

IMPLANTACION DE
PROGRAMAS DE
LENGUAJE
COMPENSATORIO
EN EL CONTEXTO
BILINGÜE DE
GALICIA

DOMINGO E.
GOMEZ FERNANDEZ

C·I·D·E·

IMPLANTACION DE
PROGRAMAS DE
LENGUAJE
COMPENSATORIO
EN EL CONTEXTO
BILINGÜE DE
GALICIA

DOMINGO E.
GOMEZ FERNANDEZ

C·I·D·E·

**IMPLANTACION DE PROGRAMAS
DE
LENGUAJE COMPENSATORIO
EN EL
CONTEXTO BILINGÜE DE GALICIA**

DIRECTOR

Domingo E. Gómez Fernández

COLABORADORES

**Adela Nogueira García
María Teresa Pulido Picouto
María José Salas Abeledo**

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE
AYUDAS A LA INVESTIGACION DEL C.I.D.E.**

Número 22

Colección INVESTIGACION

IMPLANTACION de programas de lenguaje compensatorio en el contexto bilingüe de Galicia / director Domingo E. Gómez Fernández. — Madrid : Centro de Publicaciones : C.I.D.E., 1988.

1. Educación compensatoria 2. Igualdad de oportunidades 3. Galicia 4. España
5. Bilingüismo 6. Sistema escolar I. GOMEZ FERNANDEZ, Domingo E.

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.

Secretaría General de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-17124-1988

NIPO: 176-88-155-B.

I.S.B.N.: 84-369-1447-3

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

PROLOGO

El profesor Domingo Gómez, a quien me unen viejos y gratos lazos de amistad, ha dirigido una investigación que me parece importante, no sólo por lo que tiene de contribución al desarrollo y puesta a punto del trabajo en equipo de los psicólogos de nuestro país, sino también y posiblemente sobre todo por lo que significa de ayuda real y efectiva a la mejora de la educación y al desarrollo intelectual de amplios sectores de la población escolar de Galicia.

El punto de partida del profesor Gómez y su equipo es riguroso a la vez que de amplio espectro. Comienza con un elocuente y representativo repertorio de los datos psicoeducativos propios y ajenos, esto es, arranca de una descripción muestral muy representativa de los alarmantes niveles de fracaso escolar que padecemos en nuestro país, que conduce luego a la preparación de un notable elenco de herramientas diagnósticas y de técnicas psicopedagógicas, puestas finalmente al servicio de un buen diseño de investigación y de un maduro y bien informado programa de educación compensatoria.

A Domingo Gómez no le ha pillado desprevenido, ni sin recursos, como digo, el penoso asunto del fracaso escolar, que en la Comunidad gallega, presenta particularidades singularmente graves respecto al resto del país y, desde luego, respecto de la gran mayoría de los países europeos. Ello es lo que a la postre ha movido a este grupo de psicólogos gallegos a preguntarse si el tipo de política educativa que es seguido en Galicia debe cuestionarse y, en tal caso, como podría llevarse a cabo, con las debidas garantías profesionales, una revisión del problema, que pudiera dar origen a me-

didas eficaces para remediar la situación. El empeño es, me atrevería a decirlo así, casi connatural para un profesional de la psicología tan sensible a las cuestiones sociales y psicoeducativas como ha sido siempre el profesor Domingo Gómez. El empeño es, por otra parte, ambicioso, aunque debo decir que se ha logrado sacarlo adelante airoosamente, esto es, salvando las altas cotas de rigor y competencia que tiene establecidas a estos efectos la comunidad psicológica internacional.

A partir del análisis de la situación, insisto, se establece una relación significativa entre el fracaso escolar y la falta de preescolarización que, por múltiples razones que no hacen ahora al caso, padece Galicia. A ello se añade el problema del bilingüismo, la coexistencia de dos lenguas, que no es de suyo nociva, pero sí plantea unos complicados problemas de práctica lingüística, que a menos que sean bien resueltos repercuten desfavorablemente en el desarrollo escolar e intelectual infantil. Razón por la cual, el profesor Gómez considera más que justificada la implantación de unos programas de lingüística compensatoria, con los que se enjugue o cuando menos se alivie el crónico déficit de preescolarización que padece la zona. Piensan, en efecto, los miembros de este equipo —y abundan en razones para ello— que de esta manera podrán ser convenientemente estimulados los potenciales de aprendizaje de los grupos más afectados, especialmente, como digo, en el orden lingüístico.

Tengo para mí, en suma, que la idea no sólo es excelente, sino que además se ha desarrollado con una evidente preocupación por lograr el máximo de garantías profesionales y científicas, en lo que se refiere a la concepción, al diseño y a la ejecución del proyecto. Domingo Gómez se ha tomado la molestia de revisar todo lo revisable al respecto, ha establecido relaciones directas con centros sumamente acreditados en este tipo de cuestiones, y puede decirse sin hipérbole que su proyecto está flanqueado por todas las garantías y medidas que se pueden arbitrar al respecto. Algo creía saber yo sobre este asunto, al que en su día dediqué bastantes viajes y lecturas, pero confieso que la de esta monografía me ha puesto sobre aviso de cuestiones que desconocía o no había enfocado correctamente. La información que se maneja en la obra está bien seleccionada y se ha debido aprovechar para componer con ella una pieza de investigación sumamente útil.

Resulta en fin, muy grato comprobar una vez más cómo en estos años la psicología española va creciendo en estatura científica y en sus niveles de responsabilidad social. Con su tenacidad y voluntad de superación constante, el profesor Gómez se ha convertido en una de las personas a quienes la vieja guardia de la psicología española tiene que agradecer que el futuro de la profesión sea ya algo más que una esperanzadora promesa. Escribir estas cuartillas de presentación para el libro de Domingo Gómez ha sido, en verdad, una tarea que me ha complacido mucho, a la que quisiera de todos modos no poner punto final sin antes felicitar también a quienes tomaron la acertada decisión de financiar el proyecto y publicar la obra.

Jose Luis Pinillos

INDICE

LISTA DE TABLAS, FIGURAS Y GRAFICOS	9
INTRODUCCION	13
1. PLANTEAMIENTOS GENERALES DE LA INVESTIGACION	15
1.1. DETERMINANTES DEL CONTEXTO EDUCATIVO DE GALICIA	15
1.2. OBJETIVOS GENERALES DE LA PRESENTE INVESTIGACION	18
1.3. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES E IMPLANTACION DE PROGRAMAS DE EDUCACION COMPENSATORIA	19
1.4. METODOLOGIA GENERAL	23
1.4.1. Variables	23
1.4.1.1. Variables socioecológicas	24
1.4.1.2. Variables instructivas	25
1.4.1.3. Variables de contenido	26
1.4.2. Muestra	26
1.4.3. Instrumentos de evaluación	28
1.4.3.1. Series disposicionales D_1 ; D_2 de Lobrot.	29
1.4.3.2. Test BOEHM de Conceptos Básicos	30
1.4.3.3. Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.)	31
1.4.3.4. Matrices progresivas de Raven. Escala especial	37
1.4.4. Análisis estadísticos	37
2. PLANTEAMIENTOS ESPECIFICOS	43
2.1. DETERMINANTES DE LAS COMPETENCIAS LECTOESCRITORAS EN PREESCOLARES GALLEGOS	43

2.1.1. Análisis teórico	43
2.1.1.1. Conocimiento metalingüístico temprano	43
2.1.1.2. La conducta lectora	46
2.1.1.3. El aprendizaje de la escritura	49
2.1.2. Análisis empírico	51
2.1.2.1. Presentación de hipótesis	51
2.1.2.2. La muestra	51
2.1.2.3. Instrumentos	51
2.1.2.3.1. Propiedades psicométricas de las series D_1 ; D_2 -Lobrot	52
2.2. ESTUDIO II. EFECTOS DE LA PREESCOLARIZA- CION EN ESCOLARES GALLEGOS	65
2.2.1. Análisis teórico	65
2.2.1.1. Efectividad de la Educación preescolar ..	65
2.2.1.2. Análisis de los diferentes sistemas de preescolarización	67
2.2.1.2.1. Países escandinavos	67
2.2.1.2.2. Gran Bretaña	68
2.2.1.2.3. República Federal Alemana ..	73
2.2.1.2.4. Francia	76
2.2.1.2.5. Estados Unidos	77
2.2.1.2.6. Unión Soviética	78
2.2.1.3. Expectativas de la preescolarización en España	79
2.2.2. Análisis Empírico	80
2.2.2.1. Presentación de hipótesis	80
2.2.2.2. Muestra	80
2.2.2.3. Instrumentos	80
2.2.2.3.1. Propiedades psicométricas	81
2.3. ESTUDIO III. ANALISIS DE LAS HABILIDADES PSICOLINGUISTICAS	86
2.3.1. Análisis Teórico	86
2.3.1.1. Determinantes psicolingüísticas del Bi- lingüismo	86
2.3.1.2. Determinantes de la práctica bilingüe en Galicia	88
2.3.2. Análisis empírico	91
2.3.2.1. Presentación de hipótesis	91
2.3.2.2. Muestra	91

2.3.2.3. Instrumentos	99
2.3.2.3.1. Propiedades psicométricas del I.T.P.A.	99
2.3.2.4. Resultados y discusión	109
3. PROGRAMAS DE INTERVENCION SOCIOAMBIENTAL	117
3.1. INFRAESTRUCTURA DE SANIDAD ESCOLAR EN GALICIA	117
3.1.1. Programas de intervención inmediata	118
3.1.2. Implantación de un programa de sanidad escolar en el aula	121
3.2. ORGANIZACION Y CLIMA SOCIAL EN LOS CEN- TROS ESCOLARES DE GALICIA	123
3.2.1. Análisis de oferta y demanda de preescolariza- ción	124
3.2.2. Programas de mejora de clima social en el aula ..	130
3.2.3. Programas de mejora de profesionalización del profesorado de preescolar	132
3.3. INFRAESTRUCTURA DE CLIMA SOCIOFAMILIAR EN EL CONTEXTO DE GALICIA	133
3.3.1. Programa de intervención a nivel familiar	136
4. IMPLANTACION DE PROGRAMAS DE LENGUAJE COMPENSATORIO EN EL CONTEXTO DE GALICIA	139
4.1. LOS PROGRAMAS DE LENGUAJE COMPENSA- TORIO COMO ALTERNATIVA A LOS DEFICITS LINGUISTICOS	139
4.2. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE COMPENSACION LINGUISTICA EN SU FASE PRIMERA	143
4.3. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE COMPENSACION LINGUISTICA POR ORDENADOR	145
4.3.1. La enseñanza asistida por ordenador	145
4.3.2. Características de los programas presentados	147
5. EVALUACION DE LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRA- MA DE LENGUAJE COMPENSATORIO EN ESCOLARES DE GALICIA	151
5.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL PROGRAMA	151
5.2. DISEÑO DEL PROGRAMA	152

5.3. ETAPAS EN LA APLICACION-EVALUACION DEL PROGRAMA	152
6. CONCLUSIONES	157
6.1. CONCLUSIONES SOBRE LOS DETERMINANTES EDUCATIVOS DE GALICIA	157
6.2. CONCLUSIONES SOBRE LA IMPLANTACION DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS	159
6.3. APORTACIONES CONCRETAS DE COMPENSACION	160
BIBLIOGRAFIA.....	161
INDICE DE AUTORES.....	173
INDICE TEMATICO.....	176

LISTA DE TABLAS, GRAFICOS Y FIGURAS

Tabla 1.	Distribución de la muestra	27
Tabla 2.	Definición de los datos según Catell & Coan	38
Tabla 3.	Análisis de elementos correspondientes a la Prueba D ₁ -Lobrot para castellano parlantes	52
Tabla 4.	Análisis de elementos correspondientes a la Prueba D ₂ -Lobrot para castellano parlantes	53
Tabla 5.	Análisis de elementos correspondientes a la Prueba D ₁ -Lobrot para gallego parlantes	54
Tabla 6.	Análisis de elementos correspondientes a la Prueba D ₂ -Lobrot para gallego parlantes	55
Tabla 7.	Estadístico de contraste "t". Diferencias en D ₁ - Lobrot en función de la edad (4-5 años).....	56
Tabla 8.	Estadístico de contraste "t". Diferencias en D ₂ - Lobrot en función de la edad (4-5 años)	57
Tabla 9.	Estadístico de contraste "t". Diferencias en D ₁ -D ₂ - Lobrot en función de la edad (4-6 años)	57
Tabla 10.	Estadístico de contraste "t". Diferencias en D ₁ - Lobrot en función del sexo	58
Tabla 11.	Estadístico de contraste "t". Diferencias en D ₂ - Lobrot en función del sexo	59
Tabla 12.	Estadístico de contraste "t". Diferencias en D ₁ -D ₂ - Lobrot en función del área de procedencia (Ex.-Ru.)	60
Tabla 13.	Estadístico de contraste "t". Diferencias en D ₁ - Lobrot en función del área de procedencia (Ur.-Ex.)	61
Tabla 14.	Estadístico de contraste "t". Diferencias en D ₂ - Lobrot en función del área de procedencia (Ur.-Ex.)	61
Tabla 15.	Estadístico de contraste "t". Diferencias en D ₁ - Lobrot en función del área de procedencia (Ur.-Ru.)	62
Tabla 16.	Estadístico de contraste "t". Diferencias en D ₂ - Lobrot en función del área de procedencia (Ur.-Ex.)	62

Tabla 17. Comparación de respuestas de castellano y gallego parlantes a D ₂ -Lobrot	63
Tabla 18. Cluster analysis Boehm	82
Tabla 19. Analisis de elementos del Boehm a partir de respuestas de escolares gallegos	83
Tabla 20. Estadísticos de distribución y resultados del Amova en función del sexo	84
Tabla 21. Estadísticos de distribución y resultados del Amova en función de la preescolarización	84
Tabla 22. Estadístico de contraste "t". Diferencias en el ITPA según el factor de preescolarización	85
Tabla 23. Analisis de elementos para la subprueba de Integración auditiva (I.T.P.A.)	100
Tabla 24. Analisis de elementos para la subprueba de Asociación visual	101
Tabla 25. Analisis de elementos para la subprueba de Asociación auditiva	102
Tabla 26. Analisis de elementos para la subprueba de Comprensión visual	103
Tabla 27. Analisis de elementos para la subprueba de Comprensión auditiva	104
Tabla 28. Matriz de intercorrelaciones de las subpruebas del I.T.P.A.	105
Tabla 29. Matriz Factorial sin rotar	106
Tabla 30. Matriz Factorial rotada	107
Tabla 31. Matriz Factorial rotada (2)	108
Tabla 32. Estadístico de contraste "t". Diferencias en el ITPA según el sexo	109
Tabla 33. Estadístico de contraste "t". Diferencias en el ITPA según el rendimiento académico	110
Tabla 34. Comparación de puntuaciones obtenidas en el ITPA según el hábitat	111
Tabla 35. Estadístico de contraste "t". Diferencias en el ITPA según el nivel de estudios de las madres	112
Tabla 36. Estadístico de contraste "t". Diferencias en el ITPA según la lengua dominante	113
Tabla 37. Estadísticos de distribución y resultados del Amova a partir de respuestas de castellano y gallego parlantes al CPM-Raven	114
Tabla 38. Porcentaje de alumnos preescolarizados en Galicia .	124

Tabla 39. Equipamiento escolar en Galicia	125
Tabla 40. Estadísticos de distribución de respuestas emitidas al CPM-Raven	128
Tabla 41. Incidencia de la emigración en Galicia	129
Tabla 42. Comparación de puntuaciones emitidas a la escala "Child Anxiety Scale".(Gillis, J.S.)	130
Tabla 43. Perfil de habilidades psicolingüísticas (I.T.P.A.). Evaluación Inicial y Final de destinatarios del programa	153
Tabla 44. Perfil de habilidades psicolingüísticas (I.T.P.A.). determinación de la eficacia temporal del programa	155
Gráfico 1. Modelo tridimensional del ITPA	36
Gráfico 2. Representación gráfica de la técnica del análisis factorial	39
Figura 1. Cuestionario pra fundamentar los criterios de elección de la muestra	92
Figura 2. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba de asociación visual	94
Figura 3. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba asociación auditiva	94
Figura 4. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba comprensión visual	95
Figura 5. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba comprensión auditiva	95
Figura 6. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba expresión motora	96
Figura 7. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba integración visual	96
Figura 8. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba memoria secuencial auditiva	97
Figura 9. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba fluidez léxica	97
Figura 10. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba integración auditiva	98
Figura 11. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba memoria secuencial visomotora .	98
Figura 12. Hoja de puntuación utilizada	122

INTRODUCCION

El presente libro constituye el resultado de los esfuerzos de un equipo de investigadores sensibilizados por la preocupación de extender al ámbito educativo de Galicia el principio de *Igualdad de oportunidades*.

Diversos Organismos e Instituciones Públicas han contribuído a la consecución de los objetivos propuestos. Por cuanto al análisis de los determinantes del contexto educativo de Galicia, hemos de destacar por un lado, las aportaciones de las Inspecciones Técnicas de Educación General Básica de Galicia, que en su día nos brindaron apoyo decisivo a través de sus informes favorables al proyecto inicial, así como valiosas sugerencias. Por otro lado, el contacto frecuente con el profesorado de preescolar, a través de la coordinación de cursos de perfeccionamiento, nos ha servido tanto para discutir posibles líneas de investigación como para diseñar planes de acción educativa.

Nuestras afirmaciones, se encuentran fundamentadas en el análisis de las respuestas emitidas por varios centenares de escolares gallegos, que libremente decidieron colaborar con el equipo de investigadores.

Por cuanto al análisis de los diferentes sistemas educativos de países extranjeros, hemos de destacar cronológicamente, el apoyo recibido a través de la Dirección General de Relaciones culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores, brindándonos la oportunidad de recabar importantes experiencias en Centros Educativos de Irlanda y Bélgica respectivamente. En segundo lugar, mediante una subvención del Comité Conjunto Hispano Norteamericano para Asuntos Educativos y Culturales, se logró la adaptación de diferentes instrumentos de evaluación psicológica, a los que se ha recurrido en la presente investigación. En tercer lugar, el Patronato de la Universidad de Santiago nos brindó la oportunidad de actualizar la metodología de investigación educativa en el "The Scottish

Council for Research in Education" de Edimburgo (Escocia). En un segundo momento, también nos permitió tomar parte en un Programa de Educación Bilingüe, promovido por el College of Education de la Universidad de Tucson (Arizona, E.E.U.U.).

Finalmente, el Ministerio de Educación y Ciencia, principal promotor del presente proyecto de investigación, nos ha permitido a través de la Subdirección General de Cooperación Internacional, participar en diferentes Programas de Innovación Educativa en Finlandia y Noruega respectivamente. No obstante, ninguna de las aportaciones y experiencias previamente indicadas hubieran podido estructurarse tal y como aquí se presentan, sin la subvención económica adjudicada a través del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.), que merece nuestro agradecimiento por el apoyo y confianza otorgados.

Santiago de Compostela, Mayo de 1988.



PLANTEAMIENTOS GENERALES DE LA INVESTIGACION

1

1.1. DETERMINANTES DEL CONTEXTO EDUCATIVO EN GALICIA

Dos son a nuestro entender las dimensiones configuradoras del contexto escolar de Galicia, por una parte su peculiar connotación rural, y por otra la coexistencia de dos lenguas.

En Galicia se pueden enumerar alrededor de 32.400 entidades de población, lo que representa el casi 50% de las existentes en el resto del Estado español. Se trata de pequeños núcleos, integrados en la mayor parte de los casos por poblaciones inferiores a los 800 habitantes, que acogen al 70% de los gallegos. La agrupación de los diferentes núcleos de población, unidades parroquiales rurales, en número aproximado a 3773 (Torres Luna & Perez Fariña & Chantada Acosta, 1984), registran una media aproximada de 18 niños en edad escolar.

Pese a los importantes esfuerzos llevado a cabo por los Poderes Públicos, todavía en la actualidad cabría destacar el bajo índice de niños preescolarizados, particularmente en estas áreas rurales. Ello es debido a que la mayor parte de las unidades de preescolar se encuentran en las Agrupaciones Escolares de las áreas urbanas o núcleos de amplia población. Aunque en su momento parecía que la política de concentraciones escolares contribuiría a resolver la discriminación existente a nivel de equipamiento escolar y los efectos derivados del mismo, entre zonas rurales (especialmente aquellas de más difícil acceso) y zonas urbanas, no obstante en Galicia, como consecuencia de la referida política, de hecho, se ha privado de escuela a un gran número de localidades, dificultando en no pocos casos e impidiendo en otros muchos, que los párvulos reciban educación preescolar, por no acogerles el seguro de transporte escolar.

No es fácil determinar con exactitud el porcentaje de niños sin preescolarizar en Galicia debido a factores diversos, entre ellos habría que destacar la gran movilidad social de la población, que presenta peculiares connotaciones en los últimos años como consecuencia del retorno de un importante número de emigrantes, y su provisional ubicación en los distintos núcleos de población. No obstante, según nuestros datos la media de niños sin preescolarizar en Galicia oscila en torno a un 45%, con diversa incidencia de las cuatro provincias, según se especificará más adelante.

Además de la falta de plazas de preescolar, se advierte también una penuria en el funcionamiento de las unidades de preescolar existentes, ya que según se reconoce en fuentes del Ministerio de Educación y Ciencia, a través del Gabinete de Estudios Estadísticos del año 1983, en torno al 67% del profesorado del nivel de preescolar carecen de especialización. Este hecho no garantiza ciertamente que nuestros preescolares consigan los objetivos educativos propios de esta etapa.

A partir de nuestros análisis se advierte una clara relación entre la falta de preescolarización y el fracaso escolar. A nivel nacional nuestras tasas de fracaso escolar no tienen parangón con ningún país europeo, ya que el 37,4% del alumnado de E.G.B. no consigue el título de Graduado Escolar; más del 44% de los alumnos de B.U.P. no concluyen sus estudios dentro de la duración de los mismos y, entre abandonos y retrasos, la tasa de fracasos en F.P. oscila en torno al 57%. Otro indicador de este fracaso escolar es la incidencia de la repetición de curso en el último ciclo de E.G.B. En base a las últimas estadísticas disponibles de la enseñanza en España del Ministerio de Educación y Ciencia, podemos afirmar que, mientras a nivel nacional se advierte en torno a un 15% de repetidores en 6º curso, un 12% en 7º y un 10% en 8º, en Galicia dichos porcentajes muestran un notorio incremento convirtiéndose en un 18% de alumnos repetidores en 6º curso, un 15% en 7º y un 14% en 8º. No obstante, frente a la oficialidad de estos datos, nosotros hemos constatado que al menos en Galicia la incidencia de alumnos repetidores podría cifrarse en torno a casi un 20%.

Si comparamos estos datos con los de los países de la Comunidad Económica Europea la desventaja sigue siendo muy notoria, lo que nos induce a cuestionar si el tipo de política educativa debería ser revisada.

Una segunda dimensión que determina el contexto escolar de Galicia es la coexistencia de dos lenguas. Las múltiples connotaciones sociopolíticas han originado una gran diversidad dentro de lo que se viene denominando práctica bilingüe, y quizá debido a ello se han generado enfoques diversos, en ocasiones contradictorios, sobre los efectos del bilingüismo (aunque en Galicia hay quien prefiere hablar de disglotia).

En los últimos años, los estudios realizados indican que los niños bilingües con respecto a los monolingües, muestran una ventaja por lo que se refiere a *flexibilidad cognitiva, creatividad o pensamiento divergente* (Torrance, 1970; Balkan, 1970; Ben-Zeev, 1972; Scott, 1973). Esto contradice algunos planteamientos tradicionales, comúnmente aceptados respecto del hecho de que convertirse en bilingüe divide los recursos cognitivos que procesa y codifica un sujeto y que, en consecuencia reduce su eficacia. Entre los autores que mantienen esta hipótesis de deficiencia habría que incluir a Mc. Namara (1966, 1970), quien opina que los bilingües muestran claras desventajas respecto de los monolingües en la conducta lingüística.

En todo caso, y eludiendo la ya clásica polémica diferencialista, Meuter, R., Donald, M. W. y Ardal S. (1987) insisten en la conveniencia de esclarecer aun más el proceso mediante el cual los bilingües ejercen dos controles lingüísticos paralelos, en relación con la diversidad de funciones cognitivas y motoras.

Por otro lado, Cummins (1976) afirma que podría existir un nivel mínimo de competencia lingüística que el niño bilingüe debería alcanzar, con el fin de evitar déficits cognitivos y de permitir la aparición de los aspectos más positivos del bilingüismo que pueden influir sobre sus procesos cognitivos. Debido a esto, sería importante que los grupos lingüísticos minoritarios se asegurasen de que el niño consigue un nivel alto de lectura y un nivel básico de escritura en su lengua materna antes del aprendizaje de la segunda lengua (L_2).

Con respecto a nuestro propio contexto sociolingüístico de Galicia, no se dispone de suficientes datos para afirmar con evidencia empírica que las deficiencias de los sujetos bilingües afecten directamente al rendimiento en las tareas estrictamente no verbales; sin embargo, existen estudios cuyos resultados permiten señalar que la práctica bilingüe condiciona negativamente la *fluidéz verbal*

(Gomez, D., 1984), constituyéndose dichas deficiencias en las causas explicativas de los retrasos escolares, tan generalizados en dicha población. Por este motivo, consideramos que dentro de cualquier plan de acción educativa en Galicia, encuentra su justificación la Educación Compensatoria, en orden a estimular los potenciales de aprendizaje de aquellos grupos, que por las razones ya indicadas se encuentran desfavorecidos.

1.2. OBJETIVOS GENERALES DE LA PRESENTE INVESTIGACION

Mediante la implantación de Programas de Lenguaje Compensatorio en el contexto educativo de Galicia, nos proponemos en primer lugar eliminar importantes causas explicativas del fracaso escolar, y en segundo lugar potenciar, en determinados alumnos, formas de individualización del proceso educativo, lo que representa adecuar los contenidos educativos a las necesidades y aptitudes de los referidos alumnos.

Para la consecución de los objetivos previamente indicados, en nuestra investigación se ha llevado a cabo un triple análisis. En primer lugar, se ha pretendido determinar los efectos de la preescolarización en el rendimiento escolar, ya que si se advierten diferencias significativas entre los alumnos del primer ciclo de E.G.B., con respecto a este factor de preescolarización entendemos que una de las primeras medidas de compensación habría de encaminarse a atender la demanda de preescolarización así como a la supervivencia cualitativa de la misma. En segundo lugar, y dadas las connotaciones lingüísticas de Galicia, a las que ya nos hemos referido con anterioridad, hemos creído conveniente analizar las disposiciones hacia la lectoescritura, como una manifestación de su madurez lingüística, a partir de respuestas emitidas por preescolares gallego y castellano parlantes, cuando todavía no han comenzado este aprendizaje. Los resultados que han de derivarse de este estudio pueden legitimar la conveniencia de diseñar programas de estimulación bien en gallego, bien en castellano o en ambas lenguas. Finalmente, en el tercer estudio pretendemos determinar un perfil diferencial de habilidades psicolingüísticas de los escolares gallegos de E.G.B. Las habilidades a analizar son: comprensión visual, comprensión

auditiva, integración visual, integración auditiva, expresión motora, memoria secuencial auditiva y fluidez léxica. A partir de los resultados obtenidos se podrán diseñar programas específicos de estimulación para cada una de aquellas habilidades deficitarias.

1.3. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES E IMPLANTACION DE PROGRAMAS DE EDUCACION COMPENSATORIA

En el desarrollo de la Ley General de Educación se establecen una serie de acciones encaminadas a hacer real el principio de *igualdad de oportunidades* en los distintos niveles educativos. También en el proyecto de presupuestos de la Unesco para el bienio de 1984-85, bajo el epígrafe '*Educación para todos*', se diseñan acciones de educación compensatoria, encaminadas prioritariamente a potenciar la eficacia educativa en las áreas rurales (Programa II, 5), previa la determinación de las causas del subdesarrollo de las indicadas áreas, la adecuación de los programas educativos al contexto rural ... Se prevén además actividades educativas específicas en favor de los trabajadores emigrantes y sus familias.

Podría entenderse la Educación Compensatoria como una acción encaminada a paliar desigualdades, a dar la misma oportunidad educativa a aquellos alumnos que por razones socioeconómicas, culturales, físicas o psicológicas se encuentran en condiciones desiguales a la hora de comenzar sus estudios.

La estrategia de la Educación Compensatoria, como señala W. de Coster (1977), ha de ser múltiple y abarcar desde el retraso perceptivo y de lenguaje, hasta cualquier tipo de handicap que el alumno presente y, sobre todo, ha de centrarse en los primeros años del niño, concretamente en la etapa de entrada en la escuela, ya que una acción a nivel escolar no podría compensar de forma efectiva problemas que deberían haberse solucionado antes.

Por otra parte, creemos también que la intervención compensatoria debería tener como marco el entorno familiar, sobre todo cuando se trata de niños en edad preescolar. Así, en esta orientación, Dave & Wolf (1964), apuntan la importancia del ambiente familiar en el niño, señalando diversas causas que podrían ocasionar en éste desventajas socioeducativas. Entre otras mencionan las

presiones para obtener el éxito, modelos lingüísticos, orientación y ayuda en los estudios, intereses intelectuales y artísticos, y organización de hábitos de trabajo.

Otros autores como Birren & Hess (1968), señalan la importancia de la privación ambiental que ocasiona una ausencia de estimulación en el niño, y que le conduce a una situación de desventaja frente a otros niños pertenecientes a ambientes ricos en estímulos.

Frente a este aparente determinismo de la acción social, surgieron una diversidad de planteamientos de política educativa. Desde la teoría de la reproducción (Bourdieu Passeron, 1976) las alternativas de la correspondencia (Bowles y Gintis, 1976) o la concepción althusseriana de la escuela como aparato ideológico del Estado (Althusser, 1974). En los referidos planteamientos subyacen desde los objetivos pedagógicos a los de una dimensión sociocultural más amplia (Calpini, J., 1982)

Así, a partir de la década de los años 60 y como respuesta a la demanda de grupos socialmente marginados se proponen en los Estados Unidos unas medidas iniciales que con posterioridad llegaron a sistematizarse en la forma de los denominados Programas Compensatorios. En dichos programas confluyen ayudas o subvenciones, tanto a nivel familiar como de índole estrictamente educativa. Estas características pueden apreciarse en programas del tipo de: *The Culturally Deprived Child* (Riesmann, 1962); *Compensatory Education for Cultural Deprivation* (Bloom & Davis & Hess, 1965), *Project Head Start* (1964) y *Equality of Educational Opportunity* (Coleman, J. S.).

Paralelamente en Europa, y concretamente en Gran Bretaña, se dieron las condiciones adecuadas para la implantación de dichos programas bajo el slogan: "*Igualdad de oportunidades para adquirir inteligencia y desarrollar su talento para todos los niños ingleses*" promovido por el Ministro de Educación Sir Edward Boyle en 1963. Con esta perspectiva se desarrollarían entre otros, programas del estilo de *Newson Report* (1963) y *The Plowden Report* (1967).

Coincidiendo en cierta medida con el fenómeno de la inmigración masiva, no faltaron países como Bélgica que se sensibilizaron ante los problemas de la integración social, tanto de los propios emigrantes como de sus hijos. Para ello se diseñarían programas del

estilo del ya conocido "*Experimento del Borinage*" iniciado en 1969. Dicho programa, a partir del análisis sociocultural de las familias, incidiría sobre todo en la toma de conciencia de los padres en el rol educativo; para ello programaron una serie de actividades a realizar tanto en el marco de la escuela como del hogar, ya que entendían que la eficacia de toda acción educativa no debería desvincularse del marco familiar.

Otro importante proyecto fue el de Lieja, promovido con la finalidad de potenciar el desarrollo cognitivo de los alumnos menos favorecidos, así como el entrenamiento en destrezas ideográficas. En el referido programa se prevé la evaluación continua del alumado y la predicción de su progreso a medio plazo mediante el sistema "*Predic*", basado en el uso del ordenador.

Con el resurgir de ciertas concepciones de política autonómica en general, y especialmente por lo que respecta a las competencias educativas, se han venido desarrollando en países como Escocia programas del estilo del "*Mother Start*" (1981). Este programa iba dirigido a las áreas rurales más desfavorecidas, y las estrategias adoptadas se orientaban prioritariamente hacia la compensación en el área lingüística, propiciando el aumento de intercambios verbales entre la madre y el niño desde la edad temprana. La fuente de inspiración de dicho programa habría de buscarse en los trabajos de J. Tough (1973), en los que se evidenciaba que los diferentes contactos de los padres podrían redundar en usos diferenciados del lenguaje por parte de los niños en edad preescolar.

A partir de la evaluación secuencial del "*The linguistic Minorities Project* (1979-1984)", promovido por el Ministerio de Educación Británico a través del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, se ha desencadenado una polémica en torno a la necesidad de potenciar las lenguas minoritarias en el ámbito educativo y la búsqueda de las adecuadas fuentes de financiación que ello conlleva.

En los países escandinavos, particularmente en Suecia, donde la inmigración constituye un fenómeno importante, al representar un 10% de la población total y de la que aproximadamente un tercio está constituido por niños y adolescentes en edad escolar, se advierte en los últimos años un incremento de medidas de apoyo de muy diversa índole. Dichas medidas tienen el fin de integrar cultural y socialmente a los emigrantes dentro de la sociedad. Entre

dichas medidas habría que resaltar la implantación de las *Clínicas psicopedagógicas*, para niños con graves dificultades de relaciones y la coenseñanza entre el profesor de lengua materna y el de lengua oficial. Medidas similares son también adoptadas en otros países como Noruega, cuyos programas de compensación están orientados a asegurar los derechos fundamentales de los niños extranjeros a entender y ser entendidos en el jardín infantil, propiciando al mismo tiempo el adecuado desarrollo de la lengua materna y de la identidad nacional.

En Israel, donde ya en la década de los años 50 se ensayó con éxito la eficacia del Programa "*Learn to Learn*", habría que destacar en los últimos años la incidencia del programa tutorial "*Perrach*". El objetivo del referido programa es lograr la integración de los niños afectados por privación sociocultural, mediante la colaboración y apoyo de estudiantes universitarios que les dedican atención durante varias horas a la semana a lo largo de un curso escolar.

Dado el carácter *no estructurado* del referido programa, se plantean ciertas dificultades en la evaluación de la eficacia del mismo, no obstante se advierten notorios progresos en los beneficiarios de dichos programas.

Por lo que respecta al contexto de Galicia, en los últimos años se han venido realizando importantes esfuerzos de concienciación, tanto a nivel de profesionales de la educación como a nivel popular y de Poderes Públicos sobre este tipo de problemas. Algunos de estos intentos incluso se han operativizado a través del colectivo, ciertamente minoritario, de "*Preescolar na casa*". Dicho colectivo se ha venido distinguiendo por el apoyo pedagógico, prioritariamente de tipo ambulatorio, en las áreas rurales más afectadas por la falta de asistencia en la educación preescolar. No obstante, la problemática educativa de Galicia no sólo persiste sino que continúa en aumento como puede apreciarse por la incidencia del fracaso escolar, quizá debido en parte a la política lingüística llevada a cabo.

Es notoria la carencia de estimulación lingüística precoz que sufre el niño gallego a nivel familiar. Es bien conocido el elevado número de emigrantes gallegos que suelen delegar la educación de sus hijos a familiares, generalmente personas mayores que permanecen en Galicia, por lo que los niños no siempre encuentran un

ambiente de estimulación adecuado. Por otro lado, se produce también en las zonas rurales gallegas una falta de relación directa del niño con la madre, debido a que la mujer no sólo se ocupa de las tareas domésticas sino que también trabaja en el campo, por lo que se reduce considerablemente el tiempo que puede dedicar a sus hijos. Esto repercute en gran medida en el niño, ya que el lenguaje materno es fundamental tanto en el proceso de adquisición del lenguaje en el niño como en su desarrollo cognitivo y social. Esta situación se agrava si tenemos en cuenta que la mayoría de los niños de ámbitos rurales no reciben una educación preescolar, por lo que al comenzar su escolarización no sólo sufren la desventaja de una falta de estimulación en su propia lengua, sino que se ven obligados a utilizar en la escuela una lengua distinta a la que han empleado en su ámbito familiar. Según estudios ya realizados, se sabe que estos niños dominan solamente el nivel de comprensión de ambas lenguas, pero el resto de las habilidades se encuentran deterioradas considerablemente (Perez Vilarriño, 1981).

1.4. METODOLOGÍA GENERAL

El presente libro está integrado por tres estudios secuenciales: 1. Determinantes de las competencias lectoescritoras en preescolares de Galicia; 2. Efectos de la preescolarización; 3. Análisis de las habilidades psicolingüísticas de castellano y gallego parlantes.

Aunque cada uno de los referidos estudios se ha desarrollado de acuerdo con su respectivo diseño de investigación, cabría destacar una metodología general a lo largo de toda la obra, por lo que se refiere a las variables, muestra, instrumentos de evaluación y análisis estadístico.

1.4.1. Variables

Son abundantes las variables que pueden determinar el desarrollo del lenguaje infantil y condicionar la efectividad de los programas de Lenguaje Compensatorio. Las limitaciones de toda investigación imponen una selección en función de su relevancia y de criterios preferentes. En nuestro estudio se incluyen variables socioecológicas, de instrucción y de contenido.

1.4.1.1. Variables socioecológicas

La intervención psicológica depende en buena medida, como señala Fernandez Ballesteros (1982), de la obtención de datos sobre las variables ambientales, funcionalmente relacionadas con los comportamientos criterio que habrán de ser manipulados.

Dentro del ámbito de la implantación de programas de intervención del lenguaje, Rogers-Warren, A. & Warren, S. F. (1977), consideran altamente relevante el entorno natural, las interacciones sociales y la colaboración de la propia familia.

Los estudios de Williamson, R. & Williamson, V. L. (1984) sobre los factores determinantes del bilingüismo en Galicia, ponen de relieve la incidencia del sexo, el hábitat y la clase social, en relación con la preferencia lingüística. En nuestra investigación, referida al ámbito escolar, se han tenido en cuenta el sexo, la edad, hábitat (rural-urbano), colegio (público-privado) y nivel sociocultural de los padres.

En numerosos estudios se viene demostrando la incidencia del sexo en la conducta verbal. Las mujeres suelen aventajar a los varones en fluidez verbal, sin que se adviertan diferencias significativas en comprensión y razonamiento verbal. Por cuanto a la preferencia lingüística se refiere, Williamson y Williamson destacan, en Galicia, una actitud más favorable en los varones que en las mujeres hacia el uso del gallego. Habrá que esclarecer la incidencia del sexo en las edades objeto de nuestro análisis.

El hábitat (rural-urbano) ha sido, y quizá continúe siendo, un indicador de calidad de vida y calidad educativa. Williamson y Williamson, al relacionar el hábitat con la dominancia lingüística, distinguirán entre el uso del gallego como lengua dominante en las áreas rurales y la preferencia de los padres de dichas áreas, en pro de que a sus hijos se les imparta la educación en castellano. Más complejas y cambiantes resultan las actitudes lingüísticas de las áreas urbanas en las que, si bien ha predominado el uso del castellano, en los últimos años se registra un notorio incremento en el uso del gallego.

La edad relacionada con el curso en el que se encuentran los alumnos representa una variable relevante para nuestra investiga-

ción ya que en algunos casos, alumnos que inician el primer curso de E.G.B. pueden plantear problemas de adaptación a la nueva situación, especialmente aquellos que no se han beneficiado de la educación preescolar.

El nivel sociocultural de la familia desempeña un papel fundamental en la evolución intelectual del niño y en la producción léxica de éste. Las investigaciones de Bernstein, B. B. (1971, 1972) atribuirán un peculiar código sociolingüístico en dependencia de la clase social perteneciente de sus usuarios. En nuestra investigación se ha tomado como indicador preferencial el nivel sociocultural de la madre, ya que dada la edad de los sujetos que conforman la muestra (de 5 a 8 años), la mayor parte de su tiempo lo ha pasado con la madre, siendo ésta la que ejerce una mayor influencia sobre el lenguaje del niño. Así, los investigadores atribuyen gran influencia educativa a las peculiaridades comunicativas de las madres, y cuyos efectos en la estimulación del lenguaje de sus respectivos hijos, dependen de la intensidad de las mutuas interacciones. Como señala Schiefelbush (1986), el *input* lingüístico tiene más probabilidades de convertirse en aprendizaje si cumple determinadas exigencias relacionadas con las capacidades de atención y procesamiento del niño, cuando se refiere a objetos, hechos y situaciones de las que el propio niño es observador, y cuando codifica significados semánticos o pragmáticos que es capaz de conceptualizar.

1.4.1.2. Variables instructivas

Entre las variables relacionadas con la instrucción, se han tenido en cuenta; el tipo de enseñanza recibida por los alumnos (impartida en colegio público o colegio privado), enseñanza preescolar (beneficiarios y no beneficiarios) y rendimiento en madurez conceptual.

Aunque en los últimos años están disminuyendo las diferencias entre la calidad de enseñanza pública y privada, entre los centros seleccionados en nuestra investigación se apreciaron ciertas ventajas en los colegios privados en lo referido al número de alumnos por aula, porcentaje de beneficiarios de educación preescolar y enseñanza opcional complementaria.

1.4.1.3. Variables de contenido

Las variables de contenido, también denominadas por Ress (1986) variables psicolingüísticas, hacen referencia a los usos sociales del lenguaje y a la destreza que el niño ha de adquirir para poder comunicarse (mediante lenguaje oral y escrito) de un modo eficaz. Como señala el mismo Ress, los estudios sociolingüísticos, cuyas implicaciones en el lenguaje infantil son aún poco conocidas, ponen de relieve que los niños aprenden a adaptarse en su proceso comunicativo a las expectativas y necesidades del oyente.

Al tratarse de un estudio realizado entre escolares gallegos, se incluyeron como variables relevantes en relación con el contenido: **dominancia lingüística** (castellano, gallego); **nivel semántico** (comprensión auditiva y visual, asociación auditiva y visual, fluidez léxica y expresión motora); **nivel automático** (integración auditiva y visual, memoria secuencial auditiva y visual); y finalmente, **inteligencia general**.

1.4.2. Muestra

Dadas las peculiaridades del presente estudio, se optó por el tipo de muestreo por "cuotas", en base a los siguientes criterios de representatividad: sexo, hábitat (rural-urbano), enseñanza (colegio público-privado) y representación de las cuatro provincias de Galicia.

La composición de la muestra objeto de análisis corresponde a una matriz multifactorial integrada por un total de 256 sujetos, cuya distribución en los tres estudios secuenciales ha sido la siguiente: Estudio I (216 sujetos preescolares de 4, 5 y 6 años); Estudio II (80 sujetos: 40 preescolarizados y 40 no preescolarizados; 47 niños y 33 niñas de primer curso de E.G.B. de 6 y 7 años); Estudio III (84 sujetos, subdivididos en 4 grupos: 6 años a 6 años y 5 meses; 6 años y 6 meses a 6 años y 9 meses; 6 años y 10 meses a 7 años y 2 meses; 7 años y 3 meses a 7 años y 6 meses). En este tercer estudio se tuvo en cuenta la dominancia lingüística de los sujetos (castellano y gallego parlantes).

En la Tabla 1 puede apreciarse la distribución configurativa de la muestra.

PROGRAMAS DE LENGUAJE COMPENSATORIO

Tabla 1. Distribución de la muestra

PROVINCIA	COLEGIO	URB.	RURAL	C. PUBLICOS						C. PRIVADOS						TOTAL						
				MASCUL.			FEMEN.			MASCUL.			FEMEN.									
				G	C	B	G	C	B	G	C	B	G	C	B							
LA CORUÑA	RAMALLOSA MONTE DOS POSTES LAMAS DE ABADE QUIROGA PALACIOS	★	★	3	2	4	3	4	3							7	5	12				
				3	4	3	3	3	3								6	7	13			
				4	3	3	4	3	4								7	7	14			
				3	3	4	3	4	3								7	6	13			
	PELETEIRO BEMBIRE ROSALIA DE CASTRO LA INMACULADA ESCLAVITUD CURTIS	★	★	3	2	4	2	4	2										8	10	18	
				1	3	2	4	2	4								3	7	10			
		★	★	7	3	6	2	19	22	1	1						3	20	22	45		
				3	3	2	4	2	4								5	7	12			
				1	7	2	2	3	2								2	7	9			
				2	2	2	3	2	2								5	4	9			
ORENSE	HERMANOS VILLAR GUARDERIA RILO GUARDERIA CASINA	★	★	2	12	2	3	2										4	15	21		
LUGO	TABOADA CHANTADA		★	2	1	2	2	2										4	3	7		
				4	2	2	5	3	4								9	5	6	20		
PONTEVEDRA	CALDAS DE REYES		★	3	3	2	3	3														
				34	54	4	35	42	9	15	41	27	5	28	82	138	29	256				

G: Gallego parlantes. C: Castellano parlantes. B: Bilingües

1.4.3. Instrumentos de evaluación

Siguiendo las recomendaciones de Schiefelbusch, R. L. (1986), conviene plantearse una serie de cuestiones previas a la evaluación de la conducta lingüística de los niños: ¿por qué evaluamos? ¿qué pretendemos evaluar? y ¿cómo vamos a efectuar la evaluación?

Mediante la primera de las cuestiones se pretende establecer los criterios por los que han de identificarse los niños con problemas de lenguaje. Dicha selección puede ser susceptible de ciertos usos y abusos al pretender especificar los problemas de comunicación en los diferentes contextos, de ahí la necesidad de lograr una máxima precisión. Hill, J. P. (1970) ya propuso tener en cuenta al menos tres componentes: unos objetivos que sirvan de respuesta a la pregunta: ¿para qué efectuamos la evaluación? Un procedimiento, que propicie la selección e incluya un método de muestreo, a propósito del conocimiento y usos lingüísticos esperados en un nivel evolutivo determinado; y finalmente unos criterios que permitan precisar la eficacia y la interpretación.

En nuestros tres estudios secuenciales nos proponemos evaluar con el fin de seleccionar posibles destinatarios de programas de estimulación de lenguaje.

Una vez determinadas las razones explicativas de la evaluación, han de replantearse los aspectos o ámbitos de la misma, en este caso se trata de la evaluación de las competencias lectoescritoras de unos determinados alumnos: preescolares de Galicia; los efectos de la preescolarización (en alumnos de primer curso de E.G.B.: beneficiarios y no beneficiarios de educación preescolar) y finalmente las habilidades psicolingüísticas en castellano y gallego parlantes.

Finalmente, la última de las cuestiones constituye el punto crucial del proceso, ya que hace referencia al procedimiento mismo de evaluación: instrumentos seleccionados, que en la presente investigación han sido los siguientes: series disposicionales D_1 D_2 de M. Lobrot, Test Boehm de conceptos básicos, Test de habilidades psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.) y Matrices progresivas de Raven (C.P.M.).

A continuación se destacan algunas de las características y condiciones en las que se administraron cada una de las referidas pruebas.

1.4.3.1. Series Disposicionales D₁, D₂ de Lobrot

M. Lobrot diseña la serie disposicional D₁ y D₂ para conocer las disposiciones lectoras de los niños que aún no han comenzado este aprendizaje. En su opinión, el aprendizaje lector implica la utilización de un código que es a la vez ideográfico (por cuanto establece la relación entre palabras escritas e ideas); y grafológico (por cuanto establece la relación entre los elementos de la lengua escrita y los elementos de la lengua hablada).

Hay que tener en cuenta que en el sistema grafo-fonético es el elemento el que es significativo y no el todo. De ahí, como señala el mismo Lobrot, que sea un código parcelario hecho a base de series. Es decir, lo que **significa** en este código son sonidos o fonemas predominando lo estrictamente **auditivo** sobre lo **visual**, lo temporal sobre lo espacial.

Estas pruebas, cuya versión original se encuentra en francés, fueron inicialmente adaptadas al castellano por Guillén Diaz (1979).

Al haberse traducido del francés surge el problema de que ambas lenguas son muy diferentes, sobre todo en el aspecto fonológico. La lengua francesa presenta una gran diversidad de homónimos que hacen imprescindible su relación con el contexto, sin embargo en el castellano esto no sucede, ya que se trata de una estructura fonética. Existían también elementos de tipo cultural que no se correspondían con los nuestros (horarios, tipo de vivienda ...).

Entre los criterios de orden lingüístico y semántico que se han tenido en consideración se destacan los siguientes:

- Se mantiene el criterio fonético sobre el semántico.
- Se mantiene la aparición en la sílaba de los elementos fónicos graves.
- No se ha mantenido rigurosamente la localización del acento en la palabra, por ser muy diferente del castellano.
- Se respeta el número de sílabas de los elementos de cada serie.
- Los elementos que resultaron de la adaptación se sometieron al criterio del límite de frecuencia, según su aparición en el *Vocabulario Usual* de García Hoz.

- Adaptación en el nivel morfológico y semántico de la prueba D_1 (Donde existen numerosos adverbios substantivados precedidos de un determinante, cosa que no sucede en castellano con tanta frecuencia).

La prueba disposicional D_1 , permite prever en asociación con la disposicional D_2 las dificultades que el niño manifestará en el aprendizaje de la lectura. Debe administrarse a niños que aún no han comenzado a aprender a leer. Consta de 20 elementos (palabras estímulo) ante las que el alumno debe enunciar el correspondiente opuesto.

La prueba disposicional D_2 , pone en juego el tipo de actividad que permite llegar al aprendizaje del código grafo-fonético. Al estilo de la prueba D_1 , se administra a niños que aún no han sido iniciados en el aprendizaje de la lectoescritura. Se pide al niño que escuche una serie de palabras (tres como máximo), y debe decir lo que es parecido; es decir, debe encontrar los elementos fonéticos comunes. Estos elementos constan de una sílaba compleja, de una sílaba simple o de un solo sonido.

1.4.3.2. Test BOEHM de Conceptos Básicos

El *Test Boehm de Conceptos Básicos* tiene como objetivo fundamental apreciar el dominio que los niños poseen de cierto número de conceptos fundamentales para el aprendizaje escolar durante los primeros años. Puede utilizarse tanto para identificar niños con un dominio deficiente de estos conceptos, como para detectar aquellos conceptos concretos que deberán perfeccionarse a través de un programa adecuado.

En el diseño de la prueba se partió del hecho de que cada niño entra en la escuela con un bagaje diferente de conocimientos y experiencias, y por lo tanto con grandes diferencias en cuanto al conocimiento de los conceptos fundamentales. Este tipo de conceptos tales como *arriba, diferente, mediano, encima, derecha, ...* son utilizados en gran medida en los textos y materiales didácticos. Es por tanto fundamental el averiguar si los niños dominan adecuadamente los conceptos básicos para poder seguir y a la vez comprender las enseñanzas escolares.

La prueba consiste en 50 elementos gráficos que se presentan en dos cuadernillos. Cada elemento contiene tres ejemplos en forma de dibujos, el examinador describe brevemente los dibujos en voz alta y pide a los niños que marquen un determinado concepto que se les propone. Los cuadernillos se encuentran en orden de dificultad creciente y los conceptos están agrupados en categorías de contenido: espacio (localización, dirección, orientación, dimensiones), cantidad y números, tiempo y otros.

1.4.3.3. Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.)

El I.T.P.A. evalúa las funciones cognitivas y lingüísticas que se encuentran implicadas en las actividades de comunicación y proporciona un análisis de diferencias inter e intra-individuales. Parte del supuesto de que hay ciertas aptitudes necesarias para el lenguaje, y que dichas aptitudes pueden ser identificadas, medidas y optimizadas. El I.T.P.A. está basado en el modelo de comunicación de Osgood (1957), modificado por sus autores (Kirk & Mc. Carthy & Kirk, 1968) en función de su aplicabilidad a la educación. El modelo del I.T.P.A. incluye los procesos receptivos, asociativos y expresivos, las modalidades del *input* auditivo y visual y del *output* verbal y motor, así como de los niveles de representación y automático de las conductas de comunicación.

Esta prueba surge de la idea de intentar desarrollar un test de diagnóstico comprensivo para niños en edad preescolar. Estos intentos comenzaron en 1951, y en 1961 se publicó la edición experimental. Las bases teóricas para la prueba fueron aportadas por Sievers (1955), Mc. Carthy (1957), Kirk & Mc. Carthy (1961), Kirk (1968).

El modelo teórico del I.T.P.A. relaciona las funciones por las que un sujeto transmite sus intenciones a otro, ya sea verbalmente o por medio de gestos, y la forma mediante la que estas intenciones son recibidas o interpretadas. Por lo tanto, el modelo se refiere a las funciones psicológicas del sujeto que operan en la comunicación. Kirk se basó en el modelo de comunicación de Osgood (1957); este autor nos habla de la comunicación, siempre que un sistema o fuente, influya en otro sistema o destino mediante la manipulación

de señales que puedan ser transmitidas por el canal que las conecta. Entiende por fuente de información aquella que produce uno o más mensajes que han de ser transformados por un transmisor, en señales que el canal pueda transferir; posteriormente se transforman de nuevo estas señales en mensajes que puedan ser aceptados en su destino. Este sistema se ha aplicado a la transmisión de información en diversos sistemas y también al lenguaje. Osgood cree que el principal problema de toda teoría del lenguaje es el de significado, al que considera como un mediador adquirido por condicionamiento sin que sea necesario que corresponda a un comportamiento observable. El mediador sería el sistema que interviene en las operaciones de recepción y transmisión. Para explicar el tipo de condicionamiento por el que se adquiere el mediador, Osgood se basa en Hull (1952). Este último autor nos habla de un tipo de aprendizaje en el que el comportamiento aprendido no es directamente observable, y donde el comportamiento sirve como mediador en relación con otro tipo de comportamiento más directamente observable. La mediación surge por vía cinestésica; es decir, todo comportamiento o acto implica un movimiento muscular o glandular, y todo movimiento, a su vez, activa los receptores que existen en los músculos. Estos receptores envían al sistema nervioso central mensajes que informan del movimiento. Por otra parte, sabemos que cualquier respuesta produce estímulos y lo mismo sucede con las respuestas parciales. Por lo tanto, aunque una respuesta sea parcial, produce estímulos a los que se pueden condicionar otras respuestas. Esta respuesta parcial se puede colocar entre un estímulo y una respuesta no observables directamente, que no están relacionadas entre sí pero que se relacionan por medio de la respuesta mediadora.

Osgood, inspirándose en la hipótesis mediacional de Hull, dedujo que cuando un sujeto oye una palabra al mismo tiempo que ve un objeto, los dos estímulos se combinan. Pero lo que se condiciona verdaderamente a la palabra oída es una fracción de la respuesta que puede manifestarse independientemente de la presencia del objeto. Así, esta respuesta parcial da lugar a sus propios estímulos para originar otras respuestas. Para Osgood, esta respuesta parcial se identifica con el significado, y éste como respuesta puede estimular a su vez a otras actividades; es decir, las cosas tienen un significado porque reaccionamos ante su significado.

Este modelo de comunicación de Osgood consta de dos procesos y de tres niveles que afectan a estos dos procesos: por un lado el proceso de recepción, por medio del cual el organismo interpreta los datos físicos del entorno; el proceso de expresión, por medio del cual el organismo manifiesta sus intenciones que se convierten en acontecimientos ambientales; el nivel proyectivo, que sería el envío de señales recibidas por los receptores sensoriales al cerebro, y el envío de señales que ponen en movimiento a los receptores musculares; el nivel de integración, por el que se organizan las entradas y salidas por vía neuronal, y, por último, el nivel de representación, que sería en donde terminan las operaciones receptivas y comienzan las expresivas.

El constructo hipotético en el que se basa el I.T.P.A. relaciona aquellas funciones por las que las intenciones de un sujeto son transmitidas (de forma verbal o no verbal) a otro individuo y recíprocamente, las funciones por las que son interpretados el entorno o las intenciones de otros individuos. Es decir, está relacionado con las funciones psicológicas del individuo que operan en las actividades de comunicación.

El modelo del I.T.P.A. constituye una adaptación del modelo de Osgood, sin embargo se diferencia de aquel en la incorporación de pruebas de memoria.

Entre los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición y uso del lenguaje habría que incluir: el **proceso perceptivo**, que hace referencia a las aptitudes necesarias para percibir y comprender los estímulos auditivos y visuales; el **proceso organizativo**, que hace referencia a la capacidad necesaria para manipular símbolos lingüísticos o para establecer relaciones entre lo que se ve y lo que se oye; y finalmente el **proceso expresivo**, que trata de las habilidades necesarias para expresar las ideas, ya verbalmente, ya por medio de gestos o movimiento.

Los canales de comunicación o vías por las que fluye el contenido de la comunicación son: el **canal auditivo**, a través del cual se reciben las impresiones sensoriales y se expresan las respuestas verbalmente; y el **canal visomotor**, a través del cual se reciben las impresiones sensoriales por medio del ojo y las respuestas se expresan por medio de gestos o movimientos.

Los niveles de organización de la conducta de comunicación son el **representativo**, que se ocupa de la conducta que utiliza sím-

bolos para representar conceptos. Es directamente comparable con el nivel representacional del modelo de Osgood; el automático, conseguido mediante hábitos de comunicación menos voluntarios, como velocidad de percepción y discriminación visual y auditiva. En este nivel habría que distinguir una primera habilidad para repetir una secuencia de estímulos sin significado y comprende las pruebas de memoria secuencial; una segunda habilidad sería para reconocer algo común cuando sólo se muestra una parte o se presentan todas las partes pero tienen que ser integradas. Comprende tres subpruebas en el canal auditivo vocal y una en el visomotor.

El I.T.P.A. consta de diez subpruebas y cada una de las mismas trata de evaluar una función específica que incorpora las tres dimensiones del modelo anteriormente señalado: proceso, canal y nivel. A continuación pasamos a describir cada una de las diez subpruebas.

La comprensión Auditiva evalúa la capacidad del niño para comprender el material presentado verbalmente. Debido a que lo que se mide es el proceso receptivo, no es necesario que el niño responda de forma verbal. La subprueba consta de 24 elementos que corresponden a preguntas sobre un texto (un cuento leído al niño), éste tiene que señalar simplemente la respuesta por medio de unos dibujos que se le presentan.

La Comprensión visual mide la capacidad del sujeto para percibir significados a través de símbolos visuales. Se le presentan al niño 24 elementos que consisten en dibujos; cada uno de ellos consta de un dibujo estímulo y de cuatro distracciones, de los que ha de seleccionar el que mejor expresa el mismo concepto señalado en el dibujo estímulo.

La Asociación Auditiva mide la capacidad del sujeto para relacionar conceptos presentados oralmente. Consta de 40 elementos formados por analogías verbales en orden de dificultad creciente. Se pide al niño que complete la segunda oración de las dos que componen cada elemento.

La Asociación Visual mide la capacidad del niño para relacionar conceptos presentados visualmente. La subprueba consta de diez elementos en los que se presenta al niño un dibujo estímulo que ha de relacionar con otro de entre cuatro dibujos. Por otra parte, consta de otros diez elementos que consisten en otras tantas analogías visuales, en las que se presenta al niño una página con

tres dibujos estímulo, dos de los cuales constituyen una analogía visual incompleta, que el niño tiene que completar con uno de los dibujos que aparecen en las páginas de respuestas.

La *Fluidez Léxica* evalúa la capacidad del sujeto para expresar conceptos oralmente. La subprueba consta de dos secciones, la segunda de las cuales se divide a su vez en otras tres subsecciones. En la sección A se requiere al niño que diga todas las palabras que pueda en un minuto. En las otras tres subsecciones se le muestran al sujeto dos dibujos que el examinador nombra y se pide al niño que diga otros objetos o animales durante un minuto.

La *Expresión Motora* mide la capacidad del sujeto para expresar ideas por medio de gestos. Se le presentan nueve dibujos de objetos comunes, uno cada vez, y se le pide que muestre lo que haría con cada uno de ellos. El niño ha de llevar a cabo la mímica de las acciones apropiadas a cada dibujo. El estímulo, puesto que no es una subprueba que mida la percepción, se le presenta visual y auditivamente.

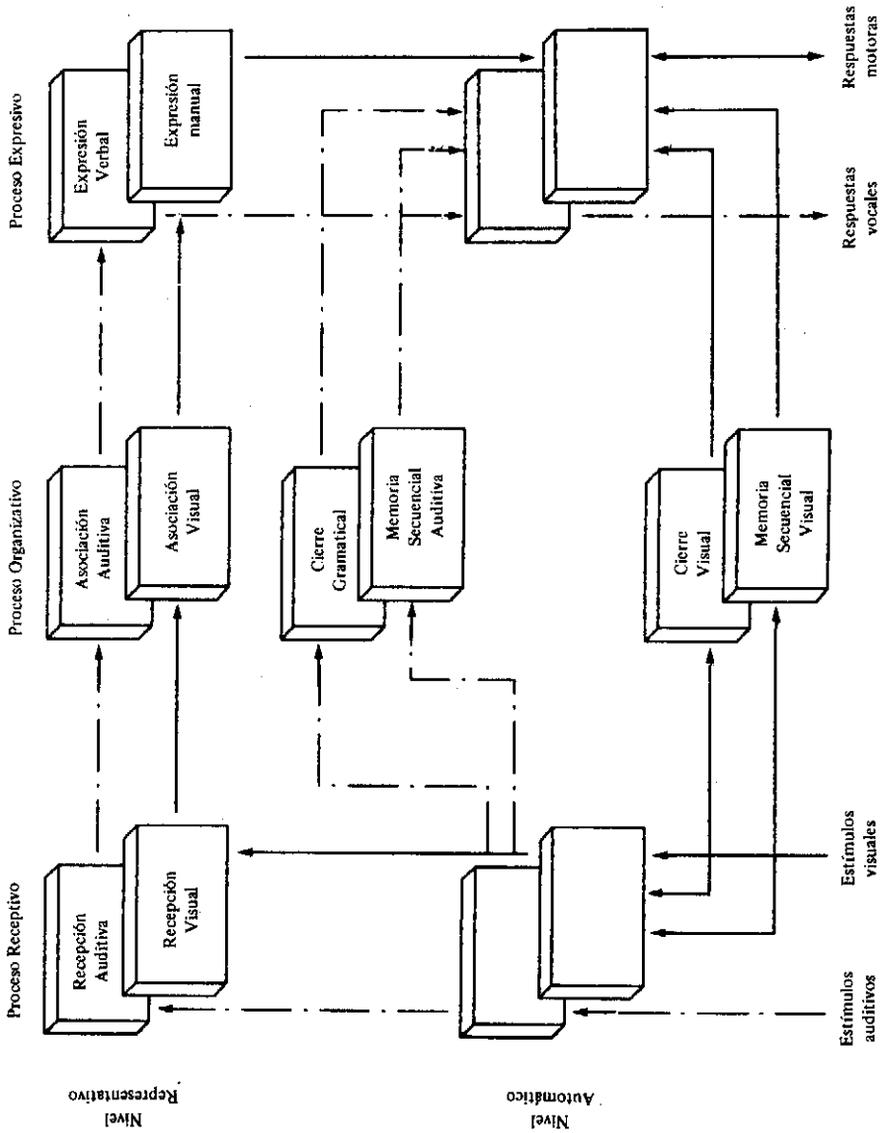
La *Integración Auditiva* mide la capacidad del niño para usar las redundancias del lenguaje oral, para adquirir hábitos automáticos y para manejar las inflexiones gramaticales. Consta de 25 elementos presentados oralmente que consisten en palabras incompletas acompañadas de dibujos que representan la palabra completa. La construcción correcta depende de la capacidad del niño para realizar cambios en las terminaciones y en la forma de las palabras.

La *Integración Visual* mide la capacidad del niño para identificar un objeto común a partir de una presentación visual incompleta. Consta de cuatro tiras de dibujos con 14 ejemplos de objetos específicos en cada una de ellas. El sujeto ha de señalar en 30 segundos los objetos presentados en cada tira.

La *Memoria Secuencial Auditiva* evalúa la capacidad del niño para repetir de memoria secuencias de dígitos que van aumentando desde dos hasta ocho cada una. La secuencia se presenta al ritmo de dos dígitos por segundo.

La *Memoria Secuencial Visomotora* evalúa la capacidad del sujeto para reproducir de memoria secuencias de figuras no significativas que van aumentando progresivamente de dos a ocho figuras por secuencia. Las figuras son líneas horizontales y verticales, así como círculos en las secuencias más difíciles. Implica procesos tanto visuales como motores, ya que el niño ha de dibujar la secuencia.

Gráfico 1. Modelo tridimensional del I.T.P.A. (extraído de Mc. Carthy y Kirk, 1968).



La versión del I.T.P.A., que ha sido utilizada en la presente investigación es la de Von Isser & Kirk (1980) en su adaptación española. También se han tenido en cuenta las modificaciones introducidas por Sineiro (1982) a partir de sus estudios realizados en Galicia, así como los de Nogueira García (1984) que ofrecen resultados a propósito de escolares gallego y castellano parlantes.

1.4.3.4. Matrices progresivas de Raven.

Escala especial (C.P.M.)

Mediante las Matrices Progresivas se pretende "*evaluar la capacidad de establecer comparaciones, diferentes niveles de razonamiento analógico y, en general, el funcionamiento intelectual del ser humano*" (Raven, J. C., 1938).

En nuestro análisis (Factorial y Cluster), a partir de respuestas emitidas por escolares gallegos al C.P.M. de Raven, distinguimos una doble configuración evaluativa en la referida prueba: regulación perceptivo-imaginativa y la regulación intuitivo-clasificatoria (Gomez Fernandez, D., 1982 a, Gomez Fernandez, D. & Pulido Picouto, T., 1982 b).

1.4.4. Análisis estadísticos

De entre los diversos métodos de los que hace uso la Psicología, en la presente investigación se ha optado por los siguientes: Análisis de Varianza, Análisis Factorial y Análisis Cluster.

Análisis de Varianza

Se trata de una prueba estadística paramétrica que recurre a un diseño de dos o más grupos, a fin de analizar la variabilidad de las muestras y comparar las dispersiones empíricas de los datos, si se trata de la varianza simple.

Varios son los pasos a tener en cuenta en el procedimiento que nos ocupa:

- apreciación de la desviación de cada sujeto de la media del grupo. Se trata de una fuente de variabilidad procedente no del tratamiento experimental sino de las diferencias individuales.

- consideración de la desviación de la media del grupo (x), de la media total o gran media, pudiendo ser debida al tratamiento experimental puesto que cada uno de los grupos recibió un trato diferente.
- desviación total de los sujetos que podría ser analizada en cuanto variabilidad intra-grupos y entre-grupos, de forma que, si pretendiéramos demostrar la hipótesis alternativa, interesaría que la mayor parte de la variabilidad fuera debida a la varianza entre grupos, puesto que cuanto mayor sea ésta, existiría más probabilidad de rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa.

Analisis Factorial

Se trata de un procedimiento que en opinión de los diversos autores, permite descubrir las dimensiones de variabilidad común en un determinado campo de fenómenos, propiciando la determinación de las unidades que operan en la conducta.

El Análisis Factorial aplicado a la investigación psicológica, parte de un grupo de individuos, cada uno de ellos representado por las puntuaciones obtenidas en un número determinado de variables, a fin de determinar las inter-relaciones entre las referidas variables, buscando diferencias de grupos y estableciendo inferencias significativas. No obstante, la aplicación suele estar condicionada por el desarrollo matemático alcanzado hasta el momento y cuyo condicionamiento afecta a los datos psicológicos ya que no parece posible un análisis estadístico de las respuestas, teniendo en cuenta simultáneamente las variables situacionales e individuales.

Cattell, R. B. & Coan, R. W. (1959), sostienen que los datos vienen definidos por tres dimensiones: variables, individuos y ocasiones, de cuyas combinaciones por parejas Cattell nos ofrece una descripción gráfica de seis posibilidades de análisis.

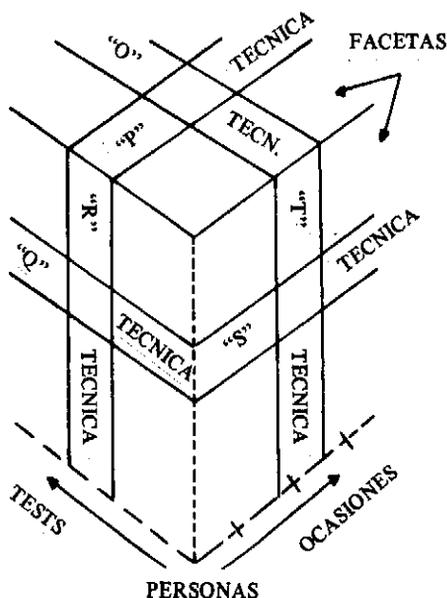
Tabla 2. Definición de los datos según Cattell & Coan.

	DIMENSION FACT.	DIM. CAL. INTERS.	DIMENSION CONST.
O	Ocasiones	Variables	Un individuo
P	Variables	Ocasiones	Un individuo
Q	Individuos	Variables	Una ocasión
R	Variables	Individuo	Una ocasión
S	Individuo	Ocasiones	Una variable
T	Ocasiones	Individuos	Una variable

R. B. Cattell (1966), representa gráficamente la técnica del Análisis Factorial mediante una estructura tridimensional.

De todas las técnicas de referencia, la más utilizada es la *r*, que analiza las dimensiones de variabilidad de *v*, variables en *n* individuos a fin de extraer los factores subyacentes a las diferentes variables, a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra de *x* sujetos. Algunos de estos factores pueden ser comunes a dos o más variables y algunos son únicos para cada variable. Los factores únicos se suponen (al menos en análisis factoriales exploratorios), que son ortogonales unos con otros. Es decir, sólo los factores comunes, en número inferior al de variables observadas, contribuyen a la covariación entre las mismas. Los usos del análisis factorial son principalmente exploratorios o confirmatorios dependiendo del objetivo principal del investigador. En ambos casos existen tres pasos fundamentales para obtener soluciones al análisis factorial: preparación de una matriz de covarianza apropiada, extracción de los factores ortogonales iniciales y rotación de los factores hacia una solución final.

Grafico 2. Representación gráfica de la técnica del Análisis Factorial.



En el primer paso se suelen utilizar dos modelos: el de factores comunes y el de componentes principales. Si bien en el presente estudio se recurrió a ambos procedimientos, de hecho sólo se ofrecen resultados obtenidos mediante el método de componentes principales, por haberse obtenido mediante el mismo una adecuada estructura factorial.

Mediante el método de componentes principales se extraen los factores uno a uno. El primer factor debe explicar la máxima varianza posible de la matriz formada por las intercorrelaciones de las variables. Una vez obtenido este factor, se resta de la matriz inicial la contribución que este factor tiene a la varianza de la misma, y se calcula sobre la matriz resultante un segundo factor y así sucesivamente. Con este método se cumplen las condiciones de ortogonalidad (no correlación entre factores) y de parsimonia (que un mínimo número de elementos expliquen el máximo de información). Este método de componentes principales no reduce el número de factores, esto es algo que debe decidir el investigador según los resultados de los análisis obtenidos, es decir, de entre todos los factores decidir cuáles son significativamente interesantes para continuar el análisis y cuáles se deben dejar sin considerar. Este es uno de los aspectos más polémicos en el análisis factorial. Un criterio que suele seguir como norma el seleccionar aquellos factores que expliquen la mayor parte de la varianza total.

Un tercer paso en el análisis factorial es el de la rotación. Su finalidad consiste en repartir la varianza de los factores significativos; es decir, de los factores que se van a tener en cuenta al continuar el análisis, de forma que cada factor no contenga cargas significativas más que en un número reducido de variables. Obtenemos así una nueva matriz factorial rotada, la cual posee la misma varianza total explicada que la matriz inicial sin rotar, pero distribuida de forma que permite una mejor interpretación de los factores, puesto que las variables que están significativamente cargadas en un factor no lo están en el otro.

Con respecto a la interpretación de los factores obtenidos, hay que señalar que cada factor tendrá la importancia que le concedan las variables que se correlacionan íntimamente con él y sólo se podrá interpretar un factor en función de esas variables. Existen dos pasos en dicha interpretación de los factores: estudiar la composición de las cargas factoriales significativas del factor e intentar

dar un nombre a los factores, de acuerdo con la estructura de sus cargas, es decir, conocer su contenido.

Análisis Cluster

Se trata de una herramienta del quehacer científico que posibilita la generación de hipótesis a propósito de la estructura de los conglomerados.

A partir de n entidades, se usará la información para cada entidad dada por p variables del test correspondiente, construyendo una matriz x de $(n \times p)$ elementos, denominada matriz de medidas, en la cual x_{ij} representa la puntuación de la variable j para el individuo i , pudiéndose realizar el agrupamiento entre los diversos individuos. De hecho, se puede correr el riesgo de que dicho análisis pueda ser considerado bien como alternativa de mezcla de distribuciones multivariadas o como mera metodología de clasificación, para formar una distribución multimodal o de subgrupos homogéneos mutuamente excluyentes, dentro de los que los individuos son relativamente distintos. Constatación que justifica la necesidad de analizar esta distribución multimodal en simples componentes que sean familiares, habida cuenta de la dificultad que implica su representación a nivel dimensional en el espacio físico de todas las características atribuibles a los sujetos estudiados.

Entre los objetivos del Análisis Cluster destacados por B. Everitt (1978), habría que resaltar:

- el de identificación o asignación, que en alguna medida implica un proceso de decisión para situar a un individuo dentro de un grupo.
- la disección de la población en sectores o propiedades determinadas e inferir agrupaciones características de la mayoría de la población.
- la descripción de las causas intrínsecas de la agrupación de los mismos clusters.

Dadas las características y los objetivos perseguidos en la presente investigación, se ha recurrido al procedimiento en referencia a partir de las respuestas emitidas por los sujetos al Test de Conceptos Básicos Boehm, a fin de determinar la categoría de los conceptos en la población de escolares gallegos, objeto de estudio.

2.1. DETERMINANTES DE LAS COMPETENCIAS LECTOESCRITORAS EN PREESCOLARES DE GALICIA

En este primer estudio se parte de las peculiares connotaciones lingüísticas del contexto de Galicia, a las que ya nos hemos referido con anterioridad.

Se pretende determinar las diferentes aptitudes disposicionales hacia la adquisición de códigos grafo-fonéticos (facilitadores del aprendizaje de la lecto-escritura), entre preescolares de Galicia, cuya lengua dominante o bien es el gallego o bien el castellano.

Los resultados que han de derivarse de este estudio podrían legitimar la conveniencia de una posible estimulación o compensación lingüística bien en lengua gallega, bien en lengua castellana o en ambas simultáneamente.

2.1.1. ANALISIS TEORICO

2.1.1.1. Conocimiento metalingüístico temprano

Parece existir un cierto acuerdo entre los psicolingüistas sobre el significado que ha de atribuirse al *conocimiento metalingüístico*. Foss & Hakes (1978) lo definen como la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje. Read (1978) habla de capacidad de pensar sobre el lenguaje. Gleitman & Shipley (1973) hacen referencia a la capacidad de un hablante de reflexionar sobre las reglas que sigue. En una orientación semejante se expresa Cazden (1972) al referirse a la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje, así como de compren-

derlo y producirlo. Slobin (1978) habla de la capacidad de ocuparse del lenguaje y del habla en cuanto objetos de reflexión.

Hay que distinguir diferentes grados de conocimiento. Slobin (1978), asume distintos niveles de capacidad metalingüística, desde la difusa consciencia o habla preconsciente que constituye la base de la autocorrección, al trabajo analítico y concentrado del lingüista, hasta el denominado efecto del entrenamiento señalado por Read (1978). De hecho, al preguntar al niño sobre uno u otro ejemplo específico del funcionamiento lingüístico podemos hacer que su conocimiento todavía implícito se convierta en explícito. El hecho es que en nuestro conocimiento lingüístico se incluyen juicios más o menos dependientes de la consciencia en dependencia de la estimulación momentánea. En los niños estos juicios pueden eliminarse con un mínimo de entrenamiento. Por otro lado también se justifica un criterio de desarrollo, ya que a medida que crecen, los niños muestran mayor sofisticación en su capacidad lingüística.

Foss & Hakes (1978) citan una investigación de Liberman (1974) en la que se pidió a los niños que señalaran el número de sílabas de las palabras habladas. Los niños mayores de cuatro años fueron capaces de hacerlo. A continuación, y siguiendo un procedimiento similar, se diseñó una prueba para la detección de la disposición fonológica que tan sólo fue debidamente superada por los niños de seis años.

Bruce (1964) elaboró una serie de pruebas consistentes en hacer participar a un grupo de niños en una tarea de aumento y disminución de letras en diferentes palabras a fin de lograr posibles significados. Dicha tarea no pudo llevarse a cabo con niños menores de seis años.

Algunos investigadores han querido averiguar qué piensan los niños de las "palabras". Berthond P. (1978) optó por recurrir a cuestiones del estilo: ¿Sabes qué es una palabra?, ¿qué crees que es una palabra? Este método, como señala Clark (1978), no es compartido por destacados especialistas puesto que consideran que el acto de definir presupone que el niño ha de saber qué es una definición, así como los constitutivos de la misma. Por esto proponen la conveniencia de que se estimule al niño a que él mismo vaya separando las diversas palabras que integran una oración. Las

investigaciones efectuadas por Ehri (1975) mediante este último procedimiento, le indujeron a señalar que los sujetos prelectores encuentran una notoria dificultad con respecto al dominio de la función de la palabra; es más, tienden a confundir las sílabas y las palabras, no apreciando suficientemente la dependencia de las palabras del contexto.

A partir de los resultados previamente indicados Gleitman y colb. (1976) formularon las siguientes hipótesis:

1. *Los niños tienden a encontrar menos dificultades a poner ejemplos de palabras que a ofrecer explicaciones o definiciones de palabras.*
2. *Los niños tienden a emitir un mayor número de palabras siempre y cuando se les especifique el tipo de palabras que se les pide.*
3. *Los preescolares tienden a establecer una relación inmediata entre la palabra y el lenguaje hablado.*
4. *Los niños de enseñanza primaria tienden a recurrir continuamente a las características escritas aprendidas.*
5. *Tanto los preescolares como los de enseñanza primaria tienden a emitir palabras que forman parte de su repertorio cualitativo (bonito/feo).*
6. *Los niños de enseñanza primaria aventajan muy notoriamente a los preescolares en las tareas de las operaciones formales en grupos de palabras.*

Paprotte y colb (1976), al ocuparse de las estrategias a las que suelen recurrir los niños para la diferenciación de alguna unidad del lenguaje, apuntan aquellas que se basan en criterios pragmáticos, semánticos, articulatorio-acústicos, morfológicos, sintácticos, visomotores, así como otros varios... No obstante, los indicados autores señalan la notoria ventaja de los niños de enseñanza primaria frente a los preescolares en lo referido a la madurez del concepto de la palabra.

Dowing & Oliver (1981), recurriendo a la técnica si/no, pidieron a los niños que respondieran afirmativa o negativamente si en un momento dado creían o no haber oído una palabra; deduciendo que los niños menores de ocho años no tenían un adecuado concepto sobre la palabra hablada. Dichos niños, de hecho ingresan

en la enseñanza primaria con una cierta confusión cognoscitiva con respecto al conocimiento de los componentes del lenguaje.

2.1.1.2. La conducta lectora

La conducta lectora es difícil de definir, ya que comprende una serie de procesos muy complejos, tanto biológicos como psicológicos y sociales (Lobrot, M., 1980). Esta conducta consiste en la capacidad de transformar un mensaje escrito, un conjunto de grafías, en un mensaje sonoro, en función de un cierto código. Como toda conducta, la lectura implica también un esfuerzo, sobre todo en los comienzos de su aprendizaje; sin embargo, este esfuerzo se ve recompensado por la comprensión, proceso que requiere no solo que el sujeto codifique la palabra, sino que ha de seleccionar también un significado a la misma, su respectivo status sintáctico, así como la elaboración de inferencias y la determinación del rol del concepto en la frase y el discurso (Just, M. A.; Carpenter, P. A.; Wooley, J. D., 1982).

Conviene recordar que en en la lengua escrita, el significante es un conjunto material registrado en un soporte variable, y que posibilita el significado (Lobrot, M., 1980). Dicho significante se distingue de cualquier otro por su naturaleza visual y por su forma de registro en un soporte fijo.

El lenguaje escrito, generador de la conducta lectora, podría definirse como un sistema que permite transmitir, mediante el uso de signos ópticos, las ideas y las realidades que representan los propios significados. No obstante, el paso de los significados a los significantes plantea una serie de cuestiones del estilo de las siguientes: ¿Como descubrir tras un significante x , su respectivo significado?, ¿Como lograr cuando se quiere expresar un significado determinado, encontrar el significante preciso? El esclarecimiento de estas cuestiones depende en buena medida del análisis de los diferentes sistemas de los que se haga depender la lengua escrita. M. Lobrot (1980), suele diferenciar entre el sistema *grafo-fonético* y el sistema *grafo-ideal*. En el primero incluye los elementos fonéticos carentes de significación conceptual, mientras que en el segundo, de carácter global, incluye elementos con significación no fonética sino ideal y conceptual.

Desde el punto de vista lingüístico, la lengua escrita contribuye a descubrir ideas a través de grafemas, entendiendo por tales, no las letras aisladas, sino las palabras y frases completas, es decir los ideogramas.

Desde una perspectiva psicolingüística, el sistema grafonético no interviene más que episódicamente y de una manera excepcional, mientras que el segundo sistema interviene decisivamente en la lectura.

Las investigaciones taquistoscópicas han revelado que la lectura normal no implica un delecteo ultrarápido de una serie de elementos que integran una palabra, sino que requiere más bien un acto específico consistente en reconocer, casi instantáneamente, la totalidad significativa.

Los estudios oculográficos de Just, M. A., Carpenter, P. A. y Wooley (1982), contribuyen a confirmar que el procesamiento tiene un efecto sobre la inmediatez de la duración de la mirada. Resultando particularmente evidente cuando dicha duración de la mirada sobre una palabra se ve afectada por todos los niveles de procesamiento de dicha palabra, sin que la duración de la mirada sobre las palabras que le siguen resulte afectada.

Una cuestión polémica en el campo de la Psicología de la Educación es la determinación del concepto de *madurez lectora*. Hay quien considera que la madurez para el aprendizaje de la lectura es únicamente el efecto de la maduración determinada por procesos interiores; sin embargo, para otros la madurez se encuentra en función del entrenamiento y de la calidad de la instrucción que reciba el niño (Valles, A., 1982).

Durkin (1962), adhiriéndose a la definición de Ausubel, y pretendiendo superar la polémica existente en torno al tema, señala que la madurez implica la adaptación adecuada de las capacidades existentes del individuo a las exigencias de una tarea de aprendizaje bien definida. Habría que señalar que las capacidades de aprendizaje de un individuo no pueden ser explicadas tan sólo por la herencia ni tampoco exclusivamente por los factores del entorno. Se trata del producto de la interacción entre factores genéticos y factores de maduración por un lado, y las experiencias y los aprendizajes por el otro. No se trata de un enfoque ciertamente nuevo, puesto que ya los biólogos vienen subrayando la importancia del factor medio en la consolidación de las aptitudes de los individuos.

Así, Rostand (1976) señala que el medio interviene poderosamente en la realización humana... la herencia más favorable puede quedar sin manifestarse si encuentra un medio demasiado adverso.

La maduración hace referencia al desarrollo de las aptitudes del niño en relación con la naturaleza de las tareas que se le exigen. La tarea, por sí misma, no puede considerarse sino en su propio contexto: método adoptado, actitud del maestro, relaciones entre los alumnos, ... De aquí que el mismo Durkin señale que es incorrecto pretender que ciertas deficiencias conviertan al niño en un inadaptado para la lectura, cualquiera que sea el método empleado. La relación entre capacidad del niño y los métodos elegidos son fundamentales.

Al abordar la cuestión sobre si un determinado niño se encuentra o no maduro para el aprendizaje, es necesario plantearse previamente preguntas del estilo: ¿a qué tipo de aprendizaje nos estamos refiriendo?, ¿qué métodos nos están sirviendo de criterio?, ¿cómo han de calificarse las actitudes de los profesores?, ...

Durkin, asumiendo la definición propuesta por Ausubel, señala que la interacción entre factores hereditarios y del entorno determinan la capacidad del niño, y la necesidad de la tarea de aprendizaje dependen del tipo y calidad de la instrucción. Por ello, plantear la cuestión de si un determinado niño se encuentra o no preparado para el aprendizaje de la lectura, podría constituir una pregunta cuando menos mal planteada, ya que sería más adecuado preguntar si un determinado niño se encuentra o no preparado para ese tipo de tarea y para ese tipo de discusión.

El aprender a leer, como también señala Ausubel (1976), implica el aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos con el fin de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo. La característica psicológica predominante del aprendizaje de la lectura es por lo tanto, que el proceso de aprendizaje depende del dominio previo del lenguaje hablado y, al mismo tiempo, de que tal dominio sirva de medio para percibir el significado potencial de los mensajes escritos.

Como continua señalando Ausubel, el aprender a trasladar mensajes escritos a verbales comprende por lo menos dos pasos principales. El primero consistiría en convertir palabras escritas en habladas. El niño debe aprender, por lo tanto, la manera de

convertir grafemas y combinaciones de éstos en sus equivalentes fonémicos, y luego aprender a reunir combinaciones grafémicas y reconstruirlas en forma de palabras habladas. El segundo paso consiste en aprender a combinar y convertir grupos de palabras escritas en frases y oraciones habladas. El niño será capaz de aprender directamente las funciones sintácticas de las palabras del mensaje escrito y para percibir su significado los traduce a un mensaje hablado, confiando en su conocimiento intuitivo de la sintaxis del lenguaje hablado.

2.1.1.3. El aprendizaje de la escritura

El esclarecimiento de la naturaleza de la escritura ha venido constituyendo según Derriba (1967) una cuestión polémica como puede deducirse de concepciones como las de Saussure, Jakobson, Halle, Levi Strauss y otros autores. Nosotros estamos de acuerdo con Alarcos Llorach (1968) cuando señala que los elementos que conforman la escritura son signos gráficos con una estructura análoga a la de los signos lingüísticos.

En el marco de la sociedad actual, nuestros niños crecen condicionados por un sistema de signos gráficos que regulan los diferentes niveles de comunicación más o menos convencional. En base al proceso intelectual que el niño lleva a cabo al interpretar o construir un código de comunicación gráfica podría decirse que previamente se requiere lograr una adecuada representación de la realidad. Desde un punto de vista genético puede advertirse un progresivo perfeccionamiento del grafismo que representa el sonido. En un principio los niños identifican el sonido con el objeto, más adelante aparece un grafismo que simboliza el sonido "R,R,R, ..."; posteriormente el recurso a las sílabas vuelve a aparecer ligado a la situación original.

La progresiva independencia de una letra o sílaba con respecto a las diferentes palabras en que aparecen (tanto a nivel oral como escrito), permitirá un aprendizaje de las palabras en relación con las letras y las sílabas.

Las investigaciones promovidas por Venezky, R. L. (1970), sobre *análisis grafémicos* han pretendido esclarecer el proceso de conversión de una serie de letras en una serie de unidades orto-

gráficas funcionales, contribuyendo a establecer relaciones unívocas entre unidades funcionales ortográficas y fonemas, determinando, mediante las *unidades ortográficas funcionales* describir la letra o agrupación de letras que corresponden a cada fonema, en esa representación fonológica de la serie.

Otra de las normas convencionales de nuestra escritura es su dimensión horizontal y su sentido de izquierda a derecha. En un principio al transcribir una serie de fonemas se traducían en un orden temporal y espacial totalmente subjetivo, pero la necesidad de comunicación e intercambio de mensajes dió lugar al establecimiento de esta nueva norma. La transcripción de las letras o sílabas en las palabras debía hacerse pues, en un determinado orden, ya que lo contrario daba lugar a palabras sin sentido. Poco a poco el niño va considerando la lengua escrita como un reflejo de la lengua oral.

El análisis de los errores a lo largo del aprendizaje operatorio, nos permiten distinguir al menos, tres periodos en la evolución natural de la lengua escrita en los niños: un primer periodo, denominado simbólico, en el que el niño imita gráficamente la realidad ejerciendo sus interpretaciones personales sobre el mundo que le rodea. Un segundo periodo en el que propiamente se descubre la lengua escrita en cuanto representación gráfica de la hablada, en base a una normativa que establece una correspondencia entre las normas de la lengua oral y la lengua escrita. Finalmente, un último periodo en el que el niño va conociendo las diferencias entre la lengua oral y escrita, a la vez que paulatinamente va construyendo las normas arbitrarias del nuevo código de comunicación que por no ser directo e inmediato como es el oral requiere unas normas diferentes.

La escritura constituye la praxis del lenguaje y es posible cuando se ha alcanzado un cierto control motor y una fina coordinación de movimientos en el espacio. Por otra parte la actividad gráfica no puede concebirse sin la activación de ciertos músculos. En la escritura, como en cualquier actividad efectora, la actividad muscular está controlada por la organización de varios sistemas anatómico-fisiológicos. Esta organización se desarrolla con el tiempo y es el resultado de la maduración. Para lograr escribir, la mano debe ser capaz de una presión fina, se debe adoptar una posición específica que ha de mantenerse con una cierta fuerza durante un

periodo de tiempo. Para ejecutar el movimiento gráfico se requiere poner en funcionamiento varias coordinaciones de los dedos, muñeca y brazos.

Varios pueden ser los criterios de los que se suele hacer depender la madurez de la conducta motora-gráfica, entre ellos suelen señalarse: la sujeción del instrumento, la velocidad de escritura y la regulación de la tonicidad (Essing, 1965; Ajuriaguerra, 1970).

2.1.2. Analisis Empírico

2.1.2.1. Presentación de hipótesis

1. Existen diferencias significativas entre preescolares gallego y castellano parlantes en cuanto a la adquisición de códigos grafo-fonéticos (facilitadores del aprendizaje de la lectoescritura).

2.1.2.2. La muestra

La composición de la muestra objeto de análisis corresponde a una matriz trifactorial de $2 \times 2 \times 2$ que comprendería los factores: lengua dominante (gallego/castellano), edad y sexo. Como criterio para la determinación de la dominancia lingüística se ha optado por la lengua utilizada por el sujeto en su medio familiar. Los niveles de edad objeto de análisis son los comprendidos entre los cuatro y cinco años, que corresponden al primer y segundo curso de preescolar. Dicha muestra se encuentra integrada por una totalidad de 216 sujetos procedentes de las cuatro provincias de Galicia.

2.1.2.3. Instrumentos

Se ha elegido la serie Disposicional (D_1 y D_2) de *M. Lobrot*. La prueba D_1 proporciona información a propósito de posibles dificultades de carácter general que el niño en edad preescolar puede encontrar en la adquisición de la destreza lectora. Mediante la prueba D_2 se pone en juego el tipo de actividad que permite llegar al aprendizaje del código grafo-fonético.

Las pruebas fueron aplicadas en dos sesiones, mediando entre las mismas un intervalo de tiempo de uno a dos días. Se ha inten-

tado controlar los posibles efectos del experimentador procurando que los administradores de la prueba fueran bilingües.

2.1.2.3.1. Propiedades psicométricas de las series D_1 ; D_2 -Lobrot

Se ha realizado un Análisis de Elementos para determinar el índice de dificultad y la fiabilidad de la prueba psicológica utilizada en el estudio. La consistencia interna se ha determinado mediante los coeficientes de correlación biserial y biserial puntual (r_{bis} y r_{bp}) respectivamente. Se trata de un índice de homogeneidad. La fiabilidad de la prueba se ha determinado mediante la fórmula KR_{20} de Kuder-Richardson.

Dado que a partir de la hipótesis previamente formulada se preveen diferencias significativas entre castellano y gallego parlantes, se ha procedido a efectuar un Análisis de Elementos a partir de las respuestas emitidas por cada uno de los grupos antes indicados.

En la Tabla 3 se presenta el análisis de elementos correspondientes a la prueba D_1 para el grupo de sujetos castellano parlantes. En dicha tabla puede observarse una marcada preponderancia de

Tabla 3. Análisis de elementos correspondientes a la prueba D_1 -Lobrot para Castellano parlantes.

Items	Dificultad	Homogeneidad	
		r_{bp}	r_{bis}
1	92,5	0,126 n.s.	0,187 n.s.
2	97,5	0,281 n.s.	0,691 **
3	97,5	0,281 n.s.	0,691 **
4	97,5	0,281 n.s.	0,691 **
5	90,0	0,327 n.s.	0,473 *
6	95,0	0,485 *	1,131 *
7	85,0	0,300 n.s.	0,377 n.s.
8	72,5	0,667 **	0,770 **
9	97,0	0,281 n.s.	0,691 **
10	97,5	0,384 n.s.	0,628 **
11	92,5	0,637 **	0,681 **
12	62,5	0,646 **	0,713 **
13	67,5	0,646 **	0,713 **
14	90,0	0,269 n.s.	0,383 n.s.
15	97,5	0,281 n.s.	0,691 **
16	92,5	0,384 n.s.	0,628 **
17	72,5	0,447 *	0,493 *
18	82,5	0,510 *	0,648 **
19	62,5	0,656 **	0,704 **
20	67,5	0,241 n.s.	0,253 n.s.

n.s. = no significativo; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

bajos índices de dificultad. No se advierte una adecuada distribución de los ya indicados índices de dificultad según se establece en las obras especializadas. De estas observaciones parece deducirse la conveniencia de introducir las correspondientes modificaciones en la prueba D_1 , con miras a futuras administraciones en Galicia.

En la Tabla 4 se ofrece el análisis de elementos correspondientes a la prueba D_2 para el mismo grupo de sujetos. A diferencia de la prueba anterior, en esta se advierten unos índices de discriminación más satisfactorios, ofreciendo una distribución discriminativa más acorde con las normas preestablecidas. Los índices de homogeneidad tienden a ser bastante elevados, por lo que se puede afirmar que la prueba D_2 reúne unas propiedades psicométricas suficientemente idóneas para garantizar la adecuación a los fines que mediante la misma se persiguen. La fiabilidad es de 0,918.

Tabla 4. Análisis de elementos correspondiente a la prueba D_2 -Lobrot para castellano parlantes.

Items	Dificultad %	Homogeneidad	
		r_{bp}	r_{bis}
1	82,5	0,437 n.s.	0,543 *
2	90,0	0,558 *	0,930 **
3	80,0	0,370 n.s.	0,430 n.s.
4	65,0	0,560 *	0,600 **
5	62,5	0,647 **	0,693 **
6	40,0	0,793 **	0,869 **
7	80,0	0,525 *	0,644 **
8	87,5	0,478 *	0,681 **
9	52,5	0,814 **	0,878 **
10	40,0	0,991 **	1,156
11	60,0	0,500 *	0,521 *
12	37,5	0,813 **	0,903 **
13	65,0	0,675 **	0,737 **
14	52,5	0,508 *	0,522 *
15	42,5	0,767 **	0,825 **
16	72,5	0,723 **	0,849 **
17	55,0	0,813 **	0,880 **
18	47,5	0,768 **	0,820 **
19	45,0	0,752 **	0,829 **
20	77,5	0,573 **	0,685 **

Fiabilidad de la escala: $KR_{20} = 0,918$

Media de la escala: 29,450

Desviación típica: 7,867

n.s. = no significativo; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Con respecto al grupo de sujetos gallego parlantes, en la Tabla 5, en la que se presenta el análisis de elementos correspondiente a la prueba D_1 , se advierten unos resultados más o menos similares a los previamente comentados al hacer referencia al grupo de castellano parlantes. Aunque se obtienen mejores niveles discriminativos que en el grupo anterior, sin embargo, no llegan a ser suficientemente satisfactorios. Otro tanto sucede en relación con los índices de homogeneidad r_{bp} , tan sólo un 30% de los elementos presentan correlaciones significativas con el total de la prueba. Se impone pues, la necesidad de introducir las adecuadas modificaciones a fin de garantizar mayores niveles discriminativos mediante la administración de dicha prueba en el contexto de Galicia.

Tabla 5. Análisis de elementos correspondiente a la prueba D_1 Lobrot para gallego parlantes.

Items	Dificultad %	Homogeneidad	
		r_{bp}	r_{bis}
1	70,0	0,580 **	0,610 **
2	85,0	0,448 *	0,586 **
3	90,0	0,477 **	0,744 **
4	87,5	0,420 n.s.	0,584 **
5	87,5	0,432 n.s.	0,604 **
6	85,0	0,402 n.s.	0,518 *
7	37,5	-0,201	-0,206
8	52,5	-0,062	-0,062
9	87,5	0,420 n.s.	0,584 **
10	80,0	0,279 n.s.	0,326 n.s.
11	85,0	0,391 n.s.	0,502 *
12	25,0	0,498 *	0,568 **
13	42,5	0,269 n.s.	0,273 n.s.
14	77,5	0,520 *	0,612 **
15	90,0	0,477 *	0,744 **
16	82,5	0,412 n.s.	0,509 *
17	62,5	0,403 n.s.	0,418 n.s.
18	57,5	0,307 n.s.	0,313 n.s.
19	47,5	0,048 n.s.	0,048 n.s.
20	35,0	0,354 n.s.	0,370 n.s.

n.s. = no significativo;

* = $p < 0,05$;

** = $p < 0,01$

En la Tabla 6 se ilustra el análisis de elementos correspondiente a la prueba D₂. En dicha tabla puede observarse una elevada dificultad de los elementos, cuyos índices oscilan entre el 37,5% y el 7,5%, de donde parece deducirse que se trata de una prueba que ofrece una marcada dificultad para los gallego parlantes, por razones que será necesario esclarecer. Por cuanto a la homogeneidad se refiere, habría que destacar los adecuados índices obtenidos tanto en r_{bp} como en r_{bis} .

Tabla 6. Análisis de elementos correspondiente a la prueba D₂-Lobrot para gallego parlantes.

Items	Dificultad %	Homogeneidad	
		r_{bp}	r_{bis}
1	30,0	0,681 **	0,773 **
2	32,5	0,882 **	1,045 *
3	27,5	0,775 **	0,927 **
4	22,5	0,503 *	0,591 **
5	27,5	0,711 **	0,832 **
6	20,0	0,418 n.s.	0,499 *
7	32,5	0,912 **	1,095
8	37,5	0,985 **	1,162
9	30,0	0,818 **	0,971 **
10	12,5	0,294 n.s.	0,393 n.s.
11	25,0	0,685 **	0,821 **
12	7,5	0,345 n.s.	0,558 *
13	30,0	0,906 **	1,117
14	12,5	0,540 *	0,797 **
15	20,0	0,617 **	0,783 **
16	30,0	0,753 **	0,873 **
17	27,5	0,788 **	0,948 **
18	10,0	0,616 **	1,100
19	15,0	0,361 n.s.	0,461 *
20	30,0	0,716 **	0,821 **

Fiabilidad de la escala: $KR_{20} = 0,889$

Media de la escala: 18,475

Desviación típica: 7,306

n.s. = no significativo;

* = $p < 0,05$;

** = $p < 0,01$

Adjuntamos a continuación los resultados obtenidos mediante el programa B.M.D.P.3D., con el fin de determinar el influjo del factor edad en las respuestas emitidas por los sujetos en cuestión.

Entre los sujetos de cuatro y cinco años se advierten notorias diferencias, incrementándose incluso más entre los de cuatro y seis años. El valor estadístico de t , correspondiente a los sujetos de cinco y seis años, varía entre 3,30 (elemento 28) y 12,81 (elemento 1). Como puede observarse, estas diferencias son variables en este último grupo, pero quizá remarcadas en el último tercio de elementos que componen la prueba guardando cierta relación con un índice de dificultad mayor.

Tabla 7. Estadístico de contraste t . Diferencias en D_1 -Lobrot en función de la edad (4-5 años).

Variables	\bar{x} 4 años	\bar{x} 5 años	t
1	0,73	1,66	4,24 **
2	0,82	1,83	3,64 *
3	0,82	1,89	3,88 **
4	0,82	1,89	3,88 *
5	0,64	1,71	4,79 **
6	0,73	1,74	3,52 *
7	0,45	1,46	4,33 **
8	0,36	1,40	4,56 **
9	0,45	1,89	5,51 **
10	0,36	1,71	6,00 **
11	0,36	1,69	5,85 **
12	0,27	1,29	5,93 **
13	0,27	1,31	6,06 **
14	0,36	1,74	6,15 **
15	0,36	1,86	6,80 **
16	0,36	1,80	6,46 **
17	0,27	1,43	6,63 **
18	0,36	1,57	5,30 **
19	0,36	1,37	4,44 **
20	0,27	1,31	6,06 **

* = $p < 0,05$.

** = $p < 0,01$.

Tabla 8. Estadístico de contraste t . Diferencias en D_2 -Lobrot en función de la edad (4-5 años).

Variables	\bar{x} 4 años	\bar{x} 5 años	t
1	1,18	1,37	7,51 **
2	0,36	1,57	4,56 **
3	1,18	1,60	8,92 **
4	0,27	1,66	6,21 **
5	0,27	1,60	5,93 **
6	0,18	1,17	6,38 **
7	0,18	1,57	8,44 **
8	0,18	1,63	8,84 **
9	0,18	1,57	8,44 **
10	0,18	1,31	6,99 **
11	0,18	1,23	6,61 **
12	0,18	1,31	6,99 **
13	0,18	1,29	6,86 **
14	0,18	1,17	6,38 **
15	0,18	1,34	6,91 **
16	0,27	1,54	5,57 **
17	0,27	1,57	5,70 **
18	0,27	1,20	4,04 **
19	0,18	1,17	5,64 **
20	0,27	1,34	4,51 **

Tabla 9. Estadístico de contraste t . Diferencias en D_1 - \bar{D}_2 -Lobrot en función de la edad (4-6 años).

Variables	\bar{x} 4 años	\bar{x} 6 años	t
1	0,73	1,50	3,30 **
2	0,82	2,00	4,49 **
3	0,82	2,00	4,49 **
4	0,82	1,94	4,13 **
5	0,64	1,81	5,18 **
6	0,73	1,88	4,02 **
7	0,45	1,31	3,58 **
8	0,36	1,56	4,99 **
9	0,45	1,94	5,81 **
10	0,36	1,75	5,98 **
11	0,36	1,81	6,39 **
12	0,27	1,38	5,85 **
13	0,27	1,69	7,65 **
14	0,36	1,94	7,40 **
15	0,36	1,94	7,40 **
16	0,36	1,94	7,40 **
17	0,27	1,50	6,42 **
18	0,36	1,69	5,61 **
19	0,36	1,25	3,82 **
20	0,27	1,31	5,63 **

Tabla 9 (Continuación).

Variables	\bar{x} 4 años	\bar{x} 6 años	t
21	0,18	1,31	6,62 **
22	0,36	1,69	4,87 **
23	0,18	1,75	9,48 **
24	0,27	1,75	6,57 **
25	0,27	2,00	8,86 **
26	0,18	1,56	7,81 **
27	0,18	1,81	10,31 **
28	0,18	1,94	12,81 **
29	0,18	1,69	8,81 **
30	0,18	1,56	7,81 **
31	0,18	1,63	8,26 **
32	0,18	1,38	6,83 **
33	0,18	1,56	7,81 **
34	0,18	1,38	6,83 **
35	0,19	1,88	11,37 **
36	0,27	1,81	7,02 **
37	0,27	1,81	7,02 **
38	0,27	1,75	6,57 **
39	0,18	1,38	6,53 **
40	0,27	1,56	4,84 **

Tabla 10. Estadístico de contraste t. Diferencias en D₁-Lobrot en función del sexo.

Variables	\bar{x} Masculino	\bar{x} Femenino	t
1	1,37	1,51	0,83 n.s.
2	1,70	1,68	0,10 n.s.
3	1,74	1,71	0,16 n.s.
4	1,74	1,68	0,32 n.s.
5	1,52	1,57	0,30 n.s.
6	1,70	1,51	1,05 n.s.
7	1,37	1,14	1,29 n.s.
8	1,26	1,26	0,01 n.s.
9	1,70	1,60	0,54 n.s.
10	1,57	1,43	0,65 n.s.
11	1,44	1,51	0,36 n.s.
12	1,11	1,14	0,18 n.s.
13	1,37	1,11	1,42 n.s.
14	1,56	1,54	0,06 n.s.
15	1,63	1,60	0,95 n.s.
16	1,63	1,54	0,45 n.s.
17	1,30	1,20	0,52 n.s.
18	1,48	1,31	0,86 n.s.
19	1,22	1,11	0,61 n.s.
20	1,19	1,09	0,58 n.s.

n.s. =no significativo; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Tabla 11. Estadístico de contraste t . Diferencias en D_2 -Lobrot en función del sexo.

Variables	\bar{x} Masculino	\bar{x} Femenino	t
1	1,00	1,26	1,49 n.s.
2	1,41	1,37	0,18 n.s.
3	1,33	1,43	0,48 n.s.
4	1,30	1,54	1,20 n.s.
5	1,33	1,57	1,15 n.s.
6	0,96	1,20	1,36 n.s.
7	1,30	1,46	0,78 n.s.
8	1,30	1,57	1,34 n.s.
9	1,26	1,43	0,83 n.s.
10	1,07	1,26	0,97 n.s.
11	1,11	1,17	0,32 n.s.
12	1,07	1,17	0,53 n.s.
13	1,15	1,17	0,12 n.s.
14	0,96	1,11	0,89 n.s.
15	1,19	1,34	0,77 n.s.
16	1,30	1,46	0,76 n.s.
17	1,33	1,46	0,58 n.s.
18	1,15	1,20	0,25 n.s.
19	1,04	1,06	0,90 n.s.
20	1,11	1,28	0,79 n.s.

n.s. = no significativo.

Con el fin de apreciar las posibles diferencias entre los sujetos procedentes de diversas áreas (urbana, extrarradio y rural) se realizaron los análisis cuyos resultados se ilustran en la tabla adjunta.

Entre las diferentes observaciones que podrían hacerse habría que destacar en primer lugar ausencia de diferencias significativas entre el habitat extrarradio y rural donde el valor del estadístico t , varía entre un mínimo de .15 (elemento 40) y un máximo de 1.67 (elementos 38 y 39).

Se advierten diferencias significativas entre los sujetos procedentes de áreas rurales y de extrarradio en relación con los sujetos de las áreas urbanas (Tabla 12).

A través de las tablas 15 y 16 se pueden apreciar, como una constante, las diferencias significativas entre las puntuaciones emitidas por los sujetos procedentes de las áreas urbana y rural.

Tabla 12. Estadístico de contraste t . Diferencias en $D_1 - D_2$ -Lobrot en función del área de procedencia (Extrarradio-Rural).

Variables	Extrarradio		Rural		t
	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	
1	1,38	0,80	1,27	0,78	0,37 n.s.
2	1,42	1,63	0,81	0,80	-0,69 n.s.
3	1,47	1,63	0,81	0,80	-0,53 n.s.
4	1,47	1,63	0,81	0,80	-0,53 n.s.
5	1,28	1,45	0,78	0,82	-0,56 n.s.
6	1,28	1,63	0,84	0,80	-1,15 n.s.
7	1,00	1,27	0,77	0,78	-0,94 n.s.
8	1,00	1,27	0,83	0,78	-0,91 n.s.
9	1,33	1,55	0,96	0,82	-0,65 n.s.
10	1,28	1,18	0,95	0,75	0,34 n.s.
11	1,23	1,18	0,94	0,75	0,18 n.s.
12	0,76	1,00	0,62	0,63	-1,02 n.s.
13	0,85	1,27	0,72	0,78	-1,46 n.s.
14	1,23	1,45	0,94	0,82	-0,67 n.s.
15	1,28	1,54	0,95	0,82	-0,67 n.s.
16	1,19	1,45	0,92	0,82	-0,83 n.s.
17	0,80	1,09	0,67	0,70	-1,09 n.s.
18	1,00	1,36	0,83	0,80	-1,19 n.s.
19	0,95	1,00	0,80	0,63	-0,18 n.s.
20	0,90	1,00	0,76	0,63	-0,38 n.s.
21	0,85	1,00	0,79	0,63	-0,55 n.s.
22	1,09	1,45	0,94	0,82	-1,12 n.s.
23	1,09	1,27	0,94	0,78	-0,57 n.s.
24	1,19	1,45	0,98	0,82	-0,81 n.s.
25	1,14	1,45	0,94	0,82	-0,96 n.s.
26	0,76	0,90	0,70	0,53	-0,66 n.s.
27	1,04	1,18	0,92	0,75	-0,44 n.s.
28	1,04	1,27	0,92	0,78	-0,72 n.s.
29	0,95	1,09	0,86	0,70	-0,49 n.s.
30	0,85	1,09	0,79	0,70	-0,86 n.s.
31	0,90	1,09	0,83	0,70	-0,67 n.s.
32	0,95	1,09	0,86	0,70	-0,49 n.s.
33	0,80	1,27	0,74	0,78	-0,61 n.s.
34	0,80	0,90	0,74	0,53	-0,43 n.s.
35	0,85	1,09	0,85	0,70	-0,83 n.s.
36	1,00	1,27	0,94	0,78	-0,87 n.s.
37	1,00	1,27	0,94	0,78	-0,87 n.s.
38	0,76	1,27	0,88	0,78	-1,67 n.s.
39	0,76	1,27	0,88	0,78	-1,67 n.s.
40	0,95	1,00	1,02	0,77	-0,15 n.s.

n.s. = no significativo.

Tabla 13. Estadístico de contraste t . Diferencias en D_1 -Lobrot en función del área de procedencia (Urbana-Extrarradio).

Variables	Urbana		Extrarradio		t
	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	
1	1,56	0,05	1,27	0,78	1,16 n.s.
2	1,90	0,40	1,63	0,80	1,03 n.s.
3	1,93	0,36	1,63	0,80	1,17 n.s.
4	1,90	0,40	1,63	0,80	1,03 n.s.
5	1,76	0,50	1,45	0,82	1,18 n.s.
6	1,80	0,48	1,63	0,80	0,63 n.s.
7	1,40	0,56	1,27	0,78	0,49 n.s.
8	1,43	0,56	1,27	0,78	0,62 n.s.
9	1,90	0,40	1,54	0,82	1,37 n.s.
10	1,73	0,52	1,18	0,75	2,25 *
11	1,76	0,50	1,18	0,75	2,39 *
12	1,43	0,56	1,00	0,63	2,00 n.s.
13	1,46	0,57	1,27	0,78	0,75 n.s.
14	1,80	0,48	1,45	0,82	1,32 n.s.
15	1,86	0,43	1,54	0,82	1,24 n.s.
16	1,90	0,40	1,45	0,82	1,73 n.s.
17	1,60	0,56	1,09	0,70	2,17 *
18	1,66	0,54	1,36	0,80	1,15 n.s.
19	1,36	0,55	1,00	0,63	1,70 n.s.
20	1,33	0,54	1,00	0,63	1,55 n.s.

Tabla 14. Estadístico de contraste t . Diferencias en D_2 -Lobrot en función del área de procedencia (Urbana-Extrarradio).

Variables	Urbana		Extrarradio		t
	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	
1	1,40	0,56	1,00	0,63	1,85 n.s.
2	1,56	0,56	1,45	0,82	0,42 n.s.
3	1,63	0,55	1,27	0,78	1,40 n.s.
4	1,60	0,62	1,45	0,82	0,53 n.s.
5	1,70	0,59	1,45	0,82	0,91 n.s.
6	1,40	0,62	1,90	0,53	2,48 *
7	1,70	0,59	1,18	0,75	2,06 *
8	1,80	0,55	1,27	0,78	2,05 *
9	1,73	0,58	1,09	0,70	2,72 **
10	1,43	0,62	1,09	0,70	1,43 n.s.
11	1,33	0,60	1,09	0,70	1,02 n.s.
12	1,26	0,58	1,09	0,70	0,74 n.s.
13	1,36	0,61	1,27	0,78	0,36 n.s.
14	1,26	0,58	0,90	0,53	1,84 n.s.
15	1,63	0,61	1,09	0,70	2,27 *
16	1,70	0,59	1,27	0,78	1,64 n.s.
17	1,73	0,58	1,27	0,78	1,77 n.s.
18	1,43	0,62	1,27	0,78	0,61 n.s.
19	1,16	0,59	1,27	0,78	-0,41 n.s.
20	1,46	0,73	1,00	0,77	1,74 n.s.

Tabla 15. Estadístico de contraste t . Diferencias en D_1 -Lobrot en función del area de procedencia (Urbana-Rural).

Variables	Urbana		Rural		t
	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	
1	1,40	0,56	0,85	0,79	2,70 **
2	1,56	0,56	1,09	0,94	2,04 *
3	1,63	0,55	1,09	0,94	2,34 *
4	1,60	0,62	1,19	0,98	1,69 n.s.
5	1,70	0,59	1,14	0,96	2,35 *
6	1,40	0,62	0,76	0,70	3,35 **
7	1,70	0,59	1,04	0,92	2,86 **
8	1,80	0,55	1,04	0,92	3,35 **
9	1,73	0,58	0,95	0,86	3,60 **
10	1,43	0,62	0,85	0,79	2,78 **
11	1,33	0,60	0,90	0,83	2,02 *
12	1,26	0,58	0,95	0,86	1,45 n.s.
13	1,36	0,61	0,80	0,74	2,81 **
14	1,26	0,58	0,80	0,74	2,34 *
15	1,63	0,61	1,85	0,85	3,57 **
16	1,70	0,59	1,00	0,94	2,99 **
17	1,73	0,58	1,00	0,94	3,15 **
18	1,43	0,62	0,76	0,88	2,98 **
19	1,16	0,59	0,76	0,88	1,82 n.s.
20	1,46	0,73	0,95	1,02	1,98 *

Tabla 16. Estadístico de contraste t . Diferencias en D_2 -Lobrot en función del area de procedencia (Urbana-Extrarradio).

Variables	Urbana		Rural		t
	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	
1	1,56	0,50	1,38	0,80	0,94 n.s.
2	1,90	0,40	1,42	0,81	2,46 *
3	1,93	0,36	1,47	0,81	2,41 *
4	1,90	0,40	1,47	0,81	2,21 *
5	1,76	0,50	1,28	0,78	2,48 **
6	1,80	0,48	1,28	0,84	2,51 **
7	1,40	0,56	1,00	0,77	2,02 *
8	1,43	0,56	1,00	0,83	2,06 *
9	1,90	0,40	1,33	0,96	2,54 *
10	1,73	0,52	1,28	0,95	1,95 s.n.
11	1,76	0,50	1,23	0,94	2,34 **
12	1,43	0,56	0,76	0,62	3,92 **
13	1,46	0,57	0,85	0,72	3,21 **
14	1,80	0,48	1,23	0,94	2,51 **
15	1,86	0,43	1,28	0,95	2,60 **
16	1,90	0,40	1,19	0,92	3,29 **
17	1,60	0,56	0,80	0,67	4,38 **
18	1,66	0,54	1,00	0,83	3,20 **
19	1,36	0,55	0,95	0,80	2,04 *
20	1,33	0,54	0,90	0,76	2,20 *

Mediante la Tabla 17 se advierten marcadas diferencias significativas entre castellano y gallego parlantes a favor de los primeros en lo que se refiere a los resultados obtenidos en la prueba disposicional D_2 .

Tabla 17. Comparación entre respuestas de castellano y gallego parlantes a D_2 -Lobrot.

Gallego Parlantes		Castellano Parlantes		t
\bar{x}	$S_{\bar{x}}$	\bar{x}	$S_{\bar{x}}$	
4,8	6,61	12,35	5,91	5,38 ***

*** = $p < 0,001$

Aunque no es fácil determinar las posibles causas explicativas de las diferencias previamente apuntadas entre castellano y gallego parlantes, sin duda que una cierta incidencia habrá de tener la peculiaridad fonológica del gallego frente al castellano:

- Sistema vocálico con cuatro grados de apertura.
- Peculiaridades fonéticas del gallego:
 - Conservación de diptongos etimológicos (*ai, au*).
 - Conservación del monoptongo frente a la diptongación del castellano (*e, o* tónicas).
 - Mantenimiento de la *f* inicial.
 - Mantenimiento de *g* ó *l* consonante en la misma posición ante vocal átona.
 - Permanencia del grupo *mb*.
 - Caída de *n* y *l* intervocálicas.
 - Solución africada de la palatización de *cl, fl, pl*.
 - Ausencia de *x*.
 - Sonidos peculiares (*n, s=j, g* castellano; *n* velar).

Por otra parte, Quilis, A & Adell, M y otros (1982), señalan que al escuchar una palabra en otra lengua distinta a la materna se

tiende a encontrar en ella las propias representaciones fonológicas y a descomponerla en los fonemas peculiares de la lengua materna. Es decir, existe una especie de reinterpretación de los fonemas que percibimos.

Dale & Jacobson (1976) también pusieron de manifiesto que los niños aprenden los fonemas de su lengua a través de un proceso de adquisición de un contraste de rasgos distintivos cada vez, cada contraste se añade a la lengua en un modelo unificado y completo. Sin embargo, estudios realizados indican que la presencia de una oposición en un par de fonemas aislados no garantiza que esta oposición vuelva a ser utilizada. Moskowitz (1970) aduce el caso de un niño que había aprendido y dominaba la oposición sordo-sonoro en los pares de fonemas /p/-/b/ y /t/-/d/, conocía también la oposición oclusiva-fricativa en los pares /p/-/f/ y /t/-/s/ así como la oposición labial-dental en otro conjunto de pares de fonemas. Estos tres tipos de contrastes son suficientes para especificar las seis fricativas básicas inglesas: /f/, /v/, /s/, /z/, /o/ y / /, sin embargo este niño solamente dominaba dos fricativas: /f/ y /s/. Esto indica que una vez aprendido un rasgo no se extiende este conocimiento necesariamente a los restantes. Quizá los bilingües tengan una mayor facilidad que los monolingües para extender la aplicación de una regla a diferentes contextos. Sin embargo, las consecuencias de esta capacidad no son siempre positivas, ya que según Bellugi, el aprendizaje de una lengua se realiza incrementando el aprendizaje de las excepciones a las reglas. Los bilingües pueden dominar las reglas generales y extenderlas más rápidamente a diferentes casos pero son más lentos a la hora de captar las modificaciones y excepciones que sufren estas reglas. Debido a esto necesitan recibir una mayor estimulación, en este caso de emisión y reconocimiento de los diferentes sonidos en ambas lenguas.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que nuestra muestra de sujetos gallego parlantes quizá no haya recibido una estimulación adecuada a nivel fonético en castellano, y dado que precisamente el castellano continúa siendo la lengua preferente en el aula, se hace necesario implantar los correspondientes programas de estimulación o compensación de lenguaje expresivo, tanto a nivel de articulación de sonidos verbales como de lenguaje reflejo (repetitivo).

2.2. ESTUDIO II: EFECTOS DE LA PREESCOLARIZACION EN ESCOLARES GALLEGOS

Mediante el presente estudio se pretenden determinar los efectos de la preescolarización en el rendimiento de escolares gallegos del primer ciclo de Educación General Básica.

Dos son las cuestiones prioritarias a las que nos proponemos dar respuesta:

1. ¿Existen diferencias significativas por lo que al rendimiento se refiere, entre alumnos del primer curso de E.G.B. que en su día estuvieron o no preescolarizados?
2. ¿Existen diferencias significativas por lo que a habilidades psicolingüísticas se refiere, entre alumnos del primer curso de E.G.B. que en su día estuvieron o no preescolarizados?

Los instrumentos elegidos para dar respuesta a cada una de las cuestiones previamente formuladas han sido el Test Boehm de Conceptos Básicos y el Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.).

Las posibles diferencias significativas entre los alumnos del primer ciclo de E.G.B. con respecto al factor de preescolarización podrá sugerir que cualquier procedimiento de compensación habría de encaminarse a atender prioritariamente la demanda de preescolarización, así como a una adecuada supervisión cualitativa de la misma.

2.2.1. Análisis teórico

2.2.1.1. Efectividad de la educación preescolar

La efectividad de la educación preescolar en sí misma, así como las posibles repercusiones sobre la secuencialidad entre ésta y las sucesivas etapas educativas, ha venido siendo objeto de no pocas polémicas.

En los planteamientos teóricos del Programa *Head Start* ya se suscitaron, entre otras, cuestiones del estilo: ¿Cómo ha de evaluarse el impacto de la educación preescolar? Por otra parte, autores como Brittain (1966), Kraft et al. (1968) y Horowitz & Paden (1970), se han venido replanteando, las propuestas educativas de Owen y las de Fröebel, así como el análisis de los fundamentos de los propiamente modelos del preescolar propuestos por Montessori y Agazzi, o los denominados modelos alternativos promovidos por Freinet, al plantear la necesidad de conferir una dimensión social a la experiencia infantil, abogando al mismo tiempo por una línea educativa en consonancia con el ambiente natural y humano, favorecedores de la sensibilización, de la exploración y de la comunicación del niño.

El modelo alternativo acentúa la conveniencia de incrementar la cooperación entre alumnos y educadores por entender que dicha interacción es generadora de democratización, de formación cultural y política.

Como consecuencia de las diferentes aportaciones de los modelos de preescolar a los que nos hemos referido, habría que señalar que a partir de la década de los años setenta se ha venido experimentando la eficacia de numerosos programas encaminados a determinar la necesidad y conveniencia de la educación preescolar. Entre ellos habría que citar el *Ypsilanti Perry Preschool Project*, diseñado por Weikart & Deloria & Lawser & Wiegerink (1970). Mediante dicho proyecto se pretendían evaluar los efectos longitudinales de un programa de dos años de duración a fin de compensar el retraso encontrado en niños procedentes de ambientes deprivados. Entre las tareas previstas se preveían clases diarias de educación preescolar, insistiendo en estrategias de estimulación cognitiva, así como un programa de apoyo a las familias de los alumnos. Para determinar la efectividad del programa se recurrió a los test: *Stanford-Binet*, *Peabody Picture Vocabulary Test*, *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* y al *The California Achievement Test Battery*.

Entre los resultados cabría destacar los siguientes: en primer lugar, los alumnos del grupo experimental arrojaron puntuaciones significativamente más elevadas al *Stanford-Binet* que los del grupo control, diferencias que prácticamente desaparecerían tres años

después. En segundo lugar, los alumnos del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más elevadas en los test de rendimiento que los del grupo control; dichas diferencias se atenuaron un año después. En tercer lugar, los alumnos del grupo experimental obtuvieron mejores calificaciones escolares que los del grupo control, advirtiéndose al mismo tiempo un más adecuado desarrollo emocional y social, diferencias que persistieron al menos hasta tres años después.

En conclusión, parece que en los programas experimentales en los que los investigadores logran un control directo del currículum, así como la dirección del proyecto y del diseño, se tiende a lograr impactos positivos de carácter inmediato, tanto a nivel académico como, en general, a nivel intelectual y socio-emocional.

2.2.1.2. Análisis de los diferentes sistemas de preescolarización

Nuestras experiencias obtenidas en países de elevada tradición educativa nos inducen a señalar que los sistemas de educación preescolar presentan notorias peculiaridades en dependencia de los diversos modelos socioeconómicos. Así por ejemplo, los sistemas de financiación de los centros son muy distintos incluso dentro de un mismo país (financiación estatal, privada, local o provincial). Tampoco existe uniformidad en cuanto a la edad de ingreso, el tiempo de permanencia y la planificación de horarios (media jornada o continuados). En cuanto a los contenidos educativos, se advierte una cierta coincidencia tanto en lo referido a la insistencia en todo tipo de actividades de carácter lúdico, como a aquellas que van encaminadas a iniciar a los niños en destrezas favorecedoras para propiciar unas mejores disposiciones para la lecto-escritura.

2.2.1.2.1. Países escandinavos

En el marco de los países escandinavos, habría que destacar la política educativa desarrollada en Suecia, donde el Gobierno Central regula los programas municipales encaminados al cuidado del

niño, mediante el *Child Care Act*, que viene funcionando desde 1977. En este país las escuelas infantiles ofrecen diferentes modalidades; por una parte, las escuelas *Part-time* (Baldisseri, 1984) que, por acoger a niños del segundo nivel de preescolar; disponen de un horario semejante a los niveles educativos posteriores. Existen también otros centros que corresponderían con cierta propiedad a lo que en nuestro país denominamos guarderías, aunque tengan sus específicas peculiaridades, se trata de los *Leisure time Centers*, caracterizados por acoger niños a lo largo de toda la jornada e incluso en época de vacaciones, con peculiaridades de internados infantiles. Cabría destacar finalmente, entre los más representativos, los *Home Language*, que acogen a los hijos de emigrantes, y en los que se llevan a cabo, con ayuda de profesionales bilingües, programas encaminados a la estimulación simultánea del idioma sueco y el materno, así como programas especiales favorecedores de la integración social tanto de los alumnos como de sus respectivas familias.

En el resto de los países escandinavos no se puede hablar de hecho, de la existencia de una preescolarización propiamente institucionalizada. En Dinamarca se ofrecen unas enseñanzas de preescolarización con carácter puramente opcional. En Noruega la mayor parte de las escuelas infantiles se encuentran bien bajo control de los municipios o bien son de carácter privado. En Finlandia, la educación preescolar, que se encuentra bajo la supervisión de los municipios, se imparte a través de los *Day-Care Centers* y se dirige a los niños de seis años, ya que la escolaridad obligatoria se inicia a partir de los siete años.

2.2.1.2.2. Gran Bretaña

En Inglaterra la escuela obligatoria se inicia a los cinco años. Con anterioridad se les dispensa a los niños diferentes modalidades de educación e instrucción. La preocupación por ampliar el área de la educación preescolar en este país puede constatarse en las proposiciones del libro blanco, publicado a finales de 1972 bajo el título *A Framework for Expansion*; proposiciones que de nuevo serían recomendadas y apoyadas en 1973 mediante la circular gubernamental ne 3/73. Por aquellos años, el número de plazas

disponibles para el nivel de edad de los cuatro años era de unas 305.000, cubriendo tan sólo el 39,2% de las necesidades reales del país, siendo incluso más reducidas las disponibilidades para los niveles de edad inferiores.

A finales de 1974, la Secretaría de Educación, bajo el influjo del Partido Conservador, adjudicó un considerable presupuesto (34 millones de libras) con el fin de poner en marcha en un periodo máximo de dos años un *Programa de Asistencia Infantil*. No obstante, dicho programa, que preveía la disponibilidad de 745.000 plazas para cubrir la demanda de preescolarización durante el periodo de 1975, no pudo llevarse a cabo puesto que con la reaparición del Partido Laborista en el Gobierno, y debido a las restricciones económicas del momento, se redujeron notoriamente los presupuestos con fines educativos. Desde entonces a esta época, si bien no se ha resuelto completamente la demanda de preescolarización, sí se han dictado normas a fin de dar preferencia a aquellos niños menos favorecidos bajo el punto de vista socioeconómico.

Según se advierte en el *Informe Plowden*, cabría hablar de una revolución en los procedimientos didácticos del lenguaje dentro de los programas utilizados en las *Nursery Classes*; "... a partir del momento en que en dichas instituciones comienza a observarse la espontaneidad con que los niños interactúan con el mundo que les rodea, llegando a adquirir una mayor competencia lingüística durante el periodo preescolar (comparativamente hablando), que en las etapas posteriores. Por otra parte —se añade en dicho informe—, ha sido un acierto que en las *Nursery Classes* se promuevan y fomenten las experiencias tempranas con el fin de estimular, entre otras habilidades, las lingüísticas." (párr. 579).

Los diversos informes, tanto el *Plowden*, en el que se advierte una notoria preocupación por introducir sistemas de compensación lingüística en la etapa preescolar, evitando así los posibles efectos de la deprivación lingüística de determinados sujetos, como (con posterioridad) el *Informe Bullock*, coinciden en señalar la relación existente entre el desarrollo del lenguaje, la clase social y el rendimiento escolar, así como los principios establecidos por los teóricos de la relatividad lingüística.

Frente a los programas introducidos por el *Informe Plowden*, basados fundamentalmente en procedimientos estimulativos a través de cuentos, poesías, canciones, películas, diapositivas, juegos

de palabras ...; en el *Informe Bullock* se dará preferencia a la *intervención planificada*, que entre otras normas recomienda que la persona responsable del programa de intervención debiera con anterioridad asegurarse de que los niños a quienes se va a tratar disponen de la competencia lingüística suficiente como para:

- Establecer relaciones con experiencias pasadas o recientes.
- Ofrecer explicaciones del cómo y porqué ocurren una serie de acontecimientos.
- Afrontar problemas y apuntar posibles soluciones.
- Reflexionar sobre sentimientos propios y ajenos.

Como resultado de las recomendaciones del *Informe Plowden*, se dispuso en las *Nursery Classes* y en las *Infant's Schools* de Inglaterra, un interés especial por ensayar diferentes programas de estimulación lingüística.

En un principio, y por no disponer de programas específicos adaptados a los contextos educativos de Inglaterra, fue preciso recurrir al *American Peabody Language Development Kit (P.L.D.K.)*, construido en el *George Peabody College for Teachers* de Nashville (Tennessee), con el fin de prestar asistencia a niños comprendidos entre los niveles de edad de tres a cinco años de ambientes socioeconómicos desfavorecidos. Entre las razones para optar por dicho programa habría que señalar su carácter informal, al menos si lo comparamos con la mayoría de los disponibles, entre los que se encuentran los de Bereiter & Engelman (1966). Para la adaptación del P.L.D.K. a los contextos socioambientales de Inglaterra se precisó un largo tiempo, no obstante, en un principio se realizaron ligeras modificaciones a nivel de contenidos idiomáticos y culturales, de acuerdo con las observaciones recogidas después de diferentes ensayos en *Nursery Classes* e *Infant's Schools* de Birmingham, West Riding y Dundee. Años más tarde, y debido al éxito obtenido por quienes se habían beneficiado del referido programa, se fueron realizando adaptaciones a medida que se ensayaba en diferentes centros. Son importantes las contribuciones del Proyecto E. P. Liverpool, en el que se recogen claves de estimulación para el aprendizaje lingüístico a nivel de vocabulario. El Proyecto de Londres centra su atención en el profesorado, a quien pretende suministrar las técnicas adecuadas para enseñar a los alumnos situa-

ciones favorecedoras para la adecuada adquisición lingüística. En el Proyecto de Birmingham se promueve la administración del Programa P.L.D.K., juntamente con otros y preferentemente con los de *Memorización Digital*, obteniendo como resultado que los niños que seguían ambos programas superaban a los que constituían el grupo control, en aquellas tareas que tenían que ejercitar la formación de conceptos no verbales. Resultados que en cierto modo cuestionan las teorías de Piaget, en cuanto que un verdadero conocimiento de los conceptos matemáticos es contingente al estadio de madurez mental del niño. Los resultados pues, del Proyecto de Birmingham, en cierto modo ponen de relieve que los programas estructurados pueden acelerar el proceso del desarrollo cognitivo. En el Proyecto West Riding, se prevé un seguimiento simultáneo del Programa P.L.D.K. y un sistema de tutorías, mediante las cuales se tiende a estimular las habilidades psicolingüísticas de cada uno de los niños por espacio de quince o veinte minutos; obteniendo excelentes progresos, especialmente en los niveles inferiores.

Resulta de sumo interés el Proyecto Talk Reform, desarrollado por G. Gahagan & D. Gahagan a partir de 1965, bajo los auspicios de la Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Entre los objetivos de dicho proyecto habría que resaltar el interés por lograr una adecuada recuperación de los niños comprendidos entre los cinco y los siete años que se encuentran afectados por privación lingüística. Aunque se propone una gran diversidad de métodos, se hace especial énfasis en los de entrenamiento intensivo y formal, presentando a los sujetos diferentes *códigos elaborados* que según los autores tienden a propiciar el *ejercicio oral del lenguaje*. Por otra parte, mediante dicho proyecto se pretende verificar si realmente los estatus socioeconómicos privilegiados generan sistemas lingüísticos particularmente complejos. Se trata en definitiva, de un proyecto basado en la teoría del uso del lenguaje desarrollado por Bernstein, quien considera que los códigos restringidos y elaborados se encuentran incluidos dentro del mismo sistema del lenguaje y en el mismo repertorio de estructuras y léxico. Consecuentemente el programa en referencia reparará en cuatro de las funciones del lenguaje: regulación, instrumentalidad, interpersonalidad y expresividad; diferenciando tres áreas de actividad:

- Por cuanto al perfeccionamiento del discurso se proponen estrategias basadas en la narración externa, explicación, descripción detallada, expresión de incertidumbre y de hipótesis, descripción de sentimientos y relaciones entre personas.
- Por cuanto a la mejora de la estructura sintáctica, se proponen ejercicios encaminados a la construcción de frases, lenguaje de operaciones lógicas, ...
- Finalmente se propondrán ejercicios encaminados a mejorar la atención y discriminación auditiva.

A partir de 1967 el *School Council Programmes in Linguistic and Teaching*, dentro de su campaña contra el analfabetismo, difundida especialmente a través de las *Nursery Classes* y las *Infant's Schools* se insistió en la conveniencia de permitir al niño usar su propio léxico, al menos hasta el momento de iniciar su entrenamiento para la adquisición de las habilidades graficolectoras, ya que de lo contrario, según opiniones compartidas entre otros por Ashworth, E. (1973); Rosén & Rosen (1972); Barnes, D. & Britton, J. & Rosen, H (1969); Bereiter, C. & Engelmann, S. (1966); Cazden, C.B. & Bartlett, E. (1973); Olim, E.G. (1970) y otros, se corre el riesgo de forzarle a utilizar un lenguaje ajeno, donde la gramática, el vocabulario y los usos lingüísticos en general pueden resultarle del todo alienantes. El proyecto que nos ocupa pretende ofrecer técnicas para componer palabras y frases, posibilitando al niño recurrir a su propio sistema de almacenamiento, estimulándole al mismo tiempo a la adquisición de la habilidad de la escritura.

Otras contribuciones particularmente relevantes para la implantación de los programas de Lenguaje Compensatorio fueron las proporcionadas por Doughty & Pearce, J. & Thornton (1971), bajo la denominación *Language in Use*, y con posterioridad *In Exploring Language*. Aunque en el diseño inicial las tareas fueron diseñadas para los niveles de edad comprendidos entre los 11 y 18 años, también se pusieron en práctica con excelentes resultados en centros de enseñanza primaria en Dundee (Escocia). En dichos programas, como señala Gómez Fernández D. (1982), además de proporcionar al profesorado estrategias generadoras de intuiciones naturales y situaciones límite de comunicación, sirvieron para sensibilizar a dicho profesorado sobre la posible trascendencia del lenguaje en las relaciones socioculturales.

Resultan finalmente importantes las recomendaciones del Informe Bullock en su párrafo 5.10, según las cuales se atribuye un papel preferente a la colaboración que la familia pudiera prestar a los centros educativos a fin de desarrollar una labor conjunta en la transmisión de estimulaciones lingüísticas en el periodo de la edad temprana. Por otra parte, en dicho informe se pretende fomentar una política de información y propaganda adecuada, difundiendo incluso slogans encaminados a mentalizar a las madres sobre los efectos benéficos de establecer un diálogo ininterrumpido con el niño desde los primeros momentos de la vida. Es esta una de las más destacadas convicciones del informe en referencia, hasta tal punto que en el mismo se prevén sesiones programadas de visitadoras domiciliarias que entre otros cometidos ofrecen asesoramiento y ayuda a las madres que lo precisen; disponiendo en la actualidad de una importante obra de Mc. Cail (1980), donde se refieren experiencias obtenidas en Escocia por el indicado equipo de visitadoras domiciliarias.

2.2.1.2.3. República Federal de Alemania

En la R.F.A. la asistencia a los niños en edad preescolar depende del Ministerio de Ayudas Sociales. Por cuanto a su estructura organizativa, se advierte una gran diversidad en cada uno de los *Länder*.

En Alemania, como en otros países, los objetivos definidos genéricamente como sociales y asistenciales se entremezclan con otros de tipo fundamentalmente educativo. A nivel metodológico habría que resaltar las aportaciones de Correll, W. (1970) y Luckert, H.R. (1967), quienes diseñaron una serie de métodos encaminados al aprendizaje de lectura precoz. Dichos métodos serían desaconsejados por destacados psicólogos infantiles como Bierman (1967) y Hetzer, H. (1968), una vez experimentados los efectos negativos de dichos aprendizajes. Por otra parte se advirtió que los niños a quienes iban dirigidos carecían de los adecuados niveles de madurez, acusando importantes déficits perceptivos, por cuyo motivo pareció oportuno desarrollar todo tipo de estrategias comprensivas del tipo Schuttler & Janikulia (elaboración de mapas) con el fin de aumentar las capacidades de concentración, abstracción y percepción diferenciada.

Otros autores como Heringer, H. J. (1970), Wunderlich (1970), Ammon, U. (1973), Einecke, P. (1972), Besch, W & Löffler (1973) contribuyen con sus aportaciones al esclarecimiento de los diferentes aspectos de la conducta lingüística infantil.

Heringer, H. J., a partir del análisis de los usos gramaticales característicos de la edad temprana, señala la conveniencia de implantar modelos teóricos para la didáctica del lenguaje dentro del periodo preescolar. Dicho autor considera de gran interés que se proporcionen al niño todo tipo de explicaciones de las reglas sintácticas fundamentales que le posibiliten —mediante las adecuadas técnicas de estimulación— construir repertorios complejos de frases, promoviendo al mismo tiempo amplios márgenes de creatividad lingüística.

Wunderlich, D., que en buena medida asume los planteamientos de Heringer, H. J., insiste en la conveniencia de que el niño adquiera información de los enlaces causales y temporales, así como el desarrollo del lenguaje dentro del adecuado contexto. Para Wunderlich, la creatividad lingüística surge a través del lenguaje espontáneo, y dentro de unos determinados contextos motivacionales (familiares y escolares) que en algún sentido presionan al niño a recurrir a una variedad de estrategias, con el fin de representar adecuadamente el rol correspondiente a cada uno de los contextos previamente indicados. Por otra parte, dicho autor, mediante la tesis denominada de la ilustración lingüística (*Aufklärung*), plantea la conveniencia de ofrecer explicaciones adecuadas a la mentalidad del niño, con el fin de esclarecer las posibles razones para la adopción de unos determinados usos lingüísticos escritos y orales, así como de los mecanismos inconscientes, que al parecer también intervienen en la adquisición de dichas habilidades.

Ammon, U. (1973), en su pretensión de extremar aún más las tesis de Wunderlich, por lo que a la política de la ilustración lingüística se refiere, señala la necesidad de explicar a los dialecto-parlantes de clases socialmente menos favorecidas, las posibles dificultades que por razones lingüísticas se encontrarán en el sistema escolar vigente. Dichas explicaciones les proporcionan las motivaciones adecuadas para la aceptación de los *Programas de Lenguaje Compensatorio*, que tienen como finalidad inmediata prevenir las repetidas dificultades lingüísticas, y a más largo plazo, posibilitar la integración de dichos niños dentro de una comunidad

lingüística más amplia (*Hochsprache*). Por otra parte, la referida integración lingüística, resulta particularmente recomendable en la República Federal Alemana si se tiene en cuenta que en dicho país, durante la última década, millones de personas han cambiado de profesión y lugar de residencia.

Einecke, P. (1972), desviándose de las orientaciones previamente expuestas plantea la primacía de los procesos del pensamiento sobre las formas lingüísticas, sin negar por ello la mutua interdependencia puesto que cualquier verbalización del pensamiento, bien sea espontáneo o elicitado por el maestro, precisa de hecho, de formas lingüísticas apropiadas, por tanto, la codificación del lenguaje constituirá una parte integral de los objetivos del entrenamiento del pensamiento, previsto por dicho autor. Aunque su taxonomía comprensiva, presentada con miras a lograr los objetivos de la Educación Compensatoria del Lenguaje, no puede aceptarse como definitiva, ofrece importantes sugerencias para la elaboración de programas estandarizados de compensación lingüística.

En términos generales, podría decirse que existe una política unificada en los diferentes *Länder* por lo que a la Educación Compensatoria se refiere. El objetivo principal es que el niño adquiera el alemán culto con su peculiar acento regional, puesto que este es el idioma oficial, de la lengua materna parecen predominar diferentes principios favorecedores del uso y aceptación de la funcionalidad de dicha lengua materna así como que el lenguaje del profesor (*Hochsprache*) actúa como modelo a reproducir por los alumnos.

Por cuanto a otros aspectos metodológicos, se advierte en el sistema preescolar de la República Federal de Alemania un cierto pluralismo, siendo predominantes los planteamientos fröebelianos, actualizados en algunos aspectos. Tampoco han faltado experimentos de aulas piloto sobre la espontaneidad y los modelos situacionales fundados en el juego, que destacan la importancia de una base metodológica rigurosa, con unidades didácticas estructuradas y recursos educativos orgánicos. A nivel teórico, en los estudios realizados para modificar los programas, se encuentra una actitud metodológica encaminada a descubrir las actitudes y las necesidades del niño en su situación real, pero igualmente sensible a las investigaciones sobre el aprendizaje y sobre la conducta.

2.2.1.2.4. Francia

En Francia habría que destacar las connotaciones públicas del periodo preescolar comprendido entre los dos y los cinco años. En cuanto a la organización habría que distinguir entre la educación preescolar propiamente dicha, que suele funcionar en las áreas urbanas, y las clases o secciones infantiles que funcionan en las áreas rurales, formando parte o al lado de las aulas de educación primaria.

Las posibles diferencias entre las dos organizaciones consiste en el hecho de que el preescolar es en cierto modo autónomo, mientras que las secciones infantiles dependen directamente de los centros de enseñanza primaria.

Pese a la explosión demográfica, en la década de los años setenta se alcanzó el 100% de preescolarización de los niños de cinco años y aproximadamente el 93% de los de cuatro. No obstante, el elevado número de niños por aula (hasta 35) no siempre favoreció la eficacia de los movimientos de innovación educativa.

Entre los objetivos de la educación preescolar desarrollada en Francia habría que destacar en primer lugar la pretensión de rebasar el carácter meramente asistencial de las guarderías a la implantación de estrategias de estimulación de carácter puerocéntrico que ha venido caracterizando a las *écoles maternelles*. Se ha hecho excesivo énfasis en la detección precoz de las desventajas culturales a fin de recurrir a procedimientos para prevenir o disminuir su incidencia. También se advierte un importante interés por el desarrollo del lenguaje así como por las variedades sociales del mismo a fin de descubrir y analizar los mecanismos de la interacción verbal producidos entre los contextos familiares y propiamente escolares que pueden generar hándicaps socioculturales. Por otra parte, la variedad lingüística del territorio nacional ha venido justificando no pocas veces la necesidad de introducir precozmente la enseñanza de una segunda lengua. Finalmente habría que destacar los notorios experimentos llevados a cabo, entre los que habría que destacar el *Marne-la-Vallée* favorecedor de la creación de estructuras que permitan la realización de una red de relaciones a diversos niveles, bien entre niños de distintas edades, personal de diversas instituciones y padres que se ocupan de los niños.

2.2.1.2.5. Estados Unidos

En los Estados Unidos la institución preescolar presenta una cierta diversidad organizativa, estructural, de gestión, de contenidos, ... Cada Estado ha adoptado sus peculiares modelos de preescolarización. No obstante, y pese a ello cabría destacar en primer lugar las *Nursery Schools*, que acogen a niños de edades comprendidas entre los dos y los cuatro años y cuya administración no es estatal. Por otra parte están los *Kindergarten* que acogen a los niños de cinco años, forman parte del sistema público y se encuentran anexos a las escuelas primarias. Existen también centros especializados que acogen a niños afectados por minusvalías y problemas en edad temprana.

Como aspectos a destacar dentro del sistema preescolar del que nos ocupamos, por un lado sería la formación del profesorado y por otro el importante papel participativo de los padres. El profesorado de preescolar americano recibe una formación relativamente más completa que el de otros países, disponiendo de oportunidades para un contínuo reciclaje o educación permanente.

La participación de los padres en la educación preescolar, aparte del rol de educador, puede adoptar diversas formas tales como la posibilidad de participar en sesiones de grupo para discutir con los especialistas los métodos educativos para favorecer actitudes que redundarán en bien de los propios hijos. Pueden además desarrollar un papel consultivo y/o decisonal en cuanto a la organización escolar y a la determinación de los objetivos y contenidos educativos, poniendo a disposición de los educadores sus conocimiento sobre el niño.

Por cuanto a las diversas modalidades adoptadas en la educación preescolar habría que señalar que mientras en las *Nursery Schools* se insiste en los principios del activismo deweyano junto con teorías psicoanalíticas, en el *Kindergarten* se tiende a dar acogida a los resultados obtenidos en las más actuales experiencias educativas. No obstante, si hubiera que resaltar algún objetivo común para las respectivas modalidades de preescolarización, sin duda sería el interés por reducir las desventajas culturales ya que se trata de un país que ha venido acogiendo a un elevado número de emigrantes, y por tanto, una pluralidad de culturas con sus peculiares formas de expresión lingüística, como bien señala Baldisseri (1984).

2.2.1.2.6. Unión Soviética

En la Unión Soviética la educación preescolar no está concebida ni con carácter de obligatoriedad ni tampoco es gratuita. No obstante existen las *Jasli* (casas cuna) que acogen niños hasta la edad de tres años, y los *Deskig Sas* (jardines de infancia) para niños desde los tres años hasta la edad escolar. Dichas instituciones suelen depender directamente de fábricas y factorías colectivas por cuanto a los edificios y materiales educativos se refiere, siendo inspeccionadas por las autoridades educativas locales.

La demanda de plazas de preescolar tiende a ser todavía en la actualidad superior a la oferta, pese a los no pocos esfuerzos realizados por los poderes públicos.

Por cuanto a la organización educativa se refiere, además del papel del profesor de preescolar, al que se le dispensa una cuidadosa formación en los institutos pedagógicos, en cada uno de los jardines de infancia trabaja también un maestro de música. Este profesional contribuye con el profesorado por lo que se refiere a las actividades corales, educación psicomotriz y otras tareas encaminadas a infundir en el niño la armonía rítmica.

En los últimos años se está incrementando la preponderancia de los padres en la vida escolar. La relación escuela-familia está formalizada en un *comité de padres* coordinado por la dirección; el comité elige un presidium para organizar las comisiones de trabajo y de estudio y a fin de coordinar las actividades.

Los objetivos de la educación preescolar se inspiran en el pensamiento pedagógico de Makarenko, así como en el de Kurpskaya, quienes frente al modelo de hombre burgués proponen el modelo de hombre socialista.

Entre los fines sociopedagógicos perseguidos tanto por los *jasli* como por los *detskij* habría que explicitar el de permitir y promover la contribución de las familias al progreso cultural, científico y político del país, así como dispensar al niño las mejores condiciones para un desarrollo multilateral: físico ético y mental. Estos principios constituyen los fundamentos del sistema preescolar soviético y en cuyo esclarecimiento habría que situar las importantes contribuciones de Vigotsky, Luria, Leontiev y otros.

2.2.1.3. Expectativas de la preescolarización en España

En la Ley General de Educación de 1970 se reconoce el papel relevante de la educación preescolar, entendida como el primer nivel del sistema educativo, aunque no tenga carácter obligatorio.

Entre los objetivos se le atribuye "... *el desarrollo armónico de la personalidad del niño*" (Arts. 13 y 14). En dicha ley se especifica también la dinámica a seguir en las aulas de preescolar al señalar que las actividades comprenderán juegos, actividades de lenguaje (incluida la lengua materna), expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, iniciación a los principios religiosos y morales.

Por Real Decreto de 9 de enero de 1981 se estructura la Educación General Básica en tres ciclos: Inicial, Medio y Superior. En dicho decreto se insiste en la necesidad de hacer incapié sobre la atención que deben recibir los niños que llegan a la Educación General Básica sin haber recibido Educación Preescolar.

Aunque no es fácil determinar la incidencia de la preescolarización a nivel del Estado, a través del Gabinete de estudios estadísticos del Ministerio de Educación y Ciencia de 1983 se establece el número de unidades de preescolar en 38.160 que acogen a un total de 1.187.617 alumnos. De ellos en torno a 116.776 asisten a Jardines de Infancia (12% al sector público y el 88% al privado); 1.070.841 alumnos asisten a párvulos (62% al sector público y un 38% al privado). Las edades de los niños oscilan entre los dos y los cinco años, siendo un 10% de dos a tres años y un 85% de cuatro a cinco años.

En Galicia la política de concentraciones escolares privó de escuela a un gran número de localidades rurales, dificultando en unos casos e impidiendo en otros que los párvulos, al menos en un 32% reciban en la actualidad educación preescolar, por no acogerles el seguro escolar.

Por cuanto a los objetivos, contenidos y métodos educativos empleados en las aulas de educación preescolar, en Galicia se realizó una encuesta a un número representativo de profesores de preescolar de las cuatro provincias. A partir de los resultados obtenidos se podría afirmar que:

- Alrededor del 70% de los profesores no son especializados.
- El número de niños por aula se sitúa en 34.
- Existe una mayor preferencia por los métodos de lectoescritura no estandarizados que por los estandarizados.
- Se recurre a una gran diversidad de estrategias de estimulación del lenguaje.

En el documento de trabajo I del Programa Experimental de Educación infantil (M.E.C., 1985) se plantean las nuevas directrices tendentes a la consecución de una sustantividad educativa para la referida etapa. Se pretende favorecer el proceso adaptativo del niño al nuevo contexto (el aula), implicando a la propia familia. Al mismo tiempo se apunta la necesidad de la programación pedagógica que fundamentalmente sirva de soporte psicoafectivo del niño.

2.2.2. Análisis empírico

2.2.2.1. Presentación de hipótesis

1. Los alumnos de primer curso de Educación General Básica que se beneficiaron de la enseñanza preescolar, aventajan en madurez conceptual (rendimiento) a sus compañeros de curso no preescolarizados.
2. Los alumnos de primer curso de Educación General Básica que se beneficiaron de la enseñanza preescolar, aventajan en habilidades psicolingüísticas a sus compañeros de curso no preescolarizados.

2.2.2.2. Muestra

La muestra se encuentra integrada por 80 sujetos de ambos sexos (47 niños y 33 niñas) del primer curso del Ciclo Inicial de E.G.B., cuyas edades oscilan entre los 6 y 7 años. Como criterio diferenciador se eligió la preescolarización (40 preescolarizados y 40 no preescolarizados).

2.2.2.3. Instrumentos

Las pruebas utilizadas son: el *Test Boehm de Conceptos Básicos* y el *Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.)*.

2.2.2.3.1. Propiedades Psicométricas

Se ha recurrido al programa B.M.D.P1.M, *Analysis-Double Precision versión*, proveniente de la Universidad de California. Mediante el indicado programa se agrupan variables similares a partir de una media inicial de asociación entre pares de variables para originar una agrupación de las dos variables más similares.

A partir de la determinación de las distancias de semejanza entre los diversos *clusters*, en base de la correlación se ha elaborado el dendograma que a continuación se ilustra.

En el análisis del dendograma se advierte una cierta unidad entre las variables, también confirmada por los elevados índices de homogeneidad que se advierten en la Tabla 18. De este primer análisis parece deducirse pues, que se trata de categorías conceptuales homogéneas. No obstante, y a partir de una observación más detallada cabría destacar un *cluster* relativamente bien configurado (elementos: 1-33) y otros dos cuya configuración es más difusa (elementos 22-32 y 36-11).

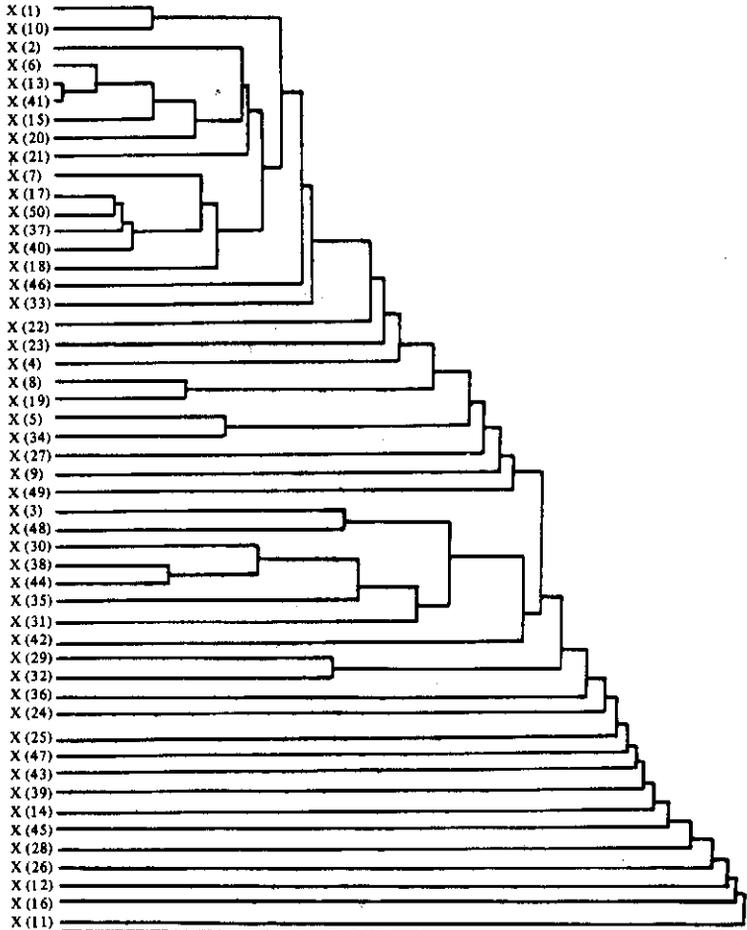
Una posible cotejación entre las configuraciones obtenidas en la presente investigación a partir de respuestas emitidas por escolares gallegos y las configuraciones análogas obtenidas a partir de respuestas de escolares de otras Comunidades Autónomas, parecen confirmar la existencia de diferencias cualitativas respecto a los procedimientos de clasificación utilizados por los distintos sujetos para la formación de conceptos (Tea, 1982). Esto parece confirmar que los conceptos son fruto del aprendizaje y se adquieren y modifican en función de la experiencia, por lo tanto el ambiente cultural influye en la adquisición de los mismos.

Por cuanto a una aproximación interpretativa de los diferentes *clusters* previamente indicados, habría que distinguir, adoptando la terminología de Bruner (1966) una primera forma de representación con predominio de imágenes que quizá caracterizaría al primero de los *clusters* (elementos 1-33); una segunda forma de representación con predominio de símbolos correspondiente a los otros dos *clusters* y particularmente al segundo (elementos 22-32) ya que el tercer *cluster* plantea mayores dificultades de interpretación debido a su carácter un tanto difuso.

La consistencia interna de la versión en Galicia del *Boehm* que a continuación se ilustra, ha sido determinada mediante los

Tabla 18. Cluster Analysis Boehm.

ELEMENTOS



DISTANCIAS DE
SIMILARIDAD

coeficientes de correlación biserial y biserial puntual (r_{bis} y r_{bp}) respectivamente. Dichos análisis se efectuaron a partir de un programa de computador extraído del *Teacher College Computer* de la Universidad de Columbia adaptado a Univac en España.

Tabla 19. Analisis de elementos del Boehm a partir de respuestas de escolares gallegos.

Items	Dificultad %	Homogeneidad	
		r_{bis}	r_{bp}
1	96,25	0,66 **	0,31 *
2	88,75	0,61 **	0,42 **
3	78,75	0,68 **	0,57 **
4	97,50	0,44 **	0,20 n.s.
5	97,50	0,68 **	0,28 *
6	97,50	0,68 **	0,39 **
7	92,50	0,63 **	0,65 **
8	83,75	0,22 n.s.	0,18 n.s.
9	83,75	0,54 **	0,43 **
10	98,75	0,69 **	0,27 n.s.
11	100,00	0,00 n.s.	0,00 n.s.
12	76,25	0,60 **	0,05 n.s.
13	98,75	0,66 **	0,25 n.s.
14	83,75	0,46 **	0,37 **
15	96,25	0,69 **	0,32 *
16	100,00	0,00 n.s.	0,00 n.s.
17	88,75	0,70 **	0,78 **
18	91,25	0,51 **	0,34 *
19	90,00	0,48 **	0,33 *
20	91,25	0,63 **	0,40 **
21	91,25	0,28 **	0,19 n.s.
22	76,25	0,58 **	0,50 **
23	62,50	0,70 **	0,65 **
24	78,75	0,43	0,37 **
25	88,75	0,60 **	0,42 **
26	68,75	0,65 **	0,53 **
27	90,00	0,48 **	0,33 *
28	61,25	0,26 n.s.	0,25 n.s.
29	65,00	0,36 **	0,34 *
30	77,50	0,57 **	0,49 **
31	35,00	0,35 *	0,33 *
32	85,00	0,35 *	0,28 *
33	73,75	0,64 **	0,56 **
34	97,50	0,35 *	0,16 n.s.
35	60,00	0,65 **	0,61 **
36	73,75	0,50 **	0,45 **
37	85,00	0,95 **	0,66 **
38	66,25	0,57 **	0,54 **
39	87,50	0,36 **	0,27 n.s.

2.2.2.4. Resultados y discusión

Las 5.600 respuestas emitidas por los sujetos integrantes de la muestra previamente descrita fueron debidamente codificadas y mediante el programa B.M.D.P3.D se obtuvieron los resultados que a continuación se indican.

Como se puede apreciar en la Tabla 20, en la que aparecen los resultados de la comparación a nivel de sexo, no se advierten diferencias significativas, si bien el sexo masculino obtiene una ligera ventaja a nivel de puntuaciones medias, con respecto al sexo opuesto.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios, tanto por lo que se refiere a habilidades psicolingüísticas como a conceptos básicos.

Tabla 20. Estadísticos de distribución y resultados del AMOVA en función del sexo.

NIÑOS \bar{x}	NIÑAS \bar{x}	F	p
39,89	41,65	1,49	0,22

En la Tabla 21 se puede observar la comparación entre las puntuaciones obtenidas por los dos grupos de sujetos (preescolarizados y no preescolarizados) a partir de las respuestas emitidas al Test Boehm de Conceptos Básicos. Se advierte que existen diferencias significativas entre ambos grupos a favor de los sujetos que han recibido educación preescolar.

Tabla 21. Estadísticos de distribución y resultados del AMOVA en función de la preescolarización.

NO PREESCOLAR. \bar{x}	PREESCOLAR. \bar{x}	F	p
38,02	43,20	16,10	0,001

De los resultados previamente señalados parece deducirse la importancia de la educación preescolar para el desarrollo conceptual del niño.

A partir de las respuestas emitidas por los sujetos integrantes de la muestra al Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.), se advierten diferencias significativas a favor de los sujetos preescolarizados, al menos por lo que se refiere a Asociación Visual, Asociación Auditiva, Fluidez léxica y Memoria Secuencial Visomotora (Tabla 22).

Estos resultados confirman los ya obtenidos en la Tabla 21 puesto que se advierten diferencias significativas entre los grupos de sujetos preescolarizados y no preescolarizados en aquellas pruebas que hacen referencia, bien a la aptitud para relacionar símbolos visuales de una forma significativa (Asociación visual o visomotora), bien a la capacidad para relacionar palabras habladas de una forma significativa (Asociación auditiva o audio-vocal).

Tabla 22. Estadístico de contraste t . Diferencias en el I.T.P.A. según el factor de preescolarización.

SUBPRUEBA	PREESCOLAR.		NO PREESCOLAR.		t
	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	
Asociación visual	13,33	0,49	10,86	0,50	2,76 **
Asociación auditiva	22,21	0,77	19,10	1,07	2,12 *
Comprensión visual	13,98	0,49	13,52	0,84	0,47 n.s.
Comprensión auditiva	16,37	0,66	14,95	1,10	1,08 n.s.
Fluidez léxica	45,83	1,60	35,86	1,79	3,36 **
Expresión motora	10,17	0,35	10,81	0,64	0,90 n.s.
Integración auditiva	9,89	0,59	8,52	0,66	1,24 n.s.
Integración visual	30,41	0,93	30,14	1,28	0,15 n.s.
Memoria secuencial auditiva	10,37	0,51	9,33	0,76	1,04 n.s.
Memoria secuencial visomotora	12,87	0,48	9,81	0,95	3,07 **

n.s. = No significativo.

* = $p < 0,05$

** = $p < 0,01$

Por otro lado las diferencias significativas que se advierten a favor de los sujetos preescolarizados en asociación visual, asociación auditiva, fluidez léxica y memoria secuencial visomotora, contribuyen a resaltar la superioridad en madurez conceptual del referido grupo, puesto que hacen referencia a la aptitud para expresar ideas en lenguaje hablado; por ello entendemos que se confirman las diferencias significativas entre grupos de sujetos preescolarizados y no preescolarizados puestas de relieve mediante la prueba del Boehm.

Mediante los resultados obtenidos parecen confirmarse nuestras hipótesis o planteamientos iniciales. Una vez más se pone de relieve que el lenguaje es el protagonista fundamental en el aula, y como ya ha señalado Bernstein, el código escolar no es sino una de las formas que reviste el código elaborado. Si, como también señala el mismo autor, el código restringido es el código de las clases inferiores, una de las mayores dificultades es acceder al código elaborado escolar. En este sentido se encomendaría a la educación preescolar la función de ayudar a los niños de las clases desfavorecidas a adquirir este código elaborado, lo que podría contribuir a evitar el fracaso antes de entrar el niño en la escuela.

2.3. ESTUDIO III. ANALISIS DE LAS HABILIDADES PSICOLINGÜISTICAS

En el presente estudio se pretende analizar empíricamente las habilidades psicolingüísticas a partir de 21.084 respuestas emitidas por escolares gallegos (castellano y gallego parlantes) del primer ciclo de E.G.B., al Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.) y a las Matrices Progresivas de Raven: Escala (C.P.M.).

Del contraste de los respectivos perfiles psicolingüísticos se ha de derivar la posible conveniencia de diseñar Programas de Compensación, haciendo especial énfasis en determinadas áreas prioritarias.

2.3.1. Análisis teórico

2.3.1.1. Determinantes psicolingüísticas del bilingüismo

En las últimas décadas una destacada línea de investigación desarrollada por Dornic, Mc. Cormack (1977) y Wagner (1978), se

vienen ocupando por la determinación de las posibles relaciones entre lenguaje y cognición en los sujetos bilingües principalmente de adolescentes y adultos. En estudios efectuados con sujetos de niveles de edad inferiores se ha venido advirtiendo una preocupación por establecer las relaciones entre bilingüismo y cociente intelectual. No pocas veces las bajas puntuaciones obtenidas en el Test de inteligencia se han atribuido a posibles déficits ocasionados por el aprendizaje más o menos simultáneo de dos o más lenguas, sin que de hecho, se haya llegado a verificar con el adecuado rigor empírico. Es esta una cuestión cuando menos polémica sino contradictoria, como puede deducirse de los planteamientos de Peal & Lambert (1962), Haugen (1961) y otros. No hay que olvidar que el *bilingüismo* ha sido objeto de múltiples y muy diversas definiciones. Es clásica la definición de Bloomfield (1933) al referirse al bilingüismo como el control ejercido sobre dos lenguas; mientras que Mc. Namara (1967) afirmaba que los bilingües son aquellos sujetos que poseen al menos una de las habilidades del lenguaje (hablar, escribir, escuchar o leer) en un grado mínimo en su L₂. En opinión de Wagner (1980), en la mayor parte de los estudios en los que se ha pretendido relacionar el bilingüismo con la inteligencia no se ha logrado controlar las variables que podrían afectarles.

Al aumentar el interés por las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget y Bruner, algunos psicólogos se interesaron por la naturaleza de algunas habilidades cognitivas en niños bilingües y monolingües. Dichos autores tienden a señalar que el hecho de ser bilingüe no produce ningún tipo de déficit. Por otra parte, Lambert (1977), afirma que los bilingües muestran una considerable ventaja con respecto a los monolingües por lo que se refiere a flexibilidad cognitiva, creatividad y pensamiento divergente. Ianco & Worrall (1972), en una orientación similar comprobaron que los bilingües puntuaban más alto que los monolingües en tareas de agrupación de palabras por su similaridad semántica o fonética. Bain (1975), comparando grupos de sujetos bilingües y monolingües comprobó que los primeros aventajaban a los segundos en problemas de series numéricas.

Wagner (1980), evaluando los resultados obtenidos en los diferentes estudios realizados sobre bilingüismo, señala que en los estudios en los que se encontraban desventajas en los bilingües con respecto a los monolingües confluían una serie de características

que de hecho podrían llegar a sesgar los resultados, ya que en una notoria mayoría se consideraban los efectos del bilingüismo en clases predominantemente bajas y por otro lado, los sujetos considerados bilingües tenían grados de competencia muy limitados en la segunda lengua. El mismo autor, al referirse a aquellos estudios que tienden a atribuir efectos positivos al bilingüismo, señala que ello puede deberse a que los sujetos con los que trabaja suelen ser sujetos bilingües balanceados.

Son muchos los estudios críticos que al estilo del de Wagner se ocupan de criticar la metodología utilizada en las investigaciones sobre bilingüismo, y quizá falten estudios que orienten verdaderamente a los investigadores en la adquisición del adecuado rigor en el tratamiento del fenómeno del bilingüismo. Saliendo al paso de este requerimiento, Lambert, al referirse a los métodos de evaluación del grado de dominancia, señala una diversidad de factores que pueden afectar potencialmente al estatus o fuerza de las lenguas en los sujetos bilingües, tales como edad, orden de adquisición, grado de desenvolvimiento emocional, función social y fuerza a nivel cultural de la lengua. Así, en estudios realizados con bilingües es recomendable considerar tanto el grado de competencia en la segunda lengua como una variable que pueda afectar en gran medida a los resultados, como el contexto sociocultural y económico de la misma.

En el presente estudio, y a fin de evitar los posibles efectos que pudiesen sesgar los resultados obtenidos, se han tenido en cuenta los factores antes indicados a la hora de elegir la muestra definitiva.

2.3.1.2. Determinantes de la práctica bilingüe en Galicia

Podría afirmarse que en una parte muy representativa de la población escolar de la Galicia rural se produce un doble código lingüístico. Por una parte, se recurre a la lengua gallega en el ámbito coloquial, mientras que en otros niveles se utiliza el castellano.

Como ya se ha puesto de manifiesto anteriormente, el fenómeno de la práctica bilingüe es complejo, ya que en el mismo se encuentran implicados factores socioeconómicos, políticos, cultu-

rales, ... y pese a la cautela con que se pretenda abordarlo, siempre puede ser susceptible de conseguir un indiscutible rigor científico. Esta dificultad no es ajena al contexto lingüístico de Galicia y, debido a ello no pocos estudios se han propuesto en los últimos años esclarecer cuestiones como la tratada por Pérez Vilarriño (1981), en cuyo estudio se propone establecer la relación existente entre lengua materna y rendimiento escolar como una forma particular del impacto que el origen social produce en el éxito académico de los escolares gallegos. Dicho autor llega a las siguientes conclusiones: en primer lugar, la lengua hablada ha venido siendo el indicador más asequible para predecir el éxito académico de los niños gallegos que se encuentran en desventaja con respecto a los castellanos, según datos aportados por el mismo autor. En nuestra opinión, consideramos necesario comprobar periódicamente la mencionada problemática, con el fin de verificar si se trata, o no, de un fenómeno persistente.

Por otra parte, en el mismo estudio de Pérez Vilarriño también se afirma que la asociación entre lengua hablada y clase social es tan fuerte, que es preciso considerar a la lengua como componente objetivo de la clase social. Finalmente se plantea que, en cualquier modelo de política escolar que pretenda tener en cuenta las diferencias de origen, se tendrá que diseñar el adecuado programa de escolarización en gallego, para así responder a las exigencias de la elevada presencia social de dicha lengua.

En otra orientación habría que mencionar las investigaciones de Gonzalez Lorenzo (1981), en las cuales se pretende analizar la incidencia de la práctica bilingüe gallego-castellano en el desarrollo cognitivo y verbal, y más específicamente en el automatismo y diferenciación de las habilidades psicolingüísticas y en las estrategias de respuesta asociada. En dicho estudio se pone de manifiesto que la mayor parte del subdesarrollo intelectual y verbal de los gallego parlantes no se debe a la incidencia de la práctica bilingüe, sino más bien a las condiciones socioeconómicas y culturales en las que vive esta población. Afirmación que a nuestro juicio no se encuentra debidamente fundamentada en el trabajo, y por otra parte, como señalaba Lambert (1972), el estatus es un factor que siempre afecta a la condición de bilingüe, por lo que debiera ser considerado previamente a la elección de la muestra.

Continuando con las conclusiones a las que llega Gonzalez Lorenzo, habría que resaltar que el efecto de la práctica bilingüe se limita a las habilidades psicolingüísticas y a la realización de tareas verbales. Sobre dicho aspecto, y a partir de la información obtenida a través de las pruebas utilizadas, resaltan las conclusiones siguientes: la práctica bilingüe gallego-castellano origina un menor nivel de desarrollo y diferenciación de las habilidades psicolingüísticas tanto en una como en otra lengua. Nosotros compartimos la primera parte de dicha afirmación, no así la segunda, relacionada con la diferenciación, por entender que no se encuentra suficientemente fundamentado el hecho de que exista una interacción entre las habilidades del sujeto bilingüe. Por otra parte, el mismo autor señala que la no escolarización del gallego plantea al niño una serie de dificultades a la hora de analizar la lengua a nivel de fonemas.

Finalmente, se advierte, a partir de los resultados obtenidos en la citada investigación, que en los sujetos bilingües de Galicia existe una gran estabilidad interlingüal en lo que se refiere a los hábitos cognitivos subyacentes a la clasificación de las respuestas asociativas en dimensionales, conceptuales, coordinadas, predicativas, distantes y de sonido y en la diferenciación semántica; mientras que los procesos de selección de léxico en la tarea de asociación resultan relativamente independientes según las lenguas.

En nuestra opinión, y a partir de una revisión de estudios que se vienen ocupando del análisis de las habilidades psicolingüísticas en bilingües, creemos que a la investigación de Gonzalez Lorenzo, habría que objetar que los instrumentos de evaluación utilizados no parecen ser los más adecuados para determinar los efectos del bilingüismo, ya que, como señalan Carroll (1963), Parker & Wilkinson (1978) y Wagner (1980) es necesario utilizar pruebas que ofrezcan una matriz completa de las habilidades psicolingüísticas de los bilingües en comparación con los monolingües, cualidades que a todas luces ofrece el Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.), como se demuestra por los estudios efectuados en el departameto de Bilingüismo de la Universidad de Tucson (Arizona), y concretamente por Perez M. F. (1980). La utilización de pruebas de inteligencia del estilo de las utilizadas por Gonzalez Lorenzo para evaluar a los sujetos bilingües fue ya objeto de críticas consistentes a partir de los años sesenta, como ya señala Wagner (1980).

En consecuencia, en nuestra investigación se ha optado por efectuar un análisis de las habilidades psicolingüísticas a partir de las respuestas emitidas al I.T.P.A. por castellano y gallego parlantes del primer ciclo de Educación General Básica, con el fin de diseñar Programas de Compensación para cada una de aquellas habilidades deficitarias a partir de los resultados obtenidos.

2.3.2. Análisis Empírico

2.3.2.1. Presentación de Hipótesis

1. Existen diferencias significativas en cuanto a las habilidades psicolingüísticas se refiere, entre castellano y gallego parlantes.
2. El rendimiento escolar se encuentra relacionado con las habilidades auditivo vocales (asociación auditiva, fluidez léxica e integración auditiva).

2.3.2.2. Muestra

De una muestra inicial de 100 sujetos pertenecientes a nueve centros escolares (privado-urbano, estatal-urbano, estatal-rural, estatal-extrarradio) de las provincias de la Coruña y Pontevedra, se han seleccionado 84 sujetos, después de haber excluido aquellos protocolos de dudosa cumplimentación.

Como criterio de elección de la muestra se han tenido en cuenta los siguientes indicadores: área de procedencia, rendimiento académico, nivel cultural de la madre y lengua dominante.

En cuanto al procedimiento de la administración de la prueba se ha optado por la flexibilidad suficiente como para que en las tareas orales (3 subpruebas orales de un total de 10), los sujetos gallego parlantes emitiesen sus respuestas en condiciones similares a los castellano parlantes.

Figura 1. Cuestionario para fundamentar los criterios de elección de la muestra.

- 1.- Nombre del colegio:
- 2.- Localidad:
- 3.- Dirección:
- 4.- Número del cuestionario:
- 5.- Sexo: Varón Hembra
- 6.- Fecha de Nacimiento:
- 7.- Índice de rendimiento escolar:
- 8.- Lengua materna:
- 9.- Preescolarización:
- 10.- Estudios de la madre:
 - Sin estudios
 - Estudios primarios
 - Bachiller elemental
 - Bachiller superior
 - Estudios medios
 - Estudios superiores
- 11.- Fecha de recogida de datos:
- 12.- Nombre completo del alumno:
- 13.- Nombre completo del padre:
- 14.- Dirección postal:

El análisis de los resultados mediante las pruebas estadísticas paramétricas estándar presupone que las variables se distribuyen normalmente. A partir de las distribuciones de las puntuaciones para cada grupo de edad de sujetos, en cada una de las diez subpruebas del I.T.P.A., se llevó a cabo un test de ajuste de la distribución observada a la esperada, suponiendo que las puntuaciones se distribuyen normalmente. Los grupos establecidos fueron los siguientes:

1. De seis años a seis años y cinco meses.
2. De seis años y seis meses a seis años y nueve meses.
3. De seis años y diez meses a siete años y dos meses.
4. De siete años y tres meses a siete años y seis meses.

De las cuarenta distribuciones de puntuaciones obtenidas sólo se aplicó el ajuste a diez de ellas, que constituyen una muestra al azar y, al menos en teoría, una muestra representativa. Para esto se utilizó una tabla de dígitos aleatorios que nos permite realizar un muestreo de estas 40 distribuciones, estando representada una vez cada subprueba del I.T.P.A.

Una manera de comprobar si una distribución de frecuencias observadas está distribuída normalmente es calculando las frecuencias esperadas de una distribución normal con la misma media y desviación típica que la muestra observada. Para la determinación del ajuste se recurre a la prueba χ^2 , con $n-3$ grados de libertad, en donde n representa el número de clases (Sokal & Rohlf, 1969).

En las figuras: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, ... se muestran las distribuciones de frecuencias observadas y esperadas. Estas últimas se han calculado a partir de la media y la desviación típica de la muestra. Como puede observarse, el ajuste es en general adecuado, siendo el valor de χ^2 significativo tan sólo para la subprueba de comprensión auditiva ($\chi^2_6 = 13,56$; $p < 0,05$). Esto puede ser debido a desviaciones aleatorias surgidas como consecuencia del reducido tamaño de la muestra. Parece razonable suponer que las puntuaciones para cada una de las subpruebas que conforman el I.T.P.A. se distribuyen normalmente.

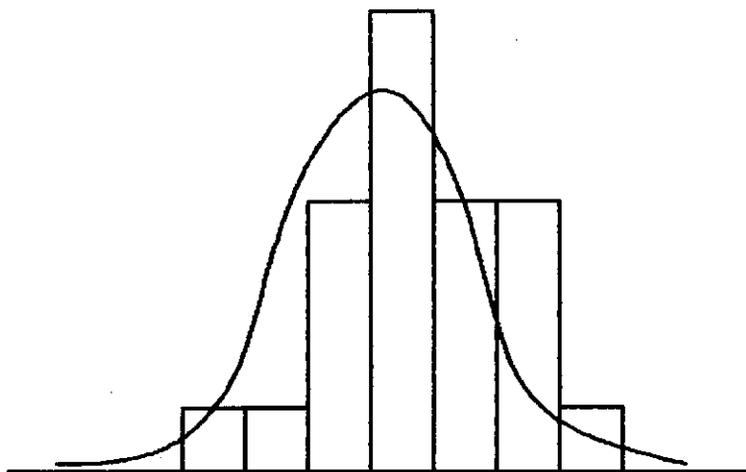


Fig.2. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba Asociación Visual. Grupo de edad: 6 años y 6 meses a 6 años y 9 meses.
 $\bar{X} = 12,95$ $S = 2,87$

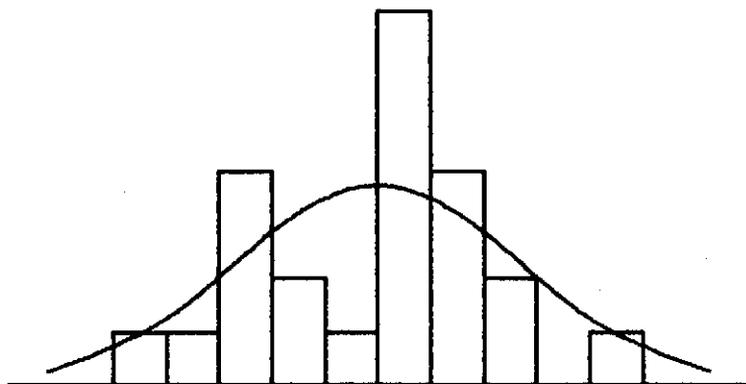


Fig. 3. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba Asociación Auditiva. Grupo de edad: 6 años y 10 meses a 7 años y 2 meses.

$$\bar{X} = 31,47 \quad S = 6,63$$

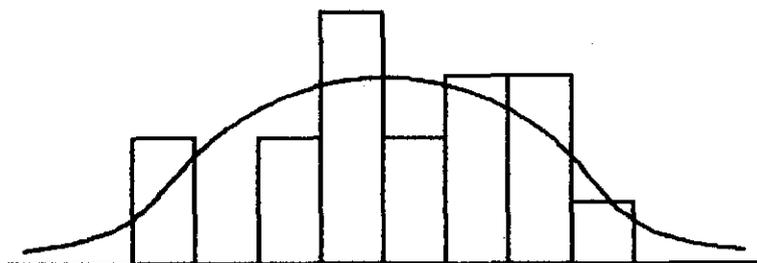


Fig. 4. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba Comprensión Visual. Grupo de edad: 7 años y 3 meses.

$$\bar{X} = 15,00 \quad S = 4,27$$

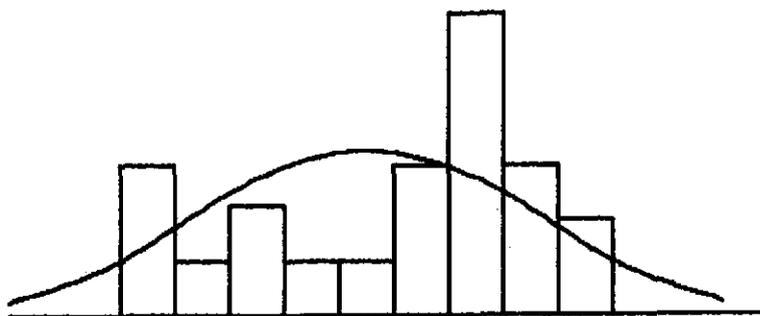


Fig. 5. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba Comprensión Auditiva. Grupo de edad: 6 años a 6 años y 5 meses.

$$\bar{X} = 15,59 \quad S = 5,29$$

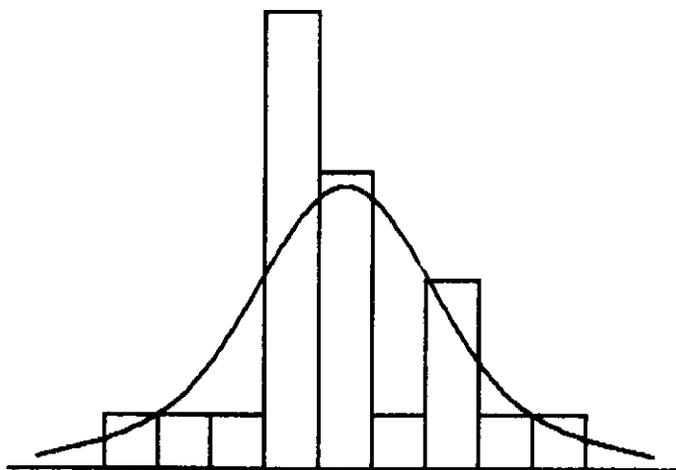


Fig. 6. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba Expresión Motora. Grupo de edad: 6 años a 6 años y 5 meses.

$$\bar{X} = 11,13 \quad S = 3,90$$

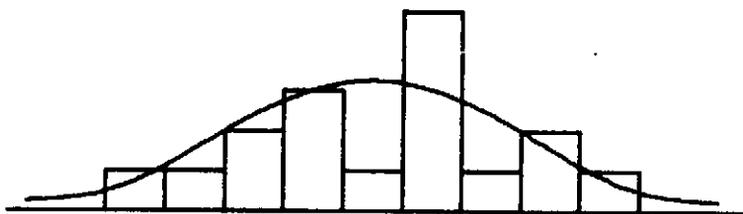


Fig. 7. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba Integración Visual. Grupo de edad: 7 años y 3 meses.

$$\bar{X} = 31,47 \quad S = 6,63$$

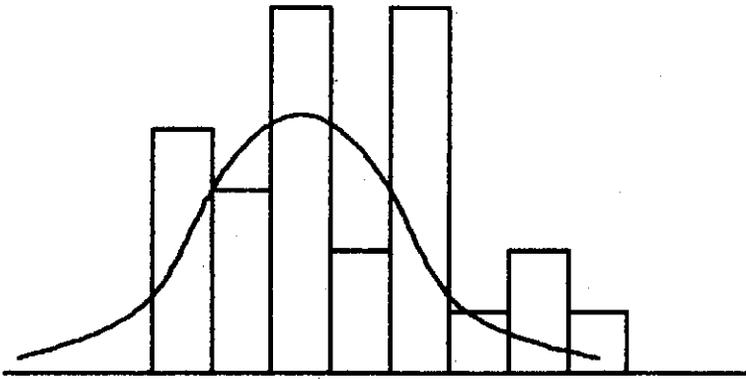


Fig. 8. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba Memoria Secuencial Auditiva. Grupo de edad: 6 años y 10 meses a 7 años y 2 meses.

$$\bar{X} = 10,04 \quad S = 4,05$$

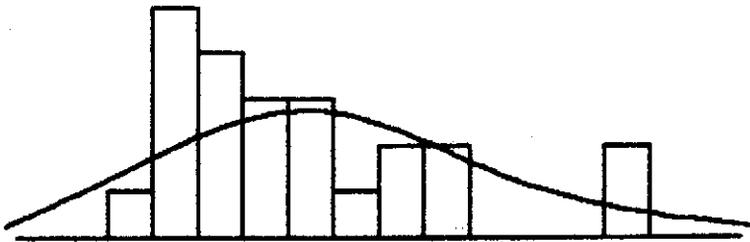


Fig. 9. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba Fluidez Léxica. Grupo de edad: 6 años y 10 meses a 7 años y 2 meses.

$$\bar{X} = 45,09 \quad S = 11,20$$

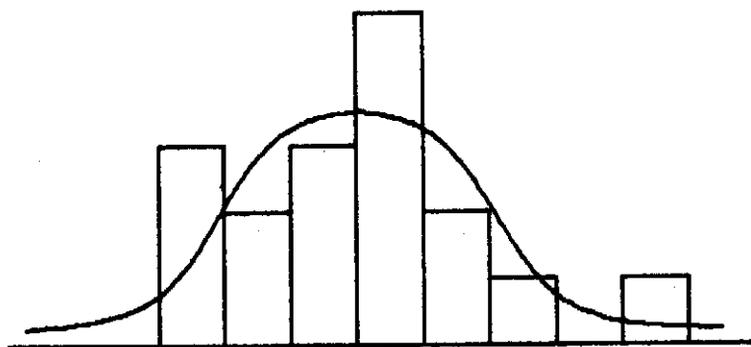


Fig. 10. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba Integración Auditiva. Grupo de edad: 7 años y 3 meses.

$$\bar{X} = 8,65 \quad S = 3,87$$

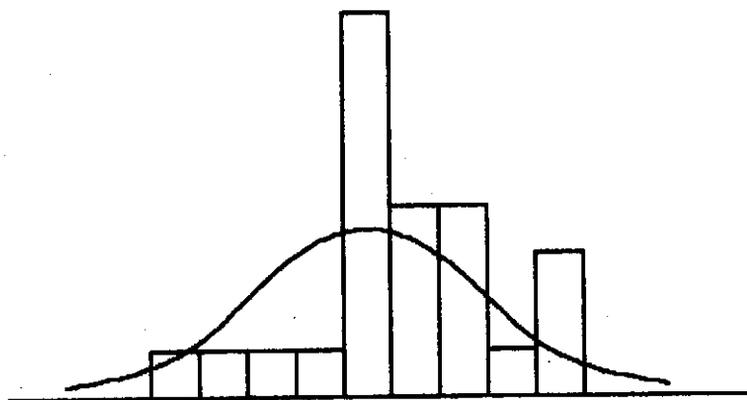


Fig. 11. Distribución de frecuencias observadas y esperadas para la subprueba Memoria Secuencial Visomotora. Grupo de edad: 6 años y 10 meses a 7 años y 2 meses.

$$\bar{X} = 11,96 \quad S = 4,19$$

2.3.2.3. Instrumentos

Mediante el I.T.P.A., se pretende evaluar las funciones cognitivas y lingüísticas que se encuentran implicadas en las actividades de comunicación, y proporcionan un análisis de las diferencias inter e intra individuales en habilidades de tan destacada relevancia en el contexto educativo. Se parte del supuesto de la existencia de ciertas aptitudes que se requieren para la conducta lingüística y que dichas aptitudes pueden ser identificadas, evaluadas y objeto de estimulación o compensación. El I.T.P.A. habría que enmarcarlo dentro del modelo mediacional de comunicación iniciado por Osgood (1957), adaptado para su aplicación al ámbito educativo por Kirk & Kirk & Mc. Carthy (1968).

El modelo del I.T.P.A. incluye los procesos receptivos, asociativos y expresivos, las modalidades del *input* auditivo y visual y del *output* verbal y motor, así como los niveles de representación y automáticos de las conductas de comunicación.

2.3.2.3.1. Propiedades psicométricas del I.T.P.A.

Mediante un programa de computadora extraído de la biblioteca del Teachers College Computer de la Universidad de Columbia y adaptado en España, se determinó la consistencia interna del I.T.P.A. en su versión española. Se determinan igualmente los coeficientes de correlación biserial y biserial puntual (r_{bis} y r_{bp}) respectivamente. Se trata de un índice de homogeneidad. La fiabilidad de la prueba se ha determinado mediante la fórmula KR_{20} de Kuder Richardson.

Se realizó un análisis de elementos para cinco de las subpruebas del I.T.P.A. En la Tabla 23 se presenta el análisis de elementos correspondientes a la integración auditiva. En dicha tabla puede observarse que la dificultad de los elementos aumenta progresivamente desde un valor del 86,91% al 2,38%. No son sorprendentes los resultados indicados puesto que se trata de una prueba de medida de aptitudes en la que los elementos se alinean en un orden creciente de dificultad.

Los más elevados niveles de discriminación se sitúan entre los elementos 6 al 12. Con respecto a la consistencia interna, puede

advertirse que la mayoría de los elementos correlacionan significativamente con la totalidad de la prueba.

Tabla 23. Análisis de elementos para la subprueba de integración auditiva (I.T.P.A.).

ITEMS	DIFICULTAD %	HOMOGENEIDAD	
		r _{bp}	r _{bis}
1	86,91	0,157 n.s.	0,202 n.s.
2	90,48	0,122 n.s.	0,170 n.s.
3	86,91	0,182 n.s.	0,235 n.s.
4	72,43	0,109 n.s.	0,116 n.s.
5	98,81	-0,160 n.s.	-0,045 n.s.
6	20,24	0,530 **	0,647 **
7	63,10	0,661 **	0,714
8	40,48	0,501 *	0,521 **
9	41,67	0,569 **	0,595 **
10	67,86	0,714 **	0,804 **
11	35,71	0,637 **	0,688 **
12	53,57	0,853 **	0,929 **
13	27,38	0,614 **	0,704 **
14	32,14	0,724 **	0,817 **
15	34,52	0,885 **	1,026
16	20,24	0,904 **	1,404
17	21,43	0,869 **	1,248
18	8,33	0,501 *	0,86 **
19	16,67	0,841 **	1,385
20	5,95	0,478 *	0,958 **
21	3,57	0,423 *	1,115
22	3,57	0,354 n.s.	0,814 **
23	2,38	0,384 n.s.	1,272
24	1,90	0,277 n.s.	1,108
25	2,38	0,405 *	1,510

Fiabilidad de la escala: $K_{R20} = 0,845 **$

Media de la escala: 9,369

Desviación típica: 4,321

n.s. = no significativo; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

En la Tabla 24 se ilustra el análisis de elementos correspondiente a la subprueba de asociación visual. En ella puede observarse que la dificultad de los elementos va aumentando progresivamente desde el valor 92% hasta el 3,5%. Los más elevados índices de discriminación se sitúan entre los elementos 7 al 17, que constituyen la parte central de la subprueba. Por cuanto a la homogeneidad, se advierte un incremento de dichos índices a partir del elemento 11 hasta el final.

Tabla 24. Análisis de elementos para la subprueba de asociación visual.

ITEMS	DIFICULTAD %	HOMOGENEIDAD	
		r_{bp}	r_{bis}
1	92,86	0,319 n.s.	0,517 **
2	100,00	0,000 n.s.	0,000 n.s.
3	96,43	0,349 n.s.	0,798 **
4	89,29	0,395 *	0,572 **
5	91,67	0,306 n.s.	0,468 *
6	97,62	0,140 n.s.	0,314 n.s.
7	59,52	0,191 n.s.	0,194 n.s.
8	96,43	0,200 n.s.	0,398 *
9	60,71	0,298 n.s.	0,306 n.s.
10	79,76	0,206 n.s.	0,237 n.s.
11	59,52	0,527 **	0,551 **
12	76,19	0,440 *	0,503 **
13	50,00	0,502 **	0,515 **
14	42,86	0,556 **	0,579 **
15	23,81	0,265 n.s.	0,296 n.s.
16	33,33	0,547 **	0,591 **
17	33,33	0,663 **	0,732 **
18	10,71	0,604 **	1,017
19	19,05	0,763 *	1,062
20	16,67	0,883 **	1,574
21	10,71	0,430 *	0,634 **
22	13,09	0,642 **	0,999 **
23	11,91	0,587 **	0,911 **
24	4,76	0,505 **	1,275
25	4,76	0,449 *	0,993 **
26	3,57	0,395 *	0,974 **

n.s. = no significativo

* = $p < 0,05$

** = $p < 0,01$.

A partir de la Tabla 25, donde se ilustra el análisis de elementos de la subprueba de asociación auditiva, puede observarse que

Tabla 25. Análisis de elementos para la subprueba de asociación auditiva.

ITEMS	DIFICULTAD %	HOMOGENEIDAD	
		r _{bp}	r _{bis}
1	97,62	0,259 n.s.	0,644 **
2	98,81	0,267 n.s.	1,023
3	10,00	0,000 n.s.	0,000 n.s.
4	97,62	0,085 n.s.	0,187 n.s.
5	88,10	0,320 *	0,435 **
6	91,67	0,278 n.s.	0,421 **
7	98,81	0,078 n.s.	0,222 n.s.
8	97,62	0,007 n.s.	0,015 n.s.
9	90,48	0,375 *	0,557 **
10	91,67	0,085 n.s.	0,124 n.s.
11	97,62	0,138 n.s.	0,309 **
12	59,52	0,634 **	0,672 **
13	86,91	0,214 n.s.	0,277 n.s.
14	84,52	0,350 *	0,441 **
15	61,91	0,511 **	0,537 **
16	85,71	0,448 **	0,594 **
17	69,05	0,332 *	0,353 *
18	71,43	0,404 **	0,439 **
19	64,29	0,552 **	0,554 **
20	38,10	0,446 **	0,465 **
21	36,91	0,642 **	0,690 **
22	52,38	0,641 **	0,669 **
23	51,19	0,809 **	0,871 **
24	60,71	0,861 **	0,964 **
25	51,19	0,846 **	0,918 **
26	42,86	0,890 **	0,988 **
27	10,71	0,153 n.s.	0,208 n.s.
28	27,38	0,700 **	0,822 **
29	23,81	0,527 **	0,614 **
30	20,24	0,700 **	0,917 **
31	21,43	0,781 **	1,048
32	13,10	0,623 **	0,953 **
33	2,38	0,794 **	0,301 n.s.
34	3,57	0,433 **	1,179
35	9,52	0,585 **	1,012
36	7,14	0,524 **	1,012
37	5,95	0,484 **	0,981 **
38	9,52	0,694 **	1,458
39	3,57	0,433 **	1,179
40	1,19	0,180 n.s.	0,562 **

Fiabilidad de la escala: $K_{R20} = 0,883$ **

Media de la escala: 21,26

Desviación típica: 6,01

n.s. = no significativo; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

los índices de dificultad van aumentando desde el valor 97% al 1,19%. Los más elevados índices discriminativos se sitúan entre los elementos 20 y 29. Tanto los índices de homogeneidad como los coeficientes de fiabilidad se consideran adecuados.

En la tabla adjunta (Tabla 26) se recogen los resultados del análisis de elementos correspondiente a la subprueba de comprensión visual. Los más elevados índices de discriminación se sitúan entre los elementos 8 y 18. Los índices de homogeneidad aumentan sensiblemente a partir del elemento 8, advirtiéndose una disminución a partir del elemento 22. Los coeficientes de fiabilidad son elevados.

Tabla 26. Análisis de elementos para la subprueba de comprensión visual.

ITEMS	DIFICULTAD %	HOMOGENEIDAD	
		r_{bp}	r_{bis}
1	97,62	0,250 n.s.	0,614 **
2	86,91	0,383 n.s.	0,516 **
3	97,62	0,188 n.s.	0,436 *
4	98,81	-0,062 n.s.	-0,176 n.s.
5	88,10	0,163 n.s.	0,214 n.s.
6	97,62	0,403 n.s.	1,476
7	80,95	0,331 n.s.	0,392 n.s.
8	85,71	0,566 **	0,791 **
9	76,19	0,687 **	0,841 **
10	53,57	0,331 n.s.	0,335 n.s.
11	55,95	0,462 *	0,474 *
12	78,57	0,873 **	1,258
13	55,95	0,657 **	0,691 **
14	52,38	0,602 **	0,625 **
15	66,67	0,780 **	0,888 **
16	50,00	0,597 **	0,619 **
17	34,52	0,522 **	0,556 **
18	40,48	0,692 **	0,742 **
19	27,38	0,644 **	0,744 **
20	14,29	0,405 *	0,530 **
21	21,43	0,618 **	0,765 **
22	5,95	0,302 n.s.	0,518 **
23	5,95	0,262 n.s.	0,439 *
24	2,38	0,188 n.s.	0,436 *

Fiabilidad de la escala: $KR_{20} = 0,812$ **

Media de la escala: 13,75

Desviación típica: 3,99

n.s. = no significativo; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

En la Tabla 27 se presenta el análisis de elementos correspondiente a la comprensión auditiva. Como en los casos anteriores

Tabla 27. Análisis de elementos para la subprueba de comprensión auditiva.

ITEMS	DIFICULTAD %	HOMOGENEIDAD	
		t_{bp}	t_{bis}
1	95,24	0,212 n.s.	0,378 n.s.
2	84,52	0,426 *	0,547 **
3	88,10	0,163 n.s.	0,215 n.s.
4	89,29	0,241 n.s.	0,333 n.s.
5	90,48	0,518 **	0,840 **
6	98,81	0,002 n.s.	0,004 n.s.
7	84,53	0,207 n.s.	0,254 n.s.
8	82,14	0,567 **	0,735 **
9	96,43	0,353 n.s.	0,810 **
10	61,91	0,563 **	0,595 **
11	64,29	0,293 n.s.	0,304 n.s.
12	78,57	0,523 **	0,628 **
13	52,38	0,437 *	0,446 *
14	73,81	0,991	1,474
15	32,14	0,569 **	0,621 **
16	27,38	0,583 **	0,663 **
17	64,29	0,905 **	1,050
18	42,86	0,643 **	0,677 **
19	61,91	1,184	1,599
20	42,86	0,629 **	0,661 **
21	48,81	0,863 **	0,941 **
22	59,52	1,188	1,565
23	30,95	0,633 **	0,703 **
24	55,95	0,993	1,220

Fiabilidad de la escala: $KR_{20} = 0,877$.

Media de la escala: 16,07.

Desviación típica: 5,16.

n.s. = no significativo; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

también se observa que los índices de dificultad de los elementos van aumentando progresivamente desde el valor 95% hasta 55,95%. Por otra parte, los coeficientes de fiabilidad obtenidos en cada una de las subpruebas se consideran psicométricamente adecuadas.

Se ha realizado un análisis factorial mediante el método de componentes principales. Para ello se partió de la matriz de correlaciones que se ilustra en la tabla adjunta (Tabla 28). Dicha matriz presenta las correlaciones entre las diferentes variables.

Tabla 28. Matriz de intercorrelaciones de las subpruebas del I.T.P.A.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1,000									
2	0,378	1,000								
3	0,256	0,363	1,000							
4	0,362	0,321	0,256	1,000						
5	0,309	0,188	0,140	0,334	1,000					
6	0,565	0,373	0,309	0,164	0,372	1,000				
7	0,455	0,303	0,236	0,121	0,207	0,358	1,000			
8	0,215	0,059	-0,650	0,040	0,199	0,233	0,082	1,000		
9	0,309	0,318	-0,810	0,195	0,407	0,268	0,131	0,186	1,000	
10	0,470	0,345	0,367	0,330	0,291	0,379	0,504	0,066	0,199	1,000

1 = Asociación auditiva

2 = Integración auditiva

3 = Memoria secuencial auditiva

4 = Asociación visual

5 = Comprensión visual

6 = Comprensión auditiva

7 = Fluidez léxica

8 = Expresión motora

9 = Integración visual

10 = Memoria secuencial visomotora

A partir de la matriz de correlaciones previamente ilustrada se obtuvo la matriz factorial que aparece en la Tabla 29, dicha matriz representa las variables agrupadas en tres factores. Mediante el primer factor explica el 35,19% de la varianza, mediante el segundo se explica el 13,55%, y mediante el tercero el 10,29%; logrando explicar entre los tres factores más del 50% de la varianza total.

Tabla 29. Matriz factorial sin rotar.

Variables	FACTORES			Comunalidad
	I	II	III	
1	0,771	0,041	-0,163	0,6233
2	0,637	-0,160	0,190	0,4682
3	0,482	-0,608	0,082	0,6079
4	0,527	-0,063	0,617	0,6626
5	0,574	0,392	0,269	0,5553
6	0,714	0,079	-0,286	0,5977
7	0,608	-0,218	-0,438	0,6086
8	0,262	0,582	-0,394	0,5630
9	0,476	0,585	0,262	0,6377
10	0,710	-0,257	-0,092	0,5792
Varianza explic.	3,519	1,355	1,029	5,9035
% Varianza exp.	35,19	13,55	10,29	
% Acumulado de Varianza explic.	35,19	48,74	59,03	

Los números de las variables se corresponden con los de la Tabla 28.

En un tercer paso se obtuvo la matriz factorial rotada que se ilustra en la Tabla 30, obtenida mediante el método de rotación Varimax. Este método maximiza la varianza de los factores de forma que proporciona una nueva matriz factorial con la máxima varianza. Se ha obtenido una matriz factorial con la misma varianza

que la anterior pero distribuída de forma que permite una interpretación más adecuada de los factores, ya que las variables que están significativamente saturadas en un factor no lo están en el otro.

Tabla 30. Matriz factorial rotada.

Variables	FACTORES			Comunalidad
	I	II	III	
1	0,692	0,353	0,143	0,6230
2	0,492	0,416	-0,230	0,4680
3	0,570	0,042	-0,530	0,6075
4	0,173	0,684	-0,406	0,6626
5	0,210	0,695	0,168	0,5553
6	0,687	0,256	0,245	0,5975
7	0,773	-0,047	0,094	0,6086
8	0,189	0,164	0,707	0,5625
9	0,066	0,726	0,325	0,6370
10	0,714	0,233	-0,141	0,5794
Varianza explic.	2,739	1,923	1,242	5,904

Los números de las variables se corresponden con los de la Tabla 28.

Como se puede observar en la Tabla 31, el factor I, que explica el 35% de la varianza total, se encuentra configurado por las variables 1, 2, 3, 6, 7, y 10, correspondiendo a asociación auditiva, memoria secuencial auditiva, comprensión auditiva, fluidez léxica, memoria secuencial visomotora e integración auditiva. El factor II, que explica el 13,55% de la varianza total, está configurado por las variables 4, 5 y 9, que corresponden a asociación visual, comprensión visual e integración visual. El factor III, que explica el 10,29% de la varianza total, se encuentra integrado por expresión motora.

En la misma Tabla 31 puede observarse también que no existe correlación entre estos tres factores, por lo que se puede considerar como definitivo el análisis utilizado. No obstante, un elemento común de todas las pruebas que componen el factor I es que todas requieren el conocimiento de los significados de los conceptos lingüísticos, así como un dominio de reglas semánticas, sintácticas y lógicas del lenguaje. Este factor I se corresponde con el factor denominado comprensión verbal, capacidad lingüística general o factor general de lenguaje, advirtiéndose ciertas coincidencias entre esta configuración a partir del análisis de respuestas de escolares gallegos y la correspondiente configuración a partir de respuestas de niños americanos.

El factor II se encuentra configurado por asociación visual, comprensión visual e integración visual; advirtiéndose también ciertas coincidencias con la configuración de los estudios efectuados en América.

Tabla 31. Matriz factorial rotada (2).

VARIABLES	FACTORES		
	I	II	III
FLUIDEZ LEXICA	0,773		
MEMORIA SEC. VISOMOTORA	0,714		
ASOCIACION AUDITIVA	0,692	0,353	
COMPRESION AUDITIVA	0,687	0,256	
MEMORIA SEC. AUDITIVA	0,570		-0,530
INTEGRACION VISUAL		0,726	0,325
COMPRESION VISUAL		0,695	
ASOCIACION VISUAL		0,684	-0,406
EXPRESION MOTORA			0,707
INTEGRACION AUDITIVA	0,494	0,416	

Finalmente, el factor III se encuentra integrado tan sólo por expresión motora, que hace referencia a la capacidad del niño para expresar sus ideas mediante gestos. En los estudios efectuados en América esta variable se encontraba integrada en el factor II o canal visomotor.

2.3.2.4. Resultados y Discusión

Las 21.084 respuestas emitidas por los sujetos integrantes de la muestra previamente descrita fueron debidamente codificadas y, mediante el programa BMDPIV, se obtuvieron los resultados que a continuación se indican

Como puede apreciarse en la Tabla 32, en la que figuran los resultados de la comparación a nivel de sexo, no se advierten diferencias significativas, a no ser en las subpruebas de asociación visual

Tabla 32. Estadístico de contraste *t*. Diferencias en el I.T.P.A. según el sexo.

Subprueba	niños		niñas		t
	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	
Asociación visual	11,81	0,55	13,60	0,57	2,25 *
Asociación auditiva	20,55	0,96	22,31	0,86	1,35 n.s.
Comprensión visual	14,00	0,64	13,74	0,55	0,31 n.s.
Comprensión auditiva	16,48	0,82	15,79	0,78	0,61 n.s.
Fluidez léxica	42,55	1,93	44,12	1,94	0,58 n.s.
Expresión motora	10,69	0,45	9,90	0,41	1,28 n.s.
Integración auditiva	9,67	0,64	9,43	0,72	0,25 n.s.
Integración visual	30,69	1,09	30,02	1,08	0,43 n.s.
Memoria Sec. auditiva	9,71	0,66	10,50	0,55	0,91 n.s.
Memoria Sec. visomotora	11,02	0,72	13,19	0,51	2,46 *

n.s.: No significativo.

* = $p < 0,05$

y memoria secuencial visomotora, en las que el sexo femenino aventaja en cuanto a puntuaciones obtenidas al sexo contrario. Estos resultados podrían tomarse como un posible punto de partida para explicar cierta precocidad de las niñas frente a los niños en lo que se refiere a aquellas tareas para las que se requiere destreza visomotora, cual es la lecto-escritura.

Mediante la Tabla 33 se advierten marcadas diferencias significativas por lo que a las habilidades psicolingüísticas se refiere, entre los alumnos que *progresan adecuadamente* y los que *no mejoran*, advirtiéndose las diferencias más destacadas en fluidez léxica, asociación auditiva e integración auditiva a favor de los alumnos con mejores calificaciones académicas. Ello puede ser debido al hecho de que el desarrollo del lenguaje en su nivel expresivo y receptivo constituye un área en la que suele insistirse en los contenidos del currículum escolar.

Tabla 33. Estadístico de contraste *t*. Diferencias en el I.T.P.A. según el rendimiento académico.

Subprueba	Progresó adec.		No mejora		t
	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	\bar{x}	$s_{\bar{x}}$	
Asociación visual	13,23	0,55	11,87	0,54	1,65 n.s.
Asociación auditiva	23,33	0,76	18,31	0,95	4,10 ***
Comprensión visual	14,29	0,57	13,19	0,58	1,28 n.s.
Comprensión auditiva	16,50	0,75	14,91	0,86	1,36 n.s.
Fluidez léxica	45,17	1,90	39,09	1,41	2,28 *
Expresión motora	10,52	0,38	10,03	0,52	0,77 n.s.
Integración auditiva	10,31	0,67	8,31	0,57	2,07 *
Integración visual	30,37	1,08	30,25	0,98	0,07 n.s.
Memoria Sec. auditiva	10,73	0,59	9,09	0,55	1,88 n.s.
Memoria Sec. visomotora	12,75	0,56	11,06	0,74	1,83 n.s.

n.s.: No significativo

* = $p < 0,05$

*** = $p < 0,001$

A partir de los resultados que se ilustran en la Tabla 34 no se aprecian diferencias significativas entre alumnos procedentes de zonas rurales por cuanto a las habilidades psicolingüísticas se refiere.

Tabla 34. Comparación de puntuaciones obtenidas en el I.T.P.A. según el habitat.

Subprueba	Zona rural		Zona urbana		t
	\bar{x}	s_x	\bar{x}	s_x	
Asociación visual	13,03	0,82	12,52	0,42	0,61 n.s.
Asociación auditiva	21,91	0,85	20,94	0,91	0,72 n.s.
Comprensión visual	14,19	0,58	13,67	0,58	0,59 n.s.
Comprensión auditiva	16,19	0,86	16,10	0,75	0,08 n.s.
Fluidez léxica	40,09	1,71	45,33	1,89	1,90 n.s.
Expresión motora	10,47	0,53	10,25	0,38	0,35 n.s.
Integración auditiva	9,62	0,70	9,12	0,62	0,53 n.s.
Integración visual	31,56	1,33	29,79	0,91	1,14 n.s.
Memoria Sec. auditiva	9,66	0,74	10,38	0,52	0,82 n.s.
Memoria Sec. visomotora	11,81	0,80	12,29	0,55	0,51 n.s.

n.s.: No significativo

En los resultados que se ilustran en la Tabla 35 se observan diferencias significativas moderadas en las subpruebas de integración auditiva y comprensión visual, y significativamente elevadas en las de asociación auditiva y fluidez léxica, a favor de los grupos cuya madre posee un nivel cultural más elevado. Dichas diferencias pudieran ser debidas al papel que desempeña la madre en la estimulación lingüística del niño. Bernstein (1958) llama la atención sobre la relación entre clase social y actitudes educativas, destacando el papel que desempeña el lenguaje como variable determinante del nivel cultural de las clases sociales. Por otro lado Simon & Ballaille & Laterrase (1973) han puesto de relieve que las expectativas de las madres en cuanto al lenguaje de sus hijos varía según

el medio socioeconómico y nivel cultural. Mientras que en los niveles socioculturales más bajos las madres se interesan particularmente por los usos prácticos del lenguaje, en los medios socioculturales más elevados las madres tienden a promover un tipo de comunicación más explícita e intelectual; invitan a la escucha y elocución, creando así una actitud muy positiva para el desarrollo del lenguaje del niño.

En la tabla adjunta se advierte que las diferencias más significativas se encuentran en comprensión visual e integración auditiva, resultando más moderadas en fluidez léxica y asociación auditiva. En el resto no se aprecian propiamente diferencias significativas importantes.

Tabla 35. Estadístico de contraste t . Diferencias en el I.T.P.A. según el nivel de estudios de las madres.

Subprueba	Primarios	Bachiller	Medios	Superiores	F
Asociación visual	12,29	15,20	15,13	12,71	2,35 n.s.
Asociación auditiva	20,03	27,80	25,132	21,43	7,32 **
Comprensión visual	13,64	18,40	14,00	13,87	2,91 *
Comprensión auditiva	15,41	19,60	17,63	16,06	1,84 n.s.
Fluidez léxica	40,32	53,40	57,00	43,31	7,70 **
Expresión motora	10,27	10,60	11,37	10,33	0,66 n.s.
Integración auditiva	8,88	11,80	13,25	9,55	3,13 *
Integración visual ⁶	30,09	32,80	33,75	30,35	1,59 n.s.
Mem. sec. auditiva	9,71	10,40	11,25	10,11	1,51 n.s.
Mem. sec. visomotora	11,61	11,80	14,63	12,11	2,20 n.s.

n.s. = no significativo.

* = $p < 0,05$

** = $p < 0,001$

Como puede apreciarse en la Tabla 36, en la que figuran los resultados de las comparaciones entre los grupos de sujetos según la lengua materna, hay que destacar en primer lugar las diferencias significativas en la variable de fluidez léxica a favor del grupo de sujetos castellano parlantes. Estos resultados pueden confirmar estudios previos realizados por Gonzalez Lorenzo (1981). No obstante, también las investigaciones de Bernstein (1971, 1972-a, 1972-b) apuntan hacia esta orientación al establecer comparaciones de la productividad léxica entre niños pertenecientes a distintos niveles sociolingüísticos.

Tabla 36. Estadístico de contraste *t*. Diferencias en el I.T.P.A. según la lengua dominante.

Subprueba	Gallego		Castellano		t
	\bar{x}	$s\bar{x}$	\bar{x}	$s\bar{x}$	
Asociación visual	12,18	0,64	13,15	0,51	1,20 n.s.
Asociación auditiva	20,11	0,84	22,52	0,94	1,88 n.s.
Comprensión visual	13,42	0,59	14,24	0,59	0,97 n.s.
Comprensión auditiva	14,42	0,81	17,30	0,74	2,63 *
Fluidez léxica	37,76	1,56	48,00	1,88	4,08 ***
Expresión motora	10,24	0,52	10,41	0,36	0,28 n.s.
Integración auditiva	9,13	0,60	9,89	0,72	0,79 n.s.
Integración visual	31,08	1,11	29,74	1,06	0,87 n.s.
Memoria Sec. auditiva	8,74	0,48	11,24	0,63	3,04 **
Memoria Sec. visomotora	11,08	0,68	12,96	0,58	2,10 *

n.s.: No significativo.

* = $p < 0,05$

** = $p < 0,01$

*** = $p < 0,001$

Hemos de subrayar que, en el contexto de Galicia, la utilización de la lengua constituye aún en la actualidad un indicador de clase social.

En segundo lugar, hay que destacar las diferencias significativas en las variables de Memoria Secuencial Auditiva y Memoria Secuencial Visomotora también favorables al grupo de sujetos castellano parlantes.

Estos resultados contrastan con los obtenidos en Comprensión Visual y en Integración Visual, en los que no se advierten diferencias significativas entre ambos grupos. Dichos resultados parecen en cierto modo, confirmar las investigaciones efectuadas por Benzeev (1972-1976), en las que se insiste en el hecho de que los sujetos bilingües recurren a estrategias perceptivas distintas (mayor atención a la estructura global, mayor facilidad para reorganizar el material), y procedimientos más elaborados que los sujetos monolingües.

A pesar de las diferencias ya indicadas con respecto a la memoria, no parece que exista una correlación entre niveles de inteligencia y memoria, ya que, como se aprecia en la Tabla 37 los resultados obtenidos en el C.P.M.-Raven por los sujetos gallego parlantes no presentan diferencias significativas relevantes. Estos resultados sin embargo, coinciden con los planteamientos de diferentes autores, entre los que cabría destacar a Sternberg (1981), Hunt & Frost & Lunneborg (1973); Hun & Lunneborg & Lewis (1975), quienes afirman que este tipo de correlación es por lo general estadísticamente significativa pero moderadamente baja.

Tabla 37. Estadísticos de distribución y resultados del AMOVA a partir de respuestas de Castellano y Gallego parlantes al C.P.M.-Raven.

Variables	Castellano Parl. \bar{x}	Gallego Parl. \bar{x}	F	p
Serie A	7,25	7,02	0,20	0,65
Serie Ab	5,25	4,22	4,06	0,05
Serie B	4,42	4,06	0,04	0,04
Total	16,92	14,89	3,13	0,08

Finalmente son notorias las diferencias significativas existentes en las escalas de Asociación Auditiva y Asociación Visual. Mediante dichas tareas se evalúa la habilidad del niño para relacionar conceptos que se le presentan auditiva y visualmente, e implican la capacidad de manipulación de símbolos lingüísticos significativos. manipulación de símbolos lingüísticos significativos.

De todo ello parece deducirse la existencia de un déficit en cuanto a la aptitud verbal de los gallego parlantes, y cuya explicación podría deberse, como señala Cummins (1976), al hecho de que dichos sujetos carecen de un nivel mínimo de competencia lingüística en su lengua materna.

De entre los análisis efectuados, queremos resaltar aquellos que hacen referencia a la marcada diferencia entre castellano parlantes y gallego parlantes en las puntuaciones arrojadas a las escalas del I.T.P.A. Las puntuaciones de los castellano parlantes tienden a ser notoriamente más elevadas que las del otro grupo, particularmente en *fluidez léxica*. Esta desventaja psicolingüística de los gallego parlantes podría atribuirse, en parte, al sistema educativo actual, que no propicia las condiciones necesarias para que dichos sujetos adquieran niveles adecuados de madurez en destrezas lecto-escritoras en la propia lengua materna.

Por otra parte, sería interesante que mediante otras investigaciones se llegaran a determinar los factores que aparecen durante el proceso de bilingüización, así como las posibles causas explicativas de los déficits cognitivos.

Por lo que se refiere al contexto de Galicia, consideramos que cualquier acción educativa a emprender con los gallego parlantes habría que tender a la implantación de Programas de Educación Compensatoria. La intervención compensatoria prevé el diseño de programas específicos en orden a paliar los hándicaps de los sujetos desfavorecidos, considerando que el marco más adecuado para la compensación no solamente se encuentra determinado por el aula sino por el propio marco familiar, especialmente cuando se trata de sujetos en edad preescolar. Mediante la implantación de Programas de Lenguaje Compensatorio en Galicia, se pretenden introducir mejoras educativas en los sectores menos favorecidos en cuanto a las habilidades psicolingüísticas se refiere, eliminando así causas del fracaso escolar. Dichos programas inciden por una parte, en la estimulación de las destrezas comprensivas a nivel de proporcionar

estrategias de reconocimiento y unificación de mensajes recibidos, estimulando por otra parte las destrezas productivas: tasas de fluidez léxica, inteligibilidad, secuencias lógicas, propiedad en el uso del vocabulario, corrección gramatical del discurso ... y finalmente en las destrezas pasivas, por lo que se refiere a la conveniencia de incluir ilustraciones teóricas de las funciones y estructuras lingüísticas de L_1 y L_2 .

Finalmente habría que resaltar algunos principios vigentes en determinados países donde tiene lugar la práctica bilingüe o plurilingüe:

1. Que la lengua materna no debe minusvalorarse sino que debe aceptarse la funcionalidad de la misma.
2. Que no debe prohibirse a los niños la práctica de su propia lengua, ni adoptar correctivo alguno cuando emplean inadecuadamente el castellano.
3. Que el lenguaje del profesor actúa como modelo a reproducir por los alumnos.

3.1. INFRAESTRUCTURA DE SANIDAD ESCOLAR EN GALICIA

Bloom & Davis y Hess (1965), en sus directrices sobre la Educación compensatoria establecen dos tipos de medidas; por unas *necesidades básicas* destinadas a proporcionar a los niños todo tipo de cuidados elementales a nivel de salud, alimentación, etc. y, en segundo lugar, ofrecen programas específicos de estimulación precoz de muy diversa índole.

Por lo que se refiere a las necesidades básicas, se advierte una coincidencia desde los primeros programas de Educación Compensatoria (*Head Start, Learn to Learn, Borinage, Mother Start ...*) que supeditan el éxito educativo y la eficacia de los programas mismos a partir de una asistencia de sanidad escolar mínimamente adecuada. El diagnóstico y tratamiento médico deben preceder, o en todo caso ser simultáneos, a cualquier tipo de medida de compensación, ya que, entre otras aportaciones, proporciona al educador un bagaje de datos que le ayudan a comprender mejor la situación general del niño. Por otro lado, y ya es un principio clásico, difícilmente ha de producirse ningún aprendizaje escolar si los alumnos se encuentran afectados con trastornos o minusvalías de la más diversa índole.

Los países que han alcanzado cotas educativas del más alto nivel, disponen al mismo tiempo de una medicina social debidamente equiparada. Cualquier programa pues, que se pretenda diseñar con una garantía de eficacia, habría que supeditarse a una asistencia de sanidad escolar adecuada.

Un análisis somero de la población escolar de Galicia pone de relieve una notoria incidencia de enfermedades carenciales como el bocio endémico, que afecta particularmente a determinadas áreas

como se deduce de los estudios promovidos por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia (1983). Si bien es verdad que no se han determinado con regularidad las connotaciones que dicha enfermedad pudiera tener con el rendimiento escolar, las secuelas derivadas de ella, como son una serie de patologías a nivel dental, nutritivo, ... no son ciertamente los más propicios para garantizar a nuestros escolares el éxito académico.

Por lo que se refiere a la infraestructura de la sanidad escolar, no se advierte que se lleven a cabo las más indispensables acciones para la prevención colectiva de enfermedades evitables como son las caries, anomalías bucales, enfermedades transmisibles, ... ya que según estadísticas ofrecidas por la Consellería de Sanidad de la provincia de Orense, al menos un 30% de la población infantil se encuentra sin controlar.

Con respecto a las inmunizaciones, el máximo número correspondió a la vacuna antipolio, ya que de 8.442 alumnos reconocidos, 6.580, es decir, en torno a un 78% están inmunizados. La vacuna triple ocupa el segundo lugar en frecuencia, con un 77%, y ya en puestos muy distanciados se encuentran el resto de las inmunizaciones. El máximo de infectopatías, en base a las mismas fuentes de la Consellería de Sanidad, correspondió al sarampión con 3.756 casos sobre 8.442 reconocimientos, lo que correspondería a un 45%. El segundo lugar lo ocupa la parotiditis, y a continuación las denominadas enfermedades infecto-contagiosas de la infancia; una de ellas, la hepatitis, habiéndose detectado 281 casos entre 8.442 reconocimientos practicados, lo que corresponde a un 3,3%.

3.1.1. Programas de intervención inmediata

En ninguna de las fuentes de información consultadas se han encontrado datos a propósito de la incidencia del cáncer en la población infantil, así como de las afecciones psicológicas (síndrome de Damocles), que dicha enfermedad deriva, y que constituyen una de las preocupaciones prioritarias en países que precisamente han alcanzado los más altos niveles por lo que a educación se refiere, como es el caso de Suecia y Noruega, donde además de adoptar medidas de diagnóstico y tratamiento preventivo, se llevan a cabo

programas asistenciales, no solamente a nivel estrictamente sanitario, sino también a nivel de apoyo psicológico, como es el método llevado a cabo por Raundalen, M. (1984), en la Universidad de Bergen (Noruega). En dichos países se han establecido unidades para este tipo de niños hospitalizados, por entender que mediante dicha asistencia se contribuye a la implantación del principio de igualdad de oportunidades.

Con respecto al estado nutricional de las familias de los escolares gallegos, aunque los datos ofrecidos por la Consellería de Sanidad de la provincia de Orense tienden a minimizar dicha problemática, reduciéndola tan sólo al 30% de los escolares, en estudios realizados en las provincias de Lugo y La Coruña por la citada Consellería de Sanidad, se advierte que esta problemática es mucho más alarmante, especialmente en aquellas zonas con mayor incidencia de bocio. Cabría resaltar la gran importancia que al estado nutricional han venido atribuyendo los más destacados programas de Educación Compensatoria, entre ellos el *Head Start*, en el que se preve la satisfacción de estas necesidades básicas como garantía de eficacia de las acciones educativas a emprender.

Por otra parte, autores como Dodge, R.P. & Prensky, L.A. & Figin, D.R. (1975) coinciden en señalar que como consecuencia de la desnutrición se derivan entre otros los siguientes efectos nocivos: reducción del número de células del cerebro y de lípidos, disminución de la actividad enzimática y retraso del proceso de desarrollo del sistema nervioso. Es decir los efectos deprivativos de la desnutrición parecen ser más cualitativos que cuantitativos.

También hay estudios que ponen de relieve que los déficits intelectuales atribuibles a la desnutrición en la infancia tienden a persistir a lo largo de la vida adulta. Incluso hay autores que consideran que la desnutrición constituye uno de los principales determinantes de la subnormalidad.

Cravioto & Delicardie & Birch (1966) establecieron una serie de factores en los que la desnutrición podría alterar el desarrollo mental del niño en edad escolar:

- **Aprendizaje lento;** dado que el aprendizaje depende de la interacción del organismo con el medio, el niño desnutrido, por ser propiamente un enfermo crónico, tendrá problemas a nivel motivacional y de atención, por lo que

comparativamente hablando, aprenderá con mayor lentitud que otros niños debidamente alimentados.

- **Interferencia con el aprendizaje durante los periodos críticos:** Aunque los periodos críticos en el aprendizaje humano no han sido establecidos definitivamente, se cree que pueden existir periodos óptimos para el mismo, es decir, el aprendizaje no se encuentra tan sólo relacionado con la duración de las oportunidades de aprender, sino que la propia capacidad de aprender varía con el tiempo.
- **Motivación y cambios de personalidad,** la desnutrición provoca una reducción de la actividad del niño, originando una conducta apática. Todo ello reduce la comunicación y la interacción del niño con otros niños y con los adultos.

Otro de los aspectos que condiciona la acción educativa es la calidad de la vivienda familiar, ya que en ella el niño pasa más del 75% de su tiempo. En base a la misma fuente de datos a la que nos venimos refiriendo, más de un 30% de nuestros escolares gallegos viven en casas, que según parámetros de la Consellería de Sanidad no reúnen las adecuadas condiciones de habitabilidad. No entramos por el momento en el análisis de las características de las instalaciones y construcciones escolares, ni tampoco en los posibles efectos del hacinamiento de nuestros escolares en las aulas, ya que ciertamente en no pocos casos el número de niños por aula excede al recomendado por los Organismos Oficiales.

Esta infraestructura de los servicios de sanidad escolar de Galicia contrasta muy notoriamente con la que se ofrece en países como Suecia, Noruega, Finlandia, Escocia, E.E.U.U. y en diferentes países del este europeo, que con motivo de esta investigación hemos visitado y cuyos niveles educativos habría que intentar alcanzar en Galicia mediante programas de compensación.

Invocando el artículo 43.2 de nuestra Constitución: "*Compete a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios sanitarios (...) los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria ...*". En este sentido y de acuerdo con las medidas adoptadas en los países extranjeros a los que nos hemos referido previamente,

creemos necesario que se implanten los servicios de sanidad escolar a los que nos referiremos a continuación.

Estos equipos habrán de ser permanentes o ambulatorios. Entre sus funciones habrá que destacar las siguientes:

- **Exploración periódica de la salud en la población escolar;** alumnos, profesores y personal no docente.
 1. Confección de la ficha de antecedentes de salud del alumno a disposición del centro.
 2. Adjudicación de cartilla de salud infantil en la que se especifique la asistencia sanitaria al escolar.
 3. Informe médico acerca del estado del alumno, así como las medidas a adoptar en el centro escolar en relación con posibles enfermedades.
 4. Informe psicopedagógico del alumno acerca de las repercusiones del ambiente escolar en la conducta del mismo, así como de los potenciales de aprendizaje.
- **Control de las instalaciones y funcionamiento de los comedores escolares.**
 1. Higiene de la alimentación.
 2. Armonía dietética.
- **Control sanitario de las actividades de educación física y deporte.**

3.1.2. Implantación de un programa de sanidad escolar en el aula

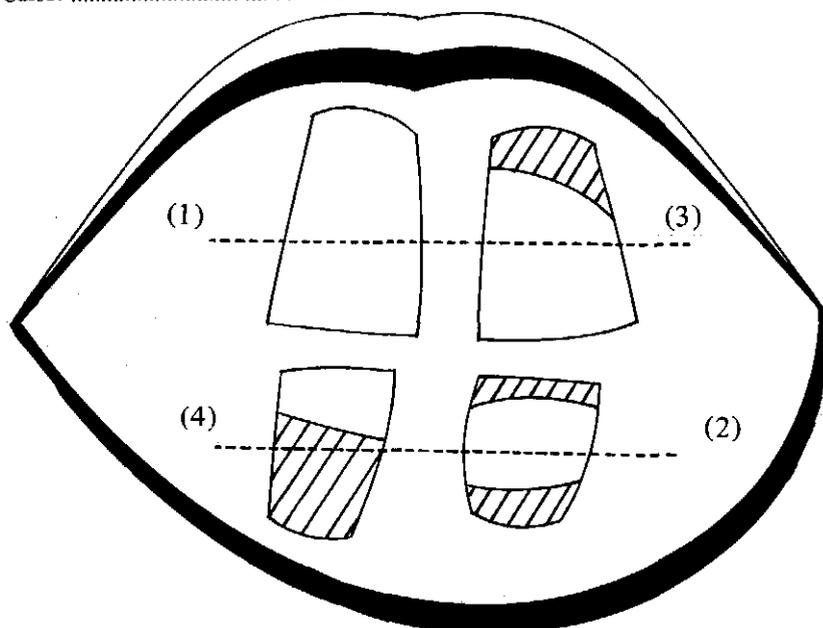
A continuación se presenta un programa llevado a cabo por el Departamento de Salud Pública de Washington (1983) con la colaboración de Lavy, R.L. Dicho programa fue diseñado para consolidar conductas sanitarias dentro del contexto escolar.

Con anterioridad a las instrucciones propias de este tipo de sesiones, el profesor dispondrá a los alumnos a la máxima participación. Por ello dedicará varias explicaciones relacionadas con la importancia, en este caso, de la higiene dental así como los posibles efectos derivados de la misma.

Se trata de un programa de carácter informal, denominado *el juego de las placas dentales*.

Figura 12. Hoja de puntuación utilizada.

Equipo: Nombre:
Curso: Puntuación:



- (1) Sin caries: puntuación = 0 puntos
 (2) Caries presente en ambas caras del diente = 2 puntos
 (3) Caries presente en la mitad del diente = 1 punto
 (4) Caries presente en ambas mitades del diente = 2 puntos.

- (a) Sin caries: dejarlo en blanco.
 (b) Con caries: colorear el diente donde se encuentra la caries.

Fuente: Kratochwill, T.R. (1983). *Advances in School Psychology*. Vol. III. Univ. Arizona. pag. 311.

Cada uno de los alumnos ha de recibir un cuidadoso entrenamiento de tipo individual sobre lo que constituye las reglas del juego (sistemas de puntuar el estado dental). A continuación los alumnos son integrados en diferentes equipos y una vez por semana durante un periodo preestablecido (un mes aproximadamente) y sin previo aviso, se emparejará a alumnos de diferentes equipos para que se intervaluen la dentadura, de acuerdo con el sistema preestablecido y ayudándose del protocolo que se adjunta. El equipo ganador recibirá un premio.

Para determinar la efectividad del programa, en cuanto a la consolidación de hábitos de higiene dental, se contrastaron los resultados obtenidos entre un grupo control y uno experimental, encontrándose diferencias significativas ($t = 6,41$; $p = 0,0005$), que confirman la eficacia del mismo.

En el protocolo previamente ilustrado, se representa el dibujo de una boca abierta con los cuatro incisivos visibles. Cada uno de los dientes está dividido en dos zonas. Los alumnos han de marcar con una "x" en la hoja de puntuaciones si el diente aparece con caries visible. La puntuación máxima prevista es de ocho puntos.

Como no todos los alumnos son capaces de entender y utilizar el sistema de puntuaciones correspondiente se determinaron sistemas alternativos de puntuación:

- En preescolar y primer curso de enseñanza primaria, los alumnos colorearán la hoja en el lugar en que aprecien la caries (puntuación máxima de cuatro).
- En segundo y tercero de enseñanza primaria, los alumnos no han de discriminar entre las mitades de diente (puntuación máxima de cuatro).

3.2. ORGANIZACION Y CLIMA SOCIAL EN LOS CENTROS ESCOLARES DE GALICIA

La escuela es, después del domicilio, el lugar donde el niño pasa la mayor parte de su tiempo. Por consiguiente las aulas, el mobiliario, los espacios recreativos y el así denominado clima escolar (Moos, 1973) han de tenerse en cuenta en cualquier diseño de programas de Compensación Educativa. Estudios efectuados en

Galicia (P. Vilarinho, 1979) ponen de relieve que el equipamiento escolar gallego es sensiblemente inferior a la media del Estado Español, e incluso dentro de Galicia se advierte todavía una cierta discriminación, comparativamente hablando, de las zonas rurales respecto a las urbanas.

3.2.1. Analisis de la oferta y demanda de Preescolarización

Uno de los indicadores que pueden señalar con más precisión estas diferencias en las cuatro provincias de Galicia sería la proporción de niños preescolarizados. En la Tabla adjunta se muestra un buen exponente del desigual reparto de las plazas de preescolar en Galicia.

Tabla 38. Porcentajes de alumnos preescolarizados en Galicia.

PROVINCIA	% De Preescolarización
LA CORUÑA	60,31
LUGO	72,50
ORENSE	45,38
PONTEVEDRA	47,37

Fuente de datos: Encuesta del equipo de investigación de Programas de lenguaje compensatorio (1983).

Si bien es cierto que en los últimos años se viene registrando un aumento de unidades y puestos de preescolar, como se advierte en la tabla 39; no obstante habría que tender a que dicho incremento no sólo afectara a aspectos cuantitativos, sino a aspectos cualitativos como son el aumento de personal especializado, equipamiento, ...

Tabla 39. Equipamiento escolar en Galicia.

PROVINCIA	N ^o de Unidades	Puestos Preescolar	N ^o de Centros
LA CORUÑA	736	30.560	825
LUGO	358	14.320	396
ORENSE	203	8.120	199
PONTEVEDRA	706	28.230	524

Fuente de datos: Consellería de Educación de la Xunta de Galicia (1984).

Otro de los aspectos a tener en cuenta han sido los efectos socioeducativos derivados de la política de concentraciones escolares llevada a cabo en Galicia. Dicha política, en cierto modo ha contribuído a resolver la penuria de equipamiento escolar que ha venido caracterizando durante largo tiempo a las escuelas unitarias dispersas por la Galicia rural. No obstante, y como consecuencia de la referida política se han generado otros problemas en los niños de las áreas rurales. La política de ubicación de concentraciones escolares privó de escuela a un gran número de localidades, dificultando en unos casos, e impidiendo en otros muchos, que los párvulos asistieran a las mismas, por no acogerles el seguro de transporte escolar. Por otra parte, también en los alumnos de E.G.B. procedentes de las áreas rurales, se vienen registrando efectos nocivos: gran acumulación de fatiga antes de iniciar la jornada escolar, debido en parte al largo recorrido que han de realizar hasta llegar al Grupo Escolar que suelen encontrarse más bien próximos a los núcleos de amplia población.

A partir del presente análisis y la correspondiente cotejación con la política educativa que se viene imponiendo en los países que han alcanzado un reconocido y alto nivel educativo, habría que revisar e incluso modificar, al menos en Galicia, la política de construcciones escolares.

No se trata, pues, tan sólo de afirmaciones más o menos subjetivas, sino contrastadas con el análisis de otros contextos análogos al nuestro. Así en los países escandinavos, que se vienen considerando como los más avanzados en calidad de vida y metas conseguidas a nivel educativo, se advierte en los últimos años una tendencia a rehabilitar las escuelas rurales. Este es el caso de Finlandia y Noruega, que con una población rural proporcionalmente elevada, ya hace un tiempo, ante el dilema "escuela grande/escuela pequeña", optaron por esta última, potenciando la acción educativa de no desarraigar al niño del propio contexto familiar y social, favoreciendo al mismo tiempo la participación activa de los padres en la educación, en cuanto agentes de la democratización de la escuela. Ello ha contribuído también a la rehabilitación de la escuela no sólo como mera transmisora de conocimientos a los niños, sino como continuadora de la educación permanente de los adultos.

Debido a estos planteamientos, las autoridades educativas han tenido que elegir entre dos alternativas: que los alumnos de las áreas rurales se desplacen a las concentraciones escolares cuya organización es más fácil y económica, o mantener las escuelas pequeñas lo más cerca posible al entorno del alumno. Como ya se indicó con anterioridad, se ha venido imponiendo la segunda opción, por entender que de hecho implica la implantación del principio de igualdad de oportunidades, pese a los gravámenes económicos que ello supone. Mientras que en las Concentraciones Escolares el domicilio del alumno determina o condiciona la efectividad de la educación, debido a la fatiga acumulada por los largos desplazamientos, la escuela local contribuye a implantar la igualdad de oportunidades al eliminar el problema del transporte excesivamente prolongado, tan generalizado en Galicia, y evitando otros lamentables efectos como son el elevado número de accidentes sufridos por nuestros escolares. Por otra parte la escuela local propicia una instrucción más individualizada y permite la utilización de métodos más centrados en el alumno. Ciertamente, cualquier política que asuma este tipo de filosofía habría de diseñar sistemas de incentivación del profesorado de las escuelas de los pequeños núcleos de población, que gratifiquen la continuidad de los mismos en dichas escuelas rurales. Es de notar que éste es uno de los fenómenos más negativos de la experiencia educativa en Galicia, ya que el profesorado, al carecer de incentivos para su permanencia en las escuelas

rurales, continuará de paso por las mismas, por tener como meta la escuela de las áreas urbanas. Los efectos derivados de esta situación, tienen sus repercusiones en el alumnado, resultando particularmente nocivo para los de los cursos iniciales, que en contra de lo recomendable, cada año han de cambiar de profesor.

La efectividad de la escuela pequeña ubicada en la localidad en la que los niños residen viene corroborada por los resultados obtenidos en un estudio realizado en el contexto de Galicia (Gomez Fernandez, D., 1982) y que se especifica en la Tabla 40.

Un análisis de datos de dicha tabla nos permite advertir diferencias significativas entre área rural y urbana, obteniendo puntuaciones más elevadas los niños procedentes de zonas urbanas. No obstante, se advierte que los niños de la zona isla superan al resto en los resultados obtenidos en el C.P.M.-Raven, pese a que la estructura social del área isla se asemeja más a las características rurales que a las urbanas. Ello puede ser debido a que en dicha isla se dispone de una organización escolar cualitativamente superior al resto de las áreas analizadas (menor número de niños por aula, continuidad del profesorado, ...). Sin duda se trata de un centro modelo de escuela local.

Finalmente, con respecto a las disponibilidades de teléfono, vuelven a ser las familias gallegas, seguidas de las extremeñas y las manchegas, las que se encuentran a la cabeza de quienes no ven interrumpida la paz de su hogar por el timbre del teléfono.

No hay que olvidar que este, y no otro, es el entorno físico primario en el que crecen un porcentaje muy representativo de nuestros niños gallegos. Este escenario de conducta, como lo denomina Moos (1973), no es indiferente ni para los padres ni para el niño, puesto que de él emergen unos determinados *climas de socialización* que condicionan las estimulaciones que los padres habrían de proporcionar al niño, contribuyendo así a su desarrollo social y cognitivo.

Según Clarke & Steward (1978), Friedlander & Sterrit & Kirk (1975) y Lewis (1976), el grado, tipo y tiempo de estimulación social proporcionado por agentes sociales en el ambiente familiar del niño son determinantes importantes de su posterior desarrollo. Una opinión similar es la sostenida por Lewis & Goldberg (1969) y Hetherington & Parke (1975), quienes aseguran que una relación significativa entre la respuesta contingente maternal y la habitua-

Tabla 40. Estadísticos de distribución de respuestas emitidas al C.P.M.-Raven.

	\bar{x}	$S_{\bar{x}}$	\bar{x}	$S_{\bar{x}}$	\bar{x}	$S_{\bar{x}}$	\bar{x}	$S_{\bar{x}}$	F.	n.s.
Raven-A.	Niños	8.69-	Niñas	8.12-					10.50	p.<0013
	Curso 1°	7.58-	Curso 2°	8.56-	Curso 3°	9.14			28.07	p.<0000
	UR-PRI (1)	9.0	ES-RU (2)	7.5-	UR-ES (3)	8.6-	ISLA-ES (4)	9.0-	20.5	p.<0000
Raven-Ab.	Niños	6.70-	Niñas	6.04-					5.75	p.<0168
	Curso 1°	4.85-	Curso 2°	6.83-	Curso 3°	7.47			35.74	p.<0000
	UR-PRI (1)	7.4	ES-RU (2)	4.8-	UR-ES (3)	5.6-	ISLA-ES (4)	8.4-	33.7	p.<0000
Raven-B	Niños	5.35-	Niñas	4.94-					2.32	p.<1281
	Curso 1°	3.75-	Curso 2°	5.77-	Curso 3°	5.90-			28.6	p.<0000
	UR-PRI (1)	5.9-	ES-RU (2)	3.4-	UR-ES (3)	4.7-	ISLA-ES (4)	8.2-	46.7	p.<0000
R.-Global	Curso 1°	16.14-	Curso 2°	20.7-	Curso 3°	22.3-			62.22	p.<0000
	UR-PRI (1)	22.2	ES-RU (2)	15.7	UR-ES (3)	18.9	ISLA-ES (4)	24.7	45.8	p.<0000

UR-ES: Colegio Público urbano.

UR-PRI: Colegio Privado urbano.

ES-RU: Colegio Público rural.

ISLA-ES: Colegio Público Isla de Arosa.

ción del niño a los estímulos visuales redundantes es un claro índice de estatus cognitivo. Es más, un cierto número de investigaciones recientes indican que los padres proporcionan diferentes tipos de estimulación social; la de las madres tiende a ser más verbal mientras que la de los padres tiende a ser más física (Lamb, 1977; Clarke Stewart, 1978; Yogman & Adamson & Lester & Brazelton, 1977).

Un considerable número de niños gallegos carecen de este tipo de estimulación físico-verbal directa debido a la disgregación familiar, tan característica en Galicia, y a la incidencia de la emigración, como se advierte en la Tabla 41.

A partir de los resultados obtenidos en estudios transculturales efectuados por Gomez Fernandez, D. (1981) entre escolares gallegos y americanos, se advierten mayores niveles de ansiedad en los primeros, cuyas explicaciones sería interesante dilucidar, dados los posibles efectos de la privación de cuidados paternos durante los primeros años sobre los niños gallegos. Conviene tener en cuenta que en nuestra muestra se han incluido respuestas de hijos de emigrantes que permanecieron en Galicia bajo la tutela de los abuelos. Por otra parte, y dada su representatividad, también se han incluido en la muestra a niños que vivieron en la emigración sometidos a cambios que consecuentemente provocan desadaptaciones, no solo por lo que tienen de adaptación a un mundo nuevo, donde van a engrosar las capas marginadas de la sociedad, sino por el desarraigo familiar y social e incluso físico de su medio. Por otra parte, ciertos autores señalan que los niños carentes o con una esti-

Tabla 41. Incidencia de la emigración en Galicia.

	Madre	Padre	Ambos	Sin ninguno	Total
Ciudad	6%	1%	86%	5%	1425
Partido	9%	2%	80%	5%	635
Villa	12%	-	79%	3%	406
Aldea	10%	1%	78%	5%	816
Comarca	15%	1%	81%	3%	145
Total					3427

mulación precoz deficitaria presentan con posterioridad niveles de ansiedad más acusados, en base a cuyas teorías podrían explicarse también los mayores niveles de ansiedad que caracterizan a los niños gallegos frente a los americanos, puesto que al proceder de un medio en el que la mujer (madre) no solo se ocupa de las tareas domésticas, sino que también realiza quehaceres agrícolas —problema en alguna medida generalizable a la mujer madre trabajadora española, cuyos permisos por alumbramiento resultan significativamente más disminuidos que los otorgados en U.S.A. para situaciones análogas—, incide probablemente, en cierta disminución de la estimulación materna que el niño requiere en edad temprana para garantizar un desarrollo sin perturbaciones.

Tabla 42. Comparación de puntuaciones emitidas a la escala "Child Anxiety Scale" (Gillis, J. S.).

VERSION ESPAÑOLA (Galicia)		VERSION AMERICANA			
niños (288)		niñas (355)	niños (223)		niñas (229)
10,73	x	10,52	9,69	x	9,10
2,74	Sx	2,58	3,73	Sx	3,62

Fuente: Gomez Fernandez, D. y Pulido Picouto, M. T. (1988). Adaptación española de la escala "Child Anxiety Scale". TEA Ediciones. Madrid.

3.2.2. Programa de mejora del clima social en el aula

Fomentar medidas encaminadas a favorecer una organización escolar que de prioridad a la escuela local frente a las concentraciones escolares existentes. En esta planificación habría de atenderse prioritariamente a la población en edad preescolar, según las estimaciones que a continuación se indican:

1. En la provincia de La Coruña existe un déficit estimado en 14.558 puestos preescolares, lo que representa unas necesidades de preescolarización de un 39,60%.

2. En la provincia de Lugo el déficit se sitúa en 2.240, lo que representa unas necesidades de preescolarización de un 23,50%.
3. En la provincia de Pontevedra el déficit se sitúa en 7.773, lo que representa unas necesidades de preescolarización de un 52,63%.
4. En la provincia de Orense el déficit se sitúa en 2.954, lo que representa unas necesidades de preescolarización de un 54,62%.

Un análisis efectuado por nuestro equipo de investigación sobre la estructura organizativa de las aulas de preescolar en Galicia, así como en base a experiencias obtenidas en países de altos niveles educativos, permite formular las siguientes medidas en orden a propiciar una mayor funcionalidad de las instalaciones de preescolar:

1. Estructuración flexible de los espacios interiores que permita la realización de actividades didácticas capaces de responder a las necesidades del niño.
2. Aulas, pasillos, comedores, salas de recreo, desvanes, vestuarios, etc., deben ponerse en todo momento a disposición de los niños a fin de que sean utilizadas para las distintas actividades.
3. Ampliación y expansión de los espacios exteriores (patios y jardines), en los que el movimiento pueda ser más dinámico, permitiendo la exploración del ambiente y el conocimiento, cuidado y protección de la naturaleza.
4. Las unidades de preescolar no deben ser excesivamente amplias ni ha de concentrarse en las mismas un número elevado de niños. Lo ideal sería que en dichas unidades hubiera un máximo de tres secciones o grupos separados por paredes móviles, favoreciendo así la comunicación entre los mismos.
5. Los espacios exteriores deben ofrecer un amplio abanico de posibilidades educativas: montañas de tierra, zonas verdes, espacios empedrados, zonas con arena, ... También son aconsejables las macroestructuras o macrojuegos, juegos gimnásticos fijos, túneles, escaleras, cabañas de madera, etc. Todos los elementos anteriormente indicados pueden contribuir a satisfacer las necesidades lúdicas de los niños y todo su potencial expresivo.

Es aconsejable fomentar todo tipo de experiencias ligadas a la exploración del ambiente, que pone en juego las facultades físicas y psíquicas del niño. Dichas experiencias son fundamentales para evitar que la educación infantil se limite a actividades con materiales estructurados. Para los niños de preescolar, el acercamiento ecológico, además de estimular un enriquecimiento cognoscitivo y afectivo, puede ser también eficaz para la adquisición de la conciencia de la necesidad de abstenerse de algunas acciones perjudiciales y, por el contrario realizar actividades de conservación y de construcción. Con todo ello se ha de pretender la adaptación plena del niño a la situación escolar.

Frente a los 31 niños por aula a nivel nacional, que en Galicia asciende a una media de 38, en los países escandinavos, donde se han obtenido los más altos niveles de efectividad educativa, y concretamente en Noruega, el número estipulado de niños por aula es de 16 (Artículo 8.1. del Acta n° 30 sobre educación preescolar del 6 de Junio de 1975). Dicho número varía en función de la edad de los niños, ya que cada niño menor de tres años se computa a efectos de preescolarización, como dos niños.

Otro aspecto de notorio interés para nuestro contexto gallego, y de indudable aplicabilidad, es la consolidación y enseñanza de la lengua materna. En la circular n° P-5/82 del Gobierno noruego se establece que las funciones más importantes de un instructor de lengua materna son las siguientes:

1. Asegurar los derechos fundamentales de los niños a entender y ser entendidos en el jardín infantil.
2. Colaborar al desarrollo de un ambiente de seguridad y confianza necesario para que los niños con distinta lengua se sientan a gusto en el jardín de infancia.
3. Colaborar al desarrollo de su lengua materna y de su identidad nacional.

3.2.3. Programa de mejora de la profesionalización del profesorado de preescolar

Como ya se ha puesto de manifiesto, y a partir de los últimos datos del Gabinete de estudios estadísticos del Ministerio de Edu-

cación y ciencia (1984), la demanda de especialización del profesorado de preescolar a nivel nacional se estima en dos terceras partes. En dichas estadísticas se reconoce que más del 67% de la plantilla actual del profesorado de preescolar se encuentra sin especializar y que el resto han recibido en su mayoría una serie de conocimientos en cursillos más o menos acelerados, lo cual pone de manifiesto que el profesorado propiamente especializado representa un porcentaje muy poco significativo.

A partir de nuestros intercambios con *Bergen Laererhogskole*, Escuela de formación del profesorado de preescolar de Bergen (Noruega), aportamos posibles contenidos a tener en cuenta en el currículum del profesorado del citado nivel de preescolar.

El currículum para profesores especialistas en Educación Preescolar tiene una duración de tres cursos académicos. En el primero y segundo curso reciben clases de Pedagogía teórica y práctica, así como de una serie de asignaturas de carácter general de acuerdo con el contexto social del país. En el tercer curso han de elegir dos unidades de especialización, con una duración de un semestre cada una, entre psicología de la infancia, inmigración y enseñanza, ciencias sociales, música y arte.

Una vez finalizado este primer ciclo, tienen un segundo ciclo de un año de duración para especializarse en áreas que se consideran de interés en el periodo preescolar, como pueden ser terapia del lenguaje y música. Al mismo tiempo estos profesionales tienen la opción de completar su formación realizando cursos de graduado en cooperación con la Universidad.

Por haberse legitimado en nuestro país una serie de situaciones de hecho, como es la maternidad en soltería, la separación o divorcio y otras análogas, en las que el niño puede verse privado de la figura paterna, se considera necesaria la incorporación de la figura masculina en la asistencia a los preescolares, dado que hasta el presente ha venido siendo acaparada por la figura femenina. Dicha incorporación ha sido asumida por aquellas sociedades con mayor tradición de democratización familiar.

3.3. INFRAESTRUCTURA DE CLIMA SOCIOFAMILIAR EN EL CONTEXTO DE GALICIA

Varios miles de viviendas gallegas no cuentan con servicios que en otros lugares del país se consideran imprescindibles. Una

encuesta efectuada por el I.N.E. durante el periodo 1980-81 sobre presupuestos familiares arroja datos al respecto. Dicha encuesta, difundida recientemente, ha sido realizada sobre 24.000 familias del estado español entre las que se encontraba un número representativo de familias gallegas.

Aunque el estudio a nivel familiar destaca una tendencia de los españoles en cuanto a la adquisición de vivienda propia, todavía un 40%, aproximadamente, de los ciudadanos carecen de la misma. Por cuanto al análisis de la habitabilidad de la vivienda, aspecto de particular interés en este apartado de nuestro estudio, y tomando como indicadores superficie, disponibilidad de servicios higiénicos, agua caliente, calefacción, electricidad, teléfono, etc., Galicia y Extremadura son las dos comunidades autónomas en las que un 30% de los hogares carecen de servicios higiénicos, siendo las más deficitarias a nivel nacional las provincias de Lugo y Orense, seguidas de Zamora. Con respecto a la disponibilidad de agua caliente, también Galicia, precedida de Extremadura y seguida de Castilla-La Mancha y Baleares se encuentran entre las Comunidades más deficitariamente dotadas. Por lo que se refiere a los servicios de calefacción, el 84% de las familias gallegas, seguidas de las extremeñas, carecen de los mismos. Con respecto a un servicio tan elemental como la electricidad, más de 90.000 familias españolas iluminan sus noches con velas, siendo las más afectadas a nivel nacional la provincia de Lugo, seguida de Granada y Albacete.

No sólo los agentes sociales en el hogar proporcionan una estimulación ambiental directa, sino que los cuidadores y otras figuras socializadoras influyen en el niño más indirectamente, sirviendo como organizadores de su ambiente. Esto se manifiesta de diversas formas, una de ellas sería el nivel de predictibilidad o regularidad del entorno familiar como un lugar donde se generan influencias de muy diversa índole y naturaleza que contribuyen al desarrollo del niño. Wachs (1976) aportó recientemente datos para demostrar que la regularidad del entorno familiar estaba relacionada positivamente con el desarrollo cognitivo temprano. Kalus & Gray (1968) aportan unos datos similares al indicar que los entornos familiares de los preescolares deprivados estaban caracterizados por la irregularidad y falta de predicción.

Otro factor de influencia en el ambiente familiar es la clase social. Tulkin (1973, 1977) y Tulkin & Kagan (1972), encontraron

que los niños de clase baja estaban más restringidos y tenían menos oportunidades para explorar, ya que pasaban más tiempo confinados en una guardería que los niños de clase media.

En relación con los posibles efectos del desarrollo del lenguaje se ha procedido a un análisis desde muy distintos ángulos. Han contribuído a su esclarecimiento las aportaciones de los teóricos de la relatividad lingüística (Sapir, E., 1921; Whorf, B. L., 1956), quienes comparten, pese a sus peculiaridades, que el lenguaje es el medio por el que se sintetizan y refuerzan las influencias y efectos del ambiente cultural. Bernstein, B. (1959, 1971, 1972), en su intento por conferir a la teoría de la relatividad lingüística de Sapir & Whorf una estructura sociolingüística, ha relacionado determinados comportamientos lingüísticos con las actitudes educativas, reacciones ante el sistema escolar y niveles de éxito-fracaso en el rendimiento académico. Son ya clásicas sus famosas tesis, en las que entre otros aspectos señala que los niños en edad temprana van asimilando la estructura social y en buena medida se socializan mediante el lenguaje familiar de tal forma que los pertenecientes a diferentes grupos sociales se encuentran expuestos a pautas de socialización distintas, que les son transmitidas mediante el lenguaje de los padres, y particularmente a través del lenguaje de la madre. No obstante, y de acuerdo con la clase social, estas pautas distintas condicionan las percepciones del niño dentro de su medio ambiente, influyendo en sus relaciones personales y en la evolución de sus actitudes hacia diversas instituciones de la sociedad en la que se encuentran. Takala, M. & Pölkki, P. (1977), en su estudio sobre la influencia del ambiente familiar en el lenguaje, ponen de relieve la importancia de los contactos sociales entre padres e hijos con el fin de explicar incluso las capacidades lingüísticas del niño. Los estudios de Lohor (1973), Hall y Freedle (1975), coinciden en señalar que el contexto social determina el uso del lenguaje, tanto oral como escrito.

Por lo que respecta al contexto social de Galicia, es quizá cuando menos, polémico establecer una relación entre clase social y uso del lenguaje, y más en una época histórica en que se tiende a una concienciación sobre el uso del gallego (Williamson, R. C. y Williamson, V. L., 1984). Pese a todo, y en base a recientes estudios realizados (Perez Vilariño, 1981), se tiende a señalar que al no existir grupos de gallego parlantes de clase social alta que puedan

servir de control, es decir, en los que la lengua gallega no esté asociada a lo rural y a la clase social baja, el gallego continúa siendo un indicador de clase social. Esto nos llevaría a suponer que los sujetos que, perteneciendo al ámbito rural, utilizan el gallego poseen un nivel cultural inferior en comparación con aquellos otros que utilizan el castellano en ámbitos culturales superiores, lo cual permite hablar de una desigualdad de origen que los padres, valga la expresión, transmiten a sus hijos. Estas familias proporcionan a los niños una estimulación lingüística más restringida, comparativamente hablando, que la proporcionada por otras familias más aventajadas socioculturalmente.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio indican claramente una desventaja en lo referente a las habilidades psicolingüísticas de los niños gallego parlantes. Estas desventajas se manifiestan sobre todo a nivel de *fluidez léxica*, *memoria secuencial visomotora* y *memoria secuencial auditiva*, pese a haberse adoptado las adecuadas medidas presentando la prueba en ambas lenguas. Quizá se trate de un problema de discriminación del escolar gallego parlante, que implica al menos una triple dimensión estructural, cuyos efectos, como señala Perez Vilarriño (1981), interactúan entre sí, robusteciéndose bajo la forma de la reproducción de la desigualdad social, aspecto en el cual habría que incidir en cualquier acción educativa de democratización, y a la que nuestro estudio pretende contribuir.

3.3.1. Programa de intervención a nivel familiar

El concepto de vivienda socialmente adecuada, como señala Alvira, F. (1982), se puede definir, dentro de su complejidad, según lo hizo el Congreso Nacional de la Vivienda en 1966, como *el espacio ordenado hacia el bienestar de una familia o de las personas que la ocupan*. Este espacio, por lo tanto, debe contener unas cualidades para resolver las distintas funciones de los ocupantes de la misma. La penuria de los referidos espacios en el contexto de las áreas rurales de Galicia, según se ha analizado con anterioridad, justifica la necesidad de la concesión por parte de la Administración de subvenciones especiales para la construcción o mejora de las viviendas de dichas áreas rurales.

La escuela local, que en no pocos casos se encuentra cerrada, ha de recobrar la función de centro cultural en la comunidad rural en la que se encuentra ubicada; ello propiciará la participación de la familia de forma más activa en el proceso educativo de los hijos.

En los más destacados Programas de Educación Compensatoria, y en concreto en el Programa *Mother Start*, llevado a cabo en Escocia, las madres son invitadas a visitar la escuela, a trabajar con los niños y a tomar parte en todo tipo de actividades realizadas dentro del aula.

Debido a la entrada en vigor de disposiciones legales encaminadas a la democratización familiar, se hace necesario dotar prioritariamente en las áreas rurales:

- Provisión de centros de orientación y planificación familiar.
- Provisión de centros asistenciales que se ocupen prioritariamente de las posibles demandas de:
 - Los niños que por las diversas situaciones de hecho, vivan separados de sus padres o al cuidado de tan solo uno de ellos.
 - Los cónyuges que por las diversas situaciones de hecho, tengan encomendado en exclusiva el cuidado de los hijos.

Los centros de asistencia psicosocial tendrían entre sus funciones la prevención y mejora de la calidad de vida familiar. Hay autores que consideran que la función de los referidos centros habría de encaminarse al control y disminución del *stress* al que son sometidas las familias, coincidiendo precisamente con su primera etapa de vida en común (en la que nacen los hijos), debido en parte a los salarios insuficientes, el paro, viviendas inadecuadas, ... Los estudios de Brown (1978) ponen de relieve que al menos el 42% de las mujeres de clase trabajadora con niños pequeños sufren depresiones clínicas, de donde se deduce la necesidad de los servicios psicosociales a los que nos venimos refiriendo.

IMPLANTACION DE PROGRAMAS DE LENGUAJE COMPENSATORIO EN EL CONTEXTO DE GALICIA

4

4.1. LOS PROGRAMAS DE LENGUAJE COMPENSATORIO COMO ALTERNATIVA A LOS DEFICITS LINGUISTICOS

El objetivo fundamental de los Programas de Educación Compensatoria es crear igualdad de oportunidades educativas para todos los niños. La educación preescolar y escolar está considerada como un agente de compensación, sin embargo, el brindar a todos los niños las mismas posibilidades de escolarización no constituye en sí una compensación ya que ésta sólo existe cuando los niños menos favorecidos reciben algún estímulo extraeducacional. En otros países tales medidas han adoptado la modalidad de Programas Compensatorios, desarrollándose principalmente en el nivel preescolar.

En la mayor parte de los estudios realizados hasta el momento, los efectos a corto plazo de los Programas de Educación Compensatoria que se han realizado con carácter experimental, en opinión de unos, han resultado ser positivos, y en opinión de otros como Ginsburg (1972):

“... la educación compensatoria no sólo ha sido un fracaso, sino que además ha distraído la atención del verdadero problema, esto es, la reforma de las escuelas públicas.”

Las críticas principales al concepto de privación o desventaja cultural se orientan en torno a la afirmación de que este concepto devalúa y denigra la cultura de la clase trabajadora, etiqueta a los niños, y por lo tanto puede activar una predicción de autorealización, y distrae la atención de los fallos de un sistema educativo

que busca imponer sus valores de clase media en los niños, reprimiendo así a los niños de clase trabajadora y a sus familias.

Basándose en lo anterior, Bernstein fue criticado por autores como Labov (1970), debido a su teoría de la relación entre los códigos elaborado y restringido y la clase social. Este último autor fundamentaba su crítica en las formas de conducta de la clase trabajadora formuladas por Bernstein. No obstante, éste reaccionó a esta crítica afirmando claramente que un código en sí, no es mejor que el otro, cada uno posee su propia estética y sus propias posibilidades; incluso consideraba el concepto de déficit como inadecuado y quizá erróneo.

Por otra parte, el mismo Bernstein (1970), y también Wilkerson (1970), criticaron el concepto de Educación Compensatoria por acentuar las desventajas de los niños, en vez de centrar su atención en las desventajas de las escuelas.

Bronfenbrenner (1974), hizo una revisión de un cierto número de programas de preescolar y llegó a la conclusión de que para los niños procedentes de los grupos más deprivados ninguna estrategia de intervención está más cercana de la efectividad que aquella que centra su atención sólo en el niño o en las relaciones padres-hijos. El tomar medidas a este nivel, que él denomina *nivel ecológico* conduciría a cambios radicales en el entorno inmediato de la familia y el niño.

No obstante, frente a la polémica sobre la efectividad de la Educación Compensatoria, y centrándonos en los programas de estimulación y compensación del lenguaje, conviene tener presentes las diversas tendencias que se han venido ocupando de estudiar el influjo derivado de la estimulación de las habilidades psicolingüísticas en la mejora de la productividad educativa.

Luria ha demostrado que existe una conexión entre el desarrollo lingüístico y el intelectual. En su opinión uno de los objetivos fundamentales de la Educación Compensatoria sería la función mediadora del lenguaje entre la estimulación y la respuesta. Para ello propone, entre otras, las siguientes técnicas de estimulación:

1. Técnicas de clasificación que permitan mejorar la memoria y simplificar la estructura del entorno.
2. Técnicas de agrupación asociativa destinadas a la mejora de la memoria.

3. Técnicas para el establecimiento de relaciones causales.
4. Técnicas de generalización mediacional.
5. Técnicas de mediación sintáctica, facilitadoras de aprendizajes verbales complejos.
6. Técnicas de autoregulación verbal.

Dos son las teorías que se han venido ocupando de la relación existente entre las habilidades psicolingüísticas y el rendimiento escolar: la teoría del déficit o privación lingüística y la teoría de la diferencia lingüística.

La teoría del déficit señala que los niños que hablan lenguajes distintos de los dominantes en una determinada sociedad, poseen un patrimonio lingüístico pobre e inadecuado, son incapaces de utilizar suficientemente los símbolos que exige la escuela y por lo tanto sufren el fracaso escolar.

Baldisseri (1984), al ocuparse de la referida teoría, señala que el remedio más eficaz contra el déficit indicado parece encontrarse precisamente en la compensación lingüística. En este sentido, la educación preescolar juega un importante papel, ya que ofrece múltiples ocasiones para la recuperación lingüística a través de una serie de estrategias metodológicas y de técnicas didácticas que, superando las desventajas iniciales, pueden llegar a conseguir un nivel similar para todos los niños en el momento de acceso a la escuela.

La teoría de la diferencia y de la integración lingüística propone que los niños que hablan un dialecto o lengua no standar, se encuentran inadaptados en la escuela, no porque la forma lingüística que utilizan sea inferior, sino simplemente porque es distinta de la forma que se emplea en la institución escolar. Esta teoría insiste a nivel educativo en la máxima valoración de los modelos culturales de los que cada niño es portador. Esto se consigue a través de dos estrategias generales: la de decodificación por sí mismo y por medio de los demás, y la recodificación, que conduce paulatinamente a la producción de nueva cultura, de nuevos modos de conocer y de expresar la realidad.

1. Conocer el lenguaje infantil, lo que implica la adquisición de una serie de conocimientos precisos sobre las competencias lingüísticas infantiles en tres niveles:

- En la producción verbal, para descubrir las características léxicas, morfológicas y sintácticas de cada niño.
 - Sobre la capacidad auditiva y de comprensión del niño.
 - Sobre el desarrollo del léxico.
2. Predisponer ambientes y situaciones, tanto en la escuela como en el ambiente circundante, que permitan a todos los niños tener experiencias alternativas. Dichas experiencias deben efectuarse a través de múltiples direcciones lingüísticas y expresivas.
3. Motivar al niño a escuchar y hablar con sus compañeros mediante las estrategias de:
- Conversación libre en grupo.
 - Conversación dirigida donde el educador interviene para atribuir significados más adecuados a las intervenciones infantiles.
 - Conversaciones sobre objetos o personas, sobre imágenes, relaciones temporales, espaciales, ...
 - Narración e invención de cuentos.

Además de las estrategias antes mencionadas, en los modelos psicopedagógicos actuales se concede cada vez mayor importancia a la dimensión de los *lenguajes no verbales*. Una corriente representativa de destacados autores, entre los que destacamos a Argyle, M. (1967), consideran que existen al menos diez tipos de señales no verbales utilizadas por el hombre: contacto físico, proximidad, orientación, aspecto, postura, movimientos de la cabeza, expresiones de la cara, gestos, mirada y los aspectos no verbales de lo hablado. Todos ellos tienen diferentes funciones en relación con el lenguaje verbal.

El niño que asiste al preescolar se encuentra en gran medida con este tipo de lenguajes no verbales, por lo que la tendencia actual en el preescolar es la de determinar los recursos educativos que permiten una real interacción entre el lenguaje verbal y los lenguajes no verbales.

Entre los objetivos a conseguir con respecto a los lenguajes no verbales habría que destacar, entre otros, los siguientes:

1. Favorecer las posibilidades de comunicación no verbal del niño.
2. Aprender el lenguaje de los gestos, de las actividades pictóricas y plásticas, de las expresiones musicales, ... No se debe dejar este tipo de actividades a la mera espontaneidad del niño, sino que se le debe ayudar a que comprenda y exprese tanto la realidad externa como sus propios sentimientos de la forma más eficaz y creativa posible.
3. Mantener una estrecha relación entre lenguajes verbales y no verbales.

Como se ha podido apreciar por los planteamientos ya indicados, entre los diferentes tipos de programas cognoscitivos se han obtenido resultados más sorprendentes con los de carácter didáctico, orientados hacia la adquisición de habilidades y no con los programas de tipo abierto. Este ha sido el motivo por el que hemos centrado nuestro programa experimental en las habilidades psico-lingüísticas en concreto.

4.2. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE COMPENSACION LINGUISTICA EN SU FASE PRIMERA

Mediante el programa que a continuación presentamos, se pretende poner a disposición de los profesionales de la enseñanza unas posibles pautas a partir de las cuales podrán desarrollar estrategias y técnicas encaminadas a adecuar la estimulación a los problemas concretos que puedan aparecer en las aulas.

Pese al aparente formalismo por el que nos vemos obligados a presentar este programa, resaltamos la conveniencia de que en su aplicación se permita la máxima flexibilidad, reconociendo la peculiaridad e incidencia de cada problema en cada niño. Un análisis detallado de las diferentes estrategias de estimulación que se presentan puede ser suficiente para advertir que no se ha pretendido presentar secuencialmente los procedimientos de estimulación de

acuerdo con niveles específicos de edad, más bien, de acuerdo con la flexibilidad del programa antes indicada. Hemos optado por ofrecer una formulación de objetivos generales que el profesional ha de adaptar a cada caso concreto.

Aunque no es fácil jerarquizar en términos generales las dificultades psicolingüísticas que suelen afrontar los alumnos en edad preescolar y Educación General Básica, a partir del análisis de los resultados obtenidos en nuestro estudio, se ha optado premeditadamente por presentar las actividades en orden a los niveles de dificultad que se han advertido en la muestra objeto de estudio. Ello podría ofrecer cierta luz para encontrar un determinado problema más o menos oculto, así como su posible tratamiento.

Como estímulos se ha seleccionado un material que, entre otras características, puede incitar al niño a la manipulación, a la creatividad, al interrogante, ... No hay que olvidar que los objetivos que se pretenden (estimulación, compensación, corrección del lenguaje, etc.) en sí mismos no ofrecen atractivo suficiente para incitar al niño.

Después de alcanzados los objetivos en las tres fases establecidas que se indican a continuación, se ha considerado que una forma de evaluar la madurez lingüística alcanzada por el niño podría ser a través de la enseñanza asistida por ordenador (E.A.O.).

Los ejercicios de estimulación que se presentan a continuación abarcan los aspectos básicos del desarrollo del lenguaje en diferentes fases:

Fase 1. EJERCICIOS PREVIOS AL LENGUAJE.

- Emisión de sonidos y ejercitación de los órganos del habla (láminas 1 y 2).
- Audición y reconocimiento de los diferentes sonidos (láminas 3, 4, 5, y 6,).
- Imitación.
- Reconocimiento (lámina 7).
- Simulación (lámina 8).

Fase 2. EJERCICIOS SOBRE TECNICAS DE LENGUAJE.

- Aprender los nombres de las cosas (láminas 9, 10 y 11).
- Comprensión y uso de verbos (láminas 12, a la 16).

- Uso de preposiciones y adverbios (lámina 17).
- Uso de frases de dos palabras (láminas 18, 19 y 20).

Fase 3. **COMUNICACION** (láminas 17, 18, 19 y 20).

4.3. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE COMPENSACION POR ORDENADOR

4.3.1. La enseñanza asistida por ordenador

La enseñanza asistida por ordenador (E.A.O.) recoge los principios básicos de la enseñanza programada (E.P.), basada en los fundamentos psicológicos de Skinner, Piaget y Dewey. El objetivo inicial de la E.P. es capacitar al alumno para estudiar y comprender él solo una disciplina determinada. La realización de este objetivo impone un método por el que la materia a enseñar debe ser fraccionada en sus elementos base (ideas-clave); dicha materia ha de presentarse según un orden de dificultad creciente.

La E.A.O. va más allá de una simple enseñanza programada. La individualización que puede alcanzarse en el aprendizaje es mucho más efectiva y sobre todo, la simulación de la actividad perceptorial es más fiel y completa, gracias a las posibilidades que brinda el ordenador para el diálogo. El diálogo hombre-máquina suministra a la E.A.O. una riqueza y una variedad que la coloca muy por encima de la E.P. En la E.A.O. el diálogo es vivo. El ordenador contesta inmediatamente. El alumno por su parte no elige la respuesta, sino que la elabora activamente escribiéndola sobre el teclado. Existe una verdadera individualización de la enseñanza: el alumno trabaja al ritmo que le dicten sus posibilidades de asimilación sin ser perturbado por el resto de la clase. Todo ello a través del diálogo, que siendo vivo y estando bien construido alcanza una gran eficacia pedagógica.

En el Programa de Lenguaje Compensatorio que se presenta, pareció interesante ofrecer a los alumnos, en una última etapa madurativa, una serie de actividades a través de la E.A.O. El planteamiento de la E.A.O. se realiza una vez que los alumnos han ido superando sus deficiencias lingüísticas a través de múltiples y diversos ejercicios, como los ya propuestos en la primera fase. Este

continuo aprendizaje con diferentes grados de dificultad inducirá al alumno al desarrollo y madurez de sus capacidades lingüísticas.

El programa que se propone es un todo continuo que se inicia con actividades a través de juegos, láminas, dibujos, tarjetas, etc. y termina con la E.A.O. Cuando el alumno se sienta ante el ordenador, todo aquello que le aparece en pantalla ha de resultarle familiar porque previamente lo ha trabajado a otro nivel. Si nos remitimos a uno de los objetivos iniciales del programa, nos encontramos con "... Pronunciación correcta de sonidos consonánticos". Pues bien, se proponía buscar palabras que contuviesen cada uno de los sonidos que quisieramos remarcar. A partir de estas palabras clave centrábamos múltiples y diversas actividades. Siguiendo en esta línea se ha realizado un modelo de programación básica cuya idea o palabra clave es *Casa*.

Como acción motivadora hacia un niño que está ante una máquina, se han introducido en el programa elementos sugerentes como el color en el dibujo y en la palabra clave, el sonido musical para una respuesta acertada o un ruido si no lo es. Son muchas las ideas sugestivas y motivadoras que pueden hacer más atractiva la actividad del alumno y que el profesor ha de encargarse de buscar.

Teniendo en cuenta que el Programa de Lenguaje Compensatorio va dirigido a niños desde que comienzan a hablar hasta su iniciación en la E.G.B., y que la E.A.O. se dará en este último nivel, es de suponer que a pesar de darse a través de una máquina, la programación ha de seguir los mismos principios didácticos de una realizada en clase, debiendo ser incluso más meticulosa.

El ordenador puede estar cargado con varias unidades o actividades didácticas referentes a un mismo tema. Al alumno se le presentarán en orden ascendente de dificultad, pudiendo pasar a la unidad siguiente siempre que haya superado la anterior. De esta forma el ordenador asume la tarea de corregir, con lo cual el profesor se ve descargado de un trabajo enojoso y repetitivo. Una vez finalizada la sesión didáctica, y de forma inmediata, el ordenador va a permitir un seguimiento del alumno, cuando se quiera hacer una reflexión pedagógica sobre las respuestas y resultados del mismo. El seguimiento de la totalidad de una clase puede efectuarse con gran facilidad si todos los ordenadores están conectados a una sola y misma memoria central y las terminales conectadas todas a un mismo ordenador, el *master* u *ordenador del profesor*,

formando así lo que se conoce como una red de ordenadores. Este seguimiento se completa con todo tipo de resultados estadísticos que el ordenador puede ofrecer para conocer la comprensión total o individual con respecto al grupo a través de histogramas, medias, ...

Como se puede comprobar, una programación a través de la E.A.O., permite al profesor atender de forma individual las dificultades con que cada uno de sus alumnos se encuentre. La labor del profesor va a estar precisamente en la realización cuidada y metódica de la programación de actividades. Un fallo general a una cuestión proviene sin duda alguna de la incorrecta formulación de la misma o de la ineficacia de la explicación que le ha precedido. El profesor es el responsable de fijar objetivos, estudiar la materia adecuadamente, desmenuzándola en ideas clave, preparar una serie de items variados donde sobre un mismo sujeto se pongan en juego diversas operaciones intelectuales: análisis, clasificación, discriminación, síntesis, ... y hacer un estudio previo y exhaustivo de respuestas posibles para fijar los comentarios adecuados. Los programas de E.A.O. han de confeccionarse por profesores con experiencia en sus disciplinas. Los programadores profesionales deben limitarse a transcribir el programa en el lenguaje informático elegido siguiendo las indicaciones del profesor. No obstante existen en la actualidad programas que permiten al profesor inexperto en informática realizar por sí mismo una programación de E.A.O.

Finalmente habría que indicar que la E.A.O. llega a modificar las relaciones profesor-alumno. El papel del profesor adquiere otra dimensión, se transforma en un consejero que ayuda al alumno en su confrontación con el ordenador. El alumno, olvidando que es en definitiva un profesor el que está detrás de todo, acepta sin problema la crítica impersonal de la máquina.

4.3.2. Características de los programas presentados

Los listados que se adjuntan corresponden a programas adaptados a los modelos de ordenador Olivetti, Apple II, Commodore y Vic-20. Se ha escogido el lenguaje Basic por ser en la actualidad el más difundido en el ámbito educativo.

En cuanto a la realización técnica de los programas, como se advierte a través del organigrama adjunto, prácticamente está reducida a bifurcaciones y algunas transferencias de control, formando un entramado de tal manera que a medida que el programa avanza se aprecia una mayor complejidad.

La presentación en pantalla varía de unos ordenadores a otros, siendo la más completa la de Olivetti M-20, en la que el dibujo que evoca la palabra clave permanece durante toda la unidad didáctica que el alumno trabaja. Se ha dividido la pantalla en ventanas, con lo cual cada ventana puede funcionar como si fuera una pantalla diferente.

El color es uno de los recursos motivadores empleados, utilizándose en gráficos y textos, y en estos últimos se ha utilizado en palabras completas, en sílabas y en letras en las que se pretendía que el alumno fijase su atención en un momento determinado. Otro recurso motivador utilizado ha sido la música, sólo presente en el programa presentado en los ordenadores Vic-20 y Commodore 64. El motivo está en su presentación como incentivo a los aciertos o indicación en las equivocaciones. Todo ello, por supuesto, pensando en la edad de los alumnos a los que va dirigido el susodicho programa.

Las instrucciones stop, que aparecen cuando el alumno es incapaz de proseguir por sus propios medios y que se han programado cuidadosamente para detectar graves deficiencias comprensivas, sirven para que el profesor se entere y resuelva de una forma personal estos problemas. En el caso de que exista una red de ordenadores, esta instrucción stop tendrá que cambiarse por un mensaje a la unidad central del profesor que de esta forma, bien a través de la red o bien de forma personal, deberá solucionar estos casos extremos.

Como complemento de los listados se encuentran estos programas de grabaciones en poder de los autores. Sus características de formato son las siguientes:

1. Discos flexibles de 5-1/4 pulgadas.
2. Cinta de cassette standard.

Los aparatos utilizados para la realización de los programas referenciados han sido los que se enumeran a continuación.

- Ordenador Olivetti M-20 con doble unidad de disco.
- Ordenador Apple II.
- Ordenador Vic-20.
- Ordenador Commodore 64.
- Unidad de disco Commodore 1541.
- Unidad de cassette 1530.
- Impresora Olivetti PR-1450.

EVALUACION DE LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE LENGUAJE COMPENSATORIO EN ESCOLARES DE GALICIA

5

5.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL PROGRAMA

Mediante el diseño del presente programa se ha pretendido estimular las habilidades psicolingüísticas de un grupo de alumnos de E.G.B. con el fin de favorecer sus respectivas destrezas ideográficas.

La identificación de las necesidades básicas se ha determinado mediante los resultados obtenidos en los tres estudios previos que integran la primera parte de esta investigación: 1. Determinantes de las competencias lectoescritoras en preescolares de Galicia; 2. Efectos de la preescolarización en escolares gallegos; 3. Análisis de las habilidades psicolingüísticas de castellano y gallego parlantes. Por los resultados obtenidos se advierte como denominador común el protagonismo del lenguaje (receptivo-expresivo) en el éxito-fracaso escolar.

Por tratarse de un Programa Piloto (de tiempo prefijado), fue preciso determinar las áreas prioritarias de estimulación, haciendo especial énfasis en *Integración y Asociación Auditiva y Comprensión visual*.

Mediante las estrategias multisensoriales destinadas a la estimulación de la Integración-Asociación Auditiva se pretendió generar hábitos automáticos para manejar inflexiones gramaticales y relacionar conceptos presentados oralmente. Mientras, las estrategias de Asociación-Comprensión Visual tienden a estimular la percepción de los significados y a relacionar conceptos a través de símbolos visuales.

5.2. DISEÑO DEL PROGRAMA

El presente programa fue diseñado en la Unidad de Investigación de Diagnóstico Psicológico de la Universidad de Santiago (Gomez Fernandez, D y Nogueira Garcia, A., 1983).

Los destinatarios del referido programa fueron 17 alumnos de E.G.B. (12 de primer curso y 5 de segundo curso), pertenecientes a un colegio de enseñanza privada de Santiago de Compostela.

Entre los recursos integrantes del programa se incluyeron: 1. Objetivos generales; 2. Programación de actividades para 63 días lectivos; 3. Material de estimulación psicolingüística (112 grafías); 4. Material de entrenamiento sociolingüístico (57 tarjetas); 5. Material de entrenamiento lúdico; 6. Material de entrenamiento manipulativo y 7. Material de entrenamiento asistencial.

La dirección y aplicación del programa fue realizada por Dña. Adela Nogueira, licenciada en Psicología, durante los meses de enero a marzo de 1984.

5.3. ETAPAS EN LA APLICACION- EVALUACION DEL PROGRAMA

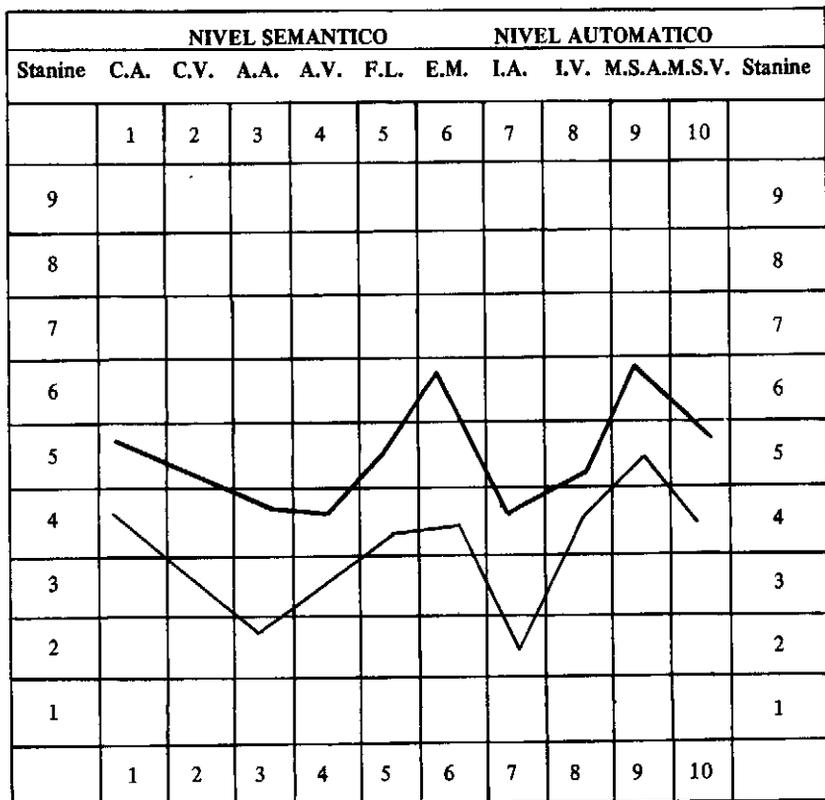
De acuerdo con las recomendaciones de Schiefelbusch, R. L. (1973), se han distinguido cuatro momentos en el proceso del programa: 1. Evaluación inicial; 2. Desarrollo del programa; 3. Mantenimiento del programa; 4. Evaluación del programa.

Se ha efectuado la **Evaluación Inicial** mediante la aplicación del *Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois* (I.T.P.A.) a una muestra integrada por 200 alumnos de E.G.B. Una vez elaborados los correspondientes perfiles, se seleccionaron 17 por presentar puntuaciones límites (por debajo) en tres o en más de los subtests. Dichos perfiles correspondían a alumnos afectados por retraso escolar, según criterio de sus profesores.

En la Tabla 43 se representa mediante línea discontinua el perfil medio del grupo, obtenido mediante la **evaluación inicial**.

En el **Desarrollo del Programa** habría que destacar, en primer lugar, la atención individualizada que se dispensó a cada uno de los

Tabla 43. Perfil de habilidades psicolingüísticas (I.T.P.A.) Evaluación Inicial y Final de destinatarios del programa.



C.A.: Comprensión Auditiva

C.V.: Comprensión Visual

A.A.: Asociación Auditiva

A.V.: Asociación Visual

F.L.: Fluidez Léxica

E.M.: Expresión Motora

I.A.: Integración Auditiva

I.V.: Integración Visual

M.S.A.: Memoria Secuencial
auditiva

M.S.V.: Memoria Secuencial
visual

————— : Evaluación Inicial (antes del programa)

- - - - - : Evaluación Final (después del programa)

17 alumnos, pese a que las actividades fueron realizadas en tres grupos (6,6 y 5) por considerar que dicho agrupamiento favorecería la *interacción* de los destinatarios del programa.

Debido a la progresiva adquisición de las destrezas básicas, el **Mantenimiento del Programa** a lo largo de las 63 sesiones, resultó cada vez más satisfactorio para los interesados, pese a sus respectivas diferencias individuales.

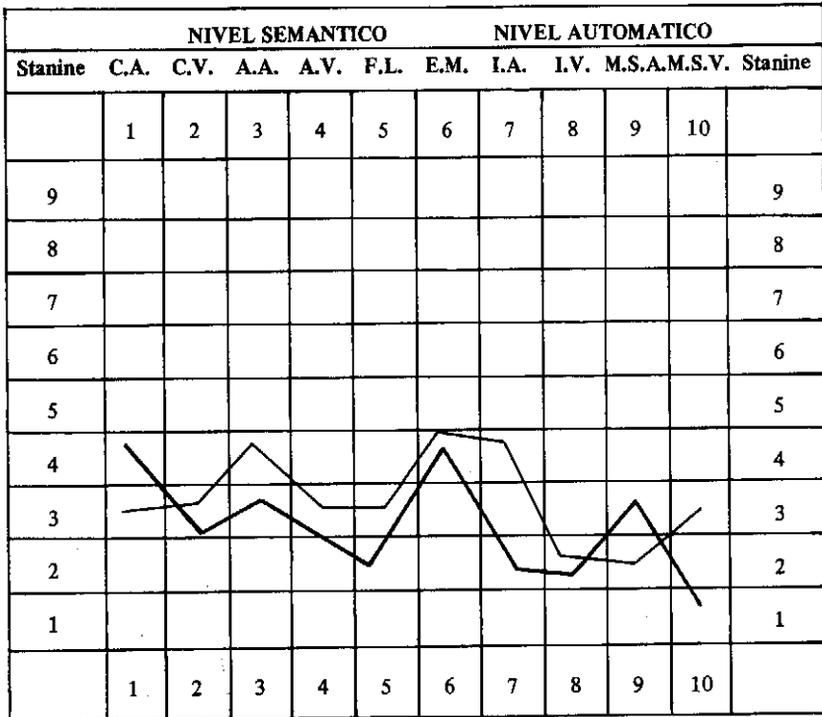
Para la **Evaluación de la efectividad del Programa**, se optó por un doble criterio; la determinación del progreso en las habilidades psicolingüísticas de sus destinatarios (durante los tres primeros meses de duración del programa) y la comparación de dicho progreso con el previsto (sin programa) a lo largo de tres semestres lectivos.

A través de la Tabla 43 se advierte un progreso secuencial en cada una de las habilidades psicolingüísticas, y muy particularmente en las consideradas prioritarias (Asociación e Integración Auditiva), logrando desplazar la gráfica hasta la zona de las puntuaciones medias.

Por otra parte, la efectividad del programa se aprecia también a través de la Tabla 44, en la que se contrastan el progreso del referido programa (de tres meses de duración) con el progreso —evolutivo— registrado a lo largo de tres semestres por un grupo de alumnos de similares características a los destinatarios del programa, pero que siguieron el ritmo didáctico standard.

Los resultados provisionales permiten atribuir la eficacia del programa tanto al proceso de entrenamiento como a los propios recursos didácticos (material multisensorial utilizado). Habrá que continuar efectuando *evaluaciones secuenciales* con el fin de determinar, según señala Schielbusch (1986), los efectos a corto, medio y/o largo plazo en los beneficiarios del referido programa, así como los niveles de generalización de las destrezas lingüísticas.

Tabla 44. Perfil de habilidades psicolingüísticas (I.T.P.A.). Determinación de la eficacia temporal del programa.



C.A.: Comprensión Auditiva
 C.V.: Comprensión Visual
 A.A.: Asociación Auditiva
 A.V.: Asociación Visual
 F.L.: Fluidez Léxica
 E.M.: Expresión Motora

I.A.: Integración Auditiva
 I.V.: Integración Visual
 M.S.A.: Memoria Secuencial auditiva
 M.S.V.: Memoria Secuencial visual

- : Perfil de habilidades psicolingüísticas del progreso de alumnos de E.G.B. (3 semestres).
- - - - -: Perfil de habilidades psicolingüísticas del progreso de alumnos después de aplicarles el Programa de Lenguaje Compensatorio durante 3 meses.

Las puntuaciones del perfil hacen referencia al progreso determinado en stanines. A esta puntuación habría que añadir la puntuación media real del grupo representado.

A continuación se ofrece una síntesis de nuestra investigación, prescindiendo de detalles y matices concretos, a fin de resaltar los determinantes ineludibles de la implantación de programas de lenguaje compensatorio en el contexto educativo de Galicia. Nos limitaremos a enumerar los aspectos fundamentados en el análisis de nuestros datos. En algunos casos se harán reflexiones de carácter general apuntando diversas sugerencias.

6.1. CONCLUSIONES SOBRE LOS DETERMINANTES EDUCATIVOS DE GALICIA

Dos son a nuestro entender los determinantes fundamentales del contexto educativo de Galicia: su connotación rural y la coexistencia de dos lenguas.

- A partir de los resultados obtenidos, no es excesivo afirmar todavía que los niños de las áreas rurales de Galicia se encuentran discriminados. La política de concentraciones escolares ha dificultado e impedido en Galicia que un porcentaje elevado de niños de las áreas rurales se hayan venido beneficiando de la educación preescolar. Además la inadecuada ubicación de los grupos escolares (muy distanciados de los domicilios), ha constituido un elemento generador de fatiga. Por otra parte, muchos de esos niños no preescolarizados y que cada día inician su jornada escolar ya cansados, no pocas veces son sometidos a métodos de lecto-escritura en una lengua que no es la suya propia.
- Se constata que los castellano parlantes poseen mejores disposiciones (madurez hacia las tareas relacionadas con la lecto-escritura) que los gallego parlantes. Este fenómeno,

de muy amplia interpretación, habría de relacionarse con el hecho de que el gallego parlante, al escuchar una palabra en castellano (lengua en la que se encuentran impresos la mayoría de los textos), tiende a buscar en dicha palabra castellana las propias representaciones fonológicas y a descomponerla en los fonemas peculiares de su lengua materna. Precisa pues, de una especie de reinterpretación de los fonemas que percibe. Estos niños pueden llegar a dominar fácilmente las reglas generales, pero son más lentos a la hora de captar las modificaciones y excepciones que sufren estas reglas. Debido a esto, necesitan recibir una mayor estimulación o compensación del lenguaje expresivo, o de emisión y reconocimiento de los diferentes sonidos en ambas lenguas.

- Los escolares gallegos de primer curso de E.G.B. que se han beneficiado de la educación preescolar aventajan en madurez conceptual y habilidades psicolingüísticas a los propios compañeros que no han recibido educación preescolar. Una vez más se advierte que el lenguaje es el protagonista fundamental en el aula (cuya estimulación constituye el objeto primordial de la educación preescolar). Nuestros resultados ponen de manifiesto que existe una notoria correlación entre estimulación temprana del lenguaje y madurez conceptual. Mientras no se logre la preescolarización para todos los niños, difícilmente podrá afirmarse que se han puesto las bases para eliminar las causas del retraso escolar, tan generalizado en los niños de las áreas rurales.
- No se aprecian diferencias significativas en la capacidad intelectual en razón de la dominancia lingüística en Galicia. No obstante, el perfil psicolingüístico de los castellano y Gallego parlantes es diferente, al menos en el período de edad analizado en la presente investigación. Los gallego parlantes, al ser supuestamente bilingües, han de compartir su experiencia lingüística entre dos lenguas y por tanto muestran un menor nivel de desarrollo en cada una de ellas con respecto a los castellano parlantes. Este atraso no es homogéneo, sino que al darse complejos procesos de inter-

acción entre ambas lenguas, las diversas habilidades no son afectadas por igual y el rendimiento en algunas tareas resulta equivalente. La diferencia más notoria se advierte en *fluidez léxica*, aunque también se aprecian diferencias en *comprensión auditiva* y *memoria secuencial visomotora*.

6.2. CONCLUSIONES SOBRE LA IMPLANTACION DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

Mediante los programas de educación compensatoria se pretende desarrollar una acción encaminada a paliar desigualdades, a ofrecer la misma oportunidad educativa a aquellos alumnos que por razones socio-económicas, culturales, físicas o psicológicas se encuentran discriminados.

En el contexto educativo de Galicia, la acción compensatoria, si bien ha de iniciarse en el aula, también y simultáneamente ha de extenderse a la mejora del clima social en el centro escolar y en la familia, así como a la mejora de la infraestructura de la sanidad escolar. Mientras no se coordinen las citadas acciones, difícilmente se dará cumplimiento al principio de *igualdad de oportunidades*.

- Se constata la necesidad de que la escuela local recobre su función cultural dentro de cada comunidad rural, propiciando así la total preescolarización y la eliminación de la fatiga ocasionada por la lejanía de los Grupos Escolares. Por otra parte, el modelo de escuela local tiende a generar la acción participativa de la familia en la educación.
- Se requieren unas subvenciones económicas específicas encaminadas a la mejora urgente de la calidad de vida en la Galicia rural; sistemas de comunicaciones, acondicionamiento de viviendas, servicios de electricidad, alcantarillado, etc. El continuar prescindiendo de estas mejoras supondrá el perpetuar la discriminación que caracteriza a los niños de las áreas rurales.
- Difícilmente se podrá garantizar la eficacia de ninguna acción educativa mientras no se hayan resuelto los pro-

blemas derivados de las enfermedades carenciales, de la falta de prevención inmunológica. La mejora de la sanidad escolar es previa o simultánea de los Programas de Compensación. Por esto los más destacados promotores de la educación compensatoria Bloom & Davis & Hess (1965) denominan a los indicados requerimientos *necesidades básicas*.

6.3. APORTACIONES CONCRETAS DE COMPENSACION

Después de haber fundamentado la necesidad de implantar estrategias de educación compensatoria, haciendo especial énfasis en la Compensación Lingüística, dadas las connotaciones específicas de Galicia, se han diseñado diversos programas con objeto de propiciar la estimulación lingüística a diversos niveles.

En una primera fase se ha pretendido poner a disposición de los profesionales de la enseñanza unas posibles pautas a partir de las cuales podrán desarrollarse una diversidad de estrategias encaminadas a adecuar la estimulación a los problemas concretos que puedan aparecer en el aula. Como estímulos se ha seleccionado un material, que entre otras virtualidades puede incitar al niño a la manipulación, admiración, creatividad, interrogante, ... Los ejercicios que se presentan hacen relación a técnicas de pre-lenguaje, de lenguaje y de comunicación.

En una segunda fase se presentan una serie de actividades a través de enseñanza asistida por ordenador. Se han diseñado diferentes programas de estimulación de lenguaje adaptados a los modelos de ordenador Olivetti M-20 con doble unidad de disco, Apple II y Vic-20.



BIBLIOGRAFIA

- AGUADO, A. & PEREZ, G. & PRADA, D. & VELASCO, E. (1980). *Fundamentos sociales, psicológicos en Preescolar y Ciclo Preparatorio*. Madrid, Narcea.
- AJURIAGUERRA (1970). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona. Toray-Masson, S.A.
- ALARCOS LLORACH (1968). *Gramática estructural*. Madrid, Ed. Gredos.
- ALVIRA, F. (1982). *La calidad de vida en España*. Madrid. Ceotma.
- ALVIRA, F. (1986). *La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista*. Reis, n° 29. 129-141.
- AMMON, U. (1973). *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*. Weinhe im Beltz.
- AMMON, U. (1973). *Probleme der Soziolinguistik*. Tübingen Niemeyer.
- APPLE, M. W. (1982). *Cultural and economic reproduction in education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- ASHWORTH, E. (1973). *Languaje in the Junior School*. London. Edward Arnold.
- AUSUBEL (1976). *Adults vs Children in second language learning: Psychological considerations*. M.L.J. núm. 48.
- AUSTIN, M. J. (1982). *Evaluating Your Agency Programs*. Sage Human Services. Vol. 29.
- BAIN, B. (1975). *Bilingualism and cognition: Towards a general theory*. En Carey, S. (Ed.) *Bilingualism, biculturalism and education*. Proceedings from the conference at College University Saint-Jean. The University of Alberta.
- BALDISSERI, M. M. (1984). *El Preescolar: Escuela de la Infancia*. Madrid. Editorial Cincel.

- BALKAN, L. (1979). *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid. Ediciones Marova.
- BARNES, D. & BRITTON, J. & ROSEN, H. (1969). *Language, the learner and the School*. Harmondsworth: Penguin Books.
- BEIRAS, J. M. (1967). *El problema del desarrollo en la Galicia Rural*. Vigo. Editorial Galaxia.
- BEIRAS, J. M. (1984). *Por unha Galicia liberada*. Santiago Editions Xerais de Galicia.
- BELLUGI, U. (1971). *Simplification in children's languages*. En R. Huxley y E. Ingran: *Lenguaje adquisition: models and methods*. New York Academic Press.
- BEN ZEEV, S. (1972). *The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy*. Ph. D. dissertation. Department of Human Development, University of Chicago.
- BEN ZEEV, S. (1977). *Mechanism by which childfood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures*. En P. Hornby (Ed.): *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press.
- BEREITER, C. & ENGELMAN, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in Preschool*. Prentice-Hall.
- BERNSTEIN, B. B. (1971). *Class, Codes, Control*. Vol. 1. London: Routledge & Kegan P.
- BERNSTEIN, B. B. (1972). *Class, Codes, Control*. Vol. 1. London: Routledge & Kegan P.
- BERNSTEIN, B. B. (1972). *Education can not compensate for society*. En *Language in Education*. Open University Set Book 213-218. London: Routledge & Kegan P.
- BERNSTEIN, B. B. (1970). *Social Class, Language and Socialization*. En *Language in Education*. Open University Set Book 213-218. London: Routledge & Kegan P.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La Reproducción*. Barcelona, Laia, 1976.
- BOWLES, S.; GENTIS, H. (1976). *La Meritocracia y el Coeficiente de Intelligencia*. Barcelona. Anagrama.

- BLOOM & DAVIS & HESS (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley and Sons.
- BLOOMFIELD (1933). *Language*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- BRIMER (1969). *Sex differences in listening comprehension*. Journal of Research and Development in Education. 3: 27-79.
- BRITAIN (1966). *A comparison of rural and urban adolescents with respect to parents versus peers compliance*. Adolescence. 4: 59-68.
- BRUNER, J. (1966). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea. Madrid.
- BRUNET, I. & LEZINE, O. (1978). *El desarrollo psicológico de la primera infancia*. Madrid. Pablo del Río.
- BUOH, W. & GILES, M. (1976). *¿Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas?*. Barcelona. Fontanella.
- BUSSIS, A. M. (1970). *Analysis of an approach to open education*. Princeton, N. J. Educational Testing Services.
- CAZDEN, C. B. (1972). *Child language and Education*. N.Y. Holt, Rinehardt and Winston.
- CAZDEN, C. B. & BARTLETT, E. J. (1973). *Review of Talk Reform*. En *Language in Society*. Vol. 2, 147-151.
- CAMPBELL (1972). *Preschool behaviour study*. Architect Psychol. Newsletter, 3, 1.
- CARLSMITH & ELLSWORTH & ARORSON (1976). *Methods of Research in Social Psychology*. Reading Mass.
- CARROLL (1963). *Research on teaching foreign language*. En N. L. Gage (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand Mc. Nally.
- CASTILLO, J. & PEREZ VILARIÑO, J. (1978). *La reforma educativa y el cambio social en Galicia*. I.C.E. Universidad de Santiago.
- CATTELL, R.B. & COAN, R. (1959). *Objective-test assessment of the primary personality dimensions in middle childhood*. British Journal of Psychology, 50, 245-252.
- CATTELL, R. B. (1966). *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*. Chicago, Rand Mc. Nally.
- CATTELL, R. B.; LERNER, A.; VINING, D. R. (1983). *Intelligence and National Achievement*. Washington D. C. Institute of Man.

- CATTELL, R. B. (Ed.) (1987). *Intelligence: Its Structure Growth and Action*. Advances in Psychology. 35. North Holland, N.Y.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic structure*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1973). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI. Madrid.
- CHOMSKY, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral. Barcelona.
- CHOMSKY, N. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5-10*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- CLARK, M. & CHEYNE, W. (1979). *Studies in preschool education*. The Scottish Council for Research in Education. Edinburgh.
- CLARK, M. (1978). *Strategies for communicating*. Child Development, 49: 953-959.
- COHEN, R. (1982). *Plaidoyer pour les apprentissages precoces*. Paris. Presses Universitaires de France.
- CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE (1976). *Facteurs influençante l'integration des enfants de travailleurs migrants dans l'education prescolaire en Suede*. Strasbourg.
- CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION PREESCOLAR (1973). *Revista Ciencias de la Educación*. n° 79. Julio-Septiembre.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1974). *Comite de l'enseignement General et technique*. Strasbourg.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1975). *Problemes de l'evaluation das l'education preescolaire*. Strasbourg.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1977). *Conseil de la Corporation Culturalle*. Project de Budget-Programme.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1977). *Comité de l'enseignement general et technique*. Strasbourg.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1977). *Educational Research Symposium on Research into Pre-school Education*. Jyväskylä, Finland 7-11th december.
- COSTER, W. (1975). *Etude sur le role compensatoire de L'education Prescolaire pour les enfants de familles dont le niveau socio-cultural et economique est bast*. Strasbourg.
- CROFT, D. J. (1981). *Libro para educadores de niños en edad preescolar*. Ed. Diana. Méjico.

- CUMMINS, J. (1976). *Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills*. Mineo. Center for study of Mental Retardation. University of Alberta, Edmonton.
- CUMMINS, J. (1976). *Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups*. The Canadian Modern Language Review, 34, 395-415.
- COUNSEIL DE L'EUROPE. (1975). *Compensatory Education*. Strasbourg. Documentation Centre for Education in Europe.
- CHAZAN, M. & WILLIAMS, P. (1972). *Compensatory Educational Research and development project*. Schools Council Project Information Centre, London.
- DEUTSCH, C. P. (1967). *Learning in the disadvantaged* en Dutsch. M. y todos (Eds.) *The disadvantaged child*. N.Y. Basic Books. 147-162
- DI LORENZO, L. T. (1969). *Pre-kindergarten programs for educationally disadvantaged children: final report*. U.S. Office of Education. Washington, D.C.
- DIPUTACION GENERAL DE ARAGON (1985). *Evaluación de los Servicios Sociales de Base en Aragón*. Servicio de Publicaciones. Diputación General de Aragón.
- DONACHY, W. (1979). *Parent participation in Pre-school Education*, en Studies in Pre-School Education. Clark, M. M. & Cheyne W.M. (Eds.), Hodder & Stoughton S.C.R.E.
- DORNICK, S. (1977). *Information Processing and Bilingualism*. Report of Department of Psychology. University of Stockolm.
- EARLY CHILDHOOD EDUCATION (1983). *Educational Review*. n° 2. June. 11-210.
- EDUCACION DEL NIÑO DE 0-6 AÑOS (1980). Pablo del Río. Madrid.
- EDUCACION PREESCOLAR (La) (1976). Boletín del Centro de Documentación núm. 59, Agosto-Septiembre, pp. 14-22.
- EDUCACION PREESCOLAR (1981). *Cuadernos de Pedagogía*. núm. 81-82, Octubre, 4-30.
- EDUCACION PREESCOLAR (1980). *La escuela en acción*. n° 10411. Junio.
- EDUCACION PREESCOLAR (1981). *El niño en la casa y en la escuela*. Programas para los padres. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid.

- EHLICH, K. (1970). *Spätkapitalismus-Soziolinguistik-Kompensatorische Spracherziehung*. Berlin. Kurbusch. 24, 33-60.
- EINECKE, P. (1972). *Kompensatorisches Denktraining*, en *Kompensatorischer Sprachunterricht des Faches Deutsch*. *Deutschunterricht*, 24 (3), 26-50.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1981). *Nuevas aportaciones en Psicodiagnóstico; un ejemplo: la evaluación del potencial de aprendizaje*, en *Desarrollo Humano*. Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial. Universidad de Santiago de Compostela.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1982). *Evaluación de Contextos*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- FUERSTEIN, R. (1968). *The learning potential assesment device*, en Richards, B. W. (Ed.), *Proceedings of the 1st. Congress of the International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency*. M. Jackson. Reigate. Surrey.
- FISHER, T. H. (1980). *The courts and your minimum competency testing program: A guide to survival*. *Measurement in Education*, 11, 1-12.
- GAHAGAN, D. & GAHAGAN, G. (1970). *Talk Reform*. Londres. Routledge & Kegan P.
- GERVILLA, C. A. (1980). *Educación preescolar 2º nivel*. Curriculum "Puente" Preescolar-Primero. I.C.E. Universidad de Málaga.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. & NOGUEIRA G. A. (1984). *Análisis de las habilidades psicolingüísticas a partir de respuestas emitidas por escolares gallegos: la alternativa de los programas compensatorios*. En Siguan, M. La adquisición de la segunda lengua. Barcelona. I.C.E. 225-235.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. & RADL, R. (1983). *Los Programas de Lenguaje Compensatorio en la República Federal de Alemania*. *Perspectivas Pedagógicas*. 52, 513-519.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. (1982). *Los Programas de Estimulación Lingüística en el Sistema Preescolar de Gran Bretaña*. *Perspectivas Pedagógicas*, 49, 33-39.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. & MARTIN, M. & NOBUEIRA, A. & ALVAREZ, M. (1985). *A Computer Program in order to improve psycholinguistic abilities*. *International Society of Applied Psycholinguistic*. Barcelona, Abstracts. p. 393.

- GOMEZ FERNANDEZ, D. & VIQUEIRA, A. & PULIDO, T. (1988). *Efectos de la preescolarización en el rendimiento de alumnos de E.G.B. de Galicia*. Revista de Ciencias de la Educación. n° 113, enero-marzo, 23-41.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. & VIQUEIRA, A. & PULIDO, T. (1988). *Determinantes de la competencia lectoescritora en preescolares de Galicia*. Revista de Ciencias de la Educación. n° 113, enero-marzo, 43-61.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. (1984). *Aplicación de un Programa de Lenguaje Compensatorio en escolares de Galicia*. Investigación del Plan de Innovación Educativa. C.I.D.E. Madrid.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. (1982). *Factor Analysis of children's intelligence using the Spanish Adaptation of the C.P.M.-RAVEN, other tests of intelligence and children's school results*. 20th International Congress of Applied Psychology. Edimburgh, 21-31 Julio. Abstracts, 178.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. (1982). *Propiedades psicométricas del C.P.M.-RAVEN a partir de respuestas emitidas por escolares gallegos de E.G.B.* Revista de Psicología General y Aplicada. Vol. 37 (5). 943-956.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. (1982). *Estructura factorial y análisis de elementos de la escala C.P.M.-RAVEN*. Revista de Ciencias de la Educación, n° 112, 447-456.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. & NOGUEIRA, A. (1984). *Differences in the cognitive functioning of Galician Children across the Cultural-Free Tests* International Congress of Psychology. Acapulco, Méjico 2-4 septiembre. Abstracts. 173.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. & PULIDO PICOUTO, M. T. (1988). *Adaptación española del "Child Anxiety Scale" - GILLIS, S. T.* Tea Ediciones. Madrid.
- GONZALEZ, L. M. (1981). *Incidencia de la práctica bilingüe en el desarrollo cognitivo y verbal*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago.
- GUILLEN, C. (1979). *Secuencialidad entre preescolares y primeros años de E.G.B. Problemática pedagógico-didáctica de la lectoescritura*. C.I.D.E. Madrid.
- GOODS & HATT (1977). *Métodos de investigación social*. Méjico, Trillas.
- GORDON, E. W. (1965). *Programs of Compensatory Education*. New York. Yeshiva University.

- HALSEY, A. H. (1974). *Action-research on educational priority areas (EPA) in the United Kingdom*. Council of Europe Information University of Wisconsin, Madison.
- HALSEY, A. H. (1973). *Recherches convergentes sur le diagnostic et la compensation des handicaps socio-culturels affectant des enfants 0-7 ans*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française. Bruselas.
- HILL, J. P. (1970). *Models for screening*. Documento presentado en la reunión anual de la American Education Research Association. Mineápolis.
- HORNBY, P. A. (1977). *Bilingualism*. Psychological, social and educational implications. London Academic Press, I.N.C.
- HOROWITZ & PADEN (1979). *Review of Child Development Research*. Chicago. The University of Chicago Press.
- HULL, C. (1952). *A behavior system*. Yale University Press. New Haven.
- IANCO-WORRAL, A. (1972). *Bilingualism and cognitive development*. Child Development, 43, 1390-1400.
- JACKIN, C & MACCOBY, E. (1972). *Sex differences in intellectual abilities: A reassessment and a look at some new explanations*. Research Association.
- JACOBSON (1978). *Ensayos de lingüística general*. D.M. Paris.
- JEFREE, D. M. & Mc. COMKEY, R. (1979). *Ejercicios de lenguaje Serem*. Servicio de publicaciones del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social. Madrid.
- JUST, M. A. & CARPENTER, P. A. & WOOLEY, J. D. (1982). *Paradigms and Processes in Reading Comprehension*. J. of Experimental Psychology: General 111 (2), 228-238.
- KIRK, S. & KIRK W. (1971). *Psycholinguistic learning disabilities diagnosis and remediation*. University of Illinois Press. Urbana.
- KIRK, J. (1966). *The diagnosis and remediation of psycholinguistic disabilities*. Urbana. University of Illinois Press.
- KIRK, S. (1980). *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities: Its origin and implications*. Learning disorders, vol. 3. Seattle: Special Child Publications.
- KIRK, S. & Mc. CARTHY, J. (1961). *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities an approach to differential diagnosis*. American Journal of Mental deficiency. Noviembre, 66 (3), 399-412.

- KIRK, S. & Mc. CARTHY, J. & KIRK, W. (1968). *Examinor's manual: Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (Ed. rev.). Urbana, I, II, University of Illinois Press.
- KRAUT, A. G. & SHOTHERGILL, D. W. (1980). *New Method for Studying Semantic Encoding in Children*. Developmental Psychology.
- LABOV (1970). *The logic of non standard English*. En Language and Poverty. Ed. F. Williams, Chicago, Markham.
- LAMBERT, W. (1972). *The bilingual education of children. The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass: Newbury House.
- LAMBERT, W. (1977). *Psychological studies of interdependences of the bilingualism two languages*. En S. Purbal (Ed.). Substance and structure o language. Los Angeles. University of California Press. 99-126.
- LAUTREY, S. (1980). *Classe Sociale milieu familial intelligence*. Paris. Presses Universitaires de France.
- LAWTON, D. (1968). *Social Class, Language and Education*. Routledge & Kegan Paul. London.
- LEWIS, M. (1976). *The development of affect*. New York: Plenum Press.
- LOBROT, M. (1980). *Las alteraciones de la lengua escrita y sus remedios*. Fontanella. Barcelona.
- LINGUISTIC MINORITIES PRINSTITUTE OF EDUCATION. UNIVERSITY OF LONDON (1984). *Linguistic Minorities in England: A short report on the Linguistic Minorities Project*. Journal of Multilingual and Multicultural Development. Vol. 5. 353-365.
- LOTHIAN REGIONAL COUNCIL (1979). *Educational Services for Children with special needs*. D. of Education. Edinburgh.
- LOTHIAN REGIONAL COUNCIL (1981). *Services and resources a vaible to nursery staff working with young children with special educational needs*. Special Educational Services. Edinburgh.
- MARTIN MORENO, Q. (1977). *Estudio de la problemática de la Educación Compensatoria*. Revista de Ciencias de la Educación, n° 90, 261-269.
- MARTIN MORENO, Q. (1982). *La investigación en Educación Compensatoria: problemas metodológicos*. En Rev. de Educación n° 272, 29-48.
- Mc. CAIL, G. (1980). *Mother Start: An account of an Educational Home Visiting, Scheme for pre-school children*. Edinburgh. The Scottish Council for Research in Education.

- Mc. CARTHY, J. & KIRK, S. (1961). *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Urbana. University of Illinois Press.
- Mc. CORMACK, P. D. (1977). *The independence-interdependence Issue Revisited*. Hornby, P. (Ed.) *Bilingualism: Psychological, Sociological and Educative Implications*. N.Y. Academic Press.
- Mc. NAMARA, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh: University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1978). *Area de expresión plástica*. Estudios y experiencias educativas. Serie Preescolar. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1973). *Educación preescolar*. Orientaciones pedagógicas. Magisterio español. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1973). *Educación preescolar*. M.E.C. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1981). *Gabinete de Estadística. La Educación Preescolar, E.C.P., Especial y Permanente de Adultos*. Volúmenes 1 y 2. Curso 1980-81. M.E.C. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1975). *Ley General de Educación*. M.E.C. Madrid. Cuarta Edición.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1980). *Serie preescolar: Area de expresión plástica*. M.E.C. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1980). *Serie preescolar: La formación religiosa en preescolar y ciclo preparatorio*. M.E.C. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1980). *Serie preescolar, Area de expresión dinámica: Educación psicomotriz*. M.E.C. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1980). *Serie preescolar: la matemática en la educación preescolar y 1º y 2º de E.G.B.* M.E.C. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1985). *Programa Experimental de Educación Infantil*. Documento de Trabajo I. Madrid.
- MOOS, R. (1973). *Conceptualizations of human environments*. *Am. Psychol.*; n° 28; 652-665.
- NOGUEIRA GARCIA, A. (1984). *Efectos de la implantación de programas de Lenguaje Compensatorio en preescolares gallegos*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela.
- NORUEGA (1982). *El sistema docente en Noruega*. Real Ministerio de Asuntos exteriores de Noruega, Oslo.

- O.C.D.E. (1980). *Compensatory Education Programs in the United States*. Paris. O.C.D.E., Vol. II 335.
- OSGOOD, C. & SEBECK, C. (1954). *Psycholinguistic, a survey of theory and research problems*. Baltimore, Waverly Press.
- OSTERRIECHT, P. (1977). *Improving Education for disadvantaged Children: some Belgian Studies*. The Hague. Pergamon Press and the Bernard van Leer Foundation
- PEAL, H. & LAMBERT, W. (1962). *The relation of bilingualism to intelligence*. Psychological Monographs (76) 1-23.
- PIAGET, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Méjico. F.C.E.
- PIAGET, J. (1962). *La language et les operations intellectuelles*. Paris. P.U.F.
- PEREZ, F. (1980). *Performance of bilingual children on the Spanish version of I.T.P.A. Exceptional Children*. Abril. Vol. 46 (7), 536-541.
- PEREZ SERRANO, G. (1982). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid. C.I.S.
- PEREZ VILARIÑO, J. (1979). *Dependencia y discriminación escolar en Galicia*. Madrid. Akal.
- PEREZ VILARIÑO, J. (1979). *La reforma educativa y el cambio social en Galicia*. Santiago de Compostela. I.C.E.
- PEREZ VILARIÑO, J. (1981). *Ambitos sociales y usos lingüísticos entre los escolares gallegos*. Educación y Bilingüismo, n° 268, 11-130.
- PINILLOS, D. J. L. (1975). *Principios de Psicología*. Madrid. Alianza Edit.
- PINILLOS, D. J. L. (1981). *La mejora científica de la inteligencia. Análisis y modificación de la conducta*. n° 7, 115-154.
- PULIDO, M. T. (1986). *Estudio de la planificación preescolar en la provincia de Orense: secuencialidad entre este periodo y el primer ciclo de E.G.B.* Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela.
- QUILLIS, A. & ADELL, A. y otros (1982). *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia*. Madrid. M.E.C.
- RAVEN, J. (1980). *Parent, Teachers and Children*. Hodder and Stoughton for S.C.R.E. Edinburgh.
- ROGERS & WARREN, A. & WARREN, S. (1977). *Ecological perspectives in Behaviour Analysis*. University Park Press. Baltimore.

- SCHIEFELBUSCH, R. L. (1973). *Language training strategies for retarded children*. Documento presentado en el Third International Congress of the International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency. The Hague, Holland.
- SCHIEFELBUSCH, R. L. (1986). *Bases de la intervención en el lenguaje*. Alhambra Universidad. Madrid.
- SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (1971). *Before five*. Her Majesty's Stationery Office. Edinburgh.
- SIMON & BALAILLE & LARERRASE (1973). *Language et classes sociales: attitudes des milieux de milieux différents quant au langage de leur's enfant*. L. Ps. Norm. Path.
- SINEIRO, C. (1982). *Evaluación del lenguaje infantil a través de la adaptación castellana del I.T.P.A.* —Kirk & Mc. Carthy & Kirk—. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- SINEIRO, C. & NOGUEIRA, A. & FERNANDEZ, M. L. & GOMEZ FERNANDEZ, D. (1985). *Prueba de habilidades psicolingüísticas de Illinois: Propiedades psicométricas de la versión castellana*. Revista de Psicología general y aplicada. Vol. 40 (3). 435-456.
- TORRES, M. L. (1985). *Geografía de Galicia*. Vol. III. Econom. Comarcas. Ed. Boreal. La Coruña.
- TORSTEN, H. & OPPER, S. (1984). *Educación Multicultural y Multilingüe*. Madrid. Narcea.
- TOUGH, J. (1973). *Pre-school language project*. Schools Council Project Information Centre. London.
- TULKIN & KAGAN. (1972). *Mother child interaction in the first year of life*. Child Development (43), 31-44.
- VALLES, A. (1986). *Dificultades lectoescritoras en la Enseñanza Básica: Prevención y Tratamiento*. Marfil, Alcoy.
- VENEZKY, R. L. (1970). *The Structure of English Orthography*. Mouton, The Hage.
- VON ISSER & KIRK (1980). *Adaptación española del I.T.P.A.* Illinois Test of Psycholinguistic Abilities. Board of Trustees of the University of Illinois.
- WACHS (1976). *Early Experience and Human Development*. Plenum Press. New York.

INDICE DE AUTORES

- Adamson, P. 129
Adell, M., 63
Agazzi, A., 66
Ajuriaguerra, J., 51
Alarcos Llorach, L., 48
Althusser, L., 20
Alvira, F., 136
Ammon, U., 74
Ardal, S., 17
Argyle, M., 142
Ashworth, E., 72
Ausubel, D. P., 47
- Bain, B., 87
Baldisseri, M. M., 77
Balkan, L., 17
Ballaille, 11
Barnes, D., 72
Bartlett, E., 72
Bellugi, V., 64.
Ben-Zeev, S., 17, 114
Bereiter, C., 71
Berithond, D. P., 44
Berstein, B. B., 25, 71, 111, 113,
135, 140
Besch, W., 74
Birch, 119
Birren, 20
Blom, L., 20, 165
Boehm, 86
Boyle, L., 20
Bourdieu, 20.
Bowles, S., 20
Brazelton, 129
Brittain, 66
- Brown, 137
Bronfenbrenner, U., 140.
Bruce, R. W., 44
Bruner, J., 81
- Cail, Mc., 73
Calpini, J., 20
Cattell, R. B., 38,39
Carpenter, P. A., 46
Carroll, J. B., 90
Cazden, C. B., 43
Clark, E. V., 44,129
Coan, R. W., 38
Correll, W., 73
Coster, W., 19
Cummins, J., 18, 115
- Dale, P. S., 64
Dave, R. H., 19
Davis, A., 20, 117, 165
Delicardie, 119
Derriba, J. D., 48
Dogge, R., Ph., 119
Dornick, 86
Doughty, 72
Dowing, 45
Durkin, K., 47, 48
- Ehri, 38
Einecke, P., 74
Engelman, S., 71, 72
Essing, 51
Everitt, B 41
Fernández Ballesteros, R., 24
Fooss, D., 43,44

- Kirk, W., 31, 99, 127
 Kirk, S., 31, 99, 127

 Lamb, 129
 Lambert, J. F., 87, 88
 Laterrase, 111
 Labob, W., 140
 Lavy, R. L. 121
 Lawser, 66
 Lester, 128
 Leontiev, A. N., 78
 Levi Strauss, 48
 Lewis, J., 114, 127
 Liberman, A., 44.
 Lobrot, M., 28, 29, 46, 51, 63
 Loffler, 74
 Luckert, H. R., 73
 Lunnerborg, C. E., 114
 Luria, A. R., 78

 Makarenko, A. S., 78
 McCarthy, J., 31, 99
 McCormach, 86
 McNamara, J., 17
 Meuter, R., 17
 Montessori, M., 66
 Moskowitz, A. I., 64

 Nogueira García, A., 37, 152

 Olim, E. G., 72
 Osgood, C. 31, 32, 99
 Oliver, 45
 Owen, S. G. 66

 Paden, 66
 Padrotte, 45
 Parker, B. K., 90
 Peal, H., 87

 Pearce, J. 72
 Pérez, M. F., 90
 Pérez Fariña, M. L., 15
 Pérez Vilarriño, X., 23, 88, 124,
 135, 136
 Piaget, J., 87, 145
 Pölkki, P., 135
 Prensky, L. A., 119
 Pulido, T., 37

 Quilis, A., 63

 Sapir, E.
 Scott, R., 17
 Skinner, B. F., 145

 Takala, M., 135
 Thornton, 72, 72
 Torrance, E. P., 17
 Torres Luna, M. P., 15
 Tougt, J., 21
 Tulkin, K., 134

 Raundalen, M. 119
 Raven, J. 28, 37, 86, 114, 128
 Read, 43, 44
 Reissmam, E., 20
 Ress, N. S., 26
 Rogers-Warrem, A., 24
 Rosen, H., 72
 Rostand, 48

 Sapir, E., 135
 Saussure, F., 48
 Schiefelbush, R. L., 25, 28, 152
 Schuttelr, 73
 Sievers, 31
 Sineiro, C., 37
 Shipley, E., 43

- Slobin, D. I., 44
Sternberg, R. J. 114
Seward, 127
Sterwart, 129

Yogman, 129

Valles, A., 47
Venezky, R. L., 48
Vygotsky, L. S. 78
Wagner, J. E., 87, 88, 90

Warren, S. F. 24
Whorf, B. L., 135
Wiegerink, 66
Wikart, 66
Wilkinson, 90
Wilkerson, 140
Williamson, R., 24
Williamson, V. L., 24, 135
Wooley, J. D., 46,47
Worrall, 87
Wunderlich, D., 74

Abstracción, 73
 Actividad enzimática,
 American Peabody Language De-
 velopment, 70
 Análisis cluster, 41, 81, 82
 elementos, 52, 54, 55, 83, 99
 factorial, 38, 103, 106, 107,
 108
 varianza, 37, 56, 63, 84, 114
 Apoyo psicológico, 119
 Asociación auditiva, 34, 85, 86,
 88, 101, 108, 114, 153, 157
 Asociación visual, 34, 85, 86, 88,
 101, 108, 114, 153, 157
 Ansiedad infantil, 130
 Aprendizaje, 25
 escolar, 30
 escritura, 49-51
 interferencia de, 119
 lector, 48
 lenguaje de, 143
 lento, 119
 operatorio, 50
 significado de mensajes, 48
 Autorregulación verbal, 141
 Automático nivel, 26

 Bilingüismo
 comparación con monolingüis-
 mo, 17, 64, 87, 90
 aplicación de reglas a diferentes
 contextos, 64
 competencia lingüística, 17
 dominio de reglas generales, 64
 recursos cognitivos, 17, 18
 lenguaje, cognición, 87
 práctica bilingüe, 17, 89, 90
 principios de, 116
 Bocio endémico, 117
 Boehm. Test de Conceptos Básicos,
 28, 30, 65, 80, 81, 84, 86

INDICE TEMATICO

Calidad de vida, 24
 educativa, 24
 enseñanza, 25
 California Achievement Test, 66
 Cáncer infantil, 118
 Clínicas pedagógicas, 22
 Coenseñanza, 22
 Comprensión, niveles, 23
 auditiva, 18, 26, 34, 108, 114,
 153, 157
 visual, 18, 26, 34, 108, 114,
 153, 157
 Concentración, 73
 Conceptos básicos, 41, 80, 81, 84,
 86
 expresión de, 35
 madurez de, 80
 Códigos sociolingüísticos, 29 71
 grafo-fonéticos, 51
 doble lingüístico, 88
 comunicación, 50
 escolar, 86
 Comunicación modelo, 33
 canal auditivo-visomótor, 33
 conducta-niveles, 33-34
 Compensación
 educación, 18, 19, 119, 123,
 137, 139, 160
 lenguaje, 18, 22
 programas, 20, 21, 22, 23, 159
 Conducta motora-gráfica, 51
 Creatividad, 17
 lingüística, 74, 139
 Destrezas
 ideográficas, 151
 lingüística, generalización, 154
 Deprivación ambiental, 20
 sociocultural, 22
 Desventaja socioeducativa, 19
 Disposicionales Series D1, D2, 28
 29, 30, 51, 63

- Deficits perceptivos, 73
 cognitivo, 17
 lingüístico, 141
- Depresión, 137
- Diptongo conservación, 63
 etimológico, 63
- Determinismo,
 acción social, 19
- Diagnóstico comprensivo, 31
 tratamiento, 117
- Dominancia lingüística, 24, 26, 43
- Emigración, 20, 21, 22, 68
- Enfermedades carenciales, 117, 160
 estables, 118
 infecto-contagiosas, 118
 transmisibles, 118
- Estabilidad interlingual, 90
- Estatus cognitivo, 129
- Estímulo extraeducacional, 139
- Escolar contexto Galicia,
 connotación rural, 15, 19, 22, 23
 coexistencia de dos lenguas, 17
- Estrategias
 aprendizaje, 70
 habilidades psicolingüísticas,
 140
 lingüística, 73
 lingüística precoz, 22, 136
 multisensoriales, 151
 expresividad, 71
 comprensivas, 73
 programas de, 18
- Estimulación, 23
 lingüística precoz, 22
 percepción de significados, 151
 transmisión de, 73
 a nivel fonético, 64
- Estructura cognitiva, 48
- Evaluación
 instrumentos de, 28
 procedimiento de, 28
 configuración evaluativa, 37
 capacidades de 37
 conducta lingüística, 28
 competencia lectoescritora, 28
 estructura lingüística, 116
 funciones cognitivas, 31
 funciones lingüísticas, 31
 grado de dominancia en bilin-
 gües, 88
 madurez lingüística, 144
 secuencial, 21, 154
 inicial, 152, 153, 160
 desarrollo, 152
 mantenimiento, 152, 154
 razones explicativas de, 28
 programas de,
 efectividad de 151, 154
 efectos longitudinales de, 66
 necesidades básicas, 151
- Exito educativo, 117
- Experimento de Borinage, 21, 117
- Expresión motora, 19, 108, 114,
 153, 157
- Familia análisis sociocultural, 21
- Fiabilidad, 53, 59
- Flexibilidad cognitiva, 17, 87
- Fluidez léxica, 110, 111, 115, 116
- Fluidez verbal, 17, 18, 24, 85, 86
- Fonético criterio, 29
- Función sintáctica, 49
- Fracaso escolar, 16, 18, 22, 115
- Fricativa dominancia, 64
- Grafemas, 47, 149
 análisis grafémico, 49
- Habilidades psicolingüísticas, 65,
 84, 85, 91, 111, 151, 153
- Hábito automático, 135, 151
 cognitivos, 90
- Ideograma, 47
- Igualdad de oportunidades, 13, 19,
 20, 119, 136, 139, 159
- Informe Plowden, 69
 Bullock, 69, 70, 73
 médico, 121
 psicopedagógico, 121
- Interacción, 154, 155
- Integración visual, 19, 108, 114,
 153, 157

- auditiva, 19, 108, 114, 153, 157
- social, 20
- Inflexión gramatical, 151
- Instrumentalidad, 71
- Intervención planificada, 70
- Intervención compensatoria, 19
- Intervención planificada, 70
- Illinois Test de Habilidades Psicolingüísticas, 28, 31, 34, 37, 65
- Inmigración, 20, 21, 133
- Índice de homogeneidad, 53, 54, 55, 99, 103
- Labial-dental oposición, 64
- Lectoescritura
 - disposición hacia, 18
 - prelectores, 45
 - competencia para, 28
 - conducta lectora, 46
 - aprendizaje de, 29, 30, 49
 - aprendizaje precoz, 49, 73
 - criterios articulatorios-acústicos, 45
 - capacidad metalingüística, 44
 - adquisición de códigos grafo-fonéticos, 43
 - madurez lectora, 47, 48
 - métodos de lectura en, 52, 157
 - destrezas, 115
 - derecha-izquierda, 50
- Leisure time Centers, 68
- Lenguaje
 - materno, 23
 - no verbal, 142
 - oral, 26, 35, 135
 - estimulación, 28
 - aptitud para, 31
 - adquisición, 28
 - componentes de, 46
 - clase social y uso, 135
 - efectos de desarrollo, 135
 - grupo lingüístico minoritario, 17
 - unidad de, 45
- Lengua minoritaria, 21
- oficial, 22
- materna, 22, 113
- enseñanza de, 132
- Léxico productividad, 113
- Mediación sintáctica, 141
- Memoria secuencial
 - auditiva, visual, visomotora, 19
 - 26, 34, 108, 114, 153, 157
 - digital, 71
- Menoptongo conservación, 53
- Minusvalía, 116
- Morfológica producción, 142
- Motivación, 120, 142
- Nivel automática, 34
 - representacional, 34
- Oclusiva-fricativa oposición, 64
- Operaciones lógicas, 72
- Parotiditis, 118
- Peabody Picture Vocabulary Test, 66
- Pensamiento divergente, 17
- Percepción diferenciada, 73
- Predic sistema, 21
- Preescolar, ámbito rural, 23
 - oferta-demanda de puestos, 79, 124, 130
 - efectos de, 23, 26
 - Nursery Classes, 70
 - Infant's Schools, 57
 - Ecoles Maternalles, 76
 - Nursery Schools, 77
 - Kindergarden, 77
 - Jasli, 78
 - Deskig Sas, 78
- Prevención colectiva, 118
 - inmunológica, 160
- Proceso psicolingüístico, 33
 - perceptivo, 33
 - organizativo, 33
 - expresivo, 33
- Programa asistencia infantil, 69
 - Bullock, 169
 - Experimental Educación Infantil MEC, 130

- In Exploring Language, 72
 Preescolar na Casa, 22
 Perach,
 Lenguaje Compensatorio, 72,
 74, 86
 Language in Use, 72
 Learn to learn, 22, 177
 Mother Start, 21, 117 137
 Plowden Report, 20, 69
 Compensatory for Culture De-
 privatio, 21
 Culturally Deprived Child, 20
 Salud Pública de Washington,
 121
 Proyecto HEAD Start, 20
 West Riding, 70
 Linguistic Minorities, 21
 Equality of Educational Oppor-
 tunity, 20
 Preescolar Ypsilanti Perry, 66
 Liverpool, E. P., 70
 Lieja, 20
 Londres, 70
 Birmingham, 70
 Talk Reform, 70
 Psicométricas propiedades, 53
 Psicomotriz educación, 78
 Raven Matrices Progresivas, 86,
 114, 127, 128, 129
 Reproducción teoría, 20
 Receptores, 32, 33
 Representación fonológica, 32, 33
 Reinterpretación de fonemas, 64
 Regulación, 71
 Relatividad lingüística, 135
 Relaciones causales, 141
 Respuesta mediadora, 32
 Rendimiento académico, 91, 118
 éxito fracaso, 135
 Sanidad escolar, 117, 118
 Semántica significados, 25
 nivel, 26, 30
 criterio, 29
 Símbolos lingüísticos, 115
 Sintáctica regla, 108, 142
 Stanford-Binet, 66
 School Council Programmes in
 Linguistic and Teaching, 72
 Sistemas vocálicos, 63
 Solución africada de palatización,
 63
 Sordo-sonora oposición, 64
 Tonacidad regulación, 51
 Transmisión, 32
 Trasposición Letras, 50
 Trastornos 99
 Variables, 23
 sociológicas, 24
 instructiva, 25
 contenido, 26
 psicolingüística, 26

FE DE ERRATAS

En la Lista de Tablas, Gráficos y Figuras (índice)

En la Tabla 18 sustituir "Cluster analysis Boehm por "Análisis Cluster de respuestas emitidas al Boehm".

En las Tablas 20, 21, y 37 sustituir AMOVA por ANOVA.

En la Figura 1 sustituir pra por para.

Pág. 52 (Tabla 3)

Agregar Nota.

El coeficiente de correlación biserial r_{bis} puede adquirir valores superiores a 1 (Amón. J. 1984, pág. 302).

Pág. 56 (Tabla 7).

Agregar Nota.

Para el cálculo del estadístico de contraste "t" se ha recurrido a la fórmula:

$$t = (x_1 - x_2) / \left[\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2} \right]^{1/2} \quad (\text{Dixon. W. J. 1983, pag. 96}).$$

Pág. 82 (Tabla 18).

Cambiar título.

Análisis Cluster de respuestas emitidas al Boehm.

Agregar Nota.

Aglomeración jerárquica de $n = 50$ patrones de $n - 1$ niveles. Realizado mediante el valor absoluto de la correlación y la estrategia mínima (Hartigan, J. 1983. pág. 450).

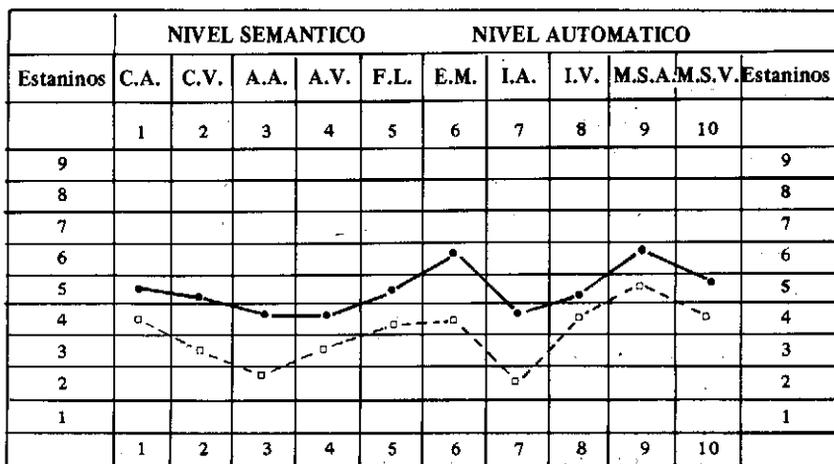
Pág. 84 y 114 (Tabla 20, 21 y 37).

Sustituir AMOVA por ANOVA.

Índice Temático (agregar)

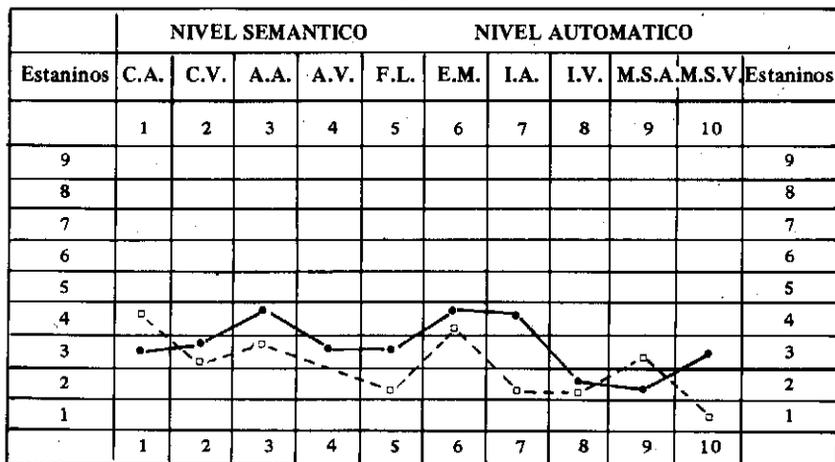
Actividad enzimática 119.

Tabla 43.



-----: Evaluación Inicial (antes del programa).
 ————: Evaluación Final (después del programa).

Tabla 44.



-----: Perfil de habilidades psicolingüísticas del progreso de alumnos de E.G.B. a lo largo de tres semestres antes de aplicarse los Programas de Lenguaje Compensatorio.
 ————: Perfil de habilidades psicolingüísticas del progreso de alumnos después de aplicarles el Programa de Lenguaje Compensatorio durante 3 meses.

Las puntuaciones del perfil hacen referencia al progreso determinado en estaninos. A esta puntuación habría que añadir la puntuación media real del grupo representado.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría General de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica