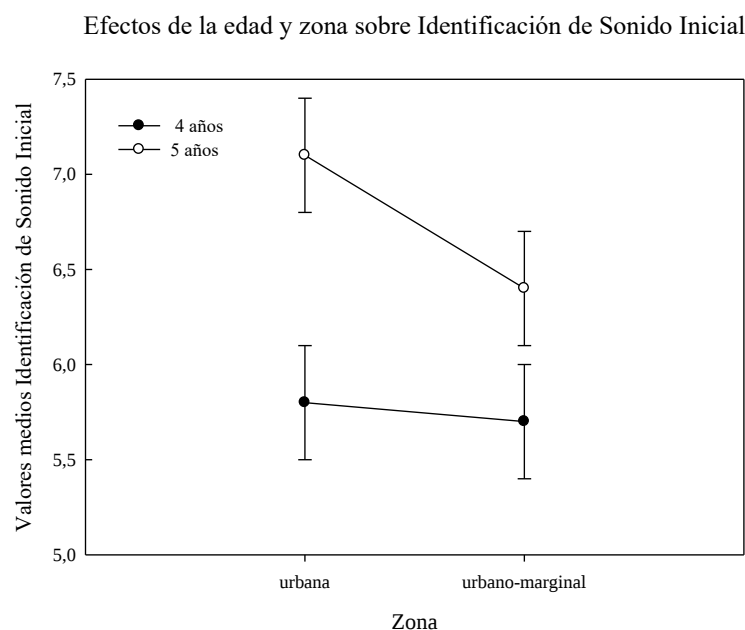
De las tres pruebas que constituyen esta batería sólo se observó un efecto significativo tanto de la zona ($F(1, 113) = 4.1, p = 0.04$) como de la edad ($F(1, 113) = 8.6, p = 0.003$) en la identificación de sílaba final (o rima). Los niños de 4 años de ambas zonas (urbano ($M = 6.2, SE = 0.4$) y urbano-marginal ($M = 5.8, SE = 0.4$) no evidenciaron diferencias significativas entre sí, pero sí presentaron un nivel de respuesta significativamente inferior que los niños de 5 años de escuelas urbanas- ($M = 7.8, SE = 0.4$), $t(116) = 3, p = 0.003$ para zona urbana y $t(116) = 4, p < 0.000$ para zona urbano marginal-, no así de los de 5 años de zonas urbano marginales ($M = 6.6, SE = 0.4$). Los escolares de 5 años de zonas urbanas también se diferenciaron de sus pares de escuelas urbano-marginales ($M = 6.6, SE = 0.4$) ($t(116) = 2.4, p = 0$), evidenciando así un nivel de respuesta superior al de los tres grupos restantes evaluados. (Figura N° 5).



Con respecto a la *identificación de sílaba inicial* sólo se observó un efecto significativo de la edad ($F(1, 113) = 13.4, p = 0.0004$): ambos grupos de 4 años ($M = 5.8, SE = 0.2$) obtuvieron repuestas menos avanzadas que los escolares de 5 años ($M = 7.1, SE = 0.2$). (Figura N° 6).

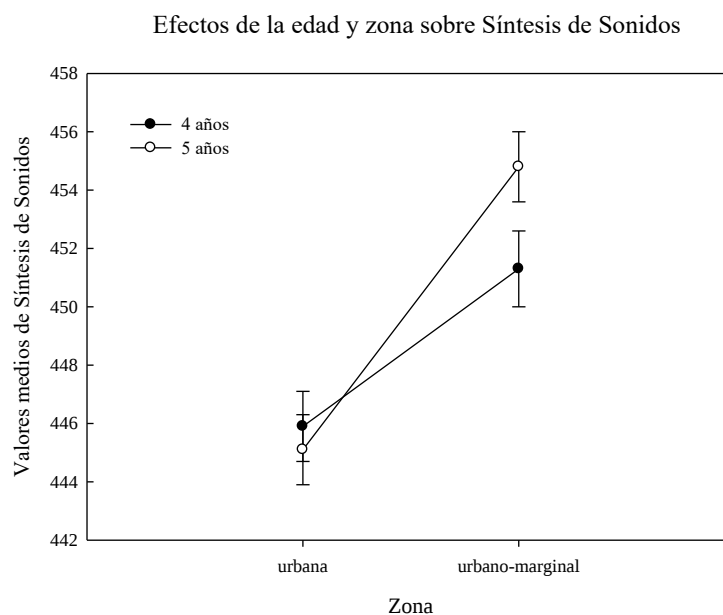


Finalmente, en la *identificación de sonido inicial*, sólo se observó efecto de la edad ($F(1,113) = 10.04$, $p = 0.002$). Los escolares de 4 años presentaron un nivel inferior ($M = 5.7$, $SE = 0.2$) al obtenido por los niños de 5 años ($M = 6.8$, $SE = 0.2$, $t(116) = 3.3$, $p > 0.001$). (Figura N° 7).



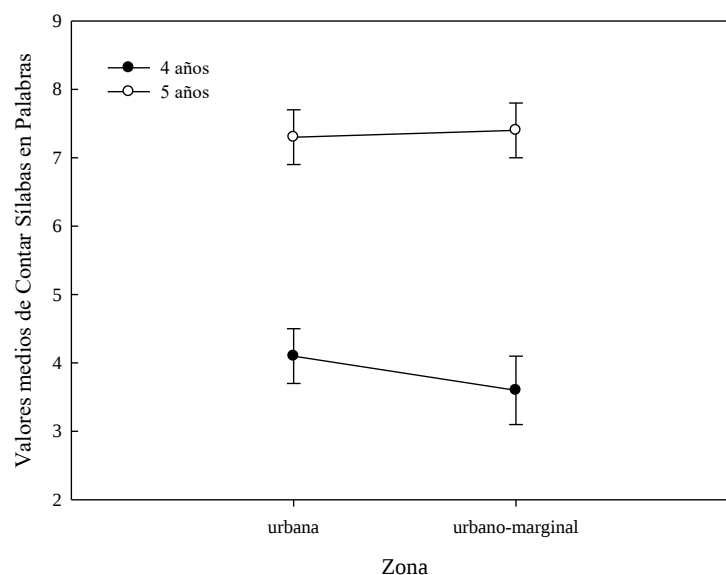
Tareas que varían en la dificultad de la tarea

La zona y la edad interactuaron de manera significativa sobre la habilidad de *sintetizar sonidos* ($F(1, 113) = 4.9$, $p < 0.02$). La interacción resultó significativa tanto por efectos de la zona ($F(1, 113) = 3.9$, $p < 0.04$) como de la edad ($F(1,113) = 24.04$, $p < 0.000$). A diferencia de las respuestas observadas hasta el momento, fue el grupo de 4 años de escuelas urbanas el que obtuvo un nivel de respuesta inferior ($M = 451.3$, $SE = 1.3$) al de su grupo de pares de escuelas urbano-marginales ($M = 445.9$, $SE = 1.3$; $t(116) = 3$, $p = 0.003$). Dicho grupo también presentó un nivel de respuesta inferior al grupo de 5 años, tanto de establecimientos urbanos como urbano-marginales. (Figura N° 8).



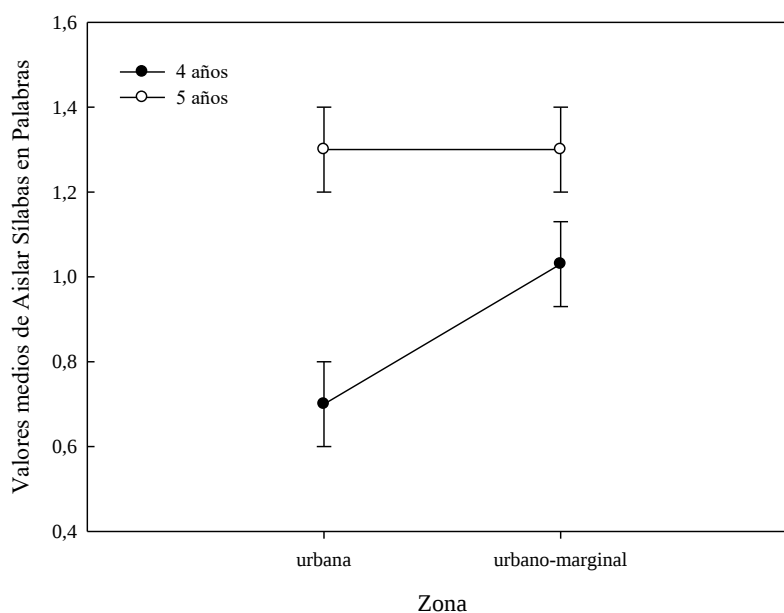
Respecto de la habilidad para *Contar sílabas en palabras*, sólo la edad tuvo efecto sobre el nivel de respuesta obtenido por los niños ($F(1, 113) = 50.6, p < 0.0001$). Ambos grupos de 5 años obtuvieron superaron ampliamente en su nivel de respuesta ($M = 7.4, SE = 0.3$) a los escolares de 4 años ($M = 3.9, SE = 0.3$). (Figura N° 9).

Efectos de la edad y zona sobre Contar Sílabas en Palabras

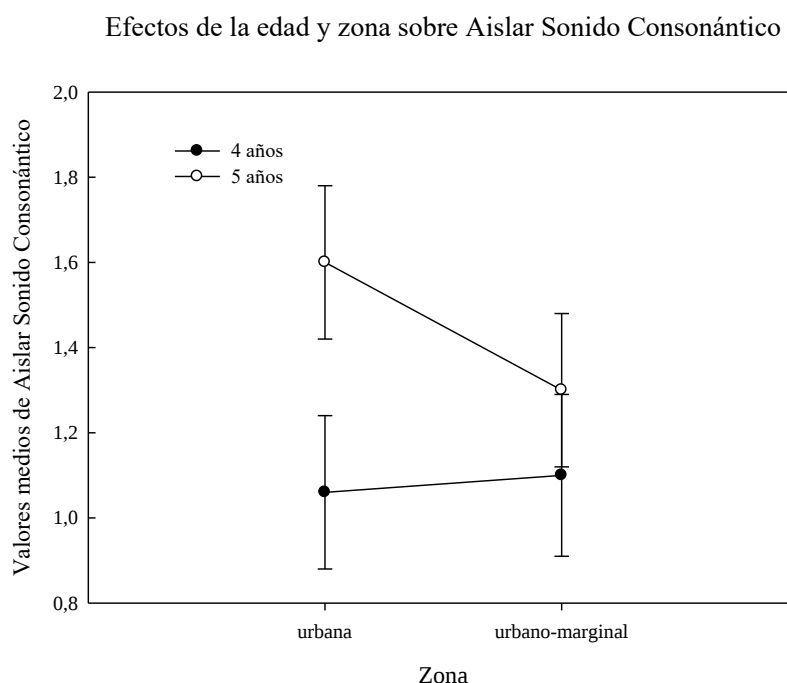


Respecto de la tarea *aislar sílabas en palabras*, nuevamente la edad influyó en el nivel de respuesta obtenido por los niños ($F(1,113) = 5.8, p = 0.01$). El grupo de 5 años superó de manera significativa ($M = 1.3, SE = 0.1$) al de 4 años en el puntaje obtenido en dicha habilidad ($M = 0.9, SE = 0.8$). (Figura N° 10).

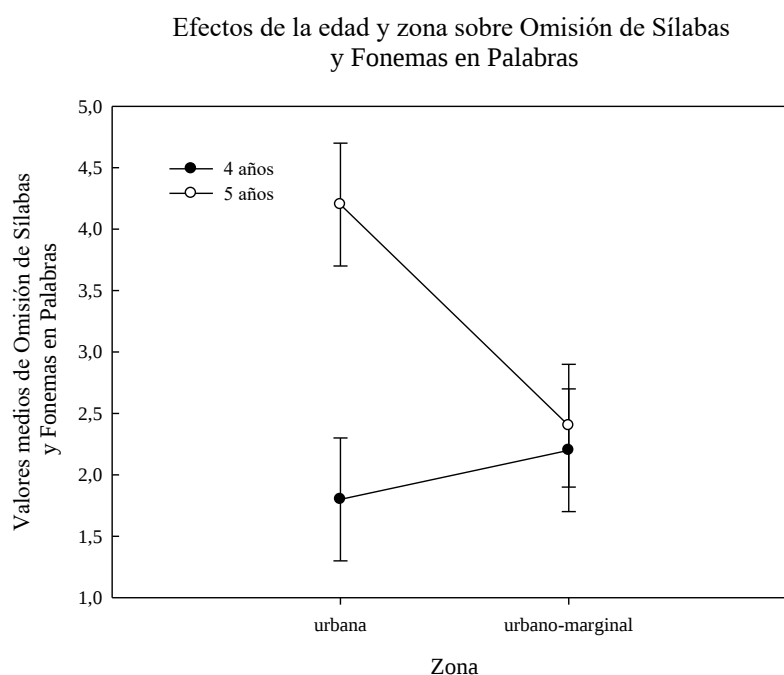
Efectos de la edad y zona sobre Aislar Sílabas en Palabras



En la habilidad de *aislar sonido consonántico*, como mencionáramos en las dos tareas anteriores, la edad impactó sobre las respuestas ofrecidas por los grupos de escolares ($F(1,113) = 5.5, p < 0.02$), no así la zona: los niños de 5 años ($M = 1.5, SE = 0.1$) superaron a los de 4 años en el nivel de respuesta ($M = 1.0, SE = 1.08$). (Figura N° 10).



Por último, en relación con la *omisión de fonemas y sílabas en palabras*, se encontró una interacción significativa entre zona y edad ($F(1, 113) = 3.6, p = 0.05$). La misma resultó significativa por efecto significativo de la edad ($F(1,113) = 4.9, p = 0.02$). Los alumnos de 5 años de escuelas urbanas ($M = 4.7, SE = 0.5$) presentaron un nivel de respuesta superior al de aquel registrado en niños de salas de 4 de zona urbana ($M = 1.8, SE = 0.5; t(116) = 3, p = 0.003$), urbano marginal ($M = 2.2, SE = 0.6; t(116) = 2.5, p = 0.01$) y de sus pares que concurren a escuelas urbano-marginales ($M = 2.4, SE = 0.5; t(116) = 2.2, p = 0.02$). (Figura N° 11).



Conclusiones

Tal como se hipotetizó, se encontró un efecto significativo de la edad y la zona en las distintas habilidades contempladas. Sin embargo las interacciones halladas entre ambas variables permitieron vislumbrar un efecto diferenciado de la zona en ambos grupos etarios.¹

En cuanto el nivel de *vocabulario* sólo se observó un efecto de la zona donde se encuentra ubicada la escuela, no así de la edad. Sin embargo, la influencia de la zona sólo fue significativa entre los grupos de 5 años no así para los de 4. Es decir, que al ingresar a la escuela niños de 4 años provenientes de distintas zonas no evidencian diferencias entre sí, sin embargo dicha diferencia es notoria cuando los escolares se encuentran cursando en sala de 5 años: los que asisten a escuelas urbanas evidenciaron un nivel de vocabulario que superó ampliamente al obtenido por el grupo de pares que

¹ Como mencionáramos, la zona en la que se encuentra ubicada la escuela es una variable empleada en estudios de corte empírico en psicopedagogía desarrollados en escolares para evaluar la influencia del nivel socioeconómico sobre variables dependientes tales como habilidades cognitivas o lingüísticas. En el presente estudio, los niveles de la variable zona, urbana y urbano-marginal, representan la muestra de niños provenientes de niveles socioeconómicos medio y bajo respectivamente (e.g. Filippetti, 2012).

concurren a escuelas urbano-marginales. En coincidencia con Diuk y Ferroni (2009), dicho hallazgo puede atribuirse a diferencias a características del proceso de instrucción escolar. Las autoras al evaluar en su estudio, llevado a cabo con niños de nivel inicial, en qué medida los niños que alcanzaron un buen nivel lector y los que no lo lograron se diferenciaban en el conocimiento de vocabulario al ingresar a la escuela, no observaron diferencias significativas. Sin embargo, el alcance de nuestra conclusión es limitado ya que se trata de un estudio de corte transversal.

Respecto del *conocimiento del nombre y sonido de las letras*, no se observó un efecto de la zona entre ambos grupos de 4 años en las variables conocimiento del nombre de la letra, evocar una palabra que comience con un determinado sonido y conocimiento del sonido de la letra. Sin embargo, dichas diferencias resultaron evidentes entre ambos grupos de 5 años: el nivel de respuesta del grupo de escuelas urbanas superó al aquel observado en los niños de escuelas urbano-marginales. Dicho resultado converge en parte con aquel hallado por Borzone et al. (2005) en el que se observó que niños de nivel inicial provenientes de sectores socioeconómicos bajos presentaron respuestas menos avanzadas en estas habilidades que aquellos niños provenientes de sectores más favorecidos. No obstante, difiere de aquel en el sentido que el presente estudio no encuentra diferencias significativas entre ambos grupos de niños más pequeños, es decir en aquellos que asisten a salas de 4 años. Una explicación plausible para dicho hallazgo es que en el período de un año pueden haber influido dos variables o mecanismos mediadores: el ambiente literario en el hogar y las características del proceso de instrucción escolar (Filippetti, 2012 para una revisión exhaustiva). Recordemos además, que la creación de salas de 4 años en el sistema de educación pública es una medida incorporada al sistema educativo a partir del año 2006, período posterior al estudio llevado a cabo por Borzone y cols. Como señala el Ministerio de Educación: *En el año 2006, se sanciona la Ley de Educación 26206 que reconsidera la organización del sistema educativo argentino, reconociendo que el Nivel Inicial comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. Queda, ahora sí, el Nivel jurídicamente organizado. De esta manera, se habilita otra página de la historia que debemos escribir en primera persona en nombre de nuestros/as alumnos/as* (Ministerio de Educación, 2013).

Finalmente, en relación con el constructo conciencia fonológica, respecto de las *tareas que mantienen constante la dificultad* se observó que tanto en la identificación de sílaba y rima como de sonido inicial existe una clara diferencia evolutiva. El efecto de la edad demostró que los niños más pequeños, independientemente del sector donde crezcan,

presentan respuestas inferiores a las de niños de 5 años. Nuevamente, fue sólo entre los grupos de 5 años donde se observó diferencia en la habilidad de identificación de rimas: los niños de zona urbana superaron a los de zona urbano-marginal en su nivel de respuesta. En coincidencia con Diuk y Ferroni (2009), dicho resultado permite apreciar con mayor claridad la influencia de las características de la intervención pedagógica escolar ya que, en las salas de 4 años, una práctica frecuente consiste en el desarrollo de actividades que incorporen la producción de rimas tales como identificar palabras que terminan como el nombre de los niños, listados de palabras con misma sílaba final, producción de canciones y versos. Por lo tanto, la presencia y frecuencia de dicha implementación durante un ciclo lectivo puede interactuar con la capacidad cognitiva del niño para desarrollar una habilidad específica al ingresar a la sala de 5 años (Troia, 1999).

La administración de técnicas de conciencia fonológica con *tareas que varían en la dificultad que exige su resolución nos permitió apreciar los efectos diferenciados de la zona y la edad* frente a la puesta en marcha de distintas habilidades cognitivas. En las tareas de contar sílabas en palabras, aislar sonidos y sílabas como en la de omisión de sonidos y sílabas en palabras, se observó un efecto de la edad: los niños de 4 años obtuvieron respuestas inferiores a las de los escolares de 5 años. Esto indica un claro efecto evolutivo sobre las habilidades cognitivas analíticas de aislar y omitir ya que no es frecuente la implementación de dichas tareas en las actividades curriculares de nivel inicial. El hallazgo además es congruente con estudios dirigidos a identificar predictores significativos de la adquisición de la lectura mediante la implementación de numerosas técnicas lingüísticas en niños de nivel inicial que demuestran que las tareas analíticas tales como las de aislar y omitir sílabas y sonidos en palabras y segmentar palabras en sus componentes están entre las actividades que ofrecen mayor dificultad de resolución en comparación con las tareas de identificación (Bravo Valdivieso, Villalón & Orellana, 2002; Leong, 1991; Morais, 1991; Porta & Difabio, 2009). Porta & Difabio (2009), sobre la base de estudios desarrollados por Diamond (2002), ofrecen una interpretación alternativa para dicho hallazgo desde una perspectiva neurocognitiva. Las autoras

hipotetizan que para algunos niños el proceso de maduración neurológica que acaece en los lóbulos frontales entre los 4 a 6 años y medio de edad, interfiere en la resolución de tareas cuyas demandas cognitivas requieren del control inhibitorio de ciertos estímulos, tales como cambiar rápidamente de la interpretación de una consigna a la siguiente o manipular elementos de palabras. Durante la ejecución de tareas de omisión intervendría un mecanismo cognitivo de inhibición que permite, al pronunciar una palabra, omitir un segmento de la misma. Respecto de las tareas de aislar, Jiménez & Ortiz (1995) intercambian la posición del elemento fonético o silábico por aislar entre la posición inicial y final de la palabra exigiendo así, por parte del niño, un cambio recurrente en la interpretación de la consigna y ,por consiguiente, la inhibición de la consigna previa para poder cumplir con la siguiente.

Para concluir, la habilidad de *síntesis de sonidos en palabras*, un predictor significativo del constructo conciencia fonológica sobre el nivel lector (Porta, Harper & Kraft, 2010), fue la única en la que además de presentar diferencias significativas por influencia de la edad, los niños de 5 años de escuelas urbano-marginales obtuvieron un nivel levemente superior de respuesta en relación a sus pares de zonas urbanas. En el estudio mencionado, esta habilidad correlacionó de manera positiva y significativa con el nivel lector de los participantes y con el nivel de entrenamiento adquirido en la promoción de dicha habilidad. Por lo tanto, nuestro resultado sugiere que ésta es una de las pocas habilidades en las que las diferencias observadas al ingresar al sistema escolar podrían atribuirse al nivel cognitivo del niño.

En síntesis, el presente trabajo ofrece evidencia clara de los efectos de la *edad* en el nivel lingüístico infantil. Es de particular interés que dicha diferencia se puede apreciar en un intervalo de tiempo de tan sólo un año entre ambos grupos etarios. La *zona* influyó fundamentalmente en el nivel de habilidades lingüísticas que presentaron los escolares de 5 años, no así en el grupo de 4. La diferencia observada entre los grupos de 5 años sugiere que el efecto de la zona podría deberse a un mecanismo mediador dado por la interacción entre las particularidades de la intervención pedagógica recibida durante el primer año de escolaridad, es decir durante el cursado de la sala de 4, y el efecto del ambiente literario en el hogar que podría incrementarse por la motivación de los padres con el ingreso de los niños al Sistema Educativo. Considerando la dinámica del sistema

educativo, este resultado si bien aparenta no concordar con el de Filippetti (2012) podría complementarlo. En este sentido, si bien la autora encuentra diferencias en habilidades lingüísticas y cognitivas en niños escolarizados provenientes de distintos sectores-urbanos y urbano-marginales-, su estudio se concentra en un rango etario comprendido entre 8 a 11 años. En nuestra investigación, la ausencia de diferencias en prácticamente la totalidad de las habilidades lingüísticas evaluadas entre ambos grupos de 4 años que asisten a escuelas localizadas en distintos sectores indicarían que los niños presentan un nivel de habilidades lingüísticas acorde a la mayoría de sus pares, independientemente de su procedencia, y donde la influencia de factores informales de desarrollo del lenguaje tales como el nivel educativo de los padres o el ambiente académico en el hogar son aparentemente homogéneos. Aunque la limitación principal del presente trabajo radica en el carácter transversal del mismo, es real la uniformidad observada en todas las habilidades evaluadas respecto de la ausencia del efecto de la localidad donde se encuentra la escuela en niños de 4 años, así como lo es también la presencia de su efecto en los niños de 5 años. Dado que la incorporación formal de las salas de 4 años al Nivel Inicial del sistema educativo se cristaliza a partir del año 2006, el presente estudio da cuenta de un perfil de respuesta diferente al observado hasta el momento: por un lado, los escolares ingresan al sistema escolar con un nivel homogéneo de habilidades lingüísticas, independientemente de los sistemas informales que puedan influir en el desarrollo cognitivo, y, por el otro, el rol de la intervención pedagógica desarrollada durante el primer año de escolaridad (salas de 4 años) como variable mediadora y promotora de habilidades lingüísticas consideradas precursoras de la lectura.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adams, M., Foorman, B.; Lundberg, I., & Beeler, T. (2003). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.



- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary Knowledge. En: J. T. Guthrie (ed.). *Comprehension and teaching: Research and reviews* (pp. 77-116). Newark: International Reading Association.
- Borzone, A. M., Rosenberg, C., Diuk, B., y Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: Una propuesta de alfabetización intercultural. *Lingüística en el Aula*, 8, 7-27.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bravo Valdieso, L, Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., & Tomblin, J.B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten- Estimating kindergarten research-38-en children: A research based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cubo, L. (2005). *Leo pero no comprendo. Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunic-arte.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. En: D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.). *Principles of frontal lobe function* (pp.466-503). New York: Oxford University Press.
- Dickinson, David (2012). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333, 964-967.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Diuk, B., & Ferroni, M. (1992). Reading acquisition in children growing up in poverty: cognitive profiles of good and poor readers. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 7, 70-89.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2003). Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. En: M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.). *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 83-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. et al. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read. Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.

- Fernández Cano, A., Machuca, F., & Lorite, J. (2002). Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 147-170.
- Filippetti (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psyke*, 21, 3-20.
- Høien, T., Lundberg, L., Stanovich, K., & Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-88.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Sistema de Estadísticas Sociodemográficas. Área Educación. Definiciones y conceptos. Recuperado de <http://www.inde.com.ar>
- Jiménez J. E. & Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Síntesis.
- Leong, Ch. K. (1991). From phonemic awareness to phonological processing to language access in children developing reading proficiency. En: D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 217-254). New York. Springer-Verlag.
- Manrique, A. M., & Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *Lectura y Vida*, 5, 4-13.
- Ministerio de Educación (2013). El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino. Recuperado de www.servicios2.abc.gov.ar/.../historia/elnivelinicial.htm
- Morais, J. (1991). Phonological Awareness: A bridge between language and literacy. En: D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 31-71). New York. Springer-Verlag.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- National Reading Panel (2000) *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: The National Institute of Child Health and Human Development.
- Pennington, B. F., & Lefly, D. L. (2001). Early Reading Development in Children at Family Risk for Dyslexia. *Child Development*, 72, 816-833.
- Porta, M. E. (en prensa). Evaluación de habilidades pre-lectoras en proyectos de intervención pedagógica. Finalidades metodológicas y pedagógicas en el Nivel Inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64.
- Porta, M. E., & Difabio de Anglat, H. (2009). Detección oportuna de niños en riesgo pre-lector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica. *Revista de Psicología*, 9, 55-79.



- Porta, M. E., & Difabio, Hilda Emilia (2012). Identificación de predictores del Aprendizaje lingüístico Inicial: Efecto de factores cognitivos, lingüísticos y ambientales. *Psico/Pedagógica*, 12, 70-93.
- Porta, M. E., Harper, L., & Kraft, R. (2010). Hemispheric asymmetry profiles during beginning reading. Effects of reading level and word type. *Developmental Neuropsychology*, 35, 96-114.
- Share, D., Jorm, A., MacLean, R., & Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition- *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En: D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 159-189). New York: Springer-Verlag.
- Troia, G. (1999). Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*, 34, 28-52.
- UNESCO (2004), PRELAC, un trayecto regional hacia la educación para todos. *Revista PRELAC*, 1. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- UNESCO (2007). Literacy Public Report from de UNESCO. Institute for Statistics Recuperado de [http://stats.uis.unesco/Table Viewer/tableView.aspx](http://stats.uis.unesco/TableViewer/tableView.aspx)
- Wechsler, D. (2004). *Test de inteligencia para preescolares (WPPSI) Manual* (3ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Woodcock, R. & Muñoz-Sandoval. (1996). *Batería estándar. Pruebas de aprovechamiento revisada*. US: Riverside Publishing.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.