



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Tesis de Doctorado

**IMPACTO DE UN PROGRAMA DE
ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN NIÑOS DE
SECTORES URBANO MARGINALES**

Doctorando Lic. Sandra Marder

Directora: Psicóloga Telma Piacente (UNLP)
Co- Directora: Dra. Ana Maria Borzone (CONICET)

Febrero 2008

A mis amores, Andrés, Lara y Gastón,
por haberlos privado de muchas
horas de compañía, y por haberme
acompañado en el difícil camino de
altibajos que significa la elaboración y
culminación de la tesis

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi inmensa gratitud a la profesora Telma Piacente, directora de ésta tesis, por su permanente apoyo, su estímulo hacia la investigación, su desinteresada voluntad por compartir sus conocimientos y formar investigadores, y sobre todo por su afecto, motivos todos sin los cuales no hubiera podido realizar el presente trabajo.

Deseo agradecer a la Dra Ana Maria Borzone, co directora de ésta tesis, por sus valiosos aportes vinculados sobre todo al programa de alfabetización implementado, y por haber sido pionera en el país en la realización de estudios sobre conciencia fonológica, y en la construcción y ejecución de programas de alfabetización para niños de sectores sociales desfavorecidos.

Agradezco al Dr Rubén Ledesma por haber colaborado con los aspectos metodológicos de la investigación en general, y en particular, por el control de los estudios realizados con el *modelo de medidas repetidas*. También a la Calc.cient. Maria Inés Urrutia por sus valiosos y desinteresados aportes en diversos análisis estadísticos aplicados a los resultados de los datos de ésta tesis

También expreso mi agradecimiento a la comunidad educativa del Jardín de Infantes 911 “*Luis Sandrini*” de la localidad de Gutiérrez (Berazategui), en particular a quienes fueron, en los años 2003/2004, su directora *Noemí Elías*, y su vice directora *Cecilia Zambano*. A las maestras de nivel inicial *Maria Luisa Borosqui* y *Patricia Belloni*, quienes se capacitaron, y realizaron con los niños las actividades comprendidas en el programa. Y muy especialmente, a las familias y a los niños cuyo seguimiento realicé desde la sala de 4 años y hasta primer grado, por su paciencia y entusiasmo para participar.

Así también deseo destacar el apoyo de la Inspectora de nivel inicial de Berazategui, Lic. Alicia Zgainer, quien se ha interesado por la propuesta y ha propiciado la realización de la misma.

Agradezco también, a los directores, docentes y niños del Jardín 912 de la

ciudad de La Plata por habernos abierto las puertas de su establecimiento y habernos permitido evaluar el desempeño de los niños que participaron en calidad de grupo control.

Por otro lado, este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de las licenciadas Maira Querejeta, Verónica Zabaleta, Gisella Triaca y Cecilia Lopez Musante quienes participaron en la administración de parte de las pruebas con expresa idoneidad.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a mis padres, por haberme educado en la cultura del trabajo, del esfuerzo y de la perseverancia en los objetivos que se desean alcanzar.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivos contribuir al conocimiento del proceso de alfabetización temprana en español en niños de sectores sociales desfavorecidos, y analizar los resultados de la implementación de un programa específico destinado al desarrollo de habilidades y conocimientos relativos a la lectura y la escritura inicial, con el fin de contribuir a mejorar los programas de intervención existentes.

El tipo de intervención propuesta, surge del programa ECOS¹, ya probado en español, pero no replicado suficientemente en niños de edades preescolares. A lo largo de esta investigación se ha estudiado el *impacto de la aplicación de dicho programa*, destinado a niños de 4, 5 y 6 años de edad, pertenecientes a sectores en desventaja socio económica, que concurrían a jardines de infantes de la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

En esta tesis se enmarca en los modelos de investigación proporcionados desde la Psicología Cognitiva y sustenta la hipótesis de que el presente programa de intervención incrementa, en mayor medida que los programas actuales que se utilizan en las escuelas, las habilidades de conciencia fonológica, el reconocimiento y escritura de palabras y textos, así como también las habilidades de comprensión y producción oral de textos narrativos, en el corto y mediano plazo.

Su originalidad reside en la especificidad del programa seleccionado y en haber considerado de manera conjunta la evaluación de su *impacto*, a través de un seguimiento longitudinal, que permitió no sólo verificar la *persistencia* de sus efectos a mediano plazo, sino también las relaciones que guardan entre sí las variables evaluadas, el *poder predictivo* de unas sobre otras, el *momento* en el que se produce el impacto y sobre *cuáles* de las variables y el *tamaño* de ese impacto. Por otra parte, resultan novedosos los *criterios* de inclusión de los

¹ ECOS “Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura” Borzone de Manrique, A.M. y Marro (1990)

sujetos y la *capacitación* de los maestros a cargo.

La investigación se realizó comparando el desempeño de dos grupos de niños en las edades consideradas, un grupo experimental en el cual se aplicó dicho programa y un grupo control. Al inicio de la investigación los niños fueron homologados en cuanto al estrato social de procedencia (identificado por el nivel educacional y ocupacional de los padres), a las características de los establecimientos educativos a los que concurrían y a la de los contextos alfabetizadores hogareños² así como respecto de sus conocimientos y habilidades, antes de la iniciación de la intervención.

Las variables a ser consideradas en la evaluación de los desempeños infantiles fueron las siguientes: habilidades de conciencia fonológica, conocimientos sobre material impreso y sobre el sistema de escritura, lectura y escritura de palabras de diferente longitud y complejidad, lectura de pseudopalabras, lectura y escritura de textos y comprensión y renarración oral de textos narrativos.

Los niños fueron evaluados en cuatro oportunidades diferentes, comparándose los desempeños de ambos grupos en el transcurso de dos años y medio: antes del comienzo de la intervención, al finalizar el primer año de intervención, al finalizar el segundo año de intervención y a los ocho meses posteriores. Los instrumentos de evaluación han sido seleccionados entre los que se han utilizado en el país y en algunos casos se elaboraron instrumentos específicos para esta investigación.

Sobre los datos obtenidos se calcularon estadísticos descriptivos e inferenciales (medidas de tendencia central y de dispersión, frecuencias y porcentajes, pruebas de significación de diferencias, análisis de correlación bivariada y de regresión lineal simple). Además se aplicó un modelo de medidas repetidas y se calculó el estadístico Effect Size para todas las variables al finalizar la intervención y a los ocho meses posteriores a la misma.

Las conclusiones extraídas de esta investigación ponen en evidencia el impacto positivo del programa de intervención. A mediano plazo se verifica una

² Se realizó un estudio específico sobre las características del contexto alfabetizador hogareño.

diferencia promedio de alrededor del 30% entre los niños de ambos grupos, en los porcentajes de aciertos en las pruebas que evalúan las habilidades de conciencia fonológica, lectura y escritura de palabras y comprensión de textos.

A la finalización del primer año de intervención se observa un ritmo de progresión más acelerado en los niños del GE con puntuaciones más altas en identificación y segmentación de fonemas, reconocimiento de letras y establecimiento de las correspondencias fonema-grafema. En otras habilidades más complejas, que requieren un tiempo de intervención mayor, tales como la elisión de fonemas, la lectura y escritura de palabras de mayor dificultad, y la comprensión y renarración de textos, también se ponen de manifiesto diferencias significativas entre los grupos, al segundo año de intervención y a los ocho meses posteriores,

Los resultados encontrados aportan evidencia empírica sobre la validez del enfoque propuesto, que tiene fuertes implicancias educativas. Se destaca, en primer lugar, la magnitud del impacto, según el cual ha podido verificarse un desempeño significativamente mejor del grupo bajo programa, que persiste a mediano plazo. En segundo lugar, que el ritmo de progresión de algunos conocimientos y habilidades en español, ha permitido precisar el tiempo de intervención necesario para la emergencia de las habilidades y conocimientos evaluados. Ambas circunstancias resultan promisorias, a la hora de optimizar las condiciones en las que los niños de poblaciones desaventajadas ingresen a la escolaridad obligatoria con mayores posibilidades de éxito en el aprendizaje de la lectura y escritura, de crucial importancia para los desempeños escolares ulteriores

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
Relevancia del tema.....	16
Organización de la tesis	22

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA LECTURA	25
1.1.1. Los sistemas de escritura y los conocimientos lingüístico-cognitivos básicos para la lectura inicia.....	25
1.1.2. Reconocimiento de palabras y aprendizaje del principio alfabético.....	28
1.1.3. El papel de la conciencia fonológica en el dominio del principio alfabético	28
1.1.4. Los modelos de acceso al “léxico metal” en la lectura de palabras.....	31
1.1.5. Las etapas de adquisición en el reconocimiento y escritura de palabras.....	33
1.1.6. El papel del reconocimiento y escritura de palabras en la comprensión y producción de textos.....	37
1.1.7. El papel del lenguaje, de los conocimientos previos, de los esquemas, los tipos textuales, el procesamiento del texto, y el nivel intelectual en la comprensión del lenguaje oral y escrito.....	39
1.2. LOS MODELOS DE LECTURA	55
1.3. TENDENCIAS HISTÓRICAS EN LA INSTRUCCIÓN EN LECTURA	57
1.3.1. El enfoque analítico	58
1.3.2. El enfoque del aprestamiento	58
1.3.3. El enfoque del lenguaje total.....	60
1.3.4. El retorno al método fónico	61
1.3.5. El enfoque psicogenético de aprendizaje de la escritura	63
1.3.6. El enfoque actual y sus bases teóricas	65
1.4. EL PAPEL DEL CONTEXTO SOCIAL Y EL CONTEXTO ALFABETIZADOR EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA	69
1.5. INTERVENCIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA. REFERENCIAS CLAVE	
1.5.1. La perspectiva de la Alfabetización Emergente y la Alfabetización temprana.....	73
1.5.2. Algunos datos nacionales.....	76
1.5.3. Algunos datos internacionales	78
1.5.4. Hitos de importancia en alfabetización: los aportes de	

J. S. Chall, M. Clay, M. Adams, C. Snow, S. Burns y P. Griffin y McCardle y Chhabra	80
1.5.5. Algunos programas de intervención temprana	88
1.6. EL PROGRAMA ECOS	94
1.6.1. La perspectiva intercultural	95
1.6.2. Las características de las modificaciones introducidas en la presente investigación	99
1.6.3. Objetivos del programa	100
1.6.4. Materiales utilizados	101
1.6.5. Etapas de implementación del programa	104
CAPÍTULO 2 LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	109
2.1. Introducción	110
2.2. Objetivos	111
2.3. Hipótesis	112
2.4. Material y métodos	113
2.4.1. <i>Sujetos</i>	113
2.4.2. <i>Instrumentos</i>	114
2.4.3. <i>Procedimientos</i>	116
CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ALFABETIZADOR HOGAREÑO	120
3.1. Introducción	121
3.2. Objetivos	122
3.3. Material y métodos	122
3.3.1. <i>Sujetos</i>	122
3.3.2. <i>Instrumentos</i>	122
3.3.3. <i>Procedimientos</i>	123
3.4. Resultados	126
3.5. Conclusiones	133
CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	134
4.1. LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA Y EL CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN ESPAÑOL	135
4.1.1. Introducción	135
4.1.2. Material y métodos	135
4.1.2.1. <i>Sujetos</i>	135
4.1.2.2. <i>Instrumentos</i>	136
4.1.2.3. <i>Procedimientos</i>	138
4.1.3. Resultados	139
4.1.4. Conclusiones	160
4.2. LA EVALUACIÓN. LA LECTURA DE PALABRAS Y DE TEXTOS	165
4.2.1. Introducción	165
4.2.2. Material y métodos	165

4.2.2.1. <i>Sujetos</i>	165
4.2.2.2. <i>Instrumentos</i>	165
4.2.2.3. <i>Procedimientos</i>	166
4.2.3. Resultados.....	169
4.2.4. Conclusiones	178
4.3. LA EVALUACIÓN DE. LA ESCRITURA DE PALABRAS Y DE TEXTOS	
4.3.1. Introducción	184
4.3.2. Material y métodos	184
4.3.2.1. <i>Sujetos</i>	184
4.3.2.2. <i>Instrumentos</i>	184
4.3.2.3. <i>Procedimientos</i>	185
4.3.3. Resultados.....	188
4.3.4. Conclusiones	202
4.4. LA EVALUACIÓN. DE LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL DE NARRACIONES.	
4.4.1. Introducción	206
4.4.2. Material y métodos	209
4.4.2.1. <i>Sujetos</i>	209
4.4.2.2. <i>Instrumentos</i>	209
4.4.2.3. <i>Procedimientos</i>	210
4.4.3. Resultados.....	211
4.4.4. Conclusiones	223
CAPÍTULO 5 LA EVALUACIÓN DEL EFECTO DE LA INTERVENCIÓN. ANÁLISIS GLOBALES	226
5.1. Introducción	227
5.2. El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica y conocimiento de lo escrito.	
Su relación con las habilidades de lectura	227
5.3. Correlación y poder predictivo de las variables examinadas	230
5.4. El modelo de medidas repetidas.....	233
5.5. El tamaño del impacto de la intervención	240
5.6. Conclusiones	243
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	246
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	267
ANEXOS.....	285

INTRODUCCIÓN

“La cuestión de cómo es mejor enseñar a leer debe ser uno de los tópicos mas politizadas en la educación... ¿Por que? Una razón es que existe una preocupación universal y apasionada sobre el éxito en la instrucción de la lectura ya que ésta es la llave a la educación y la educación es la llave para el éxito individual y el de una democracia”.

Marilyn Adams, 1990

El presente trabajo está destinado a estudiar el *impacto de la aplicación de un programa de alfabetización temprana a niños de 4/5 años* de edad, pertenecientes a sectores en desventaja socio económica, que concurren a jardines de infantes. Para evaluar el impacto se realizó un seguimiento de un conjunto de conocimientos y habilidades en dos grupos de niños en el transcurso de dos años y medio.

La investigación se inscribe dentro de los enfoques actuales que abogan por la necesidad del comienzo temprano de la alfabetización (Neuman, Copple & Bredekamp, 1999, Neuman & Dickinson, 2003; Dickinson & Neuman, 2006), especialmente en el caso de niños que provienen de estos sectores poblacionales, habida cuenta de las dificultades que suelen presentar en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el período de su escolarización obligatoria.

La necesidad de atender la alfabetización de los niños en el período preescolar toma en cuenta que los *precursores de la lectura formal* tienen sus orígenes en las etapas tempranas de la vida del niño y dependen en gran medida de los procesos de intervención. Dicho de otro modo, la capacidad de aprender se vincula con lo que hace el mediador, que se interpone entre el niño y el mundo para hacerlo inteligible (Lautrey, 1985, Bruner, 1986, Adams, 1990, Graves, Juel & Graves, 2000, Neuman & Dickinson, 2003). La aparición en la literatura especializada de los términos de alfabetización emergente y posteriormente de alfabetización temprana, proporcionan evidencia acerca de la consideración de

los primeros períodos de la vida como los más importantes para la alfabetización (Dickinson & Neuman, 2006).

Sin embargo muchos son los interrogantes acerca de las repercusiones de la intervención temprana en el desempeño escolar posterior, no solamente en la lectura y escritura de palabras sino, además, en la comprensión y producción de textos. Justamente la originalidad del planteo de la presente investigación reside en primer lugar, en la *indagación de la persistencia* a mediano plazo de los efectos del programa seleccionado en la lectura y escritura de palabras y textos así como en la comprensión y producción oral de textos narrativos en niños preescolares provenientes de sectores desfavorecidos. En segundo lugar, en que en este trabajo se ha realizado un *seguimiento longitudinal a lo largo de dos años y medio*, evaluando y comparando el impacto de la intervención, a través del desempeño de los niños incluidos y de su comparación con el de un grupo control homólogo, que no recibió otra intervención mas que la que se desarrolla habitualmente en las instituciones preescolares y escolares. Dicha comparación se realizó en cuatro oportunidades: antes de la intervención, al promediar la intervención, al finalizar la intervención y a los ocho meses posteriores a su finalización. Ambos grupos de niños concurrían a escuelas públicas, de características semejantes, que se encuentran en barrios pobres de la Provincia de Buenos Aires. De este modo ha podido obtenerse información sobre el desarrollo de habilidades y conocimientos a lo largo del tiempo, anulando las diferencias que pueden aparecer en estudios transversales, cuando no se trata de los mismos sujetos. En tercer lugar, en relación con los criterios de *inclusión de los participantes*, que han sido seleccionados no sólo en teniendo en cuenta el estrato social de procedencia, identificado a partir de los sectores poblacionales atendidos por los establecimientos educativos elegidos y por la categoría educacional y ocupacional de los padres, sino además por las características de los contextos alfabetizadores hogareños. Efectivamente, las investigaciones actuales señalan cada vez con mayor precisión la heterogeneidad de las características de los hogares de los niños que crecen y se desarrollan en condiciones de pobreza. En tal sentido resulta imprescindible homologar dichas características si se pretende evaluar el impacto de una intervención específica,

habida cuenta de la presencia de una variabilidad significativa en el contexto alfabetizador de familias de estratos sociales pobres, y de las sustanciales relaciones entre esos medios, el lenguaje del niño y su alfabetización (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994, Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006). En cuarto lugar, porque ha tomado en consideración la necesidad de *intervenir sobre aspectos específicos vinculados con la alfabetización*. Los antecedentes sobre el tema testimonian las dificultades para eliminar o disminuir las diferencias de estrato social en lectura y escritura cuando se realizan intervenciones no específicas, del tipo de las implementadas tradicionalmente¹ en programas como el “Head Start” y otros destinados a las minorías poblacionales carenciadas, aún cuando tuvieron efectos en otros aspectos de los logros y competencia escolares. En razón de ello las intervenciones que se plantean en la actualidad tienden a ser progresivamente más específicas a la luz de los hallazgos de las investigaciones sobre aprendizajes en dominios particulares, especialmente en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. En cuarto lugar, porque los análisis realizados han permitido no sólo identificar el momento de la intervención a partir del cual se verifican efectos y el período de mayor impacto en cada una de las variables incluidas, sino además evaluar el *tamaño del impacto* en cada esas variables, a los fines de realizar comparaciones con otros estudios realizados fuera del país. Finalmente, porque la implementación del programa ha requerido la *capacitación y supervisión de los docentes a cargo*, circunstancia que no sólo ha redundado en las bondades de su implementación, sino que, además, ha dejado capacidad instalada en la institución en las que se ha llevado a cabo.

A partir de esas consideraciones, cabe señalar, además, que el programa de intervención, elaborado a partir del Programa ECOS (ver capítulo 1 apartado 6), resulta novedoso no sólo por su especificidad sino por las edades consideradas. Efectivamente el programa original, fue diseñado para favorecer el desarrollo de habilidades de lectura, escritura, comprensión y producción de textos orales y escritos y su eficacia ha sido probada en grupos de niños mayores, durante sus primeros años escolares.

¹ Actualmente el formato de tales programas de intervención han sido modificados.

Dicho programa, parte de la base de considerar que la lectura comprende dos grandes procesos *reconocimiento de palabras* y *comprensión de textos*. En este caso ha sido adaptado para intervenir a edades más tempranas para favorecer la emergencia de las habilidades y conocimientos implicados en tales procesos.

Se enmarca en la tradición de las investigaciones sobre lectura, que desde la década de los 80, han estado fuertemente influidas por los modelos proporcionados desde la Psicología Cognitiva. En todos ellos se destaca la importancia del *reconocimiento de palabras* para la alfabetización (Gough, 1984; Stanovich, 1991, 2000, Metsala & Erhi, 1996), puesto que se encuentra en la base de los procesos cognitivos de orden superior implicados en la comprensión lectora. No obstante se reconoce que el énfasis en el papel central del reconocimiento de palabras no debe hacer olvidar que el propósito último de la lectura es la *comprensión* (Pressley, 1998, citado por Stanovich, 2000).

Las *habilidades de comprensión* involucran un subproceso complejo a partir del cual se trata de explicar como el lector a partir de un texto escrito y de los conocimientos de los que dispone antes de la lectura puede elaborar un conjunto estructurado de informaciones correspondientes a aquello que ha comprendido del texto (Fayol, 1992). En tal sentido juegan un papel destacado las habilidades de comprensión oral.

Justamente la importancia de la comprensión pone en evidencia que las habilidades de reconocimiento de palabras son tan fundamentales en el conjunto de los procesos de alfabetización, que es posible concebir la existencia de habilidades de reconocimiento acompañadas por una comprensión pobre, pero resulta prácticamente imposible concebir lo contrario (Stanovich, 2000). Además las habilidades de reconocimiento se encuentran fuertemente relacionadas con la velocidad de adquisición inicial de la lectura, aunque su importancia decrece a medida que se incrementa la habilidad lectora.

En esa perspectiva los objetivos del presente proyecto se centran en examinar la eficacia del programa a partir de la emergencia de las competencias necesarias para la alfabetización en los primeros años de escolaridad, en cuanto al

reconocimiento de palabras y a la comprensión y producción oral de textos narrativos y su permanencia en el mediano plazo. El tipo de intervención propuesto, ya probado en español, no ha sido replicado suficientemente en las edades consideradas en la presente investigación. Parte de la consideración de que tanto las habilidades metalingüísticas como las de comprensión deben ser promovidas tempranamente, antes de la escolarización formal, especialmente en el caso de sujetos que provienen de estratos desaventajados, en cuyos hogares la promoción de este tipo de habilidades muestra sensibles diferencias respecto de las que aparecen en otros grupos sociales más favorecidos.

RELEVANCIA DEL TEMA

A pesar de los esfuerzos que realizan distintos sectores de la sociedad, tales como organizaciones civiles, organismos gubernamentales y no gubernamentales, la problemática educativa sigue siendo hoy uno de los grandes temas pendientes en la Argentina. Abdala (2000) sostiene al respecto que²

“...El núcleo duro de la exclusión educativa estaría integrado por los niños y jóvenes que, debiendo estar incorporados al sistema de educación formal de la enseñanza básica, es decir los niveles primario y secundario, no lo están por causales que están relacionadas con características socioeconómicas del entorno familiar, principalmente el nivel socio-económico y el capital cultural o educativo; también por causas relacionadas con las tendencias predominantes en el sistema educacional contemporáneo que básicamente podríamos resumir como demanda de educación enfrentada a una oferta institucional limitada en términos de disponibilidad de recursos materiales y humanos, establecimientos, infraestructura edilicia y de servicios, plantel docente”.

El autor ofrece los siguientes datos correspondientes al año 1998. En la Tabla 1 se pueden observar las dificultades de los jóvenes para permanecer en el sistema, dificultades que dependen del nivel socioeconómico y de lo que se

² Abdala Félix. Conferencia pronunciada el 14 de octubre de 2000 en el ámbito del seminario permanente de investigación de la maestría en educación de la UDESA. *“Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación”*.

denomina capital educativo de la familia (hábitos lectores, conocimientos y recursos disponibles).

Estos datos proporcionan el marco para plantear que existen varios tipos de problemas sociales que deben atenderse con urgencia en los países en desarrollo, cualesquiera que fueren los modelos sociopolíticos y económicos adoptados: la educación, la pobreza y la desocupación.

Tabla 1. Total aglomerados urbanos, 1998. Tasas Netas de Escolarización Primaria y Secundaria seleccionadas según variables individuales, familiares y regionales Argentina

Variables seleccionadas	Tasa neta de escolarización primaria	Tasa neta de escolarización secundaria
Nivel SE Bajo	97,7	67,6
Nivel SE Medio	97,4	79,1
Nivel SE Alto	97,6	89,9
Capital Edu Bajo	96,9	53,3
Capital Edu Medio	97,8	79,2
Capital Edu Alto	97,4	93,9
Nivel Instrucción Jefe Hogar		
Hasta PI	97,3	57,5
PC y SI	98,1	76,4
SC y TI	97,1	89,8
TC	97,5	92,8
Regiones urbanas		
Metropolitana	98,1	78,2
Pampeana	96,8	73,6
Patagonia	97,4	81,9
Cuyo	96,9	68,9
NOA	96,7	70,4
NEA	97,8	71,9

Fuente: Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación, en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares - INDEC.

El primero de esos “problemas sociales” que se menciona es la educación. La misma impregna cualquiera de las soluciones que se busquen para las otras dos, pobreza y desocupación. La actualización educativa requiere tanto de una renovación curricular como de una estrategia económica que les permita a los ciudadanos acceder a una capacitación continua, especialmente cuando la “ubicuidad de los multimedios de comunicación hace imprescindible no ya la alfabetización sino la info-alfabetización, como han comenzado a llamarla muchos expertos” (Piacente, 2000).

En esa perspectiva, los aprendizajes iniciales en lectura y escritura y la comprensión de textos constituyen la “tecnología” fundamental para garantizar una trayectoria escolar exitosa, ya que es indispensable en todas las áreas del desempeño escolar y posteriormente en las de la vida social.

Las altas tasas de repitencia en los estratos pobres, y los porcentajes de abandono y sobreedad a partir de la EGB 3, que caracterizan a la realidad educativa argentina son indicadores de las dificultades de la escuela para cumplir con su función alfabetizadora, dando cuenta que las oportunidades de aprovechamiento escolar se encuentran distribuidas de manera desigual en el interior de la sociedades en detrimento de los sectores de menores recursos (Muñoz Izquierdo, 1996) (Tablas 2 y 3).

Tabla 2. Porcentaje de éxito, repitencia, abandono y expulsión en la Eeducación Primaria, según estratos sociales, en sujetos de 10 a 14 años del conurbano bonaerense. Año 2000

ESTRATO SOCIAL	ÉXITO	REPITENCIA	ABANDONO	EXPULSIÓN
Pobres estructurales	58.3	38.7	0.1	2.0
Pauperizados	75.6	23.5	0.1	0.8
No pobres	90.2	9.7	0	0.1

Fuente EDS 97 SIEMPRO sept.2000

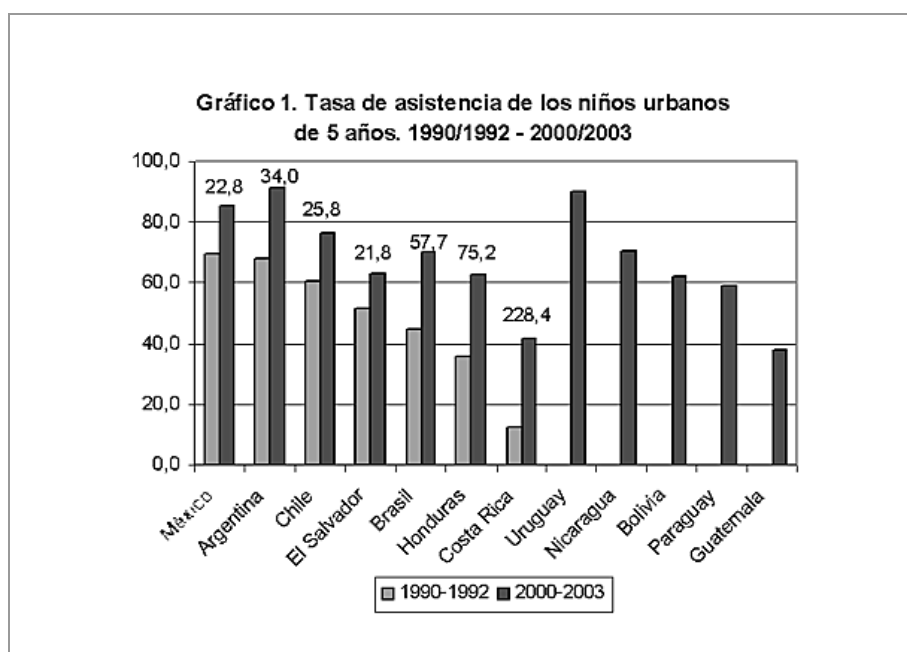
Tabla 3. Porcentaje de Tasas de repitencia, sobreedad, y abandono interanual por nivel de educación. Total del país, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Año 2008

Población	Tasa de repitencia			Tasa de sobreedad			Tasa de abandono interanual		
	Nivel de educación			Nivel de educación			Nivel de educación		
	EPB	ESB	ESS	EPB	ESB	ESS	EPB	ESB	ESS
Total del país 2004	6,5	10,4	7,6	22,9	32,7	36,0	1,8	8,5	19,8
2008	5,1	12,18	7,7	22,3	38,1	36,5	1,1	8,4	17,3
Ciudad Autónoma Buenos Aires	2,4	9,2	6,8	16,1	25,7	28,6	0,5	5,0	12,6
2008	2,0	9,8	6,9	11,0	26,9	30,4	1,1	5,3	11,0
Provincia Buenos Aires	5,3	9,8	8,9	16,2	26,1	36,1	1,1	6,9	24,2
2008	3,8	11,4	8,0	15,9	33,4	35,4	0,1	6,6	21,1

Fuente: Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población. Procesamientos especiales

de la Dirección de Estadísticas sectoriales en base a datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad Educativa. Relevamiento Anual 2005.2009

A la situación de fracaso por repitencia, abandono, expulsión, se adiciona además el ingreso tardío al sistema. En el Gráfico 1 se presentan los datos de asistencia a nivel inicial comparando lo que sucede en los países de la región. A pesar que en Argentina se observa una situación mejor que en el resto, persiste un 10% de los niños que no asiste a nivel inicial, aunque la sala de 5 años es obligatoria.



Fuentes utilizadas: Argentina - EPH del INDEC; Brasil - PNAD del IBGE; Costa Rica - EHPM del INEC; Chile - CASEN de MIDEPLAN; El Salvador – EHPM de la DIGESTYC; Honduras - EHPM del INE y Paraguay - EIDH de la DGEEC.(Citadas en SITEAL- PNU- Bs As)

Otro fenómeno que aparece ligado a la pobreza refiere a la situación de los niños de sectores pobres quienes, a pesar de lograr completar la escolaridad obligatoria, muestran muchas veces un nivel de alfabetización insuficiente, de modo tal que perturba o inhabilita un desempeño exitoso en el entorno social más amplio (Borzzone de Manrique & Rosemberg, 1997).

Al respecto es necesario reiterar que si bien las habilidades de lectura generalmente se adquieren durante la escolaridad, su desarrollo se relaciona fuertemente con las experiencias que se proveen en el hogar, experiencias que resultan diferenciales según el contexto sociocultural de procedencia.

En una encuesta realizada en Argentina en 2001 por el Ministerio de Educación de la Nación, sobre una población que reside en centros urbanos de más de 30.000 habitantes (muestra 2400 casos de todas las regiones del país) los resultados fueron los siguientes:

"El 47% de la población de 18 años y más lee diariamente, al menos durante 15 o 20 minutos de manera continua, diarios, revistas, libros u otros materiales. El 20% lee algunos días a la semana. Por su parte, un tercio no lee o lee muy poco: el 19% lee sólo "de vez en cuando" y el 14% nunca lo hace. No se observan diferencias significativas por edad y género en la frecuencia de lectura. En cambio, es clara la correlación entre lectura y Nivel Económico Social -N.E.S.: siete de cada diez personas que no leen pertenecen al nivel bajo; entre los que leen "de vez en cuando" seis de cada diez pertenecen a ese estrato. En el nivel alto más del 70% lee todos los días, en el nivel bajo lo hace el 34%. La falta de tiempo, de interés y dinero, son algunos de los argumentos utilizados para explicar la falta de hábitos de lectura. Esta carencia se reproduce en los niños. En el 64% de los hogares argentinos hay menos de 10 libros infantiles, mientras que el promedio internacional es del 23%. Otro dato significativo da cuenta que el 65% de los que leen todos los días, reconocen que sus padres también lo hacían. Respecto a las encuestas que informan resultados promedios, destaca que en muchos casos las conclusiones pueden inducir a confusiones. "Decir que el 35 por ciento de los padres, en el país, le leen a los chicos y compararlo con el promedio mundial que alcanza el 50, no parece ser tan malo. Sin embargo vemos que en las clases bajas solo el 7 por ciento lo hace y en las altas hasta el 50 y en algunos sectores llega el 70 %".³

A nivel internacional, muchos estudios han demostrado que a los niños de familias pobres se les lee menos frecuentemente que a los niños que provienen de familias de medios más favorecidos (Feitelson & Goldstein, 1986, Payne, Whiterhurst & Angell, 1994, Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006). Concordante con ello, se han encontrado amplias diferencias de clase social en la disponibilidad y uso de material impreso en los hogares y correlaciones significativas entre la frecuencia con la que se muestran libros de lectura en el hogar y el lenguaje de los preescolares (Crain-Thoreson & Dale, 1992; Mason, 1980; Wells, 1985; Querejeta, Piacente, Marder, Resches & Urrutia, 2004;

³ Ministerio de Educación Encuesta nacional de lectura y uso del libro Abril de 2001 Fuente: Catterberg y Asociados.

Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006). Los resultados de tales investigaciones ponen de relieve que mientras el 47% de los niños de estratos medios tenían contacto con libros, sólo el 3% de niños de estratos marginados estaba en la misma condición. Wells (1985) estudió los eventos de lectura de cuentos en hogares de clase media y hogares de escasos recursos y encontró que, en los primeros, los niños participan de 6.000 eventos antes de su ingreso a primer grado en tanto que en los hogares de clases bajas, no se encontró ningún evento de este tipo.

Esto sugiere que las oportunidades limitadas de actividades de alfabetización en el hogar pueden tener efectos significativos en el desarrollo del lenguaje y posteriormente en el rendimiento en lectura de los niños que provienen de familias de la pobreza. Estos problemas, repercuten, además, en la forma en la que las madres hablan a los niños (Hoff-Ginsberg, 1991). Por lo tanto, es probable que las interacciones madre-hijo de los niños que provienen de medios bajos, se encuentren menos ligadas a las posibilidades de incremento del caudal de vocabulario y correspondan menos frecuentemente al tipo de registro propio del lenguaje escrito.

La situación planteada ilustra de manera elocuente la importancia de las investigaciones que tiendan a identificar estrategias de intervención eficaces y tempranas que permitan encontrar indicadores para el diseño de programas preventivos de posibles fracasos ulteriores (Snow, Burns & Griffin, 1998). Para la elaboración de tales programas deben tenerse en cuenta los resultados de la investigación científica que proporcionan datos empíricos sobre los tipos de intervenciones que han resultado de mayor eficacia (Torgesen & Mathes, 2000; Song & Miskel, 2004, Mcardle & Chabbra, 2004, Ramus, 2005)⁴. En la elaboración de esta tesis se ha considerado particularmente la evidencia proporcionada a nivel nacional e internacional por las investigaciones específicas en este dominio, a la hora de evaluar el impacto del programa de intervención seleccionado.

⁴ Los orígenes cognitivos, neurobiológicos y genéticos de la dislexia. En Les journées de IÓNL, Les troubles de l'apprentissage de la lecture, février 2005.

ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La investigación objeto de esta tesis ha requerido diferentes etapas de implementación para abordar específicamente la evaluación del impacto de la intervención. Las mismas corresponden al ajuste del programa de intervención, a la implementación de dicho programa, a partir de la capacitación de los docentes y la selección de los niños participantes, tomando especialmente en consideración las características de su contexto alfabetizador hogareño y a la metodología de la evaluación del impacto de la intervención, en relación con el desempeño de los niños bajo estudio, en cuatro oportunidades diferentes, tal como ha sido señalado y al tipo de análisis de datos seleccionado

En función de ello la tesis ha sido organizada de la siguiente manera. En el Capítulo 1 se presentan los Antecedentes y el Marco Teórico, con especial referencia a los fundamentos teóricos de la lectura, a los modelos de adquisición, a las tendencias históricas en los métodos de instrucción, y por último a los programas de intervención utilizados, señalando de manera particular las características del programa implementado. El Capítulo 2 está destinado a la evaluación del programa de intervención. Se especifican aquí los problemas, interrogantes e hipótesis de los que se ha partido y la metodología general utilizada en la investigación. El Capítulo 3, esta destinado a proporcionar información sobre los resultados del estudio del contexto alfabetizador de los niños de la muestra en función de los criterios de selección sustentados. Los capítulos siguientes, cuerpo central de esta tesis, están destinados a exponer los resultados de la evaluación de impacto y las conclusiones que se derivan de ellos. En el Capítulo 4 se explicitan con más detalle, en cada uno de los apartados que lo integran, la metodología utilizada en la evaluación de las diferentes variables incluidas y los resultados encontrados comparando los hallazgos correspondientes al Grupo Experimental (intervenido) y al Grupo Control (no intervenido). De este modo en el apartado 4.1 se comunican los resultados respecto de las habilidades de conciencia fonológica y del conocimiento del sistema de escritura. En el apartado 4.2 se hace lo propio con los desempeños infantiles en la lectura de palabras y de textos. En el apartado 4.3 se examinan los

resultados del desempeño en escritura de palabras y textos. El apartado 4.4 refiere a las capacidades de renarración y comprensión oral de textos. En el Capítulo 5 se analizan el conjunto de los resultados anteriores para evaluar, por un lado el comportamiento de las variables de conciencia fonológica y conocimiento del sistema de escritura de los niños considerados como lectores con alto y bajo desempeño. Por otro lado se analiza para el grupo total la matriz de correlaciones entre esas habilidades y el desempeño en lectura y escritura, y la capacidad predictiva de alguna de las primeras sobre las segundas

Para estimar con mayor fineza el impacto de la intervención en las variables seleccionadas a lo largo del tiempo así como su magnitud, se utilizó el Modelo de Medidas Repetidas y el cálculo del Tamaño del Impacto (Effect Size) respectivamente. Finalmente en el Capítulo 6 se concluye con los principales puntos a destacar y con una discusión general de los resultados obtenidos en los diferentes estudios, respecto de las certezas que se desprenden de los mismos así como de los interrogantes a los que han dado lugar.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

“El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea de desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo”.

L. S. Vigotsky, 1962

1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA LECTURA

Los procesos de alfabetización empiezan con el nacimiento, cuando los padres crean el entorno en el cual la lectura es compartida con y dirigida a los niños y constituye un valor en el que están implícitos la ventaja y el gozo que conlleva. Pero este no es siempre el caso, y aprender a leer no es siempre una empresa fácil, no es una habilidad innata como lo es aprender a hablar, en razón de lo cual requiere de instrucción específica. Las investigaciones actuales muestran al respecto cuáles son las estrategias más efectivas para enseñar a leer en los primeros grados y la necesidad de iniciar el aprendizaje tempranamente (National Institute of Child Health and Human Development 2000; McCardle & Chhabra, 2004, Ramus 2005; Alegría 2006). Pero la elección de tales estrategias requiere a su vez del recorte de los conocimientos lingüístico cognitivos implicados en el aprendizaje, relacionado a su vez con el sistema de escritura del que se trate.

1.1.1. Los sistemas de escritura y los conocimientos lingüístico cognitivos básicos para la lectura inicial.

Este apartado se centrará en las características del sistema de escritura en español y en los conocimientos lingüístico - cognitivos básicos para los aprendizajes iniciales.

El lenguaje escrito, quizá una de las más complejas invenciones humanas, se actualiza en una pluralidad de idiomas y de *sistemas de escritura* que guardan distintos tipos de relaciones con el lenguaje oral (Halliday, 1988; Segui & Ferrand, 2000; Piacente 2005). Sampson (1985) y Faber (1990) caracterizan los sistemas de escritura según el tipo, el número y el orden de elementos del lenguaje oral que representan. De acuerdo a esos criterios es posible realizar las siguientes distinciones (Signorini, 1999, Piacente, 2005).

1. Según la posibilidad de interpretación semántica de cada uno de los elementos representados en forma aislada, pueden diferenciarse las escrituras *logográficas* y *fonográficas*. Las primeras codifican elementos lexicales o equivalentes y por lo tanto son susceptibles de interpretación semántica. En el caso de las segundas ello no es posible, dado que representan elementos infralexicales, sílabas o fonemas, distinguiéndose en consecuencia sistemas de escritura *silábicos* y *alfabéticos*.

2. De acuerdo a la representación de todos los elementos relevantes del sistema del lenguaje oral o bien a la omisión de algunos de ellos, es posible diferenciar escrituras *completas* o *incompletas*.

3. Si se toma en cuenta el orden de los elementos representados, aparecen *escrituras lineales*, que codifican según el orden de los elementos de la cadena hablada que representan y los *no lineales*, que codifican la cadena hablada sin respetar ese orden.

Los sistemas de escritura alfabéticos están regulados por el *principio alfabético*, según el cual “existe correspondencia biunívoca entre los fonemas de la lengua oral y los grafemas de la lengua escrita. Sin embargo ningún sistema de escritura alfabético ha respetado totalmente ese principio, en la medida en que aparecen en todas las escrituras alfabéticas elementos ambiguos y extra alfabéticos” (Piacente, 2005).

Ese principio permite a su vez diferenciar los sistemas alfabéticos según la *relativa complejidad de las relaciones* entre las estructuras fonológicas y las

estructuras ortográficas. El mayor o menor grado de consistencia de esas relaciones permite clasificar a la escritura como de *ortografías superficiales o transparentes u ortografías profundas u “opacas”* (Lieberman, Lieberman, Mattingly & Shankweiler, 1980)

Así por ejemplo, la ortografía del inglés, cuyo sistema de escritura es alfabético, es opaca en la medida que dispone de 26 grafemas para representar 36 fonemas. Los grafemas tomados en forma aislada no tienen representación fonológica invariante, es decir que la pronunciación no puede derivarse del establecimiento de correspondencias como consecuencia de la cuantiosa cantidad de palabras irregulares.

En español el sistema de escritura también es alfabético (utiliza el alfabeto latino derivado del griego, del que también se deriva el alfabeto cirílico) que puede definirse como *“un sistema de escritura fonográfico, que codifica a nivel del fonema, relativamente completo, ya que codifica casi todos los elementos del habla y segmentalmente lineal, puesto que respeta la linealidad de la cadena hablada. Es además un sistema superficial o transparente, considerando la alta consistencia de las relaciones entre las estructuras fonológicas y ortográficas”* (Signorini, 1999). A pesar de esa consistencia aparecen algunas ambigüedades. La autora señala al respecto que “El alfabeto español tiene 30 grafemas, 27 formados por letras aisladas y 3 por bigramas consonánticos <ch>, <ll> y <rr>, para representar los 22 fonemas de la lengua. En español, aunque en menor medida que en otras lenguas, existe una homofonía heterográfica, es decir que se cuenta con fonemas que son representados por más de un grafema y que hay grafemas que representan más de un fonema”.

“Dada las particularidades de los sistemas de escritura es razonable pensar que promueven diferentes mecanismos de procesamiento durante el aprendizaje. En el caso de las escrituras alfabéticas el proceso de alfabetización implicará el aprendizaje de la correspondencia entre grafemas y fonemas (código grafonético) y el de los casos de falta de correspondencia perfecta así como el aprendizaje de la *norma ortográfica*, que es arbitraria y regula la forma convencional de escritura” (Piacente, 2000).

1.1.2. Reconocimiento de palabras y aprendizaje del principio alfabético.

El reconocimiento de palabras en un sistema de escritura alfabético requiere del dominio del *principio alfabético*, es decir comprender que las palabras escritas están compuestas por letras cuyo rol es transcribir las unidades lingüísticas que permiten diferenciar las palabras orales: los fonemas. Para ello a su vez son necesarias: a) la capacidad de identificar las letras, b) la capacidad de identificar los fonemas en el seno de las palabras orales (conciencia fonológica o más estrictamente conciencia fonémica, sobre la que se expondrá más adelante) y c) la capacidad de aplicar las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas, es decir que se debe aprender que las letras codifican a ciertas unidades de la lengua oral, que en si mismas carecen de significado (Gombert, 2002).

Ahora bien, el dominio del principio alfabético es indispensable, pero no suficiente para manipular las palabras escritas tanto en lectura como en escritura, en la medida en que el lenguaje escrito no se agota a nivel del código.

1.1.3. El papel de la conciencia fonológica en el dominio del principio alfabético.

El concepto de conciencia fonológica fue desarrollado por Isabel Liberman y colaboradores en la década del 70 en sus investigaciones sobre las dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura (Liberman, Shankweiler, Fisher & Carter, 1974).

Estos trabajos, además de haber sido pioneros en el planteo acerca de los procesos específicos implicados en la lectura y la escritura, ampliaron la perspectiva desde la cual se estaba abordando este problema e impactaron fuertemente en los estudios que evalúan las dificultades en la adquisición de la lectura.

En la literatura especializada se denomina *conciencia fonológica o reflexión metafonológica* al conocimiento declarativo explícito del niño acerca de las posibilidades de manipulación deliberada de los rasgos estructurales del habla, manipulación en la que tendrán importancia capital las posibilidades de

segmentación (Mattingly, 1972; Brady & Shankweiler, 1991, Torgesen & Mathes, 2000).

A su vez se denomina *recodificación fonológica* al conocimiento de tipo procedimental que permite el ensamblaje o síntesis de los fonemas para generar la pronunciación (sonorización) de una cadena de letras, basado en el dominio de las correspondencias entre fonemas y grafemas (Signorini, 2000).

Desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva, teoría desde cuyos principios se ha trabajado más extensamente en este campo, diversos autores entienden que la conciencia fonológica no constituye un aspecto particular del desarrollo cognitivo general, sino que constituye un dominio específico, las habilidades de procesamiento fonológico, en el que están incluidas la percepción y producción del habla, la memoria operativa verbal y la recodificación fonológica en el reconocimiento de palabras.

Pero, además, “para que estos procesos se pongan en marcha es necesaria la interacción con un objeto de conocimiento específico, que requiera la utilización de este tipo de habilidades. La prueba de ello sería la insuficiencia o falta de conciencia fonológica en sujetos analfabetos adultos no confrontados o escasamente confrontados con el sistema de escritura de su entorno o en sujetos confrontados con otros sistemas de escritura” (Piacente, 2005).

Actualmente se hace una diferencia entre *conciencia fonológica* y *conciencia fonémica*, aunque esos términos tienden a usarse de manera intercambiable (Torgesen & Mathes, 2000). La primera, de carácter más general, alude a la sensibilidad de los niños respecto de diversos aspectos sonoros del habla, que se ponen en evidencia, por ejemplo, en la detección de rimas y en juegos de lenguaje. La segunda, más restringida, apunta a las habilidades de segmentación, particularmente a la conciencia a nivel del fonema. Esta distinción es de importancia porque las tareas que evalúan un nivel más global de sensibilidad fonológica (por ej., conciencia de las sílabas o sensibilidad a las rimas) no guardan una relación tan estrecha con el desarrollo

posterior de la lectura como las medidas que específicamente evalúan la sensibilidad a los fonemas individuales de las palabras (Høien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995).

Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica, se ha discutido en diferentes trabajos si las habilidades de conciencia fonológica constituyen un prerrequisito o una consecuencia de las interacciones con el material escrito. En el primer caso se trataría de una condición previa al dominio del principio alfabético. En el segundo de una consecuencia de la interacción, “habida cuenta que las habilidades cognitivas declarativas o explícitas no operan en el vacío, no se constituyen en abstracto, en ausencia de la confrontación con el objeto de conocimiento y de intervenciones específicas” (Piacente, 2005). Es decir que es la interacción mediada con un sistema de escritura alfabético la que posibilita la construcción de conocimientos sobre la estructura fonológica del lenguaje. La tercera alternativa frente a esta controversia es la *hipótesis de la reciprocidad*, según la cual se trata de la emergencia simultánea e influencia recíproca de la conciencia fonológica y la lectura (Morais; 1991; Perfetti, 1991; Tunmer, 1991), y como tal alude al hecho de que el conocimiento fonológico explícito o declarativo y la competencia en lectura se desarrollan simultáneamente.

Desde una perspectiva evolutiva a su vez, es importante señalar que la emergencia de la conciencia fonológica supone un continuo en el que están implicados *diferentes niveles y etapas evolutivas*. “Esos niveles involucran la manipulación de diferentes unidades, sintagmas, rimas, palabras, sílabas, fonemas. La manipulación explícita de cada una de ellas refiere a demandas cognitivas diferentes, razón por la cual su aparición no es simultánea a lo largo del desarrollo: en algunos casos es más temprana que en otros, así por ejemplo el reconocimiento de rimas y de sílabas es anterior al de fonemas y palabras” (Piacente, 2005).

Los diferentes niveles de conciencia fonológica han sido adecuadamente operacionalizados y evaluados a través de pruebas específicas, tales como reconocimiento de rimas, segmentación de sílabas, elisión, segmentación y unión de fonemas, que han demostrado presentar distintos niveles de dificultad.

En el continuo de habilidades de conciencia fonológica, algunas preceden a la enseñanza de la lectura, otras sólo aparecen conjuntamente con el aprendizaje del lenguaje escrito, tal como ha sido señalado en la hipótesis de la reciprocidad. Al respecto, particularmente en español, parecen de mayor importancia las habilidades de segmentación fonológica. La secuencia evolutiva proporcionada por los resultados de investigaciones realizadas a ese respecto informan que los porcentajes de aciertos en tareas de segmentación incrementan con la edad: 0% a los 4 años; 17% a los 5 años y 70% a los 6 años (Liberman, 1973).

En la perspectiva de la intervención educativa es necesario conocer cuál de los niveles de conciencia fonológica resulta más productivo en la adquisición y dominio de la lectura y la escritura y si cada uno de los niveles constituye la condición de posibilidad para acceder al otro. Concomitantemente surgen interrogantes respecto de la facilidad o dificultad con la que los niños desarrollan habilidades de segmentación fonológica, y al respecto existe evidencia de las mayores dificultades que presentan los niños de estratos sociales desfavorecidos, entre otras razones por su escaso contacto con el lenguaje escrito y su contacto diferencial con los intercambios verbales. “Las intervenciones facilitadoras e imprescindibles en tales circunstancias deberían basarse en el conocimiento acabado de las respuestas a los interrogantes formulados, que aún no están completamente resueltos, y que no puede proporcionarse por fuera de los procesos de intervención, formales o informales, que han operado antes y durante los primeros años de escolarización” (Piacent, 2005).

1.1.4. Los modelos de acceso al “léxico mental” en la lectura de palabras.

La cuestión central a ser abordada en el análisis de los procesos de adquisición de la lectura es la de la vinculación entre la forma escrita de las palabras, el sonido y el significado.

“Para designar el sistema que comporta el conjunto de los conocimientos de los que dispone un sujeto sobre las palabras de su lengua, que está relacionado con el tipo, cantidad y calidad de experiencias a lo largo del ciclo vital, los psicolingüistas han elaborado la noción de *diccionario o léxico mental*. Por él se

entiende el 'reservorio lexical' al que debe acceder el auditor (y en el caso de la escritura el lector) para comprender las palabras y al cual el locutor (en el caso de la escritura el escritor) debe igualmente tener acceso para extraer la forma sonora o escrita susceptible de expresar el concepto que quiere transmitir" (Piacente, 2005). "Ese "diccionario mental es sumamente complejo e intrincado. Steven Pinker (1999) ha estimado el número de palabras que un locutor normal conoce (su vocabulario pasivo) en cerca de 60.000, mientras que Willem Levelt (1989) estima que el número de palabras producidas (vocabulario activo) es de alrededor de 30.000" (Seguí & Ferrand, 2000).

Las investigaciones respecto del reconocimiento de palabras a partir de la ortografía, mayoritariamente realizadas en lengua inglesa, han conducido a proponer diferentes modelos de acceso al léxico mental.

El modelo de dos rutas o modelo de doble vía, que ha guiado las investigaciones sobre lectura desde la década de los 80, y que demostrado su poder explicativo, particularmente en el caso de los primeros aprendizajes, sostiene la existencia de dos rutas o vías para acceder al léxico mental, a partir de las configuraciones ortográficas de las palabras (Coltheart, 1978). Una *ruta primaria de acceso directo*, que es de naturaleza léxica y se basa en la asociación entre la configuración ortográfica completa de una palabra y su representación semántica, fonológica y ortográfica, en las entradas léxicas (directa en tanto *va de la ortografía al significado*). Otra ruta, *de acceso indirecto o fonológica*: es de naturaleza subléxica y se basa en la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema, que posibilitan la asociación con las representaciones fonológicas, que a su vez activan el significado (indirecta en tanto *va de la ortografía a la fonología y luego al significado*).

Según este modelo "el lector debe ser capaz de utilizar el conocimiento de la correspondencia entre el patrón ortográfico global de las palabras y el patrón sonoro que les corresponde (ruta directa) y el patrón ortográfico de los elementos constitutivos de las palabras (grafemas) y sus representaciones fonológicas (fonemas)" (Piacente, 2005). El mismo ha sido particularmente productivo a la hora de explicar el reconocimiento de palabras en idiomas como el inglés. Los

lectores dispondrían de dos mecanismos para pronunciar las palabras escritas: uno de traducción de letra a sonido, que les permite leer palabras regulares y pseudopalabras⁵, y otro de reconocimiento global, que les permite leer palabras irregulares

Ehri en el año 1992 plantea que el Modelo de dos rutas no puede dar cuenta del aprendizaje de la lectura. La teoría de Ehri se desarrolla a partir de 2 focos de interés, uno concerniente a la naturaleza de las representaciones mentales de la palabra en la memoria del lector (que cuestiona el modelo de 2 rutas) y un segundo foco centrado en el desarrollo del lector caracterizando una serie de fases por el tipo de conexiones que se forman entre las pistas visuales de las palabras escritas y la información que se tiene de la misma almacenada en la memoria, perspectiva que desarrollaremos en el apartado siguiente.

Respecto del primer foco, plantea que las palabras regulares e irregulares se aprenden memorizando asociaciones entre la forma visual y los significados, se trata de conexiones arbitrarias para acceder al léxico, entonces se pregunta ¿Por qué se plantea como necesaria la recodificación fonológica? “Propone a partir de esto que la ruta directa contiene ya información fonológica que conduce al léxico mental....los niños van estableciendo desde el inicio una ruta visual-fonológica al léxico al formar conexiones entre la pista visual y su pronunciación guardada en la memoria. Considera que los lectores fluidos han llegado a formar conexiones completas entre las letras de la palabra escrita y los fonemas en la pronunciación y mantienen la forma escrita en la memoria como imágenes ortográficas *amalgamadas* a las pronunciaciones y los significados” (Signirini, 1999, págs. 65 y 66).

1.1.5. Las etapas de adquisición en el reconocimiento y escritura de palabras

El *reconocimiento automático de palabras* supone un proceso gradual de adquisición en base al tipo de conexiones que se forman en el curso del

⁵ Las pseudopalabras son construcciones experimentales de elementos que no corresponden al léxico del idioma pero para cuya elaboración se han seguido las mismas restricciones que operan en la combinación de las unidades de las palabras.

aprendizaje. De acuerdo a Erhi (1991;1998) se avanza a través de cuatro fases. Primero, se utilizan claves visuales para reconocer palabras. Esta fase es denominada *lectura por pistas visuales o logográfica*, en la cual la pista visual de la palabra se vincula al significado y a la pronunciación, pero el vínculo no es fonológico, es una fase pre alfabética. Un ejemplo de ella puede ser la “lectura” de palabras tales como ‘McDonald’s’ o “Coca Cola” o el nombre propio. Durante ésta los niños no son capaces de leer una palabra conocida si su presentación cambia, de modo tal que se modifique el contexto de aparición (por ej. en el caso de McDonald’s el arco dorado que lo acompaña). En la siguiente *fase alfabética rudimentaria o parcial*, los alumnos utilizan el desarrollo del conocimiento de las representaciones grafema-fonema para decodificar al mismo tiempo que las pistas visuales, utilizando una combinación de ambas estrategias. Pueden conocer algunas de las letras de las palabras y combinar ese conocimiento con una imagen u otra clave para identificar una palabra, con lo cual pueden leer varias palabras. Por ejemplo, un niño puede combinar la letra “p” y una imagen para identificar la palabra *pato*. Posteriormente en la *fase alfabética completa*, los niños decodifican las palabras utilizando las representaciones grafema-fonema, es decir están en posesión del código alfabético habiendo adquirido habilidades de segmentación y recodificación. No necesitan ningún otro soporte para la lectura de palabras y pueden leer todo tipo de palabras. Finalmente, en la *fase alfabética consolidada y automatizada ya hablamos de lectura visual* en la cual los lectores desarrollan representaciones ortográficas de palabras y partes de palabras, de modo tal que la norma ortográfica se superpone al código. En esta etapa final, pueden reconocer la totalidad de las palabras y aplicar su conocimiento de la existencia de representaciones ortográficas para identificar nuevas palabras con fluidez y mayor velocidad.

Este proceso de reconocimiento de palabras provee al niño de un mecanismo para formar un léxico ortográfico (incorporando éste a la identidad fonológica y semántica) y de este modo el sujeto puede contar con herramientas para segmentar las palabras escritas en unidades.

La escritura de palabras a su vez evoluciona no siempre en paralelo con la lectura. En el largo camino de los aprendizajes de distintos tipos de expresiones gráficas, del dominio del espacio gráfico, de los diferentes sistemas notacionales, los niños tienen que aprender a discriminar entre lo que es dibujo y lo que es escritura, es decir concebir como diferente aquellas representaciones ligadas al lenguaje.

Distintas investigaciones han mostrado que alrededor de los 3 años, todos los niños diferencian dibujo de escritura (Ferreiro & Teberosky, 1979, Borzone de Manrique, 1994) cuando las condiciones del entorno posibilitan esas distinciones.

Posteriormente aparecen manifestaciones escriturales de diferentes características. Ball y Blachman (1991) destacan en el caso de la evolución de las escrituras infantiles el uso de diferentes estrategias. Éstas se encuentran en relación con las concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito. De este modo es posible identificar distintos tipos de escritura, según la estrategia utilizada.

1. Estrategias no analíticas: suponen ausencia de correspondencia entre oralidad y escritura, los niños no pueden aún analizar la estructura sonora de las palabras orales ni la estructura grafémica de las palabras escritas y la correspondencia existente entre ellas. Aparecen producciones no convencionales, que constituyen escrituras *inventadas*, que suelen presentar, aunque no siempre, una direccionalidad precisa, vertical u horizontal. Pero también aparecen producciones convencionales, denominadas escrituras *logográficas*, entendiendo por ellas la reproducción del patrón ortográfico correspondiente a una palabra como una totalidad aprendida de memoria (el nombre propio o algunas otras palabras muy familiares). En ambos casos, las estrategias utilizadas resultan *no productivas*, en el sentido que sólo habilitan a realizar un facsímil de escritura o bien a escribir “de memoria” un escaso número de palabras (Piacente, 2005)

2. Estrategias analíticas: la progresión de las estrategias no analíticas a las analíticas se produce gradualmente. Su uso supone poner en correspondencia oralidad y escritura, es decir una concepción grafonética del lenguaje escrito

(Gombert, 1990). En consecuencia la lectura y escritura se realizan por mediación fonológica. Las estrategias analíticas pueden ser *parciales (o incompletas)* o *completas*. En el caso del uso de estrategias parciales o incompletas las posibilidades de segmentación fonética y el reconocimiento de la correspondencia grafema fonema todavía son imperfectos. Erhi (1991) sostiene que la asociación no siempre se produce entre letras y fonemas sino que puede producirse entre letras y otro tipo de unidades subléxicas, las sílabas. Este fenómeno pone en evidencia una segmentación parcial de la sustancia fónica, que se realiza sobre unidades mayores al fonema. Esta segmentación da cuenta de escrituras en las que suelen aparecer omisiones, sin embargo esta estrategia permite a los niños escribir y leer palabras desconocidas. Cuando aparece el uso de estrategias analíticas completas, la escritura se caracteriza por el dominio del principio alfabético, que involucra el desarrollo de conciencia fonémica. No se domina aún la norma ortográfica, situación que da como resultado sustituciones *fonológica o fonéticamente apropiadas*. Las sustituciones fonológicas apropiadas corresponden a aquellas en las que un grafema es reemplazado por otro, que en otros contextos léxicos puede representar al fonema correspondiente, por ejemplo *ciero* por *quiero*. En las sustituciones fonéticamente apropiadas se trata de errores en los que la sustitución no altera la pronunciación de la palabras, por ejemplo *baca* y *vaca* (al menos en el español rioplatense) (Piacente, 2005).

3. *Estrategias de recuperación ortográfica de la memoria a largo plazo*: corresponden a la escritura ortográficamente correcta de las palabras. En ellas se evidencia el conocimiento de la norma ortográfica, su almacenamiento y recuperación de la memoria a largo plazo. El desarrollo de esta estrategia se apoya en la estrategia anterior de recodificación de palabras, a partir de la evocación de los grafemas correspondientes a los fonemas de la palabra que se quiere escribir. El paso de una estrategia a otra se produce cuando se establecen conexiones directas entre la secuencia gráfica y su representación en la memoria a largo plazo, a partir de las reiteradas ocasiones en las que una palabra es recodificada. Estas escrituras completas y ortográficamente correctas difieren de las logográficas, en el sentido que las últimas surgen del reconocimiento global de la de la forma gráfica, que no puede ser analizada (Piacente, 2005).

Debe destacarse asimismo el carácter no lineal de los aprendizajes, particularmente cuando se modifica el contexto de producción de escrituras. Los niños pueden producir distintas escrituras en respuesta a demandas cognitivas más simples, como en el caso de la escritura de palabras aisladas o más complejas, en el caso de la escritura de oraciones o textos.

Ahora bien, es necesario señalar, en primer lugar, que la secuencia evolutiva de los procesos de lectura y escritura está mediada por los procesos de intervención formal o informal en los que participa el niño. En segundo lugar, que pueden aparecer desfasajes entre la lectura y la escritura, aunque se encuentren relacionadas. La dificultad relativa de cada una depende del nivel de lenguaje escrito del que se trate (Gombert, 2000, Piacente, 2005). En el nivel inicial generalmente es más fácil escribir, cuando los niños escriben, segmentan y colocan las letras correspondientes. Pero cuando leen deben mantener en la memoria operativa la secuencia de sonidos y ensamblar la pronunciación que corresponde (recodificación fonológica), habilidades más complejas (Borzone, 1999).

1.1.6. El papel del reconocimiento y escritura de palabras en la comprensión y producción de textos

En psicolingüística, se denomina *texto* o *discurso* a uno de los niveles superiores de organización del lenguaje, integrado por un *conjunto de oraciones relacionadas entre sí de manera coherente y sistemática*. Aquí sólo se harán apreciaciones sobre la comprensión de los textos escritos.

Las *habilidades de comprensión textual* involucran un conjunto de procesos complejos a partir de los cuales se trata de explicar cómo el lector, sobre la base de un texto, puede elaborar un conjunto estructurado de informaciones correspondientes a aquello que ha comprendido del mismo (Fayol, 1992). Supone un rol activo de parte del lector, que construye el significado basándose en la información que proporciona el texto, sus conocimientos previos, almacenados en su memoria (lingüísticos, generales del mundo y específicos de dominio), los propósitos y la situación de lectura (Gunning, 1998), así como de la organización

retórica de diferentes tipos textuales. Entre los conocimientos previos lingüísticos se destaca el reconocimiento fluido de palabras, en cuya ausencia la comprensión del texto se ve entorpecida (Piacente, 2005).

Gough y Juel (1989) proponen un "modelo simple de la lectura" que afirma que la comprensión lectora resulta de la multiplicación de la decodificación y la comprensión oral [L (comprensión lectora) = $D * C$ (descodificación multiplicado por comprensión del lenguaje)]. "El carácter multiplicativo de la relación significa que ambos factores, D y C , son condición necesaria para la comprensión, pero que ninguno de ellos es suficiente por sí sólo (Gough, Juel & Griffith, 1992; Hoover & Gough, 1990). El examen de la correlación entre L y cada uno de los dos factores muestra que la descodificación es el más importante al comienzo del aprendizaje ($r(L * D) = .61$ y $r(L * C) = .39$) y que los valores se invierten a comienzos de la escuela secundaria ($r(L * C) = .68$ y $r(L * D) = .39$)" (Alegría, 2006). Estos resultados ponen en evidencia que las diferencias en comprensión lectora en los primeros años de la escolaridad se deben a las diferencias en el reconocimiento fluido de palabras.

En el mismo sentido podemos decir que los niños que pueden leer palabras con precisión y rapidez poseen buenos cimientos para un adecuado progreso en la comprensión. Cuando los alumnos aprenden el código tempranamente, pueden expandir su conocimiento del vocabulario, de conceptos y de textos a través de una variedad de experiencias de lectura, y esto es lo que justamente trabajamos en el programa implementado en el presente trabajo.

En la escritura también es crítica la automatización de la escritura de palabras para producir textos. Dicho de otro modo, los procesos de base (escritura de palabras) tienen que estar automatizados para acceder a los niveles más complejos de escritura de oraciones y textos. En caso contrario, es decir cuando el niño debe detenerse en la secuencia de las letras que debe utilizar, "se produce una sobrecarga cognitiva, que conduce a una representación gráfica incompleta de las palabras, producto del análisis parcial de las mismas, ya que un análisis completo provocaría la pérdida en la memoria operativa del enunciado que se

está transcribiendo, hecho que atentaría contra los procesos de organización y textualización” (Borzone, 1999).

Para escribir textos “no es suficiente haber automatizado la escritura de palabras, aunque ésta constituya su condición de posibilidad. Implica, además la puesta en juego de habilidades cognitivas más complejas, metafonológicas, metasintácticas, metasemánticas, metalexicales, metatextuales y metapragmáticas, que garantizan controlar deliberadamente los aspectos gramaticales, de significado, de los parámetros textuales de cohesión y coherencia así como de las necesidades específicas de uso de la lengua escrita. Por lo tanto los procesos de escritura requieren de una considerable automatización en la que están involucrados procesos metalingüísticos que atañen a diferentes dimensiones del lenguaje” (Piacente, 2005).

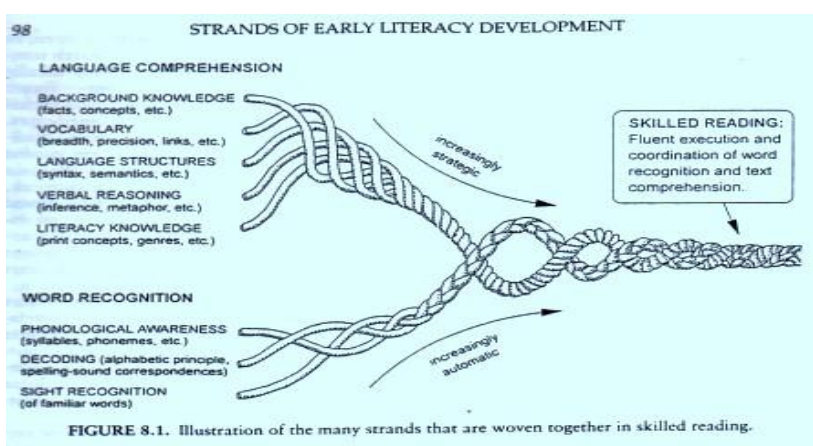
1.1.7. El papel del lenguaje, de los conocimientos previos, de los esquemas, los tipos textuales, el procesamiento del texto y el nivel intelectual, en la comprensión del lenguaje oral y escrito

Los lectores hábiles son capaces de derivar el significado de los textos precisa y eficientemente, y las investigaciones han puesto de manifiesto que para realizar esto se coordinan con fluidez muchos componentes. Estos aparecen claramente en la figura extractada de un texto de Scarborough (2002) “Hebras de la alfabetización temprana”. En el mismo se ilustra cómo no es posible concebir por separado los hilos que están envueltos en el reconocimiento individual de palabras de los que están implicados en la comprensión del significado.

Ya se ha visto en los apartados anteriores que el reconocimiento de palabras requiere el aprendizaje de las correspondencias letras/fonemas para poder decodificar y pronunciar las palabras y que se grafica en la parte inferior de la Figura 1. Este proceso se va automatizando con la práctica, para luego poder dedicar el esfuerzo a los procesos de comprensión (parte superior de la Figura1). Aunque la pronunciación de todas las letras haya sido correctamente codificada, el texto no se comprendería si el niño no conociera las palabras, si no las pudiera relacionar sintáctica y semánticamente y si no pudiera establecer las inferencias para interpretar el texto apropiadamente “leyendo entre líneas”.

El autor de esta figura plantea que aproximadamente el 75% de los niños con dificultades en lectura en los primeros grados continúan siendo “lectores pobres” en su vida académica. Es por esto que se debe detectar tempranamente este problema para diseñar la intervención adecuada. Debe recordarse que sólo el 10% de los niños que lee satisfactoriamente en los primeros grados tiene problemas a posteriori.

Figura 1: Hebras de la alfabetización temprana (Scarborough, 2002)



Para enfatizar esta línea de pensamiento a continuación se hará referencia a los resultados de un meta análisis realizado sobre 61 investigaciones por el mismo autor en el año 1998, en el cual se identifican cuáles fueron las variables que resultaron ser los mejores predictores de la lectura posterior en niños preescolares. Dividiéndolas en 3 categorías, el autor establece las siguientes correlaciones:

1) *Medidas de procesamiento de lo impreso:* conocimiento de las correspondencias (.57), de las letras (.52) y de los conceptos sobre lo impreso (.46) respectivamente.

2) *Medidas del lenguaje oral:* Índice de lenguaje expresivo y comprensivo (.46), conciencia fonológica (.46), vocabulario expresivo (.45), renarración de historias (.45), inteligencia verbal (.37), lenguaje receptivo (.33), memoria verbal (.33) y por último producción y percepción del lenguaje (.24 y .22 respectivamente).

3) *Medidas de habilidades no verbales*: memoria visual (.31), cociente intelectual no verbal (.26) e integración visual motora (.16)

Se puede concluir de este trabajo que las variables más directamente relacionadas con las medidas de procesamiento de lo impreso, el lenguaje oral y la conciencia fonológica son las que mejor predicen la lectura en los años subsiguientes.

1.1.7.1. El papel del lenguaje oral

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y metalingüísticas, que se vinculan estrechamente con él. Durante mucho tiempo se enfatizó la discontinuidad entre hablar /escuchar y leer/escribir, pero las tendencias recientes en la literatura son destacar el grado en el que la alfabetización constituye un continuo con la adquisición del lenguaje oral, señalando la ubicuidad de las experiencias con el lenguaje escrito en la vida de los niños (Piacente, 2005). De este modo, complementariamente al desarrollo cognitivo, que está en la base de ese proceso de adquisición, resulta relevante el fenómeno social que trae aparejado. Snow (1983) destaca esta naturaleza social estudiándola en las primeras etapas de su adquisición y señala sobre todo el rol de las interacciones adulto-niño en donde se juegan una serie de modalidades comunicativas que pueden transformarse en un proceso de continuidad y facilitación entre el discurso del niño y del adulto, o bien de corte y no facilitación.

“Como está demostrado el mejor facilitador de la adquisición del lenguaje es la contingencia semántica del habla del adulto. Las emisiones del adulto son semánticamente contingentes si continúan el tópico de las emisiones anteriores del niño” señala Snow. La contingencia semántica incluye: *expansiones*, que se encuentran limitadas por el contenido de las emisiones infantiles previas, *extensiones semánticas*, que proporcionan información nueva sobre el tópico, *preguntas*, que demandan aclaraciones sobre las emisiones infantiles y *respuestas*, que requieren aclaraciones a las preguntas infantiles.

Ese tipo de conductas parecen ser típicas en las familias de clase media y han sido identificadas como instrumentales para producir lectores preescolares. Esta clasificación puede utilizarse también para evaluar la comunicación maestro- niño en el contexto áulico y de hecho se ha utilizado en esta investigación (Anexo 5).

“Un aspecto bien documentado de la adquisición del lenguaje infantil refiere a las limitaciones iniciales que tienen, que les permite sólo hablar de lo concreto que se encuentra en el aquí y ahora, y el desarrollo posterior de su habilidad para referirse a lo remoto y abstracto” (Snow, 1983). Según esta autora las emisiones tempranas pueden describirse como altamente contextualizadas, tanto desde el punto de vista del niño como del observador, quien no comprende su sentido si desconoce el contexto de emisión. Muchos aspectos del desarrollo del lenguaje muestran un incremento creciente en la independencia del contexto: por ejemplo,

1. las primeras palabras se usan preformativamente (*brm-brm*, mientras se mueve un autito), o socialmente (*au*, por adiós) (Nelson, 1981).
2. las emisiones tempranas se refieren a objetos físicamente presentes o a situaciones que ocurren en el momento y sólo posteriormente los niños pueden referirse a objetos ausentes o a situaciones pasadas o futuras.
3. las conversaciones tempranas se realizan con familiares quienes esperan determinadas preguntas y proporcionan las respuestas esperadas por los niños, mientras que los niños mayores pueden conversar sobre cosas familiares con un extraño (Snow, 1977).
4. los niños pequeños presuponen conocimientos en su interlocutor, mientras que los niños mayores no lo hacen

En este sentido la alfabetización completa de los adultos es la última habilidad descontextualizada. Está claro que muchas de las experiencias identificadas como promotoras del desarrollo de la alfabetización en los preescolares (tales como contarles historias, leerles, ayudarlos en la reconstrucción de eventos pasados, formulando preguntas tutoriales) contribuyen más a sus habilidades en el uso descontextualizado del lenguaje, aún en eventos no comunicativos, que a las habilidades de alfabetización en sí misma. La enseñanza que se desprende de algunos programas de intervención y otras currícula destinadas a preescolares, es

que favorecen fuertemente todas las habilidades del uso descontextualizado del lenguaje. Los niños necesitan ambas, habilidades de alfabetización y uso descontextualizado del lenguaje, para tener éxito en la escuela, pero es posible que mientras las experiencias relativas a la alfabetización puedan ser adquiridas en la escuela, el desarrollo de habilidades referidas al uso descontextualizado del lenguaje se relacione más fuertemente con las experiencias que se desarrollan en los hogares.

Otro aspecto relevante del lenguaje en relación a la alfabetización es lo que se conoce como el *nivel de vocabulario*. Muchas investigaciones han destacado la correlación existente entre el vocabulario receptivo, las habilidades de conciencia fonológica en los primeros años (que se conoce como sensibilidad fonológica) y la comprensión oral de textos.

Lonigan, Burgess, Anthony y Barker (1998) y Bryant, Mac Lean, Bradley y Crossland (1990) realizaron estudios longitudinales con niños de 2 a 5 años, en los que encontraron que la sensibilidad fonológica temprana está relacionada con el lenguaje oral, que éstas habilidades fonológicas medidas a los 3 años a través de la detección de rimas y de aliteraciones, comparten un componente de lo que se mide a los 5 ó 6 años de edad en el nivel mayor de conciencia fonológica en tareas de elisión de fonemas.

Scarborough (2002), analiza una serie de investigaciones en las cuales se señalan correlaciones significativas entre el nivel de vocabulario de niños de 4 y 5 años y el grado de comprensión de historias y las tareas de conciencia fonológica. Estas asociaciones se mantienen luego en grados superiores llegando a obtener valores de $r=0,75$. Esta sinergia entre el incremento del vocabulario, la complejidad en los niveles de comprensión de textos y la lectura, podemos entenderlo en relación al concepto citado por Stanovich (1986) como *Efecto Mateo* “los ricos se vuelven más ricos y los pobres más pobres”. En este caso esto se manifestaría de la siguiente manera: al poseer un mayor vocabulario (incrementado por la lectura de textos y el uso descontextualizado del lenguaje) se amplía el léxico mental y por consecuencia aumenta la posibilidad de

reconocer más palabras cuando el niño comienza a leer, esto a su vez se evidencia en una evolución del nivel del vocabulario, la lectura y la comprensión.

1.1.7.2. El papel de los conocimientos previos, estructura y procesamiento del texto

La comprensión textual ha sido examinada en relación con tres vertientes principales (Molinari Marotto, 1997): los *conocimientos previos del sujeto*, la *estructura del texto* y el *procesamiento del texto*.

a. Los conocimientos previos.

Por conocimientos previos se entienden aquellos conocimientos, estrategias y capacidades que el sujeto aporta a la situación de lectura. Ellos son fundamentalmente de tres tipos:

- Conocimientos o habilidades lingüísticas (competencia lingüística y competencia comunicativa).
- Conocimientos de carácter general o conocimiento del mundo.
- Conocimientos específicos de dominio (relativos a un área en particular).

“Dichos conocimientos previos, tanto lingüísticos como de contenido (general o específico de dominio), tienen que ver con la edad de los sujetos, con su nivel intelectual y con el tipo particular de experiencias de su historia vital” (Piacente & Granato, 2001), (Sthal, 1998; Piacente, Granato, Titarelli, Maglio & Valenzuela, 2001).

Específicamente los dos últimos, “se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo en forma de paquetes denominados *esquemas* (van Dijk, 1992); *guiones* (Schank & Abelson, 1977) De la misma manera que el conocimiento general del mundo se organiza bajo la forma de esquemas, podemos considerar que el conocimiento acerca de la estructura de los diferentes tipos de textos, entre ellos los narrativos, también está almacenado bajo dicha modalidad.

“Muchos niños, ya desde sus años preescolares, han desarrollado esquemas sobre la organización de textos narrativos, ya que la mayoría de las narrativas reflejan el orden temporal del mundo en el que viven y muchas de ellas tienen una estructura similar. Tienen un comienzo, un tramo intermedio y un final; muchas tienen personajes y un argumento que incluye alguna complicación, que en la mayoría de los casos se resuelve a través de una secuencia de eventos que se desarrolla cronológicamente.

Los niños que han tenido abundantes experiencias de lectura, y han tenido ocasión de interactuar con gran variedad de libros, sobre todo a través de la mediación de los padres u otros adultos, llegarán a la escuela con ricos esquemas narrativos. Aunque probablemente no sean capaces de explicitarlos, seguramente pondrán en evidencia estos conocimientos si se les pide que cuenten una historia” (Piacente & Granato, 2001)

Independientemente del tipo de experiencias previas con que los alumnos ingresan a la escuela, es importante que el maestro, durante estos primeros años, sea capaz de diseñar experiencias que ayuden a los niños a comprender la estructura de los textos, ya que esto constituye un precursor de enorme importancia para llegar a ser un lector competente. Cuanto más se conozca acerca de la estructura y la organización de un determinado tipo de texto, más fácil será organizar su lectura y comprender su contenido.

b. Los tipos textuales

Si bien pueden hacerse distintas clasificaciones sobre los tipos de textos, se hará referencia explícita a los textos narrativos y expositivos únicamente (Brewer, 1980) ya que revisten particular importancia en el proceso de alfabetización.

Los *textos narrativos* se caracterizan por el relato de ocurrencias de sucesos en una secuencia temporal y según relaciones causales y motivacionales. Involucran personajes y acciones. Estos son los tipos de textos que se emplean en general

con los niños pequeños y son los que se utilizaron en el programa de intervención (Anexo 3 Materiales de lectura)

Los *textos expositivos* describen conceptos abstractos y relaciones lógicas entre acontecimientos y objetos, de antecedente consecuente, entre otros, con el fin de explicar, informar o persuadir. Su finalidad más general es la de comunicar información en contextos específicos.

b.1 Tipos de narrativas. Características y desarrollo

En un sentido general, las narrativas pueden definirse como formas discursivas en las cuales se describen al menos dos eventos diferentes que mantienen entre sí relaciones temporales, causales u otras. Las primeras y más elementales narrativas pueden identificarse ya desde muy temprano en el desarrollo lingüístico, y alrededor de los cuatro años los niños suelen ser capaces de producir relatos relativamente complejos, y de diversa naturaleza.

Específicamente, son tres los tipos de narrativas que se han identificado y explorado de manera más sistemática en el niño preescolar:

- I. *Los guiones o scripts*, que consisten en la descripción de lo que “suele” pasar, una secuencia de eventos que ocurren repetidamente, en situaciones altamente rutinarias y estereotipadas (“¿Qué hacemos todas las mañanas cuando nos levantamos?”, “¿Qué pasa cuando vamos a un cumpleaños, qué hacemos primero, que hacen los chicos, cómo es el final?”). Los *scripts* se encuentran entre las formas narrativas de elicitación más temprana, y han sido propuestas como estructuras básicas para la organización conceptual y la memoria de eventos en los niños (Nelson, 1986). En sentido estricto, estas primeras modalidades de concatenación de sucesos no contarían con la totalidad de las propiedades estructurales esperables en una narrativa, ya que se desarrollan únicamente en el terreno de lo previsible. Esto las convertiría en formas pre-narrativas, antes que propiamente narrativas.
- II. *Las narraciones de experiencias personales* se refieren a “un modo de recapitular experiencias pasadas, relacionando una secuencia verbal de

cláusulas con una secuencia de eventos que (se infiere) ocurrieron en el pasado” (Labov, 1972). Incluyen desde respuestas a manera de cuasi-guiones a preguntas típicas tales como “¿Qué paso hoy en el jardín?”, hasta anécdotas específicas de sucesos que hayan sido significativos para el niño. Este tipo de producciones se ajustan ya a una estructura narrativa muy simple, en tanto aquí ya suele aparecer un problema y la resolución del mismo. Alrededor de los cuatro o cinco años es común, por tanto, que los niños organicen sus narraciones espontáneas alrededor de un evento principal.

- III. Las narrativas de ficción*, que refieren, esencialmente, al relato de eventos que transcurren en escenarios hipotéticos o imaginados. Este tipo de producciones se revelan como particularmente sensibles a la calidad del contexto de interacción, ya que los niños suelen tomar prestados la estructura y los contenidos de las narrativas de ficción a las que están expuestos para la creación de sus propias historias, que suelen aparecer espontáneamente en contextos lúdicos, aunque también pueden provocarse a partir de la presentación de estímulos diversos, como laminas temáticas, secuencias graficas o libros de imágenes.

El esquema de historias simples que se ajusta al texto utilizado en esta investigación, es el descrito por Stein y Glenn (1979) quienes han argumentado que el conocimiento de la historia esta organizado en forma de reglas que contienen conocimientos sobre la estructura de la historia, y ésta estructura está formada por las siguientes partes:

1. Escena (setting): introduce al protagonista, contiene información social, física y temporal, en donde transcurre la historia.
2. Episodio (episode): se divide en varias partes
 - a. Evento inicial: una acción, evento interno o físico que sirve para iniciar una historia, o es la causa para que el protagonista responda emocionalmente y formule una meta.

- b. Respuesta interna: reacción emocional y objetivo, incluye pensamientos del protagonista que lo inician en la acción.
- c. Intento: reacción o serie de acciones que se llevan a cabo al servicio de la meta.
- d. Consecuencia: un evento o acción que marca el cometido del protagonista al servicio de la meta.
- e. Reacción: respuesta interna que se observa a través de los sentimientos del protagonista. Resulta del cumplimiento de la meta.

c. El procesamiento del texto

El procesamiento del texto constituye el sistema de operaciones mentales que subyace a las actividades que el sujeto despliega durante la comprensión de textos (Kintsch & van Dijk, 1978 y revisiones posteriores).

c.1. La proposición como unidad básica del procesamiento del discurso.

Se ha comprobado repetidamente que cuando se comprende un texto o una oración, con el paso del tiempo no se lo recuerda literalmente, aunque se es capaz de reproducir su significado esencial. Asimismo, muchas veces ocurre recordar con precisión algún tipo de información, pero sin poder determinar la forma por la cual se obtuvo dicha información (“¿me lo dijeron, lo leí, lo vi o lo escuche?”). Finalmente, muchas investigaciones han documentado que las personas se muestran perfectamente capaces de reconocer, a través del tiempo, los mismos significados en oraciones sinónimas, aunque presenten estructuras diferentes.

Estos hechos aparentemente tan simples indican que, cuando se recuerda, se lo hace mediante “ideas”, y no a través de oraciones o palabras textuales. Asimismo, esto ha dado la pista a los investigadores para conjeturar que el material lingüístico debe procesarse o almacenarse en la memoria de una forma diferente de la que se lo recibe. Los psicólogos cognitivos tomaron de la lógica el concepto de *proposición*, y sugirieron que esta es la forma de representación básica de la

información que se extrae de textos o discursos. Las proposiciones serían unidades informacionales mínimas que contienen el significado o sentido de oraciones o textos, y de esta manera es que se preservan en la memoria a largo plazo.

Por lo tanto, tomando a la proposición como unidad mínima a partir de la cual es posible comprender, almacenar y recuperar la información oral o escrita, podemos elaborar un modelo sencillo para tratar de entender cómo se generan las proposiciones a partir de la lectura y como se relacionan entre sí para dar lugar a lo que se entiende como “idea principal” de un texto.

c.2. Los subprocesos intervinientes

En general, la tarea del lector (Defior Citolier, 1996, Piacente 2005) requiere de varios subprocesos que interactúan entre sí.

1. Para que un texto se comprenda, como ya dijimos previamente, el primer requisito es el *reconocimiento de palabras*, cuya eficacia depende de:

- actividades metacognitivas que le permiten al niño aplicar las reglas de correspondencia del código grafonético (en el caso de la lectura)
- la riqueza de vocabulario, almacenado en llamado “*diccionario mental*”.

2. Pero es necesario trascender la comprensión de las palabras para *comprender el significado de oraciones y párrafos*, es decir conectar los significados entre sí, buscando el hilo conductor del texto.

3. Como un texto no es simplemente un conjunto de oraciones, debe buscarse además su *significado global, tópico, núcleo o meollo*. Esto se denomina *macroestructura* del texto, y constituye una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto.

El conjunto de proposiciones que se describe en el nivel de la micro y la macroestructura se denomina *base del texto*.

En la elaboración de la macroestructura confluyen tanto la información específica que proviene del texto como así también el conocimiento previo que posee el sujeto, tanto de la estructura del texto como de las relaciones que establezca entre los elementos (*inferencias*).

Si se considera que un texto nunca es completamente explícito en cuanto a la información que proporciona, debe suponerse que una tarea importante del lector es agregar información o reestablecer los vínculos entre proposiciones, de modo tal de posibilitar la concatenación de eventos, argumentos o justificaciones (Warren, Nicholas & Trabasso, 1979). Realizar inferencias constituye una de las elaboraciones de más alto nivel en la lectura. Se entiende por inferencias “*la información que se activa durante la comprensión de textos o discursos, pero que no se presenta explícitamente*” (van den Broek, 1994). Esa información se activa porque el sujeto establece relaciones a partir de las propias pistas que el texto le proporciona y a partir de su propio conocimiento del mundo. En relación con esto, los esquemas o modelos mentales servirían como una suerte de “armazón” a partir del cual insertar la información del texto, seleccionándola e integrándola con información que el propio sujeto trae previamente.

¿Cuántas inferencias debe realizar un oyente para comprender un texto? Una respuesta posible es: “*La hipótesis relevante*”, esto implica que para entender una narrativa un oyente realiza sólo inferencias relevantes en el transcurso de la narración.

Lo que hace a una inferencia relevante es la capacidad de brindar información para determinar ¿Qué pasa y por qué? La primera pregunta tiene que ver con el estado, personajes, acciones y cadenas de eventos, y la segunda se refiere a las causas y motivaciones.

Uno puede promover la creación de la conexión entre eventos, mediante la realización de inferencias haciendo preguntas durante la escucha del cuento o durante su lectura.

Graesser, Singer y Trabasso (1994) construyen una teoría que crea predicciones sobre la clase de inferencias que los sujetos construyen on line y off line durante y después de la lectura de textos narrativos.

Las siguientes inferencias no son exhaustivas de todo lo que un lector puede hacer durante la comprensión, pero proveen un paso inicial para discutir la construcción de una teoría.

Existen según este modelo las siguientes inferencias:

- Las que establecen *Coherencia Local Referencial*
 1. *Anáforas*: cuando la palabra o frase refiere a un elemento previo (Ej el *su* en una oración), la pregunta es: ¿A qué, o quién se refiere?
 2. *Antecedente causal*; cuando la inferencia establece un puente causal entre el suceso actual y el texto (la pregunta es ¿ Por qué, Cómo?)
- Las que establecen *Explicaciones y Coherencia global* del texto
 3. *Meta supra ordenada*, hablamos aquí de una inferencia que es una meta que motiva a una acción intencional de un agente, la pregunta en este caso sería ¿Por qué determinada acción?
 4. *Temática*: cuando se infiere el tema o moraleja de un cuento
 5. *Reacción emocional del personaje*: se refiere a la emoción de un personaje como consecuencia de un suceso ¿Cómo se siente el personaje?
- Las que establecen *Elaboraciones de la información*: aquí se trata de pronósticos y pensamientos ligados tanto al pasado como al futuro.
 6. *Consecuencia Causal*: se pronostica una cadena causal de nuevos sucesos y nuevos planes, ej. ¿Qué pasará después?

7. Instrumental: la inferencia remite a un objeto, recurso o parte del cuerpo utilizado cuando un agente ejecuta una acción.
8. Acción subordinada a meta: la inferencia especifica como un agente logra una acción, la pregunta es ¿Cómo (acción)?
9. Estado: descripción del estado actual de una persona u objeto que no está causalmente relacionado con el argumento (rasgos, creencias, propiedades de objetos, conceptos, ubicaciones espaciales).

Estos autores plantean que tanto las inferencias que establecen coherencia local como global se realizan “on line” o sea, en el transcurso de la decodificación de la lectura y permiten la comprensión de lo que se está leyendo. En cambio las elaborativas suceden a posteriori, como su nombre lo indica, con un tiempo de elaboración mediante. Requieren de procesos cognitivos más complejos y haber leído la historia completa para entender el significado total, por lo tanto no serían utilizadas por los niños de corta edad (como los incluidos en el programa de intervención seleccionado para este trabajo).

Existen varios métodos para evaluar la producción de inferencias on line tales como: tiempo de lectura, decisión léxica, pruebas de reconocimiento, de memoria de palabras y frases. Otros, como los protocolos de preguntas del tipo por qué, cómo, qué, etc., exponen el conocimiento del sujeto basado en las inferencias que realiza y en su verbalización.

En una investigación realizada por Kate Cain (2003) se concluye que especificando el punto principal de una historia se facilita la comprensión de niños de 7 y 8 años con menores habilidades, comparados con 12 niños “hábilés” de la misma edad. Los resultados en este estudio demuestran que los niños con los niveles más bajos de comprensión producen narrativas que son pobres, en términos de coherencia estructural y local, cuando se proporciona poca ayuda externa. Por esta razón el apoyo de maestros, padres y tutores en lo que se conoce como *intervención para la comprensión* es uno de los factores que predicen el éxito en la lectura. Uno de los hallazgos del Nacional Reading Panel

Report (NICHD, 2000) es la necesidad de aplicar los múltiples hallazgos de las investigaciones en lectura y escritura en el campo educativo y ponerlas a disposición de los maestros. Respecto de la comprensión es necesaria una política más activa ya que, los maestros no siempre dedican el tiempo necesario para la instrucción en comprensión, comparado con la cantidad de tiempo que dedican a la enseñanza explícita de la lectura y a otras actividades (Durkin 1978).

1.1.7.3. El papel del nivel intelectual.

Teniendo en cuenta el desarrollo de todas los conocimientos y habilidades que inciden en la lectura y la escritura podemos poner en juego una de las preguntas que ha guiado la investigación en lectura los últimos años desde la Psicología Cognitiva ¿Se trata de habilidades generales o específicas de dominio?

Las relaciones entre habilidades cognitivas y desempeño en lectura inicial han sido descriptas como inespecíficas. Los investigadores señalan que aquellas inciden sobre la habilidad lectora en forma indirecta, acelerando la adquisición por parte de los niños de habilidades de procesamiento discursivo (Adams, 1990).

En este sentido podemos introducir el controvertido concepto de dislexia. “En general se acuerda en que constituyen un campo heterogéneo de trastornos, que dan por resultados dificultades importantes en el proceso de adquisición de la lengua escrita, que va desde las etapas iniciales de aprendizaje de un sistema de escritura hasta la culminación en el dominio de la comprensión y producción del lenguaje escrito. No obstante dichos dominios no han sido estudiados exhaustivamente en la población general, a pesar de los avances de los últimos veinte años, de modo tal de permitir recortar procesos patológicos” Piacente (2005).

Stanovich (1988) aporta luz respecto la especificidad o inespecificidad del trastorno, plantea que los estudios que han encontrado déficits que se extienden más allá del dominio fonológico se encuentran en el área “difusa” del espacio multidimensional y dan cuenta del incremento del número de diferencias de

procesamiento que se extienden más allá del dominio fonológico a medida que nos desplazamos hacia el área de la variedad de lectores “ineficientes”.

Estos niños comparten los mismos problemas fonológicos (déficits que parecen ser la causa de sus dificultades en lectura) que los disléxicos -aunque en formas menos severas, pero para ellos el déficit –relativo a su edad cronológica- se extiende a una variedad de dominios y algunos de ellos (por ejemplo vocabulario, comprensión del lenguaje) pueden estar causalmente relacionados con la comprensión lectora. Este patrón no caracteriza a los disléxicos, quienes presentan déficits fonológicos centrales localizados.

Si estos déficits pueden remediarse, su comprensión lectora no se vería afectada más adelante, si se considera el modelo propuesto por Gough.

Por otro lado, existen muchas investigaciones en las cuales se han aplicado pruebas de inteligencia estandarizadas para obtener Puntajes de Edad Mental y Cociente Intelectual (CI), con el fin de demostrar la dependencia de una edad mental determinada para comenzar un entrenamiento en lectura. Adams (1990) comenta al respecto que las diferencias individuales en lectura son independientes de la edad mental, tal como se mide con los test de inteligencia y sugiere que las habilidades de conciencia fonológica pueden ser adquiridas por niños de bajo o alto puntaje en esas pruebas. Agrega además que en realidad los valores altos de CI podrían más bien ser una consecuencia y no la causa del entrenamiento en conciencia fonológica.

En algunos estudios realizados en el país, se hallaron correlaciones positivas, pero débiles entre los puntajes en una prueba de inteligencia no verbal (Test de Matrices Progresivas de Raven) con algunas de las variables examinadas (segmentación de fonemas y lectura de pseudopalabras), que no explican en mayor medida la variabilidad específica en lectura y escritura (Signorini, 1999, Diuk, 2003).

1.2. LOS MODELOS DE LECTURA

Existen diferentes modelos de lectura, cuyo énfasis ha estado puesto en la concepción de lectura, implícita o explícita que se tuviera, centrada en el texto, en el lector o bien en la interacción entre ambos.

El *modelo interactivo de la lectura* remarca que tanto el lector como el texto juegan importantes roles en la lectura. Este modelo puede ser mejor entendido contrastando los modelos llamados “botton up (de abajo hacia arriba) y top-down (de arriba hacia abajo).

El *modelo botton up* asume que el texto es singularmente importante y que el lector procesa el texto reconociendo unidades de bajo nivel y luego sintetizando repetidamente esas unidades en unidades más complejas. En esta perspectiva el lector primero percibe las letras, luego sintetiza varias letras para formar palabras, luego sintetiza varias palabras para formar una frase y así siguiendo. El procesamiento opera en una sola dirección –del texto al lector.

El *modelo top-down* es precisamente opuesto. Asume que el lector es singularmente importante y procesa el texto primero hipotetizando sobre del texto y luego muestreando selectivamente el texto para confirmar o refutar sus hipótesis. En esta perspectiva, el proceso lector comienza con el nivel más alto de unidades posibles –el significado en la mente del lector- y luego baja a unidades menores, por ejemplo las palabras, solamente dentro de ciertos límites. Nuevamente el proceso opera en una sola dirección –pero en esta perspectiva va del lector al texto.

Tal como afirman Juel, Graves y Juel (2001), citando a Rumelhart (1980) “en el modelo interactivo, el procesamiento no es ni exclusivamente top-down ni botton-up. En su lugar concibe que el lector arriba a la comprensión del texto simultáneamente sintetizando información de una variedad de fuentes. Ellas incluyen en nivel del conocimiento de las palabras, el conocimiento sintáctico y varios tipos de esquemas internalizados”.

Para los autores “Los buenos lectores simultáneamente enfrentan el texto y sus conocimientos para construir el significado” De ello se desprende que corresponde a los maestros proporcionar diferentes tipos de textos y una variabilidad de tareas que promuevan la interacción texto-lector, teniendo en cuenta principalmente los conocimientos previos de los que dispone el alumno. Entre ellos, se encuentran la familiaridad con las palabras incluidas y el tópico que se aborda.

Los investigadores señalan además algunas precisiones respecto del modelo interactivo. “El denominado ‘procesamiento modular’ actúa como morigerador de la sobregeneralización de la extensión de la lectura como proceso interactivo (Fodor, 1983)”. En tal sentido se apoyan en la perspectiva de Stanovich (1994), quien afirma que los elementos son procesados como módulos, son procesados por si mismos “Cuando se percibe un cardenal por ejemplo, típicamente atendemos al pájaro en sí mismo, sin considerar el contexto que lo rodea –la rama en la que esta parado o la clase de árbol que eligió o el área del lugar en la que está. Eso no significa que esos factores ambientales no puedan ayudar a identificar al pájaro, pueden hacerlo. Pero no tenemos necesidad de ello, necesitamos solamente atender a pájaro en si mismo –un módulo perceptual simple. Efectivamente, usar el contexto que rodea al pájaro para identificarlo se torna en una ayuda ineficiente”.

Afirman en tal sentido que “Las palabras funcionan como módulos (unidades de significado separadas, más que como una colección de letras) y los procesos de reconocimiento de palabras proceden sin que el lector haga mucho uso del contexto (las palabras y oraciones que rodean la palabra focalizada por el lector) o de los conocimientos previos”. Para un lector maduro, el reconocimiento de palabras individuales es automático y no requiere del esfuerzo de usar el contexto o el conocimiento previo para ayudarse a identificarlas, procedimiento este último que no sólo resulta innecesario sino además ineficiente.

Investigaciones específicas (Stanovich, 2000), señalan en cambio que los lectores iniciales o con dificultades usan el contexto en mayor medida para identificar las palabras porque aún no han automatizado su reconocimiento.

En consecuencia, el concepto de automatización es crucial y potente, por dos razones: en primer lugar porque una actividad automatizada puede realizarse instantáneamente y en segundo lugar porque demanda muy poca atención (recuérdese al respecto que la capacidad atencional, particularmente en el caso de los niños, es limitada). Graves, Juel y Graves (2001) citan el siguiente ejemplo comparativo: “Un conductor hace automáticamente muchas cosas al mismo tiempo que controla el tránsito. Pero los conductores inexpertos no pueden hacerlo, porque aún no han automatizado varios subprocesos”. Del mismo modo, o de manera semejante la lectura es un proceso complejo que incluye un número de subprocesos que necesitan ser actualizados de manera simultánea - reconocimiento de palabras, asignación de significados a las palabras, construcción de significados de las oraciones y de las unidades mayores y relación de la información proporcionada por el texto con la información de la que ya se dispone.

Ahora bien, convertir una actividad en automática requiere de una práctica intensa pero en situaciones no costosas. En el caso de la lectura se trata que los alumnos puedan leer un conjunto de material relativamente fácil y sientan el placer de hacerlo, sin enfrentarse con palabras y tópicos desconocidos al inicio de los aprendizajes. Dicho de otro modo, es necesario seleccionar cuidadosamente las actividades a realizar en materia de lectura (y de escritura) de modo tal de asegurar las oportunidades necesarias para convertirse progresivamente en lectores y escritores competentes, capaces de avanzar hacia niveles de mayor dificultad.

1.3. TENDENCIAS HISTÓRICAS EN LA INSTRUCCIÓN EN LECTURA INICIAL

La instrucción en lectura y escritura ha estado influenciada por los cambios permanentes en las perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los métodos utilizados han oscilado de una perspectiva a otra, a menudo debido a las fuertes opiniones acerca de una de ellas en particular o de la adopción de una vieja seguida de la publicación de nuevos resultados. En general los diferentes

métodos de enseñanza se han centrado en aspectos más o menos sintéticos o analíticos. Sólo los estudios que han dado cuenta de las características del lenguaje escrito han permitido establecer criterios científicamente válidos para el apoyo de los métodos.

Durante el Siglo XX, la instrucción en el reconocimiento de palabras, únicamente, varió del énfasis acerca de la identificación de palabras a través del uso de las asociaciones letra-sonido, al énfasis en la identificación del conjunto de la palabra a través de estrategias variadas que incluyen aspectos visuales y contextuales. Esta oscilación afectó los conocimientos necesarios de los maestros para implementar los métodos prescriptos.

1.3.1. El enfoque analítico

Hasta la finalización de la década del 20, los maestros utilizaron el conocimiento de letra-sonido para enseñar a los alumnos a decodificar la palabra utilizando procedimientos fónicos (Flesch, 1955). Debido a que este tipo de instrucción se enseñó típicamente a través de ejercicios de habilidades y entrenamiento y se focalizó menos sobre el significado de la lectura, fue considerado por muchos educadores como un método lento y aburrido. En consecuencia se condujo a los maestros a enseñar a leer utilizando el método de *mirar-decir*, es decir a la identificación del conjunto de la palabra por aprehensión visual más que a través del conocimiento de la correspondencia letra-sonido. Este método de mirar-decir persistió en las escuelas desde 1930 a 1950 (Beck & Hamilton, 2000).

1.3.2. El enfoque del aprestamiento

Durante el período de mirar-decir, emergió la teoría de la preparación para la lectura (Flesch, 1981). Esta teoría, que hipotetizaba que los niños no estaban preparados para leer aproximadamente antes de tener 6 años y medio de edad mental (Morphett & Washburne, 1931), persistió en las escuelas hasta 1980 (Flesch, 1981). Los seguidores de la teoría de la preparación para la lectura demoraron la instrucción formal en lectura hasta que los niños en su desarrollo no dominaran habilidades básicas tales como el conocimiento de los colores y el

reconocimiento de las letras del alfabeto. Algunas de esas habilidades, como el reconocimiento del alfabeto, resultaron beneficiosas para aprender a leer (Adam, 1990), pero otras no lo fueron. Desafortunadamente, la lectura no se enseñó hasta que esas habilidades no fueron dominadas.

El concepto de madurez en la pedagogía nació a fines del siglo XVIII a partir de los conceptos del filósofo Jean Jacques Rousseau sobre la educación. Esto es expresado en su obra *El Emilio*, en donde insiste en la necesidad de adaptar la enseñanza a las etapas de la evolución del niño. Dice por ejemplo “Nada es útil y bueno si no es adecuado para su edad” (citado por Downing & Thackray, 1974; 8-10). Bajo la influencia de Rousseau, la educación entendida como el arte de ayudar a la naturaleza se hizo igualmente presente en la obra de Pestalozzi. En *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos (1801)* este autor considera necesaria “una secuencia de modo tal que el comienzo y progreso de la misma marche a la par con el comienzo y progreso de las capacidades a desarrollar del niño” (citado por Braslavsky, 2003).

De alguna manera puede observarse que el concepto de madurez está implícito en estos autores. Más adelante, en EEUU, bajo la influencia de Dewey, Thorndike y Terman se realizaron estudios experimentales que dieron lugar a investigaciones en el campo de la lectoescritura. En 1925 aparece por primera vez el término *readiness* (cuya traducción sería *estar preparado para, maduro para*) término que alude a las condiciones que se requieren para aprender a leer. De ahí en más se siguieron métodos y técnicas remediales que se fueron incorporando a la enseñanza formal, e incluso surgió en la escuela la etapa preparatoria que se anticipa a la enseñanza de la lectura en primer grado. Con este criterio se elaboraron contenidos, que comenzaron a integrarse en los diseños curriculares, tales como ejercicios de motricidad, memoria y ejercicios perceptuales, en los que estaban ausentes las concepciones acerca de la naturaleza de lenguaje escrito.

En esta línea, en nuestro país tuvieron mucha importancia las investigaciones del educador brasileño Lourenço Filho, cuyo libro, *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*, publicado en

Brasil en 1933, y en Buenos Aires en 1937, consideraba que la madurez para la lectura dependía de una edad básica de 6 años (edad mental), más un conjunto de funciones vinculadas a la motricidad, la memoria visual y auditiva y otras variables. La construcción de esta prueba se basaba en el concepto de predicción, según el cual se debía verificar en la práctica docente la relación entre los resultados de la prueba y el rendimiento posterior del niño. De acuerdo a los resultados obtenidos los alumnos se dividían en tres grupos, de acuerdo a la expectativa de la duración temporal de sus aprendizajes: aprenderían en 6 meses, en 1 año o no aprenderían. Esta modalidad de evaluación, con el paradigma que lo sostenía, tuvo amplia difusión en Latinoamérica y llegó a ser obligatorio en la Provincia de Buenos Aires. Con posterioridad al comprobarse que eran los niños de los sectores más pobres quienes caían en el último grupo de los que no aprendían, se empezaron a rechazar estas pruebas, adjudicándoles un carácter de profecía autocumplida.

Según Braslavsky (2003) esa posición también se expresó en la *Didáctica del desarrollo*, que se integró en el Diseño curricular de 1981 para la ciudad de Buenos Aires. “Se trató de superar las críticas agregando ejercitaciones sobre los sistemas de clasificación, correspondencia, seriación, que conducían a la ‘conservación’ que señala el tránsito del período pre operacional al operacional concreto, según la Teoría de Piaget. La didáctica del desarrollo debía aplicarse en primer grado recién a mediados de año y se les imponía a los maestros que evitaran la exhibición de material escrito en las aulas de jardín de infantes (situación que aún puede observarse en algunas escuelas⁶). Estas imposiciones se hacían invocando la necesidad de respetar el supuesto proceso “natural” de la madurez”.

1.3.3. El enfoque del lenguaje total

La amplia difusión del movimiento del lenguaje total, que fomentó que la lectura y la escritura fueran aprendidas naturalmente a través de auténticas experiencias y que la instrucción debía progresar del todo a la parte, estuvo marcada por la

⁶ El comentario es nuestro

publicación del *California's English/Language Arts Framework*, en 1986 (Beck & Hamilton, 2000). La estrategia primaria para enseñar el reconocimiento de palabras fue utilizar el contexto de la oración para identificar la palabra desconocida, que es un tipo de estrategia de palabra total. El movimiento del lenguaje total continuó proliferando en las clases hasta 1990. Los maestros fueron entrenados en el método del lenguaje total y volvieron a enseñar a leer a los alumnos a través de la exposición a la palabra total en el contexto de una oración significativa. El enfoque del lenguaje total plantea según sus seguidores que el niño aprenderá a leer y a escribir apoyado en la lectura y escritura del texto total y no se requiere hacer actividades limitadas con piezas del lenguaje.

Goodman (1989) tuvo un punto de vista similar acerca del aprendizaje de la lectura. Planteando que “Los niños aprenden a leer y a escribir de la misma forma y por la misma razón que aprenden a hablar y a escuchar”. De modo semejante Holdway (1979) informó “...Existe abundante evidencia...indicadora de que las habilidades de alfabetización se desarrollan del mismo modo natural que el lenguaje hablado cuando las condiciones de aprendizaje son comparables” (p. 20). Esta filosofía no enfatizó el conocimiento extensivo de los maestros sobre el principio alfabético y de hecho parece desalentarlo.

Clay (1991) por su parte reportó que si bien aprender a leer es un proceso holístico y ponderado, señaló que “con poca guía real los niños lo alcanzan cuando los maestros sostienen la creencia de que aprender a leer y a escribir depende del aprendizaje de las letras y del aprendizaje de los sonidos que las letras representan” (p.175).

1.3.4. El retorno al método fónico

Existe evidencia acerca del decrecimiento del desempeño en lectura cuando los maestros implementan el lenguaje total. De acuerdo a esto, en Estados Unidos, el Nation's Report Card (2000), que comenzó un estudio longitudinal del desempeño en lectura en 1971, aunque encontró aumento en los puntajes en los alumnos de 9 años a partir del comienzo de la evaluación, no encontró lo mismo desde 1980.

Esta perspectiva estuvo precedida, en décadas anteriores, por el trabajo de Flesch (1955). En su libro best seller *Why Johnny Can't Read*, se oponía a los métodos de palabra total y solicitaba el retorno a la instrucción fónica. Este libro fue inicialmente rechazado por el orden establecido de educadores, pero eventualmente contribuyó al resurgimiento de alguna instrucción fónica hacia mediados de los 60 (Beck & Hamilton, 2000). Para implementar esa instrucción, los maestros necesitaron conocer, una vez más, el principio alfabético.

En la década siguiente, Chall escribió *Learning to Read* (1967) que validó el enfoque fónico y consolidó la credibilidad en la instrucción que pone énfasis en el código. A su vez Anderson, Hiebert, Scout y Wilkinson (1985) publicaron el libro *Becoming a Nation of Readers*, que informó que la instrucción fónica era la más efectiva para enseñar a los niños a leer. Los resultados de Chall fueron reconfirmados en 1990 cuando Adams publicó su ya clásico libro, *Beginning to Read. Thinking and Learning about Read*, abogando por la instrucción sistemática en conciencia fonémica y fonética junto al énfasis en la extracción del significado del texto. En español, el artículo de Jesús Alegría, *Por un enfoque Psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades* (1985), marcó un precedente de importancia a ese respecto, confirmado y actualizado en su artículo *Por un enfoque Psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después* (2006). En esta perspectiva el énfasis se puso en la identificación de palabras utilizando la asociación letra-sonido más que en el reconocimiento total de la palabra u otras claves basadas en el significado (Beck & Hamilton, 2000). En el año 1998, el National Research Council of the National Academy of Sciences publicó el informe que construye un hito en la materia, *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Snow, Burns, & Griffin, 1998), actualmente un best seller entre los especialistas y docentes de su país de origen. De forma casi paralela se elaboró una nueva posición oficial compartida entre la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y la International Reading Association IRA. En ambos casos se destaca la importancia en las etapas iniciales del aprendizaje, del reconocimiento de letras y del desarrollo de habilidades de conciencia fonológica (que implica que las palabras habladas están constituidas por unidades mínimas de sonido, los fonemas) y que estos dos

conocimientos combinados son necesarios para que los niños pequeños adquieran el principio alfabético, Para ello se requiere, especialmente en el caso de niños considerados en riesgo, de la instrucción fónica específica.

1.3.5. El enfoque psicogenético de aprendizaje de la escritura

Emilia Ferreiro, a partir del 1974, primero en Argentina, luego en Ginebra y más tarde en México, investigó la adquisición de la lengua escrita desde la perspectiva psicogenética. Planteó que hasta ese momento el aprendizaje de este objeto se había estudiado como una técnica o como la adquisición de cualquier otro hábito complejo, de allí que se evaluaran, tal como se expuso anteriormente, los pre requisitos para adquirir esta compleja habilidad.

Este enfoque interpreta el proceso de aprendizaje del sistema de escritura como un proceso constructivo que responde a principios de la teoría piagetiana y se caracteriza por una serie de etapas por las que todos los niños transcurren respondiendo a una progresión regular en su modo de *“conceptualizar la escritura”*

Desde esta interpretación cuando el niño comienza a reflexionar sobre la relación entre el sonido y las grafías elabora distintas hipótesis. Entre ellas una hipótesis silábica que lo lleva a representar cada sílaba mediante una grafía. Esta hipótesis cede paulatinamente su lugar a un análisis que va más allá de la sílaba, cuando los “conflictos” con los que se enfrenta el niño le obligan a abandonarla. Estos conflictos son el resultado de una puja entre los resultados obtenidos (grafía), la conceptualización actual del sujeto, y las escrituras producidas por los otros, en las que está implícita la práctica social, o sea la escritura convencional (la norma).

De esta manera se pasa a una etapa de transición denominada “silábico-alfabética” hasta que el niño elabora la hipótesis alfabética que lo lleva a representar cada sonido mediante una grafía.

“Esta interpretación contrasta con la cognitiva que atribuye al conocimiento de las correspondencias y al nivel de conciencia fonológica el grado en que los niños producen escrituras mas o menos completas. El planteo psicogenético al

proponer las hipótesis como causa de los comportamientos observados (escritura) sin que puedan ser éstas medidas en forma independiente del comportamiento mismo, desdibuja el valor explicativo” (Borzone, 1999). Si se quiere realmente operacionalizar esta variable se lo puede hacer a través de tareas de conciencia fonológica para verificar si hay relación entre la conducta observada y las habilidades metafonológicas y así explicar la diversidad en las formas de escritura.

Afirmar entonces que el niño escribe silábicamente porque tiene una hipótesis silábica es un planteo circular que no especifica cuál es la causa y cuál la consecuencia. En realidad el niño que representa cada sílaba mediante una grafía demuestra tener un menor grado de conciencia fonológica, de habilidad para segmentar el habla en fonemas, y representar los fonemas con sus grafías correspondientes. Por otro lado para Ferreiro la escritura es un objeto más de conocimiento cuya relación con el habla es solo tangencial, por lo cual no considera las habilidades de percepción del niño, ni las características acústicas y articulatorias así como tampoco las diferencias fonológicas y ortográficas de las lenguas.

Desde el punto de vista pedagógico, si bien la concepción de Emilia Ferreiro no pretendía ser un método para la enseñanza de la lengua escrita, estimuló a que el rol de los maestros fuera relativamente pasivo, a la espera de un cambio en los niños respecto a sus conceptualizaciones, que difícilmente se daría sin una intervención sistemática que apunte a incrementar las habilidades meta fonológicas.

En nuestro país este enfoque, tal como ha sido promovido en muchas escuelas y en conjunción con otros factores, ha sesgado la posibilidad del acceso a otras líneas teóricas, sobre la base de considerarlas como de aprestamiento o conductistas. Esta circunstancia debería ser tomada en cuenta para reflexiones e intercambios ulteriores y necesarios, que pueden resultar fecundos cuando se producen controversias teóricas y se contraponen resultados empíricos, que arrojan luz y enriquecen a las teorías de origen que los fundamentan.

1.3.6. El enfoque actual y sus bases teóricas

Existe actualmente un significativo número de investigaciones que han analizado si las estrategias basadas en el lenguaje total o en la asociación letra-sonido son mejores para enseñar la lectura inicial. Los tres enfoques de lectura que se han investigados son la instrucción directa de palabras totales o del método mirar-decir, que identifican las palabras a partir del contexto o el referido lenguaje total para identificar palabras y el uso del principio alfabético para identificar palabras o método fónico.

Contrariamente a las creencias del pasado acerca del método de mirar y decir, la investigación ha indicado que la instrucción directa en la pronunciación y el significado de cada palabra es poco probable que tenga en cuenta el reconocimiento extensivo de palabras necesario para una adecuada comprensión del lenguaje Inglés (Share & Stanovich, 1995). El inglés posee alrededor de 88.500 palabras familiares (Nagy & Anderson, 1984) y en quinto grado los alumnos encuentran alrededor de 10.000 palabras nuevas durante el año escolar (Nagy, Anderson & Herman's, 1987). Más aún, los alumnos que utilizan sistemas logográficos, en los que cada palabra se representa por un símbolo diferente, aprenden a leer sólo unos pocos cientos de representaciones de palabras por año (Mason, Anderson, Omura, Uchida & Imai, 1989). Por lo tanto esta estrategia no explica la adquisición extensa de palabras requeridas para un eficiente reconocimiento en el sistema alfabético del lenguaje inglés (Share & Stanovich, 1995).

Cuando se intenta identificar una palabra por el contexto los niños identifican con precisión el 10% o el 20% de palabras desconocidas (ítems lexicales) y el 40% de palabras función desconocida. Por lo tanto el éxito de la utilización del contexto para el reconocimiento y pronunciación de las palabras desconocidas, que encapsula el significado de la oración, ocurre en uno sobre cinco, y en uno sobre diez intentos. Aunque las claves del contexto ayuden a identificar el significado de las palabras, la estrategia de utilizar el contexto para identificar la pronunciación de palabras desconocidas se ha mostrado ineficaz (Share & Stanovich, 1995). Más aún, contrariamente a la teoría de que los buenos lectores exploran el texto

para extraer el significado, los estudios han mostrado que los movimientos de los ojos durante la lectura permiten constatar que el lector eficiente mira casi cada palabra cuando está leyendo (Just & Carpenter, 1980).

La única teoría que ha resultado probada es la que sostiene que los alumnos aprenden a leer palabras a través del dominio del principio alfabético (Share & Stanovich, 1995, Gombert, 2002, Ehri, 2004, Alegría, 2006). De hecho, se han contrastado las estrategias de utilización de claves del contexto o las de correspondencia letra-sonido para identificar palabras. En un estudio de 80 primeros grados (Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Meta, 1998), en los que la mitad de los niños fueron enseñados con la correspondencia letra-sonido y la otra mitad a través de la identificación de palabras en contextos significativos, los del primer grupo tuvieron mayor éxito en segmentar palabras. Esto los condujo al reconocimiento de palabras y a su tiempo, a acelerar el crecimiento en lectura. A la finalización del año, el grupo de enseñanza letra-sonido había desarrollado estrategias de representaciones ortográficas, pero el grupo-contexto estaba aún desarrollando estrategias alfabéticas.

Del mismo modo, Share y Stanovich (1995) consolidaron la investigación empírica en lectura y encontraron que, si bien la finalidad última de la lectura es obtener significado de lo escrito, aprender a leer no es natural y se necesita enseñar a los niños cómo aplicar el principio alfabético a las palabras. En la década del 90 y en los comienzos del 2000, estudios adicionales apoyaron esos resultados (Adam, 1990, Snow, Burns & Griffin, 1998; Moats, 1999; NICHD, 2000).

En Enero de 1997 la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) publicó la revisión del libro best seller *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children Birth through Age 8* (Bredekamp, 1987). Esta revisión *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Bredekamp & Copple, 1997), fue la consecuencia de una década de investigaciones, controversias y aportes de parte de los investigadores y profesionales que atienden a la temprana infancia.

Previamente el entonces presidente de la Internacional Reading Association (IRA), Jack Pikulski, publicó un artículo favorable sobre los cambios de la nueva edición. Cabe destacar que en el mismo despeja “algunas de las interpretaciones erróneas acerca de aquello que constituye una práctica apropiada desde el punto de vista del desarrollo (developmentally appropriate practice-DAP), en el sentido de entender que no debía alfabetizarse a los niños pequeños” (Pikulski, 1997).

A partir de allí se inició una colaboración entre la IRA y la NAEYC cuyo Comité de Lectura, Lenguaje y Temprana Infancia (Committee on Reading, Language and Early Childhood), acordó la necesidad de revisar la posición de la IRA de 1989 sobre alfabetización temprana, aceptada por la NAEYC y otras organizaciones (IRA, 1989)

Los puntos centrales de la *Joint Position Statement of the IRA and the NAEYC* (1998) enfatizan que es vital enseñar a los niños a leer y escribir tempranamente; en razón de que la alfabetización no emerge naturalmente. Entre ellos se destaca la importancia de la comprensión del principio alfabético, es decir de la correspondencia sonido letra, entre otros.

Este documento, apareció en el momento cumbre de la “guerra de los métodos”, controversia entre la perspectiva del “lenguaje total” (whole language) versus la perspectiva de la “enseñanza fónica” (phonics), tanto en EEUU como en otros países de habla inglesa. Es de destacar el alto grado de acuerdo entre los investigadores responsables de su redacción respecto de importancia la enseñanza fónica en los inicios del aprendizaje. Su coincidencia con el informe sobre los resultados encontrados en el estudio realizado por la National Research Council of the National Academy of Science, “Preventing Reading Difficulties in Young Children” (Snow, Burns & Griffin, 1998), que constituye un hito en la materia, “marcó el fin de la llamada guerra de la lectura” (Neuman, Copple & Bredekamp, 1999, p. vii).

Más recientemente, el programa *Reading First* se desarrolló para implementar el aspecto de la ley *No Child Left Behind Act* del 2001, correspondiente a la lectura. Los propósitos del Reading First son asegurar que todos los niños del

kindergarten hasta tercer grado reciban la instrucción necesaria para tener éxito en la lectura temprana y que todos los alumnos lean en el nivel o por encima de él a la finalización del tercer grado. Los programas de lectura están apoyados para incorporar el Reading Framework detallado en el *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read* (Armbuster, Anderson & Osterlag, 1989), que aboga por la instrucción en conciencia fonológica y la instrucción fónica, así como la instrucción explícita en fluidez, vocabulario y comprensión. Las recomendaciones del Reading First conducen a incrementar el conocimiento del maestro sobre el principio alfabético, teniendo en cuenta que los maestros deben tener conocimiento explícito sobre el constructo *conciencia fonémica* y sobre la instrucción fónica necesaria para su promoción.

Otro ejemplo de la relación entre la investigación y las prácticas educativas basadas en ella es “El Observatorio Nacional de la Lectura” (O.N.L) de Francia⁷ que depende del Ministerio de Educación de la Nación de ese país. Este Observatorio recoge los datos científicos disponibles con el fin de fortalecer el aprendizaje, el perfeccionamiento de la lectura y las prácticas pedagógicas. Los foros que lo componen se han pronunciado en diferentes oportunidades a favor de los métodos fónicos. Su accionar favorece el cambio constante de informaciones y de experiencias entre los científicos, los profesionales y los padres. Analiza las prácticas pedagógicas y recoge informaciones sobre los dispositivos y las experimentaciones corrientes. Formula recomendaciones para mejorar a la formación continua de los profesores, para prevenir y luchar contra los fenómenos de analfabetismo entre los jóvenes adultos, y para desarrollar la diversificación de las prácticas pedagógicas adaptadas.

La instrucción en lectura tiene una historia que continúa desarrollándose, que afecta significativamente a los conocimientos del maestro acerca de la lectura inicial y del principio alfabético. Consecuentemente, una significativa proporción de la población de adultos se vio afectada por esta continua polarización sobre la instrucción en lectura y la entusiasta adherencia a los métodos que tienen resultados conflictivos en la investigación empírica. Con el propósito de asegurar

⁷ www.education.gouv.fr/cid2562/observatoire-national-de-la-lecture.html

que todos los alumnos aprendan a leer, la investigación rigurosa debe proseguirse y la mayor parte de los resultados deben ser transferidos a los maestros para que puedan implementar estrategias cuya eficacia ha sido probada.

1.4. EL PAPEL DEL CONTEXTO SOCIAL Y EL CONTEXTO ALFABETIZADOR EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA

Tradicionalmente los estudios psicológicos acerca de los efectos del medio sobre el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito de los niños han permitido observar diferencias según se trate de familias con y sin necesidades básicas insatisfechas (Anderson & Stokes, 1984; Feitelson & Goldstein, 1986, Payne, Whitehurst & Angell, 1994)

La mayoría de las investigaciones sobre este tipo de relaciones han tomado en cuenta medidas globales del nivel socioeconómico (NSE) o del nivel educacional de los padres (Ninio, 1980; Hoff-Ginsberg, 1991, Aram & Levin, 2001), dando cuenta de mayores riesgos en la población infantil en los niveles socioeconómicos más bajos. En un trabajo ya clásico sobre alfabetización inicial, Adams (1990) estimó que los niños de estratos medios ingresan a la escuela con una experiencia promedio de 1.000 a 1.700 horas de lectura de libros, contra una experiencia de sólo 250 horas en los niños de estratos sociales más pobres. Otros autores como Hart y Risley (1995) y más recientemente Hoff (2006), han argumentado que las diferencias relativas al NSE en habilidades verbales surgen a partir de las diferencias en las experiencias lingüísticas tempranas del hogar, particularmente en la densidad léxica y la complejidad gramatical del lenguaje. Una de las dificultades que se presentan a la hora de comparar resultados de diferentes investigaciones es la diversidad de indicadores que se utilizan para medir el nivel socioeconómico y las distintas valoraciones que se le da al nivel educativo de los padres, en diferentes países. Por ejemplo, en un estudio de Lonigan, Burgess, Anthony y Barker (1998) el nivel de educación medio de las madres consideradas de nivel socioeconómico bajo es de 12 años. En uno de los estudios realizados en el país se considera bajo a un nivel de entre 7 y 9 años promedio de escolaridad (Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006). Esta

situación naturalmente se relaciona con los parámetros a tener en cuenta en la población general.

No obstante una literatura creciente sugiere que existen substanciales diferencias intragrupalas en las características y prácticas específicas de las familias de estratos bajos que pueden afectar el éxito escolar de los niños, examinando con mayor precisión cuáles son los factores vinculados al nivel socioeconómico y educacional de los padres capaces influir sobre el desempeño lingüístico en el niño.

Dichas características reciben el nombre de *contexto alfabetizador hogareño* (*Home Literacy Environment*) (Whiterhust, 1992, Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006; Teale, 1986, Payne, Whitehurst, & Angell, 1994, Neuman, & Dickinson 2003, Dickinson, & Neuman 2006). De este modo, más allá de indicadores globales del NSE, se han considerado entre otras variables, el tipo de interacción lingüística materna filial, la disponibilidad de material impreso y la frecuencia con que se les lee a los niños, la edad en que comenzaron a leerle, la frecuencia con la que el niño pide que le lean o mira libros por sí mismo, las veces que la familia acostumbra a visitar librerías y bibliotecas, los hábitos de lectura de los propios cuidadores, así como el monto de placer que estos últimos obtienen de dicha actividad. Se ha reportado que tales variables correlacionan con las habilidades de lenguaje oral de los preescolares y con el aprendizaje ulterior del lenguaje escrito (Wells, 1985; McCormick & Mason, 1986; Scarborough, 2002; Crane-Thoreson & Dale, 1992; Piacente, Rodrigo & Urrutia, 1998). Más aún, incluso los hogares de la pobreza muestran una considerable heterogeneidad en tales variables, y las mismas se vinculan en diferente medida con las habilidades de lenguaje oral de los preescolares y con el aprendizaje ulterior del lenguaje escrito y las posibilidades que les ofrece el medio en cuanto a escolarización temprana. (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994; Aram & Levin, 2001) En un estudio realizado en el país, se indagaron las características de los contextos alfabetizadores en familias de estratos bajos en relación con las de las familias de estrato medio-bajo utilizando una encuesta diseñada ad-hoc para evaluar el contexto alfabetizador hogareño (herramienta original diseñada para ésta tesis y

utilizada también en otros trabajos como el de Querejeta, Piacente, Marder, Resches & Urrutia, 2004). En el mismo no se encontraron correlaciones altas entre el nivel educativo y las características del contexto alfabetizador. Esto confirma los planteos de algunos autores en el sentido de que el nivel educativo de la madre no resulta una variable suficientemente precisa a la hora de determinar diferencias en habilidades lingüísticas y experiencias alfabetizadoras en niños provenientes de diferentes grupos sociales. En general los aspectos más críticos de los grupos de nivel socioeconómico bajo se encuentran particularmente en la disponibilidad de recursos y los hábitos lectores maternos y en las prácticas alfabetizadoras de los padres en relación con sus hijos (Newman, 2006).

Burguess, Hecht & Lonigan, 2002, a partir de un estudio en el cual integraron diferentes enfoques, formularon una concepción global del *Contexto Alfabetizador Hogareño Total (Overall Home Literacy Environment)* que incluye todos los aspectos considerados en otras investigaciones, a los que asignan igual importancia. Pero realizan dos distinciones relevantes que permiten diferenciar entre un *Contexto Alfabetizador Pasivo (Passive Home Literacy Environment)*, y un *Contexto Alfabetizador Activo (Active Home Literacy Environment)* (Piacente, Marder & Resches, 2007).

El Contexto Alfabetizador Pasivo comprende los recursos del hogar y las actividades que incluyen el uso del lenguaje escrito por parte de los adultos del entorno. Estas variables pueden ser operacionalizadas en términos del *nivel educacional de los padres*, sus *hábitos lectores* y la *disponibilidad de material relacionado con la alfabetización* (libros, papeles, lápices, computadoras). Estas características hacen posible que los niños atraviesen por experiencias que les permiten observar a sus progenitores en actividades cotidianas de lectura y escritura. Aquí el énfasis sobre el papel que juega el contexto está puesto en el rol del *aprendizaje indirecto a través de modelos*, en relación con el impacto que pudieran tener sobre el desarrollo de habilidades y conocimientos infantiles.

El Contexto Alfabetizador Activo se refiere, en cambio, a aquellos esfuerzos parentales que comprometen directamente al niño en actividades que promueven la alfabetización o el desarrollo del lenguaje, que pueden ser denominadas

prácticas alfabetizadoras (juegos con rimas, lecturas compartidas, enseñanza de letras, de palabras, de números). Dicho en otros términos, constituyen estrategias de participación guiada (Rogoff, 1993) que conducen el progreso del niño desde un nivel de desarrollo actual a uno de desarrollo potencial (Vigotsky, 1962; 1979, Bruner, 1991). No obstante esta conceptualización del contexto, con la que se acuerda en esta tesis, resulta necesaria además la indagación de algunas de las características del niño informadas por los padres, relacionadas con la *motivación frente a las prácticas alfabetizadoras* (interés, disfrute, demanda de actividades de lectura y escritura).

La conclusión que se desprende de los resultados encontrados en diferentes estudios es que los aspectos del Contexto Alfabetizador Activos son los que más probablemente estén relacionados de modo estadísticamente significativo con las habilidades y conocimientos prelectores de los niños.

Estas consideraciones pueden eventualmente ayudar a comprender cómo crear intervenciones que conduzcan a producir cambios perdurables en el contexto hogareño. Las investigaciones acerca de qué factores son manipulables (por ejemplo, cómo los padres leen a sus hijos) y qué factores determinan por qué los padres proporcionan o no ciertas experiencias tales como la lectura compartida con sus hijos, pueden ser necesarias para hacer intervenciones más beneficiosas. Es necesario disponer “no sólo de adultos alfabetizados, cuyas prácticas de lectura y escritura sean variadas y frecuentes, de materiales de lectura y escritura, sino además, contar con hogares en los que se propicie que los niños participen en interacciones específicas con los cuidadores, que favorezcan los aprendizajes prelectores: aprender el nombre de las letras, la escritura del nombre propio y otras palabras familiares, participar en lecturas dialógicas de cuentos, en prácticas de escritura conjunta, entre otras” (Piacente, Marder & Resches, 2007)

En la perspectiva de la escolarización de los niños, es necesario considerar que la insuficiencia de las experiencias que conducen al desarrollo de habilidades y conocimientos prelectores, no siempre pueden ser compensadas a la hora del ingreso escolar. En líneas generales es posible afirmar que las familias no pobres cuentan con mayores recursos en el caso en el que pudieran presentarse

problemas. De allí que resulten críticas las experiencias por las que los niños de sectores pobres atraviesen en la preescolaridad, y resulte imprescindible el diseño de programas de intervención específicos.

1.5. INTERVENCIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA. REFERENCIAS CLAVE

A partir de las últimas décadas del Siglo XX, ha ganado consenso entre los especialistas la importancia del período previo a la escolaridad obligatoria y los años iniciales de la misma, durante los cuales se desarrollan los conocimientos y habilidades básicos de la alfabetización. La aparición de términos tales como alfabetización emergente y alfabetización temprana dan cuenta de la relevancia de esta perspectiva.

1.5.1. La perspectiva de la alfabetización emergente y la alfabetización temprana

El énfasis en los años preescolares, por la importancia que revisten para la alfabetización posterior, está avalada por múltiples investigaciones, cuyos resultados han conducido a incrementar los años de escolaridad obligatoria, comenzando a edades más tempranas. La extensión progresiva del uso del término *alfabetización emergente*, que comenzó en la década de los 80, refleja a su vez, “una serie de cambios en la teoría, en la investigación y en la práctica educativa” (Yaden, Rowe & MacGillivray, 2000). Teale y Sulzby (1986) destacaron en su texto *“Emergent Literacy: Writing and Reading”*, que la adopción del nuevo término –*emergent literacy* (alfabetización emergente) señaló una ruptura con el concepto teórico de *reading readiness* (preparación para la lectura). Esta ruptura atañe específicamente a la necesidad de enseñanza a los niños pequeños una serie de habilidades que constituyen prerrequisitos para la lectura, y a la consideración de la demora en la enseñanza de la escritura hasta tanto los niños fueran lectores convencionales. Tales prerrequisitos poco tenían que ver con los que actualmente se consideran relevantes para tales aprendizajes.

La nueva conceptualización resultó solidaria de las interpretaciones de las manifestaciones infantiles, tales como los garabatos no convencionales, los

facsímlis de escritura y los intentos de “lectura”, que comenzaron a entenderse como verdaderos actos de lectura y escritura. Teale y Sulzby (1986) afirmaron al respecto que “Esas conductas y conocimientos no son pre ninguna cosa”. “No es razonable indicar un punto de comienzo en la vida del niño en el que se inicie la alfabetización. Más aún...nosotros observamos niños en el proceso de convertirse en alfabetizados, como el término emergente lo indica” (p. XIX). Dicho de otro modo, existiría continuidad entre las manifestaciones infantiles tempranas sobre actividades relativas a la futura alfabetización y la lectura y escritura convencionales.

De este modo históricamente el término *emergent literacy* puede ser visualizado como implicando una postura amplia acerca de la alfabetización, en un grupo de edad (desde el nacimiento hasta los cinco años) y focalizada en los *aprendizajes informales* en actividades holísticas en el hogar, en el prejardín y en el jardín de infantes. McGee y Purcell-Gates (1997), sugieren justamente la importancia de la focalización en las *conductas infantiles no convencionales* y su desarrollo informal ubicado en el hogar y en la escuela antes del comienzo de la instrucción formal en alfabetización. Los mismos autores sostienen que “el entrenamiento sistemático en conciencia fonológica durante los años pre escolares no constituyen un estudio de alfabetización emergente, como tampoco aquellos estudios realizados en los primeros grados escolares en los que la instrucción y/o intervención formal en alfabetización se conducen de manera cuasi experimental” (McGee & Purcell-Gates, 1997, (p. 312).

Para los intentos explícitos sistemáticos para enseñar a los niños habilidades y conocimientos necesarios para la lectura y la escritura, fundamentados en las investigaciones realizadas a ese respecto, se utilizan en cambio los términos *alfabetización temprana (early literacy)*. Las indagaciones actuales sobre la alfabetización temprana representan un amplio campo con perspectivas múltiples y un vasto rango de metodologías de investigación, como resultado de las diferentes conceptualizaciones de aquello que constituye la alfabetización. Si se restringe el foco de análisis a aspectos tales como los de leer y escribir textos alfabéticos y se acude a las fundamentaciones teóricas sobre las que existe

mayor evidencia empírica, se puede determinar el conjunto de conocimientos y habilidades que han demostrado estar relacionados con la lectura y la escritura posterior.

Ahora bien, la mayoría de las investigaciones sobre la alfabetización emergente se han realizado sobre niños de habla inglesa; consecuentemente, la aplicación de los conceptos acerca de la extensión de la alfabetización emergente a niños que aprenden otros sistemas de escritura u otras lenguas no es clara. Particularmente, para poder leer y escribir en un sistema de escritura alfabético, que representa al lenguaje oral a través de los grafemas que corresponden a sus unidades mínimas, los fonemas, resulta necesario reflexionar sobre los aspectos formales del lenguaje. Esta reflexión puede estar favorecida u obstaculizada por el desarrollo de conocimientos y habilidades previos, que dependen, en gran medida de la interacción con los adultos que posibilita el contacto con el material escrito. Además de los conocimientos sobre el sistema de escritura, es necesario que los niños adquieran otros tipos de conocimientos sobre los usos del lenguaje escrito, así como sobre su tipo de registro particular, conocimientos que se incrementan progresivamente a lo largo de toda la escolaridad (Piacente, 2005).

Cuando los niños llegan a la escuela resultan verdaderamente críticas las diferencias entre aquellos que cuentan o no con habilidades y conocimientos prelectores. Los niños con mayores conocimientos y habilidades de ese tipo aprenden a leer y a escribir más rápidamente y leen y escriben mejor que los niños con habilidades menores en el mismo campo. Muchos niños, particularmente aquellos de familias pobres, no están preparados para las instrucciones de lectura que reciben en primer grado. Probablemente fracasen, con resultados catastróficos. En razón de ello, estudios relativamente recientes, particularmente en español, centralizan su interés en las características prelectoras de los niños en edad preescolar según estrato social de procedencia (Piacente, Marder & Resches, 2007).

Actualmente existe consenso sobre la importancia de la calidad de la educación temprana y su impacto en el desarrollo social, cognitivo, del lenguaje, la alfabetización, y las habilidades comunicativas de los niños. Si se controlan las

características familiares y las competencias individuales se pueden encontrar una relación entre altos niveles de calidad en los tres primeros años y una mejor performance cognitiva y de lenguaje en los años subsiguientes.

1.5.2. Algunos datos nacionales

En nuestro país en abril del año 1993 se promulgó y sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195, que extiende el período de escolar obligatorio y amplía su iniciación a partir de los cinco años de edad

En el Artículo 10° de dicha Ley se describe la estructura del sistema educativo que constaría de distintos niveles

a) Educación inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad; siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que estas lo brinden y proporcionen ayuda a las familias que los requieran.

b) Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en 3 ciclos

c) Educación Polimodal, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo.

d) Educación Superior, profesional y académica de grado, luego de cumplida la Educación Polimodal su duración será determinada por las instituciones universitarias y no universitarias, según corresponda.

En el año 2006 se deroga esta Ley, y se retorna a un sistema de Educación Primaria Básica y Secundaria Básica de 6 años cada una y se promulga una nueva Ley de Financiamiento a la Educación, la Ciencia y la Tecnología, que

propone un incremento gradual del presupuesto hasta alcanzar, en el año 2010, el equivalente al 6% del PBI.

Respecto de las metas cuantitativas se subraya el avance en la escolarización de los niños en las edades más tempranas, incorporándolos a partir de los tres a cinco años de edad, particularmente de aquellos que provienen de familias de sectores populares. La razón de ello es que el inicio temprano constituye la mejor estrategia para que la escolaridad básica sea exitosa. También se enfatiza el cumplimiento de los 10 años de escolaridad obligatoria. Ello exige llevar adelante políticas que faciliten la permanencia en la escuela, a través del otorgamiento de becas, material didáctico y apoyo pedagógico para aquellos que más lo necesiten. Se enfatiza que los esfuerzos por ampliar la escolarización también requerirán estrategias específicas para extender la cobertura en la escuela media, en la educación de adultos y, muy especialmente, en la alfabetización.

Se decide aumentar el tiempo de clase de los estudiantes que provienen de familias de menores recursos. Se mejoran las condiciones salariales y de trabajo de los docentes, a la vez que se trabaja en una carrera docente que favorezca una capacitación de base y permanente de alta calidad.

Por otro lado se pusieron en marcha otros programas destinados a diferentes rangos etarios, tales como:

El Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos dirigido a todas aquellas personas, jóvenes y adultas analfabetas, mayores de 15 años, incluyéndose a la población de los servicios penitenciarios

El Programa Integral para la Igualdad Educativa - PIIE – que constituye una propuesta nacional cuyo propósito es el fortalecimiento de instituciones educativas urbanas primarias, de EPB 1 y 2 que atienden a la población de niños en situación de mayor vulnerabilidad social en todo el territorio del país.

El Programa Nacional "Aprender Enseñando", cuyo objetivo es brindar apoyo pedagógico y socioafectivo a niños y jóvenes entre 6 y 18 años en situación de vulnerabilidad educativa, social y económica, a efectos de minimizar situaciones

de repitencia y deserción, así como también promover la reinserción de alumnos que hubieren abandonado sus estudios.

La propuesta implica trabajar en actividades de *tutorías*, ejercidas por estudiantes de los cursos superiores de Institutos de Formación Docente (IFD), de Universidades, tanto de gestión pública como de gestión privada, y de voluntarios de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC's).

El Programa Nacional de Inclusión Educativa elaboró una propuesta que intenta responder a las necesidades particulares de las escuelas rurales. Para ello se está trabajando con el *Área de Educación Rural* y el *Programa Aprender Enseñando*, de ese Ministerio. El objetivo es evitar el abandono de la escuela de los niños y jóvenes de zonas rurales. La propuesta incluye el otorgamiento de becas de manera excepcional a los alumnos que estén concurriendo a EPB 2 y los alumnos que hayan finalizado EPB 2 en escuelas rurales aisladas

Si bien no se cuenta hasta la actualidad con datos sobre los resultados de estos programas, se observa que desde hace unos años se está comenzando a prestar más atención a la educación temprana, teniendo en cuenta las poblaciones más vulnerables.

1.5.3. Algunos datos internacionales

A nivel internacional, en Estados Unidos, el Comité Nacional de Educación enunció 8 objetivos para el año 2000. Tres de éstos representan el corazón de lo que las escuelas que albergan niños de bajos recursos deberían promover y en lo que deberían centrarse:

- 1) “Todos los niños deben empezar la escuela obligatoria a los 5 años
- 2) “Todos los niños deben terminar el cuarto, el octavo y el doceavo grado demostrando las competencias correspondientes en todas las materias.
- 3) “Todas las escuelas deben promover el interés y acompañamiento de los padres en el crecimiento social, emocional y académico de los niños.

En un trabajo de Goldenberg (2003) en el que parte de estas metas, la autora plantea la efectividad y limitaciones de los programas de alfabetización temprana. Sostiene que existe consenso respecto de la necesidad de instrucción directa, explícita y sistemática, focalizada en los sonidos del lenguaje, en como éstos son representados por letras y en la presencia de oportunidades para trabajar la comprensión oral y la lectura de textos.

En relación con ello, resulta necesario el análisis de la situación de poblaciones vulnerables, en términos de aquello que sucede en la vida cotidiana, para ser considerado en la adopción de estrategias de mejoramiento. Así por ejemplo, las viñetas elaboradas por Strickland (2003), ilustran tal situación:

Ej. 1. Malí, de 4 años, entra a su guardería, hace frío, una serie de alfombras de colores cubren varias áreas del piso. Es diciembre, y el aula ha sido decorada para las vacaciones, él mira alrededor del cuarto y se da cuenta que aparecen unos carteles colgados sobre la pared que dicen “Feliz Navidad” (Merry Christmas). Rápidamente se excita, señala la palabra “Merry” y dice “mi nombre!!!”, el cuidador que está muy ocupado ayudando a otro niño a recoger sus prendas, no se da cuenta lo que el niño señala. En su lugar insta al niño a desabrocharse el saco, quien sin embargo persiste muchas veces en señalar reiteradamente a otros niños lo que ha descubierto, pero el cuidador dice: Hablaremos de la decoración más tarde”.

Ej. 2. “Un profesor universitario que conocía que se habían donado recientemente 50 libros a una institución de cuidados infantiles, al visitarla se mostró sorprendido al observar que no estaban a la vista. Cuando preguntó por esta situación, se le contestó que estaban guardados en un armario fuera del alcance de los niños para que no los ensuciaran y no los destruyeran”.

Una situación semejante podría encontrarse en cualquiera de los jardines y/o guarderías, pero es más probable que ocurran en lugares en donde concurren niños pobres, y en donde seguramente los maestros no tienen la capacitación suficiente, situación que requiere modificación.

Adicionalmente, los que han puesto atención en los programas tempranos, señalan que su implementación es mucho menos costosa que la de los programas de reeducación, en los que resulta más dificultosa la retención y la posibilidad de revertir la situación de baja autoestima que acompaña al fracaso reiterado.

1.5.4. Hitos de importancia en alfabetización: los aportes de J. S. Chall, M. Clay, M. Adams, C. Snow, S. Burns y P. Griffin y McCardle y Chhabra

En el tratamiento de problemas inherentes a la alfabetización y a prevención de las dificultades en lectura, se reconocen algunos hitos de importancia: el trabajo de Chall, el modelo de remediación de M. Clay (1979), el meta análisis de M. Adams (1990) y el informe del Comité de Prevención de dificultades de lectura en niños pequeños, elaborado por Snow, Burns y Griffin (1998).

Chall y su equipo (1967), seleccionaron diferentes dimensiones para comparar 22 programas de intervención temprana en escuelas de EEUU. Esta autora parte en su trabajo de estudios que habían encontrado que las mejoras en el desempeño de los alumnos asistidos en el Programa Head Start durante los años preescolares tendían a disiparse cuando éstos abandonaban el programa.

Los programas fueron comparados seleccionando diferentes dimensiones y medidas a partir de los cuales abordarlos (Cuadro 1).

Con posterioridad Chall, (1983) informa que los programas de intervención se pueden subdividir en tres grupos: los que enfatizan los resultados en relación con logros académicos, los que enfatizan el desarrollo cognitivo y los que enfatizan el desarrollo afectivo. Teniendo en cuenta la variabilidad de escuelas, comunidades y profesores, aquellos que miden sus resultados en función de logros académicos son los que obtienen en general el mayor beneficio.

Marie Clay (1979), en su modelo remedial, parte de una sistemática observación del progreso en la lectura y plantea que “la instrucción individual realizada por un maestro es el programa remedial más efectivo”.

Cuadro 1. Dimensiones y medidas de análisis tomadas de diferentes Programas de Intervención (Chall, 1967)

DIMENSIONES	MEDIDAS
Nivel de Completamiento del programa (parcial/total).	Estudio del paquete o guía.
Estructura y objetivos.	Contenido, aplicación.
Nivel de motivación.	En el contenido o en el proceso de aprender a leer.
Control de estímulos.	Palabras, elementos fónicos, letras, patrones lingüísticos.
Criterio para la selección del vocabulario.	Frecuencia y regularidad (alta, media, baja), historias familiares, experiencias, literatura variada.
Aprendizaje de las correspondencias grafema/fonema: nombre de reglas, guía del maestro, oportunidad de transferencia, claves.	Analítico o Sintético Análisis visual o fónico Decodificación y síntesis
Modalidad de respuesta. Lectura previa. Uso de escritura. ¿Lenguaje total o enseñanza de letras? Preparación para la lectura o lectura. Necesidades del maestro.	Silenciosa o en voz alta Alto-moderado-bajo Alto-moderado-bajo

La autora sostiene que tradicionalmente un niño era considerado como un alumno con dificultades si su desempeño fallaba en más de dos años en relación con su grupo de edad. Por otro lado toma en cuenta dos variables de importancia: la necesidad de poner en consideración el tipo de material de lectura, en el sentido de que el mismo esté adaptado al nivel de los niños y la cantidad de alumnos por clase (20 como máximo en primer grado).

Plantea que el ingrediente principal para obtener un buen programa de lectura para niños con un bajo desempeño no es otra cosa que *un buen maestro experimentado que haya sido entrenado para pensar en el proceso de lectura y en las diferencias individuales de los niños*⁸.

Cuando desde la escuela no se interviene tempranamente, se suscitan o pueden suscitarse dificultades crónicas cuya remediación implica muchas veces que el niño debe desaprender lo que aprendió y esto es más difícil que aprender adecuadamente desde el comienzo de la escolaridad. Esto trae aparejado el manejo adicional de ciertos aspectos de personalidad que se afectan tales como la confianza en sí mismo, la autoestima y la tolerancia a la frustración.

⁸ Lo destacado es nuestro.

De los 100 niños estudiados en Auckland durante 1966-1982, había niños que tenían un bajo nivel de lenguaje, otros que no prestaban atención los sonidos de las palabras, otros con problemas de coordinación motora, también los había rebeldes e inquietos y finalmente otros con bajo nivel de inteligencia.

Sin embargo para remediar estas dificultades no hay otra manera que trabajar directamente con la lengua escrita, una frase simple pero célebre de esta autora es: “los niños aprenden más rápido a leer leyendo y más rápido a escribir escribiendo”.

Lo esencial en su programa de “remediación” es la observación sistemática del progreso, por ello se debe registrar lo que los niños son capaces de hacer y lo que no, buscando cambios en su conducta en la dirección apropiada. Dicho de otro modo, se trata de una labor de investigación y no sólo de enseñanza.

“¿Que podemos hacer para prevenir el fracaso?” se pregunta la autora. “Se deben observar las estrategias que los niños utilizan, la manera en que leen un libro, la manera en que reconocen palabras, en que se corrigen, donde paran, donde vuelven atrás, si monitorean sus propias habilidades o no, para poder decidir en que áreas tienen un progreso lento e incluir en tal caso la enseñanza individual” (Clay 1979).

Los programas deberían ser intensivos, con sesiones diarias y cortas, de manera tal que el maestro pueda, a partir de lo observado el día anterior, recordar al niño cuáles son sus metas y enseñarle con demostraciones, dándole la oportunidad de detectar sus propios errores.

La típica sesión tutorial está compuesta por:

- 1) Releer libros, seleccionados según su dificultad.
- 2) Escuchar la lectura grabada del día anterior y releerla.
- 3) Identificar letras (juegos con materiales variados).
- 4) Escribir una historia.
- 5) Escuchar los sonidos de las palabras.

6) Contar una historia para ser re narrada.

7) Introducir un nuevo libro.

Los procesos que se trabajan en el “Reading Recovery Teaching” (programa que se ejecuta cuando los niños tienen dificultades luego de un año de escolaridad primaria) se ofrecen con más detalle en el Anexo 1.

En un estudio realizado entre los años 1978-1979 con 240 niños de la misma edad, incluía un Grupo Control (N=160) de referencia y dos Grupos Experimentales, Uno de los Grupos experimentales (N=53), participó durante 3 meses en un programa de entrenamiento y luego se reintegró al grupo general del colegio. El otro Grupo Experimental (N=27) permaneció todo el año en un programa de entrenamiento individual (tutorías con sesiones individuales y diarias de 40 minutos).

Los niños fueron evaluados con diversas pruebas (lectura, conceptos sobre lo impreso, identificación de letras, escritura y dictado) al inicio, al final del entrenamiento y luego de 1 año sin entrenamiento.

Los resultados muestran que los niños de ambos grupos experimentales (N=80), tanto los que se entrenaron individualmente durante todo el año como los que se entrenaron y a los 3 meses fueron integrados al aula común, incrementaron mucho más su desempeño, en todas las variables medidas, que los niños del GC. Esto ratifica por un lado la validez del entrenamiento y la pertinencia de la incorporación de los niños nuevamente a las clases comunes.

Resumiendo: este programa resultó ser efectivo para reducir el número de niños con dificultades de lectura en las escuelas de Nueva Zelanda. El objetivo fue apoyar a los niños que aún no habían comenzado a leer y escribir después de un año de escolaridad, brindándoles instrucción diaria. Debido al éxito el programa se ha replicado dentro y fuera de ese país y con niños de diferentes etnias. El Ministerio de Educación de Nueva Zelanda ha financiado seguimientos del programa hasta el año 1984.

A su vez, Adams (1990), en su célebre texto, examinó las investigaciones básicas y aplicadas de las dos décadas pasadas. A través de una exhaustiva búsqueda de la literatura especializada acerca de la naturaleza del desarrollo de la competencia en lectura, mostró a los educadores que no debían quedar encerrados en el dilema entre la enseñanza fónica versus la enseñanza del significado. Su mayor contribución es destacar la importancia de la enseñanza fónica, que puede “impartirse de manera conjunta con una perspectiva acerca del lenguaje total, para enseñar a leer y proveer un tratamiento integral de los conocimientos y los procesos involucrados en las habilidades de lectura y en su enseñanza”.

En su análisis, refiere, entre otras, la investigación conducida por Pflaum, Walberg, Karegianes, y Rasher en el año 1980, en la que se hace un seguimiento y una comparación de diferentes programas de intervención extra escolares. En ella se identificaron 665 estudios citados en el *Annual Summary of Investigations relating to reading*, entre 1965 y 1978, luego de extraer los que no abarcaban programas extensos, seleccionaron los 97 estudios que fueron objeto de análisis.

Los autores utilizaron dos técnicas, una más bien cualitativa en la que se analizaba la eficacia del programa comparando las actividades y tareas que realizaban dos grupos, uno experimental y otro control, y otra cuantitativa en la que analizaron la magnitud de las diferencias entre los grupos a través de diferentes indicadores.

Con esta última técnica hallaron que en promedio los niños que conformaban el Grupo Experimental sobrepasaban en 23 puntos (centiles) a los niños que formaban parte del Grupo Control. Dado que estos 97 trabajos involucraban 30 métodos diferentes, esto da crédito al comentario de Chall en relación a que todo método novedoso suele ser más efectivo, más allá de la naturaleza del mismo.

Finalmente la autora señala las recomendaciones emanadas de ese trabajo, en el sentido de examinar el impacto de los programas teniendo en cuenta las siguientes variables:

- Utilización de mediciones con pruebas específicas.
- Variables control (CI, desempeño inicial, método para asignar profesores y estudiantes a los grupos)
- Clasificación de estudiantes incluidos en grupos por sexo, raza, nivel social de la familia, desempeño en lectura, habilidad cognitiva, grado escolar, etc.
- Características de la implementación (cantidad de horas dedicadas a cada actividad, profesores involucrados, sesiones, etc).
- Método instruccional utilizado en ambos grupos.

Si bien este metaanálisis ha recibido críticas, entre ellas la de Slavin (1984) quien argumenta que en él se mezclan “peras con naranjas”, sin embargo destaca los aportes que resultan de interés:

- Los programas largos obtienen mayores ganancias en resultados que los cortos.
- Hay una tendencia a obtener mayores beneficios cuando la instrucción es brindada por maestros con suficiente conocimiento del “método”.
- El método utilizado en una clase y que se ha mostrado más efectivo fue enseñar a los estudiantes los sonidos que corresponden a las letras, primero realizando un análisis y luego una síntesis de sonidos, que no es otra cosa que sistematizar la enseñanza fónica.

En resumen, los resultados hallados en esta investigación informan que no hay un único método a aplicar en todos los contextos, niveles, niños y profesores, sin embargo la mayoría de los programas que incluyen una instrucción sistemática de elementos fónicos, habilidades de comprensión, reconocimiento de palabras y escritura son significativamente mejores que los programas que no incluyen este tipo de actividades en el sentido de que los niños obtiene mejores puntuaciones en lectura. Cabe destacar que éstas son exactamente las mismas conclusiones a las que arribara con anterioridad Chall en su estudio (1967), en el que destacaba

la posibilidad dar aplicación de los programas a niños que tenían bajos niveles de preparación como a niños que tenían niveles de preparación más altos.

En otras palabras Adams se pregunta en su libro “¿Qué es lo que específicamente existe en el interior de estos programas de instrucción más exitosos? Existe una instrucción explícita de la relación letra-sonido a palabra, más que una implícita que se apoya en la filosofía de dejar que los estudiantes deduzcan esta relación de la palabra total.

Centrarse en lo fónico desde la instrucción implica la utilización de un sistema de enseñanza que se construye sobre el principio alfabético en el cual se enseñan las correspondencias grafema/fonema y su pronunciación. Y si bien casi todos los programas enseñan esto de alguna u otra manera, la diferencia radica en el énfasis, entonces la pregunta no sería ¿Qué se enseña? sino ¿Cuánto se enseña?”.

Por último ésta autora recomienda tener en cuenta lo siguiente a la hora de elegir un programa que enfatice lo fónico, debido a que existen cientos de ellos.

- Ajustar el mismo a las necesidades particulares de nuestros alumnos
- Combinar programas
- Identificar claramente los objetivos de las actividades a implementar.

Más recientemente, en el informe del National Research Council, elaborado por Snow, Burns y Griffin (1998), sobre la calidad de los programas preescolares, particularmente los implementados en Carolina del Norte, se ratifica la evidencia respecto a la reducción de la posibilidad de aparición de problemas en lectoescritura, en niños en situación de riesgo, cuando participan de dichos programas.

Los autores plantean que los maestros de niños pequeños (sala de 5) deben tener como prioridad la enseñanza de la lectura y la escritura, buscando la manera de estimular las competencias adecuadas al nivel del desarrollo del niño. Buscan con

esto que los niños puedan ingresar a primer grado con los conocimientos y habilidades necesarios para un aprendizaje exitoso.

En la etapa preescolar deberían familiarizarse con el formato de los libros, reconocer y escribir todas las letras del alfabeto y poseer una conciencia fonémica básica, que les permita segmentar el lenguaje hablado en unidades más pequeñas.

Los autores plantean que los maestros deben exponer a los niños a diferentes géneros de libros, ya que de esta manera se contribuye a que aprecien la diversa naturaleza de los textos y puedan comenzar a diferenciar los múltiples propósitos de la lectura. Los llamados “*big books*” (libros de gran tamaño) ofrecen la oportunidad de compartir las ilustraciones con todo el grupo de niños, de modo tal que puedan ir siguiendo con la vista el texto que lee el docente, tarea que promueve el aprendizaje de la direccionalidad de la escritura, deteniéndose en algunas palabras y pudiendo incluso leerlas e ir descubriendo las diferencias entre las mismas.

Otro tipo de libros apropiados son los llamados libros con “*patrones regulares*”, es decir *predecibles*, que, como su nombre lo indica, se componen de un texto en el cual se va repitiendo una frase, por ej., “*pájaro rojo, pájaro rojo, que ves?*”. A partir de la misma se va cambiando sólo una palabra (por ej. el nombre del animal), que posibilita que el niño puede predecir lo que está escrito en la frase, usando las ilustraciones como pistas. También los libros *rebús* demuestran ser apropiados debido a que una de las palabras del texto o parte de ellas están representadas por un dibujo, de modo tal de facilitar la entrada del niño al mundo de la lectura.

El segundo gran objetivo de los maestros es motivar a los niños a “aprender” y hacerlos sentir aprendices exitosos, promoviendo actividades en las que ellos mismos sean activos “escritores”, “narradores” y que participen en juegos dramáticos y juegos con las palabras.

En suma, esta etapa ofrece la oportunidad de proveer a los niños de la preparación que necesitan, situación que no se verifica en todos los casos.

Finalmente, el trabajo de McCardle y Chhabra (2004), estuvo destinado a una revisión de la evidencia basada en la investigación científica sobre la lectura y la alfabetización. Respecto de la investigación sobre la enseñanza en los años preescolares y en los primeros años de la escolaridad obligatoria, destacan los resultados encontrados en múltiples estudios en los que es contundente el éxito en la lectura y la escritura basado en la importancia de la instrucción en conciencia fonológica, en métodos fónicos y en las habilidades de decodificación, sin desmedro del interés de la participación en un medio que favorece todo tipo de intercambio con el lenguaje escrito.

1.5.5. Algunos programas de intervención temprana

A nivel internacional, particularmente en EEUU, existen numerosos programas de intervención temprana, que han resultado más o menos exitosos.

El *Programa de Lectura de la Universidad de Oregon* fue el que obtuvo los puntajes más altos en lectura. Su denominación específica anterior, *Direct Instruction System for Teaching Arithmetics and Reading -Distar* representa la enseñanza programada, según los principios del aprendizaje descritos por Bereiter y Engelmann en su obra *Teaching disadvantaged children in the preschool* (1966). En ese programa los maestros siguen un guión, según el cual ajustan la enseñanza de las destrezas y contenidos académicos, a los evaluados por los tests de inteligencia y de rendimiento. Los niños son recompensados por las respuestas correctas. Los maestros conducen grupos pequeños, en lecciones planeadas de 20 minutos, sobre la base de preguntas y respuestas referidas a lengua, matemáticas y lectura. Los únicos materiales existentes en el aula son las guías de los maestros y los libros de trabajo de los niños, que son considerados como estimuladores del aprendizaje. Los materiales están fuertemente estructurados y las actividades que deben realizar los docentes muy detalladas. Este programa ha mostrado robustos resultados en primer y segundo grado, y considerablemente más débiles en tercero y cuarto, con resultados medidos a través del Metropolitan Achievement Test, que enfatiza el reconocimiento de palabras y las habilidades de comprensión.

Actualmente este programa ha sido modificado, a la luz de la importancia de los hallazgos de las investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura y el papel que desempeñan los conocimientos y habilidades prelectores. Su denominación es ahora *“Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills-DIBELS”* (*Indicadores Dinámicos de las Habilidades Tempranas básicas para aprender a leer y escribir*). Incluye un conjunto de elementos que fueron administrados a estudiantes de Florida desde el nivel preescolar hasta el tercer grado, a través del programa Reading First, para determinar los niveles del riesgo relativos a dificultades posteriores en la lectura.

Originalmente fue desarrollado en el Early Childhood Research Institute on Measuring Growth and Development de la Universidad de Oregon. Luego las investigaciones condujeron a lo que es hoy DIBELS como medidas para predecir el desempeño de los niños, del cual dependerá su habilidad para leer y comprender textos.

Puede ser considerado como una medida diagnóstica, pero en realidad es una herramienta que sirve para monitorear el grado de habilidades y conocimientos relacionados con la lectura y la escritura de los niños desde pre escolar hasta tercer grado. Resulta útil para que los maestros, a partir de esta información, implementen técnicas remediales.

Arroja puntuaciones situándolas según edad en zona superior- normal- riesgo-deficiente, para las diferentes edades y para los siguientes indicadores: *Reconocimiento de letras, Sonido Inicial, Segmentación de fonemas, Lectura de pseudopalabras y Lectura de palabras.*

El seguimiento de los estudiantes que participaron en los programas preescolares sugiere que las ventajas obtenidas en estadios tempranos, aún con resultados débiles en años superiores, continúa existiendo y visualizándose en los tests de lectura, comparado con los resultados obtenidos por los niños que no participaron del programa.

Otro programa de interés es el *Home- School study of language and literacy development - HSLLD* (1987). En un estudio realizado sobre 85 niños de 3 años de edad de nivel socioeconómico bajo, se recabaron datos acerca de las experiencias de lenguaje en sus hogares y en las escuelas, se filmaron interacciones maestro-niño, se realizaron entrevistas y evaluaciones con el Peabody (test que evalúa el lenguaje comprensivo), tareas de conciencia fonológica y tareas que involucraban renarraciones de cuentos. Complementariamente se estudió la modalidad de lectura de libros: (cantidad, disponibilidad, actividades frecuentes) el apoyo a la escritura (letras, abecedario, pizarrón, lápices y apoyo del maestro) y el tipo de conversaciones con niños (contenido y tipo de interacciones verbales en el aula). Tomando en cuenta el análisis de estas variables en el hogar y en la escuela en forma conjunta se puede predecir la comprensión lectora en cuarto grado, explicando el 67% de la varianza (Roach & Snow, 2000).

Estas variables fueron retomadas para diseñar un instrumento que pudiera evaluarlas. El *Early language and literacy classroom observation Toolkit (ELLCO)*, (Smith & Dickinson, 2002), instrumento que mide el clima educativo, la currícula, las actividades de lenguaje oral y las experiencias de alfabetización en el aula. En el 2007 se complementó con el diseño de otro instrumento, el *Child/Home Early Language & Literacy Observation CHELLO* (Neuman, Dwyer & Koh, 2007), destinado a examinar la características de los hogares vinculadas con la alfabetización.

Otro programa instruccional que ha demostrado ser exitoso es el *Home Instruction Program for Preschool Youngsters- HIPY*, adaptado por Baker & Piotrkowsky (1996). Fue diseñado para proveer a los padres de niños en riesgo de una variedad de actividades pre lectoras, para trabajar en pequeños grupos y a través de tutorías en sus casas.

En cuanto al *Head Start*, es uno de los programas más conocidos, de amplia cobertura, destinado a niños de 0-6 años y sus familias que se encuentran en desventaja socio económica. Tradicionalmente se trabajó en centros para intervenir en el desarrollo global del niño. Cuando fue evaluado, si bien se

observaron efectos favorables sobre el desarrollo general, no obstante lo cual decrecían en el tiempo, aparecieron limitaciones respecto del progreso en lectura y escritura. Estas limitaciones condujeron a su rediseño para intervenir en dominios específicos, teniendo en cuenta la evidencia basada en la investigación científica.

En el *Book Buddies and Early Reading Intervention -BUDDI* (Invernizzi, Juel & Rosemary, 1997) se trata de tutorías grupales escolares, para una intervención complementaria que se realiza 2 veces por semana. Se utilizan voluntarios como tutores, a quienes se capacita y supervisa. Incluye la lectura de textos en familia, la instrucción en conciencia fónica, escritura y lectura de libros.

El *Early Reading Intervention -ERI*, toma niños de primer y segundo grado en riesgo para trabajar durante 20 minutos tres veces por semana, con la modalidad de tutoría grupal, a cargo de una maestra. Se focaliza en estrategias de análisis de palabras, en el contexto de la lectura de libros de cuentos.

En cuanto al *Reading Recovery* (Mary Clay) al que ya nos hemos referimos en detalle (Anexo 1), es tal vez el programa de intervención temprana de tutorías personales en lectura más conocido e investigado.

El *Success For All-SFA* está destinado a niños en riesgo, desde el pre jardín hasta el 6to grado. Incluye un conjunto de acciones de instrucción directa con el método fónico (Phonics), estrategias de comprensión oral y de textos, estrategias de aprendizaje cooperativo y tutorías individuales.

Blachman, Ball, Black y Tangel (1994) implementaron, al igual que la presente investigación, un programa destinado a niños de jardines de infantes, de sectores marginales, en el que las maestras fueron las protagonistas, y recibieron capacitación específica. Luego de tres meses de intervención los niños del grupo intervenido tuvieron un desempeño mejor que el grupo no intervenido en tareas de segmentación fonológica, conocimiento del nombre de letras, correspondencia sonido-letra y escritura de palabras.

En todos estos programas que trabajan con niños de sectores vulnerables, los que pueden considerarse de alta calidad, obtienen resultados muy favorables durante su transcurso, pero los efectos declinan cuando los programas finalizan. De ahí que resulte pertinente preguntarse por las condiciones de persistencia de tales beneficios.

Las conclusiones que se pueden extraer de estos programas son las siguientes:

- 1) La intervención temprana es necesaria y de mayor eficacia que el tratamiento remedial posterior prolongado. Debe empezar en jardín y continuar hasta por lo menos primer grado de EGB.
- 2) Es necesario un programa sistemático de apoyo en el hogar.
- 3) Los niños en riesgo requieren mayor tiempo de trabajo en actividades planificadas.
- 4) Los niños tienen que tener materiales que puedan manipular satisfactoriamente.
 - Se debe realizar una consideración minuciosa de los contenidos que se les ofrecen para aprender, prestando atención especial al vocabulario, enseñanza de letras, narraciones, interacción con libros de todo tipo, actividades de promoción de la conciencia fonológica y oportunidades para escribir.
- 5) Es necesario un monitoreo regular e individual.
- 6) Es imprescindible la capacitación de los docentes y voluntarios que intervienen en los programas.

Finalmente no puede dejar de señalarse que el *National Center for Learning Disabilities* encomendara a los especialistas G. J. Whitehurst y Ch. L. Lonigan la preparación de un programa de intervención en lectura y escritura destinado a preescolares, particularmente provenientes de sectores pobres considerados de riesgo. El mismo culminó con la publicación del *Get Ready to Read!. An Early Literacy Manual: Screening Tool* (2003), que ha tenido una notable repercusión.

Es de señalar que un texto de aparición relativamente reciente, *The Voice of evidence in Reading Research* (McCardle & Chhabra, 2004), que ya se mencionara, proporciona una clara exposición de los resultados de la investigación en lectura y de los métodos efectivos para su enseñanza. En el nivel

preescolar se destaca particularmente el papel de la conciencia fonológica en la lectura inicial y la ventaja apreciable de los programas que fomentan o promueven su desarrollo. Naturalmente el foco de la enseñanza no debe centrarse exclusivamente en el desarrollo de la conciencia fonológica, sino que debe atenderse a los múltiples aspectos involucrados en el dominio del lenguaje escrito.

1.6. EL PROGRAMA ECOS

En función de lo expuesto en apartados anteriores, el programa de intervención diseñado para ser implementado y evaluar su impacto, tema central de esta tesis, es una replica de un programa ya existente, el programa ECOS (“Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura”), a partir del cual hemos realizado adaptaciones de las actividades con el fin de ser utilizado con niños de 4 a 6 años de edad.

Ese programa sintetiza la concepción cognitivo-comunicativa según la cual se aprende a leer y escribir en situaciones comunicativas que ponen en relación al docente, el texto y a los niños, en tareas que persiguen un objetivo claro (Borzone de Manrique & Marro, 1990).

Originalmente el mismo se aplicó a un jardín de infantes con niños de 5 años, los resultados de la implementación de la propuesta fueron, en términos generales, alentadores (Borzone de Manrique, 1994). Confirmaron una vez más la potencialidad de los niños pequeños para aprender y el papel fundamental del trabajo docente, de la “buena enseñanza”. Los avances más notables se pusieron de manifiesto en los siguientes aspectos.

- a) En la escritura el 64% de los niños pudo escribir textos en forma convencional. Se trata de textos breves, una carta de despedida, que presentaba un porcentaje muy bajo de omisiones de letras (2%).
- b) Todos los niños produjeron relatos de ficción a partir de una secuencia de imágenes. Si se considera el desempeño lingüístico de los niños en relación con el patrón evolutivo se comprueba que han avanzado en su desarrollo discursivo puesto que, a principio de año, sólo producían secuencias descriptivas y temporales de acción mientras que, a fin de año, los relatos presentaban la organización jerárquica de las formas narrativas más avanzadas, esto es, episodios organizados por objetivos.

- c) En el uso de estrategias causales para organizar la información y relacionar los eventos, observado en niños mayores (entre 9 y 11 años) (Rosemberg, 1994; Borzone, 2005, Borzone, Rosemberg, Diuk & Amado, 2005).

En ese momento se elaboró un modelo heurístico sobre el proceso de alfabetización, que organizó las categorías de conocimientos que forman parte de este proceso en tres dimensiones:

- *La funcionalidad de la escritura*: significado de la escritura, reconocimiento de acciones de lectura y de escritura.
- *El sistema de escritura*: orientación de la escritura, nombre de las letras, conciencia fonológica, relaciones grafía-sonido.
- *El lenguaje escrito*: léxico preciso, gramática compleja, organización canónica de la información, mecanismos de coherencia y cohesión (Borzone de Manrique, 1994).

1.6.1. La perspectiva intercultural

En el año 1997 Borzone y Rosemberg elaboran la *Propuesta de alfabetización bidialectal y bicultural para plurigrado*. En el marco de este planteo los autores se preguntaron cómo partir del capital cultural y lingüístico de los niños para contribuir a superar la fractura marcada entre el hogar y la escuela, y que estrategias emplear para incluir el habla, las costumbres, la cotidianeidad de los niños que pertenecen a grupos sociales que no comparten el dialecto y la cultura de la escuela, en el interior del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La demanda de una organización social que trabaja con niños de las comunidades rurales llevó a profundizar en la perspectiva intercultural de la propuesta. En la investigación realizada en dichas comunidades se abordó la problemática del fracaso, focalizando el análisis en el encuentro del niño con la escuela. Esta focalización condujo, por una parte, a realizar un estudio etnográfico de los contextos de crianza y, por otra, a modificar la propuesta en términos interculturales, con el objeto de incluir las prácticas de la comunidad y el dialecto

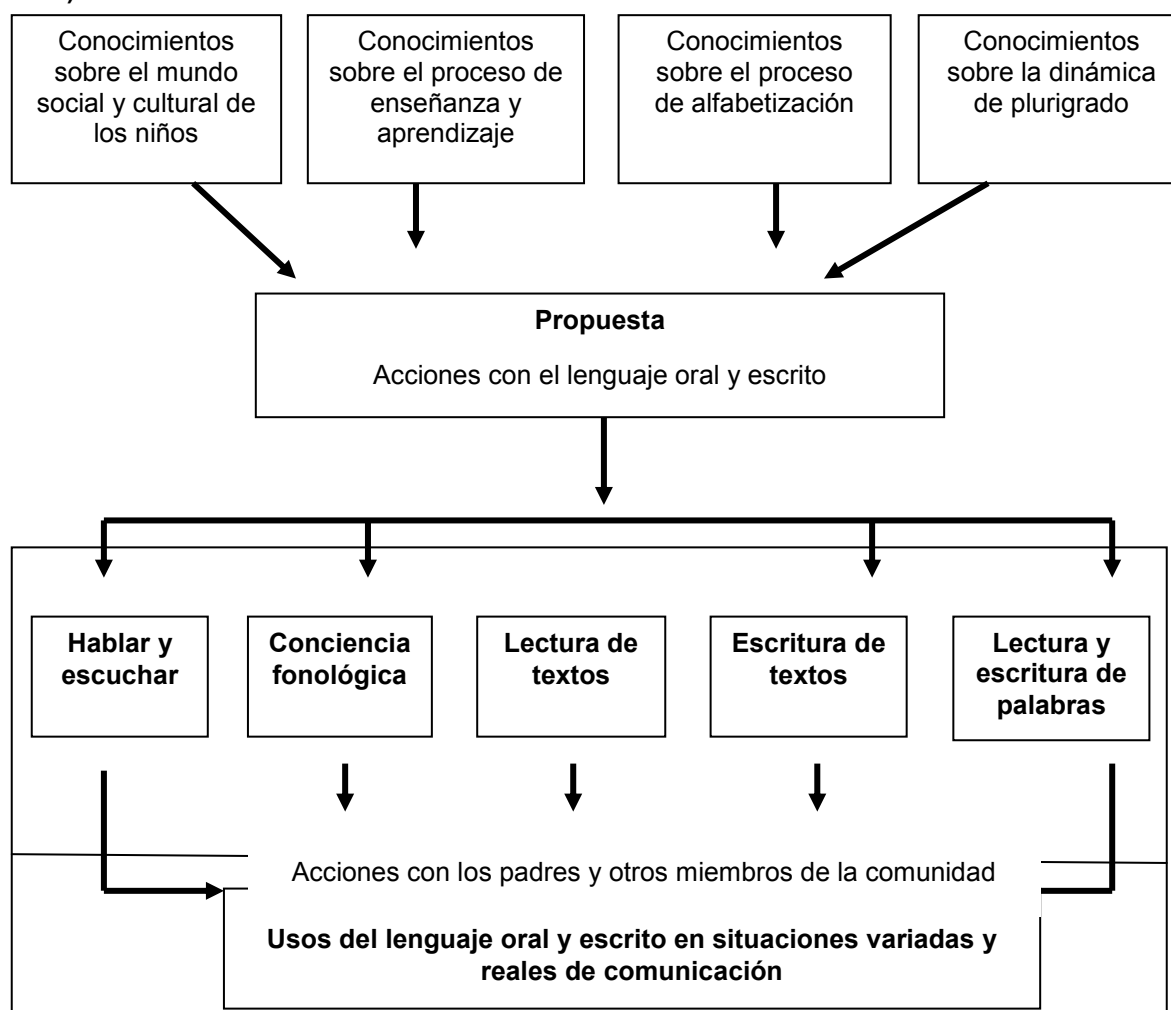
de los niños en las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Borzone de Manrique & Rosenberg, 2000) (Figura 1).

Este fue el origen del texto etnográfico “Las aventuras de Ernestina”. El mismo constituye el resultado directo de la investigación en las comunidades collas. Ernestina, la protagonista real del libro, es una de las niñas de la comunidad colla de Pueblo Viejo (Salta). Sus interacciones verbales con su madre fueron grabadas durante una serie de días, en el interior de su comunidad. Junto a la maestra y promotora del programa, quien realizó las observaciones, las autoras escribieron el libro de referencia, partiendo de los registros de observación y novelando los episodios.

A partir del año 1998 y hasta la actualidad este programa se implementa en 11 centros de la RAE ⁹, de la zona norte de la Provincia de Buenos Aires, bajo la dirección de las Doctoras Ana María Borzone y Celia Rosenberg. El material elaborado para la capacitación docente forma parte de una serie de Materiales editados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación (Borzone, Rosenberg, Diuk, Silvestre & Plana, 2004)

⁹ RAE: Red de apoyo escolar. organización sin fines de lucro que nuclea centros de Educación complementaria en el conurbano de Ba As. Ha recibido el apoyo de las fundaciones Antorchas, Navarro Viola, Bunge y Born y Arcor.

Figura 1. **Esquema de la propuesta de alfabetización para plurigrado (Borzone & Rosemberg 2000)**



La propuesta original se fundamenta en la teoría sociohistórica y cultural de Vigotsky (1962, 1978), y en las consideraciones posteriores a las que ha dado lugar, acerca del papel de la interacción, a través de las nociones de andamiaje de Bruner (1988), de construcción del conocimiento de Newman, Griffin y Cole, (1991), de participación guiada de Rogoff (1993), de construcción colaborativa del conocimiento y psicología evolutiva de Nelson (1996), del conocimiento sobre el mundo social y cultural de los niños según la concepción de la sociolingüística interaccional (Cook-Gumperz, 1988) y de los hallazgos de la Psicología Cognitiva respecto de la lectura y la escritura (Ehri, 1998, Stanovich, 1986).

El nombre del programa sintetiza la concepción cognitiva-comunicativa que subyace a la propuesta, ya que se aprende a leer y escribir en situaciones comunicativas que ponen en relación a los docentes, los textos y los niños.

En base a todas estas dimensiones (conocimiento del mundo social de los niños pequeños, proceso de enseñanza y aprendizaje y proceso de alfabetización) se estructuran las situaciones de aprendizaje en el aula, en las que se integra este trabajo con la currícula del nivel inicial, para diseñar acciones que involucran distintas unidades lingüísticas: los sonidos, las letras, las palabras y los textos.

Este programa entiende a la alfabetización como un proceso de progresión en paralelo de diferentes conocimientos y acciones, por ejemplo, el de la funcionalidad de la escritura con acciones convencionales de escritura y conocimiento de las letras. El objetivo de este programa ha sido entonces promover diferentes vías de acceso a estos conocimientos, integrando el lenguaje oral y escrito a través del trabajo con los textos, con las narraciones de los niños, con trabajos de escritura de palabras, tareas de conciencia fonológica y reflexión acerca del vocabulario, entre otras.

El programa parte de la consideración de tres dimensiones: el mundo social de los niños (conocimientos, formas de relacionarse y aprender, diversidad socio cultural, contexto), el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el proceso de alfabetización propiamente dicho (habilidades cognitivas y habilidades lingüísticas en el uso del lenguaje oral y escrito necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura).

Comprende tres ejes prioritarios de intervención

1. **Hablar y escuchar:** incluye situaciones que tiene por objeto el intercambio verbal a través del relato de experiencias, de cuentos leídos y/o escuchados, de la formulación de preguntas y de la solicitud de respuestas.
2. **Conciencia fonológica:** abarca situaciones en las que se reflexiona sobre el valor sonoro de las palabras en situaciones lúdicas, tales como la

prolongación de sonidos, el uso de rimas y trabalenguas, la identificación del sonido inicial y final de una palabra y la identificación de palabras en las que aparecen idénticos sonidos.

3. **Leer y escribir:** involucra actividades que promuevan la comprensión del lenguaje oral y escrito, mediante el análisis de las palabras que aparecen en los textos, antes, durante y después de la situación de lectura y/o escritura. Implica el conocimiento de las letras, la lectura y escritura de palabras en el pizarrón, las lecturas repetidas de cuentos, la escritura de producciones textuales (por ejemplo de un diario propio, enciclopedias de un tema elegido, de diccionarios de palabras, de mensajes para el cuaderno, invitaciones, lectura de instructivos y etiquetas, de textos interculturales y de poesías.

1.6.2. Las características de las modificaciones introducidas en la presente investigación

La elaboración de las actividades del programa de intervención llevado a cabo en este trabajo, se apoya en una serie de guías diseñadas para orientar la actividad de los maestros. Las guías que acompañan al programa original incluyen situaciones concretas para ser implementadas en el aula, así como sugerencias prácticas derivadas de la experiencia de diferentes grupos que han implementado la propuesta. Las actividades seleccionadas para su implementación en el aula se han modificado en función de la edad de los niños, de la disponibilidad que tenían los maestros para su desarrollo y en el segundo año de la intervención, también de las temáticas planteadas por los docentes de acuerdo a los contenidos de la currícula de Nivel Inicial (Anexos 4.1 y 4.2).

A lo largo del primer año el promedio de trabajo fue de aproximadamente 40 horas (2 horas semanales, 8 horas mensuales) y el segundo año de 60 horas, totalizando 100 horas en los 2 años de duración del programa. Se trata de una cantidad de tiempo limitada si se considera que la intervención tuvo lugar en forma grupal (grupos de 25 niños aproximadamente), con un solo docente y la colaboración de la tesista, quien concurrió a las clases con una frecuencia

semanal. Más abajo se detalla el porcentaje de tiempo destinado a cada una de las actividades incluidas.

1.6.3. Los objetivos del programa implementado

Objetivos generales

Promover el desarrollo de las habilidades y conocimientos precursores e iniciales, necesarios para el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura (alfabetización temprana).

Objetivos Específicos

Se han considerado objetivos específicos respecto del establecimiento educativo, de la capacitación de los maestros y de la intervención destinada a los alumnos.

Respecto de las escuelas participantes

- Dejar capacidad instalada en la institución participante y en sus docentes para que puedan replicar este programa en años sucesivos.

Respecto de los docentes

- Capacitar a los docentes en los conocimientos y habilidades involucrados en el dominio de la funcionalidad de la escritura, del sistema de escritura y del lenguaje escrito.
- Capacitar a los docentes en la aplicación del programa de intervención.

Respecto de los niños

- Ser educados en un contexto alfabetizador propicio y motivador del aprendizaje.
- Comenzar a reflexionar sobre los componentes del lenguaje oral como medio para acceder a la lectura y la escritura.

- Participar de situaciones de relatos y lectura de diversos materiales escritos (textos narrativos y expositivos) con el fin de desarrollar la comprensión oral y escrita.
- Elaborar narraciones orales de materiales cada vez menos contextualizados (de relatos cotidianos a renarraciones de cuentos, leyendas).
- Leer y escribir palabras y textos cortos.
- Finalizar el programa con la producción de diversos materiales propios tales como: una revista grupal, diccionario de palabras, libros de animales, reportajes.

1.6.4. Materiales utilizados

El material teórico utilizado fue sintetizado a partir de los ocho módulos diseñados y las ochenta guías de actividades elaboradas por Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana (2004). Los mismos tienen por objeto facilitar el trabajo de maestros y lograr mejores aprendizajes y niveles de alfabetización en los niños.

Los módulos presentan los fundamentos de la propuesta que sirven de base para capacitar a los maestros. Los contenidos y la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestos para este trabajo fueron elaborados a partir de las guías del programa original. Los mismos constituyen básicamente el re diseño y adaptación a las características de la población objetivo y a los temas a desarrollar, de acuerdo a los comprendidos en el currículo de nivel inicial y al tiempo disponible para hacerlo. En general tuvieron por objeto facilitar la tarea de los maestros para lograr un mejor aprendizaje en los niños. Las guías originales incluyen situaciones concretas de aula (cada guía representa un día de trabajo de 2 horas aproximadamente, con 4 actividades) en donde se explicitan los materiales a utilizar, las consignas proporcionadas por el docente y el desarrollo de cada actividad, los aspectos y situaciones que se deben tener en cuenta y por último los resultados a los que se arriba. A continuación se transcribe ejemplos

extractado de Borzone, Rosemberg, Diuk, y Plana (2002), de las guías e instructivos destinados al docente.

a. Ejemplo de Guía de trabajo para el maestro ¹⁰

Materiales que vas a necesitar: tarjetas con los nombres de los niños y una bolsa para guardarlas.

❖ Juego con los nombres de los chicos

Para tener en cuenta

Leé sobre el trabajo con el sonido inicial en “Sonidos y palabras” (Manual para el Pasante-tutor, pág.38).

Actividades

- Decile al grupo que van a hacer un juego para ayudarte a aprender los nombres de todos los chicos.
- Mostrá una tarjeta con el nombre de uno de ellos. Leéla y pedile al chico nombrado que levante la mano, para que puedas identificarlo.
- Guardá la tarjeta en la bolsa.
- Hacé lo mismo con las tarjetas de todos los chicos.
- Cuando están todas las tarjetas guardadas, volvé a sacarlas de a una.
- Sin mostrarle la tarjeta a los chicos, decí:

Consigna

“Tengo la tarjeta con un nombre que empieza con AAAA (o con CCCC, con SSS, con MMMMM. Recordá que no debés pronunciar las sílabas sino solamente el primer sonido de cada nombre y prolongarlo).

- Los chicos deben tratar de adivinar qué nombre es.
- Cuando los chicos adivinan, señalás al chico que corresponde.
- El chico señalado puede sacar la tarjeta siguiente, y se vuelve a hacer el mismo juego (decís el sonido inicial, los chicos adivinan el nombre y vos señalás al chico que corresponde).

b. Ejemplo de Instructivo al maestro

Reflexiones

¹⁰ Las guías están formuladas en un lenguaje coloquial, correspondiente a la variedad rioplatense del español.

Prolongar sonidos no es fácil, pero es muy importante para que los niños aprendan a leer y escribir. Es importante que lo practiques cuando estés sola, para que después se te facilite la tarea frente a los niños. Recuerda que hay sonidos fácilmente prolongables (las vocales y algunas consonantes como S, M, F) y otros más difíciles.

Evaluación del trabajo del día	
¿Cómo te sentiste trabajando con los niños?	¿Cómo respondieron los niños? ¿Se interesaron? ¿Participaron? ¿Estuvieron molestos?
¿Les gustaron las rimas?	¿Cómo se desempeñaron los niños cuando tuvieron que adivinar los nombres a partir del sonido inicial?
¿Pudiste prolongar los sonidos cuando trabajabas con el títere?	¿Pudieron entender lo que el títere decía? ¿Pudieron repetir alguna de las palabras?

Los *materiales destinados a los niños* consistieron en libros de lectura interculturales, textos narrativos adaptados, y textos especialmente seleccionados para el grupo etareo. Por otro lado también se usaron libros complementarios a los libros interculturales y otros libros que están disponibles en el mercado.

En cuanto a los libros interculturales son creaciones específicas del programa original, en virtud de que la mayor parte de los libros de lectura reflejan tan solo la cotidianidad de los niños de clase media de zona urbana. En razón de ello, en este proyecto se emplean algunos de los libros de lectura interculturales ya elaborados, puesto que presentan situaciones semejantes a las situaciones vividas por los niños de nuestro grupo. Estos libros han sido producidos a partir de la observación de la vida cotidiana y del habla de los niños, sin dejar por ello de introducirlos en otras culturas, razón por la cual se denominan interculturales. También son llamados bidialectales ya que mientras el narrador emplea el dialecto estándar, en la transcripción de los diálogos aparece el dialecto que se habla en la región, zona o comunidad.

Se han utilizado en esta oportunidad el libro *Las aventuras de Tomás* (Borzzone, Rosemberg, 1997), con el cuadernillo de ejercicios correspondiente. Por otro lado también se trabajó con los *Cuentos, historias y leyendas de Tomás* (Signorini, 1998), recopilación y adaptación de cuentos y leyendas del equipo de maestros y coordinadores del programa de la RAE. Por último han sido incorporados los

textos narrativos para niños que están disponibles en el mercado y que son apropiados para ésta edad. Entre ellos figuran algunos de los siguientes autores: Maria Elena Walsh, Gustavo Roldán, Laura Devetach, Maria Rosa Rey y Graciela Montes (Anexo 3 Materiales de lectura).

Se utilizaron también otros materiales tales como: letras del alfabeto en material plástico y de goma eva, cartas con imágenes y palabras, el alfabeto para colocar en la pared de la sala, entre otros.

1.6.5. Etapas de implementación

Este programa se ha implementado mediante el desarrollo de acciones convergentes y articuladas:

Etapas de implementación

1. Formación de la tesista mediante el estudio y la observación de la implementación del programa en diversos centros de la Red de Apoyo Escolar centro CAACUPE (San Fernando) y al Centro Obrero Ferroviario (Villa Adelina), con una frecuencia semanal durante un par de meses, y la intervención en reuniones de planificación de los coordinadores y docentes del programa.

2. Diseño, adaptación e implementación de un proceso de capacitación destinado a los docentes que participarán en la aplicación del programa y del material utilizado para dicha capacitación, que ha sido modificado con el propósito de ser transmitidos en 10 encuentros de 2 horas cada uno (ver Anexo 2: Programa de Capacitación).

Esta capacitación, si bien estuvo destinada particularmente a los docentes intervinientes, permaneció abierta a otros docentes del establecimiento, previo al inicio de la implementación del programa. En el primer caso, el seguimiento de los maestros continuó durante los 2 años de duración de la intervención, puesto que participaron de reuniones mensuales de planificación, evaluación de la práctica del programa y análisis del avance de los niños. Durante las mismas se trabajaba a partir de registros de observación realizados por la tesista.

Etapa 2. Implementación del programa

El programa fue implementado durante 2 años lectivos con observación y seguimiento a las docentes y evaluaciones a los participantes (en 4 momentos: antes de la intervención, al promediar la intervención, al finalizar la intervención y a los 8 meses posteriores a su finalización).

a) Actividades desarrolladas

Para la implementación de las actividades del programa se previeron dos encuentros semanales, en el transcurso de los cuales se desarrollaron actividades que se repitieron en todos los encuentros (actividades fijas) y otras variaron en cada uno de ellos (actividades libres).

Entre las *actividades fijas* dos tuvieron lugar al principio de los encuentros, dando comienzo a la programación del día. Se denominan: “*El rincón de los chistes, las adivinanzas y las poesías*” y “*El diario Mural*”. Cada una de ellas daba comienzo al primero y segundo de los encuentros respectivamente. Las actividades previstas para el final de los mismos se denominan: “*El Títere*” y “*Juegos con palabras*”, que se distribuyeron de la misma manera que las anteriores.

En cuanto a las actividades libres, si bien sistemáticas, se realizaron en distintos momentos del encuentro. Consistieron básicamente en la *Lectura de cuentos*.

La actividad denominada *El rincón de los chistes, las adivinanzas y las poesías* estuvo destinada a que los niños buscaran en sus domicilios, o inventaran diferentes tipos de textos y que los compartieran con sus compañeros. En el *Diario Mural* se escribían noticias contadas por los niños del grupo. En ambas actividades los textos que se escribían se pegaban en una cartelera. Estas actividades fueron programadas para realizarse en aproximadamente 30 minutos.

En cuanto a la llamada *El títere*, constituye una actividad en la que un personaje habla prolongando los sonidos. Tiene por objeto ayudar a los niños a aprender a hacerlo, tal como lo hace el muñeco, y a realizar una síntesis de sonidos (es decir unirlos) para que pueda entenderse lo que se está diciendo. Esta situación permitió a los niños darse cuenta que el habla está formada por sonidos (sonidos

que más adelante podrán relacionar con las letras al aprender a leer y escribir). *Los juegos con palabras* (trabalenguas, rimas), también tienen por objeto ayudar a los niños a mejorar sus habilidades de procesamiento fonológico, haciéndoles prestar atención a determinados aspectos estructurales (sonoros) del habla.

La *Lectura de Cuentos* es una actividad enmarcada dentro de la estructura denominada ELA, experiencia lectora andamiada (Graves, Juel & Graves, 2001). Incluye actividades previas, durante y posteriores a la lectura. En la fase previa se motiva a los niños hacia el tema del cuento, se trabajan los contenidos y el vocabulario nuevo, se plantea el tema en relación con situaciones similares de sus vidas, y si es necesario se realiza previamente una adaptación del material. En la fase “durante la lectura”, se lee en voz alta a los alumnos mostrando el texto y haciendo un seguimiento con el dedo de las frases que están siendo leídas. Se hace el texto más accesible, por la entonación, las pausas, la inflexión, elementos todos que le dan sentido al texto. Cuando se trata de lecturas repetidas, se les solicita que se sumen a la lectura, y cuando ya hay niños que puedan leer se promueve que algunas partes sean leídas por ellos mismos.

Generalmente las actividades posteriores a la lectura motivan a los alumnos a hablar sobre el material que se ha trabajado: pensar sobre las informaciones y las ideas que emergen de la lectura, y transformar sus pensamientos en acciones.

Estas respuestas pueden tomar varias formas: hablar, dramatizar, crear algo artístico. Para determinar el tipo de respuesta más apropiada se debe considerar nuevamente al lector, el texto y el propósito. Se pueden caracterizar seis tipos de actividades:

- Hacer preguntas de contenido literal o inferencial.
- Escritura espontánea o inventada.
- Dramatización o renarración.
- Actividades no verbales y/ o artísticas tales como huerta, cantar, dibujar, de acuerdo a los contenidos del cuento.
- Reenseñanza: evaluar qué conocimientos se adquirieron finalmente y si la actividad fue placentera.

En cuanto a las actividades que son diferentes en cada encuentro varían según el contenido de los proyectos mensuales de la currícula (Anexo 4 Planificaciones). Durante el primer año de intervención estas actividades fueron seleccionadas de las guías elaboradas por Borzone, Rosenberg y Diuk. (2002)¹¹. En el segundo año, cuando los niños cursaban en la sala de 5 años, el director y las maestras de la escuela plantearon integrarlas a la currícula. Por lo tanto estas actividades tienen un eje de contenidos mensual o bimestral, pero se integran en su dinámica al tipo de actividades fijas. Los temas seleccionados por las maestras han sido: “El cuerpo humano”, “El proceso de elecciones en una democracia”, “La pirámide nutricional”, “Los sentidos”, “Los animales y su relación con nosotros”, “El cuidado de la naturaleza”, entre otros. El Anexo 4.2, se presentan ejemplos de planificación, en donde se visualiza la integración de temáticas de la currícula con los aspectos específicos relativos a la alfabetización considerada en el programa de intervención. Se enumeran en las distintas columnas de izquierda a derecha los contenidos, las actividades a realizar, el tipo de aspectos cognitivo-lingüísticos que involucran y los materiales necesarios.

Se realizó un registro escrito de las actividades, y adicionalmente se incluyó el registro video grabado de las mismas, a ser utilizado como material de la escuela para mostrar a los padres (Anexo CD).

El conjunto de las actividades apuntaron al desarrollo de diferentes conocimientos y habilidades. A continuación se presenta el porcentaje del tiempo insumido en cada tipo de actividad.

Cuadro. 2 Porcentaje de horas en relación al tipo de actividades realizadas

TIPO DE ACTIVIDADES	% horas
Actividades para conocer el alfabeto	10%
Promoción de la Conciencia fonológica	20%
Promoción del vocabulario (lenguaje oral)	7%
Promoción de la comprensión oral de textos	10%
Promoción de las re narraciones	13%
Actividades de lectura de palabras y textos	20%
Actividades de escritura de palabras y textos	20%

¹¹ Borzone, Rosenberg & Diuk (2002) Guías de trabajo elaboradas para los maestros, en el marco de la Propuesta de Alfabetización implementada en la RAE.CONICET-UBA (*este material fue utilizado por el autor de la tesis antes que sea publicado en el año 2004*)

b) Observación de los docentes y participación en las actividades de enseñanza

Durante el transcurso de la implementación del programa la tesista realizó un acompañamiento activo en forma semanal. Las observaciones fueron registradas con el propósito de evaluarlas y luego realizar luego una devolución a docente (Anexo 5).

Por otro lado se intervenía directamente con los niños, especialmente cuando se realizaban trabajos individuales para los que demandaban ayuda (escritura de palabras, textos.)

También se destinó tiempo extra áulico para la evaluación y planificación conjunta con el maestro de las actividades mensuales, seleccionando de las guías aquellas que resultaran más apropiadas, complementándolas con los contenidos a trabajar.

CAPÍTULO 2

LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

2.1. INTRODUCCIÓN

Los resultados de investigaciones en el marco de la Psicología Cognitiva tal como se ha expuesto en el análisis de los antecedentes sobre el tema, dan cuenta del papel que juegan las habilidades metalingüísticas tempranas y el conocimiento sobre el lenguaje escrito en el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura. Es posible sostener que tanto el desarrollo del lenguaje como las habilidades metalingüísticas y el conocimiento sobre el sistema de escritura constituyen predictores significativos de los aprendizajes ulteriores.

Como se ha señalado, los niños que muestran mayor sensibilidad para detectar y manipular aspectos sonoros del lenguaje como rimas, sílabas o fonemas, aprenden a leer y escribir con mayor facilidad. Esta relación estaría presente incluso tomando en cuenta la variabilidad en las habilidades de lectura debidas a factores como cociente intelectual, lenguaje, memoria y clase social, según los resultados de los estudios de Bryant, Mac Lean, Bradley y Crossland, (1990) y Wagner, Torgesen, Laughon, Somons, y Rashotte,(1993)

Pero, tal como se ha enfatizado, la problemática no se reduce al reconocimiento de palabras sino además al proceso de comprensión lectora, que se relaciona con las habilidades de comprensión en lengua oral.

De los resultados de investigaciones basadas en la teoría sociohistórica y cultural de Vigotsky puede extraerse suficiente evidencia acerca del papel de la intervención y más contemporáneamente de la intervención temprana en el desarrollo de las competencias lingüísticas y metalingüísticas necesarias para la alfabetización (Dickinson, & Neuman, 2006).

Resulta importante destacar que los programas de intervención deben comenzar tempranamente con *acciones específicas* referidas a la promoción de habilidades y conocimientos prelectores, cruciales para lograr altos niveles de alfabetización, especialmente para los niños que provienen de sectores con necesidades básicas insatisfechas.

Sin embargo es posible formularse interrogantes sobre los *alcances y permanencia en el tiempo del impacto de una intervención específica*. En este caso tales interrogantes fueron planteados en los siguientes términos:

1. El programa de intervención elegido ¿Impacta en el desempeño de los niños en las variables seleccionadas?
2. En el caso de hacerlo ¿Cuál es su permanencia a mediano plazo?
3. Las variables seleccionadas en la implementación del programa ¿Guardan relación entre ellas?
4. ¿Algunas de esas variables predicen mejor el desempeño posterior en lectura y escritura de palabras?
5. Si el programa impacta ¿En qué momento y en qué variables aparece ese impacto?
6. ¿Cuál es el tamaño del impacto? ¿Es el mismo para todas ellas o es diferente?

En tal sentido, este trabajo se propuso analizar los resultados del programa de intervención propuesto en los siguientes aspectos: 1) respecto de la existencia del impacto en el desempeño de los niños en la lectura y escritura de palabras y de textos y en las habilidades comprensión y producción de textos orales narrativos, 2) respecto de la permanencia de tales logros en el mediano plazo, 3) respecto de las relaciones de las variables examinadas y del valor predictivo de algunas de ellas sobre el desempeño ulterior de los niños, 4) respecto del tiempo de intervención necesario para observar modificaciones en todas o en algunas de las variables consideradas y 5) respecto de la magnitud del impacto. De acuerdo a ello se delimitaron los siguientes objetivos e hipótesis de trabajo.

2.2. OBJETIVOS

Objetivos generales

- Contribuir al conocimiento del proceso de alfabetización temprana en español en niños de sectores sociales desfavorecidos, con el fin de implementar mejoras en los programas de intervención.

- Analizar los resultados de la implementación de un programa específico de alfabetización temprana, destinado al desarrollo de habilidades y conocimientos prelectores en niños de 4, 5 y 6 años, que provienen de estratos sociales desfavorecidos, que concurren a jardines e infantes.

Objetivos específicos

- Evaluar en cuatro oportunidades diferentes (antes, durante, al finalizar y luego de concluida la intervención) los resultados de la implementación del programa en las variables seleccionadas: habilidades de conciencia fonológica, conocimiento del sistema de escritura, reconocimiento de palabras, escritura de palabras y textos y comprensión y producción oral de textos narrativos.
- Comparar el desempeño de un grupo de niños bajo programa respecto de los de un grupo no intervenido y homologado en todas las variables antes del inicio de la intervención.
- Analizar la existencia de asociaciones entre las variables incluidas y del eventual poder explicativo y predictivo de alguna de ellas sobre los resultados finales.
- Analizar, en el caso que el impacto se produzca, en qué momento de la intervención aparece, en cuáles de las variables incluidas y cuál es su magnitud.

2.3. HIPÓTESIS

En esta tesis se sustenta como hipótesis de investigación que el programa de intervención seleccionado para el nivel inicial¹² incrementa, en mayor medida que los programas actuales que se utilizan en las escuelas, las habilidades de conciencia fonológica, el reconocimiento y escritura de palabras y textos, así como también las habilidades de comprensión y producción oral de textos

¹² ECOS “Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura” Borzone de Manrique, A.M. y Marro (1990)

narrativos, en el corto y mediano plazo.

2.4. MATERIAL Y MÉTODOS.

La evaluación de impacto del programa de intervención constituye un estudio explicativo, cuasi experimental y longitudinal (Hernández Sampieri, 1998), a través del cual se evalúa en cuatro oportunidades diferentes el desempeño de los niños bajo intervención en relación con el desempeño de un grupo no intervenido, a los fines de constatar la presencia de diferencias que alcancen significación estadística. Para la consecución del mismo se han controlado las condiciones de los establecimientos educativos y de los hogares de donde provienen los participantes.

2.4.1. Participantes: se seleccionaron 2 muestras de niños, Grupo Experimental (bajo programa) y Grupo Control (no intervenido). La muestra inicial fue de 65 niños. La muestra final estuvo conformada por 35 niños (21 varones y 14 mujeres) procedentes de estratos socioculturales bajos, de 4 años 6 meses de edad promedio al inicio de la investigación, y de 6 años 9 meses a la finalización de la misma. Todos concurrían a establecimientos públicos provinciales de Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Los 20 niños del Grupo Experimental (en adelante G.E) concurrían al Jardín N° 911 “Luis Sandrini” y posteriormente a los Colegios EGB N° 28, N° 55, Santa Teresa, y Colegio Payró de la localidad de J. M. Gutiérrez, Berazategui. Los 15 niños del Grupo Control (en adelante G.C) concurrían al Jardín N° 912 y posteriormente a la EGB 62, al Normal Nacional Nero 1 y a la EGB 18 de la Ciudad de La Plata. Las características de todos ellos fueron semejantes en cuanto al tipo de población que atendían.

La selección de los participantes se hizo sobre la base de los siguientes criterios generales: *lugar de residencia cercano a la institución*, esto es barrios pobres de 2 localidades de la Provincia de Buenos Aires, *nivel educacional de los padres*, considerado de acuerdo a los años de estudios realizados, *características del contexto alfabetizador familiar*, variable medida a través de una entrevista elaborada ad-hoc (Capítulo 3) y *conocimientos y habilidades prelectores de los niños*. Asimismo sólo se incluyeron los niños informados por el personal directivo

de la escuela que no padecieran patologías que pudieran incidir en su rendimiento.

A lo largo del estudio se produjeron modificaciones en el tamaño muestral en los diferentes momentos de la evaluación realizada (antes, durante y después de la intervención), en razón de los cambios de residencia y de deserción de los niños cuando finalizaban los ciclos lectivos y de los inconvenientes emanados de las autoridades educativas de nivel primario que denegaron la autorización para examinar a los niños en los establecimientos a los que concurrían a los 6 años de edad. De este modo el tamaño de la muestra en los distintos momentos de la evaluación quedó conformado de la siguiente manera:

Tabla 1. Participantes incluidos en cada uno de los tiempos

Tiempo de la evaluación	Grupo Experimental	Grupo Control	Total
Tiempo 0 (antes de la intervención)	36	29	65
Tiempo 1 (a los 8 meses de iniciada la intervención)	30	21	51
Tiempo 2 (al finalizar la intervención, 1 año y 8 m)	21	20	41
Tiempo 3 (8 meses después de finalizada la intervención)	20	15	35

2.4.2. Instrumentos: se utilizaron distintos instrumentos para evaluar las diferentes variables en estudio, la mayoría de los cuales constituyen adaptaciones de los utilizados en estudios similares en nuestro país. Los mismos fueron seleccionados sobre la base de las variables a examinar, conforme la progresión de los conocimientos y habilidades esperados, en razón de los cambios evolutivos y de los efectos de la intervención. En este capítulo haremos una mención general del conjunto de instrumentos utilizados para la evaluación de las variables incluidas. En el capítulo 4, en donde se analizan los resultados de la evaluación de cada una de las variables examinadas se especifican las características particulares de cada uno. En la Tabla 2 se detalla el total de variables examinadas

y los instrumentos utilizados en cada tiempo de la evaluación. En los Anexos 7 a 12 se ofrece un detalle de los mismos con sus respectivos protocolos de registro y materiales.

Tabla 2. Variables y pruebas administradas en los diferentes tiempos de la evaluación

Variables y pruebas administradas	Tiempo 0	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3
Contexto alfabetizador				
Entrevista “Contexto alfabetizador Hogareño	X	-	-	-
Conciencia fonológica				
Reconocimiento de rimas	X	X	X	-
Identificación sonido inicial	X	X	X	X
Elisión fonema inicial	X	X	X	X
Segmentación fonémica.	X	X	X	X
Conocimiento del Sistema de Escritura				
Diferencia dibujo/letras/números	X	X	-	-
Reconocimiento letras	X	X	X	X
Correspondencia sonido- letra	X	X	X	X
Lectura y escritura				
Lectura palabras cortas	X	X	X	X
Lectura palabras largas	-	-	X	X
Lectura pseudopalabras	X	X	X	X
Lectura texto	-	-	-	X
Escritura al dictado palabras cortas	X	X	X	X
Escritura al dictado palabras largas	-	-	-	X
Escritura de textos	-	-	-	X
Comprensión de textos				
Comprensión oral texto narrativo	X	-	-	X
Producción oral de textos				
Renarración de texto narrativo	X	-	-	X

La “*Entrevista contexto alfabetizador*” releva un conjunto de características hogareñas que favorecen la futura alfabetización. Se trata de una entrevista semiestructurada y precodificada, adaptada del “*Stony Brook Family Reading Survey*” (Whitehurst, 1992).

Las pruebas de “*Conciencia Fonológica*” utilizadas, destinadas a examinar las posibilidades de reflexión y manipulación conciente de aspectos estructurales del lenguaje, particularmente los fonemas, han sido adaptadas de investigaciones realizadas en el país (Signorini & Borzone, 1996; Signorini, 1999; Diuk, 2003) y en el exterior (Bryant ,Bradley, Mac Lean & Crossland 1989; Yopp 1989). Se trata de pruebas canónicas que permiten evaluar la capacidad de detectar rimas, reconocer y elidir el sonido inicial, segmentar y unir los fonemas de las palabras.

Las pruebas sobre “*Conocimientos de la Escritura y del Sistema de Escritura*”, constituyen elaboraciones propias y en otros casos adaptaciones de otras utilizadas en el país. Examinan un conjunto de habilidades y conocimientos, algunos anteriores a la lectura y escritura convencional. En relación con “la escritura”, se han evaluado los conocimientos sobre la diferenciación dibujo, letras y números, en cuanto al “sistema de escritura” el reconocimiento de letras, la correspondencia sonido letra, lectura de palabras de diferente longitud, complejidad y familiaridad, lectura de pseudopalabras, y finalmente escritura de palabras al dictado. En lo referido a las pruebas sobre comprensión y producción textual, tanto oral como escrita, fueron elaboradas especialmente para esta investigación. Se trata de la lectura de un cuento a partir del cual los sujetos examinados deben responder a preguntas literales e inferenciales, producir un texto oral (renarración) y luego un texto escrito.

2.4.3. Procedimientos

Obtención de datos: la primera parte de la recolección de datos estuvo destinada a identificar las características de los contextos alfabetizadores hogareños de los niños preseleccionados, a los efectos de poder aparear los grupos experimental y control. En el capítulo 3 se examinan en detalle los aspectos referidos al tema.

En cuanto a la recolección de datos sobre el desempeño de los niños de ambos grupos, se realizó en 4 momentos diferentes de la implementación del programa, en adelante Tiempo 0, Tiempo 1, Tiempo 2 y Tiempo 3, de acuerdo al siguiente cronograma

1. *Tiempo 0:* Meses de marzo y abril del año 2002, antes de la intervención.
Edad promedio de los niños: 54 meses (4 años y 6 meses)
2. *Tiempo 1:* Meses de noviembre y diciembre del 2002, al finalizar el primer año de intervención.
Edad promedio de los niños: 59 meses (4 años y 11 meses)
3. *Tiempo 2:* Meses de octubre y noviembre del 2003, al finalizar el segundo año de intervención.
Edad promedio de los niños: 71 meses (5 años y 11 meses)
4. *Tiempo 3:* Agosto del 2004, 9 meses después de finalizada la intervención.
Edad promedio de los niños: 80 meses (6 años y 8 meses)

Las pruebas fueron administradas en sesiones individuales de aproximadamente 30 minutos. En el T0 y T1 se realizó un promedio de 3 sesiones con cada niño, en el T2 y en el T3 el promedio fue de 2 sesiones con una extensión de 45 minutos cada una. El orden de la presentación de las pruebas fue igual para todos los niños, respetando el grado de dificultad de las mismas. En todos los casos se siguieron las consignas de administración, para asegurar la uniformidad en los procedimientos de evaluación.

En los Tiempos 0, 1 y 2 la administración se realizó en los establecimientos a los que concurrían los niños, retirándolos del aula, con la autorización del docente, previo consentimiento informado de los padres. En algunos casos se utilizó para el examen el gabinete psicopedagógico y en otros la biblioteca o alguna sala vacía, tratando de preservar las condiciones más adecuadas.

En el Tiempo 3 las administraciones se realizaron en la escuela y en algunos casos en los domicilios particulares de los niños, en razón de no contar con la autorización de la inspectora de la zona para concurrir a los establecimientos educativos.

Para las pruebas de renarración de textos narrativos (T0 y T3) y de lectura de textos (T3) se procedió a grabar en audio las sesiones de todos los niños con la finalidad de poder transcribir de forma textual las producciones obtenidas.

En la prueba de lectura de textos se cronometró el tiempo requerido con el fin de constatar la velocidad lectora.

Análisis y elaboración de los datos. Debido a los inconvenientes señalados respecto del tamaño muestral, se procedió a realizar todos los análisis sobre los 35 sujetos que completaron todas las evaluaciones en los tiempos considerados. El único análisis que se realizó en principio con el número inicial de participantes incluidos fue el de las características del contexto alfabetizador, en razón de que constituye una de las variables utilizadas como criterio de inclusión de los niños.¹³

¹³ Esta herramienta evalúa la cantidad de material de lectura presente en el hogar, los hábitos lectores de los padres, las prácticas alfabetizadoras de éstos con los niños y por último el grado de motivación de los niños hacia la lectura. Todas estas variables arrojaron resultados similares en ambos grupos al inicio de la investigación. Por otro lado los grupos

Para el análisis estadístico los resultados fueron volcados a una base de datos del Programa de SPSS (versión 11.5). Se calcularon estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y de dispersión, frecuencias y porcentajes. Asimismo se calcularon estadísticos inferenciales de significación de diferencias (t de student, Tau b de Kendall), de correlación bivariada y de regresión lineal simple. Para constatar la evolución de cada uno de los grupos en todos los tiempos en todas las pruebas (variables dependientes) se aplicó un modelo de medidas repetidas. Este modelo permite analizar datos provenientes de un diseño de dos factores con medidas repetidas en uno de ellos. Un factor inter-sujetos (*intervención*) y un factor intra-sujetos (*tiempo*) por cuyos niveles pasan todos los sujetos. En algunos casos los niveles son 2, en otros 3 y en otros 4. También se incluye como variante la prueba de contrastes en donde se evalúa la interacción entre ambos factores: *intervención x tiempo*, y se construye un gráfico de perfil mostrando justamente esta relación. A este análisis se le ingresa como co-variable, la variable independiente contexto alfabetizador. El objetivo es conocer si el factor *intervención* muestra un peso mayor que el factor *tiempo*, para constatar el impacto de la variable independiente (*intervención*), más allá del desarrollo “evolutivo” de las habilidades y conocimientos y del factor “contexto” como variable independiente. En este tipo de análisis se incluye una aproximación multivariada (más conservadora) y una univariada, puesto que si se cumple el supuesto de circularidad o esfericidad ¹⁴ es preferible basar las decisiones en la aproximación univariada. Resultó de interés, además, realizar comparaciones múltiples para identificar en que momento de la intervención (T1, T2, ó T3) resultan significativas las relaciones *tiempo x intervención*. Complementariamente

estaban homologados por sus conocimientos específicos del sistema de escritura, y sus habilidades de escritura, lectura y nivel de comprensión oral de textos.

¹⁴ Prueba de esfericidad de Mauchly (W)

Primer paso: si la significancia es menor a 0,05 no hay esfericidad. si la significancia es mayor a 0,05 podemos asumir esfericidad

Segundo Paso: Si no hay esfericidad:

En tanto el estadístico W lleve a rechazar la hipótesis de esfericidad (es decir que no podemos afirmar que la haya) se debe optar por dos soluciones:

- 1) O basar las decisiones en los estadísticos multivariados (Contrastes Multivariados) que no son afectados por el incumplimiento de la esfericidad.
- 2) O usar el estadístico F univariado (efectos intra sujetos) aplicando un índice corrector llamado epsilon. El índice corrector (mitad derecha tabla prueba de esfericidad de Mauchly) dice como la matriz de covarianzas se alejan de la esfericidad. Cuando la esfericidad es perfecta epsilon vale 1. Hay dos estimaciones de epsilon (Greenhouse-Geiser y Huynh-Feldt). La primera es más conservadora (es decir: tenderá a dar datos menores a los que uno esperaría, que en este caso sería 1). El límite inferior expresa el valor de epsilon en el caso de incumplimiento extremo de la esfericidad. Para usar el estadístico F (sin esfericidad) se debe corregir los grados de libertad de F por el valor estimado de epsilon.

se calculó el estadístico Tamaño del Efecto (Effect Size), que permite determinar la magnitud del efecto de la intervención en dos momentos, a la finalización y luego de 8 meses de concluida, y poder hacer comparaciones con otros estudios.

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ALFABETIZADOR HOGAREÑO

3.1. INTRODUCCIÓN

El estudio realizado en el desarrollo esta tesis respecto de los contextos alfabetizadores hogareños de los niños de la muestra, se realizó en función de la metodología propuesta para la evaluación del impacto de la intervención, según la cual se compara el desempeño de dos grupos de niños, uno de ellos bajo programa y el otro no, en diferentes momentos de la intervención. Si se pretende examinar hasta que punto las eventuales diferencias a encontrar dependen del impacto del programa implementado, se deben homologar no sólo las características del estrato sociocultural de procedencia de los niños, sino además las características de los hogares en los que transcurre su vida.

En tal sentido se parte no sólo de la consideración de la literatura especializada sobre los efectos del medio, sobre el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los niños, que han permitido observar diferencias en una pluralidad de indicadores, según se trate de familias con y sin necesidades básicas insatisfechas (Anderson & Stokes, 1984; Feitelson & Goldstein, 1986), sino además de las diferencias intergrupales que existen entre las familias de estratos bajos que pueden afectar el éxito escolar de los niños (Teale, 1986, Payne, Whitehurst, & Angell, 1994, Neuman & Dickinson, 2006, Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006) (ver cap. 1, apartado 4).

En este trabajo el contexto alfabetizador hogareño refiere a los recursos y actividades que se realizan en el hogar, que han mostrado incidir en los conocimientos y habilidades prelectores de los niños (Whiterhurst, 1992). Su consideración se centra especialmente en la necesidad de homologación de las variables más directamente relacionadas con la alfabetización, de modo tal de controlar su posible incidencia y poder interpretar los resultados de la intervención de manera más nítida.

3.2. OBJETIVOS

- Examinar las características de los contextos alfabetizadores hogareños de los participantes de los grupos preseleccionados.
- Homologar a los niños de la muestra en relación con las características de tales contextos, además de los otros criterios de inclusión previstos.

3.3. MATERIAL Y MÉTODOS

3.3.1. Participantes. Se incluyeron los cuidadores principales, padres de los niños a ser incluidos. Se seleccionaron finalmente para el conjunto de las evaluaciones 35 padres del GE y 26 del GC (n= 61)

3.3.2. Instrumentos. Se utilizó una traducción al español del instrumento original, *Stony Brook Family Reading Survey* (Whitehurst, 1992), que fue adaptada a los objetivos de la investigación (Marder & Piacente 2001), de acuerdo a la consulta con la bibliografía especializada y la experiencia de las autoras sobre el tema.

Este instrumento incluye 38 preguntas de elección múltiple, que examinan distintas variables familiares. Entre ellas se indagan datos demográficos (ubicación de la escuela del niño; cantidad de niños presentes en la familia, años de escolaridad de los padres, cantidad de adultos que conviven en el hogar, lengua del hogar/lengua materna); datos de la historia evolutiva y desarrollo del lenguaje; prácticas de crianza y alfabetización (hábitos y prácticas de lectura conjunta, frecuencia y edad de iniciación de la lectura dirigida a los niños, visitas a las librerías); hábitos de lectura de los padres (tiempo diario de lectura, disfrute de la lectura); frecuencia de uso de la televisión de niños y adultos; antecedentes familiares en relación con la escolaridad; información de los padres sobre la motivación del niño hacia la lectura (disfrute de la lectura, frecuencia con la que solicita que le lean, frecuencia con la que el niño mira o lee libros solo); clima familiar; expectativas de logro y concepciones acerca de la crianza y la educación. En el Anexo 10 se proporciona un ejemplar de la entrevista completa, en su versión adaptada, “Entrevista Contexto alfabetizador”.

3.3.3. Procedimientos

Obtención de los datos. Los cuidadores fueron entrevistados en sesiones grupales, por profesionales especialmente entrenados (becarios colaboradores). El registro y categorización de las respuestas fue supervisado por la tesista.

Análisis y elaboración de los datos. Para el análisis de los resultados se agruparon los ítems en variables específicas y se categorizaron según su menor o mayor grado de adecuación. Las variables relevadas fueron las siguientes

1. *Características de los hogares.* Se recaba información sobre una serie de características generales de las familias, tales como su composición, idioma prevalente que se habla y ocupación de los padres.

2. *Nivel educacional promedio de los padres.* Permite realizar una estimación de su competencia lectora así como de su capacidad para establecer interacciones relevantes en este dominio. Es expresado en años de escolaridad aprobados y categorizados en 4 niveles (primario completo, secundario incompleto, secundario completo y superior).

3. *Antecedentes escolares de los padres.* Aporta datos sobre aspectos históricos de los padres que pueden estar incidiendo en su forma de entender la influencia de la escuela y de ellos mismos en la educación de los niños. Se incluye el momento en que comenzaron a leerles cuando eran niños y el grado de dificultad que tuvieron para el aprendizaje de la lectura en la escuela.

4. *Materiales de lectura disponibles en el hogar.* Tales materiales constituyen elementos indispensables como condición de posibilidad para las interacciones con el lenguaje escrito. Incluye la indagación sobre la cantidad de libros que se encuentran en la casa.

5. *Hábitos lectores de los padres.* Proporciona datos sobre la presencia/insuficiencia/ausencia de modelos de identificación de los niños, particularmente con el dador principal de cuidado. Se incluye la cantidad de horas diarias de lectura de material diverso y el grado de disfrute de esta actividad.

6. *Prácticas alfabetizadoras*. Constituyen el conjunto de actividades compartidas expresamente destinadas a involucrar al niño en interacciones con el lenguaje oral y escrito, significativas para el desarrollo de habilidades y conocimientos emergentes básicos de lectura y escritura. Comprende los indicadores frecuencia de lectura a los niños, frecuencia de visitas a las librerías. La edad de comienzo de lectura al niño no fue incluida porque la mayoría de los padres no la pudieron contestar.

7. *Información materna sobre la motivación infantil relativa a las habilidades y conocimientos prelectores*. La información de la madre resulta reveladora de su observación sobre aquello que el niño disfruta haciendo y sobre aquello que es capaz o que debería ser capaz de hacer. A su vez constituye un indicador indirecto sobre las características infantiles. Se indaga la frecuencia con la que el niño pide que le lean, el disfrute de la lectura de parte del niño, y la frecuencia con la que el niño lee o mira libros solo. En este caso, las variables han sido categorizadas de acuerdo a su frecuencia y/o intensidad.

A partir de la ponderación de los resultados fue posible contar con un *indicador global del contexto total* en el que se incluyeron las variables presentadas en los apartados 4, 5, 6 y 7, en función de su conexión más directa con la alfabetización del niño. Este tratamiento supuso los siguientes pasos:

1. Se categorizaron cada uno de los ítems de las variables consideradas, otorgándoles distintos puntajes de acuerdo a su oportunidad y frecuencia, con el siguiente criterio 1: Necesita mejorar, 2: Intermedio; 3: Adecuado (ver Cuadro 1).
2. Los puntajes de los ítems de cada variable fueron sumados y esa suma fue dividida por el número de ítems para obtener el puntaje total, ya que la cantidad de preguntas (ítems) no es idéntico para todas las variables. Se aseguró así que las variables tuvieran un valor equivalente para construir el indicador Contexto alfabetizador.
3. La entrevista fue sometida a un análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach).

Cuadro 1. Categorización de los ítems incluidos en cada variable

Disponibilidad de material que favorece la alfabetización			
Ítems	Adecuado (4 puntos)	Intermedio (3 puntos)	Necesita mejorar (1-2 puntos)
Cantidad de libros	21 o más	11-20	0-10
Hábitos lectores de los padres			
Ítems	Adecuado (4 puntos)	Intermedio (2-3 puntos)	Necesita mejorar (1-punto)
Tiempo de lectura	Lee más de una hora	Lee más de 15 minutos a una hora	No lee o lee hasta 15 minutos
Disfrute de la lectura	Mucho	Poco	Nada
Prácticas alfabetizadoras			
Ítems	Adecuado (3-4 puntos)	Intermedio (2-puntos)	Necesita mejorar (1-punto)
Frecuencia lectura	Una o 2 veces por semana o casi diariamente	1-2 veces por mes	Casi nunca
Frecuencia de visitas a la librería/biblioteca	Una o 2 veces por semana o casi diariamente	1-2 veces por mes	Casi nunca
Información materna sobre motivación infantil			
Ítems	Adecuado (4 puntos)	Intermedio (3 puntos)	Necesita mejorar (1-2punto)
Frecuencia pedido lectura	Todos los días	1-2 veces por semana	No pide, 1-2 veces por mes
Disfrute lectura	Mucho	Un poco	No disfruta
Frecuencia mirar libros	Casi todos los días	1-2 veces por semana	No mira, 1-2 veces por mes

Se realizaron diferentes cálculos estadísticos descriptivos e inferenciales. Se analizaron las medidas de tendencia central y variabilidad y los porcentajes de respuestas obtenidas en las categorías elaboradas en los grupos examinados. Para cada una de estas medidas se realizaron pruebas de significación estadística de las diferencias intergrupales: *Tau-b de Kendall* (en el caso de todas las variables ordinales que poseen rangos bajos de puntajes) y *t de Student* (para la significación de las diferencias de los promedios de los Indicadores globales).

3.4. RESULTADOS

Características de los hogares

En la mayoría de los hogares el cuidador principal a cargo de los niños es la madre. Se trata de familias biparentales que hablan el castellano como lengua materna y sólo el 10% de los padres de ambos grupos hablan además otra lengua (quechua y/o guaraní). El 30% tiene entre 3 y 4 hijos, el 50% tienen 2, y el 20% restante tiene un solo hijo.

De acuerdo a los datos recogidos, la mayoría de las madres de ambos grupos son amas de casa. En el G. C. sólo el 20% trabaja como servicio doméstico, y el 5,6% se hallan desocupadas. En el GE aproximadamente el 10% trabaja en labores domésticas o en comercios.

En cuanto a los padres, en ambos grupos el porcentaje más alto se situó en la categoría empleado, el 8,3% de ellos eran técnicos, el 41,7% obreros no calificados y el resto comerciantes. Se registró un 14,3% de padres desocupados.

Nivel Educacional de los Padres

Los padres de esta muestra en general han cursado estudios primarios completos, secundario incompleto y secundario completo, solo 1 papá posee estudios terciarios. Las diferencias entre los grupos no son significativas (Tablas 1-2). No obstante un porcentaje de las madres y padres del GE tienen un porcentaje mayor de sujetos con secundario completo. Es de destacar que tienen mejor nivel educacional las madres que los padres de ambos grupos.

Tabla 1. Años de escolaridad de las madres según grupo. Significación de las diferencias (n=61)

Grupos	7 años	10 años	12 años	Total	Tau-b de Kendall
GE	13 37%	10 28%	12 34%	35 100,0%	-1,700
GC	14 53,8%	7 26,9%	5 19,3%	26 100,0%	
Total	27 44,1%	17 27,9%	17 27,9%	61 100,0%	

Tabla 2. Años de escolaridad de los padres según grupo. Significación de las diferencias (n=61)

Grupos	7 años	10 años	12 años	>12 año	Total	Tau-b de Kendall
GE	20 57,1%	9 25,7%	5 14,4%	1 2,8%	35 100%	-1,685
GC	20 76,9%	3 11,5%	3 11,5%	0	26 100%	
Total	40 65,6%	12 19,7%	8 13%	1 1,6%	61 100%	

Antecedentes de la historia escolar de los padres

Esta variable está compuesta por la edad de comienzo de lectura de los padres, los antecedentes de dificultades escolares y el disfrute pasado de la escolaridad. La madre como cuidador principal es quien generalmente implementa las prácticas alfabetizadoras, en virtud de ello, resulta importante conocer algunos datos de su propia trayectoria así como la de los padres. En primer término, no se evidencian diferencias significativas en ninguno de los tres indicadores. Al 50% los padres de los niños les han empezado a leer a una edad relativamente temprana, a la otra mitad mientras sólo le comenzaron a leer cuando ingresaron a la escuela primaria. Sólo un 15% en ambos grupos ha tenido ciertas dificultades en la adquisición de la lectura y ese mismo porcentaje manifiesta no haber disfrutado de la escuela (Tablas 3-5).

Tabla 3. Edad de comienzo de lectura a los padres según grupo (n=61)

Grupos	Adecuado (0-2 años)	Intermedio (3-5 años)	Necesita mejorar (6 años o más)	Tau b de Kendall
GE	7 20%	12 34,3%	16 45,7%	-,303
GC	5 19%	8 30,8%	13 50%	

Tabla 4. Dificultades de lectura de los padres, según grupo (n61)

Grupos	Adecuado (nada o ninguna)	Intermedio (poca)	Necesita mejorar (muchas)	Tau b de Kendall
GE	30 85,7%	4 11,4%	1 2,9%	-1,550
GC	22 84,7%	2 7,7%	2 7,7%	

Tabla 5. Disfrute de la escuela de los padres según grupo (n=61)

Grupos	Adecuado (mucho)	Intermedio (poco)	Necesita mejorar (nada)	Tau b de Kendall
GE	21 60%	10 28,6%	4 11,4%	-,671
GC	13 50%	10 38,5%	3 11,5%	

Disponibilidad de material que favorece la alfabetización

La cantidad de libros disponibles en el hogar, especialmente la de aquellos destinados a los niños, ha mostrado ser un indicador significativo del contexto alfabetizador. Significativo en tanto constituye la condición de posibilidad para que se implementen actividades relacionadas con el lenguaje escrito, particularmente en el caso de que se trate de libros destinados a los niños. El número de libros disponible fue categorizado de acuerdo a los criterios enunciados precedentemente

En ambos grupos el 37,1% de las familias dicen poseer sólo hasta 2 libros de cuentos, el 38% poseen de 3 a 10 libros (Tabla 6) y el resto disponen de más de 11 libros en su casa. Estos resultados ponen en evidencia que la disponibilidad de material que favorezca la alfabetización es muy baja, resultando adecuada solo en el 7,7 y 5,7% de los casos del GE y GC respectivamente. Esta circunstancia informa sobre las oportunidades insuficientes o sencillamente nulas de interacción de la totalidad de los niños de la muestra con el lenguaje escrito, habida cuenta de que las diferencias entre ambos grupos no son significativas.

Tabla 6: Disponibilidad de material que favorece la alfabetización según grupo (n=61)

Grupos	Adecuado (21 o mas)	Intermedio (11 a 20)	Necesita mejorar (0-10)	Tau b de Kendall
GE	2 (5,7%)	8 (22,9%)	25 (71,4%)	-1,323
GC	2 (7,7%)	2 (7,7%)	22 (84,7%)	

Hábitos lectores de los padres

Los hábitos y características lectoras de los padres fueron indagados a partir de la frecuencia con que leen, y del disfrute de esa actividad. Su importancia en el marco de las indagaciones realizadas refiere, como ya se ha señalado, a la

posibilidad que ofrecen para el aprendizaje de los niños a partir de los modelos adultos de lectura. En nuestro estudio, casi la totalidad de las madres y de los padres sobre los que se recabó información en la muestra total saben leer e informan disfrutar de esa actividad. Sin embargo este hábito no está arraigado sobre todo porque no siempre es adecuado el tiempo que dedican a la lectura.

Tabla 7. Tiempo de lectura de los padres (n=61)

Grupos	Adecuado (+ de 1 h)	Intermedio (15 a 60 m)	Necesita mejorar (menos de 15 m)	Tau b de Kendall
GE	6 (17,1%)	16 (45,8%)	13 (37,1%)	-,782
GC	3 (11,5%)	12 (46,2%)	11 (42,3%)	

Tabla 8: Disfrute de la lectura por parte de los padres (n=61)

Grupos	Adecuado (mucho)	Intermedio (poco)	Necesita mejorar (nada)	Tau B de Kendall
GE	19 (54,3%)	15 (46,2%)	1 (2,9%)	-,980
GC	9 (34,6%)	16 (61,5%)	1 (3,8%)	

Tal como se puede observar el tiempo de lectura es similar en ambos grupos. Resulta adecuado aproximadamente en el 14 % de los padres (promedio). El resto lee menos de 1 hora diaria: del 45%, un 34% lo hace entre 15 y 30 minutos, y se trata sólo la lectura de material de divulgación como diarios y revistas y casi el 39 % (promedio de ambos grupos) no lee nada. Sin embargo 54% de los padres del GE y 35% del GC manifiestan disfrutar mucho de esta actividad, dando cuenta de una diferencia importante entre el disfrute y la realización de la actividad, circunstancia que puede relacionarse con el sesgo de deseabilidad que puede afectar las informaciones obtenidas. Estos datos coinciden también con los proporcionados por la Encuesta Nacional de Lectura realizada por el Ministerio de Cultura y Educación (2001), sobre una muestra de 2400 casos de adultos de diferentes estratos sociales, en todas las regiones del país. En ella se encontró que el 47% de la población lee diariamente al menos durante 15 minutos, el 20% sólo algunos días, el 19% de vez en cuando y el 14% nunca lo hace.

Las prácticas alfabetizadoras hogareñas

Las prácticas alfabetizadoras que se implementan en el hogar constituyen el núcleo central del denominado contexto alfabetizador activo.

En el presente estudio se examinaron un conjunto de prácticas que permitieron obtener una medida comprensiva del contexto familiar alfabetizador, tales como, frecuencia y prácticas actuales de lectura de cuentos y visitas a librerías y bibliotecas. Las respuestas obtenidas fueron clasificadas, como se recordará (Cuadro 1) según su frecuencia (Tabla 9 y 10) y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 9. Frecuencia de lectura al niño (n=61)

Grupos	Adecuado (1 vez por semana a diariamente)	Intermedio (1/2 veces al mes)	Necesita mejorar (nunca)	Tau b de Kendall
GE	15 (41,7%)	13 (38,5%)	7 (20%)	1,564
GC	15 (57,7%)	10 (37,1%)	1 (3,8%)	

Tabla 10: Frecuencia de visitas a la librería (n=61)

Grupos	Adecuado (hasta 2 veces al mes)	Necesita mejorar (nunca)	Tau b de Kendall
GE	8 (23%)	27 (77,0%)	-,453
GC	5 (19,2%)	21 (80,8%)	

Cuando se analiza *la frecuencia de lectura al niño* aproximadamente el 50% de los padres de los niños de ambos grupos dicen leerles casi diariamente, el 38% una o dos veces al mes y el 20% del GE y el 3,8% del GC no les leen nunca o muy esporádicamente. No se indagó específicamente que tipo de material les leen o el nombre de los textos, información que hubiera permitido esclarecer el sesgo de deseabilidad social de las respuestas. Las diferencias intergrupales no alcanzan significación estadística.

Son escasas las prácticas de *visitar librerías y bibliotecas* en ambos grupos, circunstancia que se acompaña con la escasez de medios económicos

adecuados para estas salidas, ya que en las zonas en donde habitan estos niños no existen librerías cercanas. Recién hace algunos años empezaron a surgir nuevamente las bibliotecas barriales junto con los comedores. Por otro lado las salidas más comunes que realizan las familias de estratos pobres refieren a las visitas a casas de familiares, a plazas y ferias, entre otras.

Información de las madres sobre la motivación del niño frente a tareas “alfabetizadoras”

La información de las madres o cuidadores acerca de la motivación del niño por actividades que involucren el lenguaje escrito, constituye un elemento importante de la calidad del contexto alfabetizador. En este caso las informaciones solicitadas incluyeron la “frecuencia con la que el niño pide que le lean”, el “disfrute de la lectura de parte del niño” y la “frecuencia con la que el niño lee o mira libros solo” (Tabla 11-13), y las respuestas se categorizaron según su grado de adecuación (ver Cuadro 1).

Tabla 11. Frecuencia pedido de lectura del niño (n=61)

Grupos	Adecuado (siempre)	Intermedio (algunas veces)	Necesita mejorar (nunca)	Tau b de Kendall
GE	9 (25,7%)	8 (22,9%)	18 (51,4%)	1,663
GC	12 (46,2%)	6 (23,1%)	8 (30,8%)	

Tabla 12, Disfrute de la lectura niño (n61)

Grupos	Adecuado (mucho)	Intermedio (poco)	Necesita mejorar (nada)	Tau B de Kendall
GE	11 (31,4%)	10 (28,6%)	14 (40%)	,527
GC	9 (34,6%)	8 (30,8%)	9 (34,6%)	

Tabla 13. Frecuencia con la que el niño “lee” solo (n=61)

Grupos	Adecuado (diariamente)	Intermedio (hasta 2 veces x semana)	Necesita mejorar (1 vez al mes o menos)	Tau B de Kendall
GE	13 (37,1%)	6 (17,1%)	16 (45,7%)	2,000*
GC	14 (53,8%)	8 (30,8%)	4 (15,4%)	

*p<,05

Estos resultados son ilustrativos del interés de los niños hacia el material escrito. Un 50% del GE y 70% del GC piden que les lean y disfrutan de la lectura, mientras que el resto se muestra menos activo en este sentido. Si bien aparece una diferencia porcentual en favor del GC, no llega a ser significativa. En cuanto a la “frecuencia de lectura solo”, las madres informaron que casi la mitad de los niños espontáneamente toman un libro para mirarlo o leerlo diariamente, lo que da cuenta de una fuerte motivación hacia la lectura. No obstante, esta motivación no se encuentra acompañada y/o fomentada por los padres, hecho que se evidencia en los porcentajes de respuestas sobre lectura diaria dirigida a los niños (ver Tabla 9). En general no aparecen diferencias significativas entre los grupos, sólo en el ítem *frecuencia lectura solo*, los niños del GC muestran un mayor nivel de motivación que los del GE para la lectura.

Las diferencias intergrupales

A partir de la descripción de cada una de las variables examinadas se han podido precisar algunas características del contexto alfabetizador hogareño de los niños incluidos en la muestra. A continuación se ofrecen los puntajes promedio y las desviaciones estándar de cada variable y del total así como el análisis estadístico que permite comprobar la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos seleccionados (Tabla 14).

Tabla 14. Media, DS y significación de las diferencias (t) de los puntajes del Contexto alfabetizador

Indicadores	GE	GC	t
Prácticas alfabetizadoras (máx.8)	3,63 (1,262)	3,88 (0,993)	-,886
Existencia de material de lectura (máx. 4)	2,03 (0,891)	1,77 (,908)	1,112
Hábitos de lectura de los padres (máx.8)	5,31 (1,811)	4,88 (1,633)	,970
Información sobre la motivación (máx.12)	8,09 (2,954)	9,23 (2,582)	-1,610
Total contexto (máx.12)	9,19 (2,734)	9,23 (2,125)	,057

3.5. CONCLUSIONES

La inspección de la tabla 14 permite hacer las siguientes consideraciones. En primer lugar se observa la ausencia de diferencias significativas en los puntajes promedios y en la variabilidad de ambos grupos, circunstancia que permite precisar la inclusión de los niños sobre el que se realizará la evaluación de impacto. En segundo lugar la presencia de valores más bajos en algunas de las variables, ilustra sobre la heterogeneidad de las características de los contextos hogareños en variables específicas, que no pueden ser descriptos únicamente en términos del nivel socioeconómico o de cualquiera de sus indicadores considerados aisladamente.

Las constataciones realizadas han permitido en consecuencia obtener información relevante para considerar la inclusión definitiva de los niños seleccionados en uno y otro grupo.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA Y EL CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN ESPAÑOL

4.1.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente estudio consistió en analizar las habilidades de procesamiento fonológico y de conocimiento del sistema de escritura que desarrollan los niños del GE y del GC a lo largo de dos años y medio, período en el que se implementara en el primero de ellos el programa de intervención seleccionado. Tales habilidades y conocimientos prelectores, como ya se señalara, han sido considerados como altamente predictores del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Como se informara precedentemente se realizó un seguimiento longitudinal desde la escolaridad inicial (4 años) hasta primer año de EPB (anterior EGB), evaluando a los niños antes de la intervención, luego de un año de intervención, luego de dos años de intervención y finalmente ocho meses después de finalizada la intervención.

El análisis de las evaluaciones realizadas permite observar, en primer lugar, si aparecen diferencias en el curso del desarrollo de estas habilidades y conocimientos según se trate del GE o del GC, si esas diferencias aparecen en algunas habilidades y/o conocimientos en particular y si se manifiestan en algún tiempo de la intervención más que en otros. En segundo lugar posibilitará identificar el papel de la emergencia de tales habilidades y conocimientos en la lectura y escritura posterior.

4.1.2. MATERIAL Y MÉTODOS

4.1.2.1 Sujetos. Como se recordará el número de niños incluidos resultó diferente al inicio y al final de la intervención, por las razones expuestas en el Capítulo 2. De este modo los análisis finales fueron realizados sobre el número total de sujetos de ambos grupos que completaron todas las evaluaciones, tal como se detalla más abajo.

4.1.2.2. Instrumentos. Teniendo en cuenta que algunas pruebas se introdujeron en distintos tiempos de evaluación, se seleccionaron diferentes pruebas adecuadas a las edades consideradas. Se incluyeron 4 pruebas de conciencia fonológica y 3 pruebas de conocimiento de la escritura y del sistema de escritura. Se detallan a continuación, del mismo modo que los sujetos que las realizaron (Tabla 1) (Anexo 7).

Cuadro 1. Número de sujetos que fueron evaluados con las pruebas de Conciencia Fonológica y del Conocimiento del sistema de escritura

Conciencia fonológica		
Pruebas	GE	GC
Reconocimiento de rimas	20	15
Identificación de sonido inicial	17	10
Segmentación de fonemas	18	12
Elisión de fonemas	17	11
Conocimiento del sistema de escritura		
Pruebas	GE	GC
Diferencia Dibujo/escritura/números	19	15
Reconocimiento de letras (L-S)	19	15
Correspondencia Sonido-Letra (S-L)	19	15

Reconocimiento de rimas. Examina la habilidad de los niños para reconocer rimas. En este caso se utilizó una prueba de 10 ítems, de opción múltiple, adaptada de la utilizada por Signorini (1999). Se presenta a los niños la palabra estímulo y se les solicita que elijan entre tres palabras la que rima con el estímulo. Antes de la aplicación de la prueba se explicó a los niños el concepto de rima y se proporcionaron ejemplos y contra ejemplos. Luego se presentaron 3 ítems de ensayo y a continuación los ítems de la prueba. Para la selección de las palabras se adoptó el criterio de rima consonántica. Para la elaboración de los ítems se controló que en los distractores no aparecieran la consonante media del estímulo meta ni las vocales en el mismo orden. El puntaje se determinó por el número de aciertos (Ver Anexos 8. Materiales y 9. Protocolo)

Prueba de identificación del fonema inicial. Examina la habilidad del niño para reconocer el sonido inicial de una palabra presentada oralmente. Se trata de una

prueba de opción múltiple en la que cada ítem está formado por una palabra target, tres opciones correctas y un distractor. Para controlar los efectos de rememoración los estímulos fueron presentados con imágenes. Se utiliza una adaptación de la prueba elaborada por Signorini y Borzone de Manrique (1996) a partir de las pruebas de apareamiento de consonantes iniciales y finales diseñada por Stanovich, Cunningham y Cramer (1984) (Anexos 8 y 9)

Prueba de segmentación fonémica. Examina la habilidad del niño para segmentar las palabras en sus fonemas constituyentes articulándolos en forma aislada. Se considera un buen predictor del rendimiento posterior en lectura.

La prueba utilizada en el T0 y el T1 fue diseñada para el presente trabajo. Consta de 10 ítems: 5 palabras bisílabas graves y 5 trisílabas, todas ellas son muy frecuentes y tienen una estructura (CVCV)

La prueba utilizada a partir del T2 ha sido elaborada a partir de las pruebas diseñadas por Yopp-Singer (Yopp, 1988), Liberman, Shankweiler, Fisher & Carter (1974) y adaptada al español por Manrique y Gramigna (1984), y Signorini (1999). Consta de 20 ítems: 18 monosílabos y 2 palabras bisílabas. (Anexos 9 y 9.1.Protocolos)

Prueba de elision de fonemas. Examina la habilidad de los niños para identificar y suprimir el sonido inicial de una palabra y es la más difícil de esta serie. Se adaptó para su utilización en el T0 y T1 (con reducción de ítems), a partir de la elaborada por Signorini (1997) y está inspirada en la tarea original de Bruce (1964). En el T2 y T3 los estímulos son 10 palabras bisílabas graves y en todos los casos la supresión del sonido inicial da lugar a otra palabra. (Anexos 9 y 9.1.Protocolos)

Prueba de diferenciación dibujo-escritura; letras-números. Examina el conocimiento del niño acerca de las diferencias entre las marcas gráficas correspondientes al dibujo, a la escritura y a la serie numérica. Constituye uno de los conocimientos que están en la base del conocimiento posterior de las letras. Se trata de una prueba de administración individual, elaborado para este trabajo a partir de los trabajos originales Ferreiro (1982) y de Downing (1974). Se

administra presentando una imagen y solicitándole al niño que identifique en dónde hay algo para leer, y que discrimine letras de números. (Anexo 9)

Prueba de reconocimiento de letras: Examina el conocimiento de las letras. Se compone de veinte letras presentadas en un cuadernillo en imprenta mayúsculas (tipografía arial 20), a razón de una por página, ordenadas al azar.

Prueba de correspondencia sonido- letra. Examina el conocimiento del principio alfabético, es decir de las correspondencias entre sonido y letra. Constituye una adaptación de la prueba elaborada por Borzone de Manrique (1997). Es una prueba de 10 ítems, de opción múltiple en la que el evaluador pronuncia una palabra y solicita al niño que señale cuál de las tres letras que se le presentan corresponde al primer sonido de la palabra estímulo. (Anexo 8. Materiales y Anexo 9 Protocolo)

4.1.2.3. Procedimientos

Obtención de los datos. Las pruebas fueron administradas individualmente. Las condiciones de la administración y valoración se especifican en el Capítulo 2.

Análisis y elaboración de los datos. Con respecto al procesamiento de datos en particular se siguieron los siguientes procedimientos.

1. Los resultados obtenidos en cada prueba se ingresaron a una base de datos.
2. Se calculó la confiabilidad de cada prueba (Coeficiente Alpha de Cronbach).
3. Se recodificaron los resultados en las pruebas que variaban el número de ítems de un tiempo a otro (en función del cambio edad) con el fin de poder comparar el desempeño de los sujetos en los diferentes tiempos de la evaluación y poder construir un puntaje compuesto para análisis posteriores.
4. Se calcularon las puntuaciones promedio y los desvíos estándar, así como la significación de las diferencias entre ambos grupos (Prueba t).
5. Los resultados de las pruebas se dividieron en tres niveles de respuestas: inferior, medio y alto, de acuerdo al número de ítems aprobados, para analizar la

distribución de las frecuencias y porcentajes de aciertos. Se calculó la significación de las diferencias con el Tau-b de Kendall por tratarse de variables ordinales de rango corto.

6. Se analizó el desempeño de los niños en cuanto a la comprensión de las consignas y el grado de dificultad que presentaron los ítems en los dos grupos.

7. Se analizaron los patrones de dificultad de las pruebas para ambos grupos en cada uno de los tiempos de evaluación.

8. Se calcularon las correlaciones (Rho de Spearman) de las variables entre sí.

4.1.3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se ofrecen en el siguiente orden. En primer lugar el resultado del cálculo de confiabilidad de las pruebas analizadas en este capítulo. En segundo lugar, los resultados obtenidos en cada una de las pruebas en todos los tiempos, separando los que corresponden a la variable conciencia fonológica de los que corresponden a la variable conocimiento del sistema de escritura. A continuación se presentan los patrones de dificultad que presentan las pruebas en ambos grupos. Por último, se presenta el estudio correlacional.

4.1.3.1. Confiabilidad de las pruebas administradas

Los resultados del estudio de confiabilidad (Coeficiente Alfa de Cronbach) de las pruebas seleccionadas presentan valores medios a altos, resultando en consecuencia confiables (Tabla 2)

Tabla 2. Confiabilidad de las pruebas seleccionadas (Alpha de Cronbach)

Pruebas	Confiabilidad
Reconocimiento de rimas	0.79
Identificación de sonido inicial	0.80
Segmentación de fonemas	0.99
Elisión de fonemas	0.96
Diferencia Dibujo/escritura/números	0.67
Reconocimiento de letras	0.94
Correspondencia Sonido-letra	0.79

4.1.3.2. Las habilidades de conciencia fonológica

Se presentan a continuación los resultados de las medidas de tendencia central, de diferencias entre promedios, del análisis de frecuencias y porcentajes de respuestas correctas agrupadas en categorías baja, media y alta, según el número de ítems respondidos, del análisis de las dificultades para comprender las consignas y de la dificultad relativa de los ítems.

Reconocimiento de rimas. En la prueba de Rimas en el T0 se pueden observar desempeños promedios similares de los dos grupos y una amplia variabilidad. Progresivamente se incrementan las diferencias entre las puntuaciones promedio ambos grupos, alcanzando significación estadística a partir del T1 (Tabla 3). Asimismo se observa una progresiva homogenización del G. E.

Tabla 3. Prueba de Rimas en T0, T1 y T2. Promedios, Desvíos estándar y Diferencias entre promedios (t).

Tiempos	GE	GC	t
T0	4,74 (4,17)	3 (3,18)	1.333
T1	7,83 (3,29)	5,08 (3,12)	2.349*
T2	9,11 (1,72)	7 (2,79)	2.341*

* $p < 01$ ** $p < 001$

Como se recordará, los resultados de las pruebas se dividieron en tres niveles de respuestas: inferior, medio y alto, de acuerdo al número de ítems aprobados, para analizar la distribución de las frecuencias y porcentajes de niños en cada una de ellas. Al observar las tablas se evidencia a partir del T1, y particularmente en el T2, que el 84% de los sujetos del GE puntúa casi en el techo de la prueba, mientras sólo lo hace el 41,3% del GC. Como se puede observar, las diferencias en el T0 no son significativas, y si lo son en el T1 y T2 (Tablas 4 a 6 y Gráficos 1 a 3).

Tabla 4. Prueba de Rimas. Porcentajes de niños según categorías en T0 (n= 31) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior (0)	Medio (1-5)	Alto (6-10)	Tau-b de Kendall
GE	26,3%	26,3%	47,4%	-,155
GC	20%	53,5%	26,5%	

Tabla 5. Prueba de Rimas. Porcentajes de niños según categorías en T1 (N= 31) y significación de las diferencias.

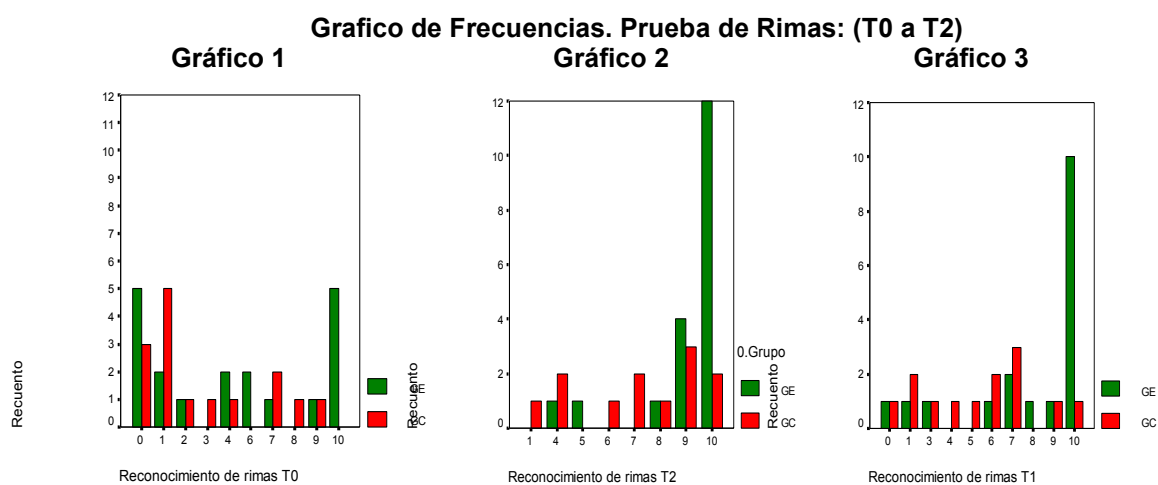
Grupos	Inferior (0)	Medio (1-5)	Alto (6-10)	Tau-b de Kendall
GE	5,5%	11,2%	83,3%	-,413**
GC	7,7%	38,5%	53,8%	

* $p<01$ ** $p<001$

Tabla 6. Prueba de Rimas. Porcentajes de niños según categorías en T2 (N= 34) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior (0)	Medio (1-5)	Alto (6-10)	Tau-b de Kendall
GE	5,3%	10,6%	84,1%	-,451**
GC	25%	33,5%	41,5%	

* $p<01$ ** $p<001$



En cuanto a las *dificultades que tuvieron los niños para comprender la consigna* a la edad de 4 años (T0), un porcentaje bastante alto de ambos grupos respondió de una manera diferente a la esperada, a pesar del modelado proporcionado por el examinador. Por ejemplo ante la consigna “*Mira estos dibujitos. Ahora me tenés que decir cuáles de éstos rima con “Boca”, cuál suena parecido ¿Pata, Coca o Gorra?*”, los niños interpretaron que tenían que elegir una imagen que “sonara” o sea que hiciera ruido, por ej “*el pato hace cua cua*”, o bien relacionaban los ítems por asociación con el significado, por ejemplo: “*café va con sillón porque a mi mama le gusta tomarlo ahí*”. No podían desprenderse del significado de las imágenes presentadas y tomar en consideración los fonemas que los componen. Este fenómeno ha sido descrito por Bialystok & Niccols (1989) como *control de la atención hacia lo semántico o hacia lo fonológico*. La hipótesis es que los niños de corta edad no pueden distinguir entre estos dos aspectos porque son incapaces

de atender selectivamente a uno de ellos y priorizan el aspecto semántico, excluyendo de su nivel de atención las propiedades formales del lenguaje.

Esta conducta seguía prevaleciendo en el T1 sólo entre los niños del GC. En cambio los niños del GE mostraron el comienzo de una atención más selectiva hacia los aspectos sonoros de las palabras.

Respecto de *la dificultad diferencial que presentaron los ítems*, los resultados muestran diferencias en los grupos considerados. Para los niños del GE las palabras que resultaron más difíciles de rimar fueron “pies” y “cancha”, con un 84% de aciertos, frente a un 90% en las otras palabras. Para los niños del GC en cambio, las palabras que resultaron más difíciles de rimar fueron “sillón” y “papel”, con un 50% de aciertos.

Reconocimiento de fonema inicial. A partir de un desempeño similar en ambos grupos en el T0, puesto que no aparecen diferencias que alcancen significación estadística, los puntajes promedio aumentan diferencialmente para el GE y resultan significativas entre los grupos en todos los tiempos subsiguientes (Tabla 7). Cabe señalar que en el GE el incremento de los promedios en el T1 se acompaña de una variabilidad alta, que desciende progresivamente en el T2 y en el T3, en el que el desempeño del grupo resulta mucho más homogéneo. En el GC el incremento en los puntajes promedio recién se observa en el T2 y en el T3, con un desempeño homogéneo, pero en general más bajo que en el GE.

Tabla 7. Prueba de Reconocimiento fonema inicial. Promedios, Desvíos estándar y diferencias entre promedios (t)

Tiempos	GE	GC	t
T0	2,21 (2,89)	,67 (,25)	1.617
T1	4,44 (4,27)	0,92 (1,44)	3.250**
T2	7,68 (2,77)	4,58 (1,92)	3.385**
T3	9,65 (1,13)	8 (1,81)	3.098**

*p<01 **p<001

En la *distribución* de frecuencias de niños en cada uno de los tiempos, según las categorías bajo, medio y alto, se pueden observar diferencias significativas desde

el T0. ¹⁵Pero el GE manifiesta un crecimiento más marcado que el GC del T0 al T1, cuando el 40% de sujetos del GE se ubica en los puntajes más altos. En el T3 el 95% alcanza el tope de la prueba. En el GC, en cambio, no aparece ningún sujeto con puntuaciones altas en el T1 y sólo el 48% en el T3 (Tabla 8-11, Gráficos 5-8).

Tabla 8. Prueba de Reconocimiento Fonema inicial. Porcentajes niños según categorías en T0 (N=34) y significación de las diferencias

Grupos	Inferior (0)	Medio (1-5)	Alto (6-10)	Tau-b de Kendall
GE	52,6	36,8	10,6	-,387*
GC	93,3	0	6,7	

*p<01

Tabla 9. Prueba de Reconocimiento Fonema inicial. Porcentajes de niños según categorías en T1 (N=31) y significación de las diferencias

Grupos	Inferior (0)	Medio (1-5)	Alto (6-10)	Tau-b de Kendall
GE	38,9	22,2	38,9	-,392**
GC	69,2	30,8	0	

*p<01 ** p<001

Tabla 10. Prueba de Reconocimiento Fonema inicial. Porcentajes de niños según categorías en T2 (N= 31) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior (0)	Medio (1-5)	Alto (6-10)	Tau-b de Kendall
GE	21,1	15,9	63,1	-,458**
GC	50	50	0	

*p<01 ** p<001

Tabla 11. Prueba de Reconocimiento Fonema inicial. Porcentajes de niños según categorías en T3 (N=35) y significación de las diferencias.

	Inferior 0	Medio 1-5	Alto 6-10	Tau-b de Kendall
GE	-	5	95	-,546**
GC	6,7	46,6	46,7	

*p<01 ** p<001

¹⁵ Si bien en la tabla 8 se pueden observar diferencias significativas en los porcentajes de aciertos entre los grupos, es dable destacar la gran variabilidad de las puntuaciones del GE (ver desvío estándar tabla 7) y la ausencia de diferencia en los puntajes promedio.

Gráficos de Frecuencias: Prueba de Reconocimiento de fonema inicial.(T0 a T3)

Gráfico 5

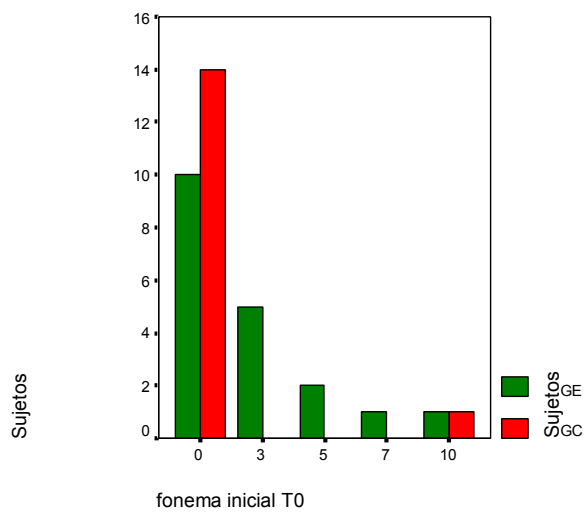


Gráfico 6

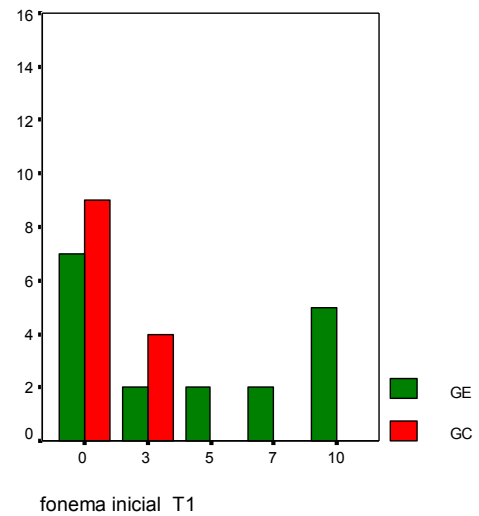


Gráfico 7

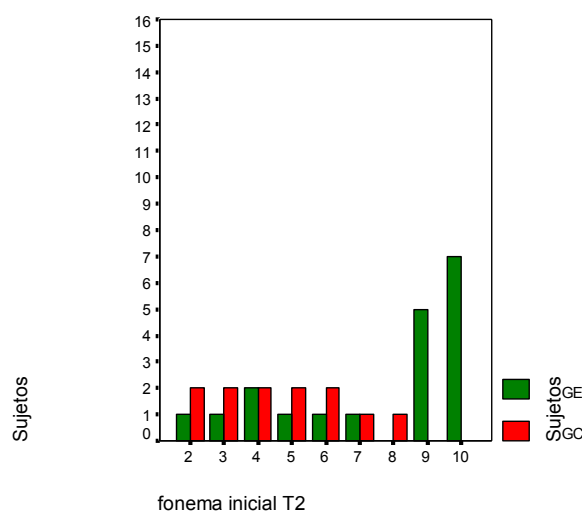
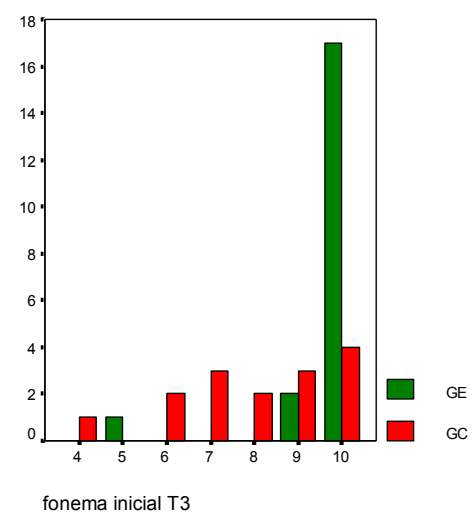


Gráfico 8



Con respecto al *tipo de dificultades para comprender las consignas*, en el T0 y T1, los niños de ambos grupos marcaban al azar algunas de las respuestas, o bien pintaban todos los dibujos sin poder entender lo que se les pedía. En cuanto a la *dificultad diferencial de ítems*, en el T2 entre un 70 y 90% de los niños del GE realizan adecuadamente la prueba. En el GC en cambio sólo lo hicieron entre un 30 y 60% de los niños. En el T3 en cambio el 100% de los sujetos del GE puede contestar 100% de los ítems, mientras que el 50% de los niños del GC contestan correctamente el 50% de los ítems y el otro 50% contestan el 100%.

Segmentación de fonemas. En esta prueba se puede observar que a partir de un desempeño similar en ambos grupos en el T0, los puntajes promedio aumentan a partir del T1 sólo en el GE. Las diferencias entre los grupos son significativas en todos los tiempos subsiguientes (Tabla 12).

Tabla 12. Prueba de segmentación fonémica. Promedios, Desvíos Estándar y Diferencias entre promedios (t)

TIEMPOS	GE	GC	t
T0	0,32 (,67)	0,07 (,25)	1.485
T1	2,58 (3,87)	0,00 (,00)	2.899*
T2	4,21 (4,49)	0,57 (2,13)	3.088**
T3	8,25 (2,86)	4,93 (3,47)	3.096**

* $p<01$ ** $p<001$

Al analizar los porcentajes de niños ubicados en las diferentes categorías en cada uno de los tiempos se puede observar que los puntajes se distribuyen mayoritariamente en los valores más bajos en el T0, sin diferencias entre ambos grupos. En el T1 y, particularmente en el T2, el 90% de los sujetos del GC continúa ofreciendo el mismo desempeño, mientras que el 37% de los sujetos del GE, puntúa en el tercio superior de la prueba. Dicho de otro modo, se observa una aceleración acentuada en los sujetos del GE, a partir del T1 (Tablas 13 a 16 y Gráficos 10 a 13).

Tabla 13. Prueba de Segmentación. Porcentajes de niños según categorías en T0 (N= 34) y significación de las diferencias

Grupos	Inferior (0)	Medio (1-5)	Alto (6-10)	Tau-b de Kendall
GE	78,9	20,1	-	-,207
GC	93,3	6,7	-	

* $p<01$ ** $p<001$

Tabla 14. Prueba de Segmentación. Porcentajes de niños según categorías en T1 (N= 32) y significación de las diferencias

Grupos	Inferior (0)	Medio (1-5)	Alto (6-10)	Tau-b de Kendall
GE	57,9	21,1	21	-,450**
GC	100	-	-	

* $p<01$ ** $p<001$

Tabla 15. Prueba de Segmentación. Porcentajes de niños según categorías en T2 (N= 33) y significación de las diferencias

Grupos	Inferior 0	Medio 1-5	Alto 6-10	Tau-b de Kendall
GE	36,8	26,4	36,8	-,514**
GC	92,9	-	7,1	

* $p < .01$ ** $p < .001$

Tabla 16. Prueba de Segmentación. Porcentajes de niños según categorías en T3 (N= 35) y significación de las diferencias

Grupos	Inferior 0	Medio 1-5	Alto 6-10	Tau-b de Kendall
GE	-	20	80	-,441**
GC	13,3	46,7	40	

* $p < .01$ ** $p < .001$

Gráficos de Frecuencias. Prueba de Segmentación de fonemas. (T0 a T3)

Gráfico 10

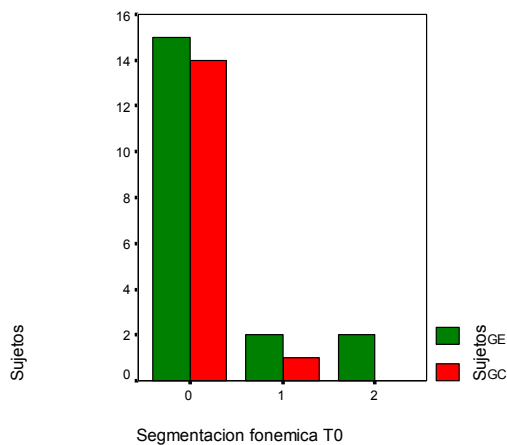


Grafico 11

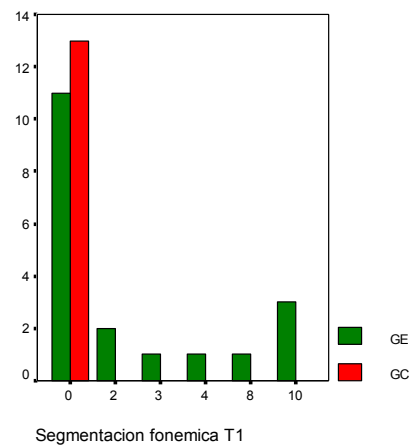


Gráfico 12

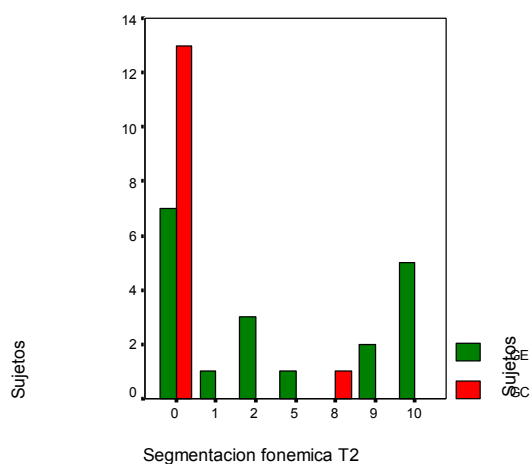
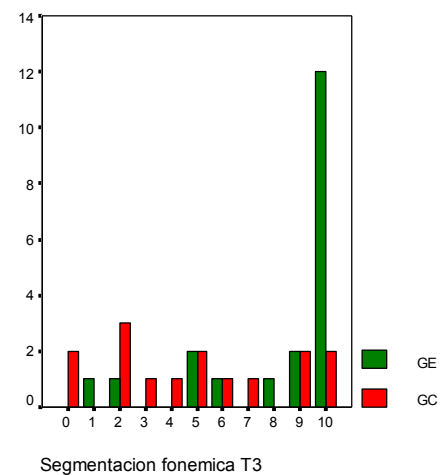


Gráfico 13



En cuanto a la *dificultades respecto de la comprensión de las consignas*, en el T0 todos los niños realizaron o bien segmentaciones silábicas o dijeron no saber hacer esa tarea. En el T1 todos los niños del GC y el 60% del GE producen el mismo tipo de respuestas que en el T0, mientras que el 40% del GE, realiza segmentaciones a nivel del fonema, aunque continúan cometiendo errores en algunas palabras, particularmente en las más complejas.

En el T 2 comienza a diferenciarse el tipo de errores que cometen los niños de un grupo y de otro. Mientras los del GE omiten las consonantes finales y/o iniciales cuando segmentan los fonemas de las palabras, u omiten una de las consonantes medias en las palabras con grupos consonánticos (2 ítems), los niños del GC repiten la palabra entera, dicen otra palabra perteneciente a la familia de palabras, y aquellos que prestan más atención a los fonemas (7%) enumeran sólo las vocales o bien el ultimo o el primer fonema de la palabra.

En cuanto a la *dificultad inherente al tipo de estímulos utilizados*, la palabra más difícil de segmentar resultó “tren”. En este caso sólo lograron segmentarla el 25% de los niños del G. E. Las más fáciles resultaron ser los monosílabos “sí” y “no”, con un 60% de porcentajes de aciertos en el mismo grupo.

En el T3 la palabra más difícil de segmentar fue “tren” y las mas fáciles “tu”, “mal” y “sí” (55% y 90% de aciertos respectivamente en los sujetos del G. E). Los errores que cometen algunos niños son del tipo de omisiones de fonemas en las palabras con grupos consonánticos y algunas inversiones en los monosílabos. Por otro lado, en el GC, la palabra que resultó más fácil fue “tu” y las más difíciles “silla” y “flor” (73% y 13% de aciertos respectivamente). Secundariamente estos resultados ponen en evidencia una mayor homogeneidad entre los niños del GE, datos que también se observan cuando se analiza la magnitud de las desviaciones estándar (Tabla 12).

Elisión de fonemas. En esta prueba se puede observar que a partir de la ausencia de respuestas correctas en el T0 en ambos grupos, los puntajes promedio aumentan en el GE en forma más lenta que en el resto de las pruebas.

Las diferencias resultan significativas entre los grupos sólo a partir del T2 (Tabla 17)

Tabla 17. Prueba de elisión de fonema inicial en T0- T3 Promedios, Desvíos estándar y Diferencias (t)

Tiempos	GE	GC	t
T0	0,00 (,00)	0,00 (,00)	-
T1	0,33 (,76)	0,08 (,27)	1.305
T2	3,47 ((4,51)	0,69 ((1,18)	2.561*
T3	6,40 (4,22)	3,53 (3,20)	2.195*

* $p < 01$ ** $p < 001$

La *distribución de los niños en categorías* en cada uno de los tiempos, permite observar (Tablas 18 a 21, Gráficos 15-18) como los resultados se agrupan en los valores más bajos hasta el T2 en ambos grupos (sin diferencias significativas). Sólo a partir del T3 un 65% de los sujetos del GE y un 26,7% de sujetos del GC puntúan en el tercio superior de la prueba.

Tabla 18. Prueba de Elisión de fonemas. Porcentajes de niños según categorías en el T0 (N= 34) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior 0	Medio 1-5	Alto 6-10	Tau-b de Kendall
GE	100	0	0-	
GC	100	0	0	

Tabla 19. Prueba de Elisión de fonemas. Porcentajes de niños según categorías en el T1 (N= 32) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior 0	Medio 1-5	Alto 6-10	Tau-b de Kendall
GE	83,3	16,7	-0	-,149
GC	92,3	7,7	-0	

* $p < 01$ ** $p < 001$

Tabla 20. Prueba de Elisión de fonemas. Porcentajes de niños según categorías en el T2 (N= 33) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior 0	Medio 1-5	Alto 6-10	Tau-b de Kendall
GE	52,6	10,5	36,7	-,226
GC	69,2	30,8	-	

* $p < 01$ ** $p < 001$

Tabla 21. Prueba de Elisión de fonemas. Porcentajes de niños según categorías en el T3 (N= 35) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior 0	Medio 1-5	Alto 6-10	Tau-b de Kendall
GE	20	15	65	-,315*
GC	26,7	46,7	26,7	

* $p<01$ ** $p<001$

Gráficos de Frecuencias. Prueba de Elisión de fonema inicial.(T0 a T3)

Gráfico 15

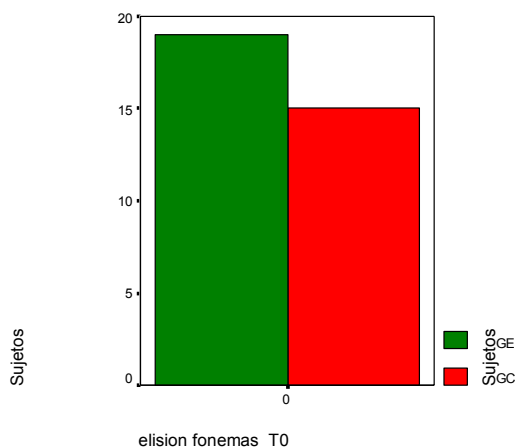


Gráfico 16

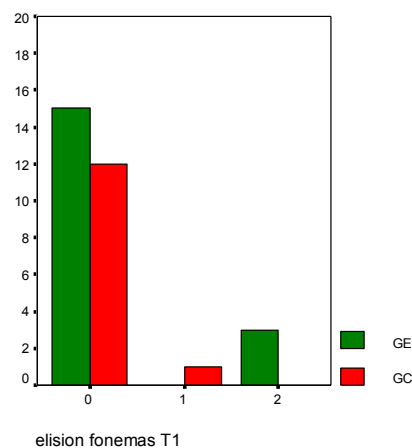


Gráfico 17

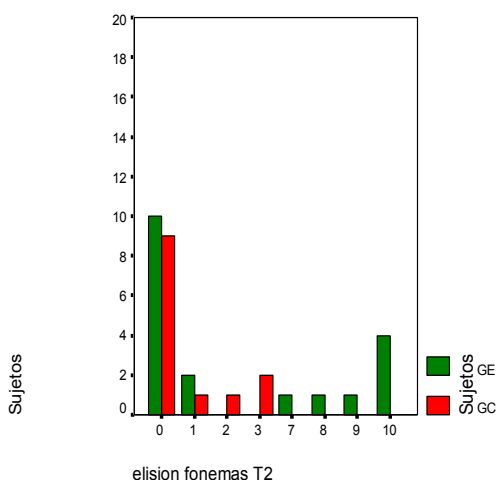
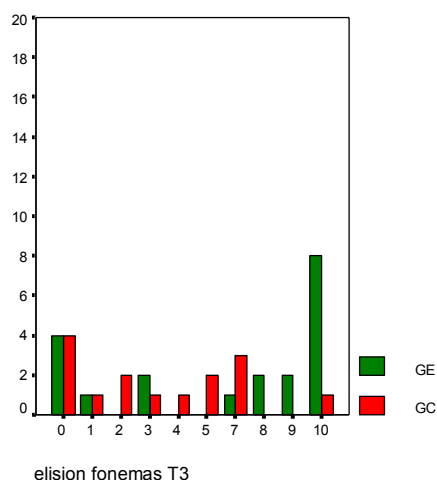


Gráfico 18



El análisis del *tipo de errores cometidos en ambos grupos* a partir del T2, cuando comienzan a aparecer puntuaciones positivas, da cuenta que los niños del GC sólo realizan segmentaciones silábicas sin poder elidir fonemas. En cambio los niños del GE en general tienen una producción cualitativamente diferente, ya que aparecen los niños que pueden elidir algunos fonemas, aunque otros no puedan

hacerlo. En estos casos en algunas palabras cometen errores de tipo *alteración del orden de los fonemas, agregados de fonemas, sustituciones de fonemas* (eca por esa), *omisión de consonantes*, etc.

En cuanto a *las dificultades de los ítems*, el fonema “s” de la palabra *sala* para el GE y el fonema “u” en *uva* para el GC son los más fáciles de elidir. En el T3 el fonema más difícil de elidir es el “p” en *plata* y la “g” en *globo* para el GC, y el fonema “ch” en *chancho* en el GE.

4.1.3.3. El conocimiento de la escritura y del sistema de escritura

Diferenciación Dibujo/Letras/Números. Antes de comenzar la intervención se puede observar que la cantidad de niños que no diferencian dibujo de escritura es baja en el GC. y nula en el GE Contrariamente es exiguo el porcentaje que puede diferenciar letras de números, (no existen diferencias significativas). En el T1 en cambio, el 55% de los niños del GE ya discriminan letras de números, mientras que los niños del GC permanecen con los mismos puntajes que en el T1 (Tablas 22 y 23).

Tabla 22. Prueba de Diferenciación lectura/dibujo-y Letras/ Números Porcentajes de niños según categorías en T0 (N=34)

Grupos	No diferencia	Dibujo-escritura	Letras-números
GE	0	73,7	26,3
GC	13,3	80	6,7

Chi²: ,110

Tabla 23. Prueba de Diferenciación lectura/dibujo-y Letras/ Números Porcentajes de niños según categorías en T1 (N=31)

	No diferencia	Dibujo-escritura	Letras-números
GE	0	44,4	55,6
GC	13,3	80	6,7

Chi²: ,014

Reconocimiento de letras. En este caso se puede observar un incremento diferente al del resto de los otros resultados. A partir de un desempeño similar de ambos grupos en el T0, los puntajes promedio aumentan en ambos grupos en el

T1 y T2, pero de manera significativamente diferente, con mayor incremento en el GE. En el T3 se equiparan los puntajes promedio de ambos grupos (Tabla 24).

Tabla 24. Prueba de Reconocimiento de letras. Promedios, Desvíos estándar y Diferencias (t). T0 (N=34), T1 (N=30), T2 (N=32), T3 (N=35)

TIEMPOS	GE	GC	t
T0	1,53 (2.48)	0,40 (0.82)	1,85
T1	4,72 (3.89)	0,50 (0.67)	4,50**
T2	8,95 (1.47)	4,62 (2.63)	5.96**
T3	9,60 (1.39)	9,67 (0.61)	-,173

*p<01 ** p<001

Al analizar la distribución de frecuencias y porcentajes de niños en cada uno de los tiempos y categorías de respuesta, podemos observar (Gráficos 21-24) como esos puntajes se distribuían uniformemente en el T0. En cambio en el T1, y particularmente en el T2, el GE se diferencia del GC por su crecimiento acelerado. El 84% de los niños del GE obtiene más de un 80% de aciertos en la prueba, mientras que el 60% de los niños del GC puntúan aún en los puntajes inferiores de la misma, evidenciándose entonces una diferencia significativa entre los grupos (ver tablas 25 a 28). Sin embargo ésta diferencia desaparece en el T3, en donde ambos grupos se igualan. El ingreso a primer año de EGB para los niños del GC parece haber impactado en este aprendizaje. Cabe señalar que los niños del GE habían alcanzado prácticamente el tope de aciertos en la prueba en el T2.

Tabla 25. Prueba de Reconocimiento de letras. Porcentajes de niños según categorías en el T0 (N= 34) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior (0-2)	Medio (3-7)	Alto (8-10)	Tau-b de Kendall
GE	84,3	10,6	5,3	-1,885
GC	93,3	6,7	0	

Tabla 26. Prueba de Reconocimiento de letras. Porcentajes de niños según categorías en el T1 (N= 30) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior (0-2)	Medio (3-7)	Alto (8-10)	Tau-b de Kendall
GE	44,5	22,3	33,4	-7,138**
GC	100	0	0	

*p<01 ** p<001

Tabla 27. Prueba de Reconocimiento de letras. Porcentajes de niños según categorías en el T2 (N=32) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior (0-2)	Medio (3-7)	Alto (8-10)	Tau-b de Kendall
GE	0	15,8	84,2	-6,671**
GC	22,6	68,7	7,7	

* $p<01$ ** $p<001$

Tabla 28. Prueba de Reconocimiento de letras. Porcentajes de niños según categorías en el T3(N=35) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior (0-2)	Medio (3-7)	Alto (8-10)	Tau-b de Kendall
GE	0	5	95	-1,075
GC	0	0	100	

Gráficos de frecuencias Prueba de Reconocimiento de letras. (T0 a T3)

Gráfico 21

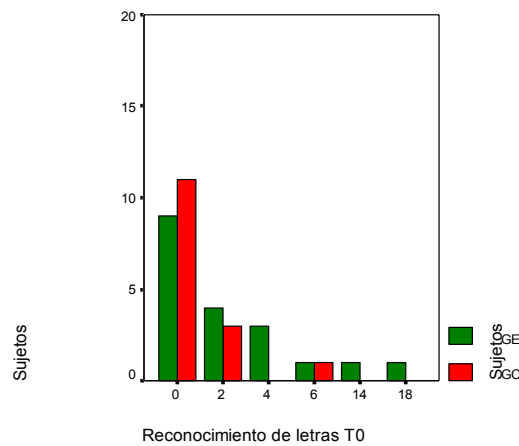


Gráfico 22

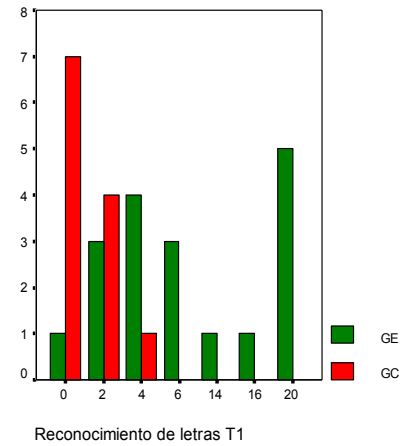


Gráfico 23

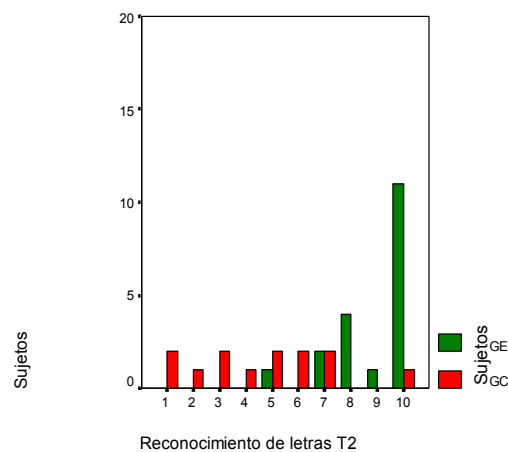
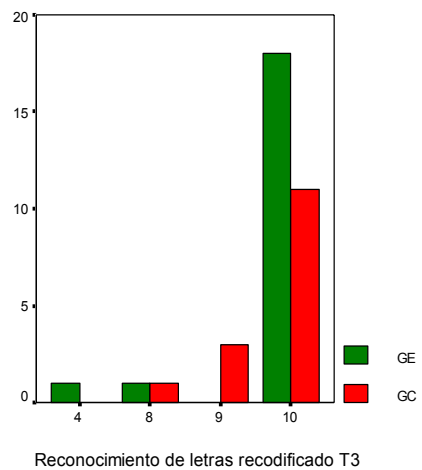


Gráfico 24



Correspondencia Sonido-letra. Se observa aquí un comportamiento muy similar al encontrado respecto del reconocimiento de letras. Los grupos parten con un desempeño similar. En el T1 se produce un incremento significativo en los puntajes tanto en el GE como en el GC, aunque el mismo es mayor en el primer grupo, y luego en el T3 ambos grupos se emparejan nuevamente con el inicio de la escolaridad (Tabla 29)

Tabla 29. Prueba de Correspondencia Sonido-letra. Promedios, Desvíos estándar y Diferencias (t). T0 (N=34), T1 (N=30), T2 (N=32), T3 (N=35)

TIEMPOS	GE	GC	t
T0	1,84 (2.29)	0,53 (1.55)	1.98
T1	6,94 (2.92)	3 (2.13)	4.01**
T2	9,37 (0.95)	6,77 (2.86)	3.15**
T3	9,90 (0.44)	10 (00)	-,86

*p<01 ** p<001

Al analizar la distribución de los porcentajes de niños en cada categoría (cantidad de aciertos) en cada uno de los tiempos, se puede observar (Gráficos 27-30) como esos puntajes se distribuían hacia los valores más bajos en ambos grupos (ver tablas 30 a 33) luego, los dos grupos incrementan las puntuaciones aunque se observan diferencias a favor del GE hasta el T2, y a partir de T3 los grupos se igualan.¹⁶

Tabla 30. Prueba de Correspondencia Sonido-Letra Porcentajes de niños según categorías en el T0 (N= 34) y significación de las diferencias.

Grupos	Inferior (0-2)	Medio (3-7)	Alto (8-10)	Tau-b de Kendall
GE	73,6	26,4	0	-2,597*
GC	93,3	6,7	0	

*p<01 ** p<001

Tabla 31. Prueba de Correspondencia Sonido-Letra Porcentajes de niños según categorías en el T1 (N= 30) y significación de las diferencias

Grupos	Inferior (0-2)	Medio (3-7)	Alto (8-10)	Tau-b de Kendall
GE	11,2	44,5	44,5	-5,054**
GC	33,3	66,6	0	

*p<01 ** p<001

¹⁶ Si bien en la tabla 30 se pueden observar diferencias significativas en los porcentajes de aciertos entre los grupos, es dable destacar la gran variabilidad de las puntuaciones en ambos grupos (ver desvío estándar tabla 29), amen del crecimiento más parejo y mayor que luego ha tenido en GE en los tiempos subsiguientes.

Tabla 32. Prueba de Correspondencia Sonido-Letra Porcentajes de niños según categorías en el T02(N= 34) y significación de las diferencias

Grupos	Inferior (0-2)	Medio (3-7)	Alto (8-10)	Tau-b de Kendall
GE	0	5,3	94,7	-2,971**
GC	7,7	46,2	46,2	

*p<01 ** p<001

Tabla 33. Prueba de Correspondencia Sonido-Letra Porcentajes de niños según categorías en el T3 (N= 34) y significación de las diferencias

Grupos	Inferior (0-2)	Medio (3-7)	Alto (8-10)	Tau-b de Kendall
GE	0	0	100	1,025
GC	0	0	100	

Gráficos de Frecuencias.. Prueba de Correspondencia Sonido-letras. (T0 a T3)

Gráfico 27

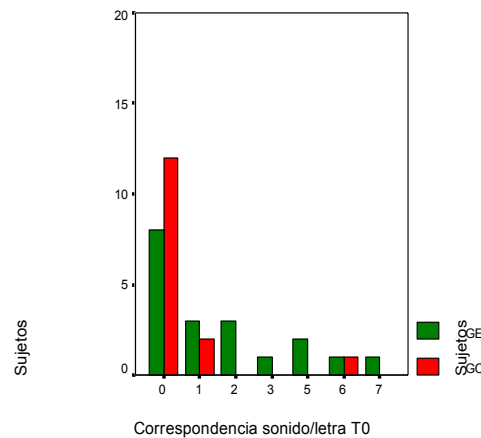


Gráfico 28

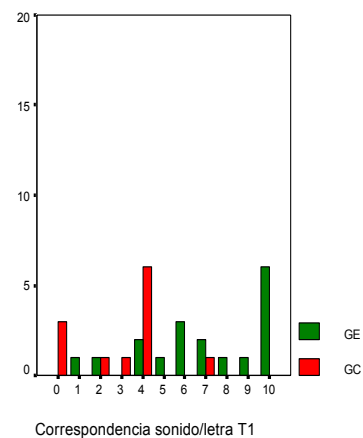


Gráfico 29

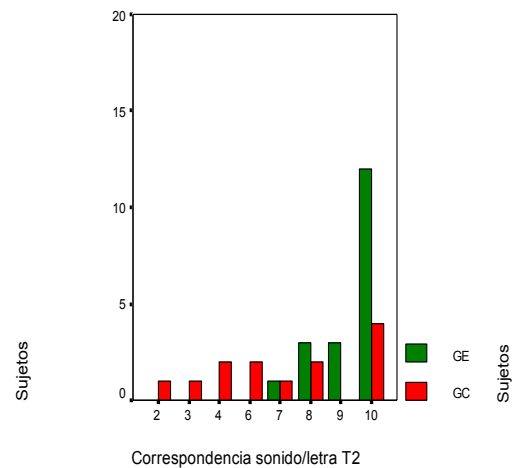
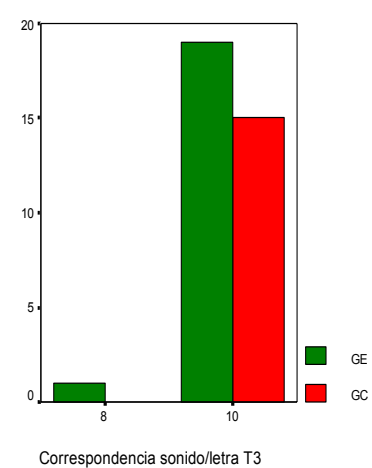


Gráfico 30



Respecto de la *dificultad de los ítems*, las letras más fácilmente reconocidas en el T2 son las vocales y las consonantes labiales, que resultan las mas fáciles de prolongar. Las letras que resultan de mayor dificultad son la *G*, *la J* y *la H*.

Estos resultados coinciden con los de un estudio realizado por Martínez Olivé y Teberosky (2005) con 32 niños españoles (Barcelona) de 5 años 3 meses a los que se les administró una prueba de denominación y reconocimiento de letras. En ese caso el análisis de la varianza muestra como las vocales fueron las letras identificadas en mayor proporción, producidas y denominadas respecto de las otras, seguidas de las consonantes que aparecían en sílabas con estructura CVC. En cambio las consonantes que aparecían en sílabas con estructura CV y las letras que tenían un nombre “largo”, tales como “hache” y “jota”, fueron las menos reconocidas.

4.1.3.4. Análisis del Patrón de dificultad de las pruebas.

Con el fin de evaluar las características del patrón de desempeño en las diferentes pruebas y constatar si es el mismo en ambos grupos, realizamos un análisis de las puntuaciones promedio en cada uno de los tiempos de evaluación (T0, T1, T2 y T3), bajo la consideración que dicho patrón se encontraría afectado por el denominado “factor intervención”. En los apartados anteriores se analizaron en cuál de ellos aparecen diferencias significativas entre ambos grupos. A partir de un desempeño muy similar en todas las tareas en el T0, sin diferencias significativas entre los puntajes promedio de las pruebas, los puntajes del GE se van incrementando a partir del T1 y hasta el T3, constatándose una diferencia significativa entre los grupos. Asimismo resultó de interés indagar la dificultad relativa de cada una de las pruebas incluidas comparando los resultados obtenidos en cada una de ellas en cada uno de los tiempos de evaluación comparando las diversas pruebas en cada uno de los tiempos (Figuras 1 a 4). El patrón de desempeño general en los 4 tiempos de evaluación muestra la siguiente graduación: el reconocimiento de rimas resultó la tarea más fácil, seguida por la correspondencia S-L, el reconocimiento de letras, reconocimiento de sonido inicial, segmentación de fonemas, y por último elisión de fonemas. Sin embargo,

en alguno de los tiempos se ponen de manifiesto diferencias según se trate del GE o el GC. Las figuras siguientes ilustran los patrones de desempeño.

Figura 1. Promedios de respuestas correctas en el Tiempo 0 según tareas y grupo de niños

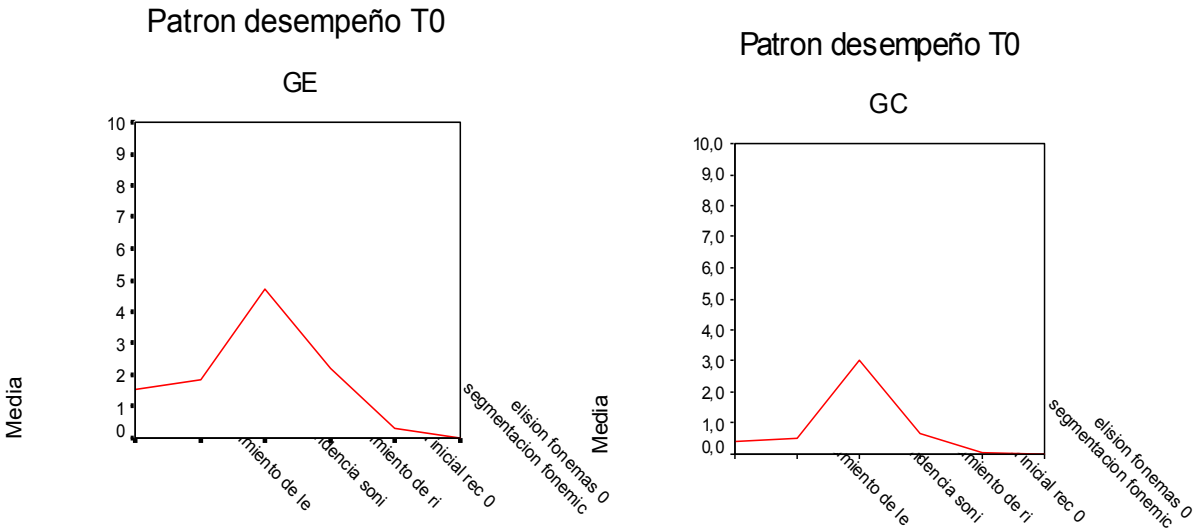
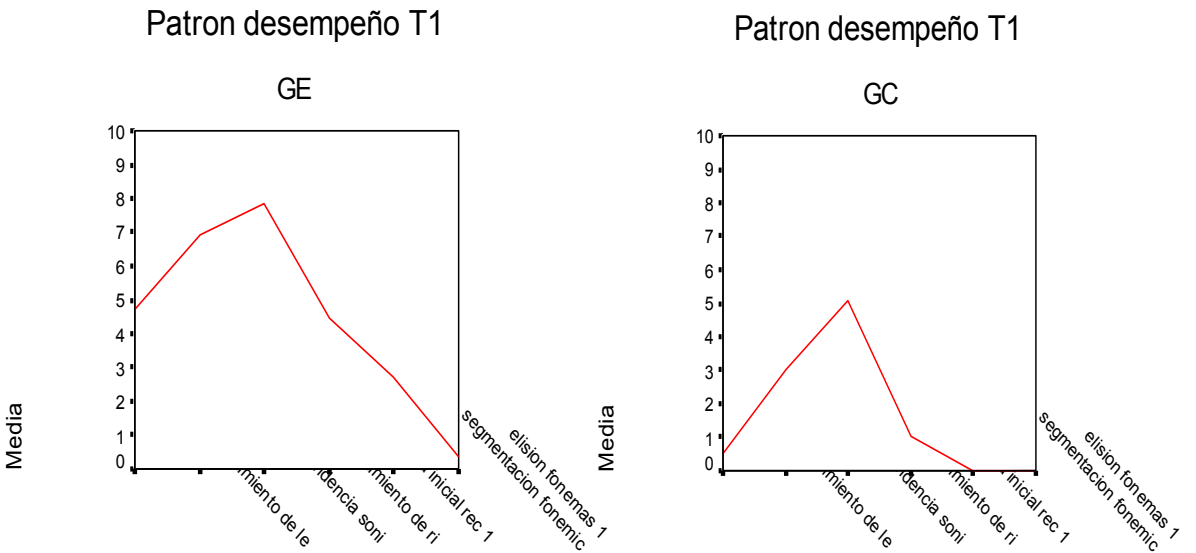


Figura 2. Promedios de respuestas correctas en el Tiempo 1 según tareas y grupo de niños



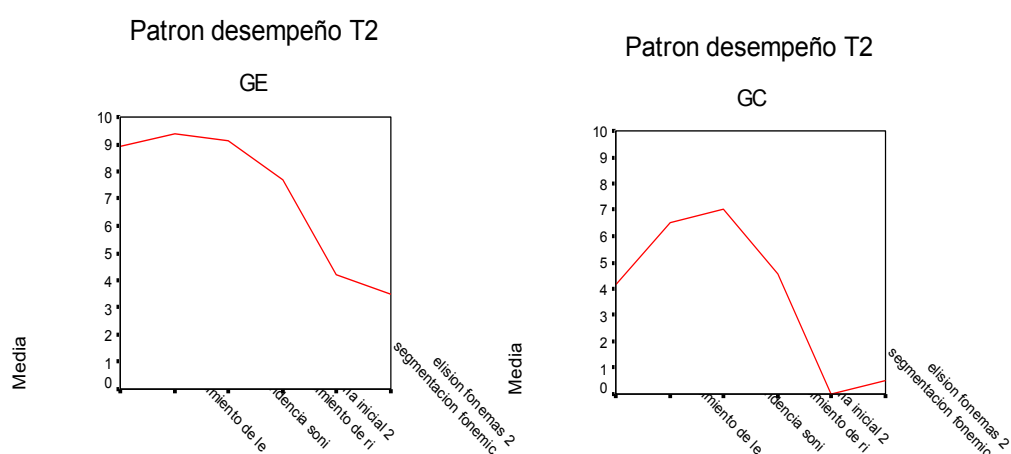
Los datos obtenidos en el T0 muestran un patrón de desempeño similar para ambos grupos, según el cual el orden de dificultad sería el siguiente: Rimas,

Identificación de sonido inicial, Reconocimiento de letras y Correspondencia S-L, y en ultimo término Segmentación y Elisión de fonemas (Figura 1).

Los datos obtenidos en el T1 permiten observar algunas modificaciones en dicho patrón en ambos grupos. En el GC, en no aparecen modificaciones en los puntajes de las pruebas de segmentación y elisión de fonemas. A su vez las puntuaciones en la prueba de correspondencia superan a la de fonema inicial. Contrariamente, en el GE, comienzan a incrementarse los puntajes de las pruebas más difíciles (Segmentación y Elisión de fonemas) equiparándose con la de reconocimiento de letras, circunstancia que puede interpretarse como consecuencia del factor intervención (Figura 2).

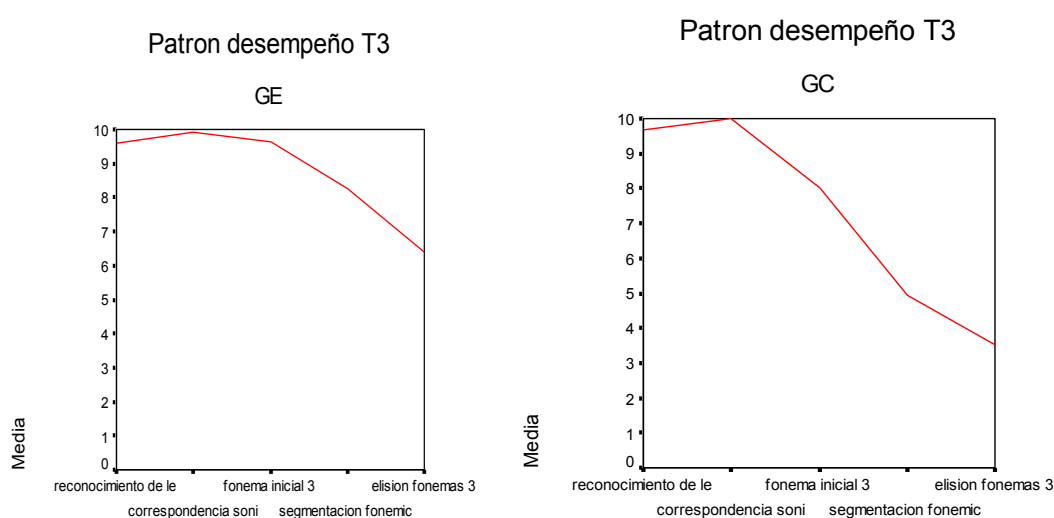
Los datos obtenidos en el T2, muestran patrones de dificultad diferentes para ambos grupos. En el GE se observa por un lado que los puntajes de las pruebas de Conocimiento del sistema de escritura así como las de Rimas y Reconocimiento del sonido inicial están próximos al puntaje máximo, y en las otras pruebas de conciencia fonológica se ubican alrededor de los puntajes promedio. En el GC, en cambio, las puntuaciones fluctúan entre los puntajes medios en cuatro pruebas, continua siendo Rimas la más fácil para este grupo. Los puntajes más bajos permanecen en las tareas más difíciles de CF. Vuelve a aparecer aquí una diferencia que puede ser atribuible a la intervención (Figura 3).

Figura 3. Promedios de respuestas correctas en el Tiempo 2 según tareas y grupo de niños



En cuanto a los datos obtenidos en el T3, los patrones de desempeño tienden a equipararse en ambos grupos, aunque aparece una mayor homogeneidad en los resultados de las diferentes pruebas en el GE. En el GC las pruebas de segmentación y elisión de fonemas siguen puntuando cerca de los valores promedio (Figura 4).

Figura 4. Promedios de respuestas correctas en el Tiempo 3 según tareas y grupo de niños



4.1.3.5. Análisis de Correlaciones de las habilidades evaluadas al finalizar la intervención.

Como se destacara en la introducción de este estudio y en el Capítulo 1, tanto los conocimientos metalingüísticos como los procedimentales de escritura y lectura y los conocimientos sobre el sistema de escritura se encuentran relacionados.

Con el objeto de examinar la relación entre de las habilidades de conciencia fonológica y las de conocimiento del sistema de escritura se llevó a cabo un análisis correlacional utilizando el método de correlación bivariado de Spearman. Se seleccionaron para esto los resultados obtenidos en el T2 y en el T3, o sea, al finalizar la intervención y a los ocho meses posteriores..

En las Tablas 34 y 35 se presentan las correlaciones entre las medidas de conciencia fonológica y los conocimientos del sistema de escritura para el grupo total.

Tabla 34. Correlaciones entre las habilidades de CF evaluadas en el T2. Grupo total (N=35) (Rho de Spearman)

Pruebas	Fonema Inicial	Segmentac. fonemas.	Elisión	Reconoc. Letras	C. Sonido Letra
Rimas	.545**	.568**	.310	.452*	.443*
Fonema Inicial		.843**	.549**	.700**	.710**
Segmentación fonémica			.718**	.755**	.737**
Elisión de fonemas				.483**	.604**
Reconocimiento de letras					.734**

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tabla 35. Correlaciones entre las habilidades de CF evaluadas en el T3. Grupo total (N=35) (Rho de Spearman)

Pruebas	Segmentac. fonemas.	Elisión	Reconoc. Letras	C. Sonido Letra
Fonema Inicial	.659**	.558**	.423*	.308
Segmentación fonémica		.878**	.483*	.220
Elisión de fonemas			.391*	.147
Reconocimiento de letras				.440**

* $p < .05$ ** $p < .01$

Los patrones de correlación son diferentes en los dos tiempos. En el T2 se observan correlaciones, de diferente intensidad, entre la mayoría de las variables consideradas, excepto en el caso de rimas y elisión de fonemas. Se destaca, por un lado, la fuerte asociación entre las siguientes habilidades de conciencia fonológica: segmentación de fonemas, identificación del fonema inicial y elisión de fonemas. Por otro, entre algunas habilidades de conciencia fonológica, rimas, identificación del fonema inicial y segmentación de fonemas con los conocimientos sobre lo escrito (reconocimiento de letras y correspondencia sonido letra), así como entre estas dos últimas entre sí.

El papel de la habilidad de reconocer rimas en la lectura posterior o respecto de otras habilidades de conciencia fonémica, ha sido minimizada en otros trabajos (Torgesen & Mathes, 2000). Las correlaciones encontradas en el presente trabajo, con las otras variables, excepto elisión de fonemas, permiten inferir a nivel

cognitivo la importancia del factor atencional centrado en algún segmento de la palabra (rima). También Signorini y Piacente (2001) en un estudio realizado con 36 niños de preescolar de clase media encuentra una correlación positiva entre la tarea de rimas e identificación de sonido inicial y rimas y correspondencia S-L. (.53 y .47 respectivamente)

En el T3 aparecen algunas modificaciones, por ejemplo, dejan de observarse asociaciones entre la variable correspondencia sonido letra y las habilidades de conciencia fonológica.

Estos resultados que muestran la relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el conocimiento del sistema de escritura, concuerda con las propuestas realizadas por diferentes autores, los cuales postulan que las relaciones entre las unidades de lo escrito y lo oral, siguiendo el principio fonológico de un sistema alfabético, se construyen dentro del contexto de la palabra escrita, y de su aprendizaje. De esta manera cuando el niño o la niña empiezan a comprender que la palabra escrita tiene relación con la palabra oral, son capaces de mantener una mayor estabilidad en los conocimientos de la letra. A medida que los niños y niñas comprenden el funcionamiento alfabético de la escritura, y comprenden la noción de palabra escrita, pareciera que son más capaces de codificar los nombres de las letras y estabilizar sus relaciones con el valor sonoro y la forma a la que refieren.

4.1.4. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos evidencia diferencias significativas entre los grupos a partir del T1, y particularmente en el T2 y en el T3, en todas las habilidades y conocimientos considerados, con excepción de elisión de fonemas en el T1 y de identificación de letras y correspondencia S-L en el T3.

El patrón de dificultad representado por las distintas tareas de conciencia fonológica fue similar en ambos grupos en los primeros 2 tiempos, luego se manifestó de manera diferencial en el T2. La identificación de rimas resultó ser la tarea más sencilla, seguida del reconocimiento del fonema inicial, segmentación

de fonemas y por último elisión del fonema inicial. Es necesario destacar que en el GC la segmentación de fonemas y la elisión del fonema inicial permanecieron en el mismo nivel de dificultad hasta el T3, tiempo en el que la puntuación de segmentación aumenta respecto a las habilidades de elisión (ver Figuras 1, 2, 3 y 4).

Este patrón coincide con el reportado en la literatura sobre el tema. La facilidad relativa de la tarea de rimas ha sido ampliamente documentada tanto para el inglés (Bryant; Mac Lean, Bradley & Crossland, 1990; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Yopp, 1988; Hatcher, Hulme & Snowling, 2004) como para el español (Domínguez, 1996; Signorini & Borzone de Manrique, 1996; Diuk , 2003). La mayor dificultad encontrada en las tareas de identificación de sonido inicial, segmentación y elisión de sonidos, coincide también con los resultados de investigaciones en español y en otras lenguas de ortografía transparente (Domínguez, 1996; Signorini & Borzone de Manrique, 1996; Diuk , 2003)

Algunas de las diferencias mencionadas en ese patrón, como el hecho de que en el GE segmentación de fonemas se diferencia tempranamente (T1) de la elisión de fonemas y que ambas habilidades permanecen con puntajes muy bajos hasta el T2 en el GC, se expresan también en el análisis cualitativo cuando se analizaron las diferencias en el tipo de errores que cometen los niños (ej: el silabeo hasta el T3 de los niños del GC y errores que se cometen al nivel del fonema en el GE).

El análisis realizado conduce a identificar cuál es el momento de la intervención, y el tiempo necesario, para que se produzcan modificaciones sustantivas en las habilidades infantiles examinadas. En el caso de las *habilidades de rimas, reconocimiento de sonido inicial, segmentación, identificación de letras* y de su *correspondencia con los sonidos*, el incremento de las puntuaciones aparece tempranamente, entre el T0 y el T1, es decir a los 8 meses de implementado el programa, cuando los niños tenían 4 años 10 meses de edad promedio. Las habilidades de elisión de fonemas requieren en cambio, un lapso mayor de intervención. Las diferencias se observan entre el T1 y el T2, al año y medio de iniciada la intervención, cuando los niños alcanzan una edad de 5 años 10 meses

promedio. Este dato es de gran interés, en la medida en que éstas son las pruebas que ponen en juego habilidades de mayor complejidad.

Al comparar nuestros datos con el de otras investigaciones en las cuales también se implementaron programas de intervención para analizar habilidades que puedan predecir el éxito en lectura en los primeros años encontramos resultados semejantes. Por ejemplo, Hatcher, Hulme, & Snowling (2004) trabajaron con 410 niños de Kindergarten en 20 establecimientos de Gran Bretaña (273 de poblaciones medias y 137 de poblaciones en riesgo social, población esta última, comparable con nuestra muestra). Los niños fueron divididos en 4 grupos emparejados y asignados al azar a una de las tres condiciones experimentales de aprendizaje: *leer con rimas*, *leer con fonemas*, *leer con rimas y fonemas*, y a la *condición de control* en donde sólo se les leía.

Los resultados a los que arriban luego de dos años de intervención en las escuelas trabajando con grupos de 20 niños aproximadamente, con una intensidad de alrededor de media hora diaria, es que no existen diferencias significativas entre las tres condiciones experimentales en los niños de poblaciones medias. Sin embargo, para los niños identificados como en riesgo de poseer dificultades en lectura, el entrenamiento de leer con fonemas resulta ser el de mayor eficacia.

En otras investigaciones en español realizadas en nuestro país en donde también se ha trabajado con 36 niños de Bajo Nivel socio-económico de la provincia de Buenos Aires y 42 niños de Nivel medio, se ha constatado un nivel de aciertos en la prueba de rimas de 65% y 90% respectivamente al comenzar primer grado, y en la prueba de segmentación de 27% y 42% respectivamente para cada grupo (Diuk, 2003). Los resultados hallados por Signorini (2001), con 36 niños de clase media de un colegio de capital Federal al finalizar la Sala de 5 años corresponden a un 88% de aciertos en rimas, y a un 58% en sonido inicial. Por último en un estudio realizado en la ciudad de La Plata, en una escuela pública nacional, 25 niños al inicio de primer grado obtienen un 70% de aciertos en una prueba de segmentación de fonemas (Querejeta 2004).

Comparados el conjunto de estos resultados con los resultados de nuestro estudio, en el que los niños alcanzan a los 5 años 11 meses un 91%, y 77% de aciertos en las pruebas de rimas y sonido inicial respectivamente, y a los 6 años y 9 meses un 82% de aciertos en la prueba de segmentación, puede concluirse que el desempeño de los niños intervenidos se asemeja al desempeño de los niños de nivel medio, y sobrepasa hasta en un 60% en algunas variables a los niños del mismo nivel social (no intervenidos) de misma edad en los estudios mencionados.

Respecto del reconocimiento de letras, el conocimiento del alfabeto al ingreso escolar ha demostrado ser uno de los mejores predictores individuales del eventual rendimiento en lectura (Adams, 1990; Stevenson & Newman, 1986). Efectivamente en los aprendizajes iniciales se requiere la discriminación de las letras por sus rasgos gráficos, que hará posible la lectura a partir de la transformación de unidades escritas en unidades sonoras, e inversamente la escritura a partir de la codificación de unidades sonoras en unidades escritas, es decir el desarrollo de las *correspondencias sonido letra*. El lector inicial que no puede reconocer ni distinguir las letras individuales del alfabeto puede tener dificultades para aprender los sonidos que representan las letras (Chall, 1967; Mason, 1980). Según Ehri (1980) el conocimiento del nombre de las letras proporciona los fundamentos para adquirir el principio alfabético. Adicionalmente el conocimiento de las letras juega un rol facilitador en el desarrollo de la sensibilidad fonológica, tanto antes como después de la iniciación formal de la instrucción en lectura.

En el estudio de Hatcher ya citado, al final del kindergarden los niños reconocían el 85% de las letras del alfabeto, igual que en esta tesis. En español Signorini (1999: p.57) halló en niños de 5 años un porcentaje de 44% de aciertos en el reconocimiento de letras y el 69% en la correspondencia S-L en niños de clase media, de modo semejante a los resultados reportados en nuestro estudio, al finalizar un año de intervención, cuando los niños del GE tenían 4 años 10 meses se encontraron el 47% y 69% de aciertos respectivamente. Cabe destacar que los resultados obtenidos son comparables al de otros estudios realizados con niños de estratos pobres (Borzzone, 1997; Piacente, Marder & Resches, 2006), en los

que se utilizaron pruebas similares. No obstante se deben tomar los recaudos necesarios porque no siempre se trata de poblaciones de idéntica edad.

Con pruebas diferentes Ferreiro y Teberosky (1979) muestran valores inferiores. Sólo el 30% de los niños de 5 años de clase media en sus estudios logran reconocer el nombre de las letras (cabe aclarar que en nuestro estudio se evaluó el conocimiento sonido/nombre de la letra).

Por lo tanto los resultados obtenidos en los niños del GE en el T2 (a corto plazo) son semejantes y en muchos casos superiores (hasta en un 15%) a los obtenidos por niños de estratos medios, sin intervenciones específicas en lectura. Estos resultados resultan ilustrativos del incremento de las habilidades infantiles en las variables examinadas a partir del modelo de intervención implementado.

4.2. LA EVALUACION. DE LA LECTURA DE PALABRAS Y DE TEXTOS

4.2.1. INTRODUCCIÓN

En este estudio se analiza y compara el desempeño de los niños del GE y del GC desde los 4 a los 6 años y medio, en la lectura de palabras y pseudopalabras, en lectura de textos y en las estrategias utilizadas para hacerlo.

La comparación del desempeño de uno y otro grupo en los diferentes tiempos de intervención permite conocer la incidencia de la misma en el ritmo de adquisición de dichas habilidades así como en el uso de las estrategias de lectura utilizadas¹⁷.

4.2.2. MATERIAL Y MÉTODOS

4.2.2.1. Sujetos. Como se recordará el número de niños incluidos resultó diferente para cada uno de los tiempos (ver Capítulo 2, Metodología). De este modo los análisis finales fueron realizados sobre el número total de sujetos de ambos grupos que completaron todas las evaluaciones, tal como se detalla más abajo, 32 niños (19 del GE y 13 del GC).

4.2.2.2. Instrumentos. Para evaluar estas habilidades se han seleccionado una serie de pruebas que han sido utilizadas en investigaciones similares en nuestro país. Presentan diferente número de ítems según el tiempo de intervención en la que fueron administradas. Se detallan a continuación, del mismo modo que los sujetos que las realizaron (Tabla 1) (Anexo 7).

Tabla 1. Pruebas de lectura. Número de sujetos que participaron en todos los tiempos de evaluación en las pruebas de lectura

Pruebas	GE	GC
Palabras cortas	19	13
Pseudopalabras	17	10
Palabras Largas	19	13
Lectura de texto	12	6

¹⁷ El concepto de Estrategia está considerado a partir de los modelos psicolingüísticos, como un proceso dinámico que se produce “On line” y del que se hace uso de mane inconciente para cumplir con un objetivo

Prueba de lectura de palabras. Se aplicó la prueba de lectura de palabras y pseudopalabras elaborada por Signorini (1999). Consiste en 50 estímulos: palabras cortas, palabras largas y pseudo palabras. En el T0 y en el T1 se utilizó una lista de 22 estímulos organizados en dos conjuntos: 12 palabras cortas y 10 pseudopalabras. Entre las palabras cortas, tres son palabras funcionales y 9 de contenido; 4 son monosílabos y 8 bisílabas de acento grave. En cuanto a las pseudopalabras todas son monosilábicas de 2 y 3 segmentos (promedio 2,5 letras). En el T2 y en el T3 se utilizó una lista completa organizada en tres conjuntos: 24 palabras cortas, 14 pseudopalabras y 12 palabras largas. Entre las palabras cortas tres son funcionales y el resto de contenido, 5 monosílabos y 19 bisílabas, 12 familiares y 12 menos familiares. El promedio de letras es de 4. Las 14 pseudopalabras fueron construidas en base a palabras reales cambiando, suprimiendo o agregando una o más letras. El número promedio de letras es de 4,2. En las 12 palabras largas el 67% presenta irregularidades grafema-fonema. Entre las palabras hay 4 graves, 4 agudas y 4 esdrújulas, la longitud promedio es de 6,7 letras. (Ver Anexo 9 y 9.1 Protocolos)

Prueba de lectura de un texto. El texto seleccionado comprende un párrafo de 11 oraciones y 55 palabras. Se presentó impreso en tipografía Arial mayúscula tamaño 28, acompañado de la ilustración correspondiente. (Anexo 9.1)

4.2.2.3. Procedimientos

Obtención de datos. Las pruebas fueron administradas en sesiones individuales. Para la lectura de palabras los estímulos fueron presentados en tarjetas con las palabras impresas en tipografía Arial tamaño 60, sin límite de tiempo de exposición. En todas las ocasiones se proporcionó a los niños 2 estímulos de ensayo. En el caso de las pseudopalabras se les explicó que se encontrarían con palabras “raras” que podían igualmente ser leídas. La prueba fue interrumpida si en una serie se producían más de 6 lecturas incorrectas consecutivas. Si los niños no lograban leer las listas de pseudopalabras y palabras largas no se administraba la prueba de lectura de texto. El orden de presentación fue el

siguiente; palabras cortas, pseudopalabras, palabras largas, y por ultimo lectura de texto.

La prueba de lectura de un texto se administró individualmente solicitando a los niños que leyeran en voz alta. Se evaluaron el tiempo total utilizado para la lectura en minutos y segundos y el promedio de palabras por minuto. Se evaluó además el tipo de estrategias utilizadas y se las comparó con las utilizadas en la lectura de palabras.

En general se ocupaba toda una sesión con la prueba de lectura de palabras y del texto. Esta administración estuvo precedida por una sesión en la que se evaluaron las habilidades de conciencia fonológica y escritura de palabras. En la tercer sesión se administraron las pruebas de comprensión y re narración (en relación con las condiciones de administración generales de la prueba ver procedimientos en Capitulo 3).

Análisis y elaboración de los datos. Para constatar la confiabilidad de las pruebas se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach. Los resultados obtenidos se volcaron a una base de datos. Con respecto al procesamiento de estos datos en particular, se procedió a unificar los criterios de valoración a través de la utilización de la recodificación de las puntuaciones en aquellas pruebas que variaban el número de ítems de un tiempo a otro, razón por la cual en el T2 y T3 el total de puntaje se cada lista fue reducido para ser similar al del T0 y T1 quedando así un total de 42 palabras.

A fin de indagar las diferencias entre ambos grupos en cada uno de los tiempos se realizó un análisis del desempeño de los niños ante los diferentes estímulos, calculando las puntuaciones promedio, los porcentajes de aciertos, la magnitud de los desvíos estándar, Se analizaron además los efectos de longitud y lexicalidad (palabras cortas-palabras largas, palabras-no palabras). El efecto de longitud es un indicador del uso de mecanismos de recodificación fonológica (Just & Carpenter, 1980) y el efecto de lexicalidad (palabras/ pseudopalabras) remite a la utilización de procesos léxicos.

En los Tiempos 2 y 3, se realizó un análisis de los errores producidos por los niños al leer los diferentes estímulos. Obviamente en los períodos anteriores no se contaba con respuestas que posibilitaran esta indagación. El análisis de los errores es una manera privilegiada para realizar inferencias acerca de los subprocesos cognitivos utilizados por los niños (Frith, 1980; Treiman, 1993). Se contabilizaron los tipos de errores (omisiones, sustituciones, agregados, alteraciones del orden). En el caso de la lectura de pseudopalabras se consideraron si las producciones daban lugar a palabras y/o a no palabras.

Cuando los errores dan lugar a palabras se considera que se está utilizando una estrategia no analítica, debido a que los niños acuden a su léxico mental y guiados por índices visuales eligen una palabra que contenga alguna/s de las letras de la palabra target, en general utilizan para esto estrategias logográficas. Por otro lado, cuando los errores dan lugar a “no palabras” se considera que constituyen indicadores del uso de una estrategia analítica, debido a que es imposible que éstas estén en su léxico mental y solo las pueden ir decodificando analizándolas por parte, para construir un producto final (no palabra).

Para la lectura de palabras en el T2 y de palabras y textos en el T3 se analizaron las estrategias utilizadas por los niños al leer, tomando en cuenta las etapas de adquisición de la lectura descritas por Frith (1985) y Erhi (1991). En el primer caso refieren a la lectura logográfica, alfabética y ortográfica. En el segundo a las fases de lectura por pistas visuales, lectura alfabética parcial, lectura alfabética total y alfabética consolidada. En esa perspectiva, y tomando en cuenta el desempeño en palabras que plantean distintas demandas cognitivas, se analizaron las lecturas producidas por los niños de acuerdo a las estrategias utilizadas, como pre analíticas, analíticas parciales y analíticas completas.

En el caso del uso de estrategias pre- analíticas, los niños leen logográficamente por pistas visuales sobresalientes o bien no leen o se niegan a hacerlo, generalmente aludiendo a que no saben leer. En el caso de las lecturas analíticas aparece una evolución en el uso de estrategias que se tornan progresivamente más complejas. En ese sentido pueden discriminarse desde estrategias incompletas o parciales hasta estrategias más o menos completas.

4.2.3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se ofrecen en el siguiente orden. En primer lugar el resultado del cálculo de confiabilidad de las pruebas analizadas en este capítulo. En segundo lugar, los resultados obtenidos en cada una de las pruebas en todos los tiempos, separando los que corresponden a la lectura de palabras y pseudopalabras. a las estrategias de lectura utilizadas y a la lectura de textos.

4.2.3.1. Confiabilidad de las pruebas administradas

El número de ítems de las pruebas administradas en cada uno de los tiempos y los resultados del estudio de confiabilidad (Coeficiente Alfa de Cronbach) aparecen en la Tabla 2. Los valores encontrados son altos, en consecuencia las pruebas son confiables.

Tabla 2. Confiabilidad y número de ítems de las pruebas de administradas en los 4 tiempos

Pruebas	Tiempo 0-1	Tiempo2-3	Confiabilidad
Palabras cortas	12	24	.95
Pseudopalabras	10	14	.98
Palabras Largas	-	12	.99

4.2.3.2. Lectura de palabras y pseudopalabras

Tiempo 0. El análisis de los resultados de los niños en el T0 se limitó a la lectura de palabras cortas (Serie 1), dado que ningún niño leyó las pseudopalabras. El nivel de desempeño de ambos grupos fue el esperable para la edad (M= 4 a. 6m.), no evidenciándose diferencias significativas entre ellos (GE: M=0,11, DS= 0,31, GC: M=0,27, DS= 0,26, t= ,392).

Una inspección de la distribución mostró que de un total de 32 niños sólo 2 del GE y 1 del GC lograron leer palabras *mamá* y *oso*. El 91% de los niños de ambos grupos se negó a leer diciendo que no sabían hacerlo. Los restantes leyeron esas dos palabras sin interrupciones, lo que sugiere que puede tratarse de lecturas pre

analíticas (logográficas), estrategia común utilizada por los niños que aprendan a leer de memoria palabras muy familiares.

Se analizaron también las lecturas incorrectas producidas por los niños, para observar la presencia del uso de estrategias analíticas parciales. El resultado de este análisis muestra distintas manifestaciones en el uso de estas estrategias. Dos niños del GE frente a alguno de los estímulos, pronuncian otra palabra que contiene alguna de las letras del estímulo. Otros 2 niños pronunciaron su nombre, en los casos que alguna de sus letras coincidiera con el estímulo. También 1 niño en GC cometió este tipo de error.

Tiempo 1. Cuando se analizan los resultados obtenidos en el T1 se observa que existe una evolución marcada en los niños del GE, tanto en lectura de palabras como de pseudopalabras, aunque las palabras fueron los estímulos más fáciles de leer (efecto de lexicalidad). Contrariamente los niños GC incrementaron levemente la lectura de palabras y permanecieron sin poder leer pseudopalabras. La magnitud de los desvíos indica la presencia de un amplio rango de variación en ambos grupos (Tabla 3).

Tabla 3. T1. Lectura de palabras y pseudopalabras. Medias, desvíos estándar y significación de las diferencias (t)

Tipo de estímulos	GE	GC	t
Palabras cortas (máximo 12)	3,44 (4.27)	,15 (.376)	3.25**
Pseudopalabras (máximo 10)	2,11 (3.59)	,00 (000)	2.02*
Total lista (máximo 22)	5,56 (7.74)	,17 (.37)	2.95*

* $p < .05$ ** $p < .005$

Un análisis detallado de la distribución mostró que el 39% de los niños del GE y 85% del GC no leyeron ninguna palabra, 33% del GE y 15% del GC leyeron entre 1 y 5 palabras, y sólo el 27% del GE pudieron leer entre 6 y 12 palabras cortas.

En cuanto al *nivel de dificultad* que presentaron las palabras estímulo, calculado en base al porcentaje de aciertos, fue el siguiente. En el caso del GE las palabras cortas fáciles de leer resultaron ser *oso* y *mamá*, seguidas por *casa*, *sol* y *nene* (bisílabas con alternancia VC o CV), luego continúan los monosílabos (*es* y *un*).

Por ultimo las palabras más difíciles resultaron ser las palabras con alguna dificultad ortográfica (*queso, yegua*).

Se procedió también analizar el *tipo de errores cometidos*, observándose alteraciones del orden, deletreo, agregados y reemplazos de palabras (generalmente lectura del nombre propio en lugar de una palabra que comenzaba con la misma letra). Esto último puede ser interpretado como la presencia del uso de estrategias no analíticas con lectura por índices visuales sobresalientes (la letra inicial) o de estrategias analíticas parciales.

En el GC sólo 2 niños leyeron 1 palabra. Los demás no leyeron o respondieron con cualquier palabra ante los estímulos presentados (generalmente relacionadas con su entorno familiar).

En cuanto a las pseudopalabras el análisis de la distribución mostró que el 61% de los niños del GE y el 100% de los niños del GC no pudieron leerlas. Del porcentaje restante, del GE, el 22,2% leyó entre 1 y 5 y el 16,7% entre 8 y 10.

También se realizó un análisis de los errores con el objeto de determinar si las lecturas incorrectas dieron lugar a *errores palabras* o a *errores no palabras*. Según Diuk (2003) “Se trata en ambos casos de intentos que ponen en evidencia dos tipos de sustituciones. En el primer caso se reemplaza el estímulo por una palabra no relacionada (con ninguno de los fonemas correspondientes a las letras de la palabra estímulo) o bien por alguna palabra, cuyos fonemas se corresponden parcialmente con los grafemas del estímulo. Ambas producciones dan cuenta del intento de dar sentido a la tarea, pero mientras los reemplazos por palabras no relacionadas informan sobre el uso de estrategias no analíticas, en el caso de reemplazos por correspondencias parciales se trata del uso incipiente de estrategias analíticas. En el caso de los errores no palabra se trata de producciones imperfectas, pero que se relacionan parcialmente con los elementos del estímulo” (Tabla 4).

Tabla 4. Lectura de Pseudopalabras. Porcentaje de errores palabra y no palabra según grupo

Tipos de errores	GE	GC
Errores palabra	76%	100%
Errores no-palabra	24%	-

Como se observa en la tabla 6 sólo los niños del GE cometen errores del tipo *no palabra*. En el GE los errores palabra, mostraron claramente que los niños producían palabras que tenían alguna coincidencia con algunas letras del estímulo. Por ejemplo, leían *sol* en *as*, *mono* en *mo*, *solo* en *sel*, *dedo* en *edo*, *ene* en *ne*. Las características de ambos tipos de errores en el GE, permiten inferir que los niños utilizan estrategias analíticas con recodificaciones parciales. En cambio los niños del GC en un 80% produjeron errores palabra, que no guardaban relación con el estímulo, por ejemplo: leían *ladrón* en *mo*, *motocicleta* en *edo*, *cinco* en *bi*, *perro* en *lu*. Se trata en estos casos del uso de estrategias no analíticas.

Tiempo 2. Los resultados obtenidos en el T2, que se resumen en la Tablas 5 y 6, permiten observar la continuación de una evolución diferencial en los niños del GE tanto en lectura de palabras como de pseudopalabras. Asimismo el desempeño de ambos grupos fue diferente cuando debieron leer palabras largas, incorporadas en este momento del estudio. Aparecen diferencias significativas entre las puntuaciones promedios de ambos grupos en las producciones obtenidas en todas las pruebas. No obstante, el valor de los desvíos indica la presencia de un amplio rango de variabilidad en el interior de cada uno de los grupos. Cabe señalar que las palabras largas resultaron ser las más difíciles de leer de las 3 listas ofrecidas.

Tabla 5. T2. Lectura de Palabras y Pseudopalabras. Medias, desvíos estándar y significación de las diferencias (t)

Tipo de palabras	Media GE (D.S)	Media GC (D.S)	t
Palabras cortas (máximo 22)	10,74 (8.96)	2,92 (4.36)	3.27**
Palabras largas (máximo 10)	3,53 (4.76)	0,69 (2,49)	2.19*
Pseudopalabras (máximo 10)	4,63 (4.63)	0,77 (2.48)	2.73*
Total lista máximo (42)+	18,89 (18.05)	4,38 (9.26)	2.97*

* $p < .05$ ** $p < .005$ + Los puntajes de las lista se han recodificado (de 50 a 42)

Tabla 6. T2. Lectura de palabras y pseudopalabras. Porcentaje de aciertos según grupo y significación de las diferencias

Tipo de palabras	GE	GC	Tau-b de Kendall
Palabras cortas (máximo 22)	48%	13%	-4,291**
Palabras largas (máximo 10)	35%	6,9%	-3,308**
Pseudopalabras (máximo 10)	46,3%	7,7%	-2,343*
Total lista máximo (42)+	45%	10,4%	-4,089**

* $p < .05$ ** $p < .005$

+ Los puntajes de las lista se han recodificado (de 50 a 42)

4.2.3.3. La evaluación de las estrategias de lectura utilizadas

La evaluación de las estrategias de lectura utilizadas por los niños de ambos grupos se realizó, como se señalara precedentemente, en el T2, al finalizar la intervención. El análisis de las mismas muestra un uso heterogéneo de estrategias, con predominancia en el uso de las más evolucionadas en el GE. En las Tablas 7, 8 y 9 resumimos las estrategias utilizadas para leer los diferentes estímulos: pre analíticas, analítica parcial y analítica completa.

Tabla 7. Porcentaje de niños que utilizan diferentes estrategias para la lectura de palabras cortas (T2)

Estrategia	GE	GC
No leen, dicen no sé o no puedo	-	15%
Pre analítica: Lectura errónea de otra palabra por índices visuales.	20%	62%
Analítica incompleta 1: Silabeo/deletreo, sin recodificación	30%	7,7%
Analítica incompleta 2: Silabeo con recodificación	10%	-
Analítica 3: Lectura fluida	40%	15%

Tabla 8. Porcentaje de niños que utilizan diferentes estrategias para la lectura de pseudopalabras (T2)

Estrategia	GE	GC
No leen, dicen no sé o no puedo	21%	
Pre analítica: Lectura errónea de otra palabra por índices visuales	21%	85%
Analítica incompleta 1: Silabeo/deletreo, sin recodificación	21%	7,7%
Analítica incompleta 2: Silabeo con re codificación	-	-
Analítica 3: Lectura fluida	37%	7,7%

Tabla 9. Porcentaje de niños que utilizan diferentes estrategias para la lectura de palabras largas (T2)

Estrategia	GE	GC
No leen, dicen no sé o no puedo	48%	85%
Pre analítica: Lectura errónea de otra palabra por índices visuales	-	-
Analítica incompleta 1: Silabeo/deletreo, sin recodificación	15%	-
Analítica incompleta 2: Silabeo con recodificación	-	7,7%
Analítica 3: Lectura fluida	37%	7,7%

Tal como se puede observar el porcentaje en el uso de estrategias analíticas incompletas o completas es significativamente mayor en el caso del GE, en todas las pruebas. En la lectura de palabras cortas, el 30% de los niños leen a través del deletreo/silabeo sin recodificación fonológica y el 40% produce una lectura fluida. Estos porcentajes descienden en el caso del GC al 7,7% y 15% respectivamente.

Asimismo, cuando se analizan las estrategias no analíticas, el tipo de errores cometidos (errores palabra en la lectura incorrecta al intentar leer pseudopalabras y palabras cortas) es mucho más alto en los niños del GC (85%) respecto del GE (62%). Dicho de otro modo, los niños del GC cometen *errores palabra*, en su mayoría sin relación con el estímulo, en el doble de casos de los niños del GE.

Cuando se trata de palabras largas, obviamente las dificultades son mayores para ambos grupos, observándose una graduación menor en la progresión de las estrategias utilizadas. Pero, mientras en el GC el 85%, se encuentra en el nivel de estrategias de lectura pre analítica, ese porcentaje desciende al 48% en el caso del GE. La utilización de estrategias analíticas es marcadamente superior en el GE: un 37% puede leer los estímulos en forma fluida en tanto que solo lo puede hacer un 7% de los niños del G.C.

Con las pseudopalabras los resultados son similares a los encontrados con la lectura de palabras largas. Mientras en el GC el 85%, se encuentra en el nivel de estrategias de lectura pre analítica, ese porcentaje desciende al 42% en el caso del GE. Las estrategias analíticas más evolucionadas, evidenciadas en la lectura

fluida, aparecen también en un porcentaje significativamente mayor en los niños del GE.

Tiempo 3 (8 meses después de finalizada la intervención. En el mediano plazo, luego de finalizada la intervención, se observan diferencias significativas en las puntuaciones promedio de ambos grupos en la lectura de palabras cortas y largas y en la lectura de pseudopalabras. El patrón de dificultad sigue siendo el mismo para ambos grupos, las palabras cortas son las más fáciles y las largas las mas difíciles (Tablas 10 y 11).

Tabla 10. T3. Lectura de Palabras y Pseudopalabras. Medias, desvíos estándar y significación de las diferencias (t)

Tipo de palabras	GE	GC	t
Palabras cortas (max 22)	17,95 (6.68)	13,33 (7.06)	1.97*
Palabras largas (max 10)	7,75 (4.03)	4,60 (4.29)	2.22*
Pseudopalabras (max 10)	7,80 (3.91)	4,53 (4.15)	2.35*
Total lista (max 42)	33,50 (14.49)	22,47(15.35)	2.17*

* $p < .05$

Tabla 11. T3 Lectura de Palabras y Pseudopalabras. Porcentajes de aciertos y significación de las diferencias

Tipo de palabras	GE	GC	Tau-b de Kendall
Palabras cortas (max 22)	81%	60%	-1,925*
Palabras largas (max 10)	78%	46%	-1,999*
Pseudopalabras (max 10)	78%	45,3%	-3,016**
Total lista (max 42)	79%	53%	-2,471*

* $p < .05$ ** $p < .005$

El porcentaje de niños que logró leer los estímulos fue diferente en cada uno de los grupos. El 65% de los niños del GE y el 33% del GC lograron leer las 22 palabras cortas. El 40% del GC y un 20% del GE leyeron hasta 10 palabras cortas, el resto leyó solo entre 11 y 19 palabras.

En cuanto a las pseudopalabras, pudieron leer las 10 palabras el 13,3% del GC y el 60% del GE. Continúan sin leer ninguna el 30% del GC y el 15% del GE. El resto de cada uno de los grupos leyó entre 1 y 9.

Con respecto las palabras largas no pudieron leer ninguna un 33,3% de niños del GC y un 20% del GE. El 65% de los niños del GE y el 33% del GC lograron leer las 10 palabras.

Si se analizan los porcentajes de aciertos (Tabla 11) en términos de la diferencia entre ambos grupos observamos que en el caso de palabras cortas alcanza al 23%, en palabras largas al 26% y en pseudopalabras al 33%. Las pseudopalabras solamente pueden ser leídas por recodificación fonológica, circunstancia que pone en evidencia la dificultad de que presentan los niños del GC. En la lectura de palabras, en las que pueden ponerse en juego otras estrategias hay una diferencia menor entre los grupos. La progresión en el desempeño de los niños del GC permite observar una evolución muy lenta entre el T0 y el T1 y un ritmo más acelerado entre el T2 y el T3. Los niños del GE mostraron un ritmo más acelerado entre el T0 y el T2 que entre el T2 y el T3, pero su progresión, aunque algo más lenta en ese período, fue sostenida.

Cabe señalar que aunque la distancia entre ambos grupos tiende a reducirse meses después de finalizada la intervención, las diferencias entre ambos grupos continúa siendo significativa

En el análisis de *errores cometidos* se advierte una mayor cantidad de sustituciones de consonantes, de omisiones de las letras finales, de agregados de letras y de alteraciones del orden en el GC, en los tres tipos de estímulos, pero particularmente en las palabras largas y en las cortas que no son ortográficamente transparentes.

Las estrategias utilizadas para leer los diferentes estímulos se ofrecen en las Tablas 12 a 14.

Tabla 12. T3. Porcentaje de niños que utilizan diferentes estrategias en la lectura de palabras cortas, según grupo

Estrategia	GE	GC
No leen, dicen no se o no puedo	10%	7%
Pre Analítica. Lectura errónea de otras palabras por índices visuales	-	-
Analítica 1. Silabeo/deletreo	5%	7%
Analítica 2. Silabeo con recodificación	10%	7%
Analítica 3. Lectura fluida	75%	79%

Tabla 13. T3. Porcentaje de niños que utilizan diferentes estrategias en la lectura de palabras largas, según grupo.

Estrategia	GE	GC
No leen, dicen no se o no puedo	15%	15%
Pre Analítica. Lectura errónea de otra palabras por índices visuales	-	15%
Analítica 1. Silabeo/deletreo		7%
Analítica 2. Silabeo con recodificación	10%	25%
Analítica 3. Lectura fluida	75%	38%

Tabla 14. T3. Porcentaje de niños que utilizan diferentes estrategias en la lectura de pseudopalabras, según grupo

Estrategia	GE	GC
No leen, dicen no se o no puedo	15%	6%
Pre Analítica. Lectura errónea de otra palabras por índices visuales	5%	31%
Analítica 1. Silabeo/deletreo	-	12%
Analítica 2. Silabeo con recodificación	10%	6%
Analítica 3. Lectura fluida	70%	43%

Tal como se observa existen porcentajes similares de lectura fluida en ambos grupos cuando se leen palabras cortas. En cambio con las palabras largas y las pseudopalabras se evidencian diferencias significativas, los niños del GC utilizan más la vía léxica (cometen errores palabra) o bien utilizan estrategias analíticas parciales como el silabeo y deletreo.

Por otro lado hemos realizado un estudio más exhaustivo del porcentaje de aciertos de cada estímulo en las tres series de palabras con el fin de constatar su grado de dificultad. En el listado de palabras cortas el ítem *queso*, y el ítem *clase* (al que añadían una *a* delante de la *l*) resultaron ser los más difíciles para el GE. Para el GC fueron las palabras *Yegua*, *yerba* y *guerra* (generalmente por no conocer la letra “y” así como las particularidades ortográficas de las sílabas *gue*, *gui*). En el listado de pseudopalabras *fiño* fue el ítem en el que se cometieron la mayor cantidad de errores en el GE (reemplazando la ñ por la n) y *gero* en el GC.(reemplazando la g por j)

En cuanto a las palabras largas, *payaso*, *caracol* y *hermano* (al que le añadían la *ch*) fueron las más difíciles en el GE y *fábrica* y *chupetín* (por la doble consonante y la *ch*) en el GC

4.2.3.4. Lectura de un texto

En el T3 se evaluó también la lectura de un texto narrativo, calculándose el tiempo total de lectura en minutos y segundos y el tipo de estrategia utilizada.

En relación con el tiempo utilizado, en el GE 13 niños de 19 pudieron leer el texto y lo hicieron en promedio en 1 minuto y 28 segundos, con un desvío de 1,09, (un promedio de 36,6 palabras por minuto), mientras que 6 niños de 15 en el GC lograron hacerlo en 2 minutos y 17 segundos, con un desvío de 2,50 (un promedio de 24 palabras por minuto).

En relación con las estrategias utilizadas, como se observa en la Tabla 15, el 65% de los niños del GE leyeron el texto, incluyendo los que silabearon en las palabras más largas o menos familiares, realizando luego una síntesis, mientras que sólo el 40% de los niños del GC logró hacerlo. Por otro lado, la mayor diferencia está representada por los niños que tienen totalmente automatizado el mecanismo de reconocimiento de palabras y explotan recursos expresivos al leer (35%), hecho que no sucede en el GC, evidenciándose por lo tanto diferencias significativas entre ellos.

Tabla 15. T3. Porcentaje de niños que utilizan diferentes estrategias de lectura de textos y significación de las diferencias

Grupo	No lee	Silabeo	Silabeo con síntesis	Lectura fluida	Lectura expresiva	Tau b de Kendall
GE	7 35%	1 5%	5 25%	0	7 35%	-2,100*
GC	9 60%	2 13,3%	2 13,3%	1 6,7%	1 6,7%	
TOTAL	16 45,7%	3 8,6%	7 20%	1 2,9%	8 22,9%	

* $p < .05$

4.2.4. CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio consistió en comparar el desempeño de ambos grupos en tareas de lectura de palabras (cortas y largas), pseudopalabras y textos, y de las estrategias utilizadas, para observar si aparecían diferencias entre ellos. A través del análisis de los resultados obtenidos se observaron las

producciones promedio, los porcentajes de acierto en la lectura de cada una de las series de palabras y pseudopalabras. En el caso de la lectura de texto se computó el tiempo total de lectura. En ambos casos, lectura de palabras y pseudopalabras y de texto se analizaron las estrategias utilizadas. Asimismo se analizaron los tipos y cantidad de errores cometidos por los niños en la lectura de palabras y pseudopalabras. Estos análisis se hicieron en cada uno de los tiempos de evaluación.

Los resultados obtenidos permiten observar las características que presentaron ambos grupos en la evolución de su desempeño

- En el T0 ambos grupos partieron de un desempeño similar. Sólo el 1% de los niños podía leer alguno de los estímulos presentados.
- En el T1, el GE se caracterizó por un progreso acelerado en la lectura de palabras cortas, de 0% al 34,4%, y de pseudopalabras del 0% al 21,1%. El GC permaneció con resultados similares a los del T0. El incremento en lectura de palabras cortas fue del 1,5%.
- En el T2 se verifican progresos significativos en el GE. El incremento en el porcentaje de aciertos de lectura de palabras cortas asciende al 19,3%, en pseudopalabras al 25,2%. En palabras largas, que se evaluaron por primera vez en este momento de la intervención, el porcentaje de aciertos fue de 29,4%. En el GC también se verifican incrementos, pero menores. En la lectura de palabras cortas ascienden al 13,1%. Leen por primera vez pseudopalabras y palabras largas, con porcentajes de aciertos del 7,7% y del 5,7% respectivamente. La diferencia entre ambos grupos en términos del porcentaje de palabras y pseudopalabras leídas fue estadísticamente significativo. En cuanto a las estrategias utilizadas, la evolución en la lectura de palabras cortas, largas y pseudopalabras informa que un mayor porcentaje de niños del GE, utilizó estrategias más evolucionadas, a saber:
 - La lectura de palabras largas merece un análisis especial, dado que es mayor el número de niños que no pueden leerlas. Entre los que pueden hacerlo utilizan estrategias analíticas totales el 37% del GE y el 7,7% del

GC, estrategias analíticas parciales el 15% del GE y el 7,7% del GC. El resto utiliza estrategias pre analíticas en ambos grupos.

- En cuanto a la lectura de pseudopalabras, utilizan estrategias analíticas completas el 37% del GE y el 7,7%, analíticas incompletas el 21% del GE y el 1,7% del GC. El resto, 42% del GE y 85% del GC, utilizan estrategias preanalíticas. Este desempeño induce a inferir que un porcentaje importante del GE domina el principio alfabético.
- En la lectura de palabras cortas utilizan estrategias analíticas completas el 50% del GE y el 15% del GC, analíticas incompletas el 30% del GE y el 7,7% del GC. El uso de estrategias preanalíticas es del orden del 20% del GE y del 77% del GC.

Tal como se desprende de esos resultados, la progresión es significativamente mayor en el GE, en la medida que los niños utilizan mayor porcentaje estrategias analíticas, completas e incompletas, circunstancia que los habilita para leer palabras nuevas.

- En el T3 se observaron progresos significativos en ambos grupos, no obstante mantenerse diferencias significativas entre ellos. En el GE el incremento observado en la lectura de palabras cortas fue del 35,3%, en palabras largas, del 48,6% y en pseudopalabras del 31,7%. En el GC ese incremento fue del orden del 51,4% en la lectura de palabras cortas, del 37,6% en pseudopalabras y del 39,6% en palabras largas. En cuanto a las estrategias utilizadas, el desempeño de ambos grupos se equipara en la lectura de palabra cortas. En cambio continúa siendo diferente en la lectura de palabras largas y de pseudopalabras, en las que puede observarse una distancia de alrededor del 30% de los niños que utilizan estrategias analíticas completas. También fue significativamente mejor el desempeño del GE en la lectura de un texto, por el número de sujetos que lograron hacerlo, por el tiempo de lectura y por el tipo de estrategia utilizada.

Resumiendo, ocho meses después de finalizada la intervención, persisten las diferencias en favor del GE, cuyas habilidades de lectura están mejor consolidadas.

El conjunto de estos resultados puede interpretarse de la siguiente manera:

- 1) Los efectos de la intervención sobre el GE en el T3 se mantienen al mediano plazo, tal como se ha hipotetizado en este trabajo. La magnitud del impacto comienza a observarse tempranamente, continúa incrementándose a lo largo de la intervención y persiste una vez que ha finalizado.
- 2) En el GC sólo se observan incrementos de importancia recién en el T3.
- 3) La distancia en las habilidades de lectura de los niños de ambos grupos resulta significativa a lo largo de toda la intervención y después de finalizada la misma.
- 4) Esas habilidades de lectura se observan no sólo en el mayor porcentaje de ítems que pueden leer sino, además, en el uso de estrategias analíticas completas, que dan cuenta de la habilitación de los niños para aplicar el principio alfabético.

Razonablemente el desempeño del GE puede atribuirse a los efectos de la intervención. Al comparar con estudios similares en cuanto a las características de las muestras (edad de los niños, niveles socioeconómicos) y pruebas utilizadas, podríamos señalar el impacto del programa de intervención. Así por ejemplo, el estudio realizado por Signorini (2000) con niños de 5 años 11 meses de edad promedio provenientes de escuelas públicas de *nivel social medio* sin intervenir, y utilizando las mismas pruebas, muestran un desempeño similar en la lectura de palabras cortas. Los sujetos lograron leer correctamente el 59,6% de ítems de las listas, en tanto en nuestro estudio con *poblaciones de la pobreza*, los niños del GE alcanzaron un porcentaje del 54%. Hatcher, Hulme, & Snowling, (2004) en un estudio ya citado, trabajando con poblaciones consideradas en riesgo y entrenados para leer utilizando una estrategia de lectura fonémica, luego

de dos años de intervención, a la edad de 6 años 2 meses obtuvieron un porcentaje de aciertos del 50% en lectura de palabras. En cuanto a la lectura de pseudopalabras, el desempeño de los sujetos examinados por Hatcher, resultó mucho menor (15%) comparada con el 46,3% hallado en este trabajo y levemente inferior al 52% encontrado por Signorini. Cabe señalar que el desempeño del grupo informado por Hatcher fue mejor respecto de otros grupos en los que los niños habían sido entrenados con lectura con rimas y lectura tradicional. Este estudio fue realizado con niños angloparlantes, y en general en esa lengua el proceso de recodificación fonológica es más lento que para los hablantes de español, por las peculiaridades de su ortografía.

En otro estudio realizado en el país, con niños de estratos medios (Querejeta, 2004) que cursaban primer año de EGB, el desempeño en lectura de pseudopalabras fue del orden del 80% de los ítems leídos¹⁸, semejante a los resultados presentado en esta oportunidad con niños de edad equivalente.

El conjunto de los resultados encontrados permiten concluir que los niños intervenidos (GE) presentan a los 5 y a los 6 años un desarrollo en la lectura de palabras y pseudopalabras similar al de los niños de clase media, y superior en un 30% al de los niños del GC.

En cuanto al análisis de la lectura del texto, los niños de ambos grupos en general silabeaban en mayor proporción que en la lectura de palabras, situación descrita en la bibliografía especializada. Algunos niños del GE volvían sobre ítems ya leídos como para intentar “comprender” lo que iban leyendo. En consecuencia, en estos casos particulares la velocidad no se asoció a exactitud o comprensión. Debe señalarse que velocidad y precisión son medidas de la eficiencia del proceso de ensamblaje implicado en la recodificación fonológica. Perfetti (1985) alude a ese respecto con el nombre de *hipótesis de la eficiencia verbal*, hipótesis que plantea que el reconocimiento de palabras tiene que realizarse de una manera rápida y automática para poder dirigir los recursos cognitivos a la comprensión. En

¹⁸ Cabe aclarar que los estímulos en este caso correspondieron a una prueba similar, PROLEC. Cuetos, Rodríguez, Ruano (1996) PROLEC (Evaluación de Procesos Lectores) TEA Ediciones. Madrid.

estudios realizados con niños al finalizar primer año de EGB (Signorini, 1999) se plantea que la velocidad caracteriza a los mejores lectores, quienes son entonces también los que cometen menos errores, pero no siempre los que más comprenden. En este trabajo los niños del GE leyeron correctamente en promedio 12 palabras más por minuto que los niños del GC, y en cuanto a la estrategia de lectura utilizada se evidencia una diferencia de un 35%, equivalente a la diferencia que existe en la lectura de palabras largas en el T3 entre ambos grupos.

En síntesis, los resultados encontrados muestran:

- Mejoras evidentes en la lectura de palabras y pseudopalabras con una diferencia al final de la intervención de un 30% entre ambos grupos, a favor del GE.
- En la lectura de textos entre ambos grupos aparece una diferencia de un 26% entre los niños que pueden leer fluidamente un texto corto en el GE y los que no pueden hacerlo en el GC.
- Puede interpretarse que en el GE la aceleración en el proceso de aprendizaje de la lectura de palabras cortas, posibilitado a su vez por el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en el T1 y T2, es responsable del incremento en el T3 de la lectura de palabras largas y pseudopalabras, así como de la lectura de textos.

4.3. LA EVALUACIÓN. DE LA ESCRITURA DE PALABRAS Y DE TEXTOS

4.3.1. INTRODUCCIÓN

En este estudio se analiza y compara el desempeño de los niños del GE y del GC, desde los 4 a los 6 años y medio, en la escritura de palabras, de textos y en las estrategias utilizadas para hacerlo.

Dicho análisis permitió explorar, en primer lugar, la progresión observada a lo largo del período estudiado en ambos grupos y, en segundo lugar comparar los resultados obtenidos en los diferentes tiempos de evaluación, a fin de poder conocer la incidencia de la intervención.

4.3.2. MATERIAL Y MÉTODOS

4.3.2.1. Sujetos. Como se recordará el número de niños incluidos resultó diferente para cada uno de los tiempos (Capítulo 2, Metodología). De este modo los análisis finales fueron realizados sobre el número total de sujetos de ambos grupos que completaron todas las evaluaciones, tal como se detalla más abajo, 34 niños (19 del GE y 15 del GC).

La edad promedio al comenzar el estudio (T0) era de 4 años 5 meses y al finalizar en el (T3) era de 6 años y 9 meses de edad.

4.3.2.2. Instrumentos. Se utilizaron dos pruebas una de escritura de palabras y otra de escritura de textos. Se detallan a continuación, del mismo modo que los sujetos que las realizaron (Tabla 1) (Anexo 7).

Tabla 1. Numero de sujetos que participaron de todos los tiempos de medición en las diferentes pruebas de escritura.

Tiempos	GE	GC
T0: Escritura de Palabras	19	15
T1: Escritura de Palabras	18	12
T2: Escritura de Palabras	19	13
T3: Escritura de Palabras	19	15
T3 :Escritura de texto	14	6

La prueba de *escritura de palabras* es una adaptación de la prueba de *Escritura de palabras* elaborada por Diuk (Diuk, 2003)¹⁹. Se trata de una prueba de dictado de 25 palabras distribuidas en 4 series, cada una de las cuales presenta diferentes características. La Serie 1 está compuesta por 4 palabras bisílabas muy frecuentes, la Serie 2, por 5 palabras bisílabas con estructura silábica más compleja, la Serie 3, por 7 palabras trisílabas y cuatrisílabas y la Serie 4, por 9 palabras bisílabas de mayor complejidad. (Ver Protocolo en Anexo 9.2)

La prueba de *escritura de un texto*, se elaboró para la presente investigación. Consiste en solicitar a los niños la escritura de una carta al personaje principal del cuento previamente leído en la prueba de comprensión.

4.3.2.3. *Procedimientos*

Obtención de los datos. La prueba de *escritura de palabras* fue administrada en sesiones individuales de aproximadamente 15 minutos de duración, en el establecimiento escolar. Los niños disponían de una hoja en blanco, con su nombre, lápiz y goma y se les indicaba dónde comenzar a escribir las palabras que se le dictarían.

La administración se iniciaba con la Serie 1. De acuerdo a la producción observada se proseguía con las siguientes. Las palabras fueron dictadas sin deletreo y sólo se repetían una sola vez cuando los niños lo solicitaban. El número de series administradas varió en cada uno de los tiempos de evaluación, en función de su grado de dificultad (Tabla 2).

Tabla 2. Series e ítems administrados según tiempo de intervención.

Pruebas	Ítems
T0: Series 1 y parte de la Serie 2	9
T1: Series 1 y parte de Serie 2	9
T2: Series 1 a 3 completas	16
T3: Series 1 a 4 completas	25

¹⁹ La adaptación consistió en el agregado de imágenes a las dos primeras series, en la disminución de ítems de la serie 2 y en la modificación de los puntajes de la escala original

La prueba de *escritura de un texto* fue administrada a los niños que completaban al menos el 50% de palabras de las series de escritura de palabras. La misma se administró en forma individual y se realizó a continuación de la prueba de comprensión lectora

Análisis y elaboración de los datos. Para la evaluación de la prueba de la escritura de palabras se asignaron dos tipos de puntajes, de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) El número de palabras escritas en forma fonológicamente apropiadas.
- b) La puntuación obtenida de la aplicación de una escala evolutiva desarrollada como escala de completamiento de las escrituras (Ball y Blachman, 1991), a la cual se le han realizado una serie de ajustes (Piacente, Marder, Resches, 2007). Permite derivar puntajes de 0 a 7 según se trate de estrategias no analíticas, analíticas parciales, analíticas completas y de recuperación ortográfica de la memoria a largo plazo (Anexo 7).

En el caso de la escritura de texto se han tenido en cuenta 3 criterios y varios indicadores en el interior de cada uno de ellos, a saber:

- *Criterio 1. Producción*
 - 1.a. *Cantidad de palabras.* Se contabilizó sólo la cantidad de palabras escritas que representan todos los fonemas, aunque su representación ortográfica no sea correcta.
 - 1.b. *Estrategia de escritura de palabras.* Se analizó si la estrategia utilizada era similar a la utilizada en las series de escritura de palabras.
- *Criterio 2. Segmentación léxica*

Se consideró la cantidad de hiper e hipo segmentaciones (cuando el niño separa o une palabras de manera no convencional).
- *Criterio 3. Competencia comunicativa.*

Los textos producidos fueron evaluados en relación con el grado de ajuste al género discursivo solicitado y a su objetivo comunicativo (“adecuación de los

enunciados²⁰ al contexto o situación comunicativa” (Hymes, 1972). Los textos se evaluaron según tres propiedades de la textualidad (es decir, las condiciones que diferencian al “texto” del “no texto”). Se consideraron:

1. *Congruencia*: propiedad pragmática. Se entiende por ello la adecuación a la situación, el respeto por la consigna. Las producciones para ser congruentes deben comentar situaciones relacionadas con: caídas, tropiezos, travesuras de animales, personajes similares a los que aparecen en el cuento (gatos, brujas) accidentes en general etc., debido a que la consigna refería a “alguna situación similar a las vivenciadas por Berta”, personaje central del cuento previamente leído. Por otro lado esto podría enriquecerse con marcas de la presencia del destinatario y del deseo de contar una historia propia (por ej. “como vos”, “yo también”), sin embargo debido a la edad de los niños y su falta de experiencia es esperable que sea realizado sólo por muy pocos de ellos. Los criterios de puntuación fueron los siguientes:

Puntaje 0: no responde a estos temas; 1: si responde; 2: agrega marcas de presencia del destinatario.

2. *Coherencia*: propiedad semántica. Es la que le da unidad de sentido al texto, ya sea a través de la relación adecuada entre proposiciones/coordinadores o por la lógica en la secuencia de la narración (introducción, nudo, desenlace). Los criterios de puntuación fueron los siguientes:

Puntaje 0: no hay lógica en la secuencia; 1: hay lógica.

3. *Cohesión*: propiedad gramatical que implica la articulación correcta del enunciado, puede estar dada por el control del eje referencial y el uso de conexiones conceptuales (de lugar, tiempo o lógicas).

Puntaje 0: no hay conexiones de ningún tipo; 1: hay control de la referencia; 2: agrega conexiones conceptuales.

Los resultados obtenidos fueron ingresados a una base de datos. Se calcularon medidas estadísticas descriptivas, de tendencia central y de variabilidad, se

²⁰ Unidad de análisis funcional definida por su relación con el contexto.

calcularon pruebas de diferencias entre grupos (t, Tau-b de Kendall y/o Chi² según el tipo de variables analizadas).

4.3.3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se ofrecen en el siguiente orden. En primer lugar se describen los resultados respecto de la escritura de palabra (puntuaciones promedios y la significación de la diferencia para ambos grupos en todos los tiempos de administración, así como las estrategias de escritura utilizadas) En segundo lugar un análisis de la escritura de texto. Finalmente, en tercer lugar una comparación entre las estrategias utilizadas en la escritura de palabras y textos.

4.3.3.1. Escritura de palabras

Tiempo 0. Tal como se observa no existen diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las dos series. Sólo 2 niños del GE logran escribir alguna palabra correctamente, generalmente muy familiares (mamá, papá y oso) (Tabla 3).

Tabla 3. T0. Escritura de palabras. Promedios, desvíos estándar y puntaje t (GE: N=19, GC: N=15)

Series	GE	GC	t
Serie 1 (máximo 4)	,37 (.89)	,00 (.00)	1.79
Serie 2 (máximo 5)	,00 (.00)	,07 (.25)	-1.13
Puntaje total (máximo 9)	,37 (.89)	,07 (.25)	1.39

Al analizar la producción de las palabras escritas, de acuerdo a las *estrategias utilizadas*, puede observarse el alto grado de incidencia de las escrituras pre convencionales en los niños de ambos grupos tanto en la Serie 1 como en la Serie 2. Cabe mencionar sin embargo, que los niños del GE se negaban a escribir en el caso de la Serie 2, aludiendo a que no sabían hacerlo.

Los niños de ambos grupos, en general, escriben grafías que no se relacionan con la estructura fónica de la palabra (usan las letras de sus nombres o bien repiten las letras que conocen sin establecer correspondencias con los fonemas correspondientes). No se observan aún escrituras logográficas.

Tiempo 1. Aparecen diferencias significativas entre los puntajes promedio de los grupos en ambas series, el porcentaje de ítems resueltos es significativamente mayor en el GE existiendo una diferencia porcentual en el desempeño de escritura de un 37% en la serie 1 y de 18% en la serie 2 a favor del GE (Tabla 4 y 5).

Tabla 4. T1. Escritura de palabras. Promedios, desvíos estándar y puntaje t según grupos (GE: N=18, GC: N=12)

Series	GE	GC	t
Serie 1 (máx. 4)	1,67 (1.72)	0,17 (0.57)	3.31**
Serie 2 (máx. 5)	0,89 (1.77)	0,00 (0.00)	2.12*
Puntaje total (máx. 9)	2,56 (3.25)	0,17 (0.57)	3.04**

* $p < .05$ ** $p < .005$

Tabla 5. T1. Escritura de palabras. Porcentaje de aciertos según grupo (GE: N=18, GC N=12)

Series	GE	GC
Serie 1 (máx. 4)	41%	4%
Serie 2 (máx. 5)	18%	0%
Puntaje total (máx. 9)	28%	2%

Respecto de las *estrategias utilizadas y puntuaciones obtenidas*, en las Serie 1 y 2 se calcularon las utilizadas en cada ítem y se tuvo en cuenta la estrategia predominante utilizada en toda la serie. Los resultados obtenidos permiten observar que alrededor del 90% de los niños del GC utilizan estrategias no analíticas (secuencia de letras sin relación o escrituras pre convencionales) mientras que sólo lo hace el 45% del GE. Por otro lado el resto de los niños del GE, que utilizan estrategias no analíticas, realizan escrituras logográficas de las palabras *mamá*, *papá* y *oso*. Se observa en ellos tanto una disminución significativa de negarse a escribir como de la utilización de escrituras no convencionales. En la Serie 2, el 40% de los niños del GE utiliza estrategias analíticas en tanto no lo hace ninguno de los niños del GC. En este último caso, los niños se niegan a escribir (54%) o realizan producciones pre convencionales, generalmente por imitación del referente (dibujan una casita o una flor al lado de la imagen que aparece en el protocolo y representa la palabra), o bien realizan escrituras repetitivas de letras que conocen. Sin embargo las diferencias no alcanzan significación estadística (Tablas 6 y 7).

Tabla 6. T1. Estrategias de escritura de palabras Serie 1. Porcentaje de niños según grupo y significación de las diferencias (GE: N=18, GC: N=13)

Puntajes	GE	GC
No escriben nada	-	-
0 (pre convencional)	0%	46,1%
1 (secuencia de letras)	33,3%	30,8%
2 (logográficas)	11,1%	7,7%
Total Estrategias pre-analíticas	44,4%	84,6%
3 (1 letra relacionada)	11,1%	15,4%
4 (la primer letra)	0%	0%
5 (hasta el 50% de las letras)	11,1%	0%
6 (más del 50% y menos del 100% de las letras)	11,1%	0%
Total Estrategia analítica incompleta	33,3%	15,4%
7 (escritura fonológica completa)	22,3%	0%
Total Estrategia analítica completa	22,3%	0%

Tau-b de Kendall - 5,03 p< .000

Tabla 7. T1. Estrategias de escritura de palabras Serie 2. Porcentaje de niños según grupo y significación de las diferencias (Tau b de Kendall) (GE: N=18, GC: N=13)

Puntajes	GE	GC
No escriben nada	35%	54%
0 (pre convencional)	0%	26%
1 (secuencia de letras)	25%	20%
2 (logográficas)	0%	0%
Total Estrategias pre-analíticas	60%	100%
3 (1 letra relacionada)	5%	0%
4 (la primer letra)	0%	0%
5 (hasta el 50% de las letras)	5%	0%
6 (más del 50% y menos del 100% de las letras)	15%	0%
Total Estrategia analítica incompleta	25%	0%
7 (escritura fonológica completa)	15%	0%
Total Estrategia analítica completa	15%	0%

Tau-b de Kendall -,33 p>.05

Tiempo 2. Tal como se observa en la Tabla 6 existen diferencias significativas entre los grupos, a favor del GE en las tres series administradas. No obstante los niños del GC comienzan a escribir, especialmente palabras muy familiares, correspondientes a la Serie 1. Cabe destacar que el patrón de dificultad es el mismo para ambos grupos. En esta oportunidad las diferencias porcentuales respecto del número de ítems resueltos por los niños de ambos grupos alcanza al 42% para las Series 1 y 2 y de 27% para la Serie 3 (Tablas 8 y 9).

Tabla 8. T2. Escritura de palabras. Series 1, 2 y 3. Promedios, desvíos estándar y puntaje t (GE: N=19, GC: N=13)

Series	GE	GC	t
Serie 1 (máx. 4)	2,53 (1.67)	0,85 (1.21)	3.09**
Serie 2 (máx. 5)	2,11 (2.49)	0,46 (1.39)	2.44*
Serie 3 (máx. 7)	2,26 (3.17)	0,38 (1.38)	2.27*
Puntaje total (max.16)	6,89 (6.68)	1,69 (3,81)	2.79**

* $p<05$ ** $p<005$

Tabla 9. T2. Escritura de palabras. Series 1, 2 y 3. Porcentaje de aciertos según grupo (GE: N=19, GC: N=13)

Series	GE	GC
Serie 1 (máx. 4)	63%	21%
Serie 2 (máx. 5)	52%	11%
Serie 3 (máx. 7)	32%	5%
Puntaje total (max.16)	43%	10%

El análisis de las estrategias utilizadas muestra un claro incremento de las estrategias analíticas para ambos grupos tal como era de esperarse, pero con diferencias estadísticamente significativas a favor del GE para las 3 series evaluadas. Mientras que en las series 2 y 3 las diferencias entre los grupos de utilización de la estrategia analítica completa es de un 30%, en la serie 1 (palabras cortas y sin complejidad) es de un 40% (Tablas 10, 11 y 12).

Tabla 10. T2. Escritura de palabras Serie 1. Estrategias utilizadas según grupo y significación de las diferencias (GE: N=19, GC: N=13)

Puntaje	GE	GC
No escriben		
0 (pre convencional)	0%	7%
1 (secuencia de letras)	0%	28,6%
2 (logograficas)	0%	14,3%
3 (1 letra relacionada)	0%	7,7%
Total Estrategia no analítica	0%	57,6%
4 (la primer letra)	5,3%	0%
5 (hasta el 50% de las letras)	21%	7,1%
6 (más del 50% y menos del 100% de las letras)	15,8%	21,3%
Total Estrategia analítica incompleta	42,2%	28,5%
7 (escritura fonológica completa)	57,8%	14 %
Total Estrategia analítica completa	57,8%	14 %

Tau-b de Kendal -3,76 p<.000

Tabla 11. T2. Escritura de palabras Serie 2. Estrategias utilizadas según grupo y significación de las diferencias (GE: N=19, GC: N=13)

Puntaje	GE	GC
No escriben	5,3%	0%
0 (pre convencional)	0%	6,7%
1 (secuencia de letras)	5,3%	33,4%
2 (logograficas)	0%	0%
3 (1 letra relacionada)	15,8%	26,7%
Total Estrategia no analítica	26,4 %	66,8%
4 (la primer letra)	0%	6,7%
5 (hasta el 50% de las letras)	21,1%	13,3%
6 (más del 50% y menos del 100% de las letras)	15,8%	6,7%
Total Estrategia analítica incompleta	36,9%	26,7%
7 (escritura fonológica completa)	36,7%	6,5%
Total Estrategia analítica completa	36,7%	6,5%

Tau-b de Kendall -4,42 p< .000

Tabla 12. T2. Escritura de palabras Serie 3. Estrategias utilizadas según grupo y significación de las diferencias (GE: N=19, GC: N=13)

Puntaje	GE	GC
No escriben		
0 (pre convencional)	0%	28,6%
1 (secuencia de letras)	22,2%	42,9%
2 (logográficas)	0%	0%
3 (1 letra relacionada)	5,6%	0%
Total Estrategia no analítica	27,8%	71,5%
4 (la primer letra)	0%	0%
5 (hasta el 50% de las letras)	22,2%	0%
6 (más del 50% y menos del 100% de las letras)	11,1%	14,3%
Total Estrategia analítica incompleta	33,3%	14,3%
7 (escritura fonológica completa)	38,8%	14,2%
Total Estrategia analítica completa	38,8%	14,2%

Tau-b de Kendall -2,04 p< .041

Tiempo 3. Se observa que en las Series 1 y 2 los niños del GC alcanzaron puntuaciones semejantes que los del GE equiparándose con ellos. Pero aparecen diferencias significativas a favor del GE en las series 3 y 4, de mayor complejidad (en razón de su longitud, composición silábica y ortografía). El porcentaje de aciertos del GE es significativamente mayor en las Series 3 y 4, en las que duplica a los alcanzados por los niños del GC. Cabe destacar que la población de ambos grupos es heterogénea, en virtud de la magnitud de las desviaciones estándar (Tablas 13 y 14).

Tabla 13. T3. Escritura de palabras Series 1, 2, 3 y 4. Promedios, desvíos estándar y puntaje t (GE: N=19, GC: N=15)

Series	GE	GC	t
Serie 1 (máx. 4)	3,65 (.933)	3,60 (.632)	.179
Serie 2 (máx. 5)	3,85 (2.03)	3 (1.96)	1.24
Serie 3 (máx. .7)	4,40 (2.74)	2,33 (2.94)	2.13 *
Serie 4 (máx. 9)	5,85 (3.67)	3,47 (3.31)	2.00 *
Puntaje total (máx. 25)	20,54 (4.75)	15,21 (6.36)	2.59*

**p< .05*

Tabla 14. T3. Escritura de palabras Series 1, 2, 3 y 4. Porcentaje de aciertos según grupo (GE: N=19, GC: N=15)

Series	GE	GC
Serie 1 (máx. 4)	91%	90%
Serie 2 (máx. 5)	77%	60%
Serie 3 (máx. 7)	63%	33%
Serie 4 (máx. 9)	65%	38%
Puntaje total (máx. 25)	82%	60%

Cuando se analiza la producción en función de las estrategias utilizadas, que permiten dar cuenta del grado de completamiento de las palabras escritas, se pueden observar desempeños diferentes en ambos grupos (Tablas 15 a 18).

Prácticamente desaparece el uso de estrategias pre analíticas. Respecto de las *Estrategias analíticas parciales*, tanto la dispersión de las escrituras obtenidas respecto del uso de este tipo de estrategias, como el porcentaje de niños que alcanzan diferentes puntajes, muestran desempeños diferenciales a favor del GE.

En el caso del uso de *Estrategias analíticas completas* y de *Recuperación de la memoria a largo plazo*, se observa un distanciamiento progresivo en el desempeño de ambos grupos. En el caso de la serie 1 existe un 21,6% de diferencia; en la serie 2 un 15% (no significativa); en la serie 3 un 51,3% y en la serie 4 un 39% (significativas).

Tabla 15. T3. Escritura de palabras Serie 1 Estrategias utilizadas según grupo y significación de las diferencias (GE: N=19, GC: N=13)²¹

Puntaje	GE	GC
2 (logográficas)	-	6,7%
Total Estrategia pre analítica	-	6,7%
3 (1 letra relacionada)	-	13,4%
4 (la primer letra)	-	6,7%
5 (hasta el 50% de las letras)	-	-
6 (más del 50% y menos del 100% de las letras)	5%	-
Total Estrategia analítica incompleta	5%	20,1%
7 (escritura fonológica completa)	95%	73,4%
Total Estrategia analítica completa	95%	73,4%

Tau-b de Kendal -1,51 p=.129

²¹ Se han omitido los puntajes correspondientes a las estrategias que ya no se utilizan.

Tabla 16. T3. Escritura de palabras Serie 2 Estrategias utilizadas según grupo y significación de las diferencias (GE: N=19, GC: N=13)²²

Puntaje	GE	GC
4 (la primer letra)	-	6,7%
5 (hasta el 50% de las letras)	25%	13,4%
6 (más del 50% y menos del 100% de las letras)	-	20,1%
Total Estrategia analítica incompleta	25%	40,2%
7 (escritura fonológica completa)	10%	26,8%
8 (escritura ortográfica)	65%	33,5%
Total Estrategia analítica completa y de recuperación de la memoria a largo plazo	75%	60,3%

Tau-b Kendall -1,72 p=.085

Tabla 17. T3. Escritura de palabras Serie 3. Estrategias utilizadas según grupo y significación de las diferencias (GE: N=19, GC: N=13)²³

Puntaje	GE	GC
4 (la primer letra)	-	14,2%
5 (hasta el 50% de las letras)	5,9%	7,1%
6 (más del 50% y menos del 100% de las letras)	-	35,5%
Total Estrategia analítica incompleta	5,9%	57,2%
7 (escritura fonológica completa)	35%	21,4%
8 (escritura ortográfica)	59,1%	21,4%
Total Estrategia analítica completa y de recuperación de la memoria a largo plazo	94,1%	42,8%

Tau-b Kendall -2,42 p < .015

²² Se han omitido los puntajes correspondientes a las estrategias que ya no se utilizan.

²³ Idem anterior.

Tabla 18. T3. Escritura de palabras Serie 4. Estrategias utilizadas según grupo y significación de las diferencias (GE: N=19, GC: N=13)

Puntaje	GE	GC
1 (secuencia de letras)	5,9%	-
2 (logográficas)	-	-
Total Estrategia pre analítica	5,9%	-
3 (1 letra relacionada)	-	7,1%
4 (la primer letra)	-	7,1%
5 (hasta el 50% de las letras)	-	21,3%
6 (hasta 99 % de letras)	5,9%	14,2%
Total Estrategia analítica incompleta	5,9%	49,7%
7 (escritura fonológica completa)	39,2%	42,5%
8 (escritura ortográfica)	50%	7,8%
Total Estrategia analítica completa y de recuperación de la memoria a largo plazo	89,2%	50,3%

Tau-b Kendall -4,08 p<.000

Resumiendo, el conjunto de los resultados resulta ilustrativo de un mayor dominio en la escritura de palabras más complejas a través de estrategias más elaboradas en los niños del GE.

4.3.3.2. Escritura de textos

En relación con la escritura de textos, puede destacarse de los 19 niños del GE, 15 cumplieron con los requisitos para que hacer ésta prueba. Entre ellos 12 produjeron textos inteligibles (63%). En el caso de los 13 niños del GC, sólo 6 estaban en esas condiciones. Entre ellos, 4 fueron capaces de escribir un texto inteligible (30%). Se ofrecen a continuación los resultados obtenidos de acuerdo a los criterios de categorización seleccionados (cantidad de palabras, segmentación adecuada y competencia comunicativa), mostraremos los desempeños promedios de los puntajes obtenidos (Tabla19).

Tabla 19. Escritura de textos Promedios y desvíos y significación de las diferencias en ambos grupos (GE: N= 12, GC: N=4)

Criterios	GE	GC	t
Criterio 1: Cantidad de palabras	16.25 (14.75)	14.00 (7.07)	-,289
Criterio 2: Cantidad de hiper/hipo segmentaciones	1,75 (1,65)	1,75 (2,36)	,000
Criterio 3: Competencia comunicativa (máximo 5)	3.17 (1.115)	3.00 (.816)	,273

Tal como se observa no se encuentran diferencias significativas entre los grupos en los puntajes promedios respecto de los tres criterios. No obstante cuando se analiza de manera particularizada la cantidad de palabras, el rango del GE es 55 palabras (3 mínimo y 58 de máximo) y el del GC es de 17 palabras (5 mínimo y 22 de máximo). Es decir que algunos de los niños del GE son capaces de producir textos con un mayor número de palabras. En cuanto al criterio de segmentación léxica, si bien los promedios son iguales (los niños producen casi dos hipo segmentaciones en cada texto en promedio), los desvíos estándar muestran que el GE es mas homogéneo que el control. Además, en las producciones que se descartaron por su ininteligibilidad se han analizado la cantidad y el tipo de hiposegmentaciones de palabras que aparecían. En los textos descartados del GE aparece un 28% de hiper/hipo segmentaciones sobre el total de palabras mientras que en el grupo control ese porcentaje aumenta al 70%. (Ver Anexo 13 Corpus de escrituras de todos los niños)

Ejemplo:

1. *Tego perro ce memurde i yo lepgo (tengo un perro que muerde y yo le pego)*

Hipo segmentaciones: 2 (2/9=22%).

2. *Quegujandoafulomelaimelarorilia (que jugando al futbol me lastimé la rodilla)*

Hipo segmentaciones: 8 (8/8=100%).

En el ejemplo 1 no se segmentan los pronombres, que permanecen unidos al verbo, mientras que en el ejemplo 2, todas las palabras (ya sean verbos, sustantivos, preposiciones), se hiposegmentan.

Es esperable, desde el punto de vista evolutivo, que la segmentación y puntuación constituyan “los recursos gráficos que los alumnos de primaria incorporan más tardíamente a sus producciones escritas” (Martens & Goodman, 1996; Hall, 1999). En la enseñanza escolar, resultan ser uno de los aspectos menos abordados pero, paradójicamente, son constante motivo de corrección de los textos de los alumnos (Chabanne & Bucheton, 2003). A la vez constituyen una de las principales dificultades de los alumnos de escolaridad primaria, en el periodo de desarrollo de las competencias textuales, y son causa de preocupación entre los profesores. Quizás, una de las cuestiones difíciles de

comprender en el entorno escolar refiere a los problemas de segmentación entre palabras, ya que “va separado, porque es una palabra”. Pero el significado de la palabra “palabra” para el maestro no es exactamente el mismo para los niños, quienes lo adquieren paulatinamente (Cassany, 2000, Rabassa, 2005).

Si se analiza lo que ocurre con el criterio 3 “Competencia comunicativa” (Tabla 20) los niños del GE logran elaborar un tipo de discurso más coherente y con una mayor cohesión, aunque las diferencias intergrupales no sean significativas. Dos casos en el GE obtienen el puntaje máximo, un ejemplo de ellos se transcribe a continuación: *“Yo tambien me tropese con la perra de mi tia i me lastime como vos después agare una regla i le pege”*. El texto es congruente con marcadores que expresan la presencia del destinatario (“*también*” y “*como vos*”), es coherente y es cohesivo con uso de preposiciones y vocabulario adecuado. El siguiente es un ejemplo del no cumplimiento del criterio de coherencia *“Yo me cay de la escalera del colejo y yo me rey mucho”* (se rie al caerse). A continuación se ofrece un ejemplo de falta de cohesión *“A mi tambi en metopese con miperro pegoperro”* (faltan palabras que ligen la frase)

Tabla 20. Competencia comunicativa. Frecuencias y porcentajes de niños en cada categoría de según grupo

Grupos	Competencia comunicativa (congruencia+coherencia+cohesión, máximo 5)				
	Puntaje 2	Puntaje 3	Puntaje 4	Puntaje 5	Puntaje total
GE	4 33,3%	4 33,3%	2 16,7%	2 16,7%	12 100,0%
GC	1 25,0%	2 50,0%	1 25,0%	0 0%	4 100,0%
Total	5 31,3%	6 37,5%	3 18,8%	2 12,5%	16 100,0%

Chi cuadrado: ,785

Por otro lado si comparamos el tipo de estrategia de escritura de palabras con el tipo de estrategia con la que se manejan en la producción textual, ambos grupos utilizan en términos generales una estrategia analítica completa, pero sólo un porcentaje alto de niños del GE puede utilizar estrategias de recuperación de la memoria a largo plazo, en palabras con dificultad ortográfica, para poder escribirlas adecuadamente (Tabla 21).

Tabla 21. Tipo de Estrategias de escritura de palabras utilizadas por los niños en la escritura del texto según grupo (GE: N=12, GC: N=4)

Estrategias	GE	GC
Estrategia Analítica incompleta	2 16 %	-
Estrategia Analítica completa	6 50 %	4 100%
Estrategia de recuperación de la memoria a largo plazo	4 34%	

Muchos de los niños que en la prueba de escritura de textos obtuvieron un puntaje 6 y 7, en la prueba de escritura de palabras (Series 3 y 4) obtuvieron un puntaje 8. Este es un fenómeno descrito en la bibliografía especializada, puesto que al escribir un texto, los niños están poniendo en funcionamiento procesos cognitivos de nivel superior, para poder realizar la elección de palabras que deben escribir, concatenarlas dentro de la frase y responder a la consigna que se les ha proporcionado, entre otras cuestiones. Por esta razón cometen mayor número de errores que en la escritura de palabras al dictado.

4.3.3.3. Relación entre las estrategias de lectura y escritura de palabras

Para responder a una serie de interrogantes que se desprenden de los apartados 2 y 3 del capítulo 4 (lectura y escritura de palabras) se ha analizado la relación entre las estrategias utilizadas por los niños para leer y las que emplean para escribir. Efectivamente desde una perspectiva teórica resulta de interés explorar si el progreso hacia una estrategia analítica se produce antes en la lectura o en la escritura. En este sentido se ha constatado en las observaciones realizadas en clase durante la intervención, que los niños comenzaban a escribir muchas palabras ya al año de implementación del programa, mucho antes de que pudieran leerlas. En efecto, la maestra durante una serie de actividades (“escribimos lo que decimos”, “escritura de carteles para la sala”, “escrituras de los nombres para realizar juegos de rima”, “escrituras de pequeños textos” y “reportajes escritos” luego de los cuentos, entre otras), inducía a los niños de 4 años a escribir palabras, éstos iban prolongando los sonidos y autodictándose

para poder escribirlas. En algunos casos lograban producciones de buen nivel utilizando estrategias analíticas completas o muy próximas a ellas. Sin embargo, al solicitarles que leyeran la palabra decían que no sabían leer, que no podían hacerlo, o bien leían los sonidos por separado sin lograr una síntesis (deletreo). Marilyn Adams (1990) comenta sobre este tema, al examinar a un grupo de niños de nivel inicial a los que se les propuso escribir en clase creativamente, el esfuerzo y el interés en realizar esa experiencia como independiente del hecho de poder ver el producto final. Es decir que los niños están interesados en escribir, aunque no puedan leer lo que hicieron.

Diversas investigaciones han mostrado que los niños logran producir escrituras fonológicamente apropiadas antes de alcanzar las habilidades comparables en lectura de palabras. También en italiano se observa esta diferencia entre lectura y escritura (Thornsadt, 1991). En un estudio realizado por ese autor los niños de 6 a 11 años escribieron tanto las palabras que podían leer como aquellas que no podían leer. Pero no a la inversa.

En contraste los niños hablantes de inglés demostraron que podían leer más palabras de las que podían escribir (Thorstad, 1991, Shankweiler, 1992, Stuart y Materson, 1992). En efecto tanto el español como el italiano poseen sistemas ortográficos transparentes, un número reducido de vocales y una estructura silábica más simple que el inglés. Esta circunstancia permite, por ejemplo, que los niños establezcan fácilmente relaciones entre las vocales y sus grafemas correspondientes, ya que éstas son solo 5 y tienen una representación inequívoca. Por el contrario en inglés, lengua de ortografía opaca, las vocales ocasionan serias dificultades y el tipo de error más común en la escritura de los niños es justamente la representación de las vocales (Treiman, 1992).

A partir del Tiempo 2 se pudo analizar el desempeño de los niños de los grupos que participaron en este estudio, según las estrategias utilizadas (pre-analíticas, analíticas incompletas y analíticas completas) tanto para leer como para escribir palabras. Con anterioridad casi mayoritariamente sólo utilizaban estrategias preanalíticas o analíticas incompletas, particularmente en el caso del GC (Tabla 22 y 23).

Tabla 22. Porcentaje de niños según estrategia utilizada en lectura (palabras cortas) y escritura (Serie 1) en el T2

Estrategias	Lectura		Escritura	
	GE	GC	GE	GC
Preanalíticas	45%	85%	27%	69%
Analítica incompleta	18%	7,7%	35%	20%
Analítica completa	37%	7,7%	38%	11%

Tabla 23. Porcentaje de niños según estrategia utilizada en lectura (promedio entre pseudo palabras y palabras largas) y escritura (promedio Series 2 y 3). T2

Estrategias	Lectura		Escritura	
	GE	GC	GE	GC
Preanalíticas	20%	77%	0%	57,6%
Analítica incompleta	30%	7,7%	42,2%	28,5%
Analítica completa	50%	15%	57,8%	14%

Efectivamente, confirmando los resultados obtenidos por Borzone de Manrique en 1994, por Signorini en 1999 y por Diuk en el 2003, los niños de ambos grupos comienzan a utilizar en forma temprana (sala de 5 años) una estrategia analítica para la escritura de palabras (73% en el GE y sólo el 31% en el GC), mientras que en la lectura este porcentaje baja al 55% y 15% respectivamente.

Resumiendo: 18% de los niños del GE comienzan a utilizar una estrategia analítica incompleta para escribir palabras largas antes que para leer, y 12% para palabras cortas; en el GC esta diferencia es de un 12% y 20% respectivamente. Mientras que la utilización de una estrategia analítica completa es pareja para ambas actividades en ambos grupos.

En el T3 se observa el mismo fenómeno en cuanto al mejor desempeño en escritura respecto a la lectura. Pero aquí el GC es el que evidencia mayores diferencias en la utilización de una estrategia analítica antes en una actividad que en la otra, tal como se observa en la Tabla 24. En el GC, el 100% de los niños utiliza una estrategia analítica incompleta y completa en escritura de palabras, pero sólo el 66% lo hace para la lectura de palabras. En el GE los porcentajes se equiparan en la utilización de una estrategia analítica completa tanto para la escritura como para la lectura. No obstante se mantienen las diferencias entre ambos grupos en ambas actividades (25 % de diferencia en la utilización de estrategia analítica completa en lectura y 35% de diferencia en la utilización de estrategia analítica completa en escritura, en favor del GE)

Tabla 24. Estrategias utilizadas en lectura (promedio pseudo palabras y palabras largas) y escritura de palabras (promedios Series 2, 3 y 4) en ambos grupos en el T3 (GE N=19, GC: N=13)

Estrategias en lectura y escritura	Porcentaje desempeño Lectura		Porcentaje desempeño Escritura	
	GE	GC	GE	GC
Pre Analíticas	17,5%	33,5%	2%	0%
Analítica incompleta	0%	9,5 %	12%	49%
Analítica completa	82,5%	56%	86%	51%

Para constatar la interrelación entre ambas actividades se ha realizado un análisis adicional, segmentando de la base de datos los “Buenos lectores” y “Lectores con dificultades”, a partir de realizar un corte en el puntaje 39 (mediana de lectura total en el T3). Quedó conformado entonces un grupo de 12 niños del GE y 5 del GC (buenos lectores) que poseen un puntaje promedio de 22,5 en la prueba de escritura de palabras (90% de aciertos).

Por otro lado el grupo de “Lectores con dificultades” quedó conformado por 4 niños del GE y 9 niños del GC, con un promedio de 14,8 y 11 respectivamente en la prueba de escritura de palabras (50% de aciertos).

4.3.4. CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio consistió en examinar las diferencias entre ambos grupos en cada uno de los tiempos, haciendo un análisis del desempeño de los niños en la escritura de palabras y textos.

Los resultados obtenidos permiten concluir que a partir de un desempeño similar en el T0, cuando casi ningún niño podía escribir palabra alguna, se produce un rápido incremento en el desempeño del GE. En el T1 ese progreso es importante, alcanzando una porcentaje de aciertos de un 28% (escriben en promedio tres palabras), mientras que el GC logra un 2% de aciertos. En el T2 el progreso es aún más acelerado en el GE observándose una distancia de un 33% entre ambos grupos en la escritura de las tres series de palabras. En el T3, al igual que lo que ocurre con el aprendizaje de la lectura, el GE aumenta un 40% y el GC un 50%. La distancia entre ambos grupos a mediados del primer año de EGB se vuelve

similar a la del T1 (22%). Esto puede interpretarse de la misma forma que para la lectura:

1) Para los niños del GC el impacto de la enseñanza de la escritura en la escuela ha sido mayor que para los niños del GE, que ya venían evolucionando desde sala de 4 años.

2) Los efectos de la intervención en el T3 se mantienen pero no de la misma manera que cuando alcanzan el máximo nivel (al finalizar la intervención de 2 años).

Sin embargo en éste último tiempo de administración la comparación en detalle de las estrategias de escritura de palabras utilizadas por ambos grupos reveló muchas diferencias entre ellos. Si se toman sólo las palabras de la Serie 1 (bisílabas muy frecuentes) se observa que todos los niños (tanto del GE como del GC) utilizan una estrategia analítica completa. En cambio al analizar el comportamiento con las palabras de la Serie 2 (bisílabas con estructura más compleja), la utilización de la estrategia más elaborada (recuperación de la memoria a largo plazo) se duplica en los niños del GE respecto del GC (65% vs 33%). En las Series 3 y 4 (palabras trisílabas y bisílabas con estructuras muy complejas) la diferencia en cuanto a la utilización de esa estrategia es casi de un 40% entre los grupos, en favor del GE. Dada la característica de la estructura de las palabras de estas series (CVC o CCV) se requiere de un mayor nivel de conciencia fonológica para poder ser correctamente representadas (Treiman, 1991).

Finalmente, al comparar con estudios similares metodológicamente en cuanto a las características de las muestras (edad de los niños, niveles socioeconómicos) y pruebas utilizadas, podría señalarse que el impacto del programa utilizado es alto.

Los estudios realizados por Diuk y Borzone (2001) con 95 niños de 6 años 5 meses de edad promedio provenientes de escuelas públicas de zonas urbano marginales del norte de la provincia de Buenos Aires, y 29 niños de familias de nivel socio-económico medio y utilizando las mismas pruebas, muestran en que el

porcentaje de aciertos en la escritura de palabras es del 40% y de 76% respectivamente. Los resultados obtenidos en sujetos de clase media son similares a los obtenidos por los niños del GE de nuestro estudio, que alcanzan el 82% de aciertos en el T3.

Resultados similares con niños provenientes de familias de nivel socio-económico medio obtuvo Signorini (1999), al evaluar a 46 niños de 6 años 6 meses de edad de una escuela pública de Capital Federal, 85 % de aciertos en una prueba de dictado de 12 palabras familiares y no familiares bisílabas. Si además comparamos los resultados obtenidos por nosotros frente a los registrados por Braslavsky en 1990 (citado por Borzone, 1999) en una investigación piloto con 361 niños de primer grado en donde se utilizaron como medida 4 rangos (A y B escrituras ininteligibles, denominadas “señales no comprensibles para el otro”, en C, donde las letras son signos y D, con relación entre escritura y habla), se comprobó que el 74% de las escrituras producidas por los niños de escuelas públicas al ingresar a primer grado se encontraba en los rangos A y B. Mientras que en ésta investigación el 70% y 78% de los niños intervenidos de la misma edad, se ubicarían, según esa categorización, en los rangos C y D. Se puede concluir entonces que los niños bajo programa en esta investigación (GE) presentan a los 5 y a los 6 años un desarrollo en la escritura de palabras similar al de los niños de clase media (no sometidos a un programa específico)

La comparación entre las estrategias utilizadas para leer y para escribir las palabras muestra que la mayor parte de los niños utiliza la misma estrategia, con una leve diferencia entre los niños del GE, entre los que un 18% utiliza estrategias superiores en escritura que en lectura, situación planteada en el Modelo de Frith, en el cual el pasaje de una estrategia analítica parcial a una analítica se produce antes en la escritura que en la lectura.

Por otro lado, dada la alta consistencia de las representaciones ortográficas del español, las habilidades de escritura fonológica basadas en mecanismos analíticos resultan más eficientes que las habilidades de lectura que implican mecanismos de ensamblaje y síntesis, automaticidad en los procesos de codificación y representaciones mentales completas y precisas. *“Esto sin embargo*

no debe prescindir del dominio de las formas de escritura convencional que implica además de estas habilidades fonológicas el conocimiento de convenciones de la ortografía que en este momento no están aun instaurados".
(Signorini 1999)

4.4. LA EVALUACIÓN. DE LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL DE NARRACIONES

4.4.1. INTRODUCCIÓN

En este estudio se analiza y compara el desempeño de los niños del GE y del GC, desde los 4 a los 6 años y medio, en una prueba que evalúa la comprensión oral de un texto narrativo y la renarración de ese mismo texto, al inicio y a la finalización del programa de intervención seleccionado

Ya en la introducción de esta tesis se había planteado que el programa de intervención elegido parte de la consideración de que la lectura comprende dos grandes procesos, el *reconocimiento de palabras* y la *comprensión*. En consecuencia pone a disposición de los maestros y los niños una serie de actividades, diseñadas a partir de una determinada concepción del desarrollo de la lectura y la escritura, que promueven ambos procesos. De este modo, en el caso del presente apartado, tanto el seguimiento longitudinal del dominio de los esquemas narrativos y de la comprensión oral de textos, comparando los resultados de los grupos seleccionados, constituyen algunos de los aportes de ésta tesis.

El dominio de los esquemas narrativos está vinculado con el grado de participación en experiencias tempranas con narraciones. Distintos autores (Adams, 1990; Wells, 1985) han señalado las diferencias en las experiencias con lectura de cuentos (tanto en el hogar como en las escuelas) y con las interacciones que se suscitan a partir de ellas, según estrato social de procedencia y de los estilos adoptados para leer.

Muchos factores contribuyen al logro de la continuidad semántica del discurso interactivo adulto-alumno. Entre ellos pueden destacarse la contingencia semántica en las expansiones (esto es, el hecho de que el habla adulta mantiene y depende del tópico del enunciado previo del niño), las repeticiones y las reestructuraciones del tópico (introducir cambios estructurales, modificando

alguno de sus componentes principales que proveen al niño de mayor información, que puede codificar en relación con su propia emisión) (Nelson 1981).

Por otro lado, como señala Snow (1983), la lectura frecuente de cuentos promueve el desarrollo de un uso descontextualizado²⁴ del lenguaje, uso que caracteriza al registro del lenguaje escrito. Este tipo de experiencias proporciona un contexto apropiado para el desarrollo de estrategias de comprensión de textos escritos y de producción del discurso narrativo (De Temple & Snow, 1992).

Uno de los modelos conocidos para promover la comprensión antes, durante y después de la lectura es el esquema E.L.A. (experiencia lectora andamiada) (Graves, Juel & Graves, 2001). Este esquema ha sido utilizado en nuestro modelo de intervención en el cual el maestro trabaja antes de la lectura con algunos disparadores del texto a propósito del vocabulario que en el mismo aparece, hace preguntas para apoyar la comprensión durante la lectura, reformula ideas y permite la construcción de inferencias para la comprensión del texto en el momento inmediatamente posterior a la lectura.

Ahora bien, el interés del tema sobre las competencias narrativas infantiles radica en la importancia de la narratividad en el desarrollo de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa, ambas cruciales para enfrentar con éxito el proceso de alfabetización. “Pocos dominios tienen tanta importancia en el desarrollo del niño como la adquisición de habilidades que le permitan comprender y producir narraciones, puesto que gran parte del capital simbólico de una cultura se transmite de generación en generación a través de historias narradas” (Piacente, 2005).

Hemos utilizado la renarración de cuentos para evaluar estas competencias, y, con el fin de describir regularidades estructurales en el texto que a su vez nos proporcionan la base sobre la cual contrastar los textos enunciados por los niños, utilizamos el *modelo de la gramática de las narraciones*.

²⁴ En términos más actuales la misma Snow prefiere el término “académico” a “descontextualizado”

Este Modelo constituye un sistema formal de reglas que permite definir las categorías y el tipo de información que contiene cada una de ellas para lograr el relato, así como las relaciones existentes entre esas unidades, dando lugar a una estructura de tipo arbórea con varios niveles de subordinación (Molinari Marotto, 1998; Stein & Glenn, 1979). Este modelo ha resultado particularmente útil para textos narrativos, específicamente para el caso de los cuentos.

Ahora bien, si se considera que un texto nunca es completamente explícito en cuanto a la información que proporciona, debe suponerse que una tarea importante del lector es agregar información o reestablecer los vínculos entre proposiciones, de modo tal de posibilitar la concatenación de eventos (Warren, Nicholas & Trabasso, 1979) argumentos o justificaciones. Realizar inferencias constituye una de las elaboraciones de más alto nivel en la lectura, a propósito de detalles, juicios o conclusiones que el lector construye sobre la base de sus esquemas y a partir de la información disponible en el texto.

Se entiende por inferencias *“la información que se activa durante la comprensión de textos, pero que no se presenta explícitamente* (Van den Broek, 1994) Esa información se activa porque el sujeto establece relaciones a partir de las propias pistas que el texto le proporciona y a partir de su propio conocimiento del mundo. En relación con esto, los esquema o modelos mentales servirían como una suerte de almacén a partir del cual insertar la información del texto, seleccionándola e integrándola con la información que el sujeto trae previamente.

Para realizar el estudio de comprensión oral de un texto narrativo en esta investigación se utilizaron preguntas destinadas a indagar particularmente inferencias que permiten construir la coherencia local y la global del texto (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) Las otras categorías comprendidas en el modelo de dichos autores (inferencias elaborativas y de comunicación entre lector/autor) no se utilizaron en razón de corresponder a las posibilidades de niños de mayor edad que la de los niños de nuestra muestra.

4.4.2. MATERIAL Y MÉTODOS

4.4.2.1. Sujetos. Participaron en este estudio 25 niños de ambos sexo, 14 del GE y 11 del GC. Los niños fueron evaluados en el T0 y en T3., antes de iniciar la intervención y dos años después, a los 8 meses de su finalización. La edad promedio al comenzar el estudio (T0) era de 4 años 5 meses y al finalizar en el (T3) era de 6 años y 8 meses de edad. Por otro lado, como se recordará, los sujetos ya se encontraban equiparados en todas las otras variables analizadas en esta tesis (contexto alfabetizador, conciencia fonológica, lectura de palabras y escritura de palabras y textos).

4.2.2.2. Instrumentos. La competencia narrativa y la comprensión oral de textos fueron analizadas a partir de la lectura de un texto, sobre el que se solicitaron dos actividades: la renarración del cuento y la respuesta a preguntas literales e inferenciales. Para la *renarración oral* se utilizó el cuento “La Bruja Berta” (Korki, 1992)²⁵.

La *comprensión oral del texto*, fue evaluada a través de una prueba que consta de 20 de preguntas literales e inferenciales, diseñadas ad-hoc para explorar los conocimientos de los niños respecto al texto mencionado, siguiendo el modelo de taxonomía de las inferencias de Graesser, Singer y Trabasso (1994) (Anexo 11 Protocolo de la prueba). Las preguntas literales apuntan a analizar la capacidad de los sujetos para retener en la memoria hechos importantes de la historia, y las preguntas inferenciales indagan la coherencia local, global, y las elaboraciones de la representación mental del texto construidas por el niño (ver taxonomía en procedimientos)

Adicionalmente se tomaron registros de las situaciones de lectura de cuentos y renarración que llevaron a cabo las maestras como parte del proyecto de intervención para poder ilustrar a partir de que inputs se obtuvieron los resultados obtenidos (Anexo 5).

²⁵ Korky Paul (1992). *La Bruja Berta* Editorial Atlántida, Bs As.

4.2.2.3. Procedimientos.

Obtención de datos. Todos los niños fueron examinados en las escuelas a las que concurrían por examinadores previamente entrenados. En primer lugar se les solicitó a los niños que renarraran el cuento leído previamente por el examinador y posteriormente que respondieran una serie de preguntas a propósito de ese texto.

Análisis y elaboración de los datos. Se especifican por separado los procedimientos seguidos para la evaluación de la renarración y de la comprensión oral del texto.

En el caso de la *renarración oral de un texto narrativo*, para la clasificación de los resultados obtenidos se computaron dos puntajes: a) porcentaje de recuperación de ítems narrativos presentes en el texto y b) uso de categorías narrativas.

a) Para poder evaluar el *porcentaje de texto recuperado* el relato fue segmentado utilizando como unidad de análisis el enunciado y como modelo de análisis de la gramática los aportes de Stein y Glenn (1979) y de Peterson & McCabe (1983). Esto permitió comparar si el texto elaborado y narrado por los niños respondía a la estructura de la historia. De esta manera se contabilizaron la cantidad de ítems, a partir de un texto base de tres episodios, configurado por 67 enunciados que a su vez corresponden a diferentes categorías del modelo de la gramática de las narraciones.

Paralelamente se elaboró una representación arbórea (Stein & Glenn, 1979) del texto a partir de estos 67 enunciados con el objetivo de analizar la interrelación entre los mismos, en virtud de las relaciones causales que los niños deberían realizar para poder comprender cada uno de los episodios de la historia y la relación de los episodios entre sí (Anexo 12.1).

b) En cuanto al *uso de categorías narrativas*, se recurrió a los tipos de estructuras identificadas por Stein y Albro (1996) que describen la forma en que los niños estructuran secuencias de eventos. Las categorías originales que reflejan el grado

de coherencia global del relato son seis²⁶. En este trabajo hemos realizado una síntesis y consideramos sólo tres, en relación con las que aparecen en el corpus analizado. Las categorías utilizadas finalmente son: 1) Secuencias descriptivas y/o de acciones, 2) Episodios incompletos y 3) Episodios completos conectados por planes (la categoría secuencia con reacciones emocionales no aparece en el corpus).

En cuanto a la *comprensión oral de un texto narrativo*, se computaron el porcentaje de respuestas correctas a las preguntas literales, inferenciales y se calculó un puntaje total. Para clasificar el tipo de preguntas se ha utilizado el Modelo de Graesser, Singer y Trabasso de 1994, en el cual las inferencias se clasifican en: a) *las que establecen coherencia local* (anáforas y de antecedente causal); b) *las que establecen explicaciones y coherencia global del texto* (meta supraordenada y de reacción emocional del personaje), y c) *las inferencias elaborativas* (de consecuencia causal de los acontecimientos) (Ver clasificación de preguntas de la prueba en Anexo 11).

Asimismo se analizó el grado de dificultad de cada una de las preguntas y en cada una de ellas se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach para garantizar su confiabilidad.

Complementariamente se observó la participación de los docentes en actividades de narración y comprensión de cuentos.

4.4.3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se ofrecen en el siguiente orden. En primer lugar se describen los resultados respecto del estudio de confiabilidad realizado. En segundo lugar los de la renarración oral del texto narrativo y finalmente los

²⁶ a) Secuencias descriptivas (contiene descripciones de estados y objetos sin orden temporal); b) secuencias de acciones (descripción de acciones con orden temporal pero no causal); c) secuencias con reacciones emocionales (los eventos causan respuestas emocionales pero no objetivos y acciones dirigidas por un objetivo); d) episodios incompletos (los eventos están causalmente estructurados en episodios pero se omiten categorías); e) episodios completos (los episodios presentan todas las categorías); f) episodios conectados por planes y objetivos (los episodios están conectados causalmente por planes y objetivos o consecuencias negativas).

correspondientes a la comprensión oral del texto. Por último se relatan también la participación docente en las actividades de narración y comprensión de textos.

4.4.3.1. Confiabilidad de las pruebas administradas

El estudio de confiabilidad de ambas pruebas (Coeficiente Alpha de Cronbach), arrojó los siguientes valores 0,70 en el caso de la renarración oral y 0,84 en el caso de la comprensión del texto, considerándolas en consecuencia confiables.

4.4.3.2. Prueba de Renarración oral de un texto

A. Porcentaje de Ítems recuperados

El análisis del promedio de ítems recuperados muestra incrementos semejantes desde el T0 y al T3 en ambos grupos Tal como se observa en la Tabla 1 las diferencias entre ellos no alcanza significación estadística y la variabilidad es relativamente amplia. En el GE se observa un porcentaje de recuperación del 10% en el T0 y del 21% en el T3, y en el GC de 6% en el T0 y del 17% en el T3.

Tabla 1. T0 y T3. Promedios, desvíos estándar y diferencia significativas (puntaje t) de la cantidad de ítems narrativos que aparecen en el relato según grupo GE: =11, GC: N= 14)

Tiempos	GE	GC	t
T0	7,00* (2,28)	4,38* (2,98)	1,894
T3	14,82* (5,32)	11,79* (7,09)	1,179

**67 es el número total de ítems.*

No obstante, un análisis particularizado sobre el número de ítems recuperados, permite observar que en el T3 un porcentaje mayor de los niños del GE se ubica en las categorías más altas (Tabla 2).

Tabla 2. T3. Porcentaje de niños que recuperan ítems narrativos

Grupos	0-8 ítems	9-16 ítems	17-25 ítems
GE 14	1 7 %	7 50%	6 43%
GC 11	2, 18%	6 55%	3 27%

El rango de puntajes en el T3 es de 25 puntos para ambos grupos pero hay una mayor cantidad de niños en el GE que alcanzan a recuperar la mayor cantidad de ítems.

Por otro lado, es interesante analizar cuáles fueron los ítems que resultaron más fáciles y cuáles más difíciles. Consideramos ítems fáciles a los que son recuperados por más del 80% de los niños, y difíciles a los que son recuperados por menos del 20% de los niños. Los resultados fueron similares para ambos grupos (Cuadro 1 y Anexo 12).

Cuadro 1. Enumeración de la dificultad hallada en la recuperación de ítems

Dificultad	Nº y contenido del ítem	Categoría
Más fácil	23 (primera transformación del gato) 42 (segunda transformación del gato) 49, 61 -65 (transformación gato y casa)	Consecuencia Consecuencia Evento inicial Consecuencia
Más difícil	18 19 35-38 48 56 61-67	Evento inicial Meta Evento inicial Reacción del personaje Evento inicial Consecuencia causal

Estos datos pueden explicarse en términos generales en relación con la edad cronológica de los niños. Desde un punto de vista evolutivo, algunos autores (Stein & Glenn, 1979; Peterson & Mac Cabe, 1983; Mac Cabe, 1990) han distinguido dos grandes patrones de estructuración de eventos en las narrativas infantiles: la secuencia y el episodio. La primera supone un conjunto de enunciados que, aunque causalmente relacionados, no comportan metas o propósitos de parte de los protagonistas. El episodio, por el contrario conlleva un elemento de planificación que expresa la conducta intencional de un personaje, desplegada en torno a un propósito y su consecuencia. Según este modelo, las capacidades narrativas progresarían desde simples secuencias de acciones o reacciones yuxtapuestas, hacia una estructuración episódica cada vez más compleja. Y si bien aproximadamente el 35% de los niños del GC y el 90% del GE construyen estructuras narrativas con episodios, los ítems que expresan la causa de los acontecimientos no son generalmente tenidos en cuenta, son estructuras

incompletas. Es decir, conocen la secuencia de la historia, los momentos de pasaje de una situación a la siguiente pero no demuestran comprender claramente la causalidad de los hechos o no tienen el dominio de los recursos lingüísticos para hacerlo.

B. Categorías narrativas utilizadas

En el T0 la totalidad de los niños en ambos grupos se manejaban con secuencias descriptivas de acciones. En general estas acciones no estaban relacionadas con la historia relatada sino con algunos aspectos de las imágenes que acompañaban a la historia. Por lo tanto en ese momento sólo se pudo computar la cantidad de ítems narrativos sobre ítems descriptivos que utilizaban los niños. En este aspecto los niños de ambos grupos se comportaban de manera semejante²⁷.

En cambio en el T3, fue posible analizar categorías narrativas de distinta complejidad, observándose diferencias en el desempeño de ambos grupos (Tabla 3). En el GC prevalece el tipo de relato correspondiente a la categoría 1 (secuencias descriptivas y de acciones), en la que las producciones son muy pobres. En el GE sólo un niño se encuentra en la misma situación. La mayoría de los relatos del GE y casi el 30% de los del GC se ubican en la categoría 2 (episodios incompletos). Estos resultados muestran en las producciones de los sujetos del GE diferencias significativas respecto de las del GC, si bien en la categoría 3 (episodio completo y conectado por planes) aparece sólo en el relato de un niño en cada grupo.

²⁷ **Ítems Narrativos:** enunciados en los que se presentan estados de los personajes o eventos del cuento.

Ítems Descriptivos: enunciados en los que se describen las láminas del cuento en forma parcial (sin nombrar acciones) y están relativamente conectados con el argumento del cuento.

Tabla 3. T3. Porcentaje del tipo de estructuras narrativas utilizadas en la renarración según grupo y significación de las diferencias, (Tau-b de Kendall) (GE: N= 11, GC: N= 14)

Estructuras narrativas utilizadas	GE	GC	Tau-B de Kendall
0. No quiere/no puede/no sabe	0 (0%)	2 (14,3%)	-4,529**
1.Secuencias descriptivas y de acciones	1 (9,1%)	7 (50%)	
2. Episodios incompletos	9 (81,8%)	4 (28,6%)	
3.Episodios completos y conectados por planes	1 (9,1%)	1 (7,1%)	

** $p < .005$

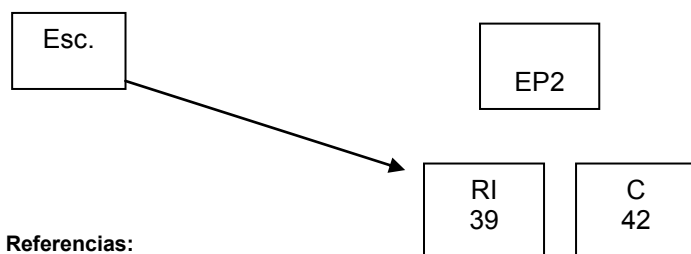
A continuación se proporcionan algunos ejemplos de las respuestas obtenidas en cada una de las categorías seleccionadas.

Ej. Categoría 1: Secuencia de acciones

Un gato negro y la casa toda negra, el pasto verde y el gato de la bruja negra, todo negro, las blusitas blancas, y las ventanas negras y la casa negra, todo negrocuando Bepo se sentaba y se dormía la bruja lo aplastó después cuando estaba acostado en el piso y se cayó, después camina por las escaleras se tropezó , después se enojó, puso verde, puso violeta y rojo y verde y rosa y los ojos verdes emmm... nada mas”.

Se ilustra a continuación la representación arbórea (Esquema arbóreo 1) con las categorías del texto fuente y el número de ítem correspondiente, según la producción del sujeto al que hacemos alusión en el ejemplo (Ver Anexo 12.1).

Esquema arbóreo 1



Referencias:
Esc.: Escenario;
EP.: Episodio
C: Consecuencia
RI.: Reaccion

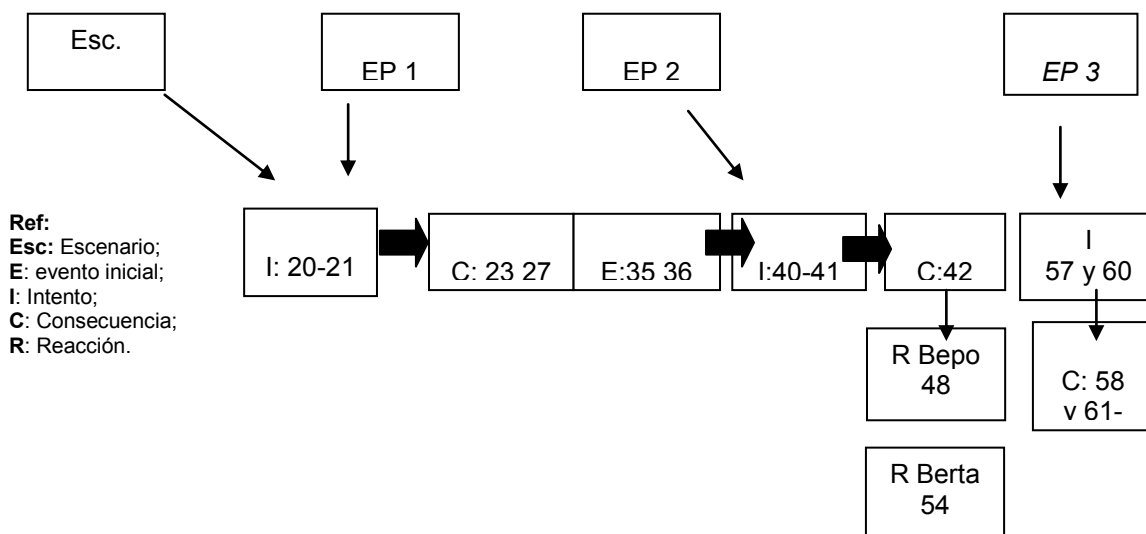
En este ejemplo observamos, en primer lugar, la presencia de un sólo episodio. El relato se presenta muy incompleto, sin la presencia del evento inicial y por lo tanto sin intentos de resolución. Las acciones del protagonista (caídas de la bruja) ocurren sin estar interconectadas con lo que sucede después a través de eventos puntuales, o con los intentos del personaje. Aparece una reacción emocional del mismo (estar enojada) y la consecuencia del episodio 2. No están presentes los episodios 1 y 3.

Ej. Categoría 2: Episodios incompletos

“El gato negro se ponía en la alfombra y Berta se caía y se tropezó con Bepo y se cayó y beta agitó una vez varita y lo puso de color verde y el gato, y Bepo se acostaba en la silla y Berta lo veía se ponía en la alfombra y Berta lo veía pero la mañana siguiente Berta lo fue a dejar al jardín y la otra mañana siguiente beta lo fue a buscar y tropezó con Bepo y agitó su varita tres veces y Bepo estaba triste y agitó de color la cabeza colorada, el cuerpo amarillo y las cuatro patas violeta y se subió al árbol y beta se sentía triste porque Bepo no bajaba y Berta agitó una vez su varita y lo puso negro al gato y el gato bajó con Beta y Beta agitó tres veces la varita y puso la casa de tres colores, la alfombra emmm... la alfombra ... roja , la silla violeta , la cama blanca, la sábanas rosadas y el baño blanco y azul y.....ya terminó”.

La ilustración del esquema arbóreo de la producción de este sujeto (Esquema arbóreo 2), permite observar las diferencias respecto al diagrama del correspondiente al texto fuente y al ejemplo anterior (Anexo 12.1). En este caso el relato tiene realmente una estructura episódica aunque con ausencias de categorías. En la escena no está claro el planteo del problema. No está presente el evento inicial del episodio 1, en el episodio 2 faltan 1 intento y una consecuencia, y en el episodio 3 está ausente el evento inicial y parte de las consecuencias.

Esquema arbóreo 2



Ej. Categoría 3: Episodios completos y conectados por planes

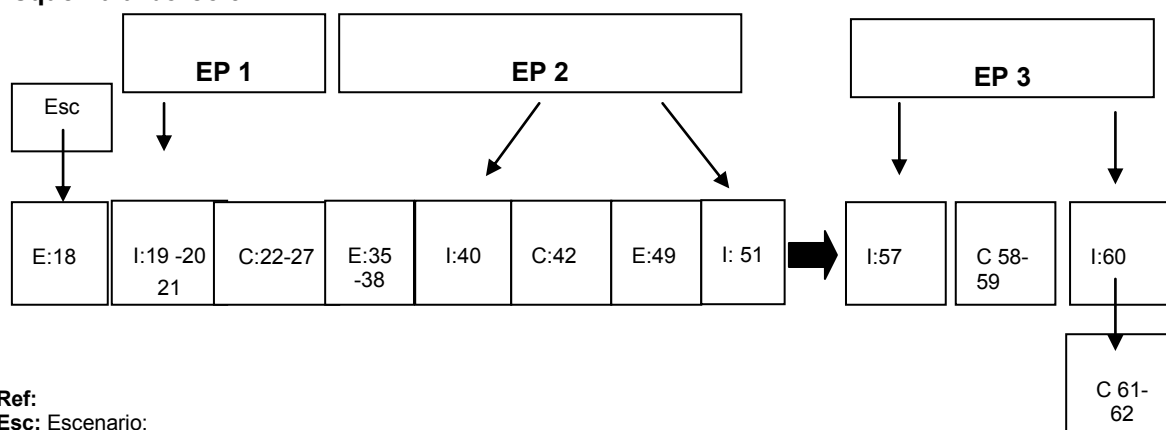
“La casa era toda negra, todo era negro y el gato era negro, cuando el gato tenía los ojos abiertos y se sentaba en la silla Berta lo podía ver y cuando cerraba los ojos Berta se sentaba arriba del gato y después el gato se fue a la alfombra negra, Berta estaba caminando y se cayó, y después ...estaba en la ...escalera, el gato estaba durmiendo y se tropezó y se cayó, y después de ahí agarró la varita mágica y lo convirtió en verde y lo puso en el jardín y después Berta estaba caminando y se tropezó en una rosa y se tiró porque se atropelló con el gato y después lo puso en la cabeza colorada el cuerpo amarillo, la cola rosa y las cuatro patas violetas y el gato se subió a un árbol y todos los pajaritos lo cargaban, después agitó su varita mágica y lo convirtió a Bepo en negro y se bajó”.

Examinador: ¿Y al final de todo que pasó?

Niño: *“Con la varita convirtió a la casa en amarilla, con azul, las ventanas rosadas y el baño era rosa y con azul”.*

La representación arbórea correspondiente a este ejemplo (Esquema arbóreo 3), permite observar las diferencias respecto del correspondiente al texto fuente y de los ejemplos anteriores. Efectivamente puede apreciarse un esquema relativamente completo, en el que están presentes los elementos principales y sobre todo hay una conexión causal entre los hechos. Están ausentes algunas reacciones emocionales de los personajes y el evento inicial del episodio 3.

Esquema arbóreo 3



Ref:
Esc: Escenario;
E: evento inicial;
I: Intento;
C: Consecuencia;
R: Reacción.

4.4.3.3. Prueba de Comprensión oral de un texto narrativo

Antes de iniciar el programa de intervención (T0), no existían diferencias significativas entre los grupos en cuanto a la comprensión oral de textos (puntaje total y parcial). El porcentaje de aciertos de los ítems fue del 45% en el GE y del 35% en el GC. Esta situación se modificó en el T3 cuando el porcentaje de aciertos del GE aumenta considerablemente respecto del porcentaje de aciertos del GC (87% vs. 60%). Las diferencias son significativas entre los grupos tanto en las preguntas inferenciales como literales (Tablas 4 y 5)

Tabla 4. T0. Comprensión oral de un texto. Promedios, desvío estándar y diferencia significativas (puntaje t) según grupo

Puntajes	GE	GC	t
1. Puntaje Total (21 máx.)	9,55 (3,110)	7,43 (3,567)	1,556
2. Preguntas inferenciales (15 máx.)	5,18 (2,272)	3,79 (2,424)	1,469
3. Preguntas literales (6 máx.)	4,36 (1,206)	3,64 (1,823)	1,129

Tabla 5. T3. Comprensión oral de un texto. Promedios, desvío estándar y diferencia significativas (puntaje t) según grupo

Puntajes	GE	GC	t
1. Puntaje Total (20 máx.)	17,55 (2,115)	11,86 (3,483)	4,759**
2. Preguntas inferenciales (13 máx.)	10,64 (2,111)	6,21 (2,966)	4,176**
3. Preguntas literales (7 máx.)	6,91 (,302)	5,64 (,929)	4,329**

** $p < .001$

En conclusión, se verifica un avance en los puntajes de un tiempo a otro, éste avance puede atribuirse en parte, a la evolución de los niños con la edad. No obstante, habida cuenta del avance diferencial en el GE, a la eficacia de la intervención (ver Capítulo 5, Apartado 5.3.: Modelo de medidas repetidas).

En cuanto al análisis de las preguntas que los niños respondieron con mayor o menor facilidad, también se encuentran diferencias entre ambos grupos. Los niños del GE respondieron entre el 80% y el 100 % de todos los ítems de la prueba. Las excepciones se encontraron en los ítems que indagan la coherencia global del texto. En la pregunta 14, destinada a examinar la inferencia sobre la reacción emocional del personaje, el porcentaje de aciertos fue del 30%, y en la pregunta 20, que evalúa la inferencia sobre la meta supraordenada el porcentaje fue del 70%. En ambos casos sería necesario contar con una idea de propósito global, tanto del personaje como de la historia, que los niños a esta edad raramente poseen.

En el GC sólo 6 preguntas obtuvieron un porcentaje alto de aciertos, el resto (preguntas 3 a 7, 9 a 12, 14 a 16, 19 y 20) obtuvieron porcentajes iguales o menores al 60% de aciertos. Cabe consignar que el porcentaje de preguntas respondidas satisfactoriamente, corresponde, en general a las de tipo literal.

4.4.3.4. Análisis de los registros del desempeño docente

Se exponen en este apartado registros de las múltiples situaciones de lectura y comprensión de cuentos realizadas en el GE, con el fin de analizar cuales han sido los tipos de intercambio docente/alumno. Su propósito fue observar las

pautas de interacción, que posibilitaron posteriormente la producción infantil de relatos más completos y complejos.

Estas situaciones han sido filmadas por la tesista, en el transcurso de la intervención. Se citará en este estudio sólo una de ellas. Complementariamente en el Anexo 5 se han transcrito el resto de las mismas.

El estudio de episodios de lectura de cuentos en aula se centra, especialmente, en las intervenciones del adulto, aunque se presenten encolumnados las emisiones del maestro y luego las de los niños. Como se podrá observar los patrones de los maestros o modalidades de intervención configuran diferentes estilos de lectura y de enseñanza-aprendizaje. Para analizar estos registros utilizamos las siguientes categorías: iniciación, respuesta, reestructuración, continuación del tópico, preguntas, afirmaciones, comentarios y relaciones causales (Borzone & Rosemberg, 1992).

Cuadro 2. Transcripción de la interacción maestra/niño en una situación de lectura de cuento a mediados del segundo año de intervención. (*El gusanito que se hizo mariposa*)

Intervenciones de la maestra	Intervenciones de los niños
M: (Después de leer en forma pausada, algunas páginas, mostrando las imágenes pregunta).	
M: ¿Que le parecía que era? (espera...)	
M: ¿Linda o fea?	N: Una mariposa
M: (Sigue leyendo hasta el final, muestra los dibujos). Vamos a mirarlo otra vez ¿Cómo se llamaba el cuento que les leí?	N: Lindas
M: Si, el gusanito ¡Que se transformó en mariposa! ¿Qué le pasaba al gusanito acá? ¡Miren!	N: El gusanito N: El gusanito que se transformó
M: ¡Estaba triste! ¿Y por qué estaba triste?	N: Estaba triste
M: ¿Y dónde estaba el gusanito acá?	N: Porque decía que era feo
M: Debajo de un	N: Debajo de un ...
M: ¡Muy bien! ¿Y qué quería ser él?	N: ¡Hongo! (a coro)
M: ¿Una...?	N: Una mariposa
M: Una mariposa. Y de tanto pensar ¿Qué le pasó? Se quedó...	N: ¡Mariposa! (a coro)
M: ¿Y que le pasó?	N: Dormido
M: Se cubrió con ramitas ¡Muy bien Ezequiel! ¡Cómo escuchó Ezequiel! ¿Y cuánto tiempo durmió?	N: Se cubrió con ramitas N: En invierno

M: Todo el invierno...Muy bien. Y cuando se despertó ¿Qué pasó?	N: Se había convertido en mariposa
M: ¿Y cómo estaría el gusanito?	N: Feliz, contento (a coro)
M: Feliz, contento ¿Por qué?	N: Por que se convirtió en mariposa.
M: ¿Y los gusanitos son feos?	N: No
M: No, son lindos, pero cuando crecen se convierten en...	N: ¡Mariposa! (a coro)
M: ¿Todos los gusanitos se convertirán en mariposa?	N: No, los de verdad no...(a coro)
M: ¿Les parece que no?	N: A mi me dijo mi mamá que los gusanitos... N: Se convierten.
M: ¿Cómo serán las mariposas cuando crecen, iguales o diferentes?	
M: Que los gusanitos... ¿Qué, Daniel?	
M: Si, es así de verdad. Esta es una historia, pero de verdad los gusanitos se convierten en mariposas ¿Son todas iguales las mariposas?	N: No, diferentes
M: ¿En qué son diferentes, a ver...Facu?	N: En las alitas de otro color
M: En los colores de las alitas, en los tamaños...	
M: ¿Y cuándo vemos mariposas nosotros?	N: En primavera, verano
M: ¿Por qué será que las vemos en verano?	N: Hace calor
M: Bien ¿Y cuándo duermen?	N: En invierno
M: Muy bien, en invierno, por eso las vemos en verano, porque en invierno ¿Qué hacen?	N: Son gusanos
M: ¿Qué viste Nico? A ver escuchen a Nico...	N: Yo una vez vi...Un gusano dormido
M: A ver ¿alguien se anima a contar el cuento? A ver ¿Cómo empiezan los cuentos?	N: Un gusano
M: Muy bien, entonces se quedó.....y pasó todo el	N: Yo... Había una vez un gusanito que estaba triste y estaba abajo del hongo porque quería ser mariposa...
M: ¡Muy bien!...¿Y cómo terminan los cuentos?	N: Invierno dormido y se despertó y se convirtió en mariposa N: ¡Colorín colorado este cuento se ha terminado!

Si bien un análisis minucioso de los intercambios está fuera de los objetivos del presente trabajo, se marcarán algunos ejemplos de categorías presentes en la actuación de la docente para ilustrar su modalidad de intervención:

1) Continuación del tópico

N: Estaba triste

M: ¡Estaba triste! ¿Y por qué estaba triste?

2) Preguntas

M: ¿Cómo serán las mariposas cuando crecen, iguales o diferentes?

N: No, diferentes

3) Afirmaciones

N: Se cubrió con ramitas

M: Se cubrió con ramitas ¡Muy bien Ezequiel! ¡Cómo escuchó Ezequiel!

4) Reestructuraciones

N: Se convierten.

M: Si, es así de verdad. Esta es una historia, pero de verdad los gusanitos se convierten en mariposas. ¿Son todas iguales las mariposas?

5) Expansiones

Niño: En invierno.

M: Muy bien, en invierno, por eso las vemos en verano cuando salen, porque en invierno ¿Qué hacen?

En el GC estas situaciones de lectura resultaron bastante diferentes. Generalmente consistían en la lectura de cuentos tradicionales, que la maestra no introducía previamente, de modo tal poder revisar el tipo de vocabulario incluido para adaptar la lectura a los conocimientos de los niños. En el momento de lectura si alguno de los niños formulaba una pregunta le respondía. Al finalizar preguntaba algo relacionado con la vida de los niños o les solicitaba que inventaran un final diferente.

Ej.: Cuento "Caperucita roja".

M: ¿Ustedes van a visitar a la abuela? ¿Le llevan algo? (sin indagar sobre causalidad ni comprensión en general)

4.4.4.CONCLUSIONES

Considerados en su conjunto los resultados de éste estudio muestran un significativo avance de los niños del GE en el curso de la intervención en cuanto a las habilidades que ponen en juego para comprender y renarrar un cuento.

En efecto, si bien los niños del GC incrementan también su desempeño, este incremento es mayor en los niños del GE puesto que el 90% utiliza categorías narrativas más avanzadas al re narrar, construyen episodios incompletos y completos, frente al 36% del GC que tienen un desempeño similar.

En los niños evaluados de ambos grupos observamos que el promedio de ítems del texto fuente recuperados en la renarración (cantidad de ítems) es el mismo , pero es mayor el porcentaje de niños del GE que recuperan mayor porcentaje de ítems después de la intervención.

El patrón de recuerdo que presentaron los sujetos fue semejante al de los hallazgos de la literatura sobre el tema, en el sentido de que algunas categorías se recordaron más que otras, por ejemplo las escenas principales y las consecuencias. Los eventos iniciales, los propósitos, las reacciones y los intentos que aparecen en planes de aplicación múltiple, se recordaron con menor frecuencia. Es decir que cuando se trata de episodios complejos, los elementos que se recuperan con mayor facilidad corresponden a los que se encuentran en el nivel supraordenado de la jerarquía (van den Broek, 1994).

Conocemos que esto repercute en la comprensión del texto, los niños del GE que participaron en más horas de exposición a material narrativo, presentado de manera específica, fueron conformando esquemas que les sirvieron de soporte para entender mayor cantidad y calidad de información.

Con respecto a las habilidades de comprensión, los resultados obtenidos en la prueba utilizada al finalizar la intervención ponen en evidencia que los niños del GE obtuvieron el 98% de aciertos en las preguntas literales y el 81% en las inferenciales. En cambio, los niños del GC obtuvieron el 80% de aciertos en las primeras y el 47% en las segundas.

Estos resultados son coincidentes con los obtenidos al evaluar el desempeño en la producción. Estos hallazgos permiten inferir una cierta relación entre ambos procesos. En efecto, es posible pensar que la experiencia frecuente con el discurso extendido (escuchar y re-narrar cuentos, relatos de experiencias personales, hablar sobre eventos presentes y futuros), proporciona un contexto apropiado para el desarrollo de estrategias de comprensión de textos escritos y de producción del discurso narrativo. Esto contribuye a la conformación de un formato específico en la memoria que le permite al niño organizar la información en un todo coherente (De Temple & Snow, 1992; Nelson, 1996). En este sentido, los niños con menores posibilidades de interacción con modelos narrativos tendrían más dificultades para activar esquemas macroestructurales a la hora de crear sus propias historias (Rumelhart, 1980), multiplicando así la demanda cognitiva que este tipo de tarea supone.

Para entender más la relación entre narración y comprensión resulta pertinente contextualizar el modelo de la gramática de narraciones a la luz de la teoría de los esquemas, cuya relación ha sido señalada precedentemente (Cap. 1). De acuerdo a esta teoría, el conocimiento sobre objetos, situaciones o secuencias de eventos está almacenado en estructuras de datos sistemáticamente organizados denominadas *esquemas* (Rumelhart, 1980). Una red rica e internalizada de esquemas permite que, cuando se evoca un esquema particular, se vehiculicen otros, disponiéndose en consecuencia de un amplio conjunto de conocimientos. El esquema narrativo constituye un caso particular, a partir del cual se almacena información de forma secuencial. Si dicho esquema se adquiere a partir de la experiencia repetida de escuchar o leer cuentos (Stein & Trabasso, 1982), su complejización requerirá de múltiples interacciones con diferentes tipos de discurso narrativo, sea a través de la instrucción directa en el entorno escolar o a través de la participación en intercambios cotidianos.

Las diferencias en la disponibilidad de esquemas narrativos, asociadas al factor *intervención*, podrían explicarse en términos de la frecuencia y diversidad de interacciones con narrativas. Esto posiblemente se relacione, tal como lo señala Shiro (2003), con los propósitos comunicativos que las actividades de narración

cumplen. Los niños de el GE tuvieron más oportunidades para narrar historias de ficción en el aula, experiencias repetidas de escuchar o leer cuentos, que permitieron mayores posibilidades para internalizar esquemas narrativos. Por otra parte, la investigación experimental ha proporcionado interesantes datos a favor de la validez psicológica de la noción de esquema. Efectivamente, la organización y el recuerdo de textos narrativos demuestran que los sujetos tienden a organizar y recuperar la información conforme a las categorías proporcionadas por el modelo (Mandler, 1984; Signorini, Borzone de Manrique & Rosemberg, 1989; van den Broek, 1994).

El conjunto de estas consideraciones, más allá del interés de la aplicación del modelo para la comprensión de las diferencias entre los grupos, conduce a interrogarnos sobre sus consecuencias para la práctica educativa. Tal como se ha intentado mostrar en este trabajo, y como puede inferirse a partir de las características del contexto alfabetizador en familias de la pobreza (Querejeta, Piacente, Marder, Resches & Urrutia, 2004), no todos los niños disponen de esquemas narrativos ricos y flexibles y necesitan, en consecuencia, de un soporte específico, temprano y que permanezca en el tiempo, para desarrollar los esquemas apropiados, sobre todo teniendo en cuenta su alto nivel de implicancia en el proceso de alfabetización (Graves, Juel & Graves, 2001).

CAPÍTULO 5

LA EVALUACIÓN DEL EFECTO DE LA INTERVENCIÓN. ANÁLISIS GLOBALES

5.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se abordarán cuestiones tales como las relaciones entre las variables examinadas, el poder predictivo de unas sobre otras, las modificaciones observadas en el GE no atribuibles a consideraciones evolutivas, el momento en el que aparecen los efectos de la intervención y la magnitud de su impacto.

En primer lugar, se ha analizado el papel que juegan las habilidades de conciencia fonológica y los conocimientos sobre las correspondencias sonido-letra y el conocimiento de las letras en el desempeño en lectura en los sujetos considerados como buenos o malos lectores, aplicando la prueba estadística ANOVA.

En segundo lugar se ha realizado un análisis de correlación (Rho de Spearman) entre las habilidades de conciencia fonológica, reconocimiento de letras y correspondencia sonido letra respecto del desempeño en lectura y escritura. Complementariamente en un estudio de regresión lineal simple se examinó el poder predictivo de las primeras en relación con las segundas.

En tercer lugar se examinó no sólo la existencia del impacto de la intervención, sino además el momento en el que se produjo y en cuáles de las variables examinadas, a través de la aplicación del modelo de medidas repetidas.

Finalmente resultó de interés complementar el análisis de la existencia del impacto de la intervención con una medida de su magnitud, a través del cálculo del tamaño del impacto (Effect Size).

5.2. EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA Y CONOCIMIENTO DE LO ESCRITO. SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DE LECTURA

En los diferentes resultados presentados en el capítulo anterior se reporta evidencia sobre el mayor desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica y del conocimiento de lo escrito sobre las habilidades de lectura y escritura en los niños intervenidos respecto de los no intervenidos.

Presentamos a continuación un análisis comparativo, a partir de los estudios realizados, en el cual se examinan los resultados obtenidos en las pruebas que evalúan inicialmente las habilidades de conciencia fonológica y de conocimiento de lo escrito en los niños de ambos grupos, que posteriormente, cuando cursan primer grado, se consideran como buenos lectores o lectores con bajo rendimiento.

La muestra conformada por los 35 niños (20 del GE y 15 del GC), fue dividida en 2 sub grupos (buenos lectores y lectores con bajo rendimiento), tomando como punto de corte la mediana en *Lectura de palabras y pseudopalabras* en el T3, cuyo valor fue de 39 puntos (Tabla 1).

Tabla 1. Frecuencia de “buenos lectores y lectores con bajo rendimiento” en cada uno de los grupos.

Categoría	GE	GC	Total	p
Buenos lectores	13 72%	5 27,8%	18 100%	.024*
Lectores con bajo rendimiento	7 41,2%	10 58,8%	17 100%	.491

* $p < .05$

De los 35 casos analizados, aproximadamente la mitad se consideran buenos lectores (puntaje más alto 42) y la otra mitad lectores bajo rendimiento (media inferior a 39). Al comparar ambos grupos, se observan diferencias significativas en el caso de los buenos lectores. El 72% de ellos pertenecen al GE y sólo el 27,7% al GC. Cuando se analizan los resultados intragrupal, del total de niños del GE (20), 13 (65%) son buenos lectores y sólo el 5 (33%) de los niños del GC (5).

El cálculo del estadístico ANOVA sobre los puntajes promedios obtenidos por el grupo total en el T1, el T2 y el T3, se observan diferencias significativas a favor del grupo de los buenos lectores en casi todas las variables examinadas, quienes obviamente obtienen puntajes promedio más altos. Sin embargo, esto varía según se trate de los puntajes alcanzados al promediar, al finalizar y a mediano plazo luego de finalizada la intervención (Tabla 2).

Tabla 2. Puntajes promedio y ANOVA en diferentes variables y tiempos según categorización buenos lectores/lectores bajo rendimiento.

Pruebas	Tiempos	Buenos Lectores	Lectores bajo rendimiento	Anova (F)
Rimas	T1	7,44	5,87	1,63
	T2	9,67	7	13,60**
Fonema inicial	T1	4,38	1,47	5,22*
	T2	8,33	4,75	19,17**
	T3	9,67	8,18	8,60**
Segmentacion	T1	2,94	0,13	7,33*
	T2	5	0,19	17,48**
	T3	9,44	4,06	50,59**
Elision fonemas	T1	0,38	0,07	1,99
	T2	4,38	0,31	12,72**
	T3	8,44	1,71	83,99**
Reconoc. Letras	T1	4,88	0,93	11,85**
	T2	8,69	5,69	11,08**
	T3	10	9,24	4,55
Correspondencia	T1	6,63	3,93	6,01*
	T2	9,63	7	14,79**
	T3	10	9,88	1,06

* $p < .01$ ** $p < .001$

La *identificación del fonema inicial* y la *segmentación de fonemas*, muestran valores significativamente diferentes entre los grupos mencionados en los tres tiempos de evaluación, una vez iniciada la intervención. En cuanto al *reconocimiento de letras y correspondencia sonido letra*, los valores se *diferencian sólo en el T1 y el T2*. Finalmente, la *Elisión de fonemas* aparece diferenciando a los grupos en el T2 y el T3. La significación de las diferencias, es mayor en el caso de segmentación y elisión de fonemas.

Para profundizar en estos resultados hemos analizado qué sucede con las puntuaciones de las variables mencionadas, en el caso de los lectores de alto y bajo desempeño en el GE y el GC por separado.

En el T1, en el GE, observamos que el 100% de los niños se encuentran en el cuartil superior de las puntuaciones en la variable de *reconocimiento de letras*, el 60% en *correspondencia sonido letra*, en *reconocimiento del fonema inicial* y *rimas* y el 37% en *segmentación* (37%). En el GC en cambio sólo se ubican en el cuartil superior el 20% de los niños en las variables *rimas* y *reconocimiento de letras*.

Con respecto a los *lectores con bajo desempeño en lectura* del GE existe un 60% de los niños que en el T2 tienen puntuaciones altas en reconocimiento de letras, correspondencia S-L, y rimas, pero *ninguno de ellos en segmentación y elisión de fonemas*. En el GC es muy bajo el porcentaje de sujetos que tiene puntuaciones altas en rimas y correspondencia sonido letra y nulos en las otras variables.

Estos datos nos aportan información válida, por un lado, acerca del comportamiento diferente de los buenos lectores del GE y el GC. Los buenos lectores del GE poseen puntajes más homogéneos en las variables analizadas desde el primer año de intervención, en cambio, los del GC presentan una distribución más aleatoria.

En cuanto a los conocimientos de las *correspondencias sonido letra y el reconocimiento de letras*, en el T3, cuando los niños tenían 6 años y 9 meses, las puntuaciones de ambos grupos se equiparan, de modo tal que las puntuaciones más altas no son patrimonio de los buenos lectores. Al mismo tiempo es de destacar que persisten diferencias significativas en segmentación y elisión de fonemas, habilidades que parecen diferenciar más adecuadamente a los dos tipos de lectores.

5.3. CORRELACIÓN Y PODER PREDICTIVO DE LAS VARIABLES EXAMINADAS

En cuanto a las correlaciones (Rho de Spearman) entre las variables de conciencia fonológica y conocimiento de lo escrito respecto del desempeño en lectura y escritura, una vez finalizada la intervención y a los 8 meses posteriores (T2 y T3), calculadas sobre los puntajes obtenidos por los niños de ambos grupos (N=35), aparecen los siguientes resultados (Tablas 3 y 4).

Tabla 3: T2. Correlaciones entre variables de conciencia fonológica y conocimiento de lo escrito con lectura y escritura. Grupo total.

Variables	Lectura	Escritura
Rimas	.454*	.654**
Fonema inicial	.852**	.902**
Segmentación	.863**	.872**
Elisión	.714**	.636**
Reconocimiento letras	.771**	.692**
Correspondencia S-L	.790**	.741**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 4: T3. Correlaciones entre variables de conciencia fonológica y conocimiento de lo escrito con lectura y escritura. Grupo total.

Variables	Lectura	Escritura
Fonema inicial	.644**	.622**
Segmentación	.899**	.814**
Elisión	.852**	.814**
Reconocimiento letras	.519**	.347
Correspondencia S-L	.278	a

** $p < .01$, a: no se puede calcular porque al menos una variable es constante

Se destaca que en ambos tiempos se observan correlaciones positivas de moderadas a fuertes con todas las variables, excepto en el caso de correspondencia sonido letra y reconocimiento de letras con escritura en el T3. Estos resultados aparecen debido a que las puntuaciones en estas variables han llegado a su techo en ese tiempo. El resto de las correlaciones son de diferente magnitud, resultando muy fuertes en el caso de reconocimiento del fonema inicial y segmentación en el T2, y segmentación y elisión de fonemas con ambas variables dependientes en el T3.

Las correlaciones moderadas obtenidas en la tarea de rimas en el T2 (Tabla 3) con lectura y escritura, verificada también en el trabajo de Signorini y Piacente (2001) con niños de la misma edad y en el reportado para el inglés por Stanovich, Cunningham, & Cramer, (1984) y por Yopp (1988), sugiere que la habilidad para reconocer rimas podría responder a un mecanismo diferente del que subyace a otras habilidades de conciencia fonológica. Por otra parte, si bien el papel de la identificación de rimas es muy controvertido en español, en una lengua de ortografía opaca como el inglés, en la que no hay regularidad en la correspondencia grafema fonema, la intervención que pone énfasis en la rima

constituye una vía posible para desarrollar conciencia fonológica a la edad de 4 y 5 años.

Además de la existencia de correlaciones, otro de los interrogantes formulados en ésta tesis, refieren al valor predictivo de algunas de las variables examinadas respecto del desempeño ulterior en lectura y escritura. Para responderlos se ha aplicado un modelo de regresión lineal simple. Las variables de conciencia fonológica, reconocimiento de letras, y correspondencia sonido letra fueron consideradas variables independientes, en el T1, T2 y T3 en tanto que la lectura y la escritura de palabras (total escritura) fueron consideradas como variables dependientes en el T3.

Los resultados obtenidos permiten observar resultados de distinta magnitud según el tiempo y la variable independiente de la que se trate. Cuando el análisis se realiza con los valores de las variables independientes en el T1, reconocimiento de letras predice el 28% de la varianza en lectura y el 34% en escritura. En el resto los valores no son significativos o muy bajos. En el T2 todas las variables muestran valores significativos, y explican entre el 22% y el 39% de la varianza en lectura y entre el 29% y el 57% en escritura. La variable que mejor predice lectura y escritura es correspondencia sonido letra.

Cuando el análisis se realiza en el T3 para los dos tipos de variables, aparecen valores muy altos en segmentación y elisión de fonemas que explican entre el 71% al 83% de la varianza en lectura y entre el 72% al 85% en escritura, respectivamente. Con el resto de las variables los valores son significativos, pero más bajas, excepto en el caso de correspondencia sonido letra, teniendo en cuenta que los niños obtienen los puntajes máximos en la prueba. Estos resultados ponen de relieve la importancia de algunas variables a través del tiempo y la influencia recíproca entre algunas habilidades de conciencia fonológica con la lectura y la escritura.

Los valores encontrados permiten en consecuencia hacer las siguientes puntualizaciones.

- En el T1 la variable que mejor predice el desempeño en lectura y escritura

es el reconocimiento de letras.

- En el T2, la variable que mejor predice es correspondencia sonido letra, debiendo tenerse en cuenta la alta correlación que guarda con las habilidades de segmentación y elisión de fonemas(Cap 4.1)

5.4. EL MODELO DE MEDIDAS REPETIDAS

Con el propósito de examinar la existencia del impacto de la intervención y el momento de su aparición, según las variables consideradas, se aplicó el modelo de medidas repetidas.

Este modelo permite analizar datos provenientes de un diseño de dos factores con medidas repetidas en uno de ellos. En este caso un factor inter-sujetos (*intervención*) y un factor intra-sujetos (*tiempo*) por cuyos niveles pasan todos los participantes. En algunos casos los niveles son 2, en otros 3 y en otros 4. También se incluye como variante la prueba de contrastes en donde se evalúa la interacción entre ambos factores: *intervención x tiempo*, y se construye un gráfico de perfil mostrando justamente esta relación. El objetivo es conocer si el factor *intervención* muestra un peso mayor que el factor *tiempo*, para constatar el impacto de la variable independiente (*intervención*), más allá del desarrollo “evolutivo” de las habilidades y conocimientos. El peso del factor “contexto alfabetizador hogareño” como variable independiente ha sido controlado ingresándolo como co- variable.

A continuación se ofrecen los resultados de la aplicación del modelo en los diferentes estudios realizados.

5.4.1. Las habilidades de conciencia fonológica. La aplicación del modelo a las diferentes pruebas de Conciencia fonológica arrojó los siguientes resultados (Tabla 5).

Tabla 5. Resultados del modelo de Medidas repetidas en las variables de Conciencia Fonológica. (Prueba de efectos intra e inter sujetos- Análisis Univariado)

Factores	Rimas (T0 a T2)	Fonema inicial (T0 a T3)	Segmentación (T0 a T3)	Elisión ²⁸ (T0 a T3)	Total CF
Tiempo	F (26,562) <i>p</i> <.000	F (66,386) <i>p</i> <.000	F (37,615) <i>p</i> <.000	(F (25,229) <i>p</i> <.000	F (58,662) <i>p</i> <.000
Intervención	F (2,816)	F (13,704) <i>p</i> <.001	F (9,510) <i>p</i> <.005	F (5.652) <i>p</i> <.01	F (14,616) <i>p</i> <.001
Interacción tiempo/ intervención	F (,924)	F (,992)	F (2,723) <i>p</i> <.05	F (3,878) <i>p</i> <.05	F (3,507) <i>p</i> <.01

De los mismos se desprende que el efecto de la intervención es significativo en el caso de las variables fonema inicial, segmentación y elisión de fonemas. Dicho de otro modo, los valores encontrados indican que el GE se encuentra en mejores condiciones que el GC, dando cuenta de la efectividad de la intervención.

En cuanto al efecto de la interacción tiempo-intervención, sólo resulta significativo en el caso de la segmentación y elisión de fonemas. En estos casos la intervención acelera la evolución del GE. Respecto de las pruebas particulares, este efecto se produce en diferentes momentos de la intervención, según las variables consideradas: en *Segmentación*, en el pasaje del T0 al T1, en *Elisión*, en el pasaje del T1 al T2.

Grafico 1.Segmentación de fonemas

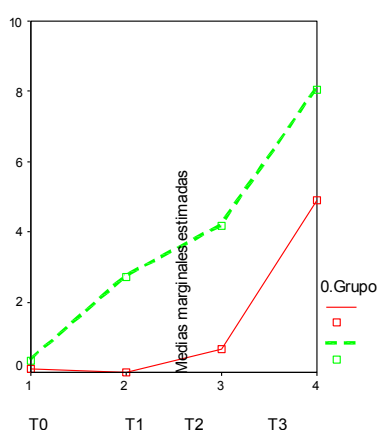
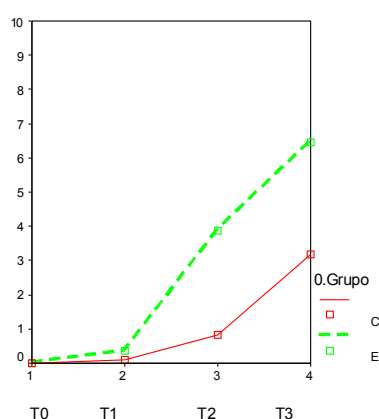


Gráfico 2. Elisión de fonemas



²⁸ En esta prueba no se asume esfericidad con el estadístico de Mauchly, entonces es conveniente basar nuestras decisiones sobre los diferentes efectos (intra e inter sujetos) en la aproximación multivariada en la que el factor tiempo obtiene un F (13,390) *p* <.000 y la interacción TxI tiempo obtiene un F (1,757) o bien en el estadístico corregido (épsilon) cuyo valor está en la tabla.

5.4.2. Conocimientos sobre el sistema de escritura. Los resultados respecto de las pruebas de conocimientos sobre el sistema de escritura ponen en evidencia diferencias significativas en el factor tiempo, en el factor intervención y en la interacción tiempo-intervención (Tabla 6).

Tabla 6. Resultado del modelo de Medidas repetidas en las variables de Conocimiento del sistema de escritura. (Prueba de efectos intra e inter sujetos- Análisis Univariado)

Factores	Reconocimiento de letras (T0 a T3)	Correspondencia sonido letra²⁹ (T0 a T3)
Tiempo	F (132,620) <i>p</i> <000	F (134,727) <i>p</i> <000
Intervención	F (11,012) <i>p</i> <.005	F (18,231) <i>p</i> <.000
Interacción tiempo/intervención	F (8,472) <i>p</i> <.000	F (6,401) <i>p</i> <.001
Contexto alfabetizador	F (1,355)	F (,980)

En ambas variables puede observarse que el incremento que se produce entre el T0 al T1, a favor del GE, se debe al factor intervención. La disminución del ritmo de incremento del T2 al T3 puede atribuirse a que los niños de este grupo ya habían alcanzado los puntajes máximos en el T2. Las modificaciones que aparecen en el GC del T2 al T3 pueden ser explicadas por el inicio de la escolaridad. En suma, los niños del GC se homologan con los del GE mucho más tardíamente (Gráficos 3 y 4).

²⁹ En esta prueba no se asume esfericidad con el estadístico de Mauchly, ya que es menor que 0,05 (.031) entonces no podemos basar nuestras decisiones solamente con en la aproximación univariada. Sin embargo el Análisis multivariado también presenta resultados significativos para el factor tiempo y para la relación T x I F (7,383) *p*<.001

Grafico 3. Reconocimiento de letras.

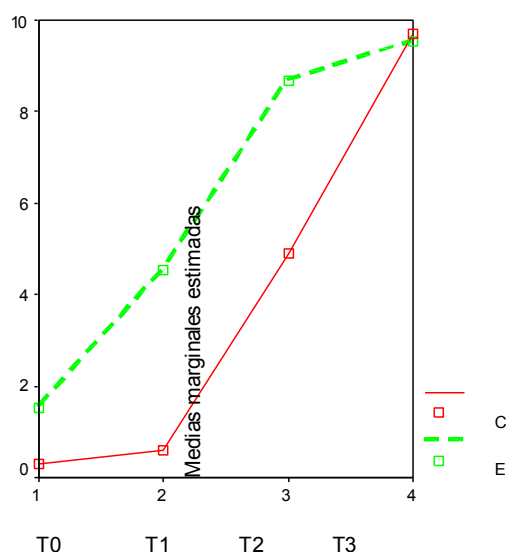
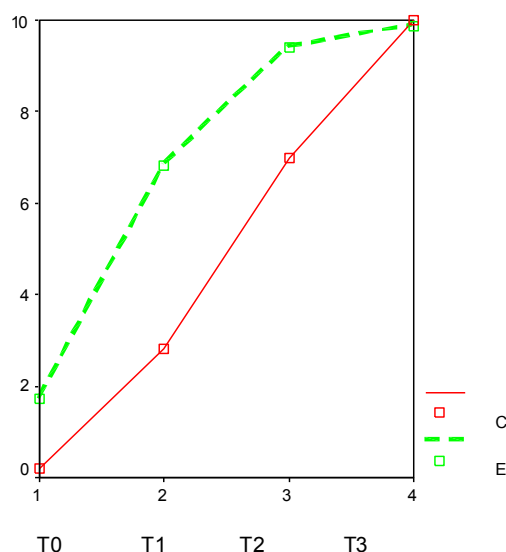


Grafico 4. Correspondencia sonido-letra.



5.4.3. Lectura de palabras

La aplicación del modelo en este caso se hizo sobre los promedios de cada una de las listas de palabras en cada uno de los tiempos (palabras cortas, pseudopalabras y palabras largas). Los resultados encontrados se ofrecen a continuación (Tabla 7).

Tabla 7. Resultado del modelo de Medidas repetidas en las variables de Lectura de palabras. (Prueba de efectos intra e inter sujetos- Análisis Univariado)

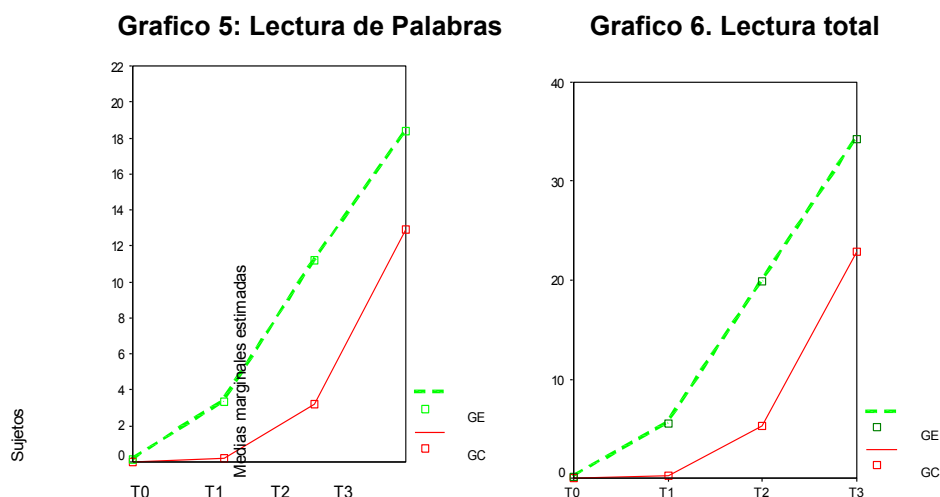
Factores	Palabras cortas ³⁰	Pseudos palabras	Palabras largas	Total ³¹
Tiempo	F (70,145) <i>p</i> <.000	F (27,218) <i>p</i> <.000	F (23,282) <i>p</i> <.000	F (48,105) <i>p</i> <.000
Intervención	F (8,285) <i>p</i> <.000	F (6,869) <i>p</i> <.05	F (6,130) <i>p</i> <.05	F (6,581) <i>p</i> <.05
Interacción tiempo/intervención	F (4,010) <i>p</i> <.05	F (2,480)	F (,094)	F (2,995) <i>p</i> <.05
Contexto alfabetizador	F (,005)	F (,087)	F (,001)	F (,021)

En los 4 casos (puntuaciones en las listas de palabras y puntuación total) puede sustentarse que las diferencias intergrupales obedecen al peso de la variable intervención. Tanto en la lectura de palabras cortas, de pseudopalabras y de

³⁰ En esta prueba no se asume esfericidad con el estadístico de Mauchly, entonces es conveniente basar nuestras decisiones sobre los diferentes efectos (intra e inter sujetos) en la aproximación multivariada en la que el factor tiempo obtiene un F(52,908) *p* <000 y la interacción TxG tiempo obtiene un F (2,593) no significativo,, pero en el caso de muestras pequeñas el estadístico corregido (épsilon) cuyo valor está en la tabla es el recomendable para la relación TxI

³¹ Tampoco aquí podemos asumir esfericidad, basamos entonces los puntajes de la tabla en el corrector del análisis univariado.

palabras largas como en el puntaje total se verifican diferencias significativas respecto del factor intervención. No obstante, la interacción tiempo-intervención, sólo adquiere valores significativos en el caso de las palabras cortas y en el del listado total de palabras. En el caso de lectura de palabras cortas el incremento específico debido a la intervención aparece en los períodos que median del T0 al T1 y del T1 al T2. Cuando se trata de la lista total de palabras y pseudopalabras, del T0 al T1 (Gráficos 5 y 6).



5.4.4. Escritura de palabras. La aplicación del modelo en este caso se hizo sobre los puntajes promedio obtenidos sobre la cantidad de palabras escritas en cada una de las tres listas (Serie 1, 2 y 3) (Tabla 8). No se aplicó en la serie 4 debido a que ésta solo fue administrada en el T3.

Tabla 8. Resultado del modelo de Medidas repetidas en las variables de Escritura de Palabras Cantidad de palabras escritas. (Prueba de efectos intra e inter sujetos- Análisis univariado)

Factores	Serie 1	Serie 2	Serie 3	Total ³²
Tiempo	F (65,910) $p < .000$	F (29,873) $p < .000$	F (16,548) $p < .000$	F (153,049) $p < .000$
Intervención	F (6,144) $p < .05$	F (5,491) $p < .05$	F (5,594) $p < .05$	F (13,433) $p < .001$
Interacción tiempo/intervención	F (4,787) $p < .005$	F (1,908)	F (,115)	F (6,345) $p < .005$
Contexto alfabetizador	F (,260)	F (,000)	F (,002)	F (,255)

³²En esta prueba no se asume esfericidad con el estadístico de Mauchly, ya que es menor que 0,05 entonces no podemos basar nuestras decisiones sobre los diferentes efectos (intra e inter sujetos) en la aproximación univariada, sino que debemos basarnos en los contrastes multivariados. Tiempo x intervención $F(5,246)$ $= p < .001$ o en el corrector del univariado.

Del mismo modo que ocurre con las medidas de lectura, en los 4 casos las diferencias intergrupales pueden atribuirse al peso de la variable intervención. La interacción tiempo-intervención sólo adquiere valores significativos en el caso de la serie de palabras cortas y familiares y en el del listado total de palabras. En la Serie 1 las diferencias, a favor del GE, se expresan tempranamente, en el pasaje del T0 al T1. Las diferencias a favor del GC entre el T2 y el T3 puede explicarse de manera similar a lo observado en el caso del reconocimiento de letras y correspondencia sonido letra (Gráficos 7 y 8). Respecto del listado general de palabras se observa muy tempranamente una diferencia significativa entre los grupos en la interacción tiempo x intervención, del T0 al T1 y del T1 al T2.

Grafico 7. Escritura de Palabras (Serie 1)

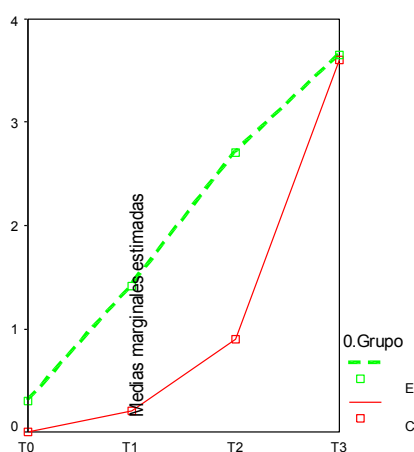
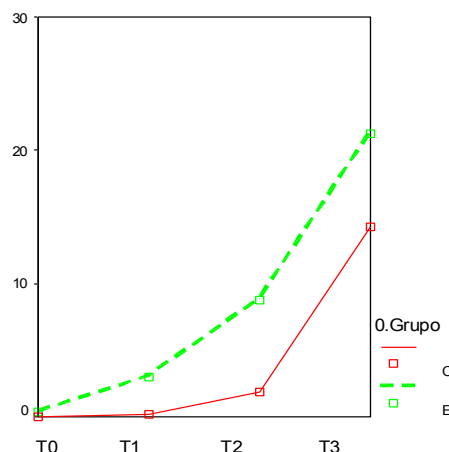


Grafico 8. Total de palabras escritas



Resumiendo, el análisis realizado sobre los actores principales, intervención, tiempo e interacción tiempo-intervención, permite por un lado diferenciar hasta que punto la intervención opera más allá de los cambios evolutivos propios del desarrollo infantil. Se destaca en tal sentido que los efectos de la intervención al incidir tempranamente, en el Tiempo 1, habilitan a una progresión mayor en el desempeño en escritura de palabras. Efectivamente en el T3 los niños evidencian la posibilidad de escribir palabras de mayor complejidad y longitud, en virtud del desarrollo más temprano de estrategias más elaboradas. Como se observa en el gráfico 15, si bien el incremento es relativamente homogéneo, en el GE se parte de puntuaciones sensiblemente más altas en el T2. Dicho de otro modo y reiterando lo señalado en el Cap. 4.3, los niños de ambos grupos se asemejan en

la escritura de palabras familiares cortas, pero difieren significativamente en la escritura de palabras de mayor longitud y complejidad (estructura silábica y ortografía).

5.4.5 Re narración oral de un texto. Ítems narrativos recuperados. En cuanto a la cantidad de ítems narrativos que recuperan los niños, encontramos un efecto significativo del factor Tiempo: $F: 27,188$ $p < .000$, pero no significativo de la interacción Tiempo-Intervención $F: ,006$ ³³

5.4.6. Comprensión oral de un texto. La aplicación del modelo en este caso se hizo sobre los promedios de respuestas a las preguntas literales e inferenciales de la Prueba de Comprensión de textos. Se han obtenido valores significativos en el factor intervención en todos los casos (Tabla 9).

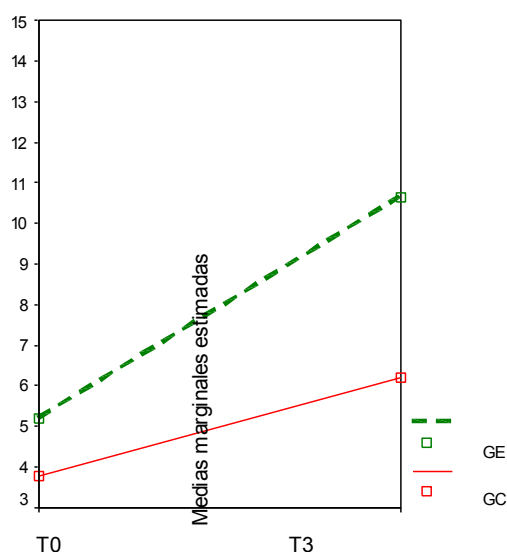
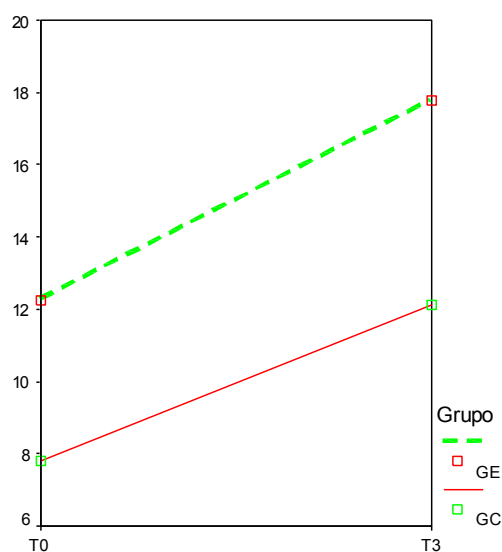
Tabla 9. Resultado del modelo de Medidas repetidas en las variables de Comprensión de texto (Prueba de efectos intra e inter sujetos- Análisis univariado)

Factores	Literales	Inferenciales	Total ³⁴
Tiempo	$F (55,517)$ $p < .000$	$F (48,335)$ $p < .000$	$F (113,144)$ $p < .000$
Intervención	$F (6,427)$ $p < .01$	$F (12,246)$ $p < .005$	$F (11,731)$ $p < .005$
Interacción tiempo/intervención	$F (,799)$	$F (7,122)$ $p < .01$	$F (9,343)$ $p < .005$
Contexto alfabetizador	$F (,035)$	$F (,014)$	$F (1,261)$

En cuanto a la interacción tiempo-intervención, adquiere valores significativos en el caso de las preguntas inferenciales y en el listado total de preguntas (ver Gráficos 9 y 10).

³³ En esta prueba no se asume esfericidad con el estadístico de Mauchly, ya que es menor que 0,05 entonces no podemos basar nuestras decisiones sobre los diferentes efectos (intra e inter sujetos) en la aproximación univariada, sino que debemos basarnos en los contrastes multivariados en los que no existe un efecto de significación en la interacción tiempo x intervención $F (,006)$

³⁴ En esta prueba no se asume esfericidad con el estadístico de Mauchly, ya que es menor que 0,05 entonces no podemos basar nuestras decisiones sobre los diferentes efectos (intra e inter sujetos) en la aproximación univariada, sino que debemos basarnos en los contrastes multivariados. Tiempo x intervención $F (5,246) = p < .001$ o en el corrector del univariado.

Gráfico 9. Preguntas Inferenciales**Gráfico 10: Total de Comprensión**

Tal como se observa en ambos gráficos los grupos parten de los mismos puntajes (las diferencias que aparecen no son significativas). Progresivamente aparecen desempeños diferenciales en ambos grupos, especialmente respecto de las respuestas a las preguntas inferenciales (reposición de información no presente en el texto). Contrariamente, en las respuestas a las preguntas que hacen referencia a aspectos literales del texto, los grupos incrementan en el tiempo de modo similar.

5.5. EL TAMAÑO DEL IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN

Por último, este apartado está destinado a examinar el tamaño del impacto del programa de intervención, con el propósito de complementar la evidencia obtenida acerca de su existencia.

El estadístico denominado *Effect Size*³⁵ proporciona un valor numérico, calculado en este caso sobre los resultados promedio obtenidos en las distintas variables examinadas en el GE y en el GC. Debe ser interpretado de la siguiente manera: si el tamaño del efecto es 0, significa que no hay efecto. En este caso ambos grupos se desempeñarían de la misma manera una vez finalizada la intervención. Si el

³⁵ Se obtiene sustrayendo la media obtenida por el Grupo Control a la media del Grupo experimental y dividiendo el resultado por una *pool Standard deviation* (raíz cuadrada de la sumatoria de las desviaciones al cuadrado de cada uno de los grupos dividida por dos).

valor del tamaño del efecto es un número positivo, significa que el Grupo Experimental tiene mejor desempeño que el Grupo Control en las variables examinadas. Por el contrario si se trata de un número negativo, significa que el Grupo Control tiene mejor desempeño que el Grupo Experimental. A su vez, la valoración del tamaño del efecto, en el caso que los números resulten positivos se interpretan de acuerdo a la siguiente gradación: 0.20: efecto pequeño, 0.50: efecto moderado y 0.80 o superior: efecto alto (Cohen, 1988).

Este estudio fue realizado respecto de los resultados obtenidos en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3 de la intervención. Como puede observarse en las Tablas 10 y 11, el tamaño del efecto resulta positivo, con valores altos en todas las variables consideradas, en ambos tiempos, excepto en el caso de Escritura de palabras (Serie 1) en el Tiempo 3. Este último resultado necesita de un análisis particularizado. En el Tiempo 2 existían diferencias marcadas entre ambos grupos en esa variable. Estas diferencias desaparecen en el Tiempo 3, pero debe considerarse que se trata de palabras muy simples y familiares, que todos los alumnos aprendieron a escribir cuando ingresaron a la escolaridad primaria. (sobre este resultado ya se hizo referencia precedentemente). No ocurre lo mismo, cuando se trató de la escritura de series de palabras más complejas, en razón de su longitud, composición silábica y ortografía, en la media en que persisten diferencias progresivamente más acentuadas.

El promedio de los valores correspondientes al conjunto de las variables es de 0.85, dando cuenta de un tamaño del impacto alto en el Grupo Experimental, situación que pone en evidencia la eficacia del modelo de intervención adoptado.

Tabla 10. Effect Size en todas las variables en el T2 y T3

PRUEBAS	T2	T3
Rimas	0,91	
Reconocimiento Sonido Inicial	1,30	1,09
Segmentación de fonemas	1,04	1,04
Elisión de fonema inicial	0,93	0,77
Lectura de palabras cortas	1,11	0,67
Lectura de palabras largas	0,75	0,76
Lectura de pseudopalabras	1,04	0,81
Escritura de palabras Serie 1	1,15	0,01
Escritura de palabras Serie 2	0,82	0,43
Escritura de palabras Serie 3	0,77	0,73
Escritura de palabras Serie 4	-	0,68
Comprensión texto preguntas inferenciales	-	1,72
Comprensión texto preguntas literales	-	1,86
Renarración de Textos		0,48
Promedio Tiempo 3		0,85

Tabla 11: Effect Size en el Puntaje total* de las pruebas en T2 y T3

PRUEBAS	T2	T3
A. Total Conciencia fonológica	1,31	1,03
B. Total lectura palabras y pseudopalabras	1,01	0,74
C. Total Escritura	0,96	0,95
D. Total Comprensión texto	-	1,98

Tal como se observa, particularmente en la Tabla 11, el tamaño del efecto sobre la Conciencia fonológica al finalizar la intervención (T2) parece ser algo más alto que a mediano plazo, y lo mismo sucede con la lectura de palabras. Sin embargo en la escritura se mantiene un efecto semejante a mediano plazo. Por último, es en la prueba de comprensión en donde se hallan los resultados de mayor impacto.

5.6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este capítulo estuvo destinado a examinar una serie de cuestiones relativas al impacto y naturaleza de la intervención. En primer lugar se ha analizado a través de la aplicación de la prueba estadística ANOVA el efecto de las variables conciencia fonológica y conocimiento del sistema de escritura sobre el desempeño en lectura de los niños considerados como buenos lectores y lectores con bajo desempeño.

Mientras la *identificación del fonema inicial* y la *segmentación de fonemas*, muestran valores significativamente diferentes entre los grupos mencionados en los tres tiempos de evaluación, no sucede lo mismo con las otras variables. En el resto de los casos los valores son menores y diferencian los grupos en distintos tiempos. Cuando se trata del *Reconocimiento de letras* y la *correspondencia sonido letra*, las diferencias aparecen sólo en el T1 y el T2. Finalmente, la *Elisión de fonemas* aparece diferenciando a los grupos en el T2 y el T3.

Estos resultados son congruentes con el hecho de que para la lectura es necesario dominar un procedimiento complejo que implica la recodificación fonológica basada en el dominio de las correspondencias L-S así como en la síntesis de fonemas para generar la pronunciación de una cadena de letras. Basta observar en la Tabla 2 la cantidad de “lectores de bajo desempeño” que en el T3, identifican el sonido inicial (media 8,18), reconocen letras (media 9,24), y conocen la correspondencia S-L (media 9,88) (ver Tabla 2), no obstante lo cual no mejora su lectura. Tunmer, Prat, & Herriman (1984) proponen al respecto que la habilidad de segmentación es necesaria para comprender el principio alfabético.

No obstante, la relación entre conciencia fonológica y lectura es un camino de 2 vías, la conciencia fonológica es condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de habilidades de lectura. La lectura requiere del dominio fluido del principio alfabético. La posición de Perfetti (1987) sintetiza en forma adecuada la relación entre distintas concepciones según las cuales la conciencia fonológica es concebida como prerrequisito y como consecuencia del aprendizaje de la lectura. Según éste autor un conocimiento explícito mínimo sobre los segmentos del habla

es necesario para el progreso en lectura, sin embargo es la actividad de la lectura la que impulsa al niño analizar las palabras y manipular los segmentos sonoros (Signorini, 1999) y adquirir el dominio necesario y fluido sobre el principio alfabético, que opera tanto en el plano de la lectura como en el de la escritura.

Esto es justamente lo que se trabajó en el Programa de intervención temprana, objeto de esta tesis, actividades que fomentan el conocimiento metalingüístico (CF) y actividades de lectura y escritura para promover el desarrollo de conocimientos recíprocos, que permitieron alcanzar muy buenos resultados aún a mediano plazo.

En segundo lugar, y asociado al primer análisis, se ha examinado a través de la aplicación de un modelo de correlación y de regresión lineal las relaciones entre las variables examinadas entre si y el valor predictivo de algunas de ellas sobre el desempeño en lectura y escritura, consideradas variables dependientes.

Ha podido observarse en el T2 una fuerte correlación entre todas las variables de conciencia fonológica y las de conocimiento del sistema de escritura con lectura y escritura. En el T3 sólo sucede con las de conciencia fonológica. Los resultados del estudio de regresión resultan congruentes con los anteriores. En el T1 y T2 las variables que mejor predicen el desempeño en lectura y escritura al final de la intervención son reconocimiento de letras y correspondencia S-L: En cambio en el T3 son segmentación y elisión de fonemas.

En tercer lugar, a partir del modelo de medidas repetidas, se ha podido verificar en que momento se producen los mayores efectos de la intervención e identificar sobre cuáles de las variables examinadas. Tal como se ha informado los incrementos en la mayoría de ellas aparecen durante el primer año de la intervención. La aceleración de los incrementos, si bien es de menor magnitud con posteridad, no debe hacer olvidar que los logros alcanzados en el primer período permiten que los niños del GE alcancen mejores desempeños en todos los tiempos, en habilidades progresivamente más complejas. Esta circunstancia, remite a reflexionar acerca de la necesidad de implementar estrategias de intervención específicas en aquellas habilidades que parecen relacionarse más

estrechamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura. En ausencia de este tipo de intervención estas habilidades se desarrollarán más tardíamente, en cuyo caso los procesos de lectura y escritura de palabras y textos aparecen con posterioridad.

Respecto de la renarración de textos no se observan diferencias entre ambos grupos en lo que respecta a los ítems recuperados en la renarración. No obstante se destaca que el tipo de renarraciones que realizan los niños del GE resultan más complejas, en función de las estructuras que utilizan. En cuanto a la comprensión oral de textos el incremento diferencial del GE en las respuestas a preguntas inferenciales y en la prueba total, muestra valores significativos de la interacción intervención-tiempo.

Finalmente, el análisis del tamaño del impacto muestra valores altos, en favor del GE, en todas las variables. Los mismos resultan significativamente mayores de cero, excepto en el caso de la renarración, que muestra un valor próximo al del efecto medio.

Los resultados obtenidos fueron más altos comparados con los resultados de otras investigaciones, con las moderaciones del caso en función de que en ellas se trata de intervenciones en el desarrollo de Conciencia Fonológica únicamente en sujetos de edades semejantes, en lengua inglesa. Así por ejemplo, en el meta análisis realizado por Erhi, a propósito de los resultados obtenidos en el National Reading Panel (2000) (citado por Ehri en McCardle & Chabra, 2004) el tamaño del efecto de la intervención en la lectura de palabras fue de 0.61, en la lectura de pseudopalabras de 0,56, en las habilidades de conciencia fonológica de 0,86 y en la escritura de palabras de 0,59.

Los valores obtenidos en el presente estudio fueron 0,67 para la lectura de palabras cortas, 0,76 para la lectura de palabras largas, 0,81 para la lectura de pseudopalabras, 1,03 para las variables que examinan conciencia fonológica y 0,95 para la escritura total de palabras. Estos hallazgos ponen de relieve la magnitud del efecto, particularmente considerando que se han calculado a mediano plazo, luego de finalizada la intervención.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente trabajo se estudió el *impacto de la aplicación a mediano plazo de un programa de alfabetización temprana a niños de 4/5 años* de edad de sectores de medios sociales desfavorecidos en las habilidades de lectura, escritura, comprensión y producción oral de textos.

La investigación se realizó comparando el desempeño de un grupo experimental en el cual se aplicó dicho programa y un grupo control, ambos de las mismas características socio culturales. Al inicio de la investigación los niños fueron apareados en todas las variables examinadas y seguidos en un estudio longitudinal durante 2 años y medio, en cuyo transcurso fueron evaluados en cuatro oportunidades diferentes.

Los presupuestos de los que parte corresponden, en primer lugar, a la *importancia de la alfabetización temprana*, esto es, destinada a niños preescolares, que ha sido discutida a lo largo del tiempo en relación con las cuestiones de cómo y cuándo enseñar a los niños pequeños a leer y escribir. Ellas son lo suficientemente importantes y controversiales, de modo tal que en estudios internacionales se han llegado a acuerdos a partir de la evidencia empírica proporcionada por múltiples investigaciones.

Actualmente existe consenso acerca del papel que tienen los primeros años en el camino de la alfabetización. Se ha dejado de lado el punto de vista según el cual los niños necesitan alcanzar un cierto grado de maduración física, psicológica y neurológica para comenzar a alfabetizarlos. No obstante persisten aún prácticas relacionadas con tal concepción, fundada en la inutilidad y aún en el peligro de enseñar cuando el niño no está preparado para ello (Neuman, Copple & Bredekamp, 1999). Contrariamente, la evidencia con la que se cuenta indica que las experiencias tempranas afectan el desarrollo de la alfabetización. Naturalmente esas experiencias interactúan con características individuales, para determinar el nivel de alfabetización que se alcanza progresivamente. Pero esperar que los niños ingresen a la escuela para hacerlo, puede limitar severamente los desempeños ulteriores, particularmente cuando se trata de poblaciones consideradas en riesgo (Snow, Burns & Griffin, 1998).

En segundo lugar, cobra importancia no sólo alfabetizar tempranamente, sino tener en cuenta *cuáles son los aspectos de la alfabetización a ser considerados*. Resultan inadecuados ciertos programas destinados a niños mayores cuando son impartidos a nivel preescolar. Los que resultan adecuadas corresponden a dimensiones variadas entre las que se encuentran el número de niños al que están dirigidas y a su intensidad, tanto como a los objetivos y contenidos seleccionados.

En tercer lugar, la implementación de estrategias adecuadas requiere de la *capacitación de los maestros*. No siempre los maestros al frente de niños preescolares tienen la capacitación y la calificación adecuada para poder desarrollar programas de manera eficiente. Esto requiere de preparación teórica y entrenamiento práctico, sobre la adquisición del lenguaje, el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, las características de la alfabetización temprana y las experiencias supervisadas de enseñanza.

Este aspecto se vincula estrechamente con las políticas y los métodos de enseñanza que de ella se derivan. Históricamente esta circunstancia ha sido ilustrada en la llamada “guerra de los métodos”, particularmente en relación con el enfrentamiento de enfoques entre el lenguaje total (whole language) y el enfoque de la enseñanza fónica (phonics), es decir de la conexión entre letras y sonidos. Esa guerra ha finalizado a partir de los resultados y meta análisis de investigaciones específicas que ponen de relieve la importancia de la instrucción en conciencia fonológica, más específicamente en conciencia fonémica, y en el conocimiento de las letras, como pre requisitos para dominar el principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura. Este enfoque no restringe ni reduce la importancia de otros múltiples aspectos a ser considerados en las estrategias de enseñanza.

Las recomendaciones a nivel internacional para garantizar un ingreso apropiado a los primeros grados, de modo tal de alcanzar una alfabetización exitosa, refieren en el nivel del jardín de infantes a las siguientes cuestiones. Primero, asegurar que los niños finalicen esa etapa con los conocimientos necesarios sobre los elementos acerca de la estructura y organización de lo impreso, tales como el

formato de los libros y de otros recursos impresos y de reconocer y escribir la mayoría de las letras y alcanzar algunas habilidades básicas de conciencia fonémica, es decir desarrollar habilidades que permitan segmentar las unidades de la palabra hablada. Complementariamente los niños deben atravesar por experiencias variadas con diferentes textos, debiendo tenerse en cuenta la cuidadosa selección de los mismos para niños preescolares, como requisitos para el desarrollo de la comprensión lectora. Es decir que ésta última también debe ser andamiada puesto que no resultan suficientes las habilidades de reconocimiento de palabras. En segundo lugar se deben establecer perspectivas y actitudes que favorezcan la motivación por el lenguaje escrito y la autoestima, en el sentido de percibirse como un aprendiz exitoso. En relación con ello cobra importancia el conocimiento de la influencia del contexto alfabetizador hogareño y escolar.

Las estrategias específicas de enseñanza conciernen a la lectura en voz alta que vinculan a los niños con diferentes aspectos de los libros compartidos, con distintos aspectos del lenguaje oral y del lenguaje escrito. La interacción con libros de cuentos no sólo promueve el conocimiento de lo impreso, sino además el conocimiento sobre elementos del metalenguaje tal como el significado de las palabras “palabra”, “letras”, “sílabas”, entre otras. Asimismo familiariza con un vocabulario específico así como con la sintaxis y el estilo. Desarrolla el aprecio por los textos y la motivación para aprender a leer de manera independiente. La lectura interactiva de cuentos promueve, además, la formulación de preguntas, la de proporcionar las respuestas ante interrogantes que se formulan, a seguir la direccionalidad de lo escrito, a desarrollar actividades mímicas, y a advertir las formas y funcionamiento del lenguaje escrito.

La promoción del dominio del principio alfabético constituye a su vez otro de los grandes dominios de la alfabetización temprana. No es necesario que el niño conozca todas las letras para comenzar la instrucción sistemática sobre los aspectos referidos a la decodificación. Conocer algunas vocales y algunas consonantes a menudo es suficiente para comenzar a promover el desarrollo de habilidades de conciencia fonémica. Se ha establecido que uno de los predictores más fuertes en lectura es el reconocimiento de letras y el desarrollo de

habilidades de conciencia fonológica, para asegurar el dominio del principio alfabético. Sin embargo, cuando se trata de poblaciones consideradas de riesgo, que no han tenido oportunidades de tener contacto frecuente y variado con interacciones con el material escrito, resulta necesario proveerles de un ambiente rico en intercambios lingüísticos orales y escritos, de modo tal que puedan beneficiarse de la instrucción específica en las correspondencias sonido letra. Asimismo resulta adecuado alentar y promover la producción escrita de los niños, a partir de “escrituras inventadas” hasta llegar a la escritura convencional de algunas palabras, que favorecen el desarrollo ulterior de la escritura de palabras más complejas, de oraciones y textos.

El programa seleccionado para evaluar su impacto en esta investigación resulta coherente con estas perspectivas: ha sido elaborado para atender las necesidades de los niños preescolares, especialmente de aquellos que provienen de sectores desfavorecidos, atendiendo a las múltiples dimensiones que han sido señaladas. Particularmente resulta de interés su adaptación a niños de diferentes contextos y con diferentes dialectos. Se ha capacitado a los maestros y se ha supervisado su implementación a lo largo de dos años. Las actividades programadas se ajustaron a los contenidos curriculares. Finalmente se han evaluado sus resultados. Justamente el aporte mayor de esta tesis consiste en el seguimiento longitudinal y la evaluación sistemática del desempeño de los niños bajo programa y su contrastación respecto de un grupo no intervenido.

En tal sentido, la bibliografía especializada (Keogh, 2004) resalta la importancia de las investigaciones longitudinales, en la medida que permiten obtener información no disponible en los datos proporcionados por investigaciones transversales. Efectivamente las primeras incluyen hallazgos sobre el desarrollo de habilidades y conocimientos a lo largo del tiempo, anulando las diferencias que pueden aparecer cuando no se trata de los mismos sujetos. No obstante, en el primer caso se requiere de la obtención de datos en distintos momentos, para lo cual es indispensable contar con los recursos necesarios, que pueden disminuir con el tiempo. Debe tenerse en cuenta, particularmente en el caso de los niños, de poder contar con instrumentos adecuados a las edades consideradas, cuyos

resultados puedan ser comparables. Por otra parte, se produce una suerte de “muerte muestral”, de modo tal que no siempre se obtienen datos respecto de todos los sujetos incluidos al inicio de la investigación. Más allá de estas limitaciones, los datos que se obtienen de los estudios longitudinales proveen evidencia única y poderosa sobre el desarrollo y la experiencia, que permiten evaluar la eficacia de los programas de intervención temprana.

Las conclusiones extraídas de esta investigación ponen en evidencia el impacto del programa de intervención. Los resultados encontrados permiten concluir que a partir de un desempeño semejante antes de la intervención, los niños del GE presentaron durante su transcurso, a su finalización y a ocho meses posteriores, un desempeño significativamente mejor, con puntuaciones y porcentajes de aciertos más altos que los del GC en la mayoría de las variables consideradas. En líneas generales los principales hallazgos refieren a las siguientes cuestiones, que se detallan a continuación.

Las habilidades de conciencia fonológica y de conocimiento de lo escrito

- En las *habilidades de conciencia fonológica* a los 6 años y 9 meses los niños del GE obtuvieron un 80% de aciertos en las pruebas administradas, en tanto el GC sólo obtuvo un 54% de aciertos.
- En cuanto al *conocimiento del sistema de escritura* el 55% de los niños del GE a los 4 años y 11 meses (T1) ya discriminaban letras de números, mientras que solo lo hacía el 6,7% de los niños del GC. Por otro lado, ambos grupos alcanzaron porcentajes de aciertos semejantes en *conocimientos de letras y correspondencia sonido letra*, en las que obtuvieron alrededor del 98% de aciertos. No obstante cabe reiterar que esos valores habían sido alcanzados por el GE con anterioridad, en el T2, circunstancia que los habilitó para un rendimiento más precoz en otras habilidades.
- Cabe señalar que, más allá de las diferencias intergrupales, se encontró un *patrón de dificultad* semejante en cuanto al “orden” de progreso en las tareas solicitadas en los tiempos 0 y 1. La identificación de rimas resultó ser la tarea más

sencilla, seguida del reconocimiento del fonema inicial, segmentación de fonemas y por último elisión del fonema inicial.

Este patrón coincide con el reportado en la literatura sobre el tema (Bryant; Mac Lean, Bradley, & Crossland, 1990; J Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Yopp, 1988; Hatcher, Hulme & Snowling, 2004), constatándose una mayor facilidad relativa de la tarea de rimas y una mayor dificultad encontrada en las tareas de identificación de sonido inicial, segmentación y elisión de sonidos.

Pero los datos obtenidos en el T2, muestran patrones de dificultad diferentes para ambos grupos. En el GE se observa que los puntajes de casi todas las pruebas (excepto segmentación y elisión de fonemas) están próximos al puntaje máximo, y en éstas otras se ubican alrededor de los puntajes promedio. En el GC, en cambio, casi todas las puntuaciones fluctúan entre los puntajes medios y las pruebas más difíciles de conciencia fonológica continúan con puntajes muy bajos en este tiempo.

➤ Cuando se analiza el *ritmo de progresión* de aciertos en las tareas que implican la segmentación y elisión de fonemas, aparecen marcadas diferencias entre los grupos examinados. En el GE se observa un rápido incremento de las puntuaciones obtenidas entre el T0 y el T1 y entre el T1 y el T2. En el GC en cambio, las puntuaciones permanecen semejantes entre el T0 y T1, incrementan levemente entre el T1 y el T2, y son mayores recién entre el T2 y T3. Cabe señalar al respecto que las habilidades de conciencia fonológica promovidas en el aula, tales como la prolongación de los fonemas de las palabras, la segmentación y el auto dictado, fueron generalizadas a todas las situaciones de escritura, circunstancia que no estuvo presente en el GC.

➤ El análisis realizado permitió identificar el *tiempo de intervención necesario* para que se produzcan modificaciones sustantivas en las habilidades y conocimientos infantiles examinados. En el caso de las *habilidades de segmentación* el incremento de las puntuaciones aparece tempranamente, entre el T0 y el T1, es decir a los 6 meses de implementado el programa, cuando los niños tenían 4 años 10 meses de edad promedio. Las habilidades de elisión de

fonemas requieren en cambio, un lapso mayor de intervención. Las diferencias se observan entre el T1 y el T2, al año y medio de iniciada la misma, cuando los niños alcanzan una edad de 5 años 10 meses promedio.

Este dato reviste interés, en la medida en que se trata de habilidades de mayor complejidad y resulta plausible, a partir de estos resultados, diseñar intervenciones específicas durante el tiempo necesario para asegurar su efectividad.

➤ También es factible destacar diferencias en cuanto a la *comprensión de consignas* y en cuanto al *tipo de errores cometidos*. Los niños del GC en general no lograban desviar el control de la atención de los aspectos semánticos hacia los aspectos fonológicos, tal como fue señalado en el Cap. 4, apartado 4.1, sobre la evaluación de rimas. En la tarea de segmentación, mientras los niños del GE omiten las consonantes finales y/o iniciales cuando segmentan los fonemas de las palabras, u omiten una de las consonantes medias en las palabras con grupos consonánticos (2 ítems), los niños del GC repiten la palabra entera, dicen otra palabra perteneciente a la familia de palabras, y aquellos que prestan más atención a los fonemas (7%) enumeran sólo las vocales o bien el último o el primer fonema de la palabra.

➤ Finalmente, es importante señalar que los resultados obtenidos en los niños del GE en el T2 (a corto plazo) son semejantes y en muchos casos superiores (un porcentaje de aciertos superior en un 15%) a los obtenidos por niños de clase media en nuestro país (Signorini, 1999), sin intervenciones específicas en lectura.

Lectura de palabras

➤ En cuanto a las *habilidades de lectura de palabras*, los resultados encontrados ponen en evidencia que los niños del GE a los 6 años y 9 meses obtuvieron un 79% de aciertos en la lectura de palabras cortas y largas y pseudopalabras, frente a un 53% de los niños del GC.

➤ En el GE la *progresión en la lectura de palabras* es más temprana y se mantiene más veloz. Los porcentajes de aciertos incrementan entre el T0 y el T3 de la siguiente manera 0,5%, 27,8%, 44,9% y 79% respectivamente. En cambio

en el GC esos incrementos son significativamente menores en el mismo período: 0,4%, 0,8%, 10,4% y 53% en cada uno de los tiempos considerados, logrando sólo una progresión más acentuada entre el T2 y el T3, pero sin alcanzar los porcentajes del GE.

➤ Las diferencias intergrupales en el uso de *estrategias más elaboradas en la lectura* se observa marcadamente a partir del T2, en el que alrededor del 38% de los niños del GE lograron leer fluidamente todos los estímulos presentados. Ese porcentaje fue del 15% de los niños del GC, en el caso de palabras cortas y del 7,7% en el caso de palabras largas y pseudopalabras.

➤ En el T3 se observa que si bien un porcentaje semejante de niños de ambos grupos pueden leer palabras cortas (entre el 75% y el 79%), no sucede lo mismo respecto de las palabras largas y de las pseudopalabras. El 70% del GE pudo leer fluidamente palabras largas y el 75% pseudopalabras. En el GC en cambio sólo pueden hacerlo el 43% y el 38% respectivamente. Cabe señalar, además, que *utilizan una estrategia logográfica*, en el doble de los casos que los niños del GE.

➤ Complementariamente, cuando se analizan los *errores cometidos*, los niños del GC cometen *errores palabra al leer pseudopalabras*, en su mayoría sin relación con el estímulo, en el doble de casos de los niños del GE.

Lectura de textos

➤ En cuanto a la *lectura de textos (textos cortos)*, examinada solamente en el T3, el 65% de los niños del GE pudo hacerlo, en tanto ese porcentaje descendió al 40% en el caso de los niños del GC. Naturalmente también se observaron diferencias en la rapidez de la lectura. Los niños del GE leyeron correctamente en promedio 12 palabras más por minuto que los niños del GC. Respecto de las estrategias utilizadas se observa también un desempeño diferencial. El 35% de los niños del GE utilizó la estrategia más elaborada (lectura fluida con elementos prosódicos), frente al 6,7% de los niños del GC que la utilizan. Esta diferencia es semejante a la observada en la lectura de palabras largas en el T3 entre ambos grupos.

➤ Cuando se compara el desempeño en lectura de palabras y textos, ambos grupos en general silabeaban en mayor proporción cuando leen textos que cuando leen palabras, situación descrita en otros estudios, “el silabeo refleja la dificultad que puede existir en el proceso de recodificación que implica reconocer las letras, activar el fonema correspondiente y ensamblar los segmentos en patrones articulatorios. La lentitud en cualquiera de ellas entorpece el reconocimiento de palabras, el acceso a su significado y consecuentemente la comprensión” (Diuk, 2001). Algunos niños del GE volvían sobre ítems ya leídos como para intentar “comprender” lo que iban leyendo, en consecuencia, en estos casos particulares la velocidad no se asoció a inexactitud. Debe señalarse que velocidad y precisión son medidas de la eficiencia del proceso de ensamblaje implicado en la recodificación fonológica. En estudios realizados con niños al finalizar primer año de EGB (Signorini & Piacente, 2001) se plantea que la velocidad caracteriza a los mejores lectores, quienes son entonces también los que cometen menos errores, pero no siempre los que más comprenden.

Sería posible interpretar, finalmente, que la aceleración en el proceso que favorece el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica facilita la lectura de palabras cortas, y que a su vez incide favorablemente en la lectura de palabras largas, pseudopalabras y textos.

Escritura de palabras

El desempeño en *escritura de palabras*, muestra progresos significativos en el GE, tanto en el número de palabras escritas y como en las estrategias utilizadas. Antes de la intervención casi ningún niño podía escribir palabras convencionalmente y un alto porcentaje (50%) utilizaban grafías no convencionales, y otro tanto se negaba a hacerlo o bien escribía secuencias de letras sin relación con el estímulo.

➤ Al finalizar el primer año de intervención (T1), se observa un progreso acelerado de los niños del GE, quienes alcanzan el 28% de aciertos en los ítems de escritura de palabras (escribían en promedio tres palabras). El GC logra en cambio sólo un 2% de aciertos. En el T2, el GE mostró un progreso aún más

acelerado, con 43% de aciertos, mientras el GC sólo alcanzó un 10% de aciertos, verificándose una diferencia de un 33% entre ambos. En el T3, ambos grupos aceleran su progreso, pero mientras los niños del GE alcanzan un 82% de aciertos, los del GC, alcanzan un 60%.

➤ En cuanto a las *estrategias utilizadas*, también se observa una evolución diferencial progresivamente más elaboradas en el GE, de diferente magnitud según la dificultad de los estímulos. A partir del primer año de intervención (T1) se observa la siguiente progresión en el porcentaje de niños que utilizan estrategias analíticas completas para la escritura de palabras cortas (Serie 1): 22,3%, 57,8% y 95%. En el GC en cambio esos porcentajes son de 0%, 14% y 73,4%. Para las palabras cortas con mayor complejidad silábica (Serie 2), esos porcentajes para el GE son de 15%, 36,7% y 75%. Para el GC en cambio de 0%, 6,5% y 60,3%. Cuando se trata de palabras largas (Serie 3), examinadas solamente a partir del T2, los porcentajes observados para el GE son de 38,8% y 94,1%, y para el GC de 14,2% y 42,8%. El desempeño en la escritura de palabras más complejas por su longitud y estructura silábica (Serie4), fueron evaluadas solamente en el T3. El 89,2% de los niños del GE lograron utilizar estrategias de recuperación de la memoria a largo plazo, en tanto sólo lo hicieron el 50,3% de los niños del GC.

La persistencia en mayores porcentajes de estrategias no analíticas y de estrategias analíticas incompletas en el GC, habla en favor de una mayor dependencia de la memoria visual de las palabras y de dificultades en el procesamiento fonológico. Tales características se modifican significativamente cuando se recurre a estrategias de intervención adecuadas.

Concomitantemente se observa que aún cuando aparece un incremento acelerado entre el T2 y el T3 de los niños del GC, su desempeño remite a la escritura de palabras cortas. Justamente en relación con la escritura de palabras largas y de mayor complejidad es dónde se ponen en evidencia las mayores diferencias entre ambos grupos. Dicho de otro modo, aprender a escribir palabras cortas más tempranamente habilita a los niños para poder avanzar hacia escrituras más complejas, en menor tiempo. Para que logren hacerlo es necesario

que dominen el principio alfabético, principio sobre el que recibieron intervención específica los niños del GE.

➤ Finalmente, al *comparar con estudios similares* metodológicamente en cuanto a las características de las muestras (edad de los niños, niveles socioeconómicos) y pruebas utilizadas, podríamos señalar que la efectividad del programa utilizado es alta, ya que los resultados encontrados son semejantes a los informados en estudios realizados en niños de estratos medios y superiores respecto de los niños del mismo estrato social, en ambos casos no intervenidos.

Los estudios realizados por Diuk (2001) con 95 niños de 6 años 5 meses de edad promedio provenientes de escuelas públicas de zonas urbano marginales del norte de la provincia de Buenos Aires, y 29 niños provenientes de familias de nivel socio-económico medio de la misma edad y utilizando las mismas pruebas, muestran que el porcentaje de aciertos en la escritura de palabras es del 40% y de 76% respectivamente.

Resultados similares con niños provenientes de familias de nivel socio-económico medio obtuvo Signorini (1999), al evaluar a 46 niños de 6 años 6 meses de edad de una escuela pública de Capital Federal, cuyo desempeño alcanzó al 85 % de aciertos en una prueba de dictado de 12 palabras familiares y no familiares bisílabas.

➤ Si analizamos comparativamente las *estrategias utilizadas* por un lado para leer y por otro lado para escribir palabras, se puede observar que la mayor parte de los niños utiliza la misma estrategia para ambas actividades aunque con un leve desfasaje. El 18% de los niños del GE y el 12% del GC comienzan a utilizar estrategias superiores en escritura que en lectura, situación planteada en el Modelo de Frith (1985), en el cual el pasaje de la escritura logográfica a la alfabética se produce antes en la escritura que en la lectura.

En este sentido se ha observado en las actividades realizadas en clase durante la intervención, que los niños comenzaban a escribir muchas palabras ya al año de implementación del programa, antes de que pudieran leerlas.

Dada la alta consistencia de las representaciones ortográficas del español, las habilidades de escritura fonológica basadas en mecanismos analíticos resultan más fáciles de alcanzar que las habilidades de lectura, que implican mecanismos de ensamblaje y síntesis, automaticidad en los procesos de codificación y representaciones mentales completas y precisas.

Efectivamente, confirmando los resultados obtenidos por Borzone de Manrique (1994), por Signorini (1999) y por Diuk (2003), los niños del GE comienzan a utilizar en forma temprana (T2) una estrategia analítica para la escritura de palabras (73% de los niños del GE y 31% de los niños GC), mientras que en la lectura este porcentaje baja al 55% en los niños del GE y al 15% en los niños del GC. O sea, que el desfase entre ambas actividades, a favor de la escritura, es de un 18% en el GE y de 16% en el GC.

Escritura de textos

➤ Respecto a la *escritura de textos*, al finalizar la intervención no aparecen diferencias significativas en los puntajes alcanzados por ambos grupos en cuanto a la cantidad de palabras, al número de hiper e hiposegmentaciones y a la competencia comunicativa. No obstante resultan significativas las diferencias entre la cantidad de sujetos que logran escribir textos: el 63% de los niños del GE lograron hacerlo con un promedio de 16 palabras (rango de 55 palabras), y sólo el 30% de los niños del GC, con un promedio de 14 palabras (rango de 17).

Resultados similares obtuvo Borzone de Manrique en un estudio realizado en 1999 en Capital Federal, con un grupo de niños de 5 años de estratos pobres intervenidos con el programa ECOS. En el mismo el 64% pudo escribir textos utilizando la forma convencional de la escritura. En otro estudio en niños de la misma edad, nivel de escolarización y de la misma región, sin que mediara intervención alguna, sólo pudo hacerlo un 7% (Braslavsky, 1992, citado por Diuk, 2003).

Comprensión y producción oral de textos narrativos

En el análisis de la *Comprensión de textos narrativos* se ha considerado el desempeño de los niños en las respuestas frente a preguntas literales e inferenciales, que apuntan a evaluar el recuerdo de los eventos y la reposición de información no presente en el texto, previamente leído por el examinador. La *producción oral de un texto narrativo* implicó tomar en cuenta la cantidad de ítems recuperados en la renarración del texto original y la calidad del texto segundo.

➤ En cuanto a la comprensión oral del texto, en el T3 el resultado total en la prueba frente a los dos tipos de preguntas fue de un 86% de aciertos en el GE y de un 60% en el GC. En las preguntas inferenciales obtuvieron 81% y 48% de aciertos respectivamente en cada uno de los grupos. En las literales aparece una diferencia menor, el 98% de aciertos en el GE y el 80% en el GC. Cabe destacar que las mayores dificultades en ambos grupos se observaron en las preguntas que indagan la coherencia global del texto, con preguntas que remiten a la causalidad de una situación (meta supra ordenada) y a la reacción emocional del personaje, hecho que es esperable para la edad de los niños.

➤ En cuanto a la *renarración oral de textos*, no se hallaron diferencias significativas entre los grupos en cuanto a la cantidad de ítems recuperados. Pero es significativa la diferencia intergrupar en el uso de categorías narrativas de distinta complejidad. En el GC, en el T3, prevalece el tipo de relato correspondiente a la categoría 1 (secuencias descriptivas y de acciones), en la que las producciones son muy pobres, mientras que en el GE sólo un niño se encuentra en la misma situación. La mayoría de los relatos de este último grupo se ubican en la categoría 2 (episodios incompletos), y sólo el 30% de los del GC.

Cabe mencionar que las categorías utilizadas mayoritariamente por los niños del GE, se ajustan a las esperadas para las edades consideradas, teniendo en cuenta que las estructuras narrativas más elaboradas aparecen mayor edad.

➤ Es necesario señalar que la ausencia de correlaciones altas entre la lectura de palabras con la comprensión y la narración oral de textos narrativos (.274 y .283 respectivamente) no resulta llamativa. Efectivamente las correlaciones moderadas o altas podrían esperarse entre la lectura de palabras y la comprensión lectora.

No obstante, es dable señalar que aún en este último caso, la lectura de palabras por sí misma, es condición necesaria pero no suficiente para la comprensión lectora, que depende de muchos otros factores. En las edades consideradas en el presente estudio, no está suficientemente automatizado aún el procedimiento de la lectura de unidades superiores a la palabra, circunstancia que fue tomada en cuenta en la medida en que no se indagó la comprensión de textos leídos por los niños.

Relaciones entre las variables examinadas

Cuando se analiza el desempeño de los buenos lectores y de los lectores con dificultades de ambos grupos, las relaciones entre las diferentes variables y el poder predictivo de unas sobre otras, se observan resultados que es necesario puntualizar.

- Del total de los niños, aproximadamente la mitad se consideran buenos lectores y la otra mitad lectores bajo rendimiento. Resulta significativa la diferencia entre los buenos lectores según el grupo considerado, ya que el 72% de los buenos lectores pertenecen al GE y sólo el 27,7% al GC. Asimismo del total de niños del GE el 65% son buenos lectores y sólo el 33% de los niños del GC.
- Los puntajes promedio de las variables de conciencia fonológica y conocimiento de lo escrito respecto del desempeño en lectura de palabras, mostraron diferencias significativas en la mayoría de los casos, cuando se toma en consideración el desempeño de los buenos lectores y de los lectores con dificultades del grupo total. No obstante, se destacan fuertemente las halladas en segmentación y elisión de fonemas. Ambas variables diferencian a los niños de ambos grupos en el T2 y el T3.
- En las otras variables los valores encontrados son menores o no significativos. En el T1 los grupos no se diferencian respecto del reconocimiento de rimas y elisión de fonemas. Los valores respecto de rima son semejantes, de modo tal que esta variable parece no diferenciar a los niños de uno u otro grupo. En cuanto

a la elisión de fonemas, la casi totalidad de los niños no había desarrollado aún este tipo de habilidad.

➤ En el T3, en el reconocimiento de letras y correspondencia sonido letra, los grupos se homologan. Tampoco en este caso las diferencias intergrupales pueden atribuirse a este tipo de conocimientos.

➤ En cuanto a los resultados encontrados en los estudios de correlación permiten observar tanto en el T2 como en el T3 asociaciones de moderadas a fuertes entre las variables de conciencia fonológica y conocimiento del sistema de escritura, respecto de las variables lectura y escritura. Particularmente fuertes resultan las asociaciones de identificación del fonema inicial ($Rho .852$ y $.902$) para lectura y escritura respectivamente en el T2, y de segmentación y elisión de fonemas ($Rho .890$ y $.850$) para lectura y ($.814$) para escritura en el T3.

➤ Estos resultados se encuentran en la misma línea que los hallazgos de Scarborough (1998), autora que analiza distintas investigaciones que intentan predecir las dificultades en lectura al inicio de la escolaridad. En más de 27 de los trabajos examinados encuentra una correlación promedio de $.46$ entre las variables conciencia fonológica y lectura.

➤ A su vez los resultados del estudio de regresión resultan congruentes con los anteriores. En T1, la variable que mejor predice el desempeño en lectura y escritura es reconocimiento de letras. En el T2, correspondencia sonido letra, que a su vez correlaciona fuertemente con las variables segmentación y elisión de fonemas. En una investigación realizada sobre niños de primer grado, examinados al inicio y a la finalización del curso, en Buenos Aires (Signorini, 1999), se encontraron resultados comparables. En ese estudio se encontró como variable predictora la segmentación de fonemas para la lectura de pseudopalabras ($R^2 .23$) y de palabras ($R^2 .27$). Para la escritura de palabras, en cambio fue la variable identificación de sonidos ($R^2 .26$). En nuestro estudio los valores fueron de $R^2 .29$ en el caso de la variable segmentación de fonemas como predictora del desempeño en lectura y de $R^2 .42$ en el caso de la variable identificación del fonema inicial como predictora del desempeño en escritura.

➤ En el T3, los valores más altos del estudio de regresión corresponden a las variables segmentación y elisión de fonemas, pudiendo postularse la colinealidad que guardan con respecto a lectura y escritura.

Momento y magnitud del impacto de la intervención

En cuanto al impacto de la intervención y a su magnitud, la aplicación del modelo de medidas repetidas ha permitido observar los incrementos de las puntuaciones en las variables examinadas y el momento en el que se produce. El cálculo del estadístico Effect Size, a su vez ha posibilitado estimar esa magnitud.

➤ En cuanto a la progresión del impacto de la intervención, el modelo, permitió corroborar que los niños del GE mejoraron significativamente su desempeño en las diferentes variables estudiadas, teniendo en cuenta la evolución esperable a través del tiempo. El efecto positivo de la intervención en este sentido quedó demostrado para las variables: reconocimiento de letras, correspondencia sonido letra, segmentación, elisión de fonemas, lectura de palabras cortas, escritura de palabras cortas, para los puntajes compuestos de las cuatro pruebas de conciencia fonológica, de lectura y escritura total de palabras y para comprensión de textos, particularmente en relación con las preguntas inferenciales.

El modelo ha permitido asimismo identificar el momento en el que se produce una progresión significativa, cuando se comparan los resultados de ambos grupos. El impacto temprano (del T0 al T1) se observa en el caso de reconocimiento de letras, correspondencia sonido-letra, segmentación de fonemas, lectura y escritura de palabras cortas y resulta acumulativo, de modo tal que los niños del GE, alcanzan mejores desempeños en todos los tiempos, en habilidades progresivamente más complejas. Efectivamente entre el T1 y el T2 aparece el impacto respecto de la elisión de fonemas, lectura y escritura de los listados totales de palabras.

➤ El tamaño del impacto resultó positivo, con valores altos en todas las variables consideradas tanto en el T2 como en el T3, excepto en el caso de Escritura de

palabras (Serie 1) en el Tiempo 3, debiendo recordarse al respecto que se trata de palabras muy simples y de fácil aprendizaje.

El promedio de los valores correspondientes al conjunto de las variables fue alto (0.85), mayor que los encontrados en otros estudios (Erhi, 2004). Esta circunstancia pone de relieve el impacto de la intervención sobre el Grupo Experimental.

En cuanto a los alcances y/o limitaciones del presente trabajo, el aporte específico que proporciona está relacionado con los resultados alcanzados a través del seguimiento realizado durante 30 meses a dos grupos de niños (65 en un inicio y 35 al final), seguimiento que ha sido dificultoso en virtud de la escasez de recursos para poder realizarlo y de no disponer siempre de las autorizaciones correspondientes por parte de las autoridades escolares.

Los resultados encontrados a partir del modelo de intervención seleccionado, ya probado en niños mayores, ha aportado evidencia empírica que da cuenta de su eficacia a corto y mediano plazo.

No obstante, estimamos que sus resultados pudieron ser de mayor magnitud, si se hubiera incrementado la cantidad de horas semanales que los maestros dedicaron a su implementación, y si los padres hubieran participado en actividades programadas y compartidas de lectura de textos, y en otras tareas de promoción conciencia fonológica y conocimiento de la escritura.

Pero es importante recalcar que se ha dejado en la escuela en la cual se realizó el programa, capacidad instalada tanto a nivel de los docentes como a nivel de planificaciones de actividades y materiales existentes que permiten replicar el programa con otros niños.

Los resultados de este estudio se mueven en consonancia con los planteos de otros investigadores de nuestro país y en el exterior y pueden coadyuvar al diseño de estrategias de intervención, especialmente destinadas a los niños considerados en riesgo de tener dificultades en el aprendizaje de la lectura y la

escritura. Aportan a su vez, evidencia obtenida en un estudio longitudinal, poco frecuente en el país, a partir del cual es posible identificar el tiempo de intervención necesario para variables específicas, el interjuego de sus asociaciones a través del tiempo, el poder predictivo de algunas de ellas sobre el desempeño en la lectura y escritura iniciales. Finalmente no se conocen otros estudios en el país que hayan examinado el tamaño del impacto de la intervención.

Se ha mostrado suficientemente la importancia de la intervención en el conjunto de las variables seleccionadas, muchas de las cuales no se desarrollan espontáneamente, siendo necesario, en la mayoría de los casos, la intervención sistemática en el medio escolar. Según Peter Bryant y Usha Goswami (1987), dos investigadores entre los más fértiles en la materia, "el descubrimiento de la existencia de una relación fuerte entre la conciencia fonológica del niño y sus progresos en el aprendizaje de la lectura es uno de los mayores éxitos de la psicología contemporánea".

Aprender a leer en un sistema alfabético exige trabajar con la promoción de habilidades de conciencia fonémica, para garantizar el dominio del principio alfabético. Además resulta imprescindible exponer al niño a la interacción con materiales adecuados y a situaciones de lectura y escritura variadas, que no sólo suscitan niveles mayores de conciencia fonológica, sino que motivan al niño para apreciar el valor del lenguaje escrito y estimular su autoestima como un aprendiz exitoso.

Los años preescolares (3 y 4 años) son extremadamente importantes para el desarrollo emocional, físico, cognitivo, del lenguaje y de la alfabetización del niño, cuyo desarrollo se ve afectado por la calidad de experiencias educativas que ayudan a promover futuras competencias académicas y sociales

El trabajo relativo a actividades para promover el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica y del conocimiento del sistema de escritura realizado en este programa en forma temprana no hubiera sido suficiente para lograr buenos resultados sin un contexto de interacción rico en la promoción de actividades

específicas de comprensión oral de textos narrativos y narración de cuentos. Efectivamente leer un texto es un acto complejo que no puede ser reducido a la comprensión de las palabras que lo componen, pero esta competencia es indispensable para que la lectura sea factible, y tiene que ser adquirida lo antes posible ¿Por qué es necesario sostener esta posición?

Un argumento contundente es el llamado “Efecto Mateo” ampliamente documentado por Stanovich (1986), a partir de los trabajos de Walberg y Tsai (1983, 1984), quienes siguiendo a Merton (1968) utilizaron esa denominación para los efectos educacionales negativos. Según Stanovich, las diferencias individuales a comienzos del aprendizaje de la lectura no se atenúan sino que tienden a acentuarse con la escolaridad. Como en la parábola evangélica, los ricos se hacen cada vez más ricos y los pobres más pobres. La posesión del código alfabético permite leer de manera autónoma y esto, tal como se ha mostrado en el presente estudio, mejora el funcionamiento del sistema de procesamiento de las palabras y enriquece los conocimientos lingüísticos y generales del lector (Juel, 1988, Torgesen & Mathes, 2000, Snow, Porche, Tabors & Ross Harris, 2007). Cuanto antes, y en forma sistemática se exponga al niño en contextos facilitadores de la alfabetización, mejores serán los resultados. Los recursos de orden superior, necesarios para leer textos de cierta complejidad, se desarrollan leyendo, por esto el aprendizaje de la lectura debe llevar al niño, a través de la mediatización de la enseñanza, al nivel de lector autónomo lo más tempranamente posible.

En este trabajo se ha implementado un programa de alfabetización temprana cuyos resultados han aportado evidencia empírica acerca de la validez del enfoque propuesto. Pero, por su misma naturaleza, estuvo destinado a un grupo restringido de niños, y a la capacitación de los docentes a su cargo. Resulta necesario al respecto, extender intervenciones a poblaciones más amplias de niños. Párrafo aparte merece la capacitación de los maestros para que puedan disponer de los conocimientos necesarios para participar en intervenciones oportunas, sistemáticas y sostenidas a lo largo del tiempo, situación que merece la atención de las instancias de decisión de las políticas educativas.

Debe tenerse en cuenta que una alfabetización exitosa en los años iniciales no garantiza la desaparición del conjunto de factores responsables de las diferencias que aparecen más adelante entre sectores poblacionales desaventajados. La intervención temprana, como se ha visto en este trabajo resulta promisorio para prevenir dificultades ulteriores. Pero es necesario seguir interviniendo a lo largo de toda la escolaridad, de manera específica, para asegurar con un margen de certeza la anulación del efecto Mateo, a través del rol preponderante que las políticas educativas pueden y deben asumir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge. Massachusets. MIT Press.
- Adams, M.J. Foorman, B., Lundberg, I. & Beeler, T. (1999). *Phonemic Awareness in your children*. Paul H. Brooks Publishing.
- Anderson, A.B. & Stokes, S. J. (1984). Social and institutional influences on the development and practice of literacy. In H. A. Goelman, Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Exeter, NH: Heinemann.
- Anderson, R.C., Hierbert, E.H. Scott, J.A. & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a Nation of Readers. The Report of the Comission on Reading*. Washington DC: National Academy of Education ; Comission on Education and Public Policy.
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- Aram, D. & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES. Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development* 16, 831-852.
- Armbuster, B.B., Anderson, T.H., & Osterlag, J. (1989). Teaching text structure to improve reading and writing. *Reading Teachers*, 43, 130-137.
- Baker, A.J., & Piotrkowsky, C.S. (1996). *Parents and children Through the School years: The effects of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters*. Final Report to the David and Lucile Packard Foundation. Los Altos. C.A.
- Ball, E.W. & Blachman, B (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Barnett, S (2003) Preschool Education for economically disadvantaged children.: Effects on reading achievement and related outcomes. En S. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development, Volume 1*. New York: The Guilford Press. 2003. (p 421-443)

- Beck, I. L. & Hamilton, R. (2000). *Beginning Reading Instruction*. Washington: The American Federation of Teachers.
- Bereiter, C. & Engemann, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bertelson, P. (1986). The onset of literacy: Liminal remarks. *Cognition* 24, 1-30.
- Bialystok, E. & Niccols, A. (1989). Children control over attention to phonological and semantic properties of words. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 18, No. 4. 369-387.
- Blachman, B.A., Ball, E.W., Black, R.S.& Tangel, D.M. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low income, inner city classrooms. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 6,1-18.
- Borzone de Manrique, A.M. (1994) *Leer y escribir a los 5*. Buenos. Aires.: Aique.
- Borzone, A.M. (1999) Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el aula*. 3 Buenos Aires.
- Borzone de Manrique, A.M. & Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Borzone de Manrique, A.M. & Rosemberg, C.R. (1992). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y aprendizaje* 67-68, 116-132.
- Borzone de Manrique, A.M. & Rosemberg, C.R. (1997). *Propuesta de alfabetización bidialectal y bicultural para plurigrado*. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas Argentina.
- Borzone, A.M., Rosemberg, C. R. (2000). *Las aventuras de Tomás*. Buenos Aires. Red de apoyo escolar- CONICET, Fundación Arcor y Fundación Antorchas.
- Borzone, A.M; Rosemberg, C.R., Diuk, B.; Silvestre, A. & Plana, D. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Editorial Tres Almenas, Buenos Aires.
- Borzone, A.M; Rosemberg, C.R.; Diuk , B; & Amado, (2005). Aprender a Leer y escribir en contextos de pobreza: Una propuesta de alfabetización intercultural. *Lingüística en el aula*, Nero 8 (7-29). Bs As. CONICET.

- Borzzone, A.M., Rosemberg, C. R. & Flores, E (2000). *Las aventuras de Ernestina* Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1984). *Home Observation for the Measurement of the Environment (revised edition)*. Arkansas: University of Arkansas at Little Rock.
- Brady, S.A & Shankweiler, D.P. (1991). *Phonological process in literacy*. Hillsdale , NJ: Erlbaum.
- Braslavsky, B. (1990). *La escuela puede*. Buenos.Aires: Aique.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos. Aires: FCE.
- Bredenkamp, S. ed.(1987). *Developmentally appropriate practice in programs serving children birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Bredenkamp, S & Copple, C.(1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* Washington, DC: NAEYC.
- Bruce, D. (1964). An Analysis of word sounds by young children. *British children of Educational Psychology* , 34, 158-170.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*, Barcelona , Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Le Développement de l'enfant. Savoir Faire, savoir dire*. París: PUF.
- Bryant, P. & Goswami, U. (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondence, *Cahiers de. Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition* 7: 439–443.
- Bryant, P.E.; Mac Lean, M., Bradley, L.L. & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology* , 26, 429-438.
- Burgess S. R., Hecht S. A. & Lonigan C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, Vol. 37, N° 4*, 408-426.
- Cain, K (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335–351 University of Essex, uk.

- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Clay, M. (1979). *The early Detection of Reading Difficulties*. New Zealand. Heinemann Education.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. New Zealand: Heinemann Education.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2003). *Ecrire pour penser, apprendre et se construire*. Resonances, avril. (Monográfico Ecrire dan toutes les matières) 6-7.
- Chall, J.S. (1967). *Learning to read : The great debate*, New York. Mc Graw -Hill.
- Chall, J.S. (1983). *Learning to read The Great debate*. Updated ed. New York. Mc Graw -Hill.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavior Sciences* (Second Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaun Associates.
- Coltheart, M (1978). lexical acces in simply reading tasks . En G Underwood (Ed) *Strategies of information processing* . Londres: Academis Press.
- Cook-Gumpers, J. (1988). La construcción social de la alfabetización. Buenos Aires. Paidós.
- Crane-Thoreson, C., & Dale, P.S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1991). *Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowdelge, and spelling*. *Journal of educational Psychology*, 83, 264-274.
- De Temple, J.E. & Snow, C. (1992). Styles of parent-child book reading as related to mothers' views of literacy and children's literacy outcomes. Conference on Human Development, Atlanta, GA.
- Defior Citoler, S. (1994). "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura". *Infancia y aprendizaje* 67-68: 91-113.
- Defior Citoler, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas. Málaga: Aljibe.

- Dickinson, D. & Neuman, S. (Eds.) (2006). *Handbook of Early Literacy Development, Volume 2*. New York: The Guilford Press.
- Diuk, B (2003). El Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación. U.N.L.P., La Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Diuk, B., Borzone, A.M. (2001) El aprendizaje de la escritura en español: estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Revista de Psicología y Ciencias afines*. 18 (1), 35-63.
- Domínguez, A.B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje* 76, 83-96.
- Downing, J. & Thackray, D.V. (1974): *Madurez para la lectura* . Buenos Aires. Ed. Kapelusz .
- Ehri; L.C. (1980). The development of ortographic images. In U.Frith (ed) *Cognitive process in spelling*, 311-338. New York . Academic Press.
- Ehri; L.C. (1991). Development of the ability to read words. En R.Barr, ML.Kamil,P.B.Mosenthal & P.D. Pearson (Eds) *Handbook of reading research* (VolII) White Plains , NY: Longman.
- Ehri, L.C. (1998). Grapheme-Phoneme Knowledge is Essential for Learning to Read Word in English. En J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L.C. (2004). Teaching phonemic awareness and phonics. An explanation of the National reading Panel Meta- Analyses. En P. Mc Carrdle & V.Chhabra *The Voice of Evidence in Reading Research* Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.
- Engelmann, S. & Bruner, E.C. (1974). *Distar Reading I: and Instructional System* , 2ded.Chicago: Science Research Associates.
- Faber, A (1990). *Phonemic Segmentation as epiphenomenom : Evidence from the history of alphabetic writing*. Haskins Laboratoires , Status report on Speech Research , SR 101-102, 28-40.
- Fayol, M. (1992). La comprehension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelque questions” en Plecocq (ed) *La lecture . Processus , apprentissage, troubles*, Paris, Presses Universitaires de Lile.

- Ferreiro, E & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982). ¿Se debe o no enseñar a escribir en jardín de niños? Un problema mal planteado. *Boletín de la Dirección de la Educación Pre Escolar, México*.
- Feitelson, D., & Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *Reading Teacher*, 39, 924-930.
- Fischel, J.E. (1994). *Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook.
- Flesch, R. (1955). *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York: Harper & Row.
- Flesch, R. (1981). *Why Johnny Still Can't Read: A New Look at the Scandal of Our Schools*. New York: Harper & Row, 1-5.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Foorman, B.R. Francis, D.J., Fletcher, J.M., Schatschneider, C. & Meta, P (1998) The role of instruction in learning to read: preventing reading failure in at risk children. *Journal of educational Psychology*, 90, 37-55.
- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. En U Frith (Ed) *Cognitive processes in spelling* (pp495-515) Londres: Academic Press
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.) *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldenberg, C. (2003). Making Schools Work for low-income families in the 21st century in *Handbook of Early Literacy Research* de Neuman & Dickinson . The Guildford Press. London.
- Gombert, J. E. (1990). "Développement métalinguistique et langage écrit". En E. Gombert *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires du France.
- Gombert, J. E. (2002). Le problème de la formation autour du principe alphabétique. *Les Journées de l'Observatoire. La formation à l'apprentissage de la lecture*. www.inr.fr/ONL

- Good, R. H. & Kaminski, R. A. (2002). Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Disponible en <http://www.dibels.uoregon.edu/>. Universidad de Oregon <http://www.uoregon.edu/techreports/index.php>. Florida Center of reading research (<http://www.fcrr.org/index.htm>).
- Goodman, Y. (1989), Roots of the Whole-Language Movement. *The Elementary School Journal*, Vol. 90, No. 2, Special Issue: Whole Language pp. 113-127.
- Gough, P. B. (1984). Word Recognition. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Gough, P. B. & Juel, C. (1989). "Les premiers étapes de la reconnaissance des mots". En L. Rieben y C. A. Perfetti (Eds.). *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchatel, París: Delachaux & Niestlé.
- Gough, P.B, Juel, C. & Griffith, P.L (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. En P.Gough, L.Erhi and R Treiman (Eds) *Reading acquisition* (pp35-49) Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A.; Singer, M.& Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review* Vol 101, N :3 371-395.
- Graves, M; Juel, C & Graves, B (2001). *Teaching reading in the 21 st Century*. Cap.6 Allyn and Bacon.
- Guirao, M. & Garcia Jurado, M.A. (1993). Estudio estadístico del español. Buenos Aires: Laboratório de Investigaciones Sensoriales. CONICET.
- Gunning, T. (1998). *Assesing and correcting rading and writing difficulties* , Boston, Allyn and Bacon.
- Hall, S.L.(1999). *Straight talk about reading: How parents can make a difference during the early years* L Moats - Chicago, IL: Contemporary BooksHalliday, Ch. (1988). Spoken and writing langage . Hong Kong , Oxford University Press.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hatcher, P; Hulme, CH. & Snowling, M (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of

reading failure. *Journal of child Psychology and Psychiatry* 45:2 , pp338-358.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: McGraw-Hill.

Hoff, E. (2006). Environmental Support for Language Acquisition. In D. K. Dickinson & S. B. Newman (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 163-172). New York: Guilford Press.

Hoff, E & Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.

Høien, T.I., Lundberg, K., Stanovich, K., Bjaald, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary journal*: 171-188.

Holdway, D. (1979) *The Foundations of literacy*. Sidney, Australia: Ashton Scolastics.

Hoover, W.A. & Gough, P.B (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 2, 127-160.

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*, in J.B. Pride & J. Holmes (eds) *Sociolinguistics : Selected readings* : Harmondsworth: Penguin.

Invernizzi, M., Juel, C. & Rosemary, C.A. (1997). A Community volunteer tutorial that works . *The reading teacher* 50 (4): 303-31.

Jonson-Laird, P. N. (1981). "Mental models in cognitive science". *Cognitive science* 4, 71-115.

Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1980). A Theory of reading : From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 4, 329-354.

Keogh, B. (2004). The Importance of Longitudinal Research for Early Intervention Practices. En P. McCardle & V. Chhabra, (Eds.), *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Labov, W. (1972). *Language in the Inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Lautrey, J. (1985). Clase social, medio familiar e inteligencia. Madrid: Visor.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Liberman, I.Y. (1973). Segmentation of the spoken word. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- Liberman, I Y.; Liberman, A.M.; Mattingly, I & Shankweiler, D. (1980). Ortography and the beginning reader. En Cavanagh y R Venezky (Eds) *Ortography, reading and dyslexia*. Baltimore: University Park Press.
- Liberman, I Y., Shankweiler, D; Fisher, F. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of experimental child Psychology* 18, 201-212.
- Lonigan, Ch.; Burgess, S. R; Anthony, J. & Barker, Th. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to 5 year old children. Florida State University. *Journal of Educational Psychology* Vol. 90 N° 2, 294-311.
- Mandler, J. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of schema theory*. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Manrique, A.M.B.& Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *Lectura y Vida*, 5, 4-13.
- Marder, S.; Piacente, T. (2001). *Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales* Plan de Tesis doctoral presentado a la Facultad de Humanidades. Universidad de La Plata. Buenos Aires.
- Martens, P., & Goodman, Y. (1996). Invented punctuation. In N. Hall, & A. Robinson (Eds.), *Learning about punctuation* (pp. 37–53)
- Martínez Olivé, C. & Teberosky Coronado, A (2005). El conocimiento de las letras en *Estudios sobre la adquisición del lenguaje* IV Congreso Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado © Ediciones Universidad de Salamanca y los autores 1.ª edición: Octubre, I.S.B.N.: 84-7800-511-0.
- Mason, M. (1980). Reading ability and the encoding of item and location information. *Journal of experimental Psychology: Human Perception and performance*, 6, 89-98.
- Mason, J.M., Anderson, R.C., Omura, A., Uchida, N., & Imai, M. (1989). Learning to Read in Japan. *Journal Curriculum Studies* 21 5, pp 389.

- Mattingly, I.G. (1972). Reading the linguistic process and linguistic awareness . En J.F.Kavanagh & I. Mattingly (Eds) , *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- McCabe, A. (1990). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McCardle, P.; Cooper, J.; Karp, N.; Houle, G., & Paul Brown, D. (2001). Emergent and Early literacy: Current Status and research Directions. in *Learning Disabilities research & Practice* 16 (4), 183-185.
- McCardle, P. & Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence* in Reading Research. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.
- McCormick, C.E., & Mason, J.M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W. H. Teale & E. Sulzby, *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 90-115). Norwood, NJ: Ablex.
- McGee, L.M., & Purcell-Gates, V. (1997). So What's Going on in Research on Emergent Literacy?. *Reading Research Quarterly*, 32(3), 310–318. 10.1598/RRQ.32.3.5
- Merton, R. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159, 56-63.
- Metsala, J.L.. & Stanovich, K.E. (1995). *An examination of young children's phonological processing as a function of lexical development* Annual meeting of the American Educational Research.
- Metsala, J. L. & Ehri, L. C. (1996). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, New Jersey; London; Lawrence Erlbaum Associates.
- Moats, L. (1999) *Teaching Reading is ... science*. Item N 372, 6/99 American federation of teachers : Washington DC.
- Molinari-Marotto, C. (1997) *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Universidad de Buenos Aires. Publicaciones del CBC.
- Morais, J. (1991) Constraints on the development of phonemic awareness. en S.Brady & D. Shankweiler (Eds) *Phonological process in literacy*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Morphett, M.V. & Washburne, C.(1931) *When should children begin to read?* Elementary School Journal, 31, 495-503.

- Muñoz Izquierdo, C. (1996). Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema. Mexico. FCE.
- Nagy, W.E. & Anderson, R.C. (1984) How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19,304-330.
- Nagy,W.E. & Anderson, R.C. & Herman P.A. (1987). Learning word meaning from context during normal reading. *American Educational Research Journal* ,24,237-270.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups.* (NIH Publication N° 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Disponible on line: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- Nelson K. (1981). Individual difference in language development: Implication for development an language. *Development Psychology*, 17, 2, 170-187.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind.* New York: Cambridge University Press.
- Neuman, S. (2006). The Knowledge Gap: Implications for Early Educaction. En D. K. Dickinson y S. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development, Volume 2.* New York: The Guilford Press. 2006
- Neuman, Bb, Copple, C.,& Bredekamp, S.,(1999). Learning to read and write . in *Developmentally Appropriate practices for Young Children.* NAECYT.
- Neuman, S. & Dickinson, D. (Eds.) (2003). *Handbook of Early Literacy Development, Volume 1.* New York: The Guilford Press.
- Neuman, S., Dwyer, J. & Koh, s. (2007). *Child/Home Early Language & Literacy Observation Tool.* Baltimore: Paul Brooks Publishing.
- Newman, D: Griffin, P. Cole, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento . Madrid. Morata.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J. & Angell, A. L. (1994). The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children

from Low-income Families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.

Pontecorvo, C. & Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y aprendizaje*, ISSN 0210-3702, N° 58, 1992, pags. 125-142.

Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. Nueva York: Oxford University Press.

Perfetti, C.A. (1991) Representation and awareness in the acquisition of reading competence. En L.Reiben & C.A.Perfetti (Eds) *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ Erlbaum.

Perfetti, C.A., Beck, I., Bell, I. & Huges, C. (1987). *Phonemic knowledge and learning are reciprocal: A longitudinal study of first grade children*. Merrill Palmer Quarterly 33:283-319.

Peterson, C. & McCabe, A. (1983) *Developmental Psycholinguistics: three ways of looking at child's narrative*. N. York: Plenum Press.

Pflaum, S.W, Walberg, H.J. Karegianes, M.L.& Rasher, S.P. (1980) Reading Instruction: A quantitative Analysis. *Educational Researcher*, 9, 12-18.

Piacente, T. (2000). *Trastornos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito* Ficha de circulación interna parte 1 Seminario Trastornos del aprendizaje, Cátedra de Psicopatología II Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

Piacente, T. (2005). *Trastornos Específicos de Aprendizaje Escolar*. Facultad de Psicología de la U.N.L.P. (mimeo).

Piacente, T. y Granato, L. (2001). "Competencia Narrativa Verbal y No Verbal. Relación con el Nivel Intelectual". *Lengua, Discurso y Texto (I Simposio Internacional de Análisis de Discurso, Volumen Único*, 1050-1061

Piacente, T.; Granato, L.; Tittarelli, A. M.; Maglio, N. y Valenzuela, B. (2000). "Las Competencia Discursivas Infantiles y su Evaluación". *Revista de la Facultad de Psicología de la U.N.R., Año 3, N° 1 y 2*, 133-156.

Piacente, T; & Marder, S. (2002). El desarrollo psicológico infantil. Sus factores determinantes. Proyecto Nutrición, alfabetización y desarrollo psicológico. Una propuesta integradora a favor de la infancia. *Programa de capacitación de maestros para el mejoramiento del desarrollo del lenguaje y del estado nutricional en zonas pobres dependiente de las Áreas de Educación y Nutrición de UNICEF Argentina*. Publicado por UNICEF. Módulo 5 y 6

- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Nº 21, Vol. 1, 61-88.
- Piacente, T; Marder, S; Resches, M (2007). *Componente Metodológico de la Evaluación de Impacto Plan más Vida CIC- Comisión de Investigaciones Científicas Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Buenos Aires.*
- Piacente, T; Marder, S; Resches, M (2007). *Componente Condiciones de la familia y del niño para la alfabetización” de la Evaluación de Impacto Plan más Vida CIC- Comisión de Investigaciones Científicas Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Buenos Aires. (en prensa)*
- Piacente, T., Rodrigo, M. A. & Urrutia, M. I. (1998). Creencias y Prácticas Maternas sobre la Adquisición del Lenguaje Temprano. Relaciones con el desarrollo del Lenguaje de los Niños. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. Revista de la Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Año 4 Nº 1, 102-116.
- Pikulski, J. (1997). Reading and writing in kindergarten: developmentally appropriate *Reading Today* 15 (1) 24.
- Pinker, S. (1999). *L’instinct du langage*, Paris, PUF.
- Querejeta, M., Piacente, T., Marder, S. Resches, M.; Urrutia, M.I. (2004). Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. En M. A. Mayor, B. Zubiauz & E. Diez (Eds.), *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del estado*. Ediciones Universidad de Salamanca. Colección Aquilafuente, p. 803-818.
- Rabassa, M. (2005) Segmentación gráfica y conciencia metalingüística de las unidades textuales. En M. A. Mayor, B. Zubiauz & E. Diez (Eds.), *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del estado*. Ediciones Universidad de Salamanca. Colección Aquilafuente. pp 732-747.
- Ramus, F. (2005). Aux origines cognitives, neurobiologiques et génétiques de la dyslexie. *Les journées de l’ONL, Les Troubles de l’apprentissage de la lecture*, février, 2005. www.inrp.fr/ONL.

- Roach, K.A. & Snow, C.E. (2000). *What predicts 4th grade reading comprehension?* Paper presented at the Annual Conference Of The American Education Research Association, New Orleans.
- Rodríguez Bou, I. (1952). Recuento de vocabulario español. Río Piedras, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosemberg, C.R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias. Un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas* 21, 95-125. Universidad de Chile.
- Rumelhart, D. (1980). The building blocks of cognition. En: Spiro, R. Bruce, B. & Brewer, B. (eds.) *Theoretical issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Sampson, G. (1985). *Writing system*. Stanford : Stanford University Press.
- Scarborough, H.S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 508-511.
- Scarborough, H.S (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis) habiliteís: Evidence, theory and practice. Handbook of early literacy research . Neuman & Dickinson. New York Guidford Press.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates (Traducción al castellano *Guiones, Planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós).
- Segui, J. & Ferrand, L. (2000) *Lecons de paroles*, Paris, Editions Odile Jacob.
- Shankweiler, D. (1992.) *Surmounting the consonant cluster in beginning reading and writing*, presentado en The symposium on the development of Phonological awareness , AERA Annual Meeting , San Francisco , U.S.A.
- Share, D. & Stanovich, K. (1995) Cognitive process in early reading development accomodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57.
- Shiro, M (2003). Genre and evaluation in narrative development, *Journal of Child Language*, 30, 165-195.

- Signorini, A. (1997). Word Reading in Spanish : A comparison between skilled and less beginning readers . *Applied Psycholinguistics*, 18,319-344
- Signorini, A. (1999). *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P. Bs As. Argentina.
- Signorini, A. (2000). *Cuentos, historias y leyendas de Tomás*. Buenos Aires.Instituto de Lingüística de la UBA.
- Signorini, A.& Borzone de Manrique, A.M. (1996). Las habilidades metafonológicas , la lectura y la escritura en niños de 5 años. *Lenguas Modernas*, 23:71-95.
- Signorini, A.; Borzone de Manrique, A.M. & Rosemberg, C. (1989) Elaboración de un instrumento para el diagnostico de la comprensión de narraciones. *Lenguas Modernas*, 16, 41-68.
- Signorini, A. & Piacente, T. (2001). La adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – CONICET-U.N.R.)*, 15, 5-29.
- Slavin, R.E. (1984). Meta-Analysis in education: How has it been used? *Educational Researcher*, 13 (10) 6-15.
- Slegers, B. (1996). *A review of the research and literature on emergent literacy*. Urbana-Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED397959)
- Smith, M. W. & Dickinson, D. K. (2002). *Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit*. Baltimore: Paul Brooks Publishing.
- Snow, C.E. (1977) Developments of conversations between mothers and babies . *Journal of Child Language* 4:1-22.
- Snow, C.E. (1983) "Literacy and language: relationships during the preschool years". *Harvard Educational Review*. 53: 2: 165-189.
- Snow, C.E., Burns, M. & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children: Committee on Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education*. National Research Council, Washington, DC: National Academy Press.

- Snow, C. E., Porche, M., Tabors, P. & Ross Harris, s. (2007). *Is Literacy Enough?*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Song, M., & Miskel, C. G. (2005). Who are the influentials? A cross-state social network analysis of the reading policy domain. *Educational Administration Quarterly*, 41, 7-48 SL.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1994). Does dyslexia exist? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 579-595
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K.E; Cunningham, A.F. & Cramer, B.B.(1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children. Issues of task comparability. *Journal of experimental child Psychology*, 38, 175-190.
- Sthal, S. (1998) *Teaching phonics and phonological awareness* in Handbook of early Literacy Research. Neuman & Dickinson. The Guildford Press . New York . Cap.5 pag 333-347.
- Stein, N. L. & Albro, E. R. (1996). Building complexity and coherence : Children's use of goal-structured knowledge in telling good stories. En M. Bamberg (Ed.), *Learning how to narrate : New directions in child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. En: FREEDLE, R.O (ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex,, vol 2, 53-120. Stein, N. & Trabasso, T. (1982) What's in a story: an approach to comprehension and instruction En: GLASER, R. (ed.) *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 213-267.
- Stevenson, H. & Newman, R. (1986). Long-Term Prediction of Achievement and Attitudes in Mathematics and Reading. *Child Development*, Vol. 57, No. 3 pp. 646-659.
- Strickland, D (2003). Early intervention for African american children considered to be at risk. En *Handbook of early Literacy Research*. S. Neuman y D. Dickinson. The Guildford Press . New York . Vol.1, pag 322-332.

- Stuart, M. y Materson, (1992). *Patterns of reading and spelling in 10-year – old children related to pre reading phonological abilities. Journal of experimental child Psychology*, 54:168-187.
- Swanson, H.L. (2000) What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta- analysis of intervention studies. In R Gersten, E. Schiller,& S.Vaughn (Eds) *Contemporary special education research : Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues* (pp.1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W.H. Teale & E. Sulzby. *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ; Ablex.
- Thorstad, G. (1991). *The effect of orthography on the acquisition of literacy skills. British Journal of Psychology*, 82: 527-537.
- Torgesen; J. & Mathes, P. (2000). *Assesment and instruction in phonological awareness*. Florida Department of Education. Florida State University.
- Treiman, R. (1992). *The role of intrasillabic units in learning to read an spell*. En P.Gough, L Ehri y R.Treiman (eds) *reading Acquisition* . Hillsdale ,NJ: Lawrance Erlbaum Associates.
- Treimann, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first –grade children* . New York : Oxford University Press.
- Tunmer, W.E. (1991). *Phonological awareness and literacy acquisition*. In L.Reiben & C.A.Perfetti (Eds) *Learning to read: Basic research and its implications* . Hillsdale , NJ Erlbaum.
- Tunmer, W.E, Prat, C., & Herriman, M.I. (1984). *Metalinguistic awareness in children. Theory, research and implications*. New York : Springer-Verlag.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts. Inferences and coherence. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. N.Y: Academic press, 539-588.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky,L.S. (1962). *Thought and language* . Cambridge, Mass: MIT Press.
- Vigotsky,L.S. (1979). *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Wagner , R.K.; Torgesen, J.K;. Laughon, P.; Somons,K. & Rashotte, C.A. (1993) Development of young readers phonological processing abilities. *Journal of educational psychology* , 585, 83-103.
- Walberg, H. J. & Tsai, S. (1983). Matthew effects in education. *American Educational Rsearch Journal*, 20, 359-373.
- Walberg, H. J. & Tsai, S. (1984). Reading achievement and diminishing returns to time. *Journal of Educational Psychology*, 76, 442-451.
- Warren, W.; Nicholas, D. & Trabasso, T. (1979) Event chains and inferences in understanding narratives. In R.O. Freedle (Ed.) *New Directions in discourse processing*. Hillsdale, New Jersey: Earlbaum.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G.J. (1992). *Stony Brook Family Reading Survey*. Stony Brook, NY: Published by the author.
- Whitehurst, G. J. (1997). *Stony Brook Family Survey for Elementary School*. Stony Brook, NY: Published by the author.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan Ch. L. (2003). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, Ch. L. (2003). *Get Ready to Read!. An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Yaden, D. B., Rowe, D. & MacGillvray, L. (2000). Emergent Literacu: A Poliphony of perspectives. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Bar (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol III*. New York: Guilford.
- Yopp, H., K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23,159-177.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Reading Recovery Teaching	287
Anexo 2. Contenidos y actividades incluidos en la capacitación destinada al personal docente	291
Anexo 3. Listado de materiales de lectura utilizados durante la intervención.....	294
Anexo 4.1. Planificación diaria de las actividades del primer año de Intervención.....	296
4.2. Segundo año de intervención.....	305
Anexo 5: Registro de actividades de lectura de cuentos del GE.....	313
Anexo 6: Registro de actividades varias realizadas por el maestro del GC.....	322
Anexo 7: Descripción de pruebas utilizadas en la evaluación de los niños.....	324
Anexo 8.1: Material prueba de Rimas	
8.2. Material prueba de Identificación de Sonido Inicial	
8.3. Material prueba de Correspondencia Sonido-letra	
Anexo 9. Protocolo de las pruebas de conciencia fonológica, conocimiento de la escritura y de lectura de palabras para niños de 4 años.....	339
9.1. Ídem para 5 y 6 años.....	345
9.2. Protocolo de la prueba de escritura de palabras y textos para 4/5/6 años.....	352
Anexo 10. Entrevista Contexto alfabetizador hogareño.....	356
Anexo 11: Protocolo prueba de Comprensión de textos	363
Anexo 12: Gramática de la narración correspondiente al texto.....	369
12.1 "La bruja Berta" y su representación arbórea.	
Anexo 13: Corpus escritura de texto de los niños de la muestra.....	372

ANEXO 1: READING RECOVERY TEACHING (Mary Clay, 1979)

ASPECTOS QUE SE TRABAJAN EN LAS SESIONES DE APRENDIZAJE:

1. Direccionalidad de la escritura

Esta destinado especialmente a niños que presentan problemas motores y/o de inquietud. Pautas a tener en cuenta

Decirle al niño: *“Muéstrame dónde lees con el dedo”*

Mostrarle la dirección adecuada

Mostrarle dónde mirar cuando se termina un renglón y una página

Marcarle con dónde debe empezar a leer.

2. Orientar la producción escrita y la segmentación lexical

El niño debe escribir las frases una debajo de la otra.

Debe poner guiones entre las palabras para aprender a segmentar

Debe poner líneas entre las frases

3. Desarrollo espacial

Trabajar con letras de material plástico o equivalente plásticas para aprender su forma y disposición.

Exigir al niño cuando escribe que un espacio entre las palabras

Solicitar que rescriba la historia que ya produjo utilizando otro espacio del que dispone en la misma hoja.

4. Escribir historias

Dibujar la historia de un lado de la página y escribirla del otro (se le deben proponer temas).

Inducirlo a que escriba bastante y que luego se esfuerce, en hacerlo más rápido.

Releer la historia y luego re escribirla y contabilizar el tiempo.

5. Escuchar los sonidos de las palabras:

Los maestros deben articular lentamente cada sonido de las palabras que emiten para que los niños puedan ir segmentándolos progresivamente.

Empezar por escuchar sílabas.

Preparar cartas con imágenes de las palabras que se van a articular.

Luego armar carteles con cuadrados en donde cada uno represente un sonido de la palabra que se emite Ej: yo

--	--

Pedirles luego que articulen los sonidos de la misma manera

Hacerle preguntas como: ¿Que escuchas al principio? ¿Y al final? ¿Y en el medio?

6. Contar historias

El maestro le pide a los alumnos que le dicten una historia.

El alumno le dicta al maestro una historia

El maestro la escribe y la lee

Luego invita a que el alumno la lea y siga con el dedo la dirección de la escritura.

7. Leer libros

Algunas pautas:

- Elegir el libro adecuado al nivel de los niños en cuanto a posibilidades de lectura y comprensión. Introducir primero el sentido del texto, el vocabulario incluido, el estilo del texto y estudiar los nuevos elementos que pueden aparecer.
- Discutir con los niños el significado del texto, el sentido de las imágenes que aparecen y el nuevo vocabulario. Luego tratar que el niño lea por sí mismo y con posterioridad de manera conjunta, para adquirir fluidez en la lectura.
- Tratar de releer los mismo libros para que el niño pueda anticiparse, practicar el seguimiento de la dirección de la escritura con su dedo, segmentar palabras e identifique con que sonido empieza una palabra, grabando las lecturas anteriores.

8. Observar lo impreso

Trabajar con palabras y textos que el niño ya conoce para poder incentivar y remarcar lo visual, a través de mostrarle la forma de las letras, comparar las letras del propio nombre con otras, usar otros apoyos como pizarrones, paredes, pinturas, letras plásticas, entre otros.

Disponer de un abecedario con imágenes construido por el propio niño y utilizar tanto el nombre como el sonido de las letras además de la correspondencia con alguna palabra “como la de xxx”

9. Enseñar estrategias

Los buenos lectores leen las instrucciones y luego focalizan su atención en los puntos clave. Los maestros deben hacer que los alumnos se centren en los ítems que conocen, releen las palabras que les resultan difíciles y se detengan en las palabras problema, para resolver la forma de leerlas basándose en las palabras anteriores. Localizar las palabras desconocidas y tratar que el niño tenga alguna iniciativa a ese respecto, luego releer el párrafo probando con diferentes sentidos de la palabra. Tratar luego que encuentre claves en las palabras para poder anticiparse y leer más rápido.

Las claves son preguntas del tipo:

¿Esto tiene sentido? (significado)

¿Esto se ve bien? (visual)

¿Que esperas ver? (letras/sonidos)

¿Podemos decir que es así? (gramática)

La clave es construir lectores independientes que se monitoreen y se auto corrijan.

10. Ligar secuencias de sonido con letras

Proponerles a los niños que articulen lentamente los sonidos de la palabra que quieran escribir y luego habituarlos a que piensen en el primer sonido y con los ojos cerrados que digan si pueden “ver” la palabra.

11. Enseñar a analizar las palabras

Las letras iniciales y finales de las palabras son el punto de partida para el análisis, empezando por las consonantes y las vocales más fáciles de discriminar. Esto se puede realizar buscando palabras que empiecen igual, que terminen igual, viendo las diferencias entre los inicios de distintas palabras, usando letras magnéticas para armar y rearmar palabras. También se debe trabajar el análisis visual anticipándose a lo que se espera ver luego de una palabra. Se le puede pedir que escriba palabras iguales que difieran solo en una letra.

12. Enseñar la fluidez

Incitar al niño para que una cada vez más rápidamente los sonidos de las palabras, trabajando sólo con frases que se repiten una y otra vez antes de continuar con un texto más largo. Usar para esta actividad poemas y/o canciones que poseen ritmo.

Trabajar los procedimientos de análisis –síntesis, mediante la articulación lenta, a partir de frases, palabras, sílabas y sonidos en forma aislada. Paralelamente escribirlas en el pizarrón Ej: Ir destapando una frase de a poco para que el niño la descubra trabajando las diversas unidades mencionadas anteriormente.

13. Cuestiones generales

Prevenir conductas inapropiadas, exagerando, cantando, gritando, elaborando, actuando, jugando.

Repetir algo que se aprendió y revisar siempre las dificultades.

Utilizar las palabras nuevas en frases, historias, textos.

Revisar siempre si no es el maestro quien falla en las estrategias cuando un niño no avanza, y reevaluar el diagnóstico educativo e intercambiar información con otros colegas.

ANEXO 2: CONTENIDOS Y ACTIVIDADES INCLUIDOS EN LA CAPACITACIÓN DESTINADA AL PERSONAL DOCENTE ENCARGADO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Fecha: Febrero 2002

Destinatarios: 8 docentes y 2 directoras

Frecuencia: 10 reuniones de 2 hs y media cada una a ser realizadas en 4 semanas, con la inclusión de lecturas complementarias.

Documentos modificados a partir del original (Borzzone, A. M. & Rosenberg, C. R. 2004)¹

CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Modulo 1: Todos iguales y todos diferentes	
Objetivos del proyecto. La diversidad en el desarrollo cognitivo y lingüístico. Los caminos del desarrollo. Diferencias/semajanzas entre Lengua, lenguaje, dialectos, competencia lingüística y comunicativa. ¿Que hace el maestro con las modalidades diferentes? Conocimientos, creencias.	Preguntas iniciales. Lectura de discursos, primera parte. Juego: "El camino del desarrollo" ² Entrevista "Contexto alfabetizador" ³
Modulo 2: Enseñar y aprender con otros	
Zona de desarrollo próximo. Diferencias entre puntuaciones de tests y pruebas piagetianas. Formatos de interacción. Estrategias: expansiones, repeticiones, preguntas, reestructuraciones, reconceptualizaciones.	Ejemplo de lectura interactiva de cuento (madre-hijo). Lectura de bibliografía especializada (Bruner, 1984 ⁴ , Snow, 1983) (se proporcionan el texto traducido) Como implementar estos contenidos a través de actividades en el aula: trabajo

¹ Borzzone, A.M., Rosenberg, C. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de apoyo escolar, Tres Almenas, BS As. En el primer módulo "Niños y Niñas todos iguales y todos diferentes", se describe el desarrollo lingüístico y cognitivo. El módulo 2 "Enseñar y aprender con otros", presenta la concepción de enseñanza y aprendizaje y explicita cuál es el papel del maestro. En el módulo 3, "El camino de la alfabetización", se desarrollan los conceptos centrales que describen los aprendizajes que tienen que alcanzar los niños para llegar a ser miembros alfabetizados. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje destinadas a promover el desarrollo del lenguaje oral se ejemplifican en el módulo 4, "Hablar y escuchar". En los 4 restantes se presentan los conceptos y situaciones de enseñanza referidos al lenguaje escrito "Descubrir el sistema de escritura", en el módulo 5, "Nuevas palabras y nuevos mundos", en el 6, "Leer y comprender" en el módulo 7, y por último "Pensar y escribir" en el 8.

² Marder, S. (2000). Consiste en un tablero similar al Juego de la Oca, según el casillero se deben contestar preguntas y cumplir con las acciones a las que remiten las consignas correspondientes, relacionadas con el desarrollo infantil temprano.

³ Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

⁴ Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*. 53: 2, 165-189.

Andamiaje. La colaboración en el aula.	en pequeños grupos Homogeneidad o heterogeneidad
Modulo 3: El camino de la alfabetización	
Adquisición del lenguaje, etapas. Dimensiones del lenguaje. Relaciones y diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.	Visualización de video sobre lenguaje ⁵ Análisis de instrumentos de evaluación: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (Aguinaga Ayerra, G. et al, 1988) ⁶ . Análisis de resultados de una investigación. Elaboración de una grilla de similitudes y diferencias. Armado a cargo de las maestras
La escritura/sistema de escritura/lenguaje escrito. Los 7 componentes del curriculum crítico. Panorama general sobre Conciencia fonológica.	Lectura de extracto de los módulos con relatos y ejemplos. Lectura de bibliografía especializada (Graves, Juel & Graves, 2001, capítulo 1) (se proporciona traducción) ⁷
Modulo 5: Descubrir el sistema de escritura	
Conciencia lingüística. Papel de la Conciencia fonológica. Conciencia léxica. Conciencia sintáctica. Conciencia pragmática.	Actividades de facilitación: •Juegos con rimas. •Sonido inicial, medio y final: eco. •Contar sonidos. •Prolongar y juntar sonidos. Examinar pruebas de evaluación. Lectura de bibliografía especializada (Borzone, 1999) ⁸ .
Modulo 4: Hablar y escuchar. Conversaciones	
Rimas y adivinanzas. Diferentes tipos de conversaciones. Formatos y estrategias. Relatos de cuentos y experiencias. Entrevistas.	Actividades a partir de un ejemplo (Borzone, 1999, pág. 7). Elaboración de ejemplos, dramatizaciones.

⁵ Programa grabado sobre ciclo "Querido bebé", TV Quality (guion elaborado por A. Karmiloff Smith).

⁶ Aguinaga Ayerra, G.; Armenia López de Suiso, M. L.; Fraile Blázquez, A.; Olanga Baquedano, P. & Uriz Bidegain, N. (1988). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-PLON*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura (Se proporcionan los resultados de una investigación realizada por la tesista, correspondiente a su Beca de Perfeccionamiento, CIC, año 1998).

⁷ Graves, M., Juel, C & Graves, B (2001). *Teaching reading in the 21st. Century*. Boston: Allyn and Bacon

⁸ Borzone, A (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el aula*, 3, pág 7

Modulo 5: Pág. 14 a 25	
Experiencias de lenguaje oral Diferentes tipos de textos. Cuentos, secuencia, causalidad, argumentación.	Actividades a partir de ejemplos: Narraciones de experiencias personales. Análisis de textos expositivos y narrativos (Piacente, T. & Marder, S. 2002) ⁹ Armado de una red causal Análisis de cuentos
Modulo 6: Nuevas palabras, nuevos mundos	
Experiencia previa. Conocimientos previos. Esquemas, guiones. Vocabulario. Comprensión y expresión. Categorización y conceptualización.	Actividades con tarjetas de palabras, mapas para hacer comparaciones, contrastes Análisis de las preguntas que formulan los niños (Borzone, A. M & Rosemberg, C. R., 2004, pág. 27)
Modulo 7: Leer y comprender	
Comprensión. Información explícita e implícita. Clasificación de inferencias. Resolución de anáforas. Lectores activos y pasivos. Criterios de selección de textos narrativos. Criterios de preparación para la lectura. Pasos a seguir: lectura en voz alta, compartida, guiada e independiente.	Análisis a través de ejemplos (Borzone, A. M. 1999, pág. 3). Elección de un texto e identificación de las inferencias que deben realizar los niños (Borzone, A. M:1999, pág. 20 y 26). Taller en grupos/competencia. Ejemplos.
Modulo 8: Escribir textos	
Escritura. Planificación, redacción, revisión y redacción. Etapas de adquisición. Lectura/escritura. Estilo de LE. Ortografía. Conceptualización de errores: diferencias entre modelos teóricos. Cohesión, consistencia, uso de convenciones según el interlocutor. Situaciones: escribir lo que decimos, escritura compartida, guiada e independiente	Reflexiones sobre las propias prácticas. Pruebas. Escritura de diferentes tipos de textos: recetas, cartas, diario, diálogos, teatro.

⁹ Piacente, T. & Marder, S.(2002). "El desarrollo psicológico infantil. Sus factores determinantes". Proyecto Nutrición, alfabetización y desarrollo psicológico. Una propuesta integradora a favor de la infancia. "Programa de capacitación de maestros para el mejoramiento del desarrollo del lenguaje y del estado nutricional en zonas pobres" dependiente de las Áreas de Educación y Nutrición de UNICEF Argentina. Publicado por UNICEF. Módulos 5 y 6.

ANEXO 3: LISTADO DE MATERIALES DE LECTURA UTILIZADOS EN EL AULA DURANTE LA INTERVENCIÓN

Cuentos y Fábulas:

Autor	Título del libro	Editorial
Maria Rosa Rey,	Una A pedigüeña	Colihue
Maria Rosa Rey,	Sueños con miedo	Colihue
Maria Rosa Rey,	El algarrobo del cielo	Colihue
Graciela Montes	Teodo	Colihue
Graciela Montes	Un gato como cualquiera	Colihue
Ema Wolf	Pelos y pulgas	Colihue
S. Johnson y E. Ruiz	Alfabeto animal	Emecé
P. Bourgeois y B. Clark	Franklin en la oscuridad	Norma
Anónimo	El Jardinero Feliz	
Elsa Borneman	Lobo Rojo y caperucita Feroz	El Ateneo
Grimm Jacob y Wilhelm Grimm Jacob y Wilhelm Grimm Jacob y Wilhelm Autor Desconocido Andersen	Blanca Nieves. La bella durmiente. Hansel y Gretel. Ricitos de Oro El patito feo.	Instituto Lingüística UBA ¹⁰ Editorial Valles SL Instituto Lingüística UBA Sigmar
Cuento japonés (desc.) Itscovich, S.R Yolen, J. La Fontaine	El gusanito que se hizo mariposa El sapo y el burro. El mono y el cocodrilo El zorro y la cigüeña	Instituto Lingüística UBA

¹⁰ Signorini, A. (2000). *Cuentos, historias y leyendas de Tomás*. Instituto de Lingüística de la UBA .Buenos Aires.

Antologías de coplas, poesías, chistes y adivinanzas:

Autor	Título del libro	Editorial
María E. Walsh	El Reino del Revés	Alfaguara
María E. Walsh	Versos folklóricos para cebollitas	Alfaguara
María E. Walsh	Zoo Loco	Alfaguara
Laura. Devetach y Gustavo Roldán,	Ayer pasé por tu casa	Colihue
P. Movsichoff	A la una sale la luna	Del Sol
Laura Devetach	Los Pomporerá	Primera Sudamericana
J. Saltzmann	¿Cuántos pelos tiene un gato?	Quirquincho
Laura Roldán Laura Devetach y Maria Ines Bogomolny Oche Califa	Muchobicho Muchas patas Tuti fruti	Colihue Colección Pajarito Remendado
Lada Josefa Krattky	El chivo en la huerta	Hampton – Brown Books. Colección rimas y risas
Ada Alma Flor	Los seis deseos de la jirafa	Hampton – Brown Books. Colección rimas y risas
Ina Cumpiano	Pan, Pan, gran pan.	Hampton – Brown Books. Colección rimas y risas
Silvia Schujer	Palabras para jugar con los más chicos	Sudamericana

ANEXO 4.1: PLANIFICACIÓN DIARIA DE LAS ACTIVIDADES DESTINADAS A NIÑOS DE 4 AÑOS DURANTE EL PRIMER AÑO DE INTERVENCIÓN ¹¹

Las actividades fueron realizadas en el transcurso de 5 meses, con una frecuencia de 2 veces por semana aproximadamente Jardín 911 año 2002

Actividades	Materiales
DIA 1 1. Repartimos carteles con los nombres de los niños miramos y los comparamos. Les pedimos a los niños que hagan un dibujo en el cartel que tiene su nombre. Los ponemos en una bolsa. Luego los sacamos de a uno lo leemos. Finalmente buscamos otros que comiencen con el mismo sonido, prolongando el sonido inicial. 2. Presentamos los nombres de los niños que riman. Explicamos que quiere decir que dos palabras riman (cuando las palabras suenan igual al final). Las leemos y las pegamos en el rincón de los chistes.	Carteles con los nombres. Bolsa. Rimas con los nombres de los nenes. Rincón de los chistes
DIA 2 1. Continuamos con actividades sobre rimas. 2. Presentamos un títere. Le ponemos un nombre y lo escribimos. Le regalamos un dibujo al títere para que se lo lleve.	Rimas Rincón de chistes. Títere. Hojas y fibrones o crayones.
DIA 3 1. Leemos las rimas del rincón de chistes e incorporamos las nuevas. 2. Actividad: Somos detectives . Buscamos en la sala objetos y lugares que tengan algo escrito (letras o palabras). Intentamos saber que "dicen". 3. Dibujamos o escribimos en un cuadernillo algo de lo que encontramos escrito.	Rimas. Rincón de chistes. Lupas. Carteles y tarjetas escritas o con letras.

¹¹ Extractado y adaptado de las **Guías de trabajo** originales del Programa: "Niños y maestros por el camino de la alfabetización" (Borzone, A.M., Rosemberg, C. R., Diuk, B, Silvestre, A. & Plana D., 2004) publicado por el Ministerio de Educación de la Nación. Bs As Argentina. ISBN 987-98481-3-6

DIA 4 1. Leemos un cuento tradicional. Buscamos qué palabras son difíciles. Dividimos las partes del cuento en iniciación, nudo y desenlace. Identificamos los diferentes personajes. 2. Recolectamos envases de productos de uso cotidiano. Tratamos de saber qué es lo que está escrito en ellos para responder a las preguntas ¿Cómo nos damos cuenta de lo que es cada uno? ¿Para qué les parece que sirven las letras que vemos? Clasificamos según su conservación (góndola, heladera, otro) y su utilidad.	Cuento “Los tres cerditos” Portadores de texto.
DIA 5 1. Actividad “<i>Nos vamos de compras</i>”. Nos sentamos en grupos y en una hoja dibujamos o escribimos la lista de elementos que necesitamos comprar. Tratamos de buscar la forma para que otro nos entienda.	Hojas y lápices. Elementos de uso cotidiano.
DIA 6 1. Actividad “<i>Cada cosa en su lugar</i>”. Rotulamos latas y cajas haciendo carteles que tengan letras o dibujos. 2. Presentación y función del diario mural. Leemos una noticia ¿Qué nos dice? ¿Cómo nos enteramos de lo que pasa en el barrio? ¿Cuáles son las noticias importantes?	Latas y cajas. Fibrones. Carteles. Periódico mural. Noticia.
DIA 7 1. Cuento: “<i>Una a pedigüeña</i>”. Lo leemos y comentamos. Preguntamos ¿Qué nos pareció? ¿Qué me imagino que querrá decir el título? 2. Juego: “<i>Imaginemos</i>”. Cerramos los ojos y nos imaginamos lo que dice la señorita (selva, campo, león, cumpleaños, ciudad). Abrimos los ojos y contamos qué nos imaginamos cuando escuchábamos esas palabras. Se deben ir escribiendo en el pizarrón lo que surja a partir de los intercambios. Esto permite ir diferenciando qué es leer y qué es escribir.	Libro. Revistas, diarios, cartel, cuaderno. lápices o crayones.
DIA 8 1. Retomamos la actividad del día anterior, “Imaginemos”, e incorporamos palabras nuevas: <i>gato, vaca, león, pato</i>. La escribimos en un afiche, dejando que los niños dicten,	Rincón de chistes Rimas sobre el nombre de animales.

preguntándoles cómo lo podemos hacer, qué letras debemos poner y qué letra falta. 2-Volvemos a leer las palabras y las dramatizamos.	Libro el Zoo loco ¹²Carteles con los nombres de los niños en imprenta mayúscula. Carteles con palabras que empiecen con vocal, acompañadas de los dibujos correspondientes: <i>auto, elefante, oso, indio, uva.</i>
DIA 9 1. Conversamos sobre los animalitos imaginados el día anterior y los dibujamos o escribimos su nombre en el cuaderno. 2. Buscamos y escribimos nombres de animales que rimen y los pegamos en el rincón de chistes.	Afiche con poesía. Fotocopia “Los Pomporerá”.¹³ Fotos de dibujos con nombre de animales que riman.
DIA 10 1. Juego con el Títere, para adivinar el nombre de los niños prolongando el sonido inicial. El títere empieza diciendo “Yo conozco un nene. que su nombre empieza con AAAAA”. Los niños tratan de adivinar cuál es el nombre. El títere le da un beso como premio al niño que adivinó. Buscamos otros nombres que empiecen igual e imitamos al títere prolongando el sonido inicial y el siguiente. El que imita es el nene que adivinó. Lo hacemos con todos los nombres de los niños de la sala.	Títere

¹² Maria Elena Walsh “ Zoo loco” Bs As. Alfaguara.

¹³ Laura Devetach “ Los pomporerá” Bs As Editorial Sudamericana.

DIA 11 1. Las vocales. “Va un barquito cargado una...{vocales}” Los niños piensan y dicen palabras que empiezan con “A” y las escribimos en el pizarrón. Después hacemos lo mismo con otras vocales. 2. El títere escribe una palabra que empieza con una vocal {AUTO}. Los niños no la ven, van a tratar de adivinar. El títere la va a mostrar de a poco, sacándola de un sobre: A U T O. Cuando termina de sacarla aparece acompañada por el dibujo correspondiente.	Abecedario. Carteles con palabras que empiecen con A, B, C, CH, y D. Revistas. Preparar cuaderno con letra
DIA 12 1. Releemos el nombre de animales que riman y las poesías conocidas, ya pegadas en los carteles del Rincón de los chistes. Luego leemos 2 nuevas rimas extraídas del libro “<i>Los Pomporera</i>”. Las repetimos por partes varias veces hasta poder recordarlas. Identificamos las palabras que riman En el cuadernito pegamos la fotocopia de la rima elegida y hacemos el dibujo. 2. Buscamos dibujos de objetos cuyos nombres rimen y las agrupamos según los sonidos (por ej. zapato-pato, martillo-anillo).	Rincón de los chistes. Fotocopia “Los Pomporera”. Cuaderno Lápices, fibrones.
DIA 13 1. Presentamos las cinco primeras letras del abecedario escritas en imprenta mayúscula y cinco imágenes cuyos nombres comienzan con cada una de ellas. Las colgamos en la sala y asociamos las letras con los dibujos cuyo nombre comienza con ellas. Buscamos palabras que empiecen con A, B, C, CH, D y E. 2. En el cuaderno ponemos en una mitad de la hoja la letra A y en la otra mitad la letra B. Recortamos de revistas, imágenes de objetos que empiecen con las letras que conocimos. “Me llevo el cuaderno y completo con más palabras en casa con ayuda de mama”.	Abecedario. Equipo de letras. Cuaderno.
DIA 14 1. Trabajamos con las letras móviles las ya presentadas (A, B, C, CH, D). Usamos un equipo de letras de goma eva -Diferenciamos y agrupamos entre las letras que conocemos y no conocemos.	Abecedario. Rincón de chistes. Revistas.

-Buscamos y armamos palabras que empiecen con A (aro, auto). -Tratamos de escribirlas en el pizarrón e ir prolongando el sonido de las letras que las componen. Armamos con las letras móviles 3 palabras con cada letra conocida. 2. Escribimos en el cuaderno las palabras que armamos con las letras móviles y que escribimos en el pizarrón .	Copia de la rima para el cuaderno y para el rincón de chistes.
DIA 15 1. Recordamos las letras aprendidas, buscando en revistas palabras que empiecen con A, e incorporamos las letras B, C y CH. Recortamos las palabras y las pegamos en el cuaderno 2. Recordamos las rimas anteriores leyéndolas del “Rincón de los chistes”. Leemos varias veces una nueva rima llamada “Ajo perejil”. Después de repetirlas varias veces la pegamos en el rincón. Completamos la actividad pegando una copia en el cuaderno y realizando el dibujo.	Revistas. Cuaderno, tijera y pegamento. Fotocopia con rima. Lápiz o fibrones.
DÍA 16 1. Proponemos a los niños invitar a participar a una persona que no concurre habitualmente a la clase. 2. Elaboramos una nota de invitación. Los niños completan alguna palabra que falta. 3. Revisamos la nota y sus partes: a quién va dirigida, la fecha, el saludo.	Nota para elabora y completar. Cuaderno
DIA 17 1. Pensamos algunas preguntas para formularle al invitado, por ejemplo “¿Cómo te llamas?, ¿Cuántos años tienes? ¿Cual es su país de origen?, ¿A qué jugaba cuando era chico?, ¿Trabajaba o estudiaba? ¿Cómo es tu familia (padres, hermanos, hijos)? Anotamos las preguntas para recordarlas. 2. El títere será el encargado de formularlas, personificado por distintos niños. 3. Cuando llega el invitado le formulamos las preguntas que hemos elaborado, ayudándonos on lo que tenemos anotado. 4. En el cuaderno anotamos algunas de las respuestas copiadas en el pizarrón.	Títere Invitado

DIA 18 1. Contamos un cuento que se refiera a alguna historia de otro país. Hacemos carteles con las palabras clave del cuento A partir de ese relato buscamos si existen diferencias entre nosotros y ellos, por ej. idioma, vestimenta, comida, otros hábitos. 2. Trabajamos rimas a propósito del cuento. Hacemos los dibujos correspondientes con las palabras que riman. Seleccionamos palabras cortas importantes que aparecen en la historia. Las buscamos en alguna revista, las recortamos y las ubicamos en el periódico mural, en el orden en el que aparecen en el relato.	Cuento “<i>El algarrobo del cielo</i>”.¹⁴ Carteles con palabras claves del cuento Abecedario Diario mural Cuaderno , revistas , tijera
DIA 19 1. Trabajamos las letras del abecedario <i>B ,D y F</i> . Presentamos cada letra (letras móviles), prolongando su sonido y las escribimos en el pizarrón. Buscamos en forma oral palabras que empiecen con la letra escrita en el pizarrón 2. Buscamos en revistas y pegamos en el cuaderno dibujos y palabras que empiecen con la letra aprendida. 3. Jugamos al “<i>Veo-veo</i>”, utilizando como clave el sonido inicial de lo que debemos buscar (“Algo que empieza con A, B ,C “). Lo dirigimos nosotras pero alentamos a los niños para hacerlo.	“Las aventuras de Tomas”, Pág.1¹⁵ Equipo de letras móviles
DIA 20 1. Trabajamos el tema de la identidad a partir de una lectura. Realizamos un intercambio oral sobre distintos aspectos vinculados con el tema (el nombre de cada uno, donde nació, dónde vive). 2. Promovemos que los niños escriban una nota para ser respondida por los padres contesten (dónde nacieron, a que hora, como se llaman, porque le pusieron ese nombre, etc.). 3. Comentamos el libro de Tomas.	Lectura del libro “ Las aventuras de Tomas Cuaderno, lápices o fibras.

¹⁴ Maria Rosa rey “ El algarrobo del cielo” Bs As Colihue.

¹⁵ Borzone, A.M., Rosemberg, C. R. (2000). *Las aventuras de Tomás*. Buenos Aires. Red de apoyo escolar- CONICET, Fundación Arcor y Fundación Antorchas

DIA 21 1. Trabajamos el tema sobre leer y escribir, sobre contenidos relativos a nuestra identidad: “Yo me llamo...”, “Yo soy...”. Así soy yo . 2. Pintamos los dibujos del Libro de Tomas. 3. Leemos o contamos oralmente alguna de historia que mandaron los padres de los niños.	Libro de ejercicio “ Las aventuras de Tomas”¹⁶
DIA 22 1. Trabajamos la escritura a partir del tema de la identidad, utilizando el juego “Lío de letras”. Dividimos a los niños en dos grupos. Colocamos las letras móviles en las dos mesas y ellos tienen que tratar de formar el nombre de cada uno. El grupo que forma mas nombres gana. 2. Hacemos un cartel con la leyenda “Quienes somos” Los nenes escriben sus nombres en tarjetas y lo pegan en el cartel.	Letras móviles. Cartel grande con la inscripción “QUIENES SOMOS”
DIA 23 1. Trabajamos con rimas. Presentamos los dibujos de una taza, un zapato, un zapallo, una foca. Decimos una palabra que rime con alguno de ellos y los niños tienen que señalar el dibujo correspondiente (por ej. si decimos “casa” deben señalar “taza”). 2. Proponemos actividades de ejercitación.	Imágenes impresas. Libro de ejercicios “Las venturas de Tomás”pág. 3.
DIA 24 1. Trabajamos el tema de sintaxis. Proponemos narrar una historia a partir de una secuencia de imágenes. 2. Armamos una oración a modo de ejemplo. Proporcionamos palabras recortadas de revistas con las que se pueden armar otras dos oraciones. Las presentamos en forma desordenada para que los niños las ordenen correctamente.	Palabras recortadas de revistas

¹⁶ Borzone, A.M., Rosemberg, C. R. (Diuk y Yausaz colaboradores) (2000). *Las aventuras de Tomás. Libro de ejercicios*. Buenos Aires. Red de apoyo escolar- CONICET, Fundación Arcor y Fundación Antorchas

DIA 25 1. Trabajamos vocabulario y narración a través de la lectura de un cuento, seleccionado en base a los intereses de los niños. Buscamos palabras que consideramos necesario explicar. Las escribimos en el pizarrón. Hacemos comentarios sobre las mismas y sobre el cuento. 2. En un afiche marcamos la silueta de un niño y entre todos escribimos las distintas partes del cuerpo.	Libro de Cuentos. Pizarrón Afiche. Marcadores.
DIA 26 1. Retomando la actividad del día anterior sobre las diferentes partes del cuerpo. Comentamos que podemos hacer con cada una de ellas (hablar, comer, saltar, mirar, escuchar). 2. Armamos una grilla en el pizarrón con preguntas sobre las actividades que les gusta realizar, a ser completada con las respuestas de todos los niños, por ejemplo: <i>¿Te gusta? Matías Juan Naomi Ailen</i> <i>Jugar a la mancha. Si Si Si.....No</i> 2. Hacemos una silueta en el cuaderno y escribimos (o pegamos) las palabras que corresponden a cada parte del cuerpo, orientándonos con el afiche que hicimos el día anterior	Afiche con la silueta del niño Pizarrón Palabras recortadas Cuaderno Pegamento,
DIA 27 1. Trabajamos el tema “Mundos posibles”, a través de comunicarle a los niños que nos va a venir a visitar el primo del títere, quien es de otro planeta. Preparamos y formulamos preguntas, las anotamos en el pizarrón a medida que los niños las van dictando. 2. Cuando aparece el títere lo saludamos y le leemos las preguntas que ya están anotadas. El títere le responde prolongando los sonidos de las palabras que utiliza en sus respuestas.	Títere
DIA 28 1. Continuamos trabajamos vocabulario y narración a través de la lectura de un cuento, seleccionado en base a	cuento “Un sapo en la zanja”.¹⁷

¹⁷ Signorini, A. (2000). *Cuentos, historias y leyendas de Tomás*. Instituto de Lingüística de la UBA. Buenos Aires.

los intereses de los niños. Buscamos las que consideramos necesario explicar. Las escribimos en el pizarrón. Hacemos comentarios sobre las mismas y sobre el cuento 2. Seleccionamos las palabras significativas (torta frita zanja, pasto, sapo). Las leemos varias veces. Hacemos carteles con esas palabras para que nos ayuden a armar la historia de acuerdo a lo narrado. 3. Recordamos la narración y tratamos de armarla y alargarla con la mayor cantidad de datos posibles. 4. Leemos la poesía que aparece en la narración, varias veces para recordarla y después dibujarla. Pegamos su copia en el cuaderno.	Carteles con las palabras escritas. Fotocopia de la poesía pág. 14 Cuaderno, lápices, crayones.
DIA 29 1. Continuamos trabajando vocabulario y narración, retomando la lectura del día anterior. 2. En un afiche escribimos frases incompletas, que deberemos completar en forma oral y escrita, con dibujos y/o letras. Por ejemplo: <i>“Tomas salió del.....y camino hasta su.....¡que rico olor!”.</i> <i>“Tomas tomo.....comió.....y.....y se fue a jugar”.</i> 3. Después realizamos esta tarea en forma individual en cada uno de los cuadernos.	Cuento “Un sapo en la zanja”.¹⁸ Afiche con la frase para completar. Fotocopia de la frase para el cuaderno. Cuadernos, lápices, crayones
DIA 30 1. Continuamos trabajando vocabulario y narración a través de la presentación de dibujos con palabras significativas (mariposa, flor, casa, jardín, planta, entre otras). 2. Armamos una historia con ellas a medida que los niños la dictan.	“Las aventuras de Tomas “pag. 11 Carteles con las palabras seleccionadas.

¹⁸ Borzone, A.M., Rosemberg, C. R. (2000). *Las aventuras de Tomás. Libro de ejercicios*. Buenos Aires. Red de apoyo escolar- CONICET, Fundación Arcor y Fundación Antorchas pag. 11

ANEXO 4.2: PLANIFICACIÓN MENSUAL DE ACTIVIDADES SEGUNDO AÑO DE INTERVENCION EN RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS CURRICULARES

Realizadas en el transcurso de 8 meses a razón de 2 veces por semana aproximadamente

PLANIFICACION MENSUAL. Abril 2003. Sala de niños de 5 años

TEMA. *Mi cuerpo y yo*

OBJETIVOS: Reconocerme como individuo particular con semejanzas y diferencias respecto del resto del grupo. Reconocer las partes del cuerpo y sus posibilidades. Aprendizaje de palabras orales y escritas (lectura, escritura). Formulación de preguntas y renarración de secuencias

PRODUCTO FINAL: Elaboración de material para hacer una revista: listado de preguntas y respuestas extraído de los reportajes realizados a los padres. Grilla de preferencias grupales. Dibujo grupal de las partes del cuerpo con la escritura de los nombres que corresponden.

Contenidos	Actividades	Procesos cognitivo-lingüísticos	Materiales
Yo como individuo	1. Rimas con los nombres de los niños.	Aspectos sonoros del lenguaje oral Segmentación y síntesis de fonemas.	1. Rimas en carteles con los nombres de niños
El grupo y yo	2. Reconocimiento y confección del nombre propio (con letras móviles)	Representaciones ortográficas de la palabra.	2. Letras de goma eva o plástico
Mis preferencias	3. Introducción del panel de asistencia	Funciones lingüísticas: la formulación de preguntas y la retención de la información	3. Rollos de papel higiénico, papeles de colores, con nombres.
	4. Elaboración de preguntas y realización de reportajes a los padres sobre preferencias pasadas y actuales	Reflexión sobre las estructuras sintácticas Elaboración de narraciones Comprensión de secuencias	4. Listado de preguntas para fotocopiar
	5. Lectura de material enviado por los padres en los cuadernos y renarraciones de historias personales con elaboración de textos acompañados de fotos	Aprendizaje de léxico Escritura de palabras	5. Fotos de niños.
Mi cuerpo y sus partes	6. Dibujo en parejas o en grupo del contorno del cuerpo y escritura de partes del cuerpo .	Comprensión oral. Establecimiento de relaciones e inferencias	6. Hojas, lápices, papeles, papel afiche, afiches y fibras.
	7. Lectura de cuentos .		7. Cuento: <i>Quítate esa gorra</i> de Migdalia Fonseca
	8. Grilla de preferencias y partes del cuerpo		

PLANIFICACIÓN QUINCENAL. 1 al 15 de Mayo 2003 sala de niños de 5 años

TEMA. El proceso de las Elecciones

OBJETIVOS: Aprender las características de las votaciones, la participación y las elecciones. Lograr escribir el nombre propio y el de los compañeros
Reconocer el fonema y la letra inicial de las palabras.

PRODUCTO FINAL: Elección del nombre del diario de la sala; fotos de los niños votando y filmación del escrutinio; padrones con documentos de identidad.

Contenidos	Actividades	Procesos cognitivo-lingüísticos	Materiales
- Las elecciones como proceso - Identidad - Libertad para decidir - Participación individual y grupal	1. Explicación de lo que significa una votación. Aplicar ese concepto a la votación del nombre de una revista. Confección de boletas con los nombres posibles de la revista (los chicos los escriben en papeles con ayuda de la maestra). 2. Confección del padrón. La maestra hace una lista de todos los nombres y los escribe en un afiche, a medida que los niños le dictan. 3. Confección de documentos. Cada niño en una hoja realiza un dibujo de si mismo y escribe su nombre y su firma. 4. Días de Votación, 2 en total. Se eligen en forma rotativa 2 fiscales de mesa y 1 presidente. Los niños se dirigen a la mesa de votación, uno por vez, y le entregan el documento al presidente. Éste busca el nombre en el padrón (guiándose por la letra inicial), luego sella el documento y le entrega el sobre. El niño va al cuarto oscuro, acompañado de la maestra y busca entre las boletas la que quiere, leyendo con ayuda. Por ultimo coloca el sobre en la urna y retira el documento 5. Día de Escrutinio. Sentados en ronda cada chico va sacando una boleta, pasa al pizarrón y anota con ayuda del grupo el nombre de la boleta. Cuando sale uno repetido se coloca una X, al finalizar cuentan las cruces para elegir al ganador.	Aspectos sonoros del lenguaje oral Segmentación de fonemas Escritura de palabras Aprendizaje de léxico: padrón, boletas, urna, cuarto oscuro, Representaciones ortográficas de la palabra Escritura de palabras Reconocimiento letras / correspondencia letra/ sonido Lectura de palabras Segmentación y síntesis de sonidos	1. Boletas blancas, lápices. 2. Papel afiche, fibrón y hojas. 3. Hojas en blanco de tamaño similar al de un documento, lápices. 4. Caja, sellos, biromes, padrón de niños y boletas confeccionadas; sobres y documentos de los niños. 5. Urna con sobres.

PLANIFICACIÓN BIMESTRAL. Mayo/Junio 2003 sala de niños de 5 años

TEMA.: Comer sano es mejor

OBJETIVOS: Conocer y diferenciar alimentos como fuente de energía, estimular hábitos de alimentación sana. Realizar correspondencia entre palabras e imágenes, reconocer rimas en canciones, confecciona listas recetas, compras, precios)

PRODUCTO FINAL: Elaboración de material para la revista: Recetas, Canción: *Rap de los alimentos*; Publicidad de Supermercado.

Contenidos	Actividades	Procesos cognitivo-lingüísticos	Materiales
Los diferentes alimentos	1. Recortar de las revistas disponibles imágenes de alimentos. Colocar todas en una bolsa. La maestra las va sacando, se nombran los alimentos a los que corresponden, prolonga el sonido inicial de la palabra. La maestra las escribe en el pizarrón a medida que los niños se las dictan. Al finalizar cada uno pega 4 de esas imágenes en su cuaderno y escribe el nombre.	Aspectos sonoros del lenguaje oral Representaciones ortográficas de la palabra	1. Revistas para recortar, tijeras, plasticola, lápices
La pirámide Nutricional	2. Los niños hacen una clasificación intuitiva de los alimentos, a partir de los envases de los mismos. Al finalizar la maestra explica qué es la pirámide de alimentos. Luego los niños pegan en un afiche las tapas de los envases de alimentos por grupo, escribiendo el nombre de cada uno.	Aprendizaje de léxico Escritura de palabras	2. Envases de alimentos, afiche, plasticola, fibras.
Recetas Nutritivas	3. Recetas Nutritivas. Se envía un nota a las casa contando el proyecto y pidiendo a los padres que colaboren enviando una receta nutritiva. Luego se lee el material enviado, La maestra les dicta el listado de palabras de la receta seleccionada. Se hace la comida en el jardín 4. Juego de la OCA. Con el tablero gigante juegan 2 equipos. Las consignas a cumplir se refieren a la alimentación (higiene, alimentos nutritivos, grupos de alimentos, salud, gustos).	Estructuras sintácticas Comprensión de secuencias Aprendizaje de léxico Escritura y lectura de palabras Establecimiento de relaciones e inferencias. Lectura y comprensión de las consignas del juego.	3. Nota escrita en los cuadernos, destinada a los padres, solicitándoles los alimentos requeridos y los utensilios para cocinar. 4. Tablero de la Oca, dados, reglamento escrito en un afiche y fichas para 2 equipos.¹

¹ Marder, S. (2000) .Consiste en un tablero similar al Juego de la Oca, según el casillero se deben contestar preguntas y cumplir con las acciones a las que remiten las consignas correspondientes, relacionadas con el desarrollo infantil temprano.

PLANIFICACIÓN MENSUAL. Mayo/Junio 2003 sala de niños de 5 años (Continuación)

TEMA.: Comer sano es mejor

Contenidos	Actividades	Procesos cognitivo-lingüísticos	Materiales
Los diferentes alimentos	5. El Rap de los alimentos. Se les enseña a cantar y se pide reemplazar algunas palabras por otras que rimen. 6. Competencia de Adivinanzas sobre alimentos. Se arma primero en grupo adivinanzas con los nombres de los alimentos. Por ej. "Es blanca y suave pero no es nieve, se come pero no es sal ¿que es?" = harina. Los niños deben adivinar. 7. Lectura "El jardinero feliz": Se habla sobre el oficio de ser jardinero, se lee al respecto. Se cultiva una huerta en parque del jardín. Se escriben carteles de hortalizas sembradas. 8. Visita a la verdulería y carnicería. Se hacen visitas con el propósito de hacer una alista de los alimentos, anotar sus precios y preguntar a los dueños sobre origen de los alimentos	Aspectos sonoros del lenguaje oral. Reconocimiento y creación de rimas Aprendizaje de léxico Escritura de palabras Comprensión de conceptos y realización de inferencias "Estructuras sintácticas Escritura y lectura de palabras Realizar preguntas.. Léxico nuevo Escuchar y renarrar Clasificación de objetos y correspondencia con palabras. Escritura de palabras y números	5. Canción del RAP Canción del cuadernillo de Capacitación pág. 25 6. Listas de palabras para armar adivinanzas 7 Cuento: <i>El jardinero feliz, (anónimo)</i> y hortalizas para sembrar. 8. Grabador y micrófono. Cuadernos para anotaciones y lapiceras. 9. Envases de productos, carteles con precios, bolsas, vitrinas, boletas etc. 10. Cuento: <i>Pan Gran Pan</i>, Ina Cumpiano (1990) Hampton Brown Books. Colección rimas y risas
Origen y precio de los alimentos	9. Jugamos al Mercado a. Se divide a los niños en grupos, para que se encarguen de diferentes góndolas: carnicería, lechería, verdulería, despacho de, bebidas etc. Se debe hacer una clasificación de las mercaderías b. Se confeccionan listas de precios para los productos y se arman las vidrieras. Se confeccionan símiles de dinero.		
Organización de un mercado	c. Se jugar a comprar y vender. 10 Lectura "Pan, gran pan". d. Los niños narran como hicieron pan la semana anterior junto a una mamá.		

	e. Se lee el cuento, tratando de reconocer palabras en el texto, se repiten palabras que riman f. Se les pide la renarración conjunta con memorización de rimas.		
--	--	--	--

PLANIFICACION QUINCENAL. 1 al 15 de Julio de 2003, sala de niños de 5 años

TEMA.: Los sentidos

OBJETIVOS: Conocer las funciones y partes del cuerpo. Elaborar conceptos y describir objetos.

PRODUCTO FINAL:

Contenidos	Actividades	Procesos cognitivo-lingüísticos	Materiales
▪ Los sentidos del cuerpo humano: Audición Tacto Gusto Olfato Visión	1.Lotería: Escuchan sonidos de objetos y de animales. Ponen porotos en lotería cuando encuentran las correspondencias entre los sonidos y las imágenes. 2.Oler las comidas con los ojos tapados. 3.Inventar adivinanzas sobre las características de los objetos	Discriminación auditiva Descripción , elaboración de conceptos a nivel oral	1. Loterías, grabador y cassette. 2.Pañuelo, comida, frutas y objetos con olores marcados

ACTIVIDAD ESPECIAL DIA DEL NIÑO: Visita de un payaso al jardín

- 1) Armar de preguntas para realizarle un reportaje: ¿Cómo te llamas?, ¿Qué haces?, ¿Por qué elegiste este trabajo?, ¿Dónde naciste?, ¿Dónde trabajas?, ¿Qué usas para trabajar?, ¿A qué juegas?, ¿Te gusta lo que haces? (la maestra las anota en un afiche para no olvidarse y los niños se reparten las preguntas que le realizaran cada uno)
- 2) Ver el espectáculo, 3) Hacer el reportaje; 4) Anotar las respuestas en el afiche (actividad realizada por la maestra).
- 5) Anotar algunas palabras de las respuestas en el cuaderno.

PLANIFICACIÓN BIMESTRAL. Agosto/ Septiembre 2003

TEMA: *Los animales y yo*

OBJETIVOS: Conocer características de diferentes seres vivos.

Difundir mensajes tendientes a mejorar la calidad de vida de los animales y del medio ambiente en donde vivimos. Manejar esquemas narrativos para la producción y comprensión de discursos.

PRODUCTO FINAL: Enciclopedia de animales

Contenidos	Actividades	Procesos cognitivo-lingüísticos	Materiales
Clasificaciones: Según tipo de crianza, alimentación, tipo de nacimiento etc... Animales domésticos Animales salvajes Carnívoros Herbívoros Mamíferos Ovíparos Esquema narrativo de cuentos Esquema de textos expositivos simples	1. Buscar información en sus hogares sobre animales. Repartirse uno cada uno. Preguntar ¿Dónde viven?, ¿Qué comen?, ¿Qué costumbres tienen? Y otros aspectos. 2. Armar una Enciclopedia de animales con recortes de revistas y definiciones. 3. Lecturas de cuentos cuyos personajes son animales. 4. Lectura de adivinanzas sobre animales. 5. Elaboración de adivinanzas a partir de las características de los animales 6. Producción de onomatopeyas para unir las con las imágenes de animales 7. Invención de un cuento sobre un animal real o imaginario. Proporcionar libritos pre diseñados, con marco, nudo, resolución y final) 8. Armar en el pizarrón sobre la secuencia de la visita a ECAS. Elaborar preguntas para hacerle al cuidador 9. Visita a Ecas 10. Juego con imágenes y nombres de aves.	Reconocimiento de palabras Comprensión textos expositivos: (Introducción del tema en título, descripciones, síntesis) Articulación de conceptos Escritura de palabras y textos Comprensión Texto narrativo 1 episodio: marco, problema y resolución Discriminación auditiva y escritura de palabras Manejo de conceptos: engaño, plan, mentira, etc. Gramática de narraciones Tomar partes del cuento que se repiten para anticipación de los chicos. Clasificación de animales. Sonido inicial, escritura de palabras.	1. Nota para padres y 2. Carpeta circulante destinada a los padres 3/4. Libros <i>El gusano que se hizo mariposa</i> <i>El sapo y el burro</i> <i>El mono y el cocodrilo</i> <i>El zorro y la cigüeña</i> <i>TEODO</i> <i>Los 3 ositos (Ver Anexo 3)</i> 5. Libro de Adivinanzas: <i>Pajarito remendado.</i> 6. Hojas con dibujos y palabras para unir de <i>Letramanía 2</i> (Johnson & Gomez (2002) Kell Ediciones pag. 33 8/9. Planilla elaborada para llenar 10. Imágenes de animales con palabras escritas atrás.

PLANIFICACION BIMESTRAL. Octubre/Noviembre 2003

TEMA: *El cuidado de la naturaleza*

OBJETIVOS: Cuidar y valorar la naturaleza para colaborar con el mejoramiento del medio ambiente. Ser responsable por el daño que causamos. Propiciar la curiosidad y la búsqueda de argumentaciones explicativas

Contenidos	Actividades	Procesos cognitivo-lingüísticos	Materiales
Diferentes Elementos de la naturaleza Proceso de crecimiento de seres vivos Plantas de la huerta Preservación de la naturaleza	1.Clasificación de verduras de la huerta y armado de carteles. 2.Siembra de la huerta y colocación de carteles 3.Lectura de textos 4.Reciclado de papel (tener como referencia una nota con los pasos a seguir) Obra de teatro: CEAMSE 5.Escritura de textos con lagunas <i>Ayer plantamos-----, regamos las plantas con.....y usamos la -----para sembrar.</i> 6.Aprender Canción del jardinero. 7.Reemplazo de algunas palabras de la canción por otras que rimen. 8.Juego de “Tutu fruti”: animales, frutas, verduras, nombres etc	Clasificaciones: semejanzas y diferencias Escritura de palabras Secuenciación de textos Aspectos lingüísticos del texto. Concepto de palabra. Comprensión textual y memoria Creación de Rimas Clasificación y escritura de palabras	1.Semillas, pala, rastrillo. 3.Texto <i>Una cabra en la huerta(ver Anexo 3)</i> 4. Materiales para reciclado: papel, plasticola y agua. 5. Textos armados con lagunas 6.Canción del jardinero, de Maria Elena Walsh

ANEXO 5: REGISTROS DE ACTIVIDADES DE LECTURA DE CUENTOS DEL (GE)

Segundo año de Intervención (año 2003)

1. TRABAJO POSTERIOR A LA LECTURA DEL CUENTO: “EL SAPO Y EL BURRO”¹

Intervención de la maestra	Intervenciones de los niños
M: Este cuento se llama “El sapo y el burro”...(lo lee pausadamente y va mostrándoles los dibujos al finalizar cada hoja). Al finalizar pregunta ¿Les gustó? A ver ¿Cómo se llamaba el cuento?	
M: ¿Qué pasó? El sapo ¿Dónde estaba?	N: ¡Sí!...El sapito y el burro
M: Y lo pisó el burro ¿Y qué le dijo?	N: En el agua, N: Y lo piso el burro
M: Busco tábanos ¿Qué más, y dónde los guardo?	N: Que (ininteligible)...buscó tábanos
M: Aja...¿Y cómo son esos animales, grandes o chicos?	N: En una caja N: Grandes...
M: Si lo hubieran agarrado al sapo ¿Qué le hubieran hecho?	N: Lo hubieran alcanzado
M: Lo hubieran alcanzado, entonces ¿Qué pasó? ¿Qué hizo el sapo?	N: Ganó el sapo
M: ¿Por qué ganó el sapo?	N: Porque era mejor
M: ¿Por qué era mejor?	N: Porque lo pisaba...
M: ¿Y lo lastimaron a los animales feroces?	N: Dejan ronchas...
M: ¿Qué pasa cuando te pican?	N: Si era mejor
M: ¿Qué le demostró el sapo al burro?	N: Sin lastimar
M: Que era mejor sin lastimar a nadie...¿Sí?	N: ¡Lo hubieran aplastado!
M: Claro, porque si esos animales grandotes hubieran agarrado al sapo...	N: Hormigas...
M: Puede ser ¿Y qué son los mosquitos, los tábanos, las abejas, los abejorros? ¿Qué son?	

¹ Signorini, A. (2000). *Cuentos, historias y leyendas de Tomás*. Instituto de Lingüística de la UBA Buenos Aires. Adaptación de un cuento folklórico argentino . Itskovich , S.R. *Cuentos para leer y contar*. Buenos Aires, Huemul. 1984.

M: ¿Y cómo llamamos a las hormigas, a las moscas y a los mosquitos?	N: Insectos
M: Insectos...¿Todos lo que son...?	N: Hormigas, abejas.
M: Y los pumas, tigres ¿Qué son?	N: Salvajes.
M: Animales salvajes	
M: Y los gusanitos como las mariposas del cuento ¿Son animales salvajes o insectos?	N: Y los gusanitos como el cuento también, ¡Insectos!
M: Pero también tenemos que saber que también tengo que respetar a todos, hasta a los mas chiquitos porque son todos seres vivos.	

2. TRABAJO POSTERIOR A LA LECTURA DEL CUENTO “TEODO”²

Intervenciones del maestro	Intervenciones de los niños
M: (Va releendo el cuento y mostrando los dibujos.....) ¿Que inventos hizo Teodo?	N: Taxi
M: Un taxi para los caracoles...Para las hormigas ¿Qué hizo?	N: Una caretila para llenarla
M: ¿Y como era la manija de la carretilla?	N: Larga
M: ¿Para qué servía es larga manija de la carretilla?	N: Para llevar a muchas hormigas
M: ¿Y que inventó para las mariposas? ¿A ver Leopoldo?	N: Un aerosol
M: Un aerosol ¿Para qué?	N: ¡Para pintar a las mariposas!
M: Y cuando el puso la palabra inventor en la casa ¿Todos sabían para que servían las cosas?	N: No
M: ¿Qué tuvo que hacer Teodo?	N: Unos carteles, para que sepan
M: Claro unos carteles para que entendieran, como hacemos acá en la sala con las cosas ¿No? ¿Qué les pareció a todos?	N: Lindo
M: ¿Les pareció feo?	N: Feo
M: ¿Y qué más pasó?	N: ¡Lindo!
M: ¿Para qué les sirvió esto a las hormigas?	N:...
M: ¡Y Teodo se puso contento! ¿Y de qué color se puso?	N: Para cargar más cosas
M: ¿Y que dijo?	N: Colorado, y amarillo y rojo
M: ¿Lo dijo fuerte o despacito?	N: ¡Ah...O!
M: ¿Por qué lo habrá dicho así?	N: Fuerte
M: ¡Porque estaba feliz! ¿Y todos los demás lo entenderían, el hablaba igual o diferente?	N: ¡Porque estaba feliz!
M: Entonces ¿Cómo lo entienden? Piensen...	N: Diferente
M: ¿A nosotros los perritos nos entienden como hablamos?	N: (Hablan entre ellos pero no se entiende)
M: No hablan como nosotros pero nos	N: Si

² Graciela Montes “ Teodo” Bs As Colihue.

entienden ¿No? M: ¿Y cuando le dices “vení” ¿Estrella viene o no? M: Entonces nos entienden aunque hablemos y ellos no M: ¿Qué son los Odos? M: ¿Hormigas? No, no existen, son animales que están en la imaginación, en el cuento M: Bueno pero los dinosaurios existieron, ahora no existen...Los odos son mas parecidos a los insectos ¿No? (les muestra tarjetas con los nombres de los personajes para que vean cómo ODO está en todas las palabras) M: A ver ¿En qué parte dice odo? M: ¿Dónde esta ODO?	N: Si, mi perrito se llama Nieve N: La mía Estrella N: ¡Yo le digo veni y viene! N: Hormigas N: Como los dinosaurios N: (Van leyendo)...TEODO, NICOLODO, N: ¡Ahí! ¡Al final! N: (siguen jugando con las partes de las palabras, pasan y la señalan)
---	---

3. ESQUEMA “LEA” APLICADO A LA LECTURA DEL CUENTO DEL CUENTO “EL JARDINERO FELIZ”³

Intervenciones del maestro	Intervenciones de los niños
ANTES DE LEER M: A ver chicos ¿Qué necesitan las plantas para crecer? M: Bien, agua y sol...¿Se acuerdan que hicimos el año pasado? M: ¿Y cómo las sacamos de la tierra? M: Están debajo de la tierra, y no salen solas... M: Y la cebolla ¿Dónde esta? ¿En que parte de la planta? M: Si abajo, está como la papa debajo de la tierra porque es una raíz. M: Y díganme los señores que hacen los jardines, que trabajan en las huertas como la nuestra ¿Cómo se llaman? M: Jardineros...¿Y qué hacen? M: ¿Sí? ¡Que bien! M: Tenemos entonces papás jardineros, otros electricistas, carpinteros, obreros, M: Eso es la helada, para que no le caiga la helada. Los jardineros como alguno de los papás de ustedes se dedican a taparlos con una manta para que no tengan frío y crezcan bien ¿Qué otra cosa hacen los jardineros? M: Sí, las podan para que sigan creciendo fuertes. Bueno ahora les voy a leer un cuento que se llama “El jardinero feliz” DURANTE LECTURA A medida que pasa cada página pregunta primero: ¿Qué hace acá? ¿Cómo se llama el jardinero? ¿Qué flor es esta?	N: Agua N: Plantamos papas N: Con la mano N: ¡No salen caminando! N: Abajo también N: Jardineros N: Plantan N: Mi papá es jardinero N: Mi papa es electricista N: El mío hace casas N: El mío planta rosas y hace carpintería N: Cuando nos vamos a dormir mi mama tapa las rosas con una caja para que no les caiga el frío N: Cortan las flores

³ Anónimo El jardinero Feliz. Cuento adaptado por la maestra del Jardín de Infantes.

DESPUÉS DE LA LECTURA M: ¿Se acuerdan que le sacaba a las hojitas el jardinero? M: No, la raíz no, porque se muere la planta...le sacaba la ti... M: Claro la tierra, miren lo que hizo un papá ayer en la huerta (les muestra por la ventana). Sacó el pasto que había en el medio de lo que plantamos y sacó la tierra con un rastrillo...¡Bueno, vamos a seguir plantando...!	N: La raíz N: ¡La tierra! N: ¡Plantamos diferentes cosas! (las nombran y escriben en el pizarrón “inojo”, “seboya”-la transcripción es textual).
---	---

4. RENARRACIÓN DEL CUENTO “UN DIA MUY ESPECIAL”

El niño lo narra después que haberlo llevado a su casa para leerlo.

Intervención del niño	Intervención de la maestra
N: Había una vez un nene que quería ser buscador de caracoles	M: Muy bien ¿Quiénes son los que buscan caracoles? Como se llaman?
N: Señores buceadores	M: Él soñaba con ser un buceador, buscar caracoles...
N: Si	M: Pero ¿Qué le dijo la mamá?
N: Grandes...	M: Miren los dibujos acá...(muestra). Que tenía que ir a la escuela.
N: Que tenia que ir a la escuela, secundaria	M: Si, Polimodal ahora tenemos...
N: A la Facultad..	M: ¡A la facultad! Y comer
N: Y terminaba siendo buscador	M: ¿Y que más?
N: La tiraron	M: ¿Qué paso con esta basura de acá?
N: Se cayó	M: ¿Y está bien que esto esté en la calle? Dijeron ¡Cuánta basura que hay en el piso! ¿Qué le paso acá?
N: Porque pisó...	M: Se cayó ¿Porque se habrá caído, Paola?
N: La banana	M: Porque pisó ¿Qué?
N: Si	M: Se resbaló...¿Ven la ambulancia...?
N: Gracias	M: ¿Qué hizo la abuela entonces, qué le dijo al nene?
N: Piso	M: ¿Y qué más le habrá dicho?
N: Comiendo con la familia	M: No hay que tirar tanta basura en el ...
N: Feo	M: ¿Y a la noche qué pasó? Estaba comiendo ¿Con quién?
N: Por que habían tirado basura al piso...	M: El día que pasó había sido muy...
	M: Muy feo por que?
	M: Muy bien ¿Les gusto?

5. COMENTARIO SOBRE “LA ENCICLOPEDIA DE LOS ANIMALES” ELABORADA CON LOS NIÑOS DE LA SALA

Intervenciones del maestro	Intervenciones de los niños
M: A ver Nico te acordáis que escribiste acá sobre los conejos? (mientras muestra a todo el grupo una de las producciones)	
M: ¿Quien te ayudó a buscar esto?	N: Si
M: Papá ¿Y qué otros animales hay?	N: Papá
M: ¿Qué tiene el oso polar, plumas, pelos?	N. ¿Un oso panda? Tenía el oso polar...
M: ¿Plumas o pelos?	N: Pelos
M: Bien, pelos ¿Y el conejo que tiene?	N: Plumas....
M: ¿Plumas tiene el conejo?	N: ¡No, pelos!
M: ¡Ah, pelos! ¡Y serán suavitos o ásperos?	N: Plumas
M: ¡Hay, pobrecito! ¿Por qué?	N: ¡Pelos cortos!
M: ¿Y qué comen los conejos?	N: Señó yo tenia un conejo que se me murió...
M: ¡Vegetales, muy bien!	N: (hace gesto de no saber)
M: ¡Se escapó!... Bueno, pero ahora estamos viendo estas historias que ustedes armaron	N: Pasto, zanahoria, vegetales
M: Y a éste ¿Quién lo había traído? (pasa de página y pasa el autor a identificarlo) ¿Qué era esto Diego, te acuerdas?	N: Señó, yo tenía un conejo que se me escapó.
M: Un picaflor ¿Qué está comiendo acá?	N: Yo
M: ¿Y que está chupando acá?	N: Un picaflor
M: Ese jugo es el néctar...si ¡Y que hacen mientras lo chupan?	N: ¡Flores!
M. Aletean porque sino ¿Qué pasa?	N: Jugo
M: Muy bien se caen ¿Y qué es esto (señalando un loro)	N: Vuelan
M: Si, un ave, un loro...¿Y qué tenemos acá ?	N: se caen
M: ¡Un elefante! ¡Miren que grande!... A ver Carla, leamos, es un elefante de color... de color gris y le gusta comer...ma...	N: Un ave!!
M: Algunos elefantes tienen colmillos muy...	N: Un elefante
M: Se defienden con...	N: Maní
	N: Grandes !
	N: Los colmillos

M: Bien, los colmillos son de marfil ¿Y los elefantes y son habitantes de la...?	
M: ¿Dónde viven los elefantes, saben?	N: ¿Selva? N: En un zoológico
M: En un zoológico viven algunos para que nosotros los podamos ver pero...	
M: Muy bien en la selva, entonces ¿Será un animal salvaje o domestico?	N: ¡En la selva!
M: Claro ¿Lo puedo tener en casa?	N: Salvaje
M: ¿Y que comen los elefantes?	N: no
M: Comen son vegetales, frutas....	N: ...

Comentarios: Se observa en estos registros como la maestra realiza preguntas abiertas para estimular la narración en los niños. En general expande el discurso y lo reconceptualiza a partir de las propias producciones de los niños. Los registros se utilizan para comentarlo posteriormente con la maestra e intercambiar con ella la manera de optimizar sus intervenciones.

ANEXO 6: REGISTRO DE ACTIVIDADES VARIAS REALIZADAS POR LOS MAESTRO DEL GC

Jardín 912

Observaciones del año 2003 (actividades realizadas cada 15 días aprox).

Día 1:

- Identificar el cartel con el nombre propio entre los demás nombres de los compañeros (que estaban colgados en el pizarrón).

M: “A ver si cada uno se da cuenta en donde esta su nombre”

N: Ese es el mio que empieza con la de casa (Camila)

M: Muy bien ⁴

Comentario:

En general los niños reconocen la primer letra y/o la configuración general (lectura logográfica) La maestra no intenta hacer comparaciones entre las similitudes y diferencias de los grafemas que componen las palabras.

Día 2:

- Lotería de letras,

Los chicos debían formar el nombre propio y el primero que lo hacia ganaba

Comentario:

Cada uno tiene un cartón con diferentes letras. La maestra tiene en una bolsa letras diferentes, uno de los chicos por vez saca una letra y la dice (el nombre en general) si no la sabe la dice otro, si los niños la tienen en su cartón colocan un poroto. El primero que llena el cartón hace bingo, luego con las letras de su cartón ven si pueden formar alguna palabra escrita. (no podían hacer nada ya que no conocen la relación fonema/grafema)

⁴ M= maestra N= niños

Día 3:

- Lectura de un cuento y preguntas sobre el mismo. (casi a diario)

Modalidad Observada:

En general la maestra leía libros de cuentos tradicionales (sin chequear la versión previamente ni adaptar el texto y/o el vocabulario) Solía leerlo de corrido, si alguno le preguntaba algo lo contestaba y al finalizar preguntaba algo relacionado con la vida de ellos o les pedía que dijeran que otra cosa podría haber pasado al final.

Ej: Caperucita roja ¿Ustedes van a visitar a la abuela? Le llevan algo?

- Biblioteca escolar

Los niños se llevan a sus casas libros (2 o 3 niños por semana) , un bibliotecario (niño) anota en el fichero el numero del libro, hace una cruz en la fecha y el niño coloca su nombre.

La maestra sólo solicita renarraciones de aquellos cuentos que los niños se llevan.

ANEXO 7: DESCRIPCIÓN COMPLETA DE LAS PRUEBAS UTILIZADAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS NIÑOS

Las pruebas destinadas a niños en las edades seleccionadas han sido modificadas y adaptadas para esta tesis.

LA EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Para la selección de las tareas de conciencia fonológica se tuvieron en cuenta diferentes criterios. En primer lugar la diferenciación entre conciencia fonológica y conciencia fonémica enunciada por Torgesen y Mathes (2000)⁵. La inclusión de pruebas de identificación de rimas está considerada una tarea de conciencia fonológica más amplia, no fonémica, ya que implica poseer habilidades de menor complejidad que actúan a niveles mayores al del fonema. Se incluyó en este trabajo teniendo en cuenta la edad inicial de los niños (4 años 6 meses) en los cuales todavía no han aparecido habilidades de conciencia fonémica. Para las otras pruebas se tomó en cuenta la diferenciación realizada por Yopp (1988⁶), quien identifica mediante un análisis factorial dos tipos de conciencia fonológica: simple y compleja, y aconseja utilizar diferentes pruebas que combinen estos factores para obtener mejores niveles de predicción.

Para medir la conciencia fonológica simple se utilizan tareas de *identificación de sonido inicial* y *segmentación fonológica*. Para medir la conciencia fonológica compleja se utiliza la tarea de *elisión de sonidos* ya que requiere la utilización de diferentes demandas cognitivo- lingüísticas (percibir sonidos por separado, mantener los estímulos en la memoria analizar los sonidos, articularlos en orden, aislar un sonido determinado mantenerlo al mismo tiempo que se mantienen los otros por separado, sintetizar y articular la palabra restante en orden correcto).

⁵ Torgesen; J y Mathes,P (2000) *Assesment and instruction in phonological awareness*. Florida Department of Education. Florida State University

⁶ Yopp, H., K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Queterly*, 23,159-177.

Prueba de reconocimiento de rimas

Esta prueba evalúa la habilidad de los niños para reconocer rimas. Se trata de uno de los indicadores de conciencia fonológica de aparición más temprana, que parece desarrollarse sin instrucción formal. Su interés reside en que la habilidad para detectar rimas evidencia la atención del niño hacia la estructura sonora del habla, que le permite tener en cuenta, de manera conciente, los aspectos formales del lenguaje y no sólo su contenido, es decir su significado y mensaje.

La prueba original fue elaborada por Signorini y Borzone de Manrique (1996)⁷ y utilizada en varias investigaciones realizadas en el país (Signorini 1999, Diuk 2003)⁸. Se trata de una prueba de 10 ítems, de opción múltiple. Se presenta a los niños la palabra estímulo y se les solicita que elijan entre tres palabras la que rima con el estímulo. Antes de la aplicación de la prueba se explicó a los niños el concepto de rima y se proporcionaron ejemplos y contra ejemplos. Luego se presentaron 3 ítems de ensayo y a continuación los ítems de la prueba.

Para la selección de las palabras se adoptó el criterio de rima consonántica. Para la elaboración de los ítems se controló que en los distractores no aparecieran la consonante media del estímulo meta ni las vocales en el mismo orden. El puntaje se determinó por el número de aciertos.

Han utilizado prueba similares autores como Yopp en 1989⁹.

En el presente estudio la prueba ha sido adaptada Marder & Piacente (2001), presentando las imágenes que corresponden a las palabras enunciadas, para controlar los efectos de rememoración –retener las palabras en la memoria

⁷ Signorini, A.; Borzone de Manrique, A.M. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de 5 años. *Lenguas Modernas*, 23:71-95.

⁸ Signorini, A. (1999). *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P. Bs As. Argentina.

Diuk, B (2003) El Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo. Tesis Doctoral. FHyCE UNLP, La Plata. Bs As. Argentina

⁹ Yopp, H., K. (1988). "The validity and reliability of phonemic awareness tests". *Reading Research Quarterly*, 23,159-177.

operativa-. En algunos casos las palabras de la prueba original tuvieron que ser reemplazadas debido a la imposibilidad de representarla por medio de un dibujo. En todos los casos se trató de palabras bisílabas, de estructura CV.

Esta prueba fue utilizada en 3 de los tiempos de administración de la misma manera.

Prueba de identificación de fonema inicial:

Esta prueba proporciona una medida de conciencia fonémica, evaluando la habilidad del niño para reconocer el sonido inicial de una palabra presentada oralmente

Se utiliza una adaptación de la prueba elaborada por Signorini y Borzone de Manrique (1996) ¹⁰a partir de las pruebas de apareamiento de consonantes iniciales y finales diseñada por Stanovich, Cunningham y Cramer (1984)¹¹. En la prueba se usan como sonidos a ser reconocidos consonantes y vocales. Las características espectrales de las vocales españolas hace que sean, a diferencia de las vocales inglesas, fácilmente identificables, tanto en forma aislada como en contexto. Se trata de una prueba de opción múltiple en la que cada ítem está formado por una palabra target, la opción correcta y dos distractores. Consta de tres ítems de ensayo y diez ítems de prueba. Para controlar los efectos de rememoración –retener las palabras en la memoria operativa-, se presentaron las palabras target, las opciones correctas y los distractores acompañados de las imágenes que los representan.

Todas las palabras usadas en la identificación del sonido inicial son palabras bisílabas de acento grave. De los sonidos target usados en la identificación de sonido 7 son consonantes y 3 son vocales (/i/, /o/, /a/). Las consonantes usadas son cuatro oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/), dos fricativas (/x/, /s/) y una nasal (/m/).

¹⁰ Signorini, A.; Borzone de Manrique, A.M. (1996). Las habilidades metafonológicas , la lectura y la escritura en niños de 5 años. *Lenguas Modernas*, 23:71-95.

¹¹ Stanovich, K.E; Cunningham,A.F.& Cramer,B.B.(1984). Assesing phonological awareness in kindergarten children. Issues of task comparability. *Journal of experimental child Psychology*, 38, 175-190.

Los sonidos target fueron seleccionados según la distribución de fonemas del español de Buenos Aires (Guirao y García Jurado, 1993)¹². Se controló que el fonema target no apareciera en los distractores en ninguna posición. Antes de administrarla se proporcionaron ejemplos y contraejemplos y se tomaron tres ítems de ensayo.

Prueba de segmentación fonémica:

Esta prueba evalúa la habilidad del niño para segmentar las palabras en sus fonemas constituyentes articulándolos en forma aislada. Se considera un buen predictor del rendimiento posterior en lectura

La prueba en el T0 y T1 es de administración individual, fue construida para este trabajo y consta de 10 ítems : 5 palabras bisílabas graves y 5 trisílabas , todas las palabras son muy frecuentes y tienen una estructura (CVCV)

La palabra es dicha por un Títere quien en los ítems de ensayo le muestra como “habla raro” cortando las palabras en pedacitos, luego el títere le pide al niño que *él ahora hable cortando las palabras de la misma manera.*

En el T2 y T3 la prueba utilizada, de administración individual, fue elaborada a partir de las pruebas diseñadas por Yopp-Singer (Yopp, 1988)¹³, Liberman (1973)¹⁴ y adaptada al español (Manrique y Gramigna 1984) y Signorini (1999).¹⁵ La original constaba de 42 ítems de 1, 2 y 3 segmentos y en ella se le solicitaba a los niños que indiquen el número de sonidos presenten en el estímulo golpeando la mesa con un lápiz. Las modificaciones introducidas consistieron en la modificación del número de ítems y de la consigna.

¹²Guirao,M & Garcia Jurado, M.A. (1993) . Estúdio estadístico del español. Buenos Aires: Laboratório de Investigaciones Sensoriales . CONICET.

¹³ Yopp, H., K. (1988). "The validity and reliability of phonemic awareness tests". *Reading Research Quarterly*, 23,159-177.

¹⁴ Liberman , I.Y. (1973) Segmentation of the spoken word. *Bulletin of the Orton Society* ,23,65-77.

¹⁵ Signorini, A. (1999). *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P. Bs As. Argentina.

Consta de 20 ítems: 18 monosílabos y 2 palabras bisílabas. Las palabras fueron seleccionadas a partir de sus sonidos componentes, todos los sonidos vocálicos del español están representados en la lista, así como los sonidos consonánticos mas frecuentes. Con respecto a los tipos silábicos la necesidad de usar monosílabos dió lugar a la inclusión de combinaciones menos frecuentes (tren, flor, luz) hecho que queda compensado por la familiaridad de las palabras. Se le dice al niño una palabra y luego se le solicita al niño que piense cuales son los pedacitos que la forman.

Prueba de elision de fonemas

Esta prueba evalúa la habilidad de los niños para identificar y suprimir el sonido inicial de una palabra, y es la más difícil de esta serie. Se adaptó para su utilización en el T0 y T1 (con reducción de ítems) de la elaborada por Signorini (1997)¹⁶ y está inspirada en la tarea original de Bruce (1964)¹⁷. Los estímulos fueron 5 palabras bisílabas graves, 3 que comienzan con consonante y 2 con vocal. En todos los casos la supresión del sonido inicial da lugar a otra palabra. Se realiza un ítem de prueba y la Consigna es: *¿Que palabra me queda si le saco la m a mago?*

En el T2 y T3 los estímulos fueron 10 palabras bisílabas graves, 7 comienzan con consonante (4 oclusivas, 1 fricativa, 1 africada y 1 nasal) y 3 con vocales. Dos de las palabras presentan un grupo consonántico en posición inicial (pl, gl) En todos los casos la supresión del sonido inicial da lugar a otra palabra.

Se les solicitó a los niños que pronunciaran la palabra que quedaba luego de suprimir el sonido inicial de una palabra leída por el experimentador. Se realizaron como siempre tres ítems de prueba antes de la toma.

¹⁶ Signorini, A. (1997) Word Reading in Spanish : A comparison between skilled and less beginning readers . *Applied Psycholinguistics*, 18,319-344

¹⁷ Bruce,D. (1964) An Analysis of word sounds by young children. *British children of Educational Psychology* , 34, 158-170.

LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA ESCRITURA Y SISTEMA DE ESCRITURA

Prueba de diferenciación dibujo-escritura. Esta prueba examina el conocimiento del niño de la diferencia entre las marcas gráficas correspondientes al dibujo y a la escritura. Constituye uno de los conocimientos que están en la base del conocimiento posterior de las letras.

Se trata de un test de administración individual, elaborado para este trabajo a partir de los trabajos originales Ferreiro (1982) ¹⁸y de Downing (1974)¹⁹. En este caso se presenta una imagen de una verdulería en la cual hay un vendedor y un cliente y que permite discriminar la presencia de palabras escritas y de números, a partir de los carteles indicadores de las distintas clases de productos que se venden (frutas, verduras, etc.) y del precio respectivo de los mismos.

Se administra de manera sencilla, presentando la imagen al niño y solicitándole que señale si en la lámina hay algo que se puede leer.

Consigna. "En este dibujo ¿Dónde hay algo para leer?"

Prueba de diferenciación letras-números. Esta prueba examina el conocimiento del niño de las letras como grafías diferentes a las de los números. Constituye uno de los conocimientos que facilita el conocimiento posterior del nombre y sonido de las letras. Se administra presentando la misma imagen anterior, solicitándole que identifique dónde hay letras y dónde hay números

Consigna. "En este dibujo que miraste recién también hay letras y números ¿Dónde hay números? ¿Y letras?"

Prueba de reconocimiento de letras: A fin de constatar el conocimiento de las correspondencias letra-sonido se les pidió a los niños que identificaran letras del alfabeto. La prueba se compone de veinte letras presentadas en un cuadernillo en

¹⁸ Ferreiro, E. (1982). ¿Se debe o no enseñar a escribir en jardín de niños? Un problema mal planteado. *Boletín de la Dirección de la Educación Pre Escolar, Mexico*.

¹⁹ Downing, J. y Thackray, D.V. (1974): *Madurez para la lectura*. Ed. Kapelusz S.A. Buenos Aires.

imprenta mayúsculas (tipografía arial 20), a razón de una por página, ordenadas al azar. Esta prueba se basa en la prueba elaborada por Signorini y Borzone (1996). Se computa como respuesta correcta tanto la identificación del sonido como el nombre de la letra.

Prueba de correspondencia sonido- letra. Esta prueba evalúa el conocimiento de las correspondencias entre sonido y letra. Constituye una adaptación de la prueba elaborada por Borzone de Manrique (1999)²⁰. Es una prueba de opción múltiple en la que el evaluador pronuncia una palabra y solicita al niño que señale cuál de las tres letras que se le presentan corresponde al primer sonido de la palabra estímulo. Para controlar los efectos de rememoración –retener las palabras en la memoria operativa-, se presentan las palabras estímulos acompañadas de las imágenes que las representan. Para la selección de las palabras se adoptó el criterio de tres o cuatro segmentos; en cuatro casos corresponden a sonidos vocálicos y en los otros seis a sonidos consonánticos. Cuenta con dos ítems de ensayo y diez de ítems de prueba. Se administró presentando en un cuadernillo con un dibujo en la parte superior y tres letras en la parte inferior, una de las cuales el niño debe identificar como perteneciente al sonido inicial de la palabra estímulo.

LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE PALABRAS Y TEXTOS

Prueba de lectura de palabras: Se aplicó la prueba de lectura de palabras y pseudopalabras elaborada por Signorini (1999). Todos los estímulos utilizados en la prueba de lectura de palabras fueron seleccionados de una lista de 1000 palabras familiares elaboradas en base a tres libros de texto de primer año y de los recuentos de palabras familiares del español de Rodríguez Bou (1952) y de Guirao y García Jurado (1993). Dado que no fue posible controlar la familiaridad de las palabras para los niños de estos sectores, esta variable no se incorporó al análisis. Para ello se requeriría un estudio de campo muy riguroso analizando el

²⁰ Borzone, A (1999) *Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura*. Lingüística en el aula Número 3 Bs As

uso del vocabulario en lenguaje oral y el análisis de los textos usados frecuentemente en las instituciones escolares a las que concurrían.

El criterio usado por Signorini (1999) para construir pseudopalabras ha sido el criterio canónico de cadenas de segmentos fonológica y ortográficamente posibles en la lengua.

En el T0 y T1 se utilizó una lista de 22 estímulos organizados en dos conjuntos: 12 palabras cortas y 10 pseudopalabras. Entre las palabras cortas, tres son palabras funcionales y 9 de contenido; 4 son monosílabos y 8 bisílabos de acento grave. El promedio de letras es de 3,6. Cinco palabras presentan irregularidades G-F. El 65% de las sílabas que forman estas palabras son del tipo CV, el 35% restante se distribuye entre los tipos silábicos V, VC, CVV; CVC; y CCV (1 a 2 ocurrencias)

En cuanto a las pseudopalabras todas son monosilábicas de 2 y 3 segmentos (promedio 2,5 letras). Un 54% de las silabas usadas son del tipo CV, el 23% son silabas formadas por V y el resto corresponden a los tipos CVC, VC, CCV.

En el T2 y T3 se utilizó una lista de 50 estímulos organizados en tres conjuntos: 24 palabras cortas, 14 pseudopalabras y 12 palabras largas. Entre las palabras cortas tres son funcionales y el resto de contenido, 5 monosílabos y 19 bisílabos. El promedio de letras es de 4. El 62% de las sílabas son del tipo CV, un 28% se distribuye entre CVC, CCV, y CVV y el 10% restante son silabas V y VC.

Las 14 pseudopalabras fueron construidas en base a palabras reales cambiando, suprimiendo o agregando una o más letras. El 86% de los estímulos presenta irregularidades G-F. La lista está formada por dos monosílabos, y 12 estímulos bisílabos. El número promedio de letras es de 4,2. El 69% de las silabas corresponde al tipo CV, en tanto el resto son CVV, CVC, CCV, y V (1 a 3 ocurrencias)

En las 12 palabras largas el 67% presenta irregularidades G-F. Entre las palabras hay 4 graves, 4 agudas y 4 esdrújulas, la longitud promedio es de 6,7 letras. El

78% de las sílabas es del tipo CV, el resto se distribuye entre los tipos CVC; CVV; y CCV (1 a 5 ocurrencias) .

El puntaje otorgado fue la cantidad de estímulos leídos con precisión, o sea, sin errores de pronunciación, este análisis se complementó con uno cualitativo en donde se analizaron las estrategias de lectura

Prueba de lectura de un texto: El texto seleccionado, forma parte del material utilizado para evaluar la comprensión lectora²¹. Comprende un párrafo de 11 oraciones y 55 palabras. Se presentó impreso en tipografía arial mayúscula tamaño 28, acompañado de la ilustración correspondiente. La lectura fue audio grabada. Se obtuvo el tiempo total de lectura en minutos y segundos y el promedio de palabras por minuto. El texto contiene 24 palabras de contenido muy familiares, la mitad de ellas se reitera tres veces, el resto son artículos, preposiciones y algunos adverbios. En cuanto a la composición hay 16 monosílabas, 31 bisílabas, 6 trisílabas, y sólo 5 palabras presentan alguna dificultad ortográfica (consonantes dobles) (Ver Anexo 9.1)

Prueba de Escritura de palabras. Se utilizó una adaptación²² de una herramienta elaborada por Diuk (2003). Se trata de una prueba de dictado de 25 palabras distribuidas en 4 series con las siguientes características:

- La primer serie esta compuesta por 4 palabras bisílabas muy frecuentes.
- La segunda serie por 5 palabras bisílabas con estructura silábica más compleja (con diptongos, grupos consonánticos y sílabas CVC). Tanto la primera como esta segunda serie estuvieron acompañadas por las imágenes que representaban las palabras a ser dictadas, según adaptación propia realizada sobre la prueba original, atendiendo a la edad de los niños.

²¹ Nota: se trata de un extracto del libro de cuentos “La bruja Berta” (1992) de Korky Paul y Valerie Thomas. Editorial Atlantida, Argentina.

²² La adaptación consistió en establecer modificaciones en la administración del material (agregando imágenes a las dos primeras series en los Tiempos 0 y 1) y en la modificando los puntajes de la escala original de Ball y Blachman

- La tercer serie por 7 palabras trisílabas y cuatrisílabas (con diptongos y consonantes en posición implosiva, esto es situadas al final de la sílaba).
- La cuarta serie por 9 palabras bisílabas de mayor complejidad (dos con estructura CCV, y las restantes incluyen correspondencias grafema- fonema no univocas).(ver Anexos 7 Y 9.2).

La escala utilizada de Ball y Blachman (1991) (modificada para este trabajo) permite derivar las siguientes caracterizaciones para el uso de estrategias y los puntajes que les corresponden.

➤ Estrategias no analíticas

Puntaje 0: Escritura pre convencional (sin ninguna grafía convencional)

Puntaje 1: Secuencia de letras (sin relación con la sustancia fónica)

Puntaje2: Escritura logográfica: escrituras convencionales de palabras aprendidas de memoria, sin mediación fonológica

➤ Estrategias analíticas parciales

Puntaje 3: Una sola letra relacionada con los fonemas d ela palabra

Puntaje 4: La primera letra de la palabra.

Puntaje 5: Más de un fonema representado y hasta el 50% de los fonemas de la palabra.

Puntaje 6: Más del 50% de los fonemas de las palabras y menos del 100%.

➤ Estrategias analíticas completas

Puntaje 7: todos los fonemas representados por el grafema correspondiente o por sustituciones fonológicamente apropiadas

➤ Las estrategias de recuperación ortográfica de la memoria a largo plazo

Puntaje 8: Todos los fonemas representados por los grafemas correspondientes respetando la norma ortográfica (aplicable a serie 3 y 4)

El uso de una estrategia no analítica podrá observarse a partir del contraste de los puntajes obtenidos en la primer y segunda serie. El conocimiento ortográfico (estrategia analíticas completas y de recuperación de la memoria a ortográfica) podrá observarse a partir del comportamiento en las escrituras de las series 3 y 4.

Prueba de Escritura de un texto. Se solicitó a los niños que escribieran una carta al personaje principal del cuento previamente leído en la prueba de comprensión,

Se utilizó para ello la siguiente consigna: *“Vos le vas a tener que escribir una carta a la Bruja Berta contándole algo que te haya pasado en la escuela, en tu casa, en la calle, puede ser algo gracioso, o algún accidente o problema que hayas tenido, primero contámelo a mi y después lo escribís”*. No se realizó ninguna otra intervención cuando el niño relata ni cuando textualizaba su relato. La hoja que se entregó para escribir estaba encabezada por las palabras *“Querida Berta”*. Al finalizar el texto se le preguntaba al niño si lo quería leer.

Para la puntuación se tuvieron en cuenta la siguientes variables: cantidad de palabras y estrategia de escritura (producción), presencia de hiper e hipo segmentaciones (segmentación léxica), y por último congruencia, coherencia y cohesión (competencia comunicativa)

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL DE TEXTO NARRATIVO

Prueba de Comprensión y renarración oral de texto:

La competencia narrativa y la comprensión oral de textos fueron analizadas a partir de un texto, en el cual se solicitaron dos actividades: la renarración del cuento y la respuesta a preguntas literales e inferenciales.

1) Renarración oral de un texto narrativo: “La Bruja Berta” (1992)²³ El texto es leído por el examinador y luego se le solicita al niño que lo renarre

Obtención de datos

Administración: En el T0 se les leyó a los niños el cuento en voz alta en una sesión individual. Inmediatamente después se les pidió que reprodujeran el cuento, con el apoyo de las imágenes del texto. En el T3 se procedió de manera similar, pero esta vez sin el apoyo de las imágenes del texto. En ambos casos las sesiones fueron audio grabadas para posteriormente ser analizadas

Análisis y elaboración de los datos:

Para la clasificación de los resultados obtenidos se computaron dos puntajes:

- a) Porcentaje de recuperación de ítems narrativos presentes en el texto.
- b) Uso de categorías
- c) Para poder evaluar el *porcentaje de texto recuperado*, el relato fue segmentado utilizando como unidad de análisis el enunciado y como Modelo de análisis de la gramática los aportes de Stein & Glenn, 1979²⁴ y de Peterson y Mc Cabe ²⁵(1983). Esto permitió comparar si el elaborado por los niños respondía a la estructura de la historia. De esta manera se contabilizaron la cantidad de ítems, a partir de un texto base configurado por 67 enunciados (ver Anexo 12).

Previamente cada una de estas unidades informacionales fue clasificada de acuerdo a las categorías funcionales proporcionadas por el modelo de la

²³ Korky Paul (1992) , Editorial Atlántida, Buenos Aires.

²⁴ Stein, N.; Glenn, C.(1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. En: FREEDLE, R.O (ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex., vol 2, 53-120.

²⁵ Peterson, C.; Mc Cabe, A. (1983) *Developmental Psycholinguistics: three ways of looking at child's narrative*. N. York: Plenum Press.

gramática de las narraciones, a saber (escena, episodios y en cada uno de ellos, evento inicial, respuesta interna, intentos, consecuencia y reacción)²⁶

Se aplicó para analizar las narraciones de los niños una estrategia de análisis similar para el texto fuente, con el objeto de identificar las categorías presentes y la estructura global del relato, que puede ser representado a través de una representación arbórea. (Anexo 12.1).

Se trata en el caso del texto fuente de un sistema compuesto por tres episodios. El primero de ellos es de estructura simple: el evento inicial conduce a un plan de aplicación que por sus fallas involucrará luego dos episodios incrustados en el siguiente episodio. Este episodio también incluye reacciones concomitantes de ambos personajes. Las consecuencias de cada episodio están relacionadas temporal y causalmente. El segundo episodio es de tipo complejo, con un plan de acción de 2 intentos, consecuencias y reacciones concomitantes, y se vincula causalmente con la consecuencia del primer episodio, que se convierte en su escenario. El tercer episodio es complejo ya que contiene un plan de aplicación múltiple (con 2 intentos y 2 consecuencias), cuyo escenario estaría compuesto por las reacciones de los personajes del episodio anterior. Las consecuencias de este plan de aplicación son la solución del problema planteado en el episodio 1, respondiendo a la meta perseguida por uno de los personajes en este episodio.

En cuanto al *uso de categorías narrativas*, el análisis efectuado sobre el texto fuente permitió clasificar las renarraciones obtenidas no sólo con relación a las categorías intraepisódicas presentes, sino también según su mayor o menor grado de ajuste a la estructura original.

Para este análisis se recurrió a los tipos de estructuras identificadas por Stein y

²⁶ *Escena*: Se introduce al protagonista, contiene información social, física, temporal en donde transcurre la historia.

Episodios: Se organiza en torno a un motivo y plan de acción. El motivo es el evento que inicia la acción y el propósito para realizarla. Pueden existir categorías opcionales como las reacciones o estados internos que inicien esas conductas. Aparecen uno o más intentos para alcanzar el propósito y la consecuencia que indica el logro o el fracaso del propósito. Finalmente aparecen juicios o reacciones internas que resultan del cumplimiento de la meta.

Albro (1996)²⁷ que describen la forma en que los niños estructuran secuencias de eventos. Las categorías originales que reflejan el grado de coherencia global del relato son seis²⁸, y en este trabajo las hemos adaptado reduciéndolas a 3 en relación con la frecuencia de aparición de esta categoría en el corpus analizado.

Categorías:

0: **Ausencia de respuesta.** El niño se niega o bien dice no poder cumplir la consigna.

1: **Secuencias descriptivas y/o secuencias de acciones:** Contiene descripciones de estados y objetos sin orden temporal o bien descripción de acciones con orden temporal pero no causal.

2: **Episodios incompletos:** Los eventos están causalmente estructurados en episodios, pero se omiten categorías

3: **Episodios completos y conectados:** Los episodios presentan todas las categorías y además están conectados causalmente por planes y objetivos o consecuencias negativas.

2) **Comprensión oral de un texto narrativo:** Esta prueba consta de una serie de preguntas diseñadas ad-hoc para explorar los conocimientos de los niños respecto al texto mencionado, siguiendo el modelo de taxonomía de las inferencias de Graesser, Singer & Trabasso (1994)²⁹. En el T0 la prueba estaba formada por 21 preguntas (6 literales y 15 inferenciales) y en el T3 por 20 preguntas (7 preguntas literales y 13 inferenciales). Las literales apuntan a analizar la capacidad de los sujetos para retener en la memoria hechos importantes de la historia y las inferenciales indagan la coherencia local (anáforas

²⁷ Stein, N. L. & Albro, E. R. (1996). Building complexity and coherence : Children's use of goal-structured knowledge in telling good stories. En M. Bamberg (Ed.), *Learning how to narrate : New directions in child development*. San Francisco: Jossey Bass.

a) Secuencias descriptivas (contiene descripciones de estados y objetos sin orden temporal); b) secuencias de acciones (descripción de acciones con orden temporal pero no causal); c) secuencias con reacciones emocionales (los eventos causan respuestas emocionales pero no objetivos y acciones dirigidas por un objetivo); d) episodios incompletos (los eventos están causalmente estructurados en episodios pero se omiten categorías); e) episodios completos (los episodios presentan todas las categorías); f) episodios conectados por planes y objetivos (los episodios están conectados causalmente por planes y objetivos o consecuencias negativas).

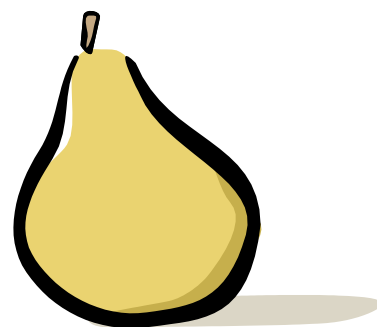
²⁹ Graesser, A.; Singer, M. & Trabasso, T. (1994) Constructing Inferences during narrative test comprehension. *Psychological Review* Vol 101, N :3 371-395

y antecedente causal), la coherencia global (reacciones emocionales, metas supraordenadas) y las elaboraciones (consecuencia causal, instrumental, acciones subordinadas a metas) de la representación mental del texto construida por el niño. (Ver protocolo de la prueba en Anexo 11).

ANEXO 8.1

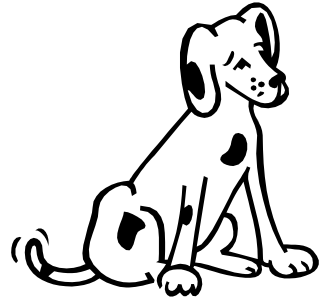
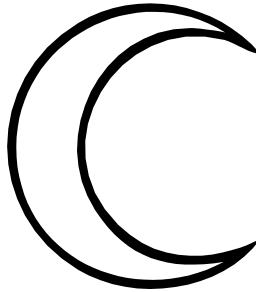
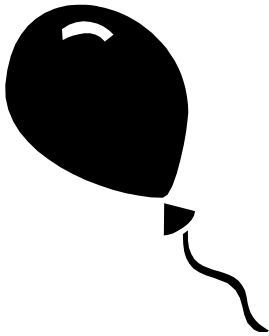
Prueba RECONOCIMIENTO DE RIMAS

Ítems de ensayo



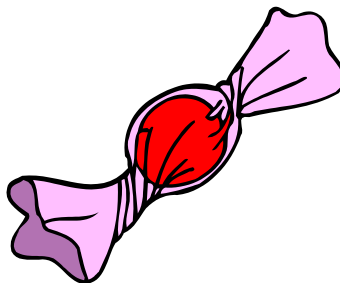
RECONOCIMIENTO DE RIMAS

ITEMS DE ENSAYO 1



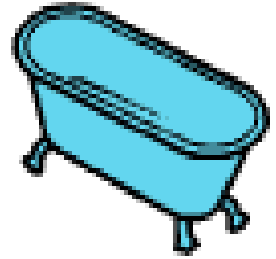
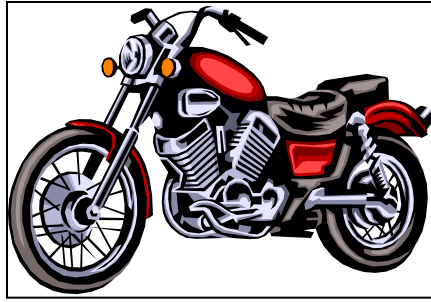
RECONOCIMIENTO DE RIMAS

ITEMS DE ENSAYO 2

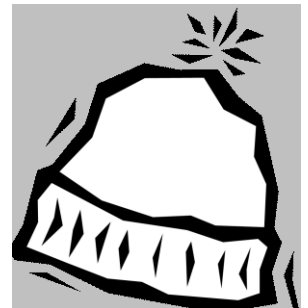
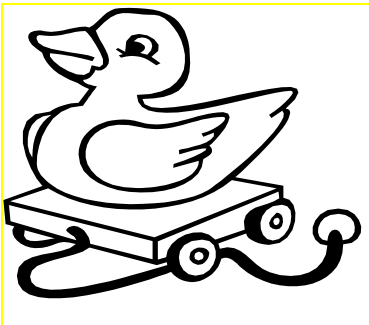
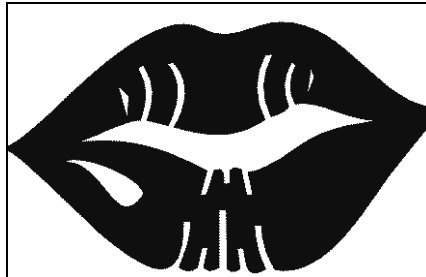


RECONOCIMIENTO DE RIMAS

ITEMS DE ENSAYO 3



RECONOCIMIENTO DE RIMAS 1



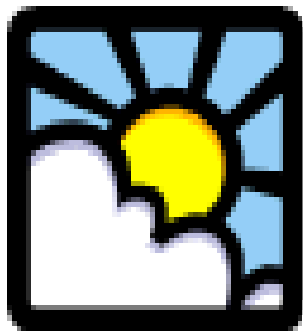
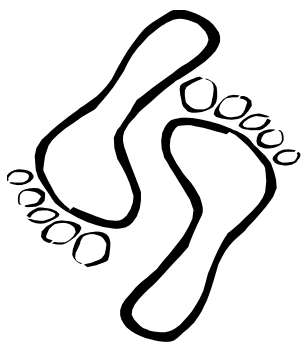
RECONOCIMIENTO DE RIMAS 2



RECONOCIMIENTO DE RIMAS 3



RECONOCIMIENTO DE RIMAS 4



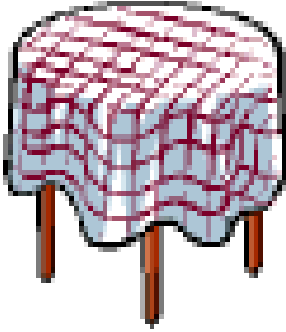
10



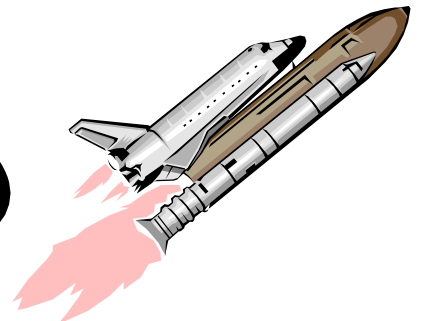
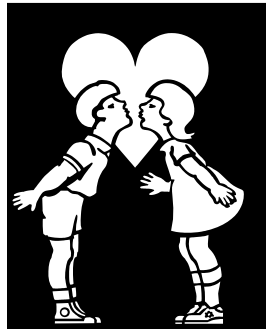
RECONOCIMIENTO DE RIMAS 5



RECONOCIMIENTO DE RIMAS 6



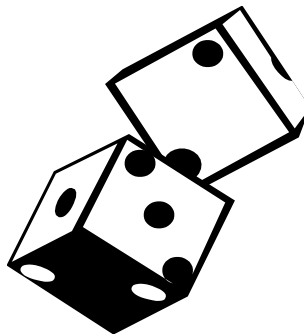
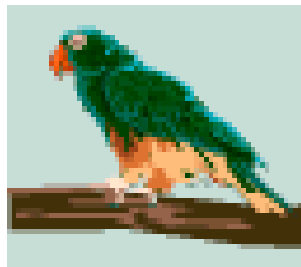
RECONOCIMIENTO DE RIMAS 7



RECONOCIMIENTO DE RIMAS 8



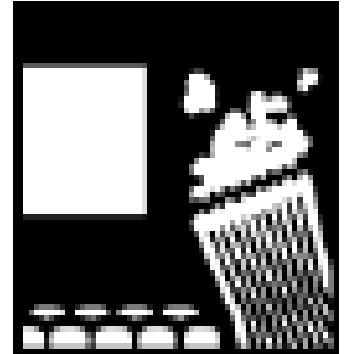
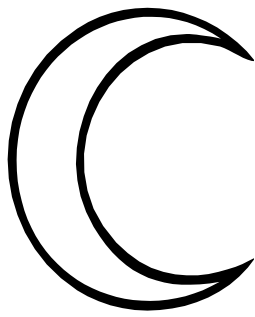
RECONOCIMIENTO DE RIMAS 9



RECONOCIMIENTO DE RIMAS 10

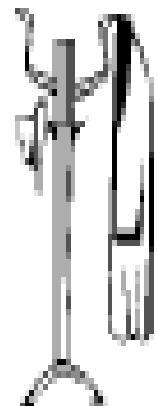
ANEXO 8.2

Prueba IDENTIFICACIÓN DEI SONIDO INICIAL



IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL

ITEMS DE ENSAYO 1



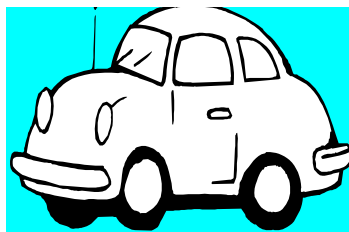
IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL

ITEMS DE ENSAYO 2

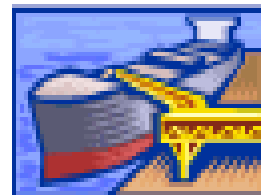


IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL
ITEMS DE ENSAYO 3

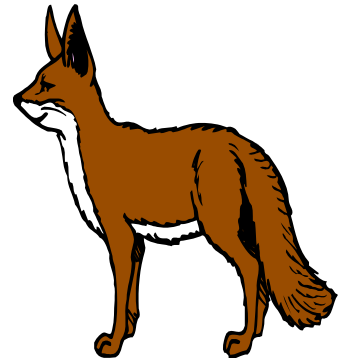
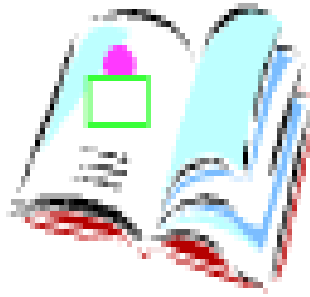
- **ITEMS DE LA PRUEBA**



IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL 1



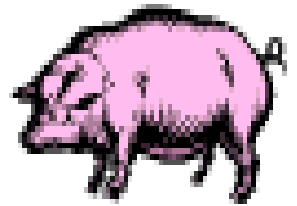
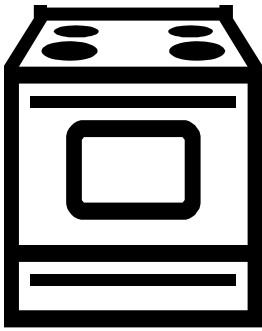
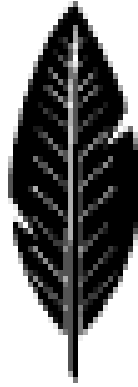
IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL 2



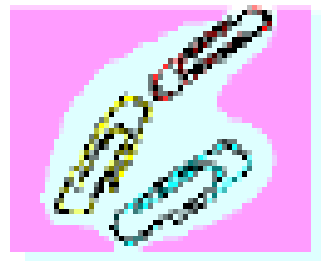
IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL 3



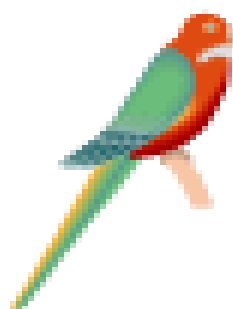
IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL 4



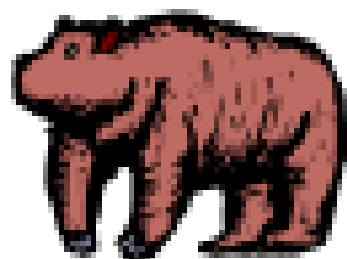
IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL 5



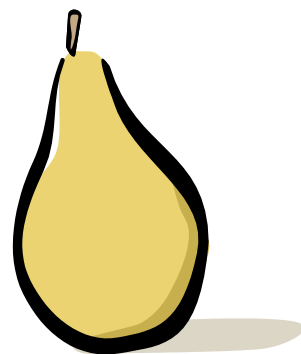
IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL 6



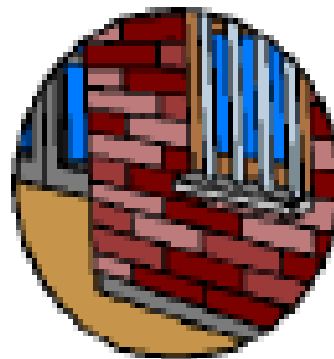
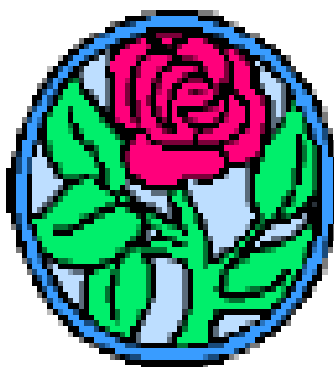
IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL 7



IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL 8



IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL 9



IDENTIFICACIÓN DE SONIDO INICIAL 10

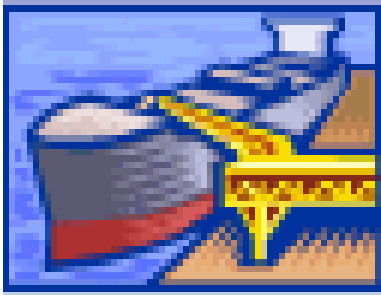
ANEXO 8.3

Prueba CORRESPONDENCIA SONIDO-LETRA



O	M	A
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA
ITEMS DE ENSAYO 1



B	S	U
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA
ITEMS DE ENSAYO 2



O	B	T
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA 1



P	M	S
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA 2



R	S	U
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA 3



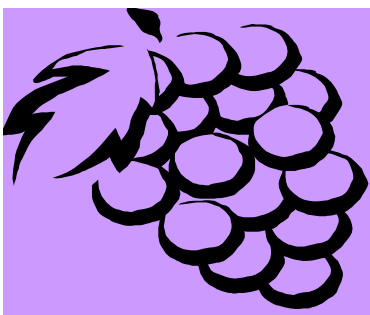
I	Z	M
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA 4



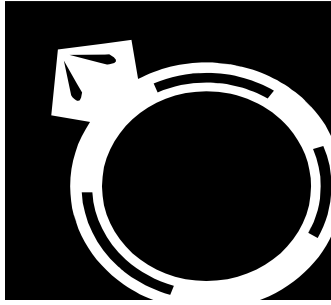
L	G	P
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA 5



U	N	P
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA 6



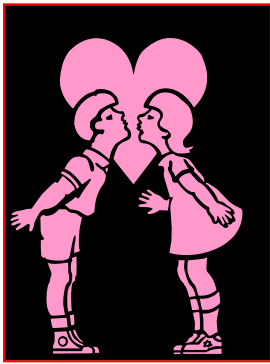
A	J	H
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA 7



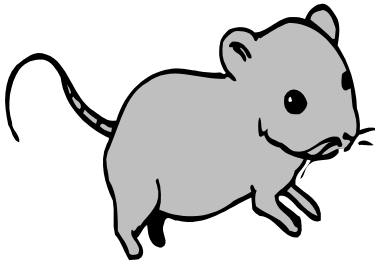
K	I	D
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA 8



N	B	A
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA 9



R	C	L
---	---	---

PRUEBA DE CORRESPONDENCIA
SONIDO-LETRA 10

ANEXO 9:

Protocolo de las pruebas de conciencia fonológica , conocimiento del sistema de escritura, de la escritura y de lectura de palabras para niños de 4 años.

Marder, S ; Piacente, T (2001)

Nombre:	Edad:
Fecha De Nacimiento:	Fecha Actual:
Sala:	Escuela:
Examinador:	Nº
	Tiempo:

1) PRUEBA DE SEGMENTACIÓN DE FONEMAS (10 ítems)

Consigna: *“Yo tengo un títere al que le gusta hablar raro, cortando las palabras en pedacitos, mirá como dice pelo: “pe-lo”, y zapato: “za-pa-to” (siempre marcando con golpes de mano).*

“Maneja ahora vos al títere y decí estas otras palabras,¿a ver cómo te sale? ¿Cómo dirá el títere “cama?” (solicitar luego de la ejemplificación de la segmentación silábica que haga lo mismo con las palabras que se le proporcionan oralmente, es decir que las diga en pedazos mas chicos). Después de la segmentación silábica decir “Ahora la corta en pedazos más chiquitos:para decir ‘pelo’, dice ‘p-e-l-o’; ¿Cómo dirá cama, en pedazos chiquititos?”

ESTIMULOS	RESPUESTAS
Cama Pelota Sopa Banana Tapa Gatito Mano Ropero Latita Calle	

Total aciertos =

2) PRUEBA DE RECONOCIMIENTO DE RIMAS: (10 ítems)

Consigna: “Te voy a decir unas palabras que riman. Las palabras que riman son las que suenan parecido, las que se escuchan parecido. Te voy a decir algunas palabras y vos me vas a decir cuales riman. Por ejemplo CAMIÓN y JAMÓN, riman, suenan parecido, se escuchan parecido. En cambio CAMIÓN y BANANA no riman, no suenan parecido.

1. A continuación se le deben presentar cada uno de los tres ejemplos, comenzando por el ítem de ensayo 1. **“Ahora vos me tenés que decir cuáles riman, cuales suenan parecido. Vamos a mirar unos dibujitos para no olvidarnos Por ejemplo PATA ¿Ves? ¿Cuál de éstas rima con pata? ¿LATA? ¿MONA? ¿PERA?** Presentar las imágenes una a una y señalarlas al mismo tiempo que se pronuncian las palabras. Esperar a que el niño proporcione la respuesta. Rectificar en caso necesario) **¿Y si digo CUNA? ¿Cuál rima con CUNA? ¿GLOBO? ¿LUNA? ¿PERRO?** (Idem anterior) **¿Y con LOCO? ¿BARRO? ¿CHICLE? ¿o MOCO?**

ITEMS DE ENSAYO

TARGET	OPCIONES		
PATA	LATA	MONA	PERA
CUNA	GLOBO	LUNA	PERRO
LOCO	CARRO	CHICLE	MOCO

ITEMS DE LA PRUEBA

TARGET	OPCIONES			RESPUESTA	PJE.
MOTO	FOTO	TAZA	BAÑO		
BOCA	PATO	COCA	GORRO		
RISA	PIZZA	DEDO	NENES		
HILO	COCHE	TAZA	KILO		
PIES	SOL	DIEZ	MAR		
SILLON	CAFÉ	MAMA	JAMON		
PAPEL	MANTEL	MELÓN	NARIZ		
BESO	RANA	QUESO	NAVE		
CANCHA	CIRCO	BOLSA	LANCHA		
LORO	NUBE	DADO	ORO		

Total aciertos =

340

3) PRUEBA DE IDENTIFICACIÓN SONIDO INICIAL (10 items)

1. **Consigna:** “¿Vamos a hacer un juego?” El examinador debe presentar el primer ítem de ensayo, señalando las imágenes. “**Escuchá lo que digo: LUNA, LECHE, GATO, CINE. LUNA empieza con LLL** (el examinador prolonga el sonido) **¿Cuál empieza con LLL como LUNA? ¿LECHE? ¿GATO?, ¿CINE?**”. Si la respuesta es correcta, debe pasar al otro ejemplo. Si la respuesta es errónea debe decir “**Mirá, escuchá de nuevo, LUNA, empieza con LLL, como LLECHE**), señalando la imagen.

ITEMS DE ENSAYO

TARGETS	OPCIONES		
LUNA	LECHE	GATO	CINE
SOPA	LANA	TECHO	SACO
PERRO	PALA	LOMA	TACO

ITEMS DE LA PRUEBA

TARGET	OPCIONES			RESPUESTA	PJE.
CUNA	COCHE	LLAVE	TORO		
ISLA	CALLE	HIJO	BOTE		
SAPO	GLOBO	CUENTO	ZORRA		
JUGO	CASA	LOCA	GENTE		
HOJA	HORNO	NUBE	CHANCHO		
BOCA	LOMO	BURRO	GANCHO		
TELA	DEDO	TUCO	LORO		
ALA	TIZA	ARO	OSO		
MANO	MOSCA	VACA	PERA		
ROSA	GOMA	PALA	REJA		

Total aciertos =

4) PRUEBA DE ELISION DE FONEMA INICIAL (5 ítems)

Consigna: ¿Qué me queda si la r a rojo? Y si le saco la m a mago?

¿QUE ME QUEDO SI SACO?
B a baño S a sala M a mesa U a uva A a ala

Total aciertos =

5) CONOCIMIENTO SOBRE EL LENGUAJE ESCRITO:

Comience mostrando imagen del libro “Lo que sabe mi loro”

Consigna 1: En esta foto: ¿Dónde hay algo para leer? ¿Dónde hay algo para mirar?

Consigna 2: ¿Dónde hay números? ¿Y letras?

Puntaje: (0 a2)=

6) PRUEBAS DE RECONOCIMIENTO DE LETRAS: (20 LETRAS)

Consigna: Decime cuál o cuáles de estas letras conoces (nombre o sonido):

Material: Se muestra una tarjeta con las siguientes letras. Se pregunta a continuación como se llama o como suena cada una. Registrar en el protocolo el nombre o el sonido proporcionado por el niño.

A	E	I	D	G
M	L	T	C	J
S	P	N	H	F
O	U	R	V	Z

Total de aciertos=

7) PRUEBA DE CONOCIMIENTO CORRESPONDENCIA SONIDO-LETRA (10 ítems)

Consigna: “Decime ¿con cuál de estas letras empieza ALA? (Mostrar una tarjeta con las letras y pronunciar la palabra cuyo sonido inicial el niño debe identificar) ¿y BOTE?”

Ejemplo 1: ALA: O-M-A

Ejemplo 2: BOTE: B-S-U

OSO	O	S	T	UVA	U	N	B
MAMA	P	M	S	ARO	A	J	H
SAPO	R	S	A	DEDO	K	E	D
INDIO	I	Z	N	BESO	N	B	O
PAPA	L	G	P	RATON	R	C	L

Total de aciertos=

Observaciones generales:

8. A. PRUEBA DE LECTURA DE PSEUDOPALABRAS (10 PALABRAS)

AS : SEL: EDO: NE: LU:
MO: BI: ICA: TRA: OTA:

NÚMERO TOTAL ACIERTOS:

8.B. PRUEBA DE LECTURA DE PALABRAS (12 PALABRAS)

UN	ES	QUESO
LA	CASA	YEGUA
OSO	SOL	PERRA
MAMÁ	NENE	FARO

NÚMERO TOTAL ACIERTOS:

Cualitativo:

Lectura pre analítica
Analítica
Lectura fluida

Errores:

Omisiones:
Sustituciones:
Agregados:
Inversiones:

PRUEBA DE SEGMENTACIÓN DE FONEMAS

Ensayo

Yo, sal, por

Items	Suj 1	Suj 2	Suj 3	Suj 4	Suj 5	Suj 6
Pan						
Tu						
Flor						
Gas						
Mal						
Si						
No						
Silla						
Fe						
Tos						
Luz						
En						
Tren						
Al						
Voz						
Su						
Mesa						
Fin						
Pan						
Con						
Total Segmentación						

ELISIÓN SONIDO INICIAL:

Ensayo

M- ago; /m-al, / p-era

Items	Suj 1	Suj 2	Suj 3	Suj 4	Suj 5	Suj 6
b-año						
s-ala						
a-la						
m-esa						
Hi-lo						
g-lobo						
Ch-ancho						
u-va						
p-lata						
c-ola						
Total						

CORRESPONDENCIA SONIDO-LETRA:

PALABRAS	LETRAS
ALA	O--M--A
BOTE	B--S--U

Items		Suj 1	Suj 2	Suj 3	Suj 4	Suj 5	Suj 6
OSO	O B T						
MAMÁ	P M S						
SAPO	R S U						
INDIO	I Z M						
PAPÁ	L G P						
UVA	U N P						
ARO	A J H						
DEDO	K I D						
BESO	N B A						
RATÓN	R C L						
Total							

Conocimiento Letras:

Items	Suj 1	Suj 2	Suj 3	Suj 4	Suj 5	Suj 6
A						
M						
S						
O						
E						
L						
P						
U						
I						
T						
N						
R						
D						
C						
H						
V						
G						
J						
F						
Z						
Total						

Lectura de palabras cortas (12) y pseudopalabra (14)

Items	Nombre	Errores:Om, SusAgr,Inv A: Sil.con e B. Sil sin	Nombre	Errores:Om, SusAgr,Inv A: Sil.con e B. Sil sin	Nombre
Un					
La					
oso					
mama					
Es					
casa					
Sol					
Nene					
queso					
yegua					
perro					
faro					
Total palabras					
Zago					
Ucha					
Guipo					
Moy					
Quelo					
Rubo					
Yasa					
Cuvia					
Lledo					
Fiño					
Cel					
jano					
terro					
gero					
Total pseudop.					

Prueba de Lectura Palabras cortas complejas (12) / palabras largas(12)

Items	Nombre	Errores: Om,Sus Agr,Inv A: Sil.con B. Sil sin	Nombre	Errores: Om,Sus Agr,Inv A: Sil.con B. Sil sin	Nombre	Errores: Om,Sus Agr,Inv A: Sil.con B. Sil sin
Dedo						
Año						
Fin						
Genio						
Lluvia						
Cena						
Clase						
Isla						
Guerra						
Nariz						
Plata						
Yerba						
TOTAL						
Mañana						
Juguete						
Tatetí						
Sábana						
Payaso						
Caracol						
Títere						
Hermano						
Chupetín						
Pantalón						
Fábrica						
Pájaro						
TOTAL						

Prueba de lectura de un texto (solo en primer grado)

Consigna: Por favor lee este texto como mejor te salga.

(se presenta en una hoja en tamaño arial 28, mayúsculas, acompañado de una imagen del libro de texto)

Había una vez una bruja que se llamaba Berta.

La bruja Berta vivía en el bosque en una casa toda negra.

La casa era negra por fuera y negra por dentro.

Las alfombras eran negras, las sillas eran negras, la cama era negra y tenía sábanas negras y frazadas negras.

Hasta el baño era negro.

ANEXO 9.2

PRUEBA DE ESCRITURA DE PALABRAS AL DICTADO (4 años) Serie 1







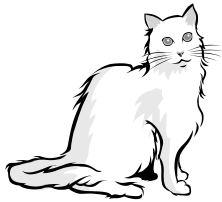


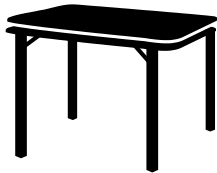
PUNTAJE PRIMERA SERIE:

Palabras Correctas:
Puntaje Cualitativo (escala de 1 a 7)

Serie 2











PUNTAJE SEGUNDA SERIE:
Palabras Correctas:
Puntaje Cualitativo (escala de 1 a 7)

PRUEBA DE ESCRITURA DE PALABRAS AL DICTADO (T3 series 1 a 3 y T3 series 1-4)

Serie 1: papá, mamá, oso, casa

Serie 2: auto, gato, mesa, flor, nudo.

Serie 3: pelota, fantasma, moneda, gallina, cucaracha, televisión, milanesa

Serie 4: yegua, queso, año, cena, lluvia, perro, clase, yerba, nariz

Porcentaje de aciertos:

Escala para cada palabra:

Errores más frecuentes:

PRUEBA DE ESCRITURA DE TEXTOS (T3)

Consigna: “ A ver.....ahora vos le vas a tener que escribir una carta a la Bruja Berta contándole algo que te haya pasado en la escuela, en tu casa, en la calle, puede ser algo gracioso, o algún accidente o problema que hayas tenido”

(Si el niño no relata nada el experimentador debe relatar una anécdota pequeña de no mas de 5 emisiones)

“Primero contámelo a mi y después lo escribís”.

Querida Berta

Criterios de corrección:

- Cantidad de palabras escritas fonológicamente .
- Cantidad de frases.
- Puntaje cualitativo (estrategias 1 a 7)
- Segmentación léxica (cantidad de hiper o hipo segmentaciones)
- Competencia comunicativa: Congruencia (0-1-2) Coherencia (0-1)
Cohesión (0-1-2)

ANEXO 10

ENTREVISTA DE CONTEXTO ALFABETIZADOR FAMILIAR

Marder, S y Piacente, T (2001) (traducción y adaptación)

Original: Whitehurst , G (1993)

The Stony Brook Family Reading Survey

Esta entrevista forma parte de un programa a través del cual la escuela y las familias pueden ayudar para que los niños ingresen en mejores condiciones a la escuela primaria (EGB)

Sus respuestas serán confidenciales y nos ayudarán a entender que influencia tienen los padres en el éxito educacional de sus hijos.

Tiene que ser completada por la persona que esta al cuidado del niño.

NOMBRE COMPLETO:

DOMICILIO:

TELÉFONO:

ESCUELA:

FECHA ACTUAL:

NOMBRE DEL NIÑO:

FECHA DE NACIMIENTO DEL NIÑO:

Por favor haga un círculo sólo en una de las respuestas con la cual esté mas de acuerdo. Esto no es un examen por lo tanto usted no recibirá un puntaje ya que las respuestas no son correctas o incorrectas.

1. **A que edad (en meses) su hijo pronunció las primeras palabras como mamá o papá?**
 - a) 0-6 meses
 - b) 7-12 meses
 - c) 13 meses –1 año 1/2
 - d) 1 año ½ - 2 años

2. **Estuvo alguna vez preocupado/a de que el lenguaje de su hijo no se esté desarrollando correctamente?**
 - a) No, nunca
 - b) Si, medianamente
 - c) Si, bastante
 - d) Si, muchas veces

- 3. ¿Tuvo su hijo alguna vez infección de oídos o problemas de dolor de oídos?**
- a) No, nunca
 - b) Sí, 1 o 2 veces
 - c) Sí, 3 a 6 veces
 - d) Sí, más de 6 veces
- 4. ¿Cuánto tiempo por día su hijo mira televisión?**
- a) Nada
 - b) Menos de una hora
 - c) De 1 a 3 horas
 - d) De 3 a 5 horas
 - e) De 5 a 7 horas
 - f) Más de 7 horas
- 5. ¿Con qué frecuencia usted u otro miembro de su familia le leen un libro a su hijo?**
- a) Nunca
 - b) 1 o 2 veces al mes
 - c) 1 o 2 veces por semana
 - d) Diariamente
- 6. ¿A qué edad han empezado a leerle a sus hijos?**
- a) 0-12 meses
 - b) 1 año a 2 ½ años
 - c) 3 años a 5 años
 - d) 6 años en adelante
- 7. ¿Recuerda o le contaron sus padres o familiares a qué edad comenzaron a leerle a Ud?**
- a) 0-12 meses
 - b) 1 año a 2 ½ años
 - c) 3 años a 5 años
 - d) 6 años en adelante
- 8. ¿Cuántos minutos usted u otra persona de su familia le leyó a su hijo ayer?**
- a) 0
 - b) 1-10 minutos
 - c) 11-20 minutos
 - d) Más de 20 minutos
- 9. Aproximadamente ¿Cuántos libros con imágenes (libros de cuentos) tiene en su casa para que usen los chicos?**
- a) 0-2
 - b) 3-10
 - c) 11-20
 - d) 21-40

- b) de 1 a 2 horas
- c) 2 a 4 horas
- d) 4 a 8 horas

18. ¿Cuántos años de escolaridad completó usted?

- a) Hasta 3er grado de Primaria
- b) Primaria completa (7 años)
- c) Hasta 3er. año de Secundaria (10 años)
- d) Secundario completo (12 años)
- e) Terciario
- f) Universitario incompleto
- g) Universitario completo

19. ¿Cuántos años de escolaridad completó su esposo/a?

- a) Hasta 3er grado de Primaria
- b) Primaria completa (7 años)
- c) Hasta 3er. año de Secundaria (10 años)
- d) Secundario completo (12 años)
- e) Terciario
- f) Universitario incompleto
- g) Universitario completo

20. ¿Cuántos adultos viven en su casa con usted?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) Más de 4: ¿cuantos?:

21. ¿Cómo es la conducta del niño que está en este Jardín?

- a) Muy buena, casi nunca presenta problemas
- b) Generalmente buena, aunque a veces da problemas
- c) Muy problemática
- d) Generalmente mala.

22. Especifique dónde ha nacido Ud. y los años de residencia en este lugar en el caso de haber nacido en otro país o provincia

.....

23. ¿Se habla otro idioma o dialecto en su casa?

- a) Si:
¿cual?.....
- b) No

24. Si el castellano no es el idioma que habitualmente habla ¿en qué medida considera que domina el castellano?

- a) muy bien
- b) bien
- c) regular
- d) poco
- e) nada o casi nada

25. ¿Cómo describiría una semana típica de su familia?

- a) Generalmente tranquila y feliz
- b) Con problemas pero tranquila
- c) Siempre con problemas
- d) Muy mala

26. ¿Cuánto tiempo por día usted lee (diarios, libros, revistas, etc.)?

- a) Nada
- b) Entre 5 y 15 minutos
- c) Entre 15 y 30 minutos
- d) Entre 30 y 60 minutos
- e) Más de 1 hora
- f) Más de 2 horas

27. ¿Disfruta leyendo?

- a) Nada
- b) Un poco
- c) Medianamente
- d) Mucho

28. ¿Cuánto disfruta su marido/esposa leyendo?

- a) Nada
- b) Un poco
- c) Medianamente
- d) Mucho

29. ¿Cuánto tiempo por día Ud. mira TV?

- a) Nada
- b) Menos de 1 hora
- c) De 1 a 3 horas
- d) De 3 a 5 horas
- e) De 5 a 7 horas
- f) Más de 7 horas

30. ¿Usted disfrutó la escuela?

- a) No
- b) Un poco
- c) Más o menos
- d) Mucho

31. ¿Cuánto espera usted que disfrute su hijo la escuela general básica (EGB)?

- a) Nada
- b) Un poco
- c) Medianamente
- d) Mucho

32. ¿Cuánto espera usted que disfrute su hijo la escuela Polimodal?

- a) Nada
- b) Un poco
- c) Medianamente
- d) Mucho

33. Haga un círculo en la nota que usted espera que obtenga su hijo en las siguientes materias:

(**S**: Sobresaliente, **MB**: Muy buena, **B**: Buena, **R**: Regular)?

- | | | | | |
|------------------------|---|----|---|---|
| a) Lengua: | S | MB | B | R |
| b) Matemáticas: | S | MB | B | R |
| c) Ciencias Sociales: | S | MB | B | R |
| d) Ciencias Naturales: | S | MB | B | R |
| e) Música: | S | MB | B | R |
| f) Educación Física: | S | MB | B | R |
| g) Plástica: | S | MB | B | R |
| h) Conducta: | S | MB | B | R |

Por último en cuanto a la responsabilidad que tenemos padres, maestros e incluso los niños en su formación y desarrollo, a continuación le plantearemos preguntas en donde tiene que elegir la o las respuesta/s que considera correcta/s poniendo una cruz al lado.

34. ¿Quién es responsable de enseñar al niño nuevas palabras?

- a) Maestro
- b) Padres
- c) Ambos

35. ¿Quién es responsable de la salud del niño?

- a) Escuela
- b) Hospital/Médico/Salita
- c) Padres
- d) De todos

36. ¿Quién es responsable de que los chicos tengan éxito en la escuela?

- a) El mismo niño
- b) Los padres
- c) Los maestros
- d) Los tres por igual
- e) Los padres y maestros
- f) Los padres y el niño
- g) El niño y los maestros

37. ¿Quién es más responsable del desarrollo de la creatividad del niño?

- a) El mismo niño
- b) Los padres
- c) Los maestros
- d) Los tres por igual
- e) Los padres y maestros
- f) Los padres y el niño
- g) El niño y los maestros

38. ¿Quién piensa usted que es más responsable de enseñar a leer a los niños?

- a) El mismo niño
- b) Los padres
- c) Los maestros
- d) Los tres por igual
- e) Los padres y maestros
- f) Los padres y el niño
- g) El niño y los maestros

OBSERVACIONES:

Comente cualquier aspecto que le resulte de interés o que piense que es importante

ANEXO 11

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS CON EL ANÁLISIS DE LAS INFERENCIAS DE CADA PREGUNTA Y LAS RESPUESTAS (T0)

1) ¿Por qué Berta no podía ver a Bepo en su casa?

Rta. Porque la casa era negra y el gato era negro y no lo podía distinguir y se tropezaba con él (Antecedente causal de tipo físico/ posibilidad).

2) ¿Los ojos de quién podía ver Berta?

Rta. Berta podía ver los ojos de Bepo (anafórica pronominal “sus”)

3) ¿Por qué podía verlo (a Bepo) cuando él tenía los ojos abiertos?

Rta. Porque los ojos no son todos negros, tienen una parte verde (Antecedente causal de tipo físico/ posibilidad).

4) ¿Por qué Berta se tropezaba con Bepo?

Rta. Porque no lo podía ver (Antecedente causal de tipo físico/ posibilidad).

5) ¿Por qué la caída de Berta fue muy fea?

Rta. Porque se cayó de una escalera muy alta y se golpeó, el gato estaba en la mitad de la escalera (Antecedente causal de tipo físico/ posibilidad).

6) ¿Qué hizo Berta para dejar de tropezarse con Bepo?

Rta. Hizo magia y lo convirtió en todo verde (Acción subordinada a meta)

7) ¿Por qué / para que dijo “abracadabra”?

Rta. Para hacer magia (instrumental).

8) ¿En qué lugares Berta podía ver a Bepo?

Rta. En la silla, en el piso y en la cama (Literal/ espacio temporal)

9) ¿Bepo Tenía permiso para dormir en la cama?

Rta. No, porque Berta no lo dejaba (literal)

9b) ¿Por qué?

Rta. Porque ensucia, deja pelos, puede traer una enfermedad, etc.(Consecuencia causal por Conocimientos previos).

10) Cuando Bepo se tiraba en el pasto y tenía los ojos bien abiertos ¿Qué pasaba?

Rta. Tampoco lo veía porque él era verde y sus ojos eran verdes (Antecedente causal por Inferencia física)

11) ¿Por qué se puso furiosa?

Rta. Porque se tropezó con Bepo, dio tres volteretas y se cayó en una planta de rosas llena de espinas y se pinchó toda (Antecedente y consecuencia causal)

12) ¿Por qué lo convirtió en un gato de todos colores?

Rta. Para poder verlo adentro de la casa y afuera de la casa (acción subordinada a meta)

13) ¿Por qué los pájaros se reían de Bepo?

Rta. Porque parecía un pájaro más que un gato, porque los gatos no son de todos colores entonces les parecía raro (antecedente causal)

14) ¿Vos sabés que es sentirse ridículo?

Rta. No sentirse bien, sentir vergüenza (inferencia sobre reacción emocional del personaje)

15) ¿Cómo se sentía Berta?

Rta. Se sentía preocupada, triste, mal por Bepo (literal)

15 b) ¿ Por que?

Rta. Porque no le gustaba verlo así, lo quería. (antecedente causal)

16) Qué idea se le ocurrió a Berta?

Rta. Convertirlo de nuevo en un gato negro (literal)

17) ¿ Que hizo Berta al final?

Rta: Convirtió a la casa en una casa de todos colores (literal)

17 b) ¿Por qué?

Rta. Porque él era Negro y la casa era de todos colores, entonces así no se tropezaban
(acción subordinada a meta)

18) ¿Qué personajes aparecen en este cuento? (literal)

Berta y Bepo

Puntaje máximo: 21 (1 o 0 por respuesta)

6 LITERALES: 8,9a,15 a, 16, 17 a, 18

15 INFERENCIAS: Antecedente causal: 1,3,4,5,10,11,13,15b,

 Anafórica: 2

 Acción subordinada a meta: 6,12, 17b

 Instrumental: 7

 Consecuencia causal: 9b

 Reacción emocional del personaje: 14

Prueba de comprensión de textos con el análisis de las inferencias de cada pregunta y las respuestas correctas (T3)

PREGUNTAS:

1. ¿Como era la casa de la bruja Berta? (literal/ escena)

Vivía en una casa toda negra, los muebles , las paredes, las cosas eran negras.

2. ¿Con quien vivia Berta? (literal/ escena)

Vivía con su gato Bepo que también era negro

3. ¿Por qué Berta solo podía ver a Bepo cuando él tenía los ojos abiertos?

Porque los ojos no son todos negros, tienen una parte verde (Antecedente causal de tipo físico/ posibilidad).

4. ¿Por qué Berta se cayó de la escalera?

Porque se tropezó con Bepo (que estaba con los ojos cerrados) (Antecedente causal de tipo físico/ posibilidad).

5. ¿Qué hizo Berta para dejar de tropezarse con Bepo?

Hizo magia y lo convirtió en todo verde (Acción subordinada a meta)

6. ¿Por qué Berta dijo“abracadabra”?

Porque así hacia magia , para convertirlo.(instrumental).

7. ¿En qué lugares Berta podía ver a Bepo ahora?

En la silla, en el piso y en la cama (Literal/ espacio temporal)

8. ¿Bepo Tenía permiso para dormir en la cama?

No, Berta no lo dejaba (literal)

9. ¿Por qué?

*Porque ensucia, deja pelos, puede traer una enfermedad, es mala y no lo deja.
etc.(Consecuencia causal por Conocimientos previos).*

10. Cuando Bepo se tiraba en el pasto y tenía los ojos bien abiertos ¿Qué pasaba?

Tampoco lo veía porque él era verde y sus ojos eran verdes (Antecedente causal por Inferencia física)

11. ¿Por qué Berta se puso furiosa cuando salió al jardín?

Porque se tropezó con Bepo, dio tres volteretas y se cayó en una planta de rosas llena de espinas y se pinchó toda (consecuencia causal)

12. ¿Por qué Berta decidió convertir a Bepo en un gato de todos colores?

Para poder verlo adentro de la casa y afuera de la casa (acción subordinada a meta)

13.¿Por qué los pájaros se reían de Bepo?

Porque parecía un pájaro más que un gato, porque los gatos no son de todos colores entonces les parecía raro (antecedente causal)

14.¿Vos sabés que es sentirse ridículo?

No sentirse bien, sentir vergüenza (inferencia sobre reacción emocional del personaje)

15. ¿Cómo se sentía Berta cuando Bepo estaba arriba del arbol?

Se sentía preocupada, triste, mal por Bepo (literal)

16¿Por que?

Porque no le gustaba verlo así, lo quería. (antecedente causal)

17. Qué idea se le ocurrió a Berta para que Bepo baje del árbol?

Convertirlo de nuevo en un gato negro nuevamente (literal)

18. ¿ Que hizo Berta después con la casa?

Convirtió a la casa en una casa de todos colores (literal)

19 ¿Por qué?

Porque si el gato es Negro y la casa de todos colores se van a poder ver y no se van a tropezar (acción subordinada a meta)

20. ¿Por que te parece que Berta convirtió tantas veces al gato?

Porque quería solucionar un problema y luego se le iba complicando con otras cosas, finalmente lo pudo solucionar. (*meta supraordenada*)

Puntaje máximo: 20 (1 o 0 por respuesta)

7 LITERALES: 13 INFERENCIAS: según taxonomía de Graesser, Singer y Trabasso (1994)

Antecedente causal :5 preguntas

Acción subordinada a meta: 3

Instrumental: 1

Consecuencia causal: 2

Reacción emocional del personaje: 1

Meta supraordenada: 1

ANEXO 12: GRAMÁTICA DEL TEXTO “LA BRUJA BERTA”

EPISODIO 1

Escena

1. Había una vez una bruja que se llamaba Berta .
2. Berta vivía en el bosque en una casa toda negra.
3. La casa era negra por fuera y negra por dentro
4. Las alfombras eran negras, las sillas eran negras,
5. La cama era negra y tenía sábanas negras y frazadas negras.
6. Hasta el baño era negro.
7. Berta vivía en su casa con su gato llamado Bepo
8. El gato también era negro
9. Cuando Bepo se tiraba en un sillón con los ojos abiertos
10. Berta lo podía ver, al menos podía ver sus ojos
11. Pero cuando Bepo cerraba los ojos y se ponía a dormir
12. Berta no lo veía para nada
13. Y entonces se sentaba encima de él.
14. Cuando Bepo se tiraba en la alfombra con los ojos abiertos
15. Berta lo podía ver, al menos podía ver sus ojos
16. Pero cuando Bepo cerraba los ojos y se ponía a dormir..
17. Berta no lo veía para nada y entonces se tropezaba con él.

Evento Inicial

- 18 Un día después de una caída

Intento

- 19 Berta decidió que algo había que hacer (**META**)
- 20 Tomó su varita mágica
- 21 La agitó una vez y abracadabra!!!

Consecuencia

- 22 Bepo dejó de ser un gato negro
- 23 Ahora era verde brillante.
- 24 Entonces cuando Bepo dormía en la silla
- 25 Berta lo podía ver
- 26 Cuando Bepo dormía sobre el piso
- 27 Berta lo podía ver.

28 Y también lo podía ver cuando dormía sobre la cama
29 Aunque a Bepo no le estaba permitido dormir sobre la cama.
30 Por eso Berta lo llevó al jardín
31 Y lo dejó sobre el pasto.

EPISODIO 2

Escena

32 Cuando Bepo se tiraba en el paso
33 Berta no lo podía ver
34 Aunque sus ojos estuvieran bien abiertos

Evento inicial

35 Una tarde Berta salió precipitadamente al jardín.
36 Tropezó con Bepo
37 Dio tres volteretas
38 Y cayó en una mata de rosas llena de espinas.

Reacción

39 Esta vez Berta estaba furiosa.

Intento

40 Tomó su varita mágica
41 La agitó cinco veces y...

Consecuencia

42 Abracadabra, Bepo tenía la cabeza colorada, el cuerpo amarillo,
la cola rosada, los bigotes azules y cuatro patas violetas.
43 Pero sus ojos seguían siendo verdes.
44 Ahora Berta podía ver a Bepo
45 Cuando se tiraba en una silla, en la alfombra,
46 Y cuando se desplazaba en el pasto.
47 Y aun cuando se trepaba al árbol mas alto.

Reacción

48 Bepo se veía ridículo

Evento Inicial

49 Hasta los pájaros se reían de el.

50 Se sentía desgraciado.

Intento

51 Entonces Bepo trepó al árbol mas alto para esconderse.

Consecuencia

52 Se quedo en lo alto del árbol todo el día y toda la noche.

53 A la mañana siguiente Bepo seguía subido al árbol.

Reacción

54 Berta estaba preocupada

55 Quería a Bepo y no le gustaba que se sintiera desgraciado.

EPISODIO 3

Evento Inicial

56 Entonces Berta tuvo una idea.

Intento

57 Agito su varita mágica y abracadabra.

Consecuencia

58 Bepo fue otra vez un gato negro

59 Bajó del árbol ronroneando (**reacción**)..

Intento

60 Entonces Berta nuevamente agito su varita una , dos y tres veces.

Consecuencia

61 Ahora en lugar de una casa negra tenia una casa amarilla con un

Techo colorado y una puerta también colorada

62 Las sillas eran blancas y coloradas con almohadones blancos

63 La alfombra era verde con flores rosadas.

64 La cama era azul con sabanas blancas y rosadas y frazadas rosadas.

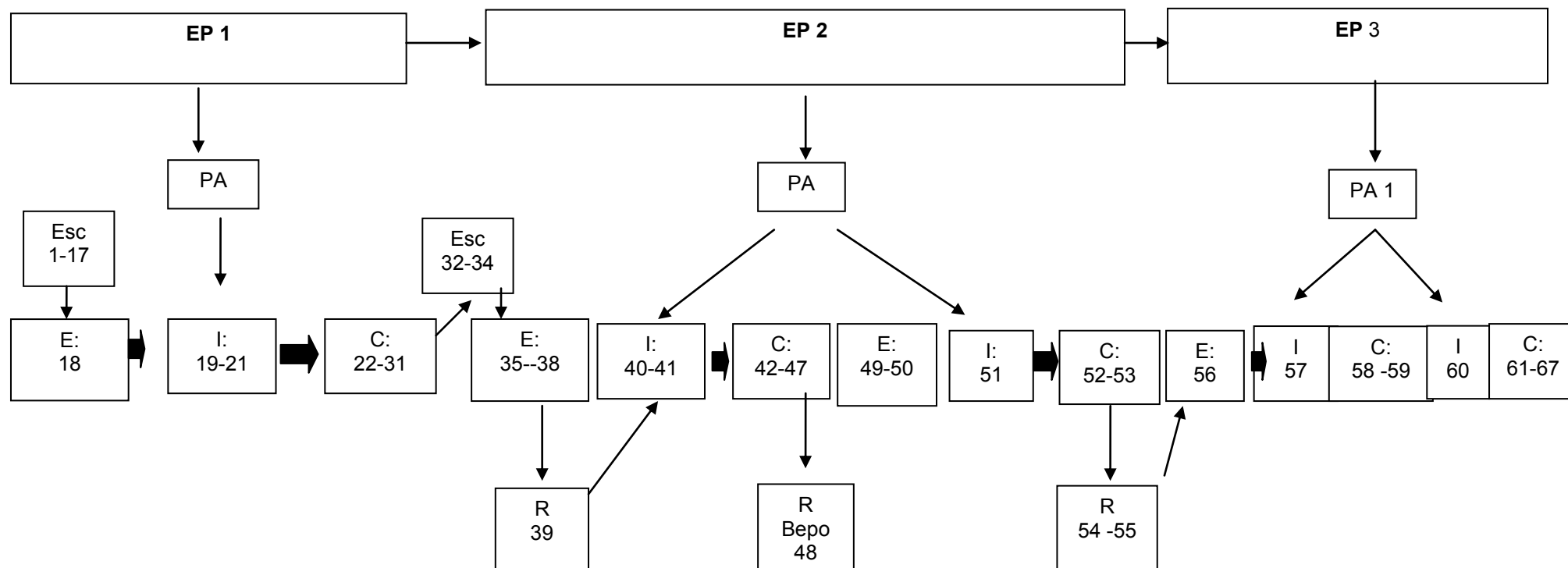
65 El baño era blanco reluciente

66 Y ahora Berta podía ver a Bepo

67 Sin importar donde estuviera.

ANEXO 12.1 REPRESENTACIÓN ARBÓREA BRUJA BERTA

Referencias: Esc: Escenario; PA: Plan de aplicación; E: evento inicial; I: Intento; C: Consecuencia; R: Reacción.



ANEXO 13: CORPUS ESCRITURA DE TEXTOS (T3)

(los textos están transcritos del mismo modo que los niños los escribieron)

Grupo	Nombre	Textos
GE	Diego	<i>Yo en la casa demi abuela los tres perros se me trepan por en sima y me corren yo corri y cerrela puerta con llave</i>
GE	Carla	<i>Mi gato se subia a la cama de mi mama y mi mama no lo dejaba por que sino ensuciaba todo.</i>
GE	Gerardo	Yo tambien me tropese con la perra de mi tia i me lastime como vos después agare una regla i le pege.
GE	Juan Cruz	Un dia es taba jugando al fulbo y mecai y des pues segijugando a lapelota
GE	Nicolás	Al lado de mi casa hay un brujo y unabruja y un dia de tiro un ladrillo a mi papa Dario y Marcela y un dia lo fuimos a ver a mi papa al hospital solano lo fuimos a sacarlo de el hospital solano y un dia mi papá estaba guardando la bici de mamá y de aparecio la negra con una escopeta.
GE	Daniel	Todos los dias mi perra me muerde el pantalón y me caigo y le digo pansona enojado
GE	Martín	Tego perro ce memurde i yo lepgo (tengo un perro que me muerde y yo le pego)
GE	Marina	Mi perro me murde i le pego i measerenegar (mi perro me muerde y le pego y me hace renegar)
GE	Ezequiel	A mi perro me lo ciseronsacar
GE	Lautaro	Queiroi a lo de dani a la bolota ypelotay a la quenputadora (quiero ir a lo de dani a jugar a la bolita, a la pelota y a la computadora)
GE	Aylen	Yo un dia estaba comiendo frutilla y mi perra me estaba saltando y me cai y casi me lastimo.
GE	David	Udia mecopees conunapiedro y vinolamulansia (Un dia me tropecé con un apiedra y vino la ambulancia)
GE	Melanie	Sabias que a veces me tropeso primero con piedras y aveses con los perito con mochila
GE	Bruno	Aller metropese con elpero y me fui alas amacas
GE	Facundo	A mi tambi en metopese con miperro pegoperro

		(a mi también me tropecé con mi perro y le pego al perro
GC	Melisa	Llofuial qulpañ de Esteban i mediberti moho y la pase bien medieron clobos (yo fui al cumpleaños de Esteban y me diverti mucho y la pase bien y me dieron globos)
GC	Franco	Un dia mecai en la es cuela con un nene grande i me lastime y mesaliosangre y me pusi eron un guelo
GC	Carlos	Migata me rajucho y me dolio seyama manchita (mi gata me rasguñó y me dolió se llama manchita)
GC	Kevin	Quegujandoafulomelaimelarorilia (que jugando al fútbol me lastimé la rodilla)
GC	Florencia	Yo me cay de la escalera del colejio y yo me rey mucho
GC	Malena	El dia que nasio mi ermana cuando escuche cuando yoro ya sabvia que era una nena y ese dia estube mui feliz