

Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada.

Sebastián Urquijo¹

Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación
Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
CONICET

Resumen. El objetivo de este trabajo es el de evaluar, analizar y comparar los niveles de aprendizaje de la lectura considerando especialmente las diferencias en función del tipo de escuela al que asisten, basados en la existencia de diferencias de nivel socio-económico y cultural. Para ello, se evaluaron 610 niños, alumnos de los primeros tres años del ciclo básico de la educación primaria de 8 escuelas públicas y 4 escuelas privadas de la ciudad de Mar del Plata, Argentina, a quienes se les administró una versión adaptada del PROLEC para determinar sus desempeños en identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Los resultados indican, de forma sistemática en los tres años, diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las variables evaluadas, relacionándose de forma particular con las características del aprendizaje de la lectura en cada uno de los tres primeros años escolares. Las conclusiones discuten las posibles causas y las implicancias sociales de estos resultados.

Palabras clave: Aprendizaje, Lectura, Nivel socioeconómico y cultural, Tipo de escuela.

1. Influencias del nivel socio económico y cultural en el aprendizaje de la lectura

Las estadísticas sobre los niveles alcanzados en lengua en la República Argentina a principios de este siglo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE, Censo Educativo 1999, 2000) indicaban que en el momento de finalización del nivel Medio, los totales para todo el país de la evaluación en Lengua indican que la media de aciertos fue del 59,1% y para la región Centro, del 61,8%. Los resultados para 9° año de EGB y 2° año del nivel medio fueron, para todo el país del 51% y para la Región Centro, del 53,2%. Como puede observarse, la media en el área de lengua, solo alcanza a la mitad de los requisitos y habilidades supuestamente adquiridos durante el año anterior a la evaluación.

Resulta llamativo que los sujetos que terminan el 1er ciclo de la EGB, no alcancen a dominar las herramientas básicas para la lectura, demorándose la adquisición de

¹ Por favor dirigir la correspondencia relacionada con este artículo a:
Sebastián Urquijo, E-mail: urquijo@mdp.edu.ar – sebasurquijo@gmail.com

conocimientos que supuestamente deben adquirirse a través de la lectura. Estas deficiencias, inciden marcadamente en las posibilidades educativas de sujetos en niveles superiores como el polimodal o la Universidad. Datos de investigaciones realizadas en nuestro país (Piacente y Granato, 2001, 2002; Piacente, Granato y Maglio 2002; Piacente y Tittarelli, 2002) indican serias dificultades en la comprensión lectora, aún en niveles avanzados de los estudios universitarios.

Existe acuerdo en que, entre las funciones principales del sistema educativo, la transmisión de cultura es una tarea indelegable. Dado que este proceso se produce a través del lenguaje escrito, el aprendizaje de la lectura y la escritura constituye una de las tareas más importante de la escuela en tanto instrumento fundamental tanto a nivel individual como social que incidiría sobre el éxito o el fracaso de niños y adolescentes en la escuela y fuera de ella. En este sentido, los agentes educativos debieran reconocer que escuchar, hablar, leer y escribir constituyen un continuo de habilidades psicolingüísticas que garantizan la competencia comunicativa (Snow, 1983; Marder y Piacente, 2000).

La lectura es un proceso altamente complejo, dinámico y progresivo en el que operan conductas psico-neurológicas, neuromotoras, cognitivas, perceptuales, psico-socio-afectivas, ambientales y culturales. Se la concibe como un proceso verbal activo que requiere primordialmente de la comprensión del signo percibido, lo que supone una reconstrucción del mensaje representado por símbolos gráficos.

Actualmente, desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva se han establecido cuáles son los procesos que dan cuenta de la lectura, denominándolos procesos lectores, que básicamente consisten en la identificación de letras, el reconocimiento de palabras, y la comprensión lectora. El reconocimiento de palabras (Lieberman et al., 1974; Metsala & Erhi, 1996; Gough, 1984; Gough y Juel, 1989; Gough y Walsh, 1991; Gough, Ehri y Treiman, 1992; Stanovich, 2000; Signorini y Manrique de Borzone, 1996; Signorini, 2000; Signorini y Piacente, 2001, 2002) y la comprensión lectora, en tanto procesos centrales del aprendizaje, se consideran no obstante, de diferente nivel.

Si bien el reconocimiento de palabras condiciona toda la actividad de la lectura, no resulta suficiente para comprender un texto (Gombert, 1990, 1992). El énfasis en el papel central del reconocimiento de palabras no debe hacer olvidar que el propósito último de la lectura es la comprensión (Pressley, 1998, citado por Stanovich, 2000). Perfetti (Perfetti & Lesgold, 1977; Perfetti, 1985) ha formulado la teoría de la eficiencia verbal, según la cual el

reconocimiento de palabras tiene que realizarse de una manera rápida y automática para poder dedicar recursos cognitivos a la comprensión. Esto permite al lector dirigir su atención a actividades de comprensión de más alto nivel referidas a la necesidad de tomar en cuenta la estructura gramatical y las marcas de cohesión y la coherencia textual.

La lectura en un sistema de escritura alfabético demanda muy pocos recursos de memoria (20 o 30 símbolos) y la decodificación es un proceso objetivo que puede ejecutarse correctamente sin necesidad de apoyarse en el contexto semántico, aplicando solo reglas de codificación de letras, sílabas o puntuaciones. Sin embargo, es exigente en procesos de cómputo puesto que, en un espacio de tiempo limitado, el lector debe construir fonéticamente cada palabra del texto a partir de unidades elementales abstractas. Esa exigencia se manifiesta en el lento aprendizaje escolar y en los diferentes tipos de fracaso observados. Todo ello implica que las demandas cognitivas de la alfabetización son complejas, a la dificultad de la decodificación alfabética se une la necesidad de ciertas destrezas conceptuales, motivaciones y hábitos.

En primer lugar, el flujo de información del texto sólo es accesible cuando el lector hace uso de sus destrezas lectoras (de codificación de letras, sílabas, etc.) que supone una considerable carga cognitiva para el sujeto, quien debe ejecutar simultáneamente las operaciones de decodificación y comprensión. En segundo lugar, las destrezas del lector tienen carácter de artefacto cultural y requieren un aprendizaje laborioso con la intervención del agente educativo. En tercer lugar, el lector puede controlar la velocidad del input, de modo que un sujeto experimentado puede autoadministrarse la información más rápido que el inexperto.

En el proceso lector, el análisis más básico es el proceso perceptivo de reconocimiento de patrones, en el que el sistema visual analiza las características elementales de los trazos (inclinación, líneas curvas o rectas, ángulos) y sintetiza las letras, que se integran en patrones silábicos para, finalmente, agruparse en palabras. La codificación de palabras supone un acceso a los conceptos almacenados en la memoria semántica. Las palabras se relacionan unas a otras mediante reglas sintácticas y, para ello, se utiliza conocimiento gramatical implícito en la lectura de textos, de modo que si lee un artículo, inmediatamente se activa la expectativa de que la siguiente palabra será un sustantivo.

El lector no sólo lee e interpreta frases, sino que construye un modelo coherente e integrado del texto global, que supone la utilización activa de esquemas temáticos y formales

que guían la comprensión. El individuo que realiza una lectura comprensiva opera simultáneamente en todos los niveles de procesamiento. Se suelen categorizar como microprocesos, a aquellos directamente relacionados con la decodificación más o menos mecánica del texto (reconocimiento de letras, construcción silábica, codificación de palabras, procesamiento sintáctico); y son macroprocesos las operaciones de alto nivel asociados a la comprensión del texto (integración de proposiciones en esquemas, inferencias, uso de metas en la lectura). Los dos niveles son esenciales para que un individuo pueda considerarse un buen lector. Las diferencias individuales entre buenos y malos lectores se derivan de su grado de eficiencia tanto en los micro como en los macroprocesos.

De acuerdo con Sternberg (1996) cuando se aprende a leer, los lectores iniciales tienen que llegar a dominar dos formas básicas de procesos: los procesos léxicos y los procesos de comprensión. Los procesos léxicos son utilizados para identificar las letras y las palabras; también activan la información relevante sobre esas palabras en la memoria. Los procesos de comprensión son utilizados para entender el texto como una totalidad, estableciendo relaciones entre significados de palabras.

A modo de resumen, podemos afirmar que las habilidades de comprensión involucran un subproceso complejo a partir del cual se trata de explicar cómo el lector sobre la base de un texto escrito (o hablado) puede elaborar un conjunto estructurado de informaciones correspondientes a aquello que ha comprendido del texto (Fayol, 1992). Supone un rol activo de parte del lector, que construye el significado basado en su acervo cultural, en sus propósitos y en la situación de lectura (Gunning, 1998).

Sin embargo, leer y escribir involucran algo más que el desarrollo de habilidades básicas. Constituyen esencialmente prácticas sociales y comunicativas que implican el desarrollo de las habilidades discursivas necesarias para alcanzar determinados propósitos (Moje, Dillon & O'Brien, 2000; Gee, 1999; Lee, 1995; Hourigan, 1994; Street, 1984; Scribner & Cole, 1981). Existen evidencias de que los contextos alfabetizadores y las características socio-económicas y culturales de los hogares tienen influencias sobre la adquisición de la lectoescritura. La posesión de portadores de texto en los hogares, los hábitos de lectura de los padres, la lectura temprana de cuentos a los niños, etc. son variables que se asocian a la alfabetización temprana (Piacente, Granato, Talou y Marder, 2000; Hourigan, 1994).

Datos recientes del Ministerio de Educación de la República Argentina (2009) que

evalúan los niveles de desempeño en Lengua de alumnos del 3° año de la Educación Primaria confirman la existencia de marcadas diferencias entre el desempeño de los alumnos del sistema urbano privado (63,7% alcanzan un nivel alto, 23,5% nivel medio y 12,8% nivel bajo) y los alumnos del sistema urbano estatal (32,4% alcanzan un nivel alto, 33,4% nivel medio y 34,1% nivel bajo). Estos datos demuestran claramente que la brecha en el desempeño de los usuarios del sistema público y del privado alcanza niveles preocupantes, considerando que la función de la Escuela pública debería ser la de generar igualdad de oportunidades a través de una educación de excelencia que mitigue las diferencias sociales. Es probable que las diferencias en lengua se deban a diferencias en la adquisición de la lectura, sin embargo, no abundan los datos precisos que demuestren las diferencias específicas de los alumnos de los sistemas públicos y privados en el proceso de alfabetización.

Por lo tanto, este trabajo pretende proveer datos empíricos sobre el desempeño en lectura de alumnos de los primeros tres años de escuelas de gestión pública y privada, considerando particularmente las diferencias de nivel socio-económico cultural de sus integrantes.

2. Método

2.1. Participantes.

Se trabajó con los datos de una muestra total de 610 niños y niñas, con edades entre 6 y 9 años, alumnos de 8 escuelas públicas y 4 escuelas privadas de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Las escuelas públicas fueron seleccionadas al azar entre las 17 escuelas primarias de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de General Pueyrredón. Las escuelas privadas fueron seleccionadas de manera intencional, con el objeto de incluir escuelas de simple y doble escolaridad, laicas y confesionales. En cada escuela se seleccionaron al azar 20 alumnos de 1°, 20 alumnos de 2° y 20 alumnos de 3° año de la EPB (720 sujetos). Durante el período de evaluación, algunos de los niños no asistieron a la escuela y otros no completaron correctamente las pruebas. Finalmente se obtuvieron datos completos y confiables de 610 niños. Se excluyeron de la muestra repetidores y niños o niñas con problemas o trastornos específicos del aprendizaje.

2.2. Instrumentos.

Los Para evaluar el desempeño en lectura, se utilizaron algunas escalas de la Prueba de Procesos lectores -PROLEC SE de Ramos y Cuetos (1999), que se detallan a continuación. El instrumento permite evaluar cuatro procesos básicos que intervienen en la lectura (procesos de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos):

I. IDENTIFICACIÓN DE LETRAS. Incluye dos pruebas que miden la capacidad de los niños para identificar las letras y emparejarlas con sus respectivos sonidos.

A. Nombre o sonido de las letras: Para poder leer es imprescindible conocer las letras, y el objetivo de esta tarea es averiguar si el niño conoce todas las letras o tiene problemas con alguna de ellas. Incluye las 20 letras más representativas (sin las vocales, por ser las más fáciles y las consonantes de menor uso).

B. Igual – Diferente en palabras y pseudopalabras: El objetivo de esta prueba es comprobar si el niño es capaz de realizar esta tarea, indicando si son iguales o diferentes entre sí pares de palabras y pseudopalabras que se le presentan en la prueba. Para esto se utilizan pares de estímulos (mitad palabras y mitad pseudopalabras) que pueden ser iguales o que sólo se diferencian en una sola letra. Hay veinte pares de estímulos (mitad iguales y mitad diferentes). Esta es una tarea que exige una gran atención visual, por lo que los niños con problemas atencionales pueden producir errores, no porque no identifiquen las letras sino porque se distraen.

II. PROCESOS LÉXICOS. Se presentan listas de palabras que los sujetos tienen que leer en voz alta. Reconocer una palabra implica la necesidad de descifrar el significado de un grupo de letras. El fin de estas pruebas es evaluar el funcionamiento de las dos rutas de reconocimiento de palabras: la ruta directa o léxica, que conecta la forma ortográfica de la palabra con su representación interna, y la ruta fonológica, que permite transformar cada grafema en su correspondiente sonido y utilizarlos para acceder al significado. Ambas vías son complementarias. El único requisito necesario para leer por la ruta directa o léxica es haber visto la palabra las suficientes veces como para formar una representación interna de la misma. En cuanto a la ruta fonológica, el principal requisito es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema -fonema.

A. Decisión Léxica: Esta prueba mide el nivel de representaciones ortográficas del niño. Se trata de comprobar si el sujeto es capaz de reconocer las palabras,

independientemente de que sea o no capaz de leerlas, es decir, mediría la capacidad de acceder a su representación ortográfica. Se presentan 30 ítems, mitad palabras y mitad pseudopalabras, para que indique si se trata de una palabra real o una palabra inventada.

B. *Lectura de palabras y pseudopalabras*: Esta prueba analiza el grado de desarrollo que el niño ha alcanzado en las dos rutas de lectura. Para ello se utilizan palabras y pseudopalabras mezcladas y pertenecientes a seis categorías: palabras frecuentes cortas y largas, palabras infrecuentes cortas y largas, y pseudopalabras cortas y largas. Cuanto mayor sea la diferencia entre los resultados de las palabras frecuentes y las infrecuentes, y entre éstas y las pseudopalabras, mayor es el uso de la ruta léxica. La lista tiene 60 estímulos (20 palabras de alta frecuencia, 20 palabras de baja frecuencia y 20 pseudopalabras, en los tres casos la mitad son de longitud corta y la otra mitad de longitud larga).

III. PROCESOS SINTÁCTICOS. Las palabras aisladas permiten activar significados que tenemos almacenados en la memoria (“pollo”, “granjero”, “cocina”, etc.) pero no transmiten un mensaje completo. Para conseguirlo es necesario que las palabras se agrupen en una estructura superior como la oración (ej. “El granjero buscaba el pollo por la cocina”). Por lo tanto, cuando leemos, además de reconocer las palabras, tenemos que averiguar cómo se organizan en la oración. Para ello disponemos de estrategias de procesamiento sintáctico (una de las más utilizadas consiste en aplicar las funciones de Sujeto – Verbo – Objeto). Otra ayuda importante para la determinación del papel sintáctico es la que proporcionan los signos de puntuación. En el lenguaje oral está determinada por los rasgos prosódicos: entonación, pausas, etc.; y en el lenguaje escrito la manera de representar estos rasgos es a través de los signos de puntuación. Un lector que no respeta los signos de puntuación tiene dificultades para determinar el papel sintáctico de las palabras y para entender lo que lee.

A. *Signos de puntuación*: Trata de comprobar si el niño es capaz de generar las pausas y entonaciones que le indican los signos de puntuación, fundamental para la lectura comprensiva. Se pide que lea en voz alta un breve cuento en el que aparecen los principales signos de puntuación. Se puntúan diez signos (3 puntos, 2 comas, 3 interrogaciones y 2 exclamaciones).

IV. PROCESOS SEMÁNTICOS. Se denominan procesos semánticos o de comprensión a los que permiten la extracción de los significados del texto, la integración de los mismos en la memoria y al uso de esa información. Para la evaluación se utilizan dos pruebas, una destinada al proceso de extracción del significado y la otra a los procesos de

integración en la memoria y de elaboración de inferencias.

A. *Comprensión de oraciones*: Intenta comprobar si el niño es capaz de extraer el significado de oraciones sencillas. La prueba está formada por doce oraciones que expresan órdenes sencillas que el lector tiene que ejecutar, las tres primeras le piden al niño que realice órdenes simples, las tres siguientes que haga sencillos dibujos, las tres siguientes que realice tareas sobre unos dibujos que se le presentan y las tres últimas que señale el dibujo que corresponde a la oración.

B. *Comprensión de textos*: Cuando las frases, además de ser comprendidas son integradas en la memoria, la recuperación de esa información es más sencilla y breve. Esta información se aplica para enriquecer los conocimientos del lector y realizar deducciones e inferencias sobre el material leído. Esta prueba incluye cuatro textos breves, dos narrativos y dos expositivos. Acompañando a cada texto hay 4 preguntas, 2 literales y 2 inferenciales.

Los resultados de las pruebas de desempeño en lectura se discriminan por tareas. También se calcula el total de las escalas como la sumatoria simple de las mismas.

3. Resultados

Si bien se considera la diferencia del tipo de escuela, se debe destacar que entre ambos tipos, existen marcadas diferencias del nivel socio-económico y cultural de sus integrantes. Para evaluar el nivel socioeconómico y cultural NSEC, se utilizaron los criterios propuestos Torrado (1992) utilizando los datos de clase social, condición socio-ocupacional del jefe de familia (tipo de empleo), nivel educacional de los padres y situación ocupacional actual del Jefe de Familia. La composición de la muestra, discriminada por Tipo de Escuela, se presenta en las Tablas 1 a 4.

Las diferencias resultan claras. Mientras que el 70% de las familias que envían a sus hijos a escuelas de gestión privada pertenecen a la clase media, en las escuelas públicas sólo poco más del 25% pertenece a esta categoría. Las escuelas públicas registran más de un 70% de alumnos pertenecientes a familias de clase obrera, mientras que en la escuela privada, ese segmento sólo representa un 21%. Con relación al nivel educacional, menos de un 10% de los padres de alumnos de escuelas públicas ha asistido a la universidad y casi un 60% ni siquiera ha asistido al secundario, mientras que el 66% de los padres de alumnos de escuelas privadas ha asistido a la universidad (más del 50% ha obtenido un título). La relación con las madres es semejante.

Tabla 1.

Clase Social y Condición socio-ocupacional del Jefe de familia según tipo de Escuela.

| Clase Social de la familia | Escuela Pública | Escuela Privada |
|--|-----------------|-----------------|
| Clase Alta | - | 8,7% |
| Clase Media | 26,4% | 69,9% |
| Clase Obrera | 73,6% | 21,4% |
| Condición socio-ocupacional | | |
| Directores de Empresa | - | 8,4% |
| Profesional en función específica | 2,0% | 33,5% |
| Propietario de pequeña empresa | 1,4% | 10,7% |
| Cuadros técnicos | 7,3% | 9,8% |
| Pequeños productores autónomos | 7,1% | 6,5% |
| Empleados administrativos y vendedores | 7,1% | 6,5% |
| Trabajadores especializados autónomos | 7,9% | 8,8% |
| Obreros calificados | 22,2% | 6,0% |
| Obreros no calificados | 22,2% | 4,2% |
| Peones autónomos | 8,9% | 1,4% |
| Empleados domésticos | 8,5% | - |
| Sin especificar | 5,3% | 2,8% |

Tabla 2.

Nivel Educativo del Padre según tipo de escuela.

| Nivel Educativo del Padre | Escuela Pública | Escuela Privada |
|---------------------------|-----------------|-----------------|
| Analfabeto | 5,3% | 0,5% |
| Lee y escribe | 4,7% | - |
| Primario incompleto | 16,9% | 1,4% |
| Primario completo | 32,9% | 7,1% |
| Secundario incompleto | 8,6% | 5,2% |
| Secundario completo | 21,8% | 19,8% |
| Universitario incompleto | 3,1% | 15,1% |
| Universitario completo | 6,7% | 50,9% |

Tabla 3.

Nivel Educativo de la Madre según tipo de escuela.

| Nivel Educativo de la Madre | Escuela Pública | Escuela Privada |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|
| Analfabeto | 3,5% | - |
| Lee y escribe | 4,7% | - |
| Primario incompleto | 14,0% | 0,5% |
| Primario completo | 34,3% | 3,8% |
| Secundario incompleto | 11,4% | 7,5% |
| Secundario completo | 22,0% | 20,3% |
| Universitario incompleto | 3,0% | 16,5% |
| Universitario completo | 6,9% | 51,4% |

Tabla 4.
Situación ocupacional actual del jefe de familia según tipo de escuela

| Situación Ocupacional | Escuela Pública | Escuela Privada |
|-------------------------------|-----------------|-----------------|
| No trabaja | 4,7% | 2,3% |
| Dueño | 15,8% | 30,1% |
| Empleado | 65,5% | 37,0% |
| Trabaja por cuenta propia | 8,9% | 30,6% |
| Trabaja sin sueldo fijo | 0,6% | - |
| Trabaja en servicio doméstico | 4,5% | - |

Tabla 5.
Resultados de desempeño en lectura discriminados por tipo de escuela y por proceso lector.

| PROCESO | TAREA | TIPOESC. | 1° | | 2° | | 3° | | |
|--------------------------|---------------------|----------|---------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
| | | | Media | Desv. típ. | Media | Desv. típ. | Media | Desv. típ. | |
| Identificación de letras | Nombre letras | Pública | 15,65 | 4,78 | 19,07 | 1,62 | 19,46 | 0,87 | |
| | | Privada | 17,40 | 1,77 | 19,44 | 1,72 | 19,62 | 1,40 | |
| | Igual diferente | Pública | 14,14 | 5,46 | 17,78 | 2,66 | 18,37 | 1,73 | |
| | | Privada | 17,80 | 1,13 | 18,05 | 2,01 | 18,87 | 1,72 | |
| Procesos léxicos | Decisión léxica | Pública | 15,58 | 11,06 | 24,79 | 6,29 | 26,83 | 2,89 | |
| | | Privada | 22,40 | 8,54 | 26,50 | 4,98 | 28,87 | 1,12 | |
| | Lect. pal. frec. | Pública | 10,32 | 8,69 | 17,43 | 4,86 | 19,29 | 1,99 | |
| | | Privada | 18,30 | 16,18 | 19,00 | 1,32 | 19,50 | 0,75 | |
| | Lect. pal. infrec. | Pública | 9,62 | 8,46 | 17,50 | 4,46 | 18,55 | 2,27 | |
| | | Privada | 14,00 | 7,16 | 18,05 | 1,95 | 19,62 | 1,06 | |
| | Lect. pseudopal. | Pública | 9,39 | 8,26 | 17,03 | 4,62 | 17,78 | 2,48 | |
| | | Privada | 13,90 | 7,68 | 17,38 | 2,06 | 18,37 | 1,06 | |
| Procesos Sintácticos | Signos punctua. | Pública | 0,97 | 2,11 | 3,02 | 3,01 | 5,03 | 3,07 | |
| | | Privada | 1,55 | 1,94 | 5,00 | 2,80 | 8,87 | 1,45 | |
| Procesos Semánticos | Compre. oraciones | Pública | 2,03 | 2,53 | 4,43 | 1,87 | 5,24 | 1,23 | |
| | | Privada | 4,60 | 2,45 | 5,22 | 1,35 | 5,87 | 0,35 | |
| | Compre. textos | Pública | 1,71 | 2,62 | 4,36 | 2,29 | 4,74 | 2,11 | |
| | | Privada | 3,55 | 2,35 | 5,38 | 1,25 | 6,06 | 1,26 | |
| | Texto narrativo | Pública | 1,08 | 1,62 | 2,43 | 1,44 | 2,83 | 1,22 | |
| | | Privada | 2,30 | 1,53 | 3,19 | 0,57 | 3,37 | 0,64 | |
| | Texto expositivo | Pública | 0,63 | 1,12 | 1,58 | 1,35 | 1,91 | 1,31 | |
| | | Privada | 1,25 | 1,00 | 2,16 | 0,97 | 2,68 | 0,88 | |
| | Preg. literales | Pública | 0,87 | 1,34 | 1,90 | 1,27 | 2,31 | 1,20 | |
| | | Privada | 1,75 | 1,16 | 2,83 | 0,84 | 3,12 | 0,74 | |
| | Preg. inferenciales | Pública | 0,82 | 1,32 | 2,09 | 1,43 | 2,37 | 1,24 | |
| | | Privada | 1,80 | 1,33 | 2,47 | 0,73 | 2,93 | 0,90 | |
| | Total Escalas | | Pública | 79,86 | 45,83 | 125,45 | 24,11 | 135,33 | 11,27 |
| | | | Privada | 121,94 | 32,76 | 133,05 | 11,59 | 144,68 | 6,50 |

En la tabla 5 se presentan los resultados del desempeño en lectura de todos los sujetos de la muestra. Los mismos se encuentran discriminados en tareas, de acuerdo al tipo de escuela al que asisten. Las tareas de comprensión de textos se discriminaron en función del tipo de texto (narrativo – expositivo) y en función del tipo de preguntas (literales – inferenciales), con el objeto de obtener información más detallada de este proceso.

A simple vista, las diferencias a favor de los alumnos de escuelas privadas son sistemáticas en todas las tareas evaluadas, sin excepción. Con el objeto de determinar si estas diferencias en el desempeño en lectura, de acuerdo al tipo de escuela al que asisten, son estadísticamente significativas, se realizaron pruebas de comparación de medias, cuyos resultados se presentan en la tabla 6. Puede confirmarse que la mayoría de las diferencias en el desempeño en lectura de los niños y niñas que asisten a escuelas públicas y privadas son estadísticamente significativas.

Tabla 6.

Resultados de la prueba de comparación de medias para muestras independientes (escuela pública – privada), discriminadas por curso

| PROCESO | TAREA | 1° | | 2° | | 3° | |
|--------------------------|---------------------|---------|----------------|---------|----------------|---------|----------------|
| | | t | Sig. bilateral | t | Sig. bilateral | t | Sig. bilateral |
| Identificación de letras | Nombre letras | -2,634* | 0,017 | 1,486 | 0,153 | 1,579 | 0,110 |
| | Igual diferente | -6,794* | 0,000 | -,524 | 0,605 | -0,795 | 0,450 |
| Procesos léxicos | Decisión léxica | -2,415* | 0,035 | -1,342 | 0,193 | -4,508* | 0,001 |
| | Lect. pal. frec. | -2,671* | 0,008 | -3,234* | 0,002 | -0,283 | 0,778 |
| | Lect. pal. infrec. | -1,863 | 0,091 | -,970 | 0,338 | -2,599* | 0,026 |
| | Lect. pseudopal. | -1,683 | 0,094 | -,321 | 0,749 | -0,667 | 0,505 |
| Procesos Sintácticos | Signos puntuación | -0,803 | 0,423 | -2,651* | 0,009 | -3,503* | 0,001 |
| Procesos Semánticos | Compre. oraciones | -3,204* | 0,009 | -2,267* | 0,033 | -4,065* | 0,001 |
| | Compre. textos | -2,384* | 0,038 | -2,966* | 0,006 | -2,784* | 0,022 |
| | Texto narrativo | -2,439* | 0,035 | -4,342* | 0,000 | -2,193 | 0,055 |
| | Texto expositivo | -1,869 | 0,090 | -2,333* | 0,028 | -2,357* | 0,045 |
| | Preg. literales | -2,300* | 0,043 | -4,214* | 0,000 | -2,895* | 0,018 |
| | Preg. inferenciales | -2,261* | 0,025 | -1,109 | 0,269 | -1,269 | 0,206 |
| Total Escalas | | -3,679* | 0,005 | -2,309* | 0,027 | -3,813* | 0,004 |

Nota: * $p > 0.05$.

Lógicamente como es de esperar, las diferencias en los procesos de identificación de letras desaparecen luego del primer año, ya que son dominados por todos los sujetos. Las diferencias en la lectura de las palabras frecuentes desaparecen en el tercer año, mientras que

la lectura de palabras infrecuentes discrimina a los sujetos en el tercer año, cuando los procesos de acceso léxico se consolidan, demostrando menor pericia en la lectura. Los procesos gramaticales y semánticos se mantienen significativamente diferentes, demostrando la existencia de dificultades en los niños y niñas que asisten a escuelas públicas.

Con el objeto de determinar si el NSEC de los alumnos, y no ya el tipo de escuela a la que asisten, permiten explicar las diferencias en el desempeño en lectura, se realizaron análisis de varianza de un factor (ANOVA) para los procesos lectores en función del NSEC (compuesto a partir de sus indicadores, nivel de educación de los padres, clase social de la familia y situación ocupacional del sostén de familia). Cuando se realiza el análisis para toda la muestra, sin discriminar la escuela, los resultados muestran diferencias significativas en los procesos lectores, según el NSEC (procesos léxicos $F=8,713$ $p=0,000$; procesos sintácticos $F=5,849$ $p=0,000$; procesos semánticos $F=54,840$ $p=0,000$), con excepción de la identificación de letras ($F=1,222$ $p=0,222$). Sin embargo, cuando se realiza este análisis, pero para cada una de las instituciones, ninguno de los resultados indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas, para ninguno de los procesos lectores.

4. Discusión

Los resultados han confirmado que existen marcadas diferencias en el desempeño en lectura entre los niños y niñas que asisten a escuelas públicas y los que asisten a escuelas privadas, en todos los procesos y en casi todas las tareas. Confirmando los datos del Ministerio de Educación de la República Argentina (2009) los niños y niñas que asisten a escuelas de gestión privadas, en la ciudad de Mar del Plata, presentan desempeños superiores en tareas de lectura, que aquellos niños y niñas que asisten a escuelas de gestión pública.

Las diferencias en el desempeño, se verifican a lo largo de los tres primeros años de la Educación Primaria Básica. Sin embargo, son más marcadas en el 1º año, lo que permite sustentar la idea de que inician este ciclo escolar con menos conocimientos específicos de lectoescritura. Esta misma tendencia, de que las diferencias disminuyan con el paso de los años, permite inferir que ambos tipos de escuelas promueven aprendizajes, pero que, sin embargo, luego de tres años, no se consiguen igualar las habilidades lectoras. En el tercer año, si bien se igualan las habilidades básicas, vinculadas a los microprocesos o procesos de acceso léxico, gracias a su automatización en función del ejercicio, las diferencias se concentran en procesos de nivel superior, como los procesos semánticos o gramaticales. Los

niños y niñas de ambos tipos de escuela, al concluir el tercer año de la Escuela Primaria Básica, son capaces de realizar decodificaciones grafema-fonema de forma eficaz, sin embargo, los que asisten a escuelas de gestión pública presentan dificultades para comprender oraciones y textos. El dominio de estos procesos más complejos se consigue gracias al entrenamiento sistemático y el aprendizaje de estrategias más complejas, además de encontrarse vinculadas a procesos cognitivos básicos como la atención, la memoria, las funciones ejecutivas y el razonamiento.

Numerosos estudios nacionales e internacionales (Lipina y col, 2004; Farah y col., 2006; Hackman y Farah, 2009) demuestran que el nivel socioeconómico y cultural de los niños y niñas se asocia al desempeño cognitivo y escolar a lo largo de la vida, mientras que estudios pioneros como el de Whitehurst (1997) ya demostraban que estas diferencias se verificaban sistemáticamente en el aprendizaje del lenguaje. Este trabajo aporta evidencia empírica sobre estas diferencias y provee datos que pueden utilizarse de forma normativa, para estimar las diferencias de dominio de la lectura en los tres primeros años de la escuela entre alumnos de escuelas de gestión pública y de gestión privada.

También aporta evidencias suficientes para demostrar la existencia de marcadas diferencias en los niveles socioeconómicos y culturales de las familias que envían a sus hijos a escuelas de gestión pública o privada. Sin embargo, debemos destacar la idea de que los efectos observados no deberían suponerse exclusivamente como efecto de las diferencias del NSEC, sino que también deberíamos suponer la influencia de factores institucionales, es decir, de las prácticas educativas que se imparten en cada escuela o tipo de escuela. Los resultados indican que las diferencias de desempeño según NSEC sólo se observan cuando se comparan sujetos que asisten a escuelas diferentes, ya que cuando se aplican dentro de una misma institución, no se observan ningún efecto de esta variable. Esto implica que los niños y niñas que asisten a la misma escuela, no se diferencian en su desempeño en lectura según su NSEC.

De lo que no caben dudas es de que actualmente en nuestro país, asistir a una escuela de gestión pública o de gestión privada, representa diferencias en el desempeño en una habilidad básica para el aprendizaje que es la lectura. Tampoco caben dudas de que la escuela pública no alcanza a cumplir con eficiencia su misión primordial que es la proveer educación de calidad que permita disminuir las diferencias de los que menos tienen. Es necesario profundizar los estudios pormenorizados de las diferencias entre alumnos de estos dos tipos

de escuelas. Si pretendemos que las diferencias entre ambos desaparezcan debemos promover estudios de carácter longitudinal, para observar en el tiempo los efectos reales del NSEC sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas y de los aprendizajes y que permitan encontrar las herramientas y las intervenciones necesarias para que todos puedan llegar a tener las mismas oportunidades.

Referencias

- Cueto, F. Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Prueba de evaluación de los procesos lectores (PROLEC)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Farah, M.J. ; Shera, D.M. ; Savage, J.H. ; Betancourt, L. ; Gianetta, J.M. ; Brodsky, N.L. ; Malmud, E.K. & Hurt, H. (2006) Childhood poverty : Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research, 1110* ; 166-174.
- Fayol, M. (1992) La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelque questions. En Lecocq, P. (Ed.), *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*. París: Presses Universitaires de Lille.
- Gee, J. (1999) Critical issues: Reading and de new literacy studies. Reframing the National Academy of Science Report on Reading. *Journal of Literacy Research, 31*, 355-374.
- Gombert, J. E. (1990) *Le Développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gombert, J. E. (1992) Actividades de lectura y actividades asociadas. En Gombert, J. E. et all.: *Psychologie cognitive de la lecture*. París: Presses Universitaires de France.
- Gough P.B. & Walsh, M. A. (1991) Chinese, Phoenicians, and the orthographic cipher of English. En Brady, S. A. & Shankweiler, D. P. (Eds.) *Phonological process in literacy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gough, P. B. & Juel, C. (1989). Les premiers étapes de la reconnaissance des mots. En L. Rieben y C. A. Perfetti (Eds.). *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchatel, París: Delachaux & Niestlé.
- Gough, P. B. (1984). Word Recognition. En Pearson, P. D. (Ed.) *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Gough, P.B.; Ehri, L.C. & Treiman, R. (1992) *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gunning, T. (1998) *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hackman, D.A. & Farah, M.J. (2009) Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in cognitive science, 13*(2); 65-73.
- Hourigan, M. (1994) *Literacy as social exchange: Intersections of class, gender, and culture*. New York: State University of New York.

- Lee, C. (1995) A Culturally based cognitive apprenticeship: Teaching African American high School students skills in literary interpretation. *Reading Research Quarterly*, 30, 608-630.
- Liberman, I.; Shankweiler, D. P.; Fisher, F & Carte, B. (1974). Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212
- Lipina, S.J. et al (2004) Poverty and executive performance in preschool pupils from Buenos Aires city (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21, 153-193.
- Marder, S. y Piacente, T. (2000). *Valor predictivo de la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON) en la adquisición de la lengua escrita*. Informe de la Beca de perfeccionamiento de la Lic. Sandra Marder ante la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.
- Mares, Placarte & Rueda (1994) Evaluación de un programa para la enseñanza funcional de la lengua escrita. Integración: *Revista de Instituto de Psicología y Educación, U.V.*, 5-6, 112-117.
- Metsala, J. L. & Ehri, L. C. (1996). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, New Jersey; London; Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE (2009) Área de Evaluación de la Calidad Educativa. Operativo Nacional de Evaluación 2007. Informe de resultados – marzo 2009. Recuperado de http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20ONE_2007%201-4-09.pdf
- Moje, E. B.; Dillon, D. R. & O'Brien, D. G. (2000) Re-examining the roles of learner, the text, and the context in secondary literacy. *Journal of Educational Research*, 93, 165-180
- Perfetti, C. A. & Lesgold, A. M. (1977). Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction. En Resnick, L. B. y Weaver, P. A. (Eds.) *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (1985) *Reading ability*. Nueva York: Oxford University Press.
- Piacente, T & Granato, L. (2001) *Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios de Psicología de la U.N.L.P.* Proyecto de investigación en curso. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata.
- Piacente, T. & Granato, L. (2002) *Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios*. Comunicación libre, IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística
- Piacente, T. & Tittarelli, A.M. (2002) *Los estudiantes y los textos*. Comunicación Libre, IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.

- Piacente, T.; Granato L., Talou, C. & Marder, S. (2000). Desarrollo Psicológico y Grupo Social de Pertenencia. El sesgo cultural de los instrumentos de evaluación”. *Evaluar*. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, 1, (1), 15-28.
- Piacente, T.; Granato, L. & Maglio, N. (2002) *Procesos Lectores y su evaluación*. Comunicación Libre, VI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, XIII Jornadas Nacionales de ADEIP “La Eficiencia Y Ética en el Psicodiagnóstico. Realidad Socio-Cultural”
- Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999) *Evaluación de los procesos lectores*. PROLEC SE. Madrid: Tea Ediciones.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The psychology of literacy*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Signorini, A. & Piacente T. (2002) Diferencias individuales en lectura en niños pequeños: vinculando el desarrollo normal y las dificultades. *Revista IRICE*, 16, 9-25.
- Signorini, A. & Piacente, T. (2001) La Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista IRICE*, 15, 5-29.
- Signorini, A. (2000) *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis doctoral (Inédito).
- Signorini, A. y Manrique de Borzone, A. M. (1996) Las habilidades metafonológicas. La lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas* 23: 71-95.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*. 53: 2, 165-189.
- Stanovich, K. E. (2000) *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York, London: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (1996) *Cognitive psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Street, B. (1984) *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press.
- Torrado, Susana (1992), *Estructura social de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Whitehurst, G.J. (1997) Language processes in context: language learning in children reared in poverty. En Adamson, L.B. y Romzki, M.A. (Eds.) *Research on Communication and Language Disorders: Contribution to Theories of Language Development*. Baltimore: Brooks Ed.