

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN NIÑOS DE SECTORES URBANO-MARGINADOS

Beatriz Diuk
Instituto de Lingüística – Universidad de Buenos Aires
CONICET

Introducción

Este trabajo tiene por objeto presentar los lineamientos generales y algunos resultados preliminares de un proyecto sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores marginados. La particularidad de este proyecto reside en el hecho de que se ha abordado el estudio de los procesos de aprendizaje en el marco de la psicología cognitiva en una población generalmente excluida de las investigaciones realizadas en este encuadre.

Esta investigación se propone caracterizar las dificultades de los niños de sectores marginados a fin de distinguir si se trata de un mero retraso en el aprendizaje, retraso superable a partir de una adecuada intervención pedagógica o si las dificultades se derivan de un déficit específico para la adquisición de la lectura y la escritura.

Se considera que el conocimiento de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de nivel socioeconómico bajo puede contribuir a dar respuesta a la problemática del fracaso escolar, que afecta principalmente a estos sectores, en tanto la comprensión de la naturaleza de sus dificultades permitirá elaborar propuestas pedagógicas adecuadas.

La problemática del fracaso escolar

Sabemos por numerosas investigaciones que los niños de sectores pobres y de grupos minoritarios suelen encontrar dificultades en el proceso de alfabetización, dificultades que inciden en su trayectoria escolar.

En efecto, las altas tasas de repitencia y deserción que caracterizan a la realidad educativa de la Argentina y América Latina son indicadores de las dificultades de la escuela para cumplir con su función alfabetizadora. Las oportunidades de aprovechamiento escolar se encuentran, por lo demás, muy desigualmente distribuidas al interior de las sociedades, en detrimento de los sectores de menores recursos (Muñoz Izquierdo, 1996).

Las explicaciones del fracaso escolar de los niños de sectores marginados han variado en el tiempo. En la década del '60 predominaron las hipótesis del déficit, que atribuían el fracaso escolar a carencias lingüísticas y cognitivas de los propios niños. Se consideraba que estas carencias eran resultado de las malas condiciones que el entorno de los niños les proporcionaba para el aprendizaje. Se planteó así que los niños crecían en un ambiente de pobre estimulación verbal y exposición limitada a un lenguaje bien formado, situación que impedía un adecuado desarrollo lingüístico y cognitivo.

Uno de los principales cuestionamientos a las teorías del déficit fue el realizado por Labov (1972) quien discutió la validez de las conclusiones de las investigaciones sobre el comportamiento verbal de los niños de grupos minoritarios. Este investigador sostuvo que dichos estudios se basaban en datos obtenidos en situaciones de laboratorio, situaciones que constituían entornos no familiares e incluso amenazantes para los niños. En consecuencia el desempeño de los niños podía explicarse mejor por las características asimétricas de la situación en que se los colocaba que por sus competencias lingüísticas y cognitivas. Labov contrastó estos hallazgos con los resultados de su análisis de la lengua espontánea, recogida en su contexto natural de uso, de niños y adolescentes negros de sectores pobres de Nueva York. Encontró que la variedad de habla de esta comunidad presenta el mismo grado de complejidad de las relaciones morfosintácticas, semánticas y fonológicas que cualquier otro sistema lingüístico y que difiere del inglés estándar en forma sistemática y regida por reglas. Considera entonces que si bien la diferencia de dialecto no puede ser obstáculo para el aprendizaje, el desconocimiento de las diferencias entre los dialectos lleva a que los dialectos que no son el estándar sean discriminados por la sociedad.

A partir de las investigaciones de Labov, numerosos estudios han contribuido a invalidar las hipótesis sobre el déficit y a mostrar que todos los niños poseen un nivel complejo de lenguaje y dominan plenamente el sistema gramatical de su dialecto a los 5 años (Snow,1983). Ahora bien, aunque las diferencias dialectales no implican déficit, las diferencias en los usos del lenguaje entre el hogar y la escuela pueden plantear dificultades a aquellos niños que no han tenido experiencia en su medio familiar con los usos que la escuela requiere.

Estos aportes han reorientado los estudios acerca del fracaso escolar hacia una perspectiva que atiende a las interconexiones entre ámbitos. Investigaciones realizadas en el marco de la sociolingüística interaccional, la antropología cultural y la etnografía del aula han detectado discontinuidades entre los marcos de participación en el hogar y en la escuela de niños de sectores de escasos recursos (Heath, 1983; Gumperz, 1988); usos del lenguaje y estilos discursivos que no responden a las expectativas de los maestros (Collins y Michaels,1988); dificultades por parte de los docentes para comprender el mensaje del niño cuando no coincide con su dialecto (Cazden, 1991) y patrones de tratamiento diferencial que reducen las posibilidades de aprendizaje de estos niños (Michaels,1988).

Una manifestación particularmente severa de la fractura entre la escuela y los niños de familias de escasos recursos reside en el desconocimiento por parte de la escuela del hecho que los niños de sectores marginados ingresan a primer grado con menor experiencia en relación con la lengua escrita que niños de otros sectores sociales. Investigaciones realizadas en el marco del hogar han estimado que, al iniciar la escolaridad primaria, los niños de clase media han tenido unas 3000 horas de experiencia con la lengua escrita. Para los niños de sectores bajos, este tiempo se ha estimado en 250 horas (Adams, 1991). Wells (1985) estudió los eventos de lectura de cuentos en hogares de clase media y hogares de escasos recursos y encontró que, en los primeros, los niños participan de 6000 eventos antes de su ingreso a primer grado en tanto que en los hogares de clases bajas, no se encontró ningún evento de este tipo.

Estas diferentes experiencias con la lengua escrita inciden en los conocimientos con los que los niños ingresan a la escuela (Manrique y Granato, 1995; Piacente, Talou y Rodrigo, 1990), y remiten a la necesidad tanto de intervenciones tempranas como de intervenciones sistemáticas en los primeros grados. Sin embargo, en las escuelas que trabajan con niños de sectores populares suelen predominar lógicas educativas que interpretan estas distintas experiencias previas como carencias de los propios niños (Rogovas-Chaveau y Chaveau, 1993). De este modo, las diferencias son procesadas por la escuela como déficits que, en el aprendizaje de la lectura y la escritura son conceptualizados, incluso, como dislexias.

El supuesto de que los niños de sectores pobres padecen un déficit específico para la adquisición de la lectura y la escritura remite al campo de la psicología del aprendizaje. Ahora bien, desde el marco de la psicología cognitiva, las dificultades de aprendizaje de los niños de menores recursos no han sido atendidas. A diferencia de lo sucedido en el campo de la antropología o la sociología, disciplinas en las que se han realizado numerosas investigaciones con estas poblaciones, los estudios cognitivos de las dificultades de aprendizaje han sido llevados a cabo exclusivamente con niños de clase media. La variable socio-económica fue considerada criterio de exclusión (Defior, 1996).

En efecto, la definición más difundida de dificultades de aprendizaje sostiene que se trata de “un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades significativas para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar, usar habilidades matemáticas o destrezas sociales. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo y presumiblemente se originan en una disfunción del sistema nervioso central”. (Kavanagh y Truss, citado en Bravo et. al., 1991). Asimismo, se considera que existen otros factores adversos para el desarrollo infantil, tales como las alteraciones emocionales o las carencias socioeconómicas que pueden originar problemas para aprender, pero que no se incluyen en la definición de dificultades citada. En consecuencia, dado que las condiciones socioeconómicas desfavorables podrían explicar por sí mismas las diferencias en el rendimiento lector de los niños de clase baja, estas poblaciones han sido excluidas de los estudios sobre dificultades.

Sin embargo, diversos autores consideran que es necesario superar esta restricción poblacional (Frith, 1997; Bravo et al., 1991) a fin de distinguir, precisamente, los retrasos originados en la falta de oportunidades para el aprendizaje de aquellas dificultades provenientes de alteraciones neuropsicológicas características de la dislexia. Este cuestionamiento a los criterios de exclusión en el estudio de las dificultades de aprendizaje se ha producido en el marco de una reconceptualización de la dislexia.

Las dificultades de aprendizaje en el marco de la psicología cognitiva

Hasta la década del '70, las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura eran atribuidas a problemas de percepción visual o de discriminación auditiva. En ese contexto, Liberman y colaboradores (1974) comenzaron a estudiar la relación entre el habla y la escritura. Concluyeron que la base de las dificultades es cognitiva y lingüística y reside en la posibilidad de analizar explícitamente la estructura fonológica de las emisiones orales. Este análisis resulta necesario dado que los sistemas de escritura alfabética representan la forma fonológica de las palabras. La toma de conciencia de esta relación constituye uno de los principales obstáculos en el proceso de alfabetización inicial, dado que los fonemas no tienen correspondencia con segmentos discretos de sonidos en la señal acústica que es el habla. En el lenguaje oral se da una relación de superposición o coarticulación entre fonemas, que hace particularmente difícil deslindarlos entre sí. En consecuencia, para descubrir el principio alfabético es necesario tomar conciencia de los segmentos fonéticos (Signorini y Manrique, 1996; Defior, 1994; Carlino, 1996).

A partir de los trabajos pioneros de Liberman y colaboradores, se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de la relación entre las habilidades de procesamiento fonológico y la adquisición de la lectura y la escritura en una ortografía alfabética. La existencia de una correlación entre ambas fue tempranamente puesta en evidencia. Sin embargo, las investigaciones sobre las dificultades de adquisición de la lectura y la escritura continuaron operando con una definición de dislexia basada en la discrepancia entre mediciones de conductas superficiales y no en el estudio de los procesos subyacentes (Frith, 1997). Así, se entendía a la dislexia como una dificultad inesperada de aprendizaje

de la lectura y la escritura y se la diagnosticaba a partir del contraste entre el cociente intelectual – tal como es medido por las principales pruebas estandarizadas- y el desempeño en pruebas de lectura y escritura.

En una amplia revisión crítica del concepto tradicional de dislexia, Vellutino (1979) formula la hipótesis del déficit verbal a partir de una reconceptualización de los procesos de lectura como procesos lingüísticos y cognitivos. Esta hipótesis sostiene que la dislexia tiene su origen en una codificación fonética deficiente. Para esto, se apoya en la evidencia obtenida en investigaciones previas en relación a la inhabilidad de los disléxicos para acceder a una representación fonológica adecuada de las palabras a partir de su representación gráfica; a la dificultad para mantener en la memoria operativa las representaciones fonéticas y a las dificultades en la segmentación fonológica o inhabilidad para establecer correspondencia entre sonido y grafía (Signorini y Manrique, 1992).

Esta hipótesis de la dislexia como déficit verbal presupone la especificidad del fenómeno. Esto significa considerar que el niño disléxico tiene un déficit neurológico / cognitivo específico de los procesos de lectura (Stanovich, 1988). Existe en la actualidad abundante evidencia en este sentido. Los sujetos disléxicos han presentado deficiencias en una serie de tareas que involucran el procesamiento fonológico. Se han detectado dificultades en tareas de denominación, de repetición de pseudopalabras, y de manipulación de fonemas (Frith, 1997). Una serie de investigaciones recientes sostienen que los niños disléxicos tendrían déficits en la representación de la información fonológica y no solamente en el acceso consciente a dicha información. Esta hipótesis se apoya en el hallazgo de que las deficiencias lingüísticas de estos niños se extienden a la percepción y producción del habla y a la memoria verbal de corto plazo (Snowling y Nation, 1997).

Una evidencia adicional a favor de la hipótesis de un déficit específico en los procesos fonológicos reside en la persistencia que el trastorno tiene en el tiempo. Por un lado, se ha encontrado que aún en el marco de una intervención pedagógica que promueva el desarrollo de habilidades fonológicas, los niños diagnosticados como disléxicos presentan un desempeño inferior al de los lectores y escritores normales. Esto se ha verificado tanto

en diseños experimentales con intervenciones breves (Rueda, Sánchez y González, 1990) como en la comparación de niños con y sin dificultades específicas al cabo de un año de enseñanza sistemática (Wimmer, 1996).

Por otra parte, existe evidencia de que los sujetos disléxicos experimentan dificultades a lo largo de toda la vida, aunque la manifestación de dichas dificultades se modifique en el tiempo. En estudios realizados con adultos disléxicos que habían logrado compensar su dificultad y obtener un buen desempeño en lectura y escritura – es decir, adultos que no presentaban síntomas a nivel de la conducta superficial- se encontró que las dificultades persistían cuando se evaluaron los procesos fonológicos con tareas más exigentes. Asimismo, investigaciones realizadas con niños pequeños, hijos de padres disléxicos, detectaron sutiles dificultades de lenguaje ya a los 2 años, manifestadas en un desarrollo más lento del vocabulario y la sintaxis (Frith, 1997; Snowling y Nation, 1997).

La evidencia respecto de la especificidad y la persistencia del déficit ha llevado a una ampliación de la perspectiva de análisis de las dificultades de aprendizaje, con el objeto de atender a la relación entre los niveles biológico, cognitivo y comportamental para una mejor comprensión de la dislexia. Frith (1997) elaboró un modelo que incorpora estos tres niveles así como la interacción entre cada uno de ellos y el entorno del niño. Esta investigadora propone que la conducta observable puede explicarse por las dificultades cognitivas que a su vez se explican a partir de las alteraciones cerebrales. Esta cadena causal debe enmarcarse en el contexto de las influencias ambientales y culturales, influencias que pueden constituirse en factores de riesgo o protección. Más específicamente, la lógica del planteo reside en considerar que los condicionamientos biológicos, en interacción con factores ambientales tales como la nutrición y la presencia de toxinas, pueden producir efectos adversos sobre el desarrollo cerebral, generando trastornos evolutivos. Esta predisposición cerebral a la dislexia puede dar lugar a un funcionamiento cognitivo que comprometa el aprendizaje de la lectura y la escritura. El grado de dificultad para el aprendizaje que se producirá como consecuencia de este déficit será función de la interacción entre los procesos cognitivos y las herramientas culturales. En este sentido, el esfuerzo para aprender a leer y escribir dependerá de la complejidad del

sistema de escritura así como de la efectividad de las situaciones de enseñanza de las que el niño participe. Una intervención adecuada, esto es, una intervención sistemática y prolongada en el tiempo, puede mitigar las manifestaciones del déficit en la conducta, aunque no suprimirlas. El patrón de comportamiento al que las dificultades biológicas y cognitivas den lugar variará con la edad, la motivación y otros factores. Esto significa que los factores relevantes no se encuentran exclusivamente en el niño sino también fuera de él.

En este sentido, un número creciente de estudios sobre dificultades ha comenzado a otorgar una relevancia cada vez mayor a las estrategias de enseñanza y a su interacción con las características fonológicas y ortográficas de la lengua en la que se aprende a leer y escribir.

Stanovich (1986; 1992) presenta un modelo del desarrollo de las diferencias individuales que integra habilidades de lectura y escritura y variables relacionadas con los entornos del aprendizaje. En el marco de los estudios sobre dificultades lectoras, plantea que en la definición de dislexia es central el supuesto de especificidad: un niño disléxico tiene un déficit cognitivo razonablemente específico a las tareas de lectura. Sin embargo, estudios realizados en niños con retraso lector encontraron déficit cognitivos generalizados. Stanovich hipotetiza que estos déficit son el resultado y no la causa de las dificultades en lectura, que tendrían su origen en restricciones en el procesamiento fonológico. Explica este proceso a partir del concepto de efecto Mateo - el pobre se vuelve más pobre y el rico más rico- y sostiene que las diferencias en la adquisición de habilidades de procesamiento fonológico interactúan con peores niveles de intervención y tienen consecuencias negativas sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo posterior.

El concepto de efecto Mateo puede resultar productivo para interpretar las dificultades de aprendizaje de los niños de sectores populares. Así, los niños ingresan con menor cantidad de experiencias con la lengua escrita que resulta en un menor desarrollo de los procesos fonológicos. La inadecuación de la intervención pedagógica a estas características de los niños tiene como consecuencia que este desarrollo no se produzca con la velocidad

necesaria para la temprana adquisición de habilidades de lectura y escritura, generándose un patrón de malos lectores.

Por su parte, la interacción entre la intervención pedagógica y las características fonológicas y ortográficas de la lengua en la que se enseña a leer y escribir fue puesta en evidencia en investigaciones que encontraron que en las lenguas de ortografía transparente, como el español, el serbo-croata o el alemán, cuando se recurre a una metodología de enseñanza adecuada, el patrón de aprendizaje aún en niños con dificultades específicas no muestra las desviaciones cualitativas encontradas en lenguas con una ortografía opaca (Wimmer, 1996). Las dificultades no se manifiestan en un patrón diferente sino en un retraso persistente a pesar de la intervención pedagógica.

De todo lo anterior se desprende que para poder distinguir si las dificultades de los niños responden a un déficit específico o a un retraso atribuible a la falta de oportunidades, es necesario estudiar el proceso de aprendizaje en el marco de una intervención pedagógica que garantice a los niños la posibilidad de aprender.

Una intervención adecuada y que atienda al desarrollo de las habilidades fonológicas puede incidir significativamente en el proceso de aprendizaje de los niños. Los resultados serán, sin embargo, diferentes según se trate de niños con un mero retraso en el aprendizaje o niños con un déficit específico. En el primer caso, una intervención pedagógica sistemática que garantice a los niños un contexto adecuado para el aprendizaje deberá producir importantes avances en el conocimiento. Por el contrario, de tratarse de un déficit específico, el mismo persistirá a pesar de la intervención pedagógica propuesta.

La implementación de la intervención pedagógica. Resultados preliminares

La propuesta pedagógica que se está implementando y en cuyo marco se estudian los procesos de aprendizaje de los niños es la adaptación de una propuesta intercultural y bidialectal para plurigrado de Manrique y Rosemberg (1997). La propuesta se llevó adelante en tres centros de apoyo escolar del conurbano bonaerense durante 1999.

La elección de este ámbito institucional se debió a que se considera que la adecuación de la propuesta pedagógica a las características socioculturales de los niños sólo es posible si se articula el ámbito educativo donde se realice la intervención con el entorno familiar y comunitario del niño (Bronfenbrenner, 1987). En este sentido los Centros de Apoyo Escolar¹ del conurbano bonaerense proporcionaron un espacio potencialmente apropiado por su inserción comunitaria.

Los procesos de aprendizaje de los niños están siendo estudiados en diversas etapas. En este trabajo se presentan los resultados de la primer etapa, en la que se realizó un estudio de pre y post-test de los aprendizajes de los niños en lectura y escritura. Se presentan aquí los resultados obtenidos en la prueba de escritura de palabras. Se trata de una prueba de dictado formada por 3 series de palabras. La primera serie consiste en palabras muy frecuentes en las escrituras tempranas (papá, mamá, oso, casa). En las siguientes series se ve incrementado el nivel de dificultad de las palabras, que son menos familiares y que van incorporando grupos consonánticos, diptongos y un número mayor de sílabas. Para la asignación de puntaje se adaptó una escala de Ball y Blachman (1991) que evalúa el grado de completamiento de la escritura, permitiendo asignar puntaje según la cantidad de fonemas representados. Este criterio de evaluación puede ser considerado una medida de las habilidades fonológicas de los niños (Treiman, 1993; 1997).

La prueba se aplicó a principio y a fin de 1999 en dos grupos de niños de 1er. a 3er. grado que concurrían a los dos centros de apoyo escolar del conurbano bonaerense. Entre una y otra evaluación los niños participaron de la intervención pedagógica. Nos centraremos aquí en los resultados obtenidos por los 18 niños de 2do año de ambos centros.

¹ Los Centros de Apoyo Escolar brindan servicios de educación complementaria y refuerzo alimentario a niños de familias de escasos recursos del conurbano bonaerense. Se trata de instituciones con distinto grado de formalización jurídica. Algunos cuentan con reconocimiento como Asociaciones Civiles sin fines de lucro. Otros han logrado ser reconocidos por la Dirección General de Enseñanza Privada (D.I.E.G.E.P.) como Centros Educativos Complementarios. La mayor parte depende, para su financiamiento, de Becas de Acción Social de la Provincia de Buenos Aires. Otros son sostenidos por Cáritas, a través de alguno de sus programas.

Al comenzar el período escolar (pre-test) el desempeño de estos niños en la prueba de escritura fue el siguiente: en las dos primeras series de palabras, la media del grupo fue de 30 puntos (67% del puntaje total) con un desvío de 12 puntos. Este puntaje corresponde a un promedio de 3 puntos por palabra, lo que equivale al completamiento de hasta el 50% de cada una de ellas. En la tercera serie, 8 de los 18 niños no pudieron escribir ninguna palabra, por lo que la mediana del grupo se ubicó en 12 puntos. La media del grupo que sí escribió fue de 42 puntos (70% del puntaje máximo) con un desvío de 17.3. Este puntaje corresponde a un promedio de 3.5 puntos por palabra, lo que equivale al completamiento de algo más del 50% de cada una de ellas.

Estos datos indicarían que los niños pueden dividirse en dos grupos según su desempeño: por un lado, un grupo de niños (el 55%) que, a principio de 2do. grado escribe palabras con una considerable cantidad de omisiones, lo que haría pensar en un nivel de desempeño comparable al de niños sin dificultades o al de niños con un pequeño retraso. Por otro lado, un grupo de niños (el 45%) que sí encontraría dificultades importantes para aprender a leer y escribir, dificultades que podrían eventualmente ser indicadoras de un déficit específico.

Sin embargo, existe una explicación alternativa que apunta a la inadecuación de la intervención pedagógica de la que estos niños habían participado en su primer año de escolarización. Esta hipótesis se vería apoyada por los resultados obtenidos por estos niños a fin de año, luego de su participación en la propuesta de alfabetización intercultural. A fin de año, el puntaje medio de este grupo en las primeras series fue de 44 puntos (98% del puntaje máximo) con un desvío de 2. En la tercera serie la media fue de 57 (93% del puntaje máximo) y el desvío de 5.5. Esto significa que, con la excepción de dos niños que obtuvieron puntajes de 41 (68%) y 46 (76%) puntos en la tercera serie, el grupo se desempeñó en el techo de la prueba. Este resultado difícilmente es compatible con la hipótesis de un déficit persistente, especialmente si se tiene en cuenta que la intervención específica de la que estos niños participaron fue de 120 horas anuales.

Como evidencia adicional, resulta interesante comparar estos resultados con los obtenidos por los 20 niños de 1er. año que participaron de la propuesta de alfabetización. A fin de

1999, el desempeño de este grupo fue el siguiente: en las dos primeras series de palabras, la media fue de 40 puntos (89% del puntaje máximo) y el desvío de 7. En la tercera serie, la media de todo el grupo fue de 42 (70%) y el desvío de 19. Si separamos de este grupo a tres niños cuyos puntajes en la tercera serie fueron de 0, 4 y 17 puntos, la media del grupo asciende a 49 (82%) con un desvío de 11. Estos valores corresponden a un puntaje promedio de 4 puntos por palabra, lo que equivale a un completamiento de más del 50% y menos del 100% de cada palabra.

Estos resultados revelan que, participando de una intervención adecuada, en términos generales los niños no presentan el bajo desempeño que se encontró en marzo en el grupo de 2do. año. Por otro lado, el hecho de que tres niños (15% del grupo) presenten un desempeño tan distinto al de sus compañeros permite pensar que podría tratarse de niños con dificultades específicas para el aprendizaje. En consecuencia, es posible afirmar que fue necesario implementar una intervención pedagógica sistemática y adecuada a las características socioculturales de los niños para poder identificar a aquellos que parecen presentar dificultades específicas, dado que solamente así se pudo evitar que la mayor parte del grupo se desempeñara como si las tuviera. En efecto, los puntajes obtenidos por estos tres niños de 1er. año no se diferencian de los obtenidos en marzo por gran parte de los niños del grupo de 2do. grado.

Conclusiones

El estudio de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de nivel socio-económico bajo en el marco de la implementación de una propuesta pedagógica adaptada a las características socioculturales de estos niños se reveló como una estrategia productiva para contribuir a dilucidar la complejidad de la problemática del fracaso escolar desde otras perspectivas.

La intervención pedagógica permitió, por un lado, elevar significativamente el desempeño de los niños, revelando que, en la mayor parte de los casos, no parece posible afirmar que sean los niños quienes presentan dificultades de aprendizaje sino que son las instituciones

quienes no logran alfabetizarlos. Asimismo, al elevar los niveles de conocimiento del grupo, fue posible identificar a aquellos pocos niños que, a pesar de la intervención pedagógica, siguen presentando dificultades de aprendizaje que podrían originarse en un déficit de los propios niños. Sin embargo, dado que el tiempo de intervención ha sido limitado, aún en estos casos queda el interrogante respecto de la naturaleza de las dificultades.

Es por eso que en la actualidad se está llevando adelante un estudio en detalle de los procesos de aprendizaje de un grupo de niños de 1er. a 3er. año. Este estudio tiene por objeto realizar un análisis fino de las estrategias de lectura y escritura de los niños a lo largo de su proceso de aprendizaje. A partir de este análisis se espera poder identificar el patrón de aprendizaje de estos niños y comparar sus características y su evolución en niños con y sin dificultades de aprendizaje. Asimismo, se está realizando un estudio de las habilidades metafonológicas, la capacidad de la memoria operativa verbal y las habilidades para acceder rápidamente a las representaciones fonológicas de los niños, aspectos que facilitarían la identificación de dificultades serias en el aprendizaje.

Los resultados preliminares aquí presentados, junto con las líneas de investigación que de estos resultados se han desprendido, revelan que desde el marco de la psicología cognitiva es posible realizar un aporte al estudio de los procesos de aprendizaje de los niños de menores recursos y con ello contribuir a la comprensión y aportar a la superación de la problemática del fracaso escolar.

Bibliografía

Adams, M.J. (1991). Beginning to read. Thinking and learning about print. Cambridge, Massachusets: MIT Press.

Ball, E.W. y B. Blachman. (1991) Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? Reading Research Quarterly,XXVI, 49 - 66.

Bravo Valdivieso, L.; J. Bermeosolo Beltrán y A. Pinto Guevara (1991). Dificultades del aprendizaje de la lectura y diferencias socioeconómicas. Anales de la Facultad de Educación (Pontifica Universidad Católica) 12: 69-88.

Bronfenbrenner, U.(1987). La ecología del desarrollo humano. Bs.As.: Paidós

Carlino Cantis, P. (1996) Desarrollo de las estrategias de lectura y escritura. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Cazden,C. (1991) . El discurso en el aula. El lenguaje de le enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Collins, J. y Michaels, S. (1988). Habla y Escritura: Estrategias de Discurso y Adquisición de la Alfabetización. En Cook-Gumperz, J. La Construcción Social de la Alfabetización. Barcelona: Ed.Paidós, p. 235-250.

Cook-Gumperz, J. (1988), La construcción social de la alfabetización. Temas de Educación. Paidós

Defior Citoler, S. (1994) La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. Infancia y Aprendizaje. 67-68: 91-113

Defior Citoler, S. (1996) Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga: Ediciones Aljibe.

Frith, U. (1997) Brain, mind and behaviour in dyslexia. En C. Hulme y M. Snowling: Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention. Londres: Whurr Publishers Ltd.

Gumperz, J. (1988). La Sociolingüística Interaccional en el Estudio de la Escolarización. En: Cook-Gumperz, J.(Comp.) La Construcción Social de la Alfabetización. Barcelona: Ed.Paidós.

Heath, S.B. (1983). Ways with Words. Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Labov, W (1972). The transformation of experience in narrative discourse. En Labov, W.: Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Liberman, I., D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carter. (1974) "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en Journal of Experimental Child Psychology, 18, 201-212.

Manrique, A.M.B. y L. Granato. (1995) Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. Lenguas Modernas 22, 137-166.

Manrique, A.M.B. y C. Rosemberg. (1997). Propuesta de Alfabetización Bidialectal y Bicultural para Plurigrado. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En Cook-Gumperz, J. La Construcción Social de la Alfabetización. Barcelona: Ed.Paidós. , p. 109-135

Muñoz Izquierdo, C. (1996). Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema. México: F.C.E.

Piacente, T.; Talou, C. y Rodrigo, M.A. (1990). Piden Pan ...y algo más. Un estudio sobre crecimiento y desarrollo infantil. Buenos Aires: UNICEF-SIGLO XXI.

Rogovas-Chauveau, E. y G. Chauveau (1993). Banlieues: le reve de l'excellence. En: A.A.V.V. Ainsi change l'école. Paris: Autrement.

Rueda, M., Sánchez, E. y González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. Infancia y Aprendizaje 49, 39-52.

Signorini, A. y Manrique, A. M. B. (1992), Las dificultades de lectura en el marco de un modelo cognitivo: una revisión. Lenguas Modernas, 19, 57-76.

Signorini, A. y A.M.B. Manrique. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de 5 años. Lenguas Modernas 23,71-93. Universidad de Chile.

Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. Harvard Educational Review, 53 : 2 : 165-189.

Snowling, M. y Nation, K (1997). Language, phonology and learning to read. En C. Hulme y M. Snowling: Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention. Londres: Whurr Publishers Ltd.

Stanovich, K.E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly 21: 360-407.

Stanovich, K.E. (1988) Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. Journal of Learning Disabilities 10: 590-604.

Stanovich, K.E. (1992) Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. En Gough, P.B., Ehri, L. C. y Treiman, R. (Eds). Reading Acquisition. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Treiman, R. (1993). Beginning to spell: A study of first-grade children. New York: Oxford University Press.

Treiman, R. Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. En: Ch. Perfetti, L. Rieben y M. Fayol (Edit). Learning to spell. New Jersey: LEA

Vellutino, F (1979). Dyslexia: Theory and Research. Cambridge, MA: MIT Press.

Wells, G. (1985) Preschool literacy-related activities and success in school. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds) Literacy, language, learning. The nature and consequences of reading and writing. New York: Cambridge University Press.

Wimmer, H. (1996) The early manifestation of the developmental dyslexia: evidence from German children. Reading Research Quarterly, 8: 171-188.