

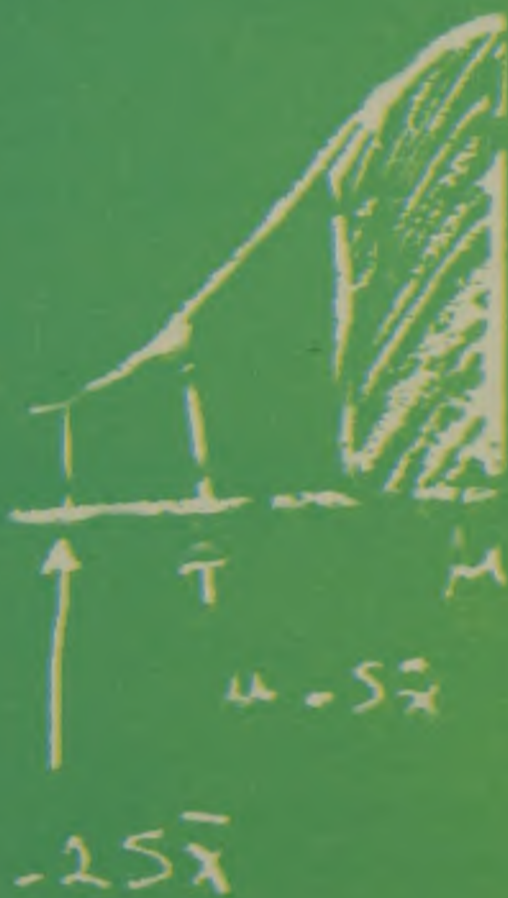


Comisión de  
Investigaciones Científicas  
Gobierno de la  
Provincia de Buenos Aires

# Evaluación de Impacto

## Plan Más Vida

Ministerio de Desarrollo Humano



Componente  
Condiciones de la  
Familia y del Niño  
para la Alfabetización





# Evaluación de Impacto

## Plan Más Vida

Ministerio de Desarrollo Humano



Comisión de  
Investigaciones Científicas  
Gobierno de la  
Provincia de Buenos Aires







# Presentación

Conclusiones de la Familia y del Niño para la Alfabetización



$\mu - 2.5\sigma$     $\mu - \sigma$     $\mu$     $\mu + \sigma$     $\mu + 2.5\sigma$



abcde







# Autoridades

Ministerio de Educación

Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica

## Componente

### Condiciones de la Familia y del Niño para la Alfabetización

El Comité Asesor de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica

del Vicerrectorado General de Asesoría y Apoyo del Ministerio de Educación

El Comité Asesor de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica

del Vicerrectorado General de Asesoría y Apoyo del Ministerio de Educación



Componente

Condiciones de la familia y del  
Niño para la Atención

ISBN 978-987-24782-2-3



# Autoridades

**Ing. Agr. Felipe Carlos Solá**  
Gobernador de la Provincia  
de Buenos Aires

**Jorge Varela**  
Ministro  
Desarrollo Humano

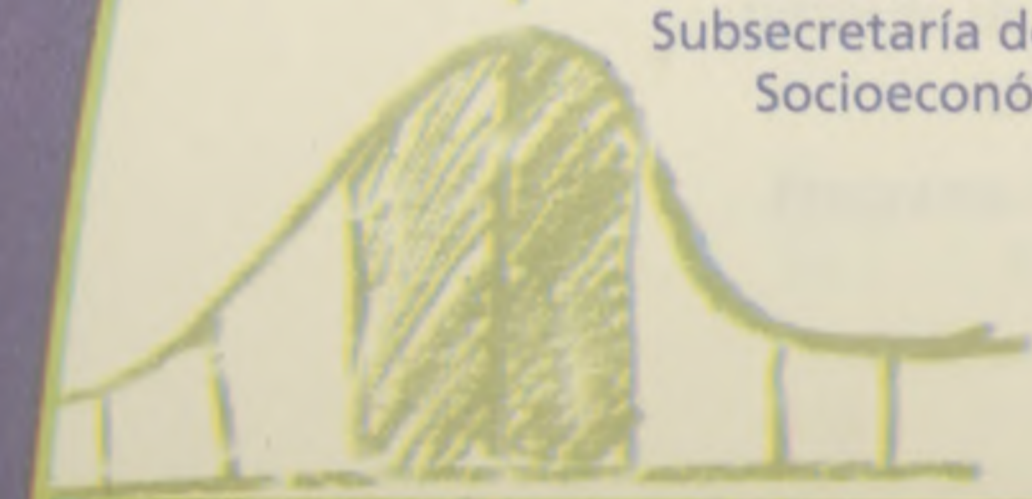
**Dr. Néstor Auza**  
Presidente  
Comisión de  
Investigaciones Científicas

Lic. Gabriel Katopodis  
Subsecretaría de  
Coordinación Operativa

Lic. Conrado González  
Dr. Mario Mariscotti  
Lic. Jorge Cajal  
Dr. Rodolfo Bravo

Lic. Vicente Spagnulo  
Subsecretaría de Políticas  
Socioeconómicas

Miembros del Directorio







# Investigadores responsables de la Evaluación de Impacto

## *Coordinación Ejecutiva*

Dra. María Clementina Vojkovic

## *Asesoría Metodológica*

Lic. Elsa Aronne

Dra. Graciela Etchegoyen

## *Centros de Investigación*

**Centro de Estudios en Rehabilitación Nutricional y  
Desarrollo Infantil**

Directora: Dra. María Adelaida Rodrigo

**Instituto de Desarrollo e Investigaciones Pediátricas**

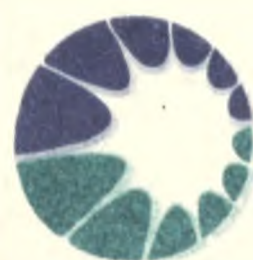
Director: Dr. Horacio González

**Programa de Prevención del Infarto en Argentina**

Director: Dr. Marcelo Tavella







**Comisión de  
Investigaciones Científicas**

**Gobierno de la  
Provincia de Buenos Aires**

La Evaluación de investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires tuvo la responsabilidad de evaluar el impacto del Plan Mas Vida, implementado por el ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia.

Significó una importante contribución de la CIC al desarrollo humano y social de la Provincia de Buenos Aires. Esta evaluación fue llevada a cabo con el soporte técnico y logístico (mas de 70 investigadores y técnicos) pertenecientes a tres centros de investigación propios y asociados (CEREN, IDIP, PROPIA), quienes actuaron coordinadamente en el abordaje de los distintos componentes (Nutricional, Crianza, Desarrollo Psicológico Infantil, Condiciones de la Familia y el Niño para la Alfabetización) . Se Recorrio y muestrearon 11 municipios articulando con los agentes provinciales, municipales y sociales.

La metodología y los resultados fueron sometidos a una consultoría externa de evaluación durante el mes de abril de 2005. Esta consultoría, que estuvo conformada por reconocidos expertos internacionales (María Isabel Lira, Fernando Viteri y Ricardo Uauy), tuvo como objetivo analizar y discutir el proceso de evaluación del Plan realizado por la CIC. Las conclusiones fueron favorables reconociéndose que el esfuerzo fue de gran magnitud y la experiencia inédita para el País.

En relación con lo mencionado, la actual gestión de la CIC decidió publicar esta valiosa experiencia, a fin de que los distintos organismos provinciales y municipales, las instituciones académicas y el público en general, puedan tener acceso a los resultados y poder contar con una herramienta de referencia para trabajos futuros en las áreas sociales y de la salud.

**Néstor Auza  
Presidente**

**Comisión de Investigaciones  
Científicas**





# Condiciones de la Familia y del Niño para la Alfabetización

Telma Piacente

Sandra Marder

Mariela Resches







## INDICE

### PLAN MAS VIDA EVALUACIÓN DE IMPACTO

### PRESENTACIÓN

### *EL COMPONENTE CONDICIONES DE LA FAMILIA Y DEL NIÑO PARA LA ALFABETIZACIÓN*

### PRESENTACION

### CAP. 1: EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ALFABETIZADOR

### INTRODUCCION

#### 1.1. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ALFABETIZADOR

#### 1.2. LOS CONTEXTOS ALFABETIZADORES SEGÚN ESTRATO SOCIOCULTURAL

#### 1.3. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

#### 1.4. LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

#### 1.5. LOS CONTEXTOS HOGAREÑOS DE LAS FAMILIAS DEL GRUPO BENEFICIARIO Y NO BENEFICIARIO

##### 1.5.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS HOGARES

###### *Composición y características familiares*

###### *Disponibilidad de material que favorece la alfabetización*

###### *Disponibilidad y uso de Tv y computadora*

##### 1.5.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES

###### *Nivel Educativo*

###### *Antecedentes de dificultades escolares de la madre*

###### *Hábitos y características paternas de lectura*

###### *Necesidad laboral de lectura y escritura*

###### *Creencias alfabetizadoras*

###### *Opiniones sobre asistencia a guarderías y jardines. Grado de satisfacción sobre la escolaridad*

###### *Intercambios sobre la vida escolar de los niños*

###### *Prácticas alfabetizadoras*

##### 1.5.3. ALGUNOS ANTECEDENTES DE LAS CARACTERÍSTICAS ESCOLARES DE LOS HIJOS

##### 1.5.4. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO SEGÚN EL INFORMANTE

###### *Adquisición del lenguaje y competencia lingüística*

###### *Motivación del niño frente a tareas alfabetizadoras*

###### *Características y demandas atencionales del niño*

###### *Escolaridad del niño*

###### *Otras actividades de conocimiento del entorno*

##### 1.5.5. LAS ÁREAS RELEVANTES DEL CONTEXTO ALFABETIZADOR

##### 1.5.6. LAS RELACIONES ENTRE LAS ÁREAS DEL CONTEXTO ALFABETIZADOR EN AMBOS GRUPOS



## **CAP. 2. LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE**

### **INTRODUCCIÓN**

#### **2.1. LAS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PRELECTORES**

#### **2.2. LA METODOLOGÍA DE TRABAJO**

#### **2.3. LAS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PRELECTORES EN EL GRUPO BENEFICIARIO Y NO BENEFICIARIO**

##### **2.3.2. LAS HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA**

*Reconocimiento de rimas con apoyo de imágenes*

*Identificación del sonido inicial con apoyo de imágenes*

*Segmentación fonémica*

*Desempeño global en conciencia fonológica*

##### **2.3.2. LA AMPLITUD DE VOCABULARIO**

##### **2.3.3. EL CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y DEL LENGUAJE ESCRITO**

*Diferenciación dibujo/escritura, letras/números*

*Reconocimiento de letras*

*Escritura emergente*

*Lectura emergente*

*Comparación de los resultados de lectura y escritura*

*Desempeño global en el conocimiento del sistema de escritura y del lenguaje escrito*

16

#### **2.4. LOS RESULTADOS TOTALES EN LAS ÁREAS DE ALFABETIZACIÓN EMERGENTE**

#### **2.5. LAS CORRELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES ÁREAS DE ALFABETIZACIÓN EMERGENTE**

## **Cap. 3. LAS RELACIONES ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO**

### **3.1. LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS**

### **3.2. LAS RELACIONES ENTRE CONTEXTO ALFABETIZADOR Y ALFABETIZACIÓN EMERGENTE**

### **3.3. LAS RELACIONES DE AMBAS DIMENSIONES CON EL NIVEL INTELECTUAL**

### **3.4. EL CONTEXTO ALFABETIZADOR COMO PREDICTOR DE LAS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PRELECTORES.**

### **3.5. EL COCIENTE INTELECTUAL COMO PREDICTOR DE LAS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PRELECTORES.**

### **3.6. EL NIVEL INTELECTUAL Y EL CONTEXTO ALFABETIZADOR COMO PREDICTORES CONJUNTOS DE LAS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PRELECTORES**

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PLAN MAS VIDA

### PRESENTACIÓN

La Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) suscribió un convenio marco con el Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires (MDH) para contribuir, mediante la evaluación externa del Plan, al mejor desarrollo de las políticas sociales implementadas desde el Estado.

La finalidad del Plan Más Vida, objeto de evaluación, fue desarrollar una estrategia integral de cuidado familia y mejoramiento de las condiciones de vida, focalizando acciones nutricionales, de salud y de aprendizaje en la acción en hogares en situación de pobreza con embarazadas y/o niños menores de seis años de edad.

Dicho convenio permitió la organización de un ámbito institucional creando una Comisión de Coordinación Ejecutiva (Comisión de Enlace), conformada por representantes del MDH y de la CIC. Asimismo se constituyó una Secretaría Ejecutiva responsable de la coordinación interinstitucional, de las actividades de los centros a cargo de la evaluación de los distintos componentes del Plan y del resguardo de la información obtenida, a efectos de conformar una base de datos que permita evaluar tendencias e impacto durante el período convenido.

Se estableció un consorcio de investigación integrado por tres centros: el Centro de Estudios en Rehabilitación Nutricional y Desarrollo Infantil (CEREN), el Instituto de Desarrollo en Investigaciones Pediátricas del Hospital de Niños de La Plata "Sor María Ludovica" (IDIP) y el Programa de Prevención del Infarto en la Argentina de la Universidad Nacional de La Plata (PROPIA).

La Evaluación de Impacto del Plan Más Vida, llevada a cabo por instituciones independientes de la gestión del Plan y pertenecientes al ámbito científico provincial, tuvo como propósito establecer el efecto de las intervenciones nutricionales, de aprendizaje en la acción y de salud que conforman los ejes sustantivos del Plan Más Vida, sobre diversos indicadores relacionados con la situación de los hogares y los niños de la población infantil en riesgo social asistida por el mismo: crianza, desarrollo psicológico infantil, condiciones del niño y la familia para la alfabetización y situación nutricional.

Con el fin de comunicar los resultados de esa evaluación, la CIC publica una serie de trabajos en los cuales se detallan los resultados obtenidos del diagnóstico inicial (línea de base), etapa en la cual se propuso examinar cuál era la situación de los beneficiarios del Plan y su entorno antes de su implementación, en el año 2003.

La presente publicación corresponde a los resultados obtenidos respecto de las *Condiciones de la familia y el niño para la alfabetización*.





...del aprendizaje...  
...de la familia y del grupo de iguales...  
...de la cultura que reconozcan un elevado estatus al éxito escolar...  
...de la perseverancia en la dura proeza del aprendizaje...

...de la familia y del grupo de iguales...  
...de la cultura que reconozcan un elevado estatus al éxito escolar...  
...de la perseverancia en la dura proeza del aprendizaje...

*"Para dar motivos al niño para perseverar en la dura proeza del aprendizaje, cuyos beneficios sólo se aprecian a largo plazo, tal vez se necesite una familia, un grupo de iguales y una cultura que reconozcan un elevado estatus al éxito escolar".*

**Steven Pinker, S. (2002)**

**La Tabla Rasa. Barcelona: Paidós. Pág. 329**

## PRESENTACIÓN

En este volumen, *"Condiciones de la familia y del niño para la alfabetización"*, se indagan, por una parte, un conjunto de variables hogareñas particulares y, por otra, determinados conocimientos y habilidades infantiles. En ambos casos se trata de características específicas que preceden y favorecen la escolarización formal.

La elección de tales temas ha estado orientada por la importancia que reviste para una sociedad letrada el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, es un hecho conocido que aún en sociedades altamente desarrolladas, las oportunidades de éxito escolar no están igualmente distribuidas en todos los estratos poblacionales. Son múltiples las investigaciones que han señalado la vulnerabilidad que a este respecto presentan los niños que provienen de familias con necesidades básicas insatisfechas (Stanovich, 2000).

Bajo estas consideraciones, el análisis realizado tiene como objetivo proporcionar información sobre las Familias y los Niños "Beneficiarios del Plan Más Vida, comparándolos con un grupo de referencia de "No Beneficiarios". Esto ha posibilitado observar el sentido en el que se mueven las variables estudiadas, detectar los puntos críticos a ser mejorados e identificar la presencia de factores protectores o resilientes en las poblaciones consideradas de riesgo, a ser tomadas en cuenta en el momento del diseño y/o elección de estrategias de intervención.

Con ese propósito, se han seleccionado dos dimensiones: el *Contexto Alfabetizador Hogareño* y la *Alfabetización Emergente*. Se postula que dichas dimensiones se encuentran asociadas y resultan predictores de la alfabetización inicial, que a su vez juega un papel crucial en el éxito académico y laboral posterior.

Por *Contexto Alfabetizador* se entiende al conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño durante los años preescolares, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura y a las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen la escolarización posterior (Snow, 1983; Teale, 1986, Whiterhurst, 1992; Graves, Juel & Graves 2000).

La *Alfabetización Emergente* constituye a su vez la denominación surgida en las últimas décadas del Siglo XX para referirse a las habilidades y conocimientos precursores de



la lectura y la escritura. Tales habilidades y conocimientos se originan durante la temprana infancia y están estrechamente vinculadas con el desempeño escolar inicial. Entre ellos se destacan particularmente las habilidades de *conciencia fonológica*, el *caudal de vocabulario* y el conocimiento *sobre las características del sistema de escritura y de las funciones del lenguaje escrito* (Whitheurst & Lonigan, 2000, 2003). Obviamente, la aparición de dichas habilidades y conocimientos y el nivel que alcanzan alrededor de los cinco años de edad dependerá, en gran medida, de las experiencias que han tenido los niños antes de ingresar a la escolaridad.

En los capítulos siguientes se ofrecen los resultados y las conclusiones producto de las indagaciones realizadas en estas dos dimensiones.

En el Capítulo 1 se presentan las consideraciones teóricas, las precisiones metodológicas y los resultados a los que se ha arribado en la evaluación de la Dimensión *Contexto Alfabetizador Hogareño*.

El Capítulo 2 está dirigido a presentar los fundamentos teóricos, la metodología y los principales hallazgos sobre la evaluación de la Dimensión *Alfabetización Emergente*.

En el Capítulo 3 se analizan las relaciones entre Contexto Alfabetizador y Alfabetización Emergente. Se hacen además, algunas consideraciones sobre las relaciones de ambas dimensiones con el nivel intelectual de los niños, que constituye, por otra parte, uno de los temas específicos que se desarrolla en otra de las publicaciones de esta serie. Finalmente, se discuten los alcances de las relaciones encontradas y las conclusiones a las que se ha arribado.

## Capítulo 1. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ALFABETIZADOR HOGAREÑO

### INTRODUCCIÓN

Son numerosos los estudios psicológicos acerca de los efectos del medio sobre el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los niños, particularmente en el período pre-escolar (Landry & Smith, 2006). En esa perspectiva se han encontrado diferencias en torno a las interacciones lingüísticas materno filiales, a la disponibilidad de material impreso, a la frecuencia con que se les lee a los niños, al nivel educacional de los padres, entre otras variables. La mayoría de los estudios sobre este tipo de relaciones han tomado en cuenta medidas del nivel socioeconómico (NSE). No obstante una literatura creciente sugiere que existen substanciales diferencias en las prácticas hogareñas de familias de estratos bajos que pueden afectar el éxito escolar de los niños (Teale, 1986). El presente estudio se añade, en consecuencia, a los que intentan identificar no sólo las variaciones intergrupales, según estrato social de procedencia, sino además las variaciones que pueden postularse existen aún dentro de las familias de la pobreza, en un conjunto de variables singulares denominadas "contexto alfabetizador hogareño" (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994).

### 1. 1. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ALFABETIZADOR

Las características de los hogares relacionadas con el desempeño infantil en habilidades prelectoras pueden ser analizadas en una pluralidad de perspectivas relativamente amplias o focalizadas. En líneas generales, es posible sostener que la magnitud de las relaciones entre la calidad de los hogares y la situación de los niños en términos de la escolarización posterior varía en función del modo en que es conceptualizado el contexto alfabetizador (Burguess, Hecht & Lonigan, 2002). Estos autores, 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 distinguir entre un *Contexto Alfabetizador Pasivo (Passive Home Literacy Environment)*, y un *Contexto Alfabetizador Activo (Active Home Literacy Environment)*.



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. En la perspectiva del presente trabajo, entre ellos se encuentran el *nivel educacional de los padres*, la *disponibilidad de material relacionado con la alfabetización* (libros, papeles, lápices, computadoras, etc.) y los *hábitos lectores de los padres*, hábitos muchas veces relacionados con un umbral mínimo de escolaridad. 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 comprende a su vez, aquellos esfuerzos parentales que comprometen directamente al niño en actividades diseñadas para promover la alfabetización o el desarrollo del lenguaje, denominadas en este trabajo *prácticas alfabetizadoras* (juegos con rimas, lecturas compartidas, enseñanza de letras, de palabras, etc.). Dicho en otros términos, constituyen estrategias de participación guiada (Rogoff, 1993) que promueven el progreso del niño desde un nivel de desarrollo actual a uno de desarrollo potencial (Vigotsky, 1962; 1973). Conviene recordar a este respecto que un niño es capaz de alcanzar un nivel de desarrollo más alto bajo la guía, *andamiaje*, de un adulto o un compañero más experto (Bruner, 1991).

Complementariamente resultaba necesaria la indagación de algunas de las características del niño de cinco años que informan los padres, particularmente la *motivación y el desempeño del niño frente a las prácticas alfabetizadoras*, considerando su vinculación con las otras áreas examinadas. En este trabajo, dicha motivación refiere al interés, disfrute, demanda de las prácticas alfabetizadoras y el desempeño a las producciones infantiles relacionadas con el lenguaje escrito. También se han tomado en cuenta algunos aspectos atencionales de los niños y las oportunidades de interacciones por fuera del ámbito hogareño.

## **1.2. LOS CONTEXTOS ALFABETIZADORES SEGÚN ESTRATO SOCIOCULTURAL**

En estudios realizados según estrato sociocultural de pertenencia se ha constatado una variabilidad sustancial en

los contextos y en las interacciones en los que se desarrollan los niños que provienen de estratos sociales pobres y no pobres, así como en los conocimientos y habilidades con los que ingresan a la escuela.

Ambas circunstancias tienen importantes implicancias sobre la alfabetización ulterior y sobre la elección de los modelos de intervención a adoptar, en el caso que aparezcan dificultades escolares (Miller, 1969; Ninio, 1980; Anderson & Stokes, 1984; Wells, 1985; Feitelson & Goldstein, 1986; Raz & Bryant, 1990; Payne; Whitehurst; & Angell, 1994).

Por ejemplo, se ha reportado que la disponibilidad de material impreso, conjuntamente con las prácticas frecuentes de lectura, correlacionan con las habilidades de lenguaje oral de los preescolares y con el aprendizaje ulterior del lenguaje escrito (Mason, 1980; Wells, Barnes & Wells, 1984; Edmaston, 1984; Wells, 1985; Butler, Marsh, Sheppard, & Sheppard, 1985; Feitelson & Goldstein, 1986; McCormick & Mason, 1986; Harris & Smith, 1987; Bowey & Patel, 1988; Scarborough, 1990; Rowe, 1991; Crane-Thoreson & Dale, 1992).

En nuestros propios trabajos (Piacente, Rodrigo & Urrutia, 1997; 1998) y en otros realizados en colaboración con investigadores chilenos y uruguayos (Piacente, Talou & Rodrigo, 1990; Terra, 1989; Seguel, Bralic & Edwards, 1989), sobre las condiciones de nutrición, crianza y desarrollo infantil<sup>1</sup>, encontramos evidencia acerca de las diferencias de características y prácticas de crianza y de promoción del desarrollo, especialmente de prácticas de lectura, entre familias de sectores pobres y no pobres. Estas características se relacionaban a su vez con el estado del desarrollo psicológico de los niños. En otras investigaciones planteamos, particularmente en una época de crisis como la que atraviesa Argentina, la necesidad de conocer no sólo cuáles son las diferencias intergrupales en los contextos alfabetizadores sino, además, si existen diferencias en el interior de las familias pobres (Querejeta, Piacente, Marder y Resches, 2004; Piacente, Marder, Querejeta y Resches, 2003). En este último caso, resulta interesante examinar

<sup>1</sup> "Proyecto Colaborativo sobre Estrategias de Alimentación, Crianza y Desarrollo Infantil", patrocinado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), con la ayuda financiera del International Development Research Center (IDRC) de Canadá e implementado por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-Argentina), el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CE-DEP-Chile) y el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH-Uruguay), durante los años 1986-1989.



la presencia de factores protectores o resilientes y en consecuencia indagar la naturaleza de las circunstancias que los favorecen, con el objeto de tomarlos en cuenta en el diseño de estrategias de intervención.

En esta perspectiva, el interés de la Evaluación de Impacto del Plan Más vida, reside en examinar las características del contexto alfabetizador en el que transcurre la vida de los niños, antes de su implementación, en la denominada Línea de Base. Esto posibilitará evaluar ulteriormente los cambios que se produzcan a mediano y largo plazo, a partir de la mejora de las condiciones con las cuales los niños beneficiarios ingresarán al sistema educativo.

### 1.3. LA METODOLOGÍA DE TRABAJO<sup>2</sup>

*Unidad de análisis y muestra.* La unidad de análisis del Contexto Alfabetizador es la Familia Beneficiaria del Plan Más Vida. Asimismo se ha examinado un grupo de referencia de Familias No Beneficiarias, para la comparación de los resultados relevantes, a los fines de identificar los aspectos críticos a ser mejorados.

La muestra para examinar el *Contexto Alfabetizador* ha incluido a 208 cuidadores principales del Grupo de Familias Beneficiarias seleccionadas (madre, padre o cualquier otro adulto que se encuentre al cuidado del niño durante la mayor parte del día), y a 50 cuidadores pertenecientes a las Familias No Beneficiarias.

*Instrumentos.* Los instrumentos para evaluar las características hogareñas son de diferente naturaleza y apuntan a examinar distintas variables. Entre los destinados a evaluar la calidad general del ambiente, se cuenta por ejemplo con el "Cuestionario HOME para familias de niños en edad preescolar" (Bradley & Caldwell, 1984), que releva información sobre los hogares. En una perspectiva más específica, el "Stony Brook Family Reading Survey" (Whiterhurst, 1992) y el "Stony Brook Family Survey for Elementary School" (Whiterhurst, 1997) fueron diseñados para examinar las características particulares de las familias en relación con la futura alfabetización de los niños durante los primeros años escolares. Estos últimos instrumentos han inspirado la elaboración de la entrevista precodificada y semiestructurada utilizada para el presente estudio,

---

<sup>2</sup> Los aspectos metodológicos generales de la Evaluación de Impacto en la Línea de Base pueden ser consultados en el tomo correspondiente a esta Serie, que lleva por título "Diseño de la Evaluación: Metodología".

*"Evaluación del Contexto Alfabetizador"*. (Piacente, Que-rejeta, Marder & Resches, 2003). sobre la base de la adap-tación de algunos de sus ítems relevantes y de la incorpo-ración de otros nuevos, que se desprenden de la consulta con la bibliografía especializada y de la experiencia de las autoras sobre el tema.

En su conjunto, la entrevista releva, a partir de 72 ítems, una serie de características y recursos de las familias. Se especifican a continuación las variables examinadas:

#### *Características de los hogares*

- Composición y características familiares: parentesco del informante con el niño, convivencia habitual del niño, idioma prevalente en el hogar.
- Disponibilidad de material que favorece la alfabe-tización: cantidad de libros y de libros infantiles en el hogar, disponibilidad de lápiz y papel.
- Disponibilidad y uso de TV y computadora: pre-sencia de TV y computadora horas frente al televi-sor, elección de programas.

#### *Características de los padres*

- Nivel Educativo de los padres: máximo nivel de la madre, máximo nivel del padre.
- Antecedentes de dificultades escolares de la ma-dre: abandono, repitencia, dificultades de lectura, escritura y matemáticas.
- Hábitos y características paternas de lectura: tiem-po y tipo de lectura de los padres, disfrute de la lectura de los padres.
- Necesidad laboral de lectura y escritura.
- Creencias alfabetizadoras: importancia de cantar canciones y contar cuentos, importancia de con-currencia a guarderías y jardines, responsabilidad por la enseñanza de la lectura.
- Opinión sobre asistencia a guarderías y jardines. Grado de satisfacción sobre la escolaridad: sobre los establecimientos educativos y los maestros.
- Intercambios sobre la vida escolar de los niños.
- Prácticas alfabetizadoras: cantar canciones y con-tar cuentos, edad de inicio, frecuencia y prácticas de lectura de cuentos, visitas a librerías y bibliote-cas, prácticas de dibujo, escritura, enseñanza de letras, números y palabras escritas, ayuda en la preparación de materiales escolares.

*Algunos antecedentes de dificultades escolares de los hi-jos: repitencia, abandono, dificultades de aprendi-zaje, enseñanza especial.*

#### *Características del niño según el informante*



- Adquisición del lenguaje y competencia lingüística: edad de inicio del lenguaje oral, lenguaje expresivo y comprensivo.
- Motivación y producciones frente a tareas alfabetizadoras: frecuencia, solicitud y disfrute de la lectura, hábitos de mirar o leer libros, hábito y frecuencia de dibujar o escribir, tipo de dibujo o escritura que realiza, frecuencia de solicitud de información sobre letras y números, conocimiento de la escritura del nombre propio y de otras palabras.
- Características y demandas atencionales del niño: atención del niño y demanda de atención a los padres.
- Escolaridad del niño: asistencia a guardería o jardín.
- Otras actividades de conocimiento del entorno: salidas de paseo, compras, lugares de visita.

*Procedimientos.* Los procedimientos para la recolección, registro, análisis e interpretación de los resultados obtenidos contemplaron diferentes aspectos.

*Tareas previas al trabajo de campo.* Los examinadores fueron seleccionados y especialmente entrenados para la administración del instrumento destinado a evaluar las características del contexto alfabetizador.

27

La capacitación incluyó la información específica sobre los procedimientos de administración, registro, valoración y codificación de cada uno de los ítems del instrumento y el entrenamiento en su uso. Este entrenamiento comprendió dos etapas:

- La observación de la administración realizada por los examinadores expertos que coordinaron esta actividad.
- La aplicación supervisada a una muestra piloto, a cargo del equipo de trabajo.

Estas prácticas fueron realizadas en el Hospital "Dr. Ricardo Gutiérrez" de la ciudad de La Plata y en establecimientos educativos de la misma localidad.

Asimismo, se realizaron reuniones grupales con los coordinadores a cargo, que permitieron unificar criterios sobre las técnicas de recolección de datos, sobre las dificultades o problemas relativos a la ponderación de los resultados, así como a las posibles reacciones de las familias y a las es-



trategias más adecuadas a implementar en las situaciones de entrevista en las que se observara alguna dificultad.

*Obtención y registro de los datos.* Los cuidadores fueron entrevistados individualmente por los evaluadores especialmente entrenados. El registro de los datos fue supervisado por los coordinadores de campo y volcados a una base de datos por un codificador experto.

*Análisis y elaboración de los datos.* Se realizaron dos tipos de análisis. El primero de ellos incluyó cada una de las variables individuales con propósitos descriptivos. En el otro se agruparon variables en áreas consideradas relevantes, a los fines de realizar otros análisis, particularmente calcular las correlaciones entre ellas. En uno y otro caso los criterios que permitieron ponderar las respuestas a cada uno de los ítems ha sido, en relación con la presencia, cantidad o frecuencia, de 1 punto (necesita mejorar), 2 puntos (intermedio), 3 puntos (adecuado) (ver Cuadro 1).



Cuadro 1  
Ponderación de los ítems incluidos en cada variable

Variables e ítems	Adecuado (3 puntos)	Intermedio (2 puntos)	Necesita mejorar (1 punto)
<b>Disponibilidad de material que favorece la alfabetización</b>			
Cantidad de libros	21 o más	11-20	0-10
Cantidad libros infantiles	21 o más	11-20	0-10
Existencia de papel y lápiz	Si, mucho	Si, poco	No hay
<b>Hábitos lectores de la madre</b>			
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
<b>Prácticas alfabetizadoras</b>			
Cantar canciones. Contar cuentos	Las dos prácticas	Una de las dos	Ninguna de las dos
Edad comienzo canciones	Antes de los 2 años	De 2 a 4 años	Después de los 4 años
Edad comienzo lectura	Antes de los 2 años	De 2 a 4 años	Después de los 4 años, no acostumbra a leerle
Frecuencia lectura	Diariamente o casi diariamente	1-2 veces por semana	Casi nunca, 1-2 veces al mes
Dibujo escritura compartidos	Más de 2 veces por semana	1-2 veces por semana	Casi nunca, 1-2 veces por mes
Frecuencia enseñanza letras y números	Más de 2 veces por semana	1-2 veces por semana	Casi nunca, 1-2 veces por mes
Frecuencia ayuda en preparación material escolar	Más de 2 veces por semana	1-2 veces por semana	Casi nunca, 1-2 veces por mes
<b>Información materna sobre motivación y producciones infantiles</b>			
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
Disfrute dibujo, escritura	Mucho	Poco	No disfruta
Tipo de producción	Dibuja, escribe	Sólo dibuja	No lo intenta o sólo hace garabatos
Frecuencia dibujo, escritura	Casi todos los días	1-2 veces por semana	No lo intenta, ó 1-2 veces por mes
Pregunta por letras y palabras	Casi siempre	Algunas veces	No pregunta
Escritura del nombre y otras palabras.	Su nombre y otras palabras	Sólo su nombre	No sabe, copia

En cuanto al agrupamiento de variables en áreas, se consideraron las siguientes

- *Disponibilidad de material que favorece la alfabetización.*

- *Hábitos lectores de la madre.*
- *Prácticas de alfabetización.*
- *Información sobre la motivación y producción del niño frente a la lectura y escritura.*

A esas áreas se agregó, en razón de su importancia, el nivel educacional materno. A partir de la ponderación de los resultados de tales áreas relevantes fue posible contar con un indicador global de las mismas, a ser utilizado en los distintos análisis realizados. El tratamiento de cada una de esas áreas supuso los siguientes pasos:

1. Se ponderaron cada uno de los ítems de los indicadores de las variables consideradas, otorgándoles distintos puntajes de acuerdo al criterio señalado. Los puntajes de los indicadores de cada área fueron sumados y esa suma fue dividida por el número de ítems, ya que ese número no es idéntico para todos los casos. Se aseguró así que las áreas tuvieran un valor equivalente.
2. Se sumaron las puntuaciones así obtenidas para contar con el puntaje total del área considerada. La suma de los puntajes totales del conjunto de las áreas constituye la suma total de la dimensión contexto alfabetizador.
3. Cada una de esas áreas fue sometida a un análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach). Su validez de constructo está suficientemente probada por las investigaciones realizadas que incluyen variables de esta naturaleza.
4. Se adjudicó un puntaje al nivel educacional de las madres, según años de escolaridad, para el establecimiento de las correlaciones con las áreas relevantes.

El tratamiento de los resultados consistió en diferentes cálculos estadísticos descriptivos e inferenciales. Se analizaron las frecuencias de las respuestas obtenidas en los grupos examinados, así como las medidas de tendencia central y variabilidad. Para cada una de estas medidas se realizaron pruebas de significación estadística de las diferencias intergrupales (prueba t de Student y Chi<sup>2</sup>). Se realizó además el cálculo de correlaciones (Pearson) entre las áreas relevantes examinadas para cada uno de los grupos y respecto del nivel educacional de la madre.

#### **1.4. LOS RESULTADOS OBTENIDOS. CONTEXTOS HOGAREÑOS DE LAS FAMILIAS DEL GRUPO BENEFICIARIO Y NO BENEFICIARIO**

El análisis de las características del hogar de las familias



del Grupo Beneficiario (en adelante GB) y No beneficiario (en adelante GNB), ha estado orientado a poder distinguir entre aquellas que se corresponden con un contexto alfabetizador pasivo y con un contexto alfabetizador activo (ver pág.6-7).

Entre las primeras se encuentran la composición familiar, la disponibilidad de material que favorece la alfabetización, la disponibilidad y uso de TV y computadora, datos relativos a los padres, tales como el nivel educacional, los hábitos lectores y los antecedentes maternos de abandono, repitencia y dificultades de aprendizaje y, finalmente, datos sobre la escolaridad de los hermanos.

Respecto del contexto alfabetizador activo se han examinado algunas creencias y prácticas alfabetizadoras específicas, tales como la importancia acordada a cantar canciones y contar cuentos, edad de inicio, frecuencia y prácticas de lectura de cuentos, visitas a librerías y bibliotecas, prácticas de dibujo, escritura, enseñanza de letras, números y palabras escritas y ayuda en la preparación de materiales escolares.

También se tomaron en cuenta las informaciones proporcionadas por los padres sobre algunas características infantiles, tales como el desarrollo del lenguaje de sus hijos, su perfil atencional y particularmente sobre la motivación que presentan frente a tareas alfabetizadoras así como al desempeño en ese tipo de actividades.

#### **1.4.1. Características de los Hogares**

##### ***Composición y características familiares***

La composición familiar constituye un indicador que permite observar si se trata de familias nucleares o de otro tipo de configuración vincular. Estas características guardan relación con el rol del cuidador principal y con el tipo de interacciones que mantiene el niño con adultos y pares de su entorno habitual. Interesa además conocer el idioma prevalente en el hogar, ya que puede afectar la continuidad o discontinuidad entre las variantes de habla hogareña y la que se ofrece en la escuela, situación que se relaciona con los primeros aprendizajes de la lectura y la escritura.

Las composiciones familiares correspondientes a familia extensa o bien a familias uniparentales, en las que el jefe del hogar es la madre, generalmente caracteriza a los sec-

tores pobres. Sin embargo no siempre se verificaron en este estudio tales características.

En los hogares estudiados del GB, en el que las entrevistas se efectuaron domiciliariamente, respondió mayoritariamente la madre, cuidador principal a cargo del niño bajo estudio, aunque la convivencia habitual del niño aparece en otras composiciones familiares. Aproximadamente más de la mitad de los casos se trata de familias nucleares, y en el resto, de otro tipo de configuración, el mayor porcentaje de los cuales corresponde al de la familia extensa. En un 10% aparece la madre como jefe del hogar. En casi la totalidad de los hogares se habla el español.

En el GNB entrevistado en la institución educativa, respondió en todos los casos la madre. Resultó mayor el porcentaje de familias nucleares, en las que convive la totalidad de los niños examinados. En todos los hogares se habla español (Tabla 1.1)

Tabla 1.1.  
Características de los hogares de ambos grupos

Indicadores	Grupo	Filia. Nuclear	Filia. extensa	Madre e hijos	Otros
Composición familiar	GB	58,7%	26,4%	10,6%	4,3%
	GNB	72,9%	8,3%	12,5%	6,3%
		<b>Madre</b>	<b>Padre</b>	<b>Abuelos</b>	<b>Otros</b>
Relación parentesco con el niño	GB	87,5%	3,8%	5,3	3,4%
	GNB	100,0%	-	-	-
Convivencia habitual del niño	GB	83,2%	3,8%	5,3%	7,7%
	GNB	100,0%	-	-	-
		<b>Español</b>	<b>Aborígen</b>	<b>Español/aborígen</b>	<b>Español y otro</b>
Idioma que se habla en el hogar	GB	96,4%	0,6%	2,4%	0,6%
	GNB	100%	-	-	-

#### **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. En tal sentido, muchas investigaciones informan sobre la importancia de la lectura compartida, particularmente la lectura de cuentos, entre padres y niños (Snow, 1983; Graves & Graves, 1994). Del mismo modo, la disponibilidad de lápices y papeles favorece la presencia de actividades de dibujo o escritura espontáneas o guiadas, como vías de acceso al mundo de la representación gráfica.



En este estudio, a partir de los indicadores incluidos, la presencia de pocos libros y la insuficiencia de lápiz y papel, se consideró poco favorecedora de actividades de promoción de la lectura y la escritura.

Los valores registrados indican claramente la escasez de recursos de los materiales de los que se dispone en los hogares del GB. En el caso de la presencia de libros y de libros infantiles, por ejemplo, más de los dos tercios de los hogares cuentan con menos de diez libros infantiles. En el GNB, no obstante observarse en un poco menos de la mitad de los casos falencias en la presencia de libros, se observan porcentajes mayores en las categorías más altas. Se registran, en consecuencia diferencias significativas intergrupales (libros en general:  $\chi^2$ : 9.681,  $p$  .008; libros infantiles  $\chi^2$ : 26.260,  $p$  .000).

En cuanto a la presencia de lápiz y papel, se registran diferencias semejantes entre los grupos examinados, observándose que en ninguno de los hogares del GNB este tipo de material está ausente ( $\chi^2$ : 30.710,  $p$  .000).

Esta circunstancia informa sobre las oportunidades insuficientes o sencillamente nulas de interacción para la mayoría de los niños del GB con los elementos relevantes del contexto, que permiten el contacto infantil con el lenguaje escrito, sea en actividades individuales o compartidas (Tablas 1.2).

**Tabla 1.2**  
Disponibilidad de material que favorece la alfabetización en el GB

Indicadores	Grupo	Adecuado	Intermedio	Necesita mejorar
Cantidad de libros	GB	21,1%	13,2%	65,7%
	GNB	41,7%	14,6%	43,7%
Cantidad libros infantiles	GB	6,7%	9,1%	84,2%
	GNB	20,8%	29,2%	50,0%
Papel y lápiz	GB	45,4%	49,8%	4,8
	GNB	89,6%	10,4%	0%

#### **Disponibilidad y uso de TV y computadora**

La disponibilidad de uso de televisor y computadora constituye un dato que permite examinar la posibilidad de implementación de ciertas prácticas "alfabetizadoras" y de ciertas condiciones del hogar. En el primer caso se trata de la regulación de parte de los adultos de las actividades de entretenimiento de los niños y, en el otro, de las oportunidades del inicio en la "infoalfabetización", a la que se accede tempranamente en estratos sociales favorecidos.

En más del 90% de los hogares del GB, se dispone de un aparato de televisión y en un escaso porcentaje de una computadora. Esta situación marca diferencias significativas respecto de los hogares de estratos sociales más favorecidos, en los que es habitual la presencia de una computadora o bien el acceso a ella. En el GNB se constata que alrededor del 30% de los hogares cuenta con una computadora y que en una proporción algo menor disponen de la posibilidad de su uso por fuera de los hogares. Las diferencias intergrupales resultan significativas en tres de los indicadores considerados (Tabla 1.3).

**Tabla 1.3**  
**Disponibilidad y uso de computadora y TV, según grupos**

Materiales	GB	GNB	Chi2	p
Presencia TV	95,20%	100%	30.888	.000
Presencia computadora	4,33%	29,2%	30.070	,000
Uso Computadora	4,5%	21,3%	7.602	.055
Control adultos de programas de TV	55,8%	75,0%	6.636	.084

34

La presencia masiva de televisores no siempre implica que los niños miren programas instructivos. En general miran televisión en la misma medida que sus padres y aunque la mayoría de ellos regula la elección de programas, suelen mirar de todo. En el GNB la participación de los adultos en el control de la elección es mayor, aunque las diferencias en este caso no son significativas.

Por su parte, el tiempo de exposición es alto en ambos grupos, circunstancia que coincide con algunas aproximaciones de lo que sucede en la población general (Tabla 1.4).

**Tabla 1.4**  
**Tiempo frente al televisor**

GRUPOS	Menos de 1 hora	1 a 3 horas	Más de 3 horas
GB	14,5%	64,7%	20,8%
GNB	12,5%	47,9%	39,6%

### 1.4.2. Características de los padres

#### *Nivel educacional*

La mayoría de los estudios sobre la relación entre estrato social y las actividades de lectura en el hogar han incorpo-



rado medidas del nivel socioeconómico (NSE) o bien del nivel educacional de los padres (Ninio, 1980; Wells, 1985; Raz & Bryant, 1990; Hoff-Ginsberg, 1991). En este último caso, el interés de los datos de escolarización reside en considerar que un determinado umbral constituye, junto a la disponibilidad de material de lectura, las condiciones que posibilitan la implementación de prácticas alfabetizadoras en el hogar. Pero la presencia de tales condiciones no asegura, por sí misma, que las prácticas alfabetizadoras estén efectivamente presentes.

En los resultados de este estudio se observa que el nivel educacional de los padres es diferente en ambos grupos. En el GB se ubica preferentemente en los niveles correspondientes a educación primaria y secundaria incompleta (madre:  $M=7,8$  años,  $DS= 2,7$ ). En el GNB corresponde al nivel de secundaria completa y por encima de ella (madre:  $M=11,2$  años;  $DS= 2,9$ ). Las diferencias entre medias son significativas ( $t: 7,709$ ;  $p .000$ ). Una característica que llama la atención a este respecto es la mayor heterogeneidad de los padres del GB, cuyo nivel educacional se despliega desde la escolaridad primaria incompleta hasta la escolaridad superior, aunque en este último caso en proporciones menores (Tabla 1.5).

Tabla 1.5  
Nivel de escolaridad de los padres de ambos grupos

Indicadores	Madre GB	Madre GNB	Padre GB	Padre GNB
1-3 años	5,8%	2,1%	10,4%	0,0%
4-6 años	10,7%	0,0%	9,4%	5,0%
7-9 años	59,2%	25,5%	59,4%	35,0%
10-12 años	20,4%	48,9%	18,7%	40,0%
13 o más	3,9%	23,5%	2,1%	20,0%

El análisis de las diferencias de proporciones intergrupales arroja valores que alcanzan significación estadística (madre:  $\text{Chi}^2: 53,805$ ,  $p .000$ ; padre:  $\text{Chi}^2 48.896$ ,  $p .000$ ).

#### ***Antecedentes de dificultades escolares de la madre***

La madre, cuidador principal en este estudio, es quien generalmente implementa prácticas alfabetizadoras. En razón de ello resulta importante conocer algunos datos de su propia trayectoria escolar, en términos de abandono, repitencia y presencia de dificultades en el aprendizaje, que pudieran proporcionar información sobre algunas de sus características como posible promotora de interacciones favorecedoras del desarrollo de habilidades y conoci-

mientos sobre lenguaje oral y escrito.

Más de la mitad de las madres del GB tuvo que abandonar la escolaridad y sólo un número reducido de entre ellas la pudo retomar. En general un alto porcentaje de informantes repitió algún grado, tuvo dificultades para aprender a leer y escribir y en mayor proporción para aprender a hacer cuentas.

Estos datos contrastan con los hallazgos de otras investigaciones respecto del nivel educacional y la historia escolar de familias de estratos sociales medios, donde aparece una mayor homogeneidad en el nivel de escolaridad y escasos antecedentes de abandono, repitencia o dificultades escolares. En el caso particular del GNB, todas las madres que abandonaron la escuela la pudieron retomar y proseguir en el nivel correspondiente a la escolarización secundaria, fue menor el porcentaje de repitencia y nulo el de antecedentes de dificultades aprendizaje de la lectura y la escritura. En la Tabla 1.6 se observan los porcentajes correspondientes a cada categoría así como la significación estadística de las diferencias encontradas.

Tabla 1.6

Abandono, repitencia y dificultades escolares de la madre.

Indicadores	GB	GNB	Chi2	p
Abandono	61,1 %	40,4%	8.022	.018
Repitencia	43,3%	25,5%	7.579	.056
Retomar1	13,5%	47,7%	20.518	.000
Dificultades lectura	15,9%	0,0%	15.505	.004
Dificultades matemáticas	28,4 %	0,0%	19.913	.001

#### *Hábitos y características paternas de lectura*

Los hábitos y características lectoras de los padres fueron indagados a partir de la frecuencia con que leen, del tipo de lectura que realizan y del disfrute de esa actividad. Su importancia 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.

Casi la totalidad de las madres y de los padres sobre los que se recabó información en la muestra total saben leer. No obstante, los hábitos consolidados de lectura y durante un tiempo sustantivo son diferentes según se trate de uno u otro grupo. Leen frecuentemente y con una duración mayor a una hora diaria un porcentaje más alto de las madres y los padres del GNB. Particularmente se destaca que las mayores diferencias intergrupales se observan en el porcentaje de los que no leen o



leen pocos minutos. Esto supone la ausencia o la insuficiencia de hábitos lectores para cerca de la mitad de los padres del GB (Tabla 1.7).

**Tabla 1.7**  
Tiempo de lectura diaria de los padres

Indicadores	Lee más de una hora	Lee entre 15' y una hora	No lee o lee hasta 15 minutos	Chi2	p
Madre GB	21,8%	36,4%	41,8%	7.568	.023
Madre GNB	37,5%	39,6%	22,9%		
Padre GB	19,1%	31,1%	49,7%	22.348	.000
Padre GNB	29,3%	51,2%	19,5%		

El tiempo de lectura contrasta con el destinado a mirar televisión, con una duración temporal significativamente mayor. Estas características, deberían poder compararse con las de la población general, ya que es posible que en ella ocurra un fenómeno similar, excepto en aquellos casos en los que la lectura aparece como una actividad obligatoria<sup>3</sup>.

El tipo de lectura que realizan es más diversificado en los padres y las madres del GNB. La lectura de material de apoyo a la escolaridad, aunque en proporción escasa, aparece en mayor medida en los padres del GB, circunstancia que estaría dando cuenta, entre otras cosas, de la insuficiencia de disponibilidad de material de lectura de otro tipo, de acuerdo a los valores que se han evidenciado en el presente estudio (Tabla 1. 8).

**Tabla 1.8**  
Tipo lectura padres

Indicadores	GB		GNB	
	Madre	Padre	Madre	Padre
No lee	20,2%	30,5%	2,1%	2,4%
Diarios y revistas	18,8%	32,0%	17,6%	36,6%
Libros	13,5%	6,6%	10,4%	2,4%
La Biblia	6,7%	4,1%	2,1%	0,0%
Diarios revistas y libros	30,3%	15,7%	66,7%	58,5%
Material de apoyo escolar	8,7%	8,1%	4,2%	0,0%

<sup>3</sup> Nota: En 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 y de todas las regiones del país, se halló 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.

El disfrute de la lectura de parte de la madre, es mayor en el GNB. Este dato resulta congruente con la cantidad de tiempo que leen. Es interesante señalar el papel que cumple el disfrute de la lectura en tanto hábito cotidiano placentero como modelo de identificación de los niños, circunstancia que no se verifica para un amplio porcentaje de los casos del GB (Tabla 1.9).

**Tabla 1.9**  
**Disfrute materno de la lectura**

Grupos	Mucho	Poco	Nada	Chi2	p
GB	47,6%	23,8%	28,6%	15.366	.000
GNB	70,2%	27,7%	2,1%		

#### ***Necesidad laboral de lectura y escritura***

Las exigencias laborales respecto del uso del lenguaje escrito, fueron examinadas como indicadores adicionales del nivel de lectura paterno. En las respuestas de ambos grupos aparece nuevamente una marcada heterogeneidad. En el GB la mayoría de las madres y algo más de la mitad de los padres no necesita saber leer ni escribir en su trabajo. Esta circunstancia informa, tangencialmente, sobre los requisitos ocupacionales diferentes de mujeres y hombres, dando cuenta de trabajos menos calificados para las mujeres o bien de su situación como ama de casa. Estos datos contrastan, a su vez, con lo que sucede en otros estratos, donde no sólo es un requisito indispensable de cualquier puesto laboral saber leer y escribir, sino que estas actividades se ponen en práctica de manera cotidiana. En el GNB los porcentajes de madres y padres que necesitan leer o escribir es significativamente mayor. En este caso seguramente el trabajo corresponde a categorías ocupacionales más altas (Tablas 1.10 y 1.11)<sup>4</sup>. Las diferencias intergrupales alcanzan significación estadística.

**Tabla 1.10.**  
**Necesidad laboral materna de lectura y escritura**

GRUPOS	No lo necesita	Necesita leer o escribir	Necesita ambas	Chi2	p
GB	73,2%	3,6%	23,2%	15.299	.000
GNB	43,7%	6,3%	50%		

**Tabla 1.11**

<sup>4</sup> Para obtener mayor información sobre la categoría ocupacional de los padres puede consultarse el tomo del Componente Crianza, que forma parte de esta serie.



## Necesidad laboral paterna de lectura y escritura

### Creencias alfabetizadoras

GRUPOS	No lo necesita	Necesita leer o escribir	Necesita ambas	Chi2	p
GB	58,5%	7,1%	31,3%	16.991	.017
GNB	33,3%	2,4%	61,9%		

La importancia de relevar algunas creencias alfabetizadoras surge de su papel en tanto orientadoras de las prácticas concretas que efectivizan las madres. La discordancia posible entre creencias y prácticas conlleva, por otra parte, a examinar cuáles son los impedimentos que enfrentan las madres de la pobreza para hacer efectivo aquello que consideran que beneficia a los niños.

En este estudio, como en otro de nuestros trabajos anteriores (Piacente, Talou & Rodrigo, 1990), las creencias alfabetizadoras en torno a la promoción del lenguaje oral y del lenguaje escrito resultaron mayoritariamente adecuadas. Las madres pusieron de manifiesto creencias positivas respecto de la participación en actividades alfabetizadoras con los niños e informaron que en la enseñanza de los niños la responsabilidad debe estar compartida entre padres y maestros, de modo tal que no aparecieron diferencias significativas intergrupales.

### *Opiniones sobre asistencia a guarderías y jardines. Grado de satisfacción sobre la escolaridad*

La asistencia a guarderías y particularmente a jardines de infantes constituye uno de los medios de socialización y aprendizaje infantil. En el primer caso, sin embargo su eficacia guarda relación con la disponibilidad de tiempo o la necesidad de trabajo de la madre.

La mayoría de las madres de ambos grupos opina que no es necesario que los niños pequeños concurren a guarderías. Cuando responden positivamente consideran que un recurso útil de apoyo de aquellas que trabajan fuera del hogar. Además, se destaca que un grupo importante de las madres del GB lo conceptualiza, además, como un espacio de aprendizaje (Tabla 1.12).

Tabla 1.12  
Razones que fundamentan la importancia de la asistencia a guarderías

Cuando se trata de los jardines de infantes, por el contra-

GRUPOS	Porque juegan	Porque aprenden	Porque la madre trabaja	Por las tres razones
GB	7,3%	36,8%	51,5%	4,4%
GNB	19,2%	7,7%	15,4%	57,7%

rio, la mayoría de ambos grupos opina que es importante que los niños concurren. Resulta de interés observar que en este último caso las razones que invocan preferentemente refieren a la posibilidad de que los niños aprendan, es decir que estas instituciones no están visualizadas en el imaginario materno sólo como lugares de guarda o de juego, sino de verdaderas oportunidades educativas (Tabla 1.13). Esta circunstancia debería ser considerada particularmente, ya que en zonas marginales no siempre existe la posibilidad de concurrencia a jardines de infantes, sea por la distancia geográfica que los separa de los hogares, o bien por la insuficiencia del recurso en el sistema educativo. A esta situación se suman las dificultades características de los estratos sociales carenciados, entre las que se encuentran los impedimentos de traslado por falta de recursos económicos o por ausencia de redes sociales de ayuda en el cuidado de otros hijos.

**Tabla 1.13**  
Razones que fundamentan la importancia de la asistencia a Jardines de Infantes

Grupos	Porque juegan	Porque aprenden	Porque la madre trabaja	Por las 3 razones
GB	5,14, %	94,4%	-	0,5%
GNB	6,2%	47,9%	2,1%	43,8%

40

En cuanto al grado de satisfacción con los establecimientos educativos, en general las madres se muestran satisfechas, aunque aparecen con mayor grado de discriminación las respuestas del GNB, que puede distinguir entre dos niveles de satisfacción (*Conforme* y *Muy conforme*). Asimismo, la mayoría de ambos grupos opina que los maestros atienden las inquietudes que les presentan sobre la educación de sus hijos (Tabla 1.14).

**Tabla 1.14**  
Grado de satisfacción con los establecimientos educativos

GRUPOS	No conforme	Conforme	Muy conforme
GB	10,8%	63,1%	26,1%
GNB	4,2%	29,2%	66,6%

#### ***Intercambios sobre la vida escolar de los niños***

Los intercambios materno filiales sobre la vida escolar y el contacto con las instituciones educativas informa sobre el grado en que los padres aparecen involucrados en las actividades de los niños, así como sobre el monitoreo que realizan respecto de tales actividades.

También en este caso, las respuestas fueron agrupadas



por su grado de adecuación, en relación a su presencia y frecuencia.

Cuando se trata de los intercambios lingüísticos con el niño, mayoritariamente las madres de ambos grupos informan que lo hacen con mucha frecuencia. Sin embargo, en el GB se observa que en algunos casos el intercambio es esporádico. Cabe plantear las dificultades características de las madres de la pobreza, que no siempre pueden hacer efectivas las prácticas que benefician a sus niños, subsumidas en la necesidad de dar respuestas a cuestiones urgentes de supervivencia diaria, que restan tiempo y energía para hablar sobre tópicos diferentes a los que se plantean en torno a su circunstancia inmediata (Tabla 1.15).

**Tabla 1.15**  
Frecuencia de intercambios con el niño sobre actividades escolares

En los intercambios con los maestros no aparecen dife-

GRUPOS	Mas de dos veces por semana	1-2 veces por semana	Casi nunca, 1-2 veces por mes	Chi2	<i>p</i>
GB	88,9%	4,4%	6,7%	8.141	.017
GNB	83,3%	14,6%	2,1%		

41

rencias intergrupales. Pero llama la atención el alto porcentaje de madres de ambos grupos (aproximadamente la mitad), que casi nunca se contacta con ellos (Tabla 1.16). A pesar de ello, resulta más preocupante el escaso contacto con el maestro de parte de las madres del GB, en relación con el perfil de desempeño de los niños, que es tema del capítulo siguiente. No obstante, se adelanta que los niños evidenciaron tener algunas dificultades y en tal caso resulta imprescindible el trabajo conjunto entre padres y maestros.

**Tabla 1.16**  
Frecuencia de intercambios con el maestro

GRUPOS	Mas de dos veces por semana	1-2 veces por semana	Casi nunca, 1-2 veces por mes	Chi2	<i>p</i>
GB	23,5%	27,9%	48,6%	1.739	.419
GNB	26,9%	19,8%	53,3%		

Si bien la concurrencia a reuniones escolares es mayoritaria en ambos grupos, en el caso de las madres del GB cerca de un 20% no lo hace nunca (Tabla 1.17). Esta circunstancia, unida a la escasez de contacto con el maestro, resulta

crítica para este sector poblacional, en el que deberían redoblar las posibilidades de interacción conjunta hogar-escuela para prevenir posibles dificultades infantiles.

Tabla 1.17

Frecuencia de asistencia a reuniones en la institución escolar escolares

GRUPOS	Siempre que los convoquen	1-2 veces por semana	Casi nunca, 1-2 veces por mes	Chi2	p
GB	80,3%	0,5%	19,2%	5.807	.055
GNB	91,6%	2,1%	6,3%		

### Prácticas alfabetizadoras

Las prácticas alfabetizadoras que se implementan en el hogar constituyen el núcleo central del contexto alfabetizador activo. No obstante, las investigaciones al respecto no son tan abundantes como las que se refieren al contexto alfabetizador pasivo, que relacionan el NSE, o algunos de sus indicadores, con el éxito infantil en lectura y escritura. Sin embargo, son de mayor interés los trabajos en los que se han relevado las interacciones adulto-niño en actividades que involucran el lenguaje escrito. Todas ellas han aportado evidencia empírica sobre la existencia de sustanciales diferencias intra e intergrupales entre familias pobres y no pobres (Zill & Resnick, 2006).

En el presente estudio se examinaron un conjunto de prácticas que permitieron obtener una medida comprensiva del contexto familiar alfabetizador, tales como cantar canciones y contar cuentos, edad del niño cuando se comenzó a hacerlo, frecuencia y prácticas actuales de lectura de cuentos, visitas a librerías y bibliotecas, prácticas de dibujo, escritura, enseñanza de letras, números y palabras escritas compartidas y ayuda en la preparación de materiales escolares.

Las respuestas obtenidas fueron clasificadas, como ya se señalara, según su grado de adecuación, por su presencia, diversidad, frecuencia y edad de comienzo, de acuerdo a la siguiente distribución (Cuadro 1).

Los resultados obtenidos indican que las prácticas examinadas resultan para la mayoría de los casos relativamente adecuadas. No obstante, se observa un porcentaje significativamente mayor de prácticas *Adecuadas* entre las familias del GNB y una dispersión más importante entre las familias del GB entre todo tipo de categorías de prácticas. Las diferencias intergrupales, aparecen sólo en algunos de los indicadores considerados. Sin embargo, la dispersión



aludida informa sobre un número significativo de hogares, que varía entre un 6% y un 30% aproximadamente, en los que estas prácticas necesitan mejorar (Tablas 1.18, 1.19 y 1.20).

Los porcentajes de las prácticas que *Necesitan Mejorar* en el GB informa adicionalmente sobre algunas características de intervención menos ajustadas al calendario evolutivo de los niños, particularmente en el caso de cantar canciones y contar cuentos, que aparecen en estos casos más tardíamente.

La frecuencia de visitas a librerías y bibliotecas no resulta relevante, en la medida en que constituye una práctica que aparece con una frecuencia esporádica, aún en familias de estratos medios. La diferencia en los tipos de hogares examinados reside más bien en la disponibilidad sustantivamente mayor de libros en el hogar.

**Tabla 1.18**  
Porcentaje de prácticas alfabetizadoras del GB,  
según categorías

Ítems	Adecuadas	Intermedias	Necesitan mejorar
Cantar canciones/ contar cuentos	63,5%	28,4%	8,2%
Edad comienzo canciones	56,3%	32,6%	11,2%
Edad comienzo lectura	20,2%	49,5%	30,3%
Frecuencia lectura	39,4%	32,2%	28,4%
Frecuencia dibujo, escritura compartidos	63,%	29,3%	7,7%
Frecuencia enseñanza letras, números	59,6%	27,4%	13,0%
Frecuencia enseñanza escritura	60,1%	24,5%	15,4%
Frecuencia ayuda preparación material escolar	23,5%	42%	34,5%

**Tabla 1.19**  
Porcentaje de prácticas alfabetizadoras del GNB,  
según categorías

Ítems	Adecuadas	Intermedias	Necesitan mejorar
Cantar canciones/ contar cuentos	83,3%	10,4%	6,3%
Edad comienzo canciones	83,3%	12,5%	4,2%
Edad comienzo lectura	45,8%	43,8%	10,4%
Frecuencia lectura	45,8%	31,3%	22,9%
Frecuencia dibujo, escritura compartidos	75,0%	16,7%	8,3%
Frecuencia enseñanza letras, números	72,9%	14,6%	12,5%
Frecuencia enseñanza escritura	72,9%	14,6%	12,5%
Frecuencia ayuda preparación material escolar	85,4%	10,4	4,2%

**Tabla 1.20**  
**Diferencia de porcentajes intergrupales de las prácticas alfabetizadoras**

Ítems	Chi2	p
Cantar canciones/ contar cuentos	7.502	.023
Edad comienzo canciones	12.062	.002
Edad comienzo lectura	16.322	.000
Frecuencia lectura	.829	.661
Frecuencia dibujo, escritura compartidos	3.203	.202
Frecuencia enseñanza letras, números	3.682	.159
Frecuencia enseñanza escritura	3.800	.150
Frecuencia ayuda preparación material escolar o preescolar	3.800	.150

Ahora bien, las respuestas satisfactorias proporcionadas por las madres deben ser tenidas en cuenta conjuntamente con los resultados obtenidos en la evaluación de los niños (ver más adelante) y con las mismas informaciones proporcionadas por las madres acerca de las producciones de sus propios hijos, respecto de las habilidades de dibujo y escritura. Este aspecto, que forma parte del siguiente capítulo, da cuenta que las producciones infantiles declaradas por la madre no siempre están en consonancia con las prácticas que dicen implementar. Además, las respuestas deben ser analizadas a la luz del efecto de discapacidad social que seguramente estuvo presente. Este sesgo, que probablemente afectó las respuestas, resulta sin embargo un indicador indirecto de la sabiduría materna en torno a las prácticas promotoras de un buen desarrollo infantil.

### 1.4.3. Algunos antecedentes de las características escolares de los hijos

Las características del trayecto escolar de los hijos de familias pobres y no pobres revela o puede revelar, en mayor o menor medida, la presencia o ausencia de dificultades, particularmente en los aprendizajes iniciales.

Las condiciones educacionales de los hijos en edad escolar son distintas en los grupos examinados. En los hogares del GB aparecen antecedentes de los otros hijos, sobre repitencia, abandono y dificultades escolares en mayor proporción que en el GNB. Particularmente se destacan los porcentajes diferenciales de repitencia junto a un porcentaje relativamente similar de dificultades de lectura y escritura en ambos grupos (Tabla 1.21). Si bien las estrategias familiares frente a las dificultades escolares de los niños no fueron indagadas en el presente estudio, cabe



inferir que existe una proporción mayor de posibilidades recuperatorias entre las familias del GNB, teniendo en cuenta que, a pesar de los problemas que presentan, los niños progresan en el trayecto escolar. Esas posibilidades pueden remitir a una mayor disponibilidad de contar con consultas especializadas o de la atención de apoyo escolar de parte de los propios padres o de personal docente encargado de estas tareas.

**Tabla 1.21**  
**Algunos antecedentes escolares del resto de los hijos**

Características	GB	GNB
Repitencia	40,1%	19,3%
Dificultades lectura/escritura	21,6%	18,5%
Dificultades matemáticas	8,7%%	11,1%
Dificultades en ambas	12,1%	0,0%
Dificultades en otras áreas	10,1%	7,4%
Abandono de la escuela	17,1%	0,0%
Enseñanza Especial	7,0%	7,1%

#### 1.4.4. Características del niño según el informante

##### *Adquisición del lenguaje y competencia lingüística*

La sensibilidad materna para evaluar el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo de los niños ilustra, secundariamente, sobre algunos de los efectos mediatizados de los intercambios lingüísticos materno filiales. En relación con este aspecto, el estrés de vivir en la pobreza, afecta a las madres, quienes suelen no disponer del tiempo o la energía suficientes para las interacciones lingüísticas con los niños que no estén directamente dirigidas a un fin inmediato (Snow, Dubber & de Blauw, 1982).

La aparición de las primeras palabras constituye un hito significativo en el desarrollo infantil. Sin embargo, no siempre los padres registran la edad de esa aparición, ni son ajustadas sus concepciones acerca de las características de la producción y comprensión del lenguaje de los niños de cinco años. Esto es particularmente significativo se considera que a esta edad los niños alcanzan niveles altos de competencia lingüística y comunicativa (Piacente, 2004).

Las respuestas obtenidas a la indagación sobre el momento de aparición de los primeros enunciados, así como el estado de la producción actual del lenguaje resultan diferentes en los grupos examinados.

En el caso del GNB, las madres relataron que los comien-

zos del habla se produjeron antes de los 18 meses. En el GB, por el contrario, las respuestas resultan más heterogéneas: un 20 % ha registrado los primeros enunciados después de los 18 meses. Se destaca que un 5,7% de estos informantes no puede contestar esa pregunta. Las diferencias intergrupales a este respecto alcanzan significación estadística (Chi2: 17.855,  $p.003$ ).

Respecto de la *producción* del lenguaje actual, las madres del GB refieren un porcentaje mayor de dificultades. Las diferencias intergrupales, en este caso, también alcanzan significación estadística (Chi2: 24.014,  $p.001$ ).

En cuanto a la *comprensión* del lenguaje actual de los niños, la mayoría informa que no tienen dificultades al respecto. Consecuentemente, no se observan diferencias entre ambos grupos. No obstante, cabe plantear algunos interrogantes respecto del desempeño lingüístico real de los niños, habida cuenta de los resultados obtenidos en las pruebas que involucran comprensión verbal, examinadas conjuntamente en este trabajo y en el relativo al Desarrollo Psicológico, informado en otro volumen. Los resultados obtenidos en ambos dan cuenta de un porcentaje de niños cuyas producciones corresponden a las de niños de menor edad. Resulta de interés, por consiguiente, examinar con las madres cuáles son sus expectativas de logro respecto de sus hijos y si las mismas se ajustan al calendario evolutivo de los niños, más allá del rango de variabilidad interindividual que aparece en la población general respecto del desarrollo del lenguaje.

#### *Información sobre la motivación y desempeño del niño frente a tareas "alfabetizadoras"*

La motivación del niño frente a actividades que involucren el lenguaje escrito, constituye un indicador importante de la calidad del contexto alfabetizador, en la medida en que su presencia informa sobre la posibilidad de contar con modelos de identificación. Asimismo, ilustra acerca del tipo particular de interacciones que se mantienen entre adultos y niños a este respecto. Tales interacciones suelen vincularse con la valoración que manifiestan los adultos sobre determinadas actividades, por ejemplo de lectura y escritura compartidas, así como con la particular implementación de las mismas en formatos de realización conjunta que revisten carácter placentero.

En este caso la motivación y el desempeño del niño fueron examinados a partir de las informaciones proporcionadas por los padres acerca de las actividades relacionadas con



el lenguaje escrito que realiza el niño y de su grado de satisfacción por tales actividades.

Las respuestas obtenidas fueron categorizadas según los criterios señalados en el apartado 1.4 (Cuadro 1).

Las respuestas de los padres resultan satisfactorias en ambos grupos, puesto que según ellos los niños piden que les lean frecuentemente, disfrutan de la lectura, tienen hábitos consolidados de mirar libros e intentar dibujar o escribir y de preguntar por algún aspecto del lenguaje escrito.

No obstante, se registran diferencias cuando se comparan las respuestas sobre las producciones gráficas infantiles, que no se diferencian en cuanto a la frecuencia con las que las realizan, sino más bien en cuanto al tipo de producción que son capaces de realizar. Según las madres del GB cerca del 30% de los niños no sabe escribir su nombre o sólo lo pueden copiar, resultado discordante con la frecuencia de prácticas de enseñanza. A este respecto el 60% de las madres informaron enseñar a sus hijos más de dos veces por semana. Por el contrario, un grupo sensiblemente mayor de los niños del GNB prácticamente no hace garabatos, puede escribir algunas palabras y pregunta por el nombre de letras o la escritura de palabras (Tablas 1.22, 1.23 y 1.24).

Asimismo aparecen diferencias respecto del disfrute por la lectura, en favor del GNB, en el que por otra parte las prácticas de lectura resultan más adecuadas.

**Tabla 1.22**  
**Información de las madres del GB sobre motivación y producciones del niño frente a tareas alfabetizadoras, según categorías**

Ítems	Adecuadas	Intermedias	Necesitan mejorar
Frecuencia pedido de lectura	49,3%	25,6%	25,1%
Disfrute lectura	84%	9,2%	6,8%
Mirar libros	70,4%	23,8%	5,8%
Gusto Disfrute dibujo escritura	91,8%	7,7%	0,5%
Tipo producción	19,7%	59,6%	20,7%
Frecuencia dibujo-escritura	84,1%	14,5%	1,4%
Pregunta por letras o palabras	62,0%	31,3%	6,7%
Escritura nombre y otras palabritas	30,3%	42,3%	27,4%

Tabla 1.23

Información de las madres del GNB sobre motivación y producciones del niño frente a tareas alfabetizadoras, según categorías

Ítems	Adecuadas	Intermedias	Necesitan mejorar
Frecuencia pedido de lectura	52,1%	31,3%	16,6%
Disfrute lectura	60,4%	35,4%	4,2%
Mirar libros	66,7%	29,2%	4,2%
Gusto Disfrute dibujo escritura	95,8%	4,2%	0%
Tipo de producción	91,6%	6,3%	2,1%
Frecuencia dibujo-escritura	93,7	6,3%	0%
Pregunta por letras o palabras	87,2%	12,8%	0,0%
Escritura nombre y otras palabritas	68,7%	29,2%	2,1%

Tabla 1.24

Diferencias intergrupales en la información materna sobre la motivación y producciones del niño frente a tareas alfabetizadoras

Ítems	Chi2	p
Frecuencia pedido de lectura	1.711	.425
Disfrute lectura	21.990	.000**
Mirar libros	.726	.696
Gusto Disfrute dibujo escritura	.988	.610
Tipo de producción	91.045	.000**
Frecuencia dibujo-escritura	3.168	.205
Preguntas por letras o palabras	11.524	.003**
Escritura del nombre u otras palabritas	28.11	.000**

\*\* $p < .01$

#### Características y demandas atencionales del niño

No aparecen diferencias sensibles en relación con el grado de atención que prestan los niños ni con el pedido de ser atendidos por sus padres. Generalmente son descriptos como *relativamente atentos* y con diferente demanda de nivel de atención por parte de los padres, según las circunstancias, características que sin duda comparten con las del resto de la población de su edad.

#### Escolaridad del niño

La mayoría de los niños examinados del GB concurre a algún establecimiento educativo (88%). Sin embargo, es preocupante que el resto no concorra, ya sea porque las madres no lo estiman necesario o porque no pueden enviarlos (muchas veces por falta de establecimientos escolares en la zona, tal como ha sido señalado). En el GNB aparece un 100% de concurrencia a Jardines.



### **Otras actividades de conocimiento del entorno**

La utilización del tiempo libre constituye una buena aproximación a las posibilidades que el núcleo familiar ofrece a los niños para interactuar en otros contextos, con interlocutores y situaciones que difieren de los de su entorno hogareño inmediato. En esta investigación hemos encontrado algunas diferencias importantes entre los grupos examinados. Mientras que en el GB sólo el 34% de los niños tiene oportunidades de salidas variadas (plazas, centros comerciales, espectáculos, compras), el porcentaje se incrementa al 87,7% de los niños del GNB. Es decir, que para un grupo importante del GB las experiencias de este tipo son insuficientes y restringidas.

### **1.4.5. Las áreas relevantes del contexto alfabetizador**

Con el propósito de establecer correlaciones que posibiliten un análisis global entre los aspectos más destacados del contexto, independientemente de la descripción individual de las variables, como ya se ha señalado, algunas se han agrupado por considerarse que conforman áreas relevantes del contexto alfabetizador. Este agrupamiento permite categorizar el conjunto de las respuestas obtenidas y otorgarles un puntaje que pueda dar cuenta tanto de cada área individualmente así como de su conjunto. Se recordará que las áreas seleccionadas son:

- *Disponibilidad de material que favorece la alfabetización.*
- *Hábitos lectores de la madre.*
- *Prácticas alfabetizadoras.*
- *Información sobre la motivación y producciones del niño relativas al aprendizaje del lenguaje escrito.*

En la Tabla 1.25, se ofrecen los resultados del análisis de confiabilidad realizado para cada una de ellas.

**Tabla 1.25**  
**Confiabilidad áreas del Contexto Alfabetizador**

<b>Áreas</b>	<b>Coficiente Alfa</b>
Materiales para la alfabetización	.67
Hábitos lectores de la madre	.65
Prácticas de alfabetización	.72
Motivación y producciones del niño	.63

En todas estas áreas aparecen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones promedio, a favor del GNB (Tabla 1.26).

**Tabla 1.26**  
Comparación de los Puntajes Promedio de las Áreas del Contexto y diferencias según Grupos examinados

DIMENSIONES	GB	GNB	t	p
Material (Pje. Máximo 9)	5,17 (1,49)	6,58 (1,71)	5,760	.000
Hábitos (Pje. Máximo 9)	5,48 (1,77)	6,85 (1,60)	4,836	.000
Prácticas (Pje. Máximo 21)	16,48 (3,07)	18,08 (2,95)	3,284	.001
Motivación y producciones infantiles (Pje. Máximo 24)	19,98 (2,53)	21,89 (2,20)	4,785	.000

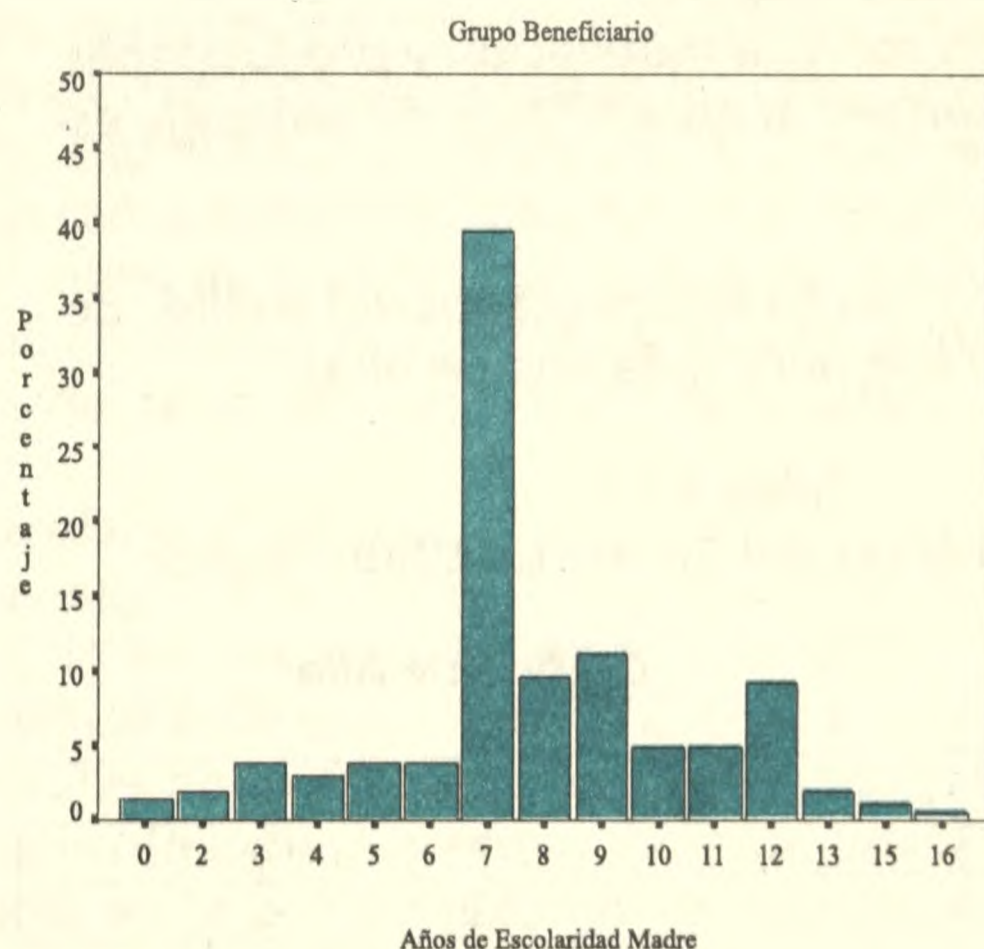
En líneas generales se observa:

- Mayor nivel educativo de la madre (Gráficos 1.1 y 1.2).
- Mayor disponibilidad en el conjunto del material presente en los hogares (Gráficos 1.3 y 1.4).
- Hábitos de lectura maternos más afianzados, diversificados y frecuentes (Gráficos 1.5 y 1.6).
- Motivación más acentuada de los niños hacia tareas relacionadas con el lenguaje escrito (Gráficos 1.9 y 1.10).

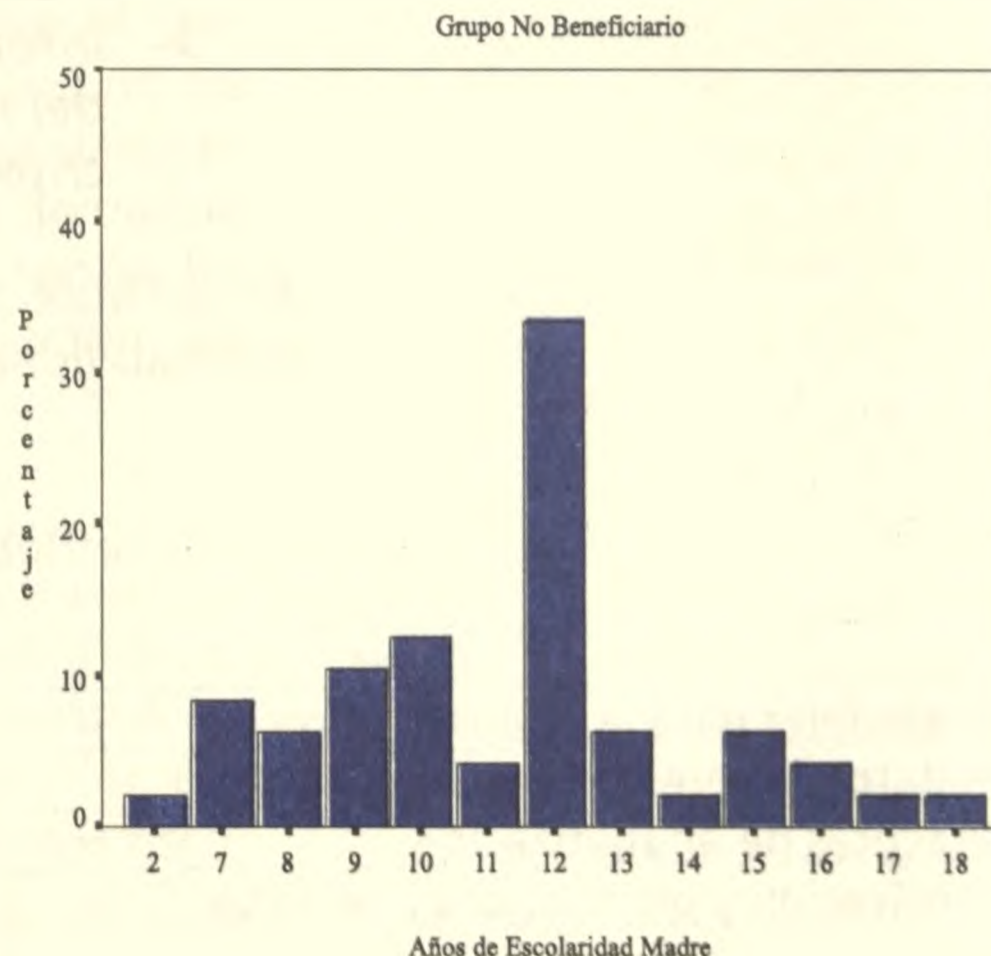
50

**Nivel Educativo de la madre**

**Gráfico 1.1**



**Gráfico 1.2**

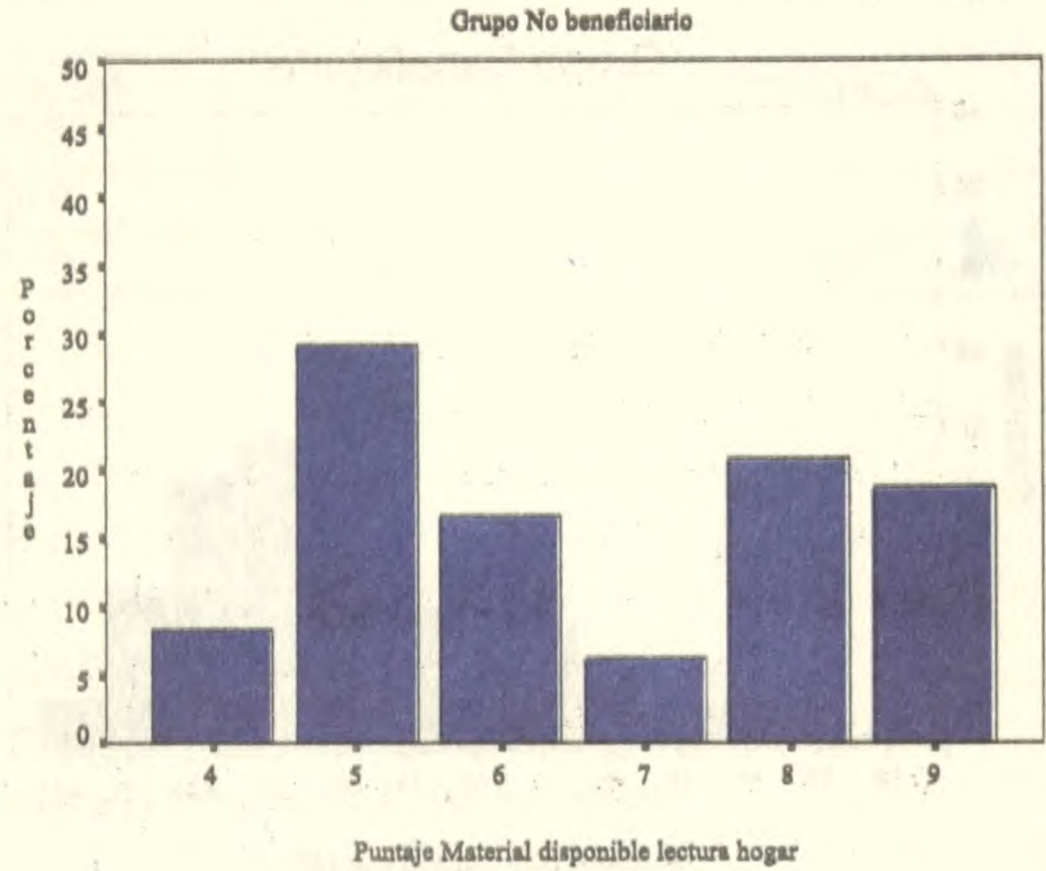
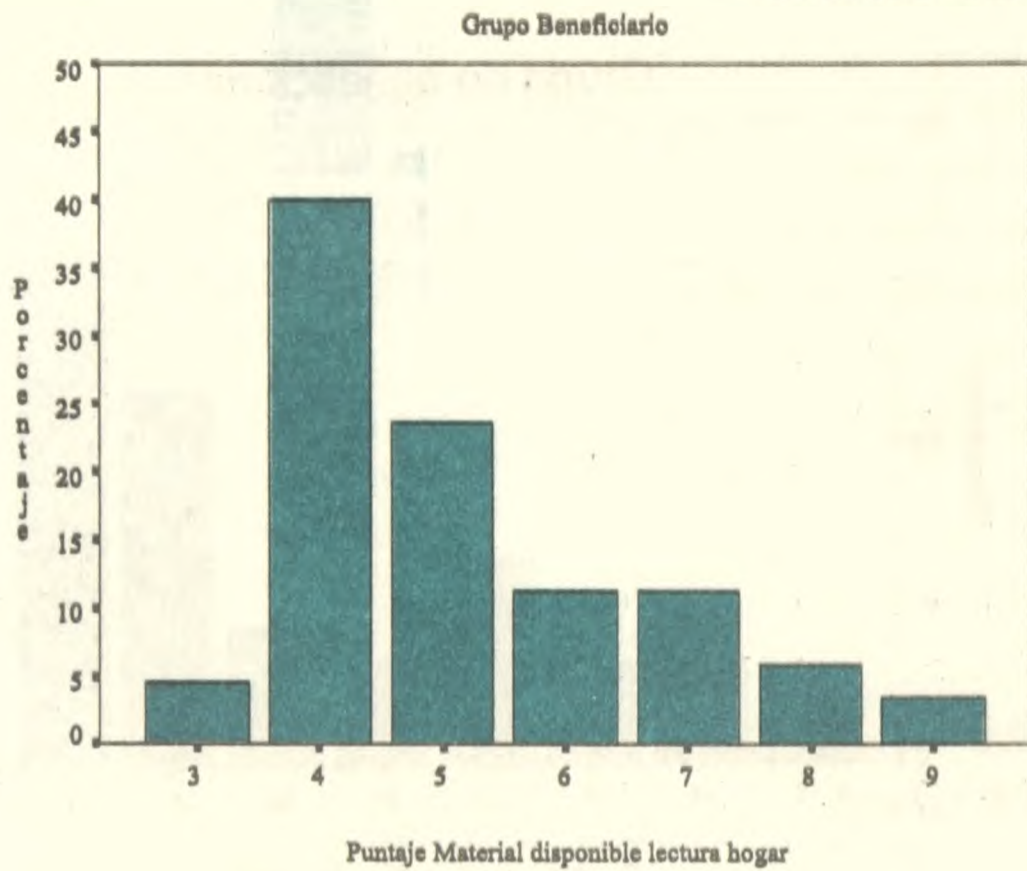




Disponibilidad en el conjunto del material presente en los hogares

Gráfico 1.3

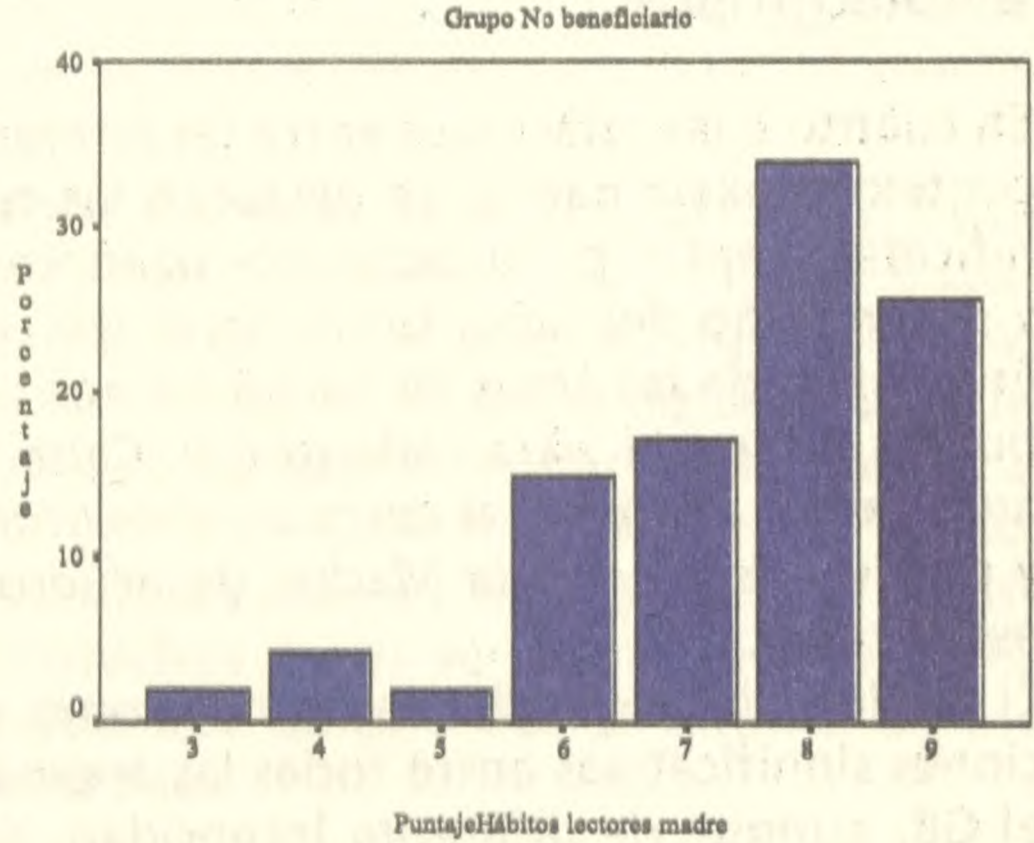
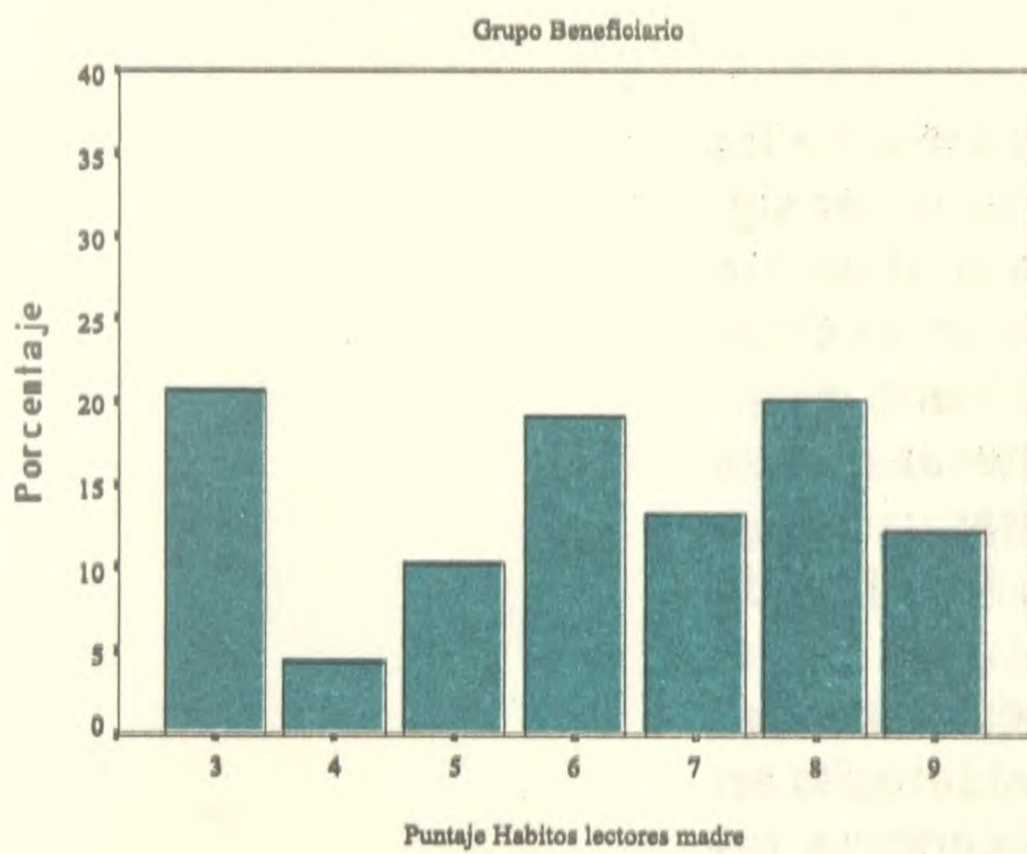
Gráfico 1.4



Hábitos de lectura maternos

Gráfico 1.5

Gráfico 1.6

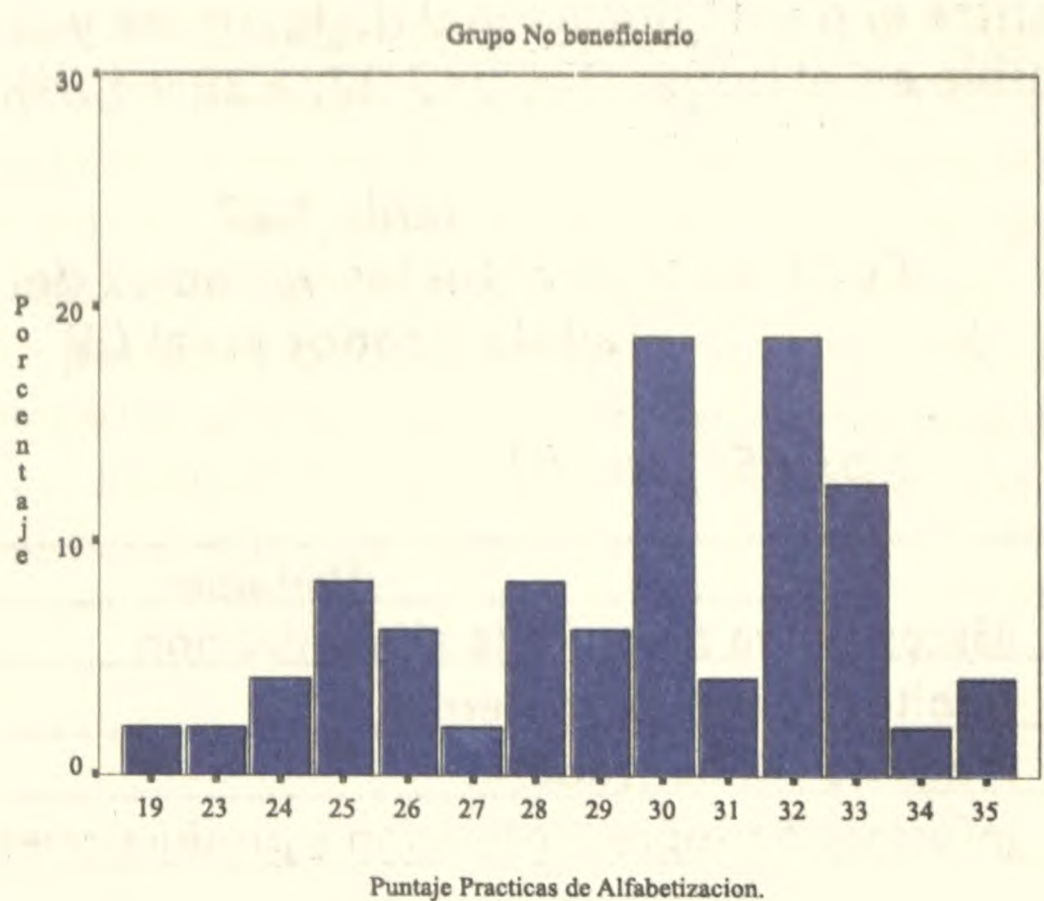
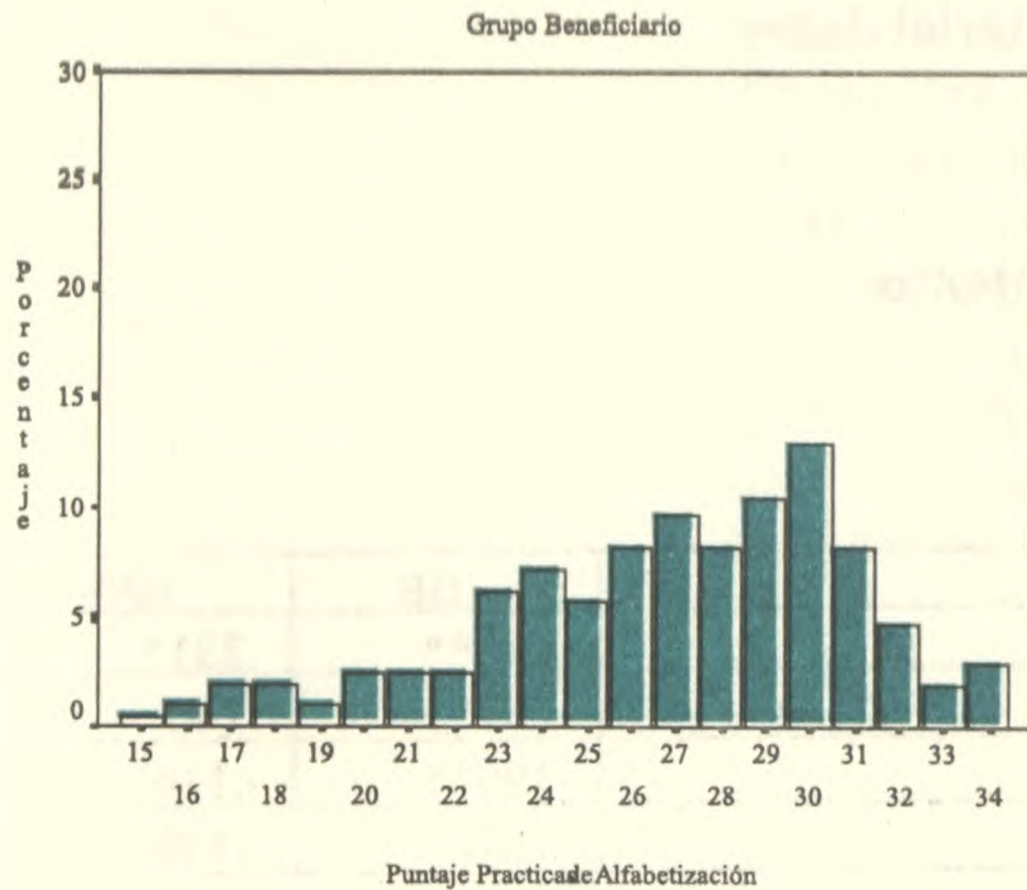


51

Prácticas alfabetizadoras

Gráfico 1.7

Gráfico 1.8



Motivación y producciones infantiles relacionadas con el lenguaje escrito

Gráfico 1.9

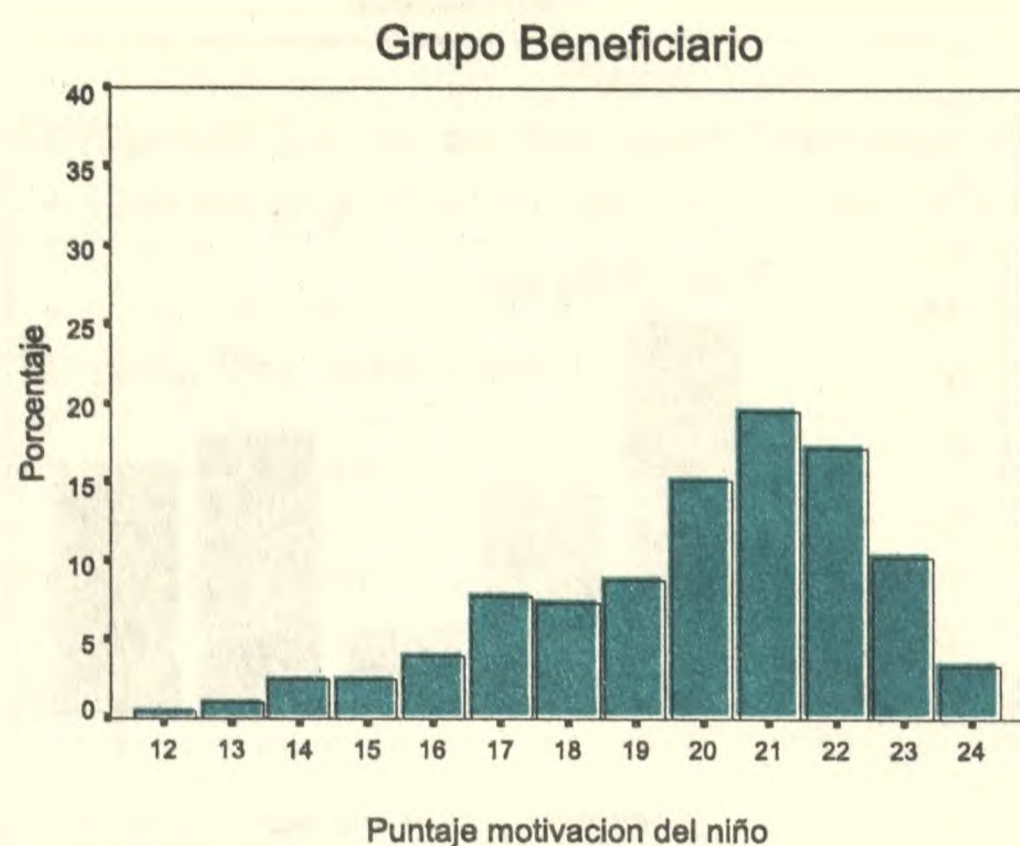
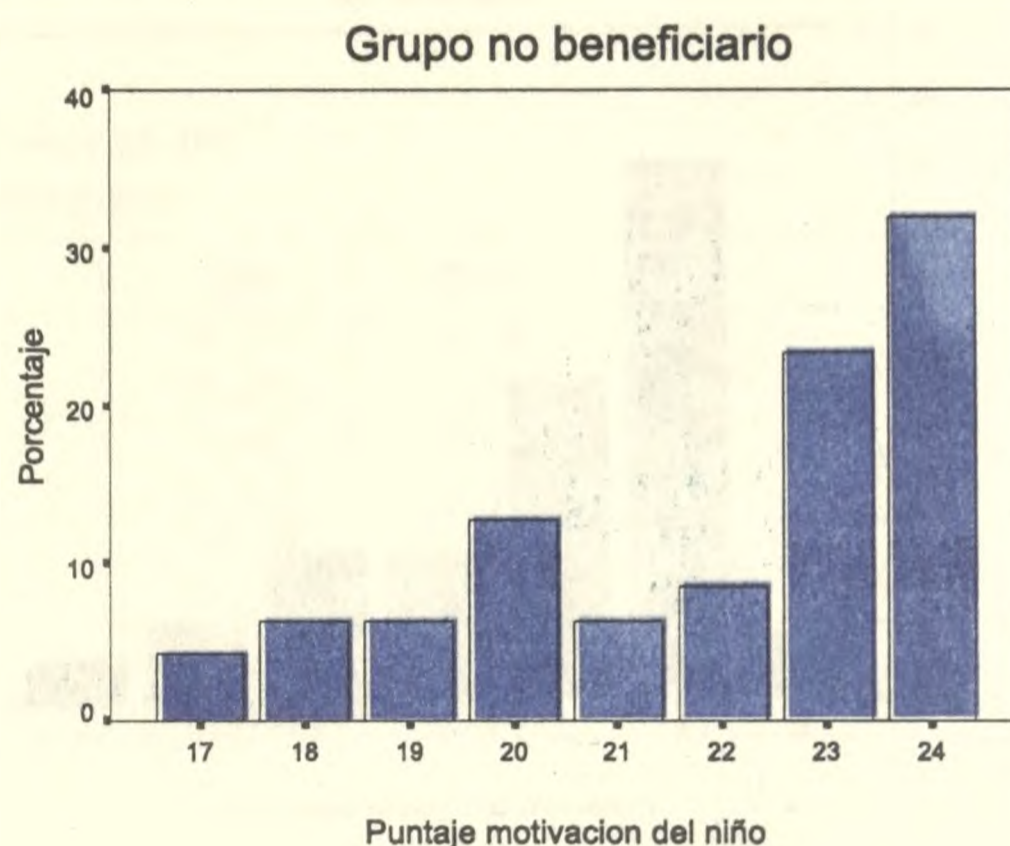


Gráfico 1.10



1.4.6. Las relaciones entre las áreas del contexto en ambos grupos

En cuanto a las relaciones entre las diferentes áreas de los contextos examinados, se destacan las correlaciones significativas entre prácticas alfabetizadoras, la motivación y desempeño del niño, tanto en el GB como en el GNB. En el resto de las áreas las correlaciones tienen una distribución diferente para cada grupo. Cabe destacar que se analizaron, además, las correlaciones entre esas variables y el *Nivel Escolar de la Madre*, de acuerdo a los años de escolaridad.

El análisis del resto de las correlaciones muestra asociaciones significativas entre todas las áreas consideradas en el GB, aunque de diferente intensidad, destacándose las referidas a material disponible y hábitos lectores de la madre. En el GNB, en cambio, sólo asociaciones significativas entre el nivel educacional de la madre y el material disponible en el hogar (Tablas 1.27, 1.28 y 1.29).

Tabla 1.27  
Correlaciones entre las variables del contexto alfabetizador en el GB

\*  $p=.05$ ; \*\* $p=.01$

Variables	GB	GNB
Material que favorece la alfabetización	.276**	.331*
Hábitos de lectura maternos	.297**	.240
Prácticas alfabetizadoras	.195**	-.114
Información sobre motivación y producciones	.167*	-.139



**Tabla 1.28**  
**Correlaciones entre las variables del contexto alfabetizador en el GNB**

Variables	Material	Hábitos	Prácticas
Hábitos de lectura de la madre	.198		
Prácticas alfabetizadoras	.079	.104	
Motivación y producción del niño	.110	.210	.588**

\* $p=.01$

**Tabla 1.29**  
**Correlaciones entre el nivel educacional de la madre y las variables del contexto alfabetizador en ambos grupos**

Variables	Material	Hábitos	Prácticas
Hábitos de lectura de la madre	.404**		
Prácticas alfabetizadoras	.397**	.462**	
Motivación y producción del niño	.251**	.237**	.513**

\* $p=.01$

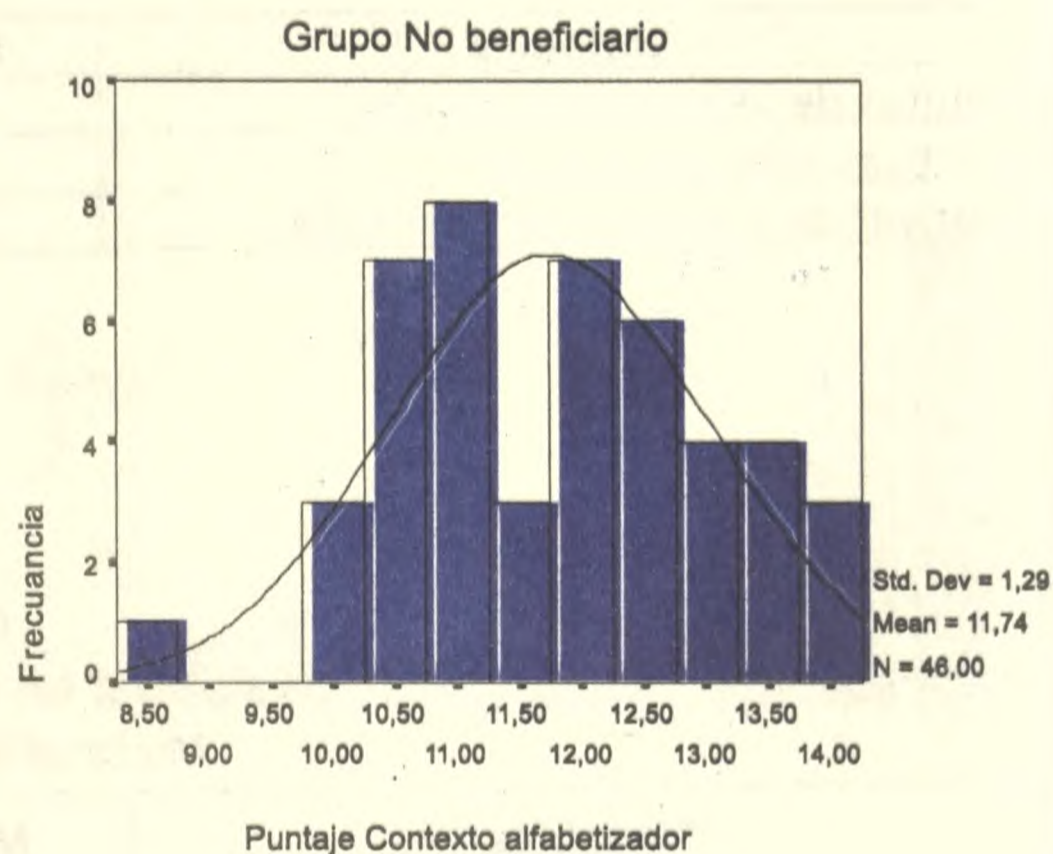
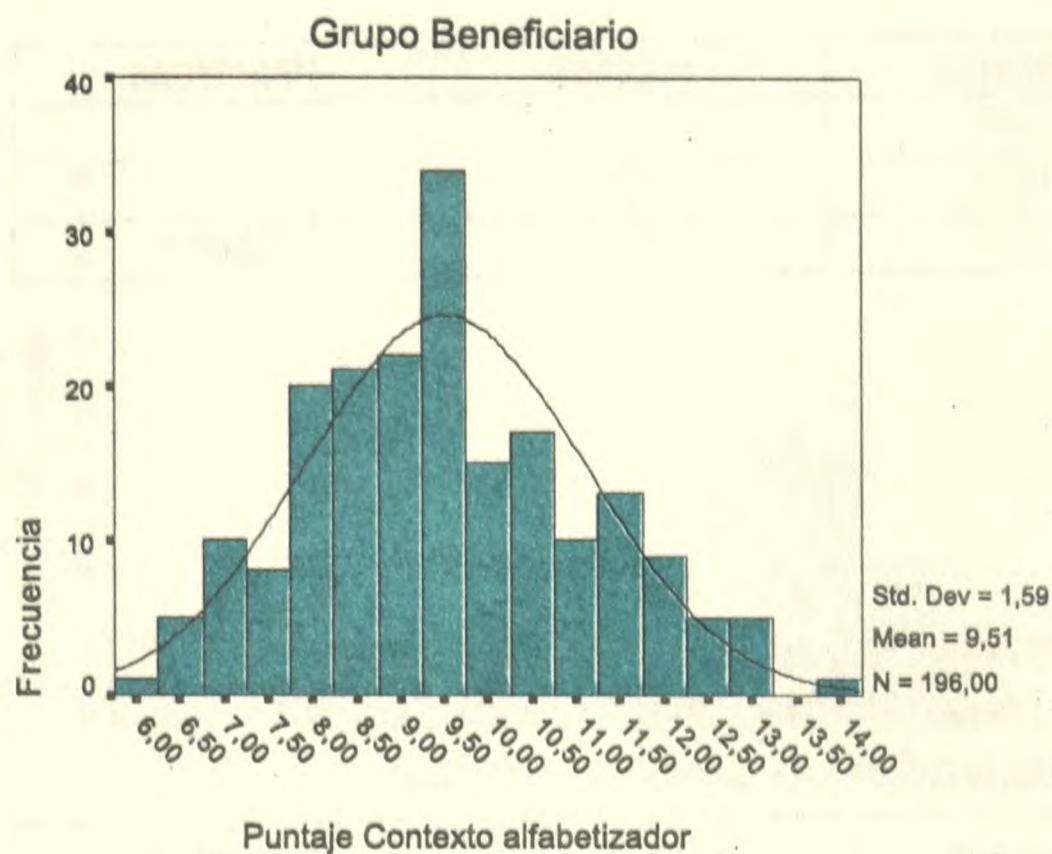
El comportamiento desigual de ambos grupos induce a inferir que, una vez sobrepasado un umbral satisfactorio, desaparecen las correlaciones significativas. Cuando se analizan las características de cada uno de ellos, se observa una distribución correspondiente a valores altos en el GNB. Contrariamente, en la distribución que se observa en el GB, aparece una dispersión que en muchos casos se sesga hacia valores bajos, circunstancia que estaría dando cuenta de los resultados encontradas.

No obstante las diferencias intergrupales constatadas en el análisis de cada una de las áreas, así como en el conjunto del contexto alfabetizador, se observa que existen diferencias *dentro* de las familias pobres (Gráficos 1.11 y 1.12). Para muchas de ellas las diferencias se encuentran particularmente en el contexto alfabetizador pasivo, es decir en la disponibilidad de recursos o bien en las vicisitudes de la historia personal o familiar de las madres. En el contexto alfabetizador activo, las diferencias respecto del GNB son menores, independientemente de la implementación o no de las prácticas que informan.

Contexto alfabetizador en ambos grupos

Gráfico 1.11

Gráfico 1.12



Dicho de otro modo, la situación de pobreza sin duda comporta una comunalidad de experiencias vitales y características diferenciales respecto de otros estratos sociales. Pero su homogeneidad puede ser cuestionada, tal como se ha verificado en otro de nuestros estudios (Piacente, Rodrigo y Talou, 1999). A partir de los resultados encontrados en este trabajo se observan diferencias, aunque de distinta magnitud, tanto en los indicadores que caracterizan al contexto alfabetizador pasivo, como en los que corresponden al contexto alfabetizador activo.

El conjunto de tales circunstancias hablan de la necesidad de mejorar de manera sustantiva las condiciones de vida del GB. Pero los diseños de intervención deberán asumir modalidades diferentes, según aparezcan o no los factores protectores o resilientes que se han identificado en muchos de las familias estudiadas, atendiendo a las fortalezas y debilidades que las caracterizan.

1 La mayor proporción de respuestas acerca de retomar la escuela refiere a los casos que continuaron más allá de finalizado el ciclo obligatorio.



## Capítulo 2. LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE

### INTRODUCCIÓN

¿Por qué es tan importante aprender a leer y a escribir en una sociedad letrada? No sólo porque constituye un aspecto crucial para el desempeño escolar sino, además, porque repercute en la futura vida laboral y social de los ciudadanos. La sociedad actual incrementa progresivamente las demandas de trabajo calificado y consecuentemente la de altos niveles de alfabetización. Pero las competencias para alcanzar esos niveles comienzan a desarrollarse tempranamente, mucho antes de la enseñanza formal.

El siglo XX ha asistido a la universalización de la enseñanza primaria obligatoria y a la extensión de los estudios secundarios y terciarios. Uno de los problemas que concitaron el interés de distintas disciplinas corresponde a la elucidación de las múltiples razones que dificultan esa escolarización. Los estudios antropológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, entre otros, han indagado especialmente las diferencias que se observan a lo largo del trayecto formativo en niños que provienen de estratos sociales pobres y no pobres. Particularmente se ha examinado la incidencia del fracaso, la repitencia, el abandono y las dificultades en lectura de los niños de hogares de estratos carenciados.

En relación con ello, en las últimas décadas, entre otras cuestiones, se ha prestado interés al conjunto de habilidades y conocimientos prelectores con los que los niños ingresan a la escuela. Estas habilidades y conocimientos son responsables muchas veces de los aprendizajes iniciales y éstos, a su vez, de la progresión escolar ulterior.

El conocimiento de dominios variados, conocimiento que se despliega no sólo a lo largo del trayecto formativo, sino a lo largo del ciclo vital depende, en gran medida, del caudal de lectura, que pone en evidencia características bien diferenciadas entre lectores expertos e inexpertos. Nagy y Anderson (1984) han estimado en 10 millones el número de palabras que leen los lectores motivados durante un año, con el consecuente incremento de su vocabulario. La fluidez lectora, es decir, la automatización en el reconocimiento de palabras influencia, a su vez, a las habilidades de comprensión lectora.

El retraso en lectura y escritura conduce a experiencias menos ricas y variadas con el lenguaje escrito, dado que

los materiales que se deben enfrentar sobrepasan las habilidades alcanzadas. Esta situación conduce a desmotivar el aprendizaje de los niños. Tales circunstancias han sido metaforizadas por Stanovich (1986) como "efecto Mateo", según el cual los ricos se enriquecen y los pobres se empobrecen. Dicho de otro modo, aquellos niños con escasas habilidades de lectura decrecen progresivamente detrás de sus pares más hábiles, tanto en lectura como en otras actividades académicas. Por esta razón, muchas veces los niños que ingresan a la escuela con habilidades prelectoras limitadas corren el riesgo de ser derivados a servicios de educación especial. En otros casos, los niños que experimentan serios problemas en lectura, suelen abandonar los estudios primarios o bien completarlos con un nivel de alfabetización que no excede al correspondiente a los primeros grados.

Ahora bien, las dificultades en lectura y escritura no están uniformemente distribuidas en todos los sectores sociales. Los niños que provienen de familias de la pobreza presentan riesgos particulares de tener dificultades de lectura. Son abundantes los estudios a este respecto que muestran la asociación estrecha que existe entre estrato social de procedencia, desarrollo psicológico y éxito escolar (Whiterhurst & Lonigan, 1998). Muchos de esos estudios se han llevado a cabo intentando identificar los factores ambientales responsables del fracaso escolar. Entre ellos se ha considerado el nivel educacional de los padres u otros indicadores, como la categoría ocupacional y el ingreso, o bien los antecedentes de los niños en términos nutricionales, que pudieran vulnerar el equipamiento biológico infantil. Sin embargo las investigaciones más actuales intentan trascender el marco de las correlaciones encontradas, para dar cuenta del desarrollo de las habilidades y conocimientos de dominio específico que favorecen la escolarización, así como de las condiciones de posibilidad para su emergencia, tal como se ha considerado en el presente estudio.

## **2.1. LAS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PRELECTORES**

Desde la década de los 70, en estudios nacionales e internacionales, se han indagado los dominios cognitivos específicos que inciden en el aprendizaje de la lectura y la escritura. La evidencia empírica de múltiples investigaciones ha puesto de relieve la importancia de las habilidades iniciales de procesamiento fonológico, de la amplitud del vocabulario y de los conocimientos sobre el



lenguaje escrito. 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.

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.

57

Tales características han recibido la denominación genérica de "alfabetización emergente" o más recientemente de "alfabetización temprana", entendiéndose por ello a los precursores de la lectura formal que tienen sus orígenes en las experiencias tempranas de la vida de un niño.

Concomitantemente, la perspectiva sobre el comienzo del aprendizaje de la lectura con la instrucción propia de la educación formal, ha sido reemplazada por una visión evolutiva más abarcativa. En esta perspectiva la alfabetización en sentido amplio, constituye un continuo que comienza mucho antes de la escolarización y su desarrollo se extiende a lo largo de toda la vida, en la medida de verificarse una progresión constante hacia alfabetismos más avanzados, de mediar las interacciones que favorecen ese desarrollo. En tal sentido, la alfabetización emergente relaciona los conocimientos y habilidades prelectores con los que se desarrollan con

posterioridad al ingreso escolar.

Existe en la actualidad un amplio espectro de investigaciones sobre el tema, de las que emergen concepciones más o menos estrictas sobre la alfabetización emergente. Inclusive el mismo término *alfabetización* ha sufrido modificaciones. Para algunos se ha extendido de modo tal que cubre una gama de habilidades y conocimientos que permite a los individuos negociar con los sistemas simbólicos de su cultura. Para otros comprende las habilidades no sólo de leer y escribir, sino la de escuchar y hablar.

En este caso, y más allá de las polémicas que podrían suscitarse a este respecto, se entenderá a la alfabetización como el aprendizaje del sistema de escritura y del uso competente del lenguaje escrito; y a la alfabetización emergente como las habilidades y conocimientos prelectores, particularmente, el desarrollo de la conciencia fonológica, la amplitud de vocabulario y el conocimiento sobre el lenguaje escrito.

### **2.1.1. Las habilidades de conciencia fonológica**

Las habilidades de conciencia fonológica se definen como aquellas habilidades que permiten al sujeto identificar y manipular deliberadamente los aspectos sonoros del lenguaje oral.

El descubrimiento de la importancia de la conciencia fonológica en la lectura temprana es uno de los avances más importantes en la instrucción en lectura de los últimos 20 años (Adams, 1990, Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2002, IRA, 1997). Efectivamente, desde los descubrimientos de I. Liberman (1973) acerca del papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje, se han publicado numerosas investigaciones que corroboran los hallazgos a este respecto (McCardle & Chhabra, 2004). Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de información disponible en la actualidad, es necesario hacer algunas precisiones sobre los alcances de este constructo.

La eficacia de la conciencia fonológica en el aprendizaje del lenguaje escrito requiere, en primer lugar, identificar el *sistema de escritura* sobre el que opera. Nuestro sistema de escritura es *alfabético*, es decir que representa las unidades mínimas del lenguaje oral, los fonemas. Dicho de otro modo, se rige por el *principio alfabético*, que consiste básicamente en la correspondencia biunívoca entre los fonemas del lenguaje oral y los grafemas del lenguaje escrito. Ahora bien, en todas las escrituras alfa-



béticas no se respeta totalmente este principio, de modo tal que aparecen diferentes grafemas para representar un fonema o bien la correspondencia no es perfecta. Esta situación ha conducido a clasificar las escrituras alfabéticas como de ortografía opaca u ortografía transparente, según el grado de adecuación al principio alfabético. El español es un claro ejemplo de un sistema de escritura alfabético de ortografía transparente, aunque esto no significa que no existan algunos aspectos "opacos", relativos a la *norma ortográfica* que lo regula (Signorini, 2000, Signorini y Piacente, 2001).

Obviamente el lenguaje escrito no se reduce a su sistema de escritura, sino que involucra aspectos más complejos como los referidos a las *marcas extra alfabéticas* (por ejemplo, los signos de puntuación, el tratamiento de los espacios en blanco y la ortografía), así como al *tipo de registro particular* que lo caracteriza, que se plasma en los diferentes géneros y tipos textuales y en los usos particulares que conllevan. No obstante, centraremos la atención en las habilidades de conciencia fonológica que inciden en los *procesos tempranos* de adquisición de la lectura y la escritura.

Torgesen y Mathes (2002) recuerdan que "los científicos del lenguaje han descubierto que el cerebro humano está específicamente adaptado para procesar diferentes clases de información lingüística, y una parte del legado biológico consiste en procesar información fonológica compleja del lenguaje hablado, sin que sea necesario ser consciente de los fonemas individuales". Pero para aprender a leer y escribir es necesario que se tome conciencia de tales fonemas.

Las habilidades de conciencia fonológica involucran un espectro amplio que se desarrolla gradualmente. Constituyen habilidades sobre el lenguaje oral para identificar aspectos sonoros del lenguaje, que, en principio, operan sobre unidades sonoras mayores, tales como la detección de rimas o la segmentación de sílabas. Más específicamente, se denomina *conciencia fonémica* a la toma de conciencia sobre la estructura fonémica de las palabras. Mientras el desarrollo de la conciencia fonológica se presenta en interacción con el lenguaje oral, el desarrollo de la conciencia fonémica requiere que el niño interactúe con material escrito.

En virtud de ello, el desarrollo de las habilidades infantiles para manipular distintos segmentos de la estructura sonora del lenguaje oral es progresivo. El aprendizaje del

lenguaje escrito requiere que el niño perciba los sonidos individuales de las palabras habladas, para identificar las correspondencias entre la escritura y el lenguaje que representa.

Las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo para evaluar las habilidades de conciencia fonológica han tomado en consideración las posibilidades evolutivas de los niños. Existen en la actualidad más de veinte tareas que evalúan tales habilidades, que sin embargo pueden resumirse en las siguientes categorías (Torgesen & Mathes, 2002).

- *Comparación de sonidos.* Son pruebas más elementales que evalúan la sensibilidad infantil para la comparación de los sonidos de diferentes palabras. Las tareas utilizadas adoptan un número de diferentes formatos que requieren que el niño compare si dos palabras riman, o bien que identifiquen el sonido inicial o final de una palabra, o bien que generen una palabra que comience con el mismo sonido que la palabra estímulo utilizada, o que haga la comparación entre los sonidos de diferentes palabras. Las tareas de comparación de sonidos son particularmente apropiadas para los niños de alrededor de cinco años, ya que no requieren un conocimiento completamente explícito de los fonemas.
- *Segmentación de fonemas.* Estas tareas involucran habilidades de mayor complejidad cognitiva. Requieren un nivel relativamente explícito de conciencia fonémica. En estas pruebas los niños deben segmentar los fonemas constitutivos de las palabras. Las tareas involucran contar, pronunciar, quitar, adicionar o invertir fonemas individuales en las palabras. Estas habilidades se desarrollan de modo característico a alrededor de los 6 años, cuando el niño es confrontado con un sistema de escritura alfabético, al inicio de la escolaridad formal, o bien antes cuando ha tenido oportunidades suficientes de interactuar con material escrito en contextos de aprendizaje extraescolar.
- *Unión de fonemas.* Estas tareas constituyen la contraparte de la segmentación. Corresponden a la recodificación fonológica que permite ensamblar los fonemas aislados para formar palabras. Típicamente han sido medidas con un único tipo de tarea en la que se requiere que el niño una los fonemas que se le



presentan aisladamente.

Si bien todas ellas parecen examinar un mismo tipo de constructo, las demandas cognitivas requeridas parecen ser diferentes y evaluar por lo tanto diferentes niveles de desarrollo de la habilidad fonológica (Yopp, 1988, Good, & Kaminiski, 2002).

### **2.1.2. La amplitud de vocabulario**

La amplitud de vocabulario o, en términos más actuales, las características del léxico o diccionario mental (Seguí, 2000), constituye uno de los indicadores del éxito en la lectura y la escritura. Si bien es destacable la importancia del aprendizaje del sistema de escritura en la escolaridad inicial, la finalidad última del aprendizaje del lenguaje escrito es la posibilidad de comprender y producir textos complejos. Es decir, que progresivamente la lectura y la escritura implican una elaborada síntesis de significados lingüísticos, relacionados con una multitud de aspectos cognitivos. Tales aspectos refieren a los conocimientos previos del sujeto (lingüísticos, generales del mundo y específicos de dominio), a los tipos textuales en los que se actualiza el lenguaje escrito, a los niveles de procesamiento cognitivo de los textos y a las finalidades que se persiguen con la lectura y la escritura.

61

No abordaremos todos ellos, sino sólo la importancia de los conocimientos lingüísticos referidos a la disponibilidad léxica, es decir a *la amplitud del vocabulario*. El desarrollo de las relaciones entre las habilidades de lenguaje oral, lectura y escritura no siempre han sido consideradas en toda su importancia en la literatura especializada, aunque las evidencias aportadas por distintas investigaciones dan cuenta, entre otras cosas, que el vocabulario y otras habilidades lingüísticas están positiva y causalmente relacionadas con la lectura en todos los niveles del desarrollo (Bishop & Adams, 1990; Buttler, Marsch & Sheppard, 1985; Scarborough, 1990; Share, Jorm, MacLean & Mathews, 1984).

En algunas investigaciones se ha estimado que el vocabulario que un niño de 5 años comprende bien es de alrededor de 1500 palabras (Gunning, 1998) y que a la finalización de primer grado los niños adquieren aproximadamente 5000 palabras (Graves, Juel & Graves, 1992). Obviamente, el aprendizaje del vocabulario representa una tarea significativa durante los años escolares. Gran parte del conocimiento del vocabulario que los niños adquieren corresponde al conocimiento declarativo, es decir al

conocimiento del significado de cientos de palabras. Sin embargo, el aprendizaje del vocabulario también requiere de conocimiento procedural. Un ejemplo de ello es la habilidad que permite utilizar el contexto para inferir el significado de una palabra desconocida y la habilidad para seleccionar las palabras según la finalidad perseguida, teniendo en cuenta el contexto y el interlocutor. Un aprendizaje verdaderamente efectivo del vocabulario involucra las actitudes de los niños hacia las palabras: los alumnos que desarrollan un vocabulario amplio y preciso muestran gran interés en las palabras y en la forma de usarlas. En general se estima que un nivel suficiente de habilidad en el lenguaje oral constituye frecuentemente un requisito para el abordaje del escrito y en tal sentido el vocabulario desempeña un importante papel en las capacidades asociadas a la lectura.

Por otra parte, en los estudios del desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en niños prelectores, se ha encontrado que existe una relación positiva entre nivel de vocabulario y sensibilidad fonológica (Wagner, Torgesen et al., 1993; Wagner, Torgesen et al., 1997). La relación comienza tempranamente en el período preescolar (Lonigan, Burgess, Anthony & Barker, 1998), en la medida que el incremento del vocabulario hace posible la representación no solo global sino también segmental de las palabras, de sus partes constituyentes. Esto está facilitado por la posibilidad de comparación de palabras similares en algunas de sus partes. Obviamente, con el aumento del vocabulario las oportunidades de representación se incrementan (Fowler, 1991; Metsala & Walley, 1998). Es de interés destacar, en relación con estas consideraciones, que la amplitud del léxico infantil se relaciona estrechamente con la calidad de los intercambios lingüísticos en el medio hogareño.

Las relaciones entre nivel de vocabulario y lectura en niños mayores se explican puesto que la disponibilidad de un caudal semántico más amplio facilita la comprensión de aquello que se lee. No olvidemos, por otra parte, que una de las características del lenguaje escrito es la de su mayor densidad léxica. Esta característica se refiere al número de palabras diferentes que aparecen en un texto escrito en relación con las que aparecen en el discurso oral (Halliday, 1985).

Tradicionalmente el vocabulario ha sido evaluado a partir de la identificación y la nominación de imágenes o bien de la definición de términos. En el primer caso se trata de



reconocer el nombre de una serie de dibujos presentados secuencialmente, simplemente señalando la opción correcta, como en el test Peabody (Dunn, 1981). En el segundo, de denominar imágenes, tal como sucede en la Escala Terman-Merrill (Terman & Merrill, 1972). En ambos casos se trata de examinar los niveles de disponibilidad léxica o vocabulario expresivo. En el tercero se solicita explicitar el significado de una lista de términos, como en las Escalas Wechsler (Wechsler, 1983), para examinar los niveles de comprensión léxica o vocabulario comprensivo. Otra forma de examinar el vocabulario consiste en la búsqueda de sinónimos a partir de la presentación de una lista de tres o cuatro palabras y solicitar la elección de aquella cuyo significado se aproxime más a la palabra presentada. En otros casos se proporcionan definiciones alternativas y se solicita se busque la que corresponde a una palabra en particular (Cortada de Cohan, 2004). Finalmente, el nivel de vocabulario también se puede evaluar a partir de los antónimos que se pueden proporcionar a una serie de palabras (Critchlow, 1996).

### **2.1.3. Los conocimientos sobre el lenguaje escrito**

Los conocimientos infantiles sobre el lenguaje escrito antes del ingreso escolar son múltiples y variados. Tales conocimientos se extraen a partir de las primeras interacciones con el universo de la lengua escrita, integrante sustantivo del aprendizaje cultural. El tipo y variedad de estos conocimientos dependerá de las oportunidades de interactuar con diferentes portadores de textos y de participar en actividades compartidas de lectura y escritura. Sin duda, la vía de acceso más directa al mundo de lo impreso esta representada por una de las prácticas de crianza más frecuentes en nuestra cultura: la lectura de libros infantiles. Ya desde los primeros momentos de adquisición del lenguaje, los niños, en especial aquellos que crecen en hogares de estratos medios, suelen estar en contacto con numerosas situaciones de lectura conjunta con sus cuidadores. Las manifestaciones de los conocimientos infantiles pueden ser muy amplias y abarcar, desde la simple manipulación de un libro o el reconocimiento del nombre de algunos productos en determinados envases, hasta la capacidad de leer (cuando se trata de actividades de lectura) y de dibujar o garabatear un mensaje con una ortografía convencional o inventada (cuando se trata de actividades de escritura) (Gunning, 1998).

En el momento del ingreso a la escolaridad obligatoria, los conocimientos y experiencias infantiles pueden ser muy

variados, circunstancia que marcará sustantivas diferencias en los aprendizajes iniciales. "Algunos niños son capaces de escribir sus nombres, reconocer la mayoría de las letras del alfabeto, y, quizá, leer unas pocas palabras. Sólo algunos, uno sobre cien, pueden ser capaces de leer en un nivel comparable al de los niños promedio de segundo o tercer grado. En el otro extremo se encuentran algunos que no son capaces de escribir su nombre o reconocer alguna letra. Unos pocos nunca han tenido a su disposición un libro o un lápiz" (Gunning, 1998).

Uno de los conocimientos importantes sobre lo impreso corresponde a la *diferenciación entre dibujo y escritura*, que se alcanza paulatinamente a medida que el niño relaciona el lenguaje escrito con el lenguaje oral, circunstancia que lo habilita a discriminar aquello que es "para mirar" de aquello que "se puede leer" (Ferreyro y Teberosky, 1982).

La interacción con distintos portadores de texto también favorece la *discriminación entre letras y números*, cuyas grafías parecen no diferenciarse a edades tempranas. A partir de esa distinción, los niños suelen aprender, además, el *nombre de las letras*. El conocimiento del alfabeto al ingreso escolar ha demostrado ser uno de los mejores predictores individuales del eventual rendimiento en lectura (Adams, 1990). Efectivamente, en los aprendizajes iniciales se requiere la discriminación de las letras por sus rasgos grafémicos, que hará posible la lectura a partir de la transformación de unidades escritas en unidades sonoras: *correspondencias letra/sonido*. Inversamente posibilitará la escritura a partir de la codificación de unidades sonoras en unidades escritas: *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 (Bond & Dykstra, 1967/1997; Chall, 1967; Mason, 1980). 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.

Otros de los conocimientos sobre el lenguaje escrito que se asocian con el éxito escolar posterior se refiere a las habilidades iniciales de "lectura" y "escritura". Se ha denominado a las producciones infantiles a ese respecto *escritura y lectura emergentes* (Whitehurst & Lonigan, 2003). Los niños demuestran conocer que el lenguaje escrito tiene significado, antes de comenzar a leer y a



escribir en sentido estricto. Esto se observa a través de los primeros intentos que realizan para "escribir" o "leer". Desarrollan estos conocimientos a través de las experiencias de interacción en el hogar con adultos alfabetizados, que facilitan y promueven el contacto con libros y otros materiales escritos.

Se denomina *escritura emergente* a las primeras inscripciones gráficas idiosincrásicas infantiles, que evolucionan a lo largo del tiempo y a partir de las cuales es posible observar el uso de diferentes estrategias para plasmar la intencionalidad de "escribir": *no analíticas*, *analíticas* (parciales o completas) y *de recuperación de la memoria a largo plazo* (Ball & Blachman, 1991; Diuk, 2003).

Cuando las concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito no ponen en correspondencia la oralidad y la escritura, en general se ha especificado el uso de *estrategias no analíticas*. Por el contrario, el uso de *estrategias analíticas* y el de *estrategias de recuperación ortográfica de la memoria a largo plazo* suponen una concepción grafonética del lenguaje escrito.

La determinación de la progresión de las estrategias no analíticas a las analíticas se produce gradualmente. Ambos tipos de estrategias determinan productos diferentes, entre los que pueden reconocerse escrituras convencionales y escrituras no convencionales.

**a) Las estrategias no analíticas.** El uso de estrategias no analíticas para escribir, da cuenta que los niños no pueden aún analizar la estructura sonora de las palabras orales ni la estructura gráfemica de las palabras escritas y la correspondencia existente entre ellas.

La producción en estos casos da por resultado escrituras *preconvencionales* o *convencionales*. Las escrituras preconvencionales se caracterizan por el hecho de ser escrituras "inventadas" relacionadas con las concepciones precoces del lenguaje escrito que presentan los niños. Las convencionales en este nivel corresponden a las escrituras *logográficas*, es decir a la reproducción del patrón ortográfico correspondiente a una palabra como una totalidad aprendida de memoria. Generalmente los niños suelen escribir el nombre propio o algunas otras palabras muy familiares con este tipo de estrategia, puesto que es difícil memorizar un gran número de palabras. En ambos casos, escrituras preconvencionales o escrituras

convencionales, 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. Se discute asimismo el papel que juega esta estrategia para dar paso a estrategias más avanzadas.

b) *Las estrategias analíticas*. Se desarrollan a partir de una concepción del lenguaje escrito relacionado con el lenguaje oral (concepción grafonética, Gombert, 1990) y en consecuencia la lectura y escritura se realizan por mediación fonológica. Las estrategias analíticas pueden ser parciales (incompletas) o completas.

b.1) *Estrategia analítica parcial ó incompletas*. El uso de esta estrategia está asociado con un desarrollo incipiente de la conciencia fonológica. Pero las posibilidades de segmentación fonémica y el reconocimiento de la correspondencia grafema/fonema todavía son imperfectas. Erhi (1998) 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.

b.2). *Estrategia analítica completa*. La lectura y la escritura que se realizan utilizando esta estrategia involucran la atención a la estructura fonémica de las palabras y el establecimiento de las correspondencias entre los fonemas de las palabras orales y los grafemas de las palabras escritas (principio alfabético). Requiere el desarrollo de la conciencia fonémica, es decir que aparecen las habilidades de segmentación. En la escritura, este análisis segmental de las palabras permite poner en correspondencia los fonemas con los grafemas pertinentes para producir escrituras alfabéticas. Existe aún desconocimiento de la norma ortográfica que da como resultado la aparición de 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*. Efectivamente el grafema <c>, en otro contexto léxico, "cama", representa al fonema



/q/. En cuanto a las sustituciones fonéticamente apropiadas, corresponden a errores en los que la sustitución no altera la pronunciación de las palabras, por ejemplo *baca* y *vaca* (al menos en el español rioplatense) (Diuk, 2003). También se pueden producir errores fonéticamente razonables cuando se reemplazan fonemas por otros similares en términos de rasgos fonéticos. Un ejemplo en español sería "agüelo" en lugar de "abuelo". Este fenómeno indica que la producción y el análisis fonético de las palabras que realizan los niños no siempre coincide con los fonemas del vocabulario estándar del adulto.

c) *Las estrategias de recuperación ortográfica de la memoria a largo plazo.* En este caso corresponden a la escritura ortográficamente correcta de las palabras. Ponen en 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.

67

En cuanto a las habilidades de lectura emergente, que se manifiestan en los intentos del niño por "leer", resultan de importancia por cuanto en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito es necesario reconocer las palabras a partir de su configuración ortográfica. Pero el desarrollo de la lectura supone, para muchos investigadores, una secuencia ordenada de etapas, tal como sucede con el desarrollo cognitivo general y con otros dominios específicos particulares (Sprager Charolles et Casalis, 1996). Uno de los modelos más conocidos (Frith, 1985) reconoce tres etapas denominadas logográfica, alfabética y ortográfica. Cada una de ellas está dividida en fases, de acuerdo a las estrategias de reconocimiento que se utilizan.

En la *etapa logográfica* los niños reconocen globalmente

un número reducido de palabras a partir de su peculiar *configuración global y de algunos indicadores gráficos o visuales*, tales como la forma, el color, el contexto o el portador que las presenta. Tal es el caso del reconocimiento de palabras como Coca Cola, Mc Donald's, el propio nombre, etc. No obstante, si se cambia la secuencia de letras o se modifican algunos otros indicadores, las diferencias no son advertidas por los niños de modo tal que no se trata en opinión de muchos autores de una "verdadera" lectura.

La *etapa alfabética* supone el uso de las reglas de correspondencia grafo fonética (G-F). Implica que el niño es capaz de conocer las letras, de segmentar las palabras a nivel del fonema, aplicar las reglas de correspondencia y de recodificar los sonidos representados para producir las palabras escritas en forma oral.

La *etapa ortográfica* constituye la culminación de la habilidad de lectura y escritura. Según los autores mencionados no se utilizan reglas de correspondencia G-F, sino que las palabras se reconocen de manera directa por su patrón ortográfico por haberlas leído varias veces con anterioridad, haberlas almacenado en la memoria de modo tal de poder evocarlas.

Pueden observarse diferencias en lectura y en escritura en la medida que implican estrategias diferenciadas. Sin embargo, esta caracterización es discutible en español, para cuya lectura parece operar la estrategia alfabética en forma veloz y automatizada. Un concepto importante que introduce Frith (1985) se refiere a la falta de sincronía entre los procesos de adquisición de la lectura y de la escritura. El paso de la etapa logográfica a la etapa alfabética se inicia por impulso de la naturaleza secuencial temporal de la escritura: se escribe letra a letra; en cambio, en la lectura todo está presente de manera simultánea. Esta característica de la escritura facilita el establecimiento de las correspondencias G-F, que primero se detectan y luego se utilizan. Existiría, por lo tanto, una suerte de desfase inicial entre las habilidades en la lectura y en la escritura: mientras la escritura comienza a ser alfabética, la lectura puede continuar siendo logográfica. Sin embargo algunas investigaciones cuestionan la universalidad de la etapa logográfica y el reconocimiento directo a través del patrón ortográfico. Tal como sucede en el plano de la adquisición de la lengua oral (Shore, 1990), parecería que existen diferencias individuales a este respecto. Para muchos niños, la conciencia fonémica puede desempeñar un papel desde



el inicio mismo del aprendizaje de la lectura. Para otros niños, la aplicación del código de correspondencia grafo-fonético operaría aún en la etapa ortográfica.

En virtud de las consideraciones realizadas en este trabajo interesaba analizar las habilidades y conocimientos prelectores de niños beneficiarios y no beneficiarios de planes sociales.

## 2.2. LA METODOLOGÍA DE TRABAJO<sup>1</sup>

**Unidad de análisis y muestra.** La unidad de análisis de la dimensión alfabetización emergente es el niño de 5 años. La muestra estuvo constituida por 201 niños del GB, con una edad media de 5 años y 1 mes. (DS= 3,54; Máx. 71; Mín. 49; Rango: 23 meses). Además se examinó un grupo de referencia de 48 niños que provenían de un grupo de No Beneficiarios (GNB) del mismo rango etario, que concurrían a los Jardines de Infantes 901 y 902 de la localidad de Ensenada. La evaluación de un grupo de referencia permite detectar las fortalezas y debilidades intergrupales, que puedan guiar futuras estrategias de intervención.

**Instrumentos.** El instrumento seleccionado para la evaluación de esta dimensión fue la batería de pruebas "Evaluación de la Alfabetización emergente" (Piacente, Signorini, Marder, Resches, 2003). Bajo esta denominación se incluyen un conjunto de tareas no estandarizadas, diseñadas especialmente para el presente estudio, destinadas a examinar las habilidades y conocimientos prelectores infantiles. Las variables examinadas fueron:

- **Habilidades de conciencia fonológica:** reconocimiento de rimas, identificación del sonido inicial de una palabra, segmentación fonémica.
- **Nivel de Vocabulario:** encontrar antónimos a una lista de palabras
- **Conocimientos acerca del sistema de escritura y del lenguaje escrito:** diferenciación dibujo/escritura; letras/números; reconocimiento de letras; correspondencia sonido/letra; lectura y escritura de palabras.

**Procedimientos.** Los procedimientos para la recolección, registro, análisis e interpretación de los resultados obtenidos contemplaron diferentes aspectos.

---

<sup>1</sup> Para mayor información sobre la selección de la muestra y la metodología general de trabajo, consultar el primer tomo de esta serie: "Diseño de la Evaluación. Metodología."

*Tareas previas al trabajo de campo.* Los examinadores fueron seleccionados y especialmente entrenados para la administración de las pruebas incluidas para evaluar las habilidades y conocimientos de alfabetización emergente.

La capacitación incluyó la información específica sobre los procedimientos de administración, registro y valoración de cada una de las pruebas y el entrenamiento en su uso. Este entrenamiento comprendió la observación de la administración de las pruebas a cargo de los examinadores expertos, que coordinaron esta actividad, y la aplicación de las mismas por parte del equipo de trabajo a una muestra piloto. Estas prácticas fueron realizadas en el Hospital "Ricardo Gutiérrez" de la ciudad de La Plata y en establecimientos educativos de la misma ciudad.

Asimismo, se realizaron reuniones grupales con los coordinadores, que permitieron unificar criterios sobre las técnicas de recolección de datos, sobre las dificultades o problemas relativos a la ponderación de los resultados, así como a las posibles reacciones de los niños y a las estrategias más adecuadas a implementar en las situaciones de examen.

70

*Obtención y registro de los datos.* Los niños del GB fueron entrevistados individualmente en sus domicilios particulares y, en algunos casos, en instituciones de la comunidad. Los niños del GNB fueron examinados en los Jardines a los que concurrían. Previo a la evaluación, se contó con el consentimiento informado de los padres. El registro de los datos fue supervisado por los coordinadores de campo.

*Análisis y elaboración de los datos.* Se realizaron distintos análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Los procedimientos seguidos fueron los siguientes:

1. Las respuestas obtenidas fueron evaluadas según los manuales de instrucciones de los instrumentos utilizados y sus resultados totales sumados para obtener puntajes parciales por área y un puntaje total de la dimensión.
2. Los datos fueron volcados a una base por un programador experto.
3. Se calcularon la distribución de frecuencias, las medidas de tendencia central y variabilidad para cada una de las pruebas.
4. Se aplicaron tests de medida de diferencias entre medias (t de Student) y de diferencias entre proporciones (Chi<sup>2</sup>).



5. Se realizó un análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach) de todas las pruebas (su validez de constructo está evidenciada en las múltiples investigaciones realizadas con instrumentos de este tipo).
6. Se calcularon las correlaciones intragrupo de cada una de las pruebas y de las áreas incluidas.

## 2.3. RESULTADOS OBTENIDOS. LAS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PRELECTORES EN LOS NIÑOS DEL GRUPO BENEFICIARIO Y NO BENEFICIARIO

### 2.3.1. La conciencia fonológica

En este estudio, en virtud del rango de edades considerado y de la necesidad de contar con pruebas con diferente nivel de dificultad, que permitieran hacer distinciones en los desempeños infantiles, se aplicaron tres pruebas de conciencia fonológica:

- *Reconocimiento de rimas con apoyo de imágenes.*
- *Identificación del sonido inicial con apoyo de imágenes.*
- *Segmentación fonológica.*

71

Reconocimiento de rimas con apoyo de imágenes

**Descripción:** esta prueba evalúa la habilidad de los niños de reconocer rimas. Se trata de uno de los indicadores de conciencia fonológica de aparición más rápida. Esta capacidad parece desarrollarse sin instrucción formal. Los resultados de las investigaciones a este respecto muestran que la sensibilidad para detectar rimas constituye un indicador básico de la conciencia fonológica (Lundberg, Oloffson & Wall, 1980, citados por Adams, 1990; Bradley & Bryant, 1983, Goswami, 1999). El interés de esta habilidad reside en que posibilita poner en 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 su mensaje. Aunque una sólida sensibilidad a las rimas no conduce directa o automáticamente a la conciencia fonémica, su ausencia sugiere la posible aparición de problemas o dificultades en respuesta a la instrucción (Adams, Forman, Lundberg & Beeler, 2002).

La prueba seleccionada en este caso constituye un test de administración individual, adaptado del original elaborado por Signorini y Borzone de Manrique (1996). Para controlar los efectos de memorización –retener las palabras en la

memoria operativa-, se presentaron las palabras estímulos acompañadas de las imágenes que las representan. 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 de la target ni las vocales en el mismo orden. Se eligieron palabras que riman de acuerdo a la fonología del español rioplatense, haciendo caso omiso de su ortografía.

A partir de la presentación de una palabra estímulo, se solicitó a los niños que eligieran la respuesta correcta entre tres opciones posibles. Se les mostró simultáneamente una lámina con los dibujos correspondientes a cada palabra. La prueba consta de tres ítems de ensayo y diez ítems de prueba. Antes de comenzar la administración de la prueba, el examinador explicitó el concepto de rima y proporcionó a los niños varios ejemplos y contraejemplos.

#### Ítem de ejemplo




---

**Consigna:** *"Mira estos dibujitos: "Boca", "Pata", "Coca" y Gorra". Ahora me tienes que decir cuáles de éstas rima con 'Boca', cuál suena parecido ¿Pata, Coca o Gorra? Vamos a mirar los dibujitos para no olvidarnos". (Explicar el significado de rima. Señalar las imágenes al mismo tiempo que se pronuncian las palabras. Esperar a que el niño proporcione la respuesta. Rectificar en caso necesario)<sup>2</sup>.*

---

<sup>2</sup> En esta, como en todas las pruebas que se informan en este trabajo, las consignas se proporcionaron de acuerdo a las características rioplatenses del español coloquial.



**Resultados:** los puntajes medios de los niños del GB indican la detección de más del 50% de los ítems presentados. No obstante, la magnitud de la desviación estándar informa de una gran variabilidad interindividual, de modo tal que por debajo de ese promedio se encuentra un número significativo de niños en los que esta habilidad no se encuentre verdaderamente consolidada. El análisis particularizado de los logros obtenidos permite observar que el 28,4% no han podido reconocer más de tres rimas, el 35,8 % reconoció entre 4 y 6 rimas y finalmente las producciones esperables para el nivel de edad considerado, entre 7 y 10 rimas se observaron sólo en el 35,8%.

Los niños del GNB lograron reconocer más del 70% de las rimas, aunque también en este grupo aparecen variaciones interindividuales, no obstante lo cual sólo una proporción menor reconoce algunas pocas rimas (Tabla 2.1).

#### ***Identificación del sonido inicial***

**Descripción:** esta prueba evalúa la habilidad para identificar sonidos. Los niños deben concentrarse en cómo suena el primer fonema de una palabra. También evalúa, la posibilidad de manipular de manera conciente los aspectos formales del lenguaje. Pero en este caso, su utilidad mayor consiste en facilitar el aprendizaje del principio alfabético (la correspondencia entre sonidos y letras). Esta habilidad aparece generalmente entre los cinco y seis años de edad y resulta algo más compleja que la involucrada en la detección de rimas.

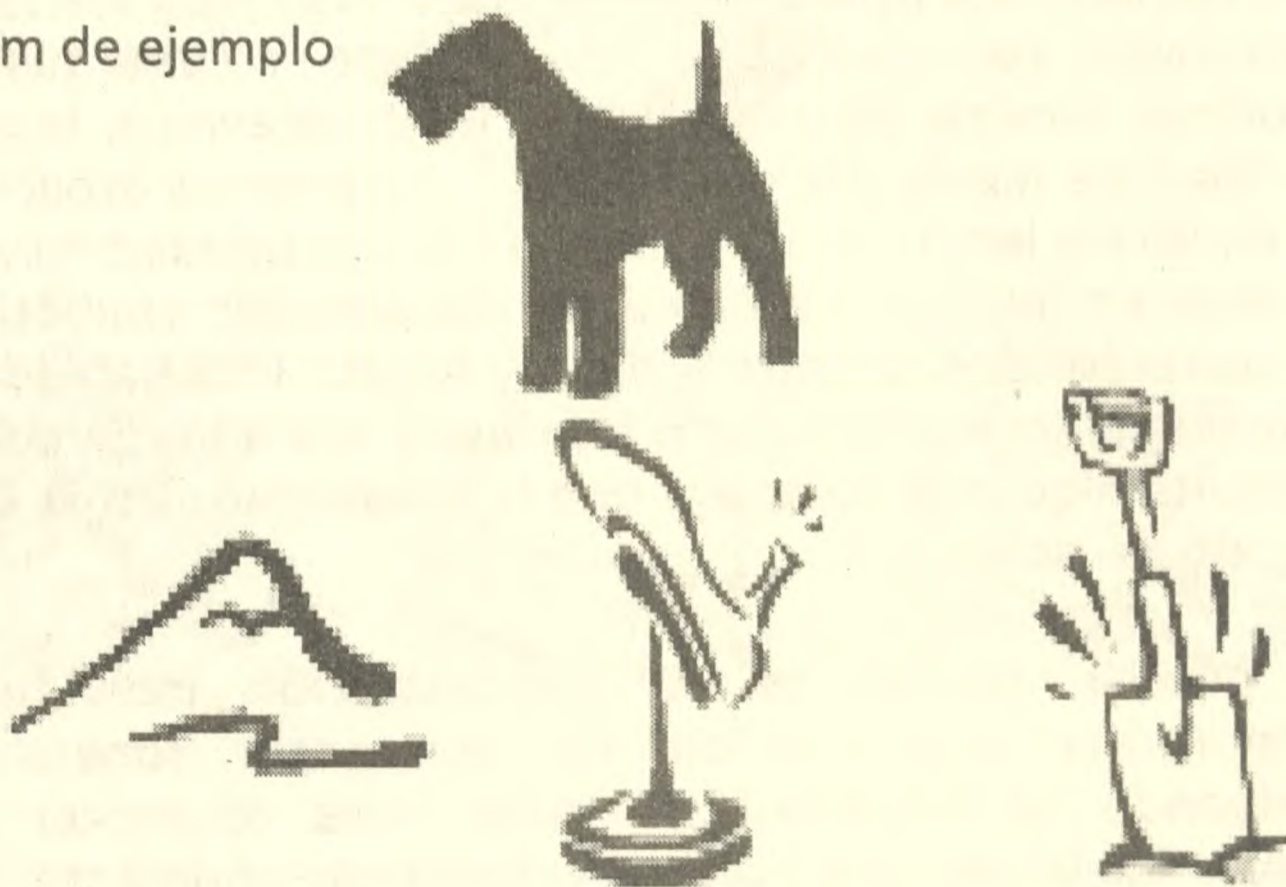
La prueba elegida es de administración individual. Proporciona una medida de conciencia fonémica, evaluando la habilidad del niño para reconocer el sonido inicial de una palabra presentada oralmente. Es una adaptación de la prueba elaborada por Signorini y Borzone de Manrique (1996) a partir de las pruebas de apareamiento de consonantes iniciales y finales diseñada por Stanovich, Cunningham y Cramer (1984). En la prueba se utilizan consonantes y vocales como sonidos a ser reconocidos. Las características espectrales de las vocales españolas hacen 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. Se solicitó a los niños que escucharan atentamente el sonido inicial de la palabra target para luego identificarlo en alguna de las

tres palabras pronunciadas por el entrevistador. También en esta 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 las 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/).

Los sonidos target fueron seleccionados según la distribución de fonemas del español de Buenos Aires (Guirao y García Jurado, 1993). Se controló que el fonema target no apareciera en los distractores en ninguna posición. Antes de administrar la prueba se proporcionaron ejemplos y contraejemplos.

Ítem de ejemplo




---

**Consigna.** *“Vamos a hacer un juego”* (Se debe presentar la primer palabra target y las alternativas del primer ejemplo, señalando las imágenes que las acompañan). *“Escucha lo que digo: ¿Cuál empieza igual que PERRO? ¿PALA? ¿LOMA? ¿TACO?”* (Rectificar si el niño proporciona una respuesta incorrecta).

---

**Resultados:** los niños del GB obtuvieron en esta prueba un puntaje inferior al 50% del puntaje total. Un 38,8% de los examinados pudo resolver hasta tres ítems; un 51,2% entre 4 y 6 ítems, y un 10% entre 7 y 10 ítems el



10%. Los niños del GNB obtuvieron puntuaciones medias significativamente mayores, aunque las diferencias interindividuales, también en este caso, son marcadas (Tabla 2.1).

En principio, esperaríamos encontrarse una mayor diferencia de puntajes entre la prueba de rimas y la de identificación de sonido inicial, a favor de la primera.<sup>3</sup>

No obstante, estos resultados muestran que, en ambas tareas, un porcentaje importante de sujetos del GB (entre un 30% y un 40%) indica que las habilidades examinadas no están consolidadas.

#### *Segmentación fonémica*

*Descripción:* esta prueba evalúa la habilidad del niño para segmentar las palabras en sus fonemas constituyentes, articulándolos en forma aislada. El desarrollo de esta habilidad se considera un buen predictor del rendimiento posterior en lectura. Aparece en la mayoría de los niños entre la finalización del Jardín de Infantes y el tramo medio del primer grado. La investigación ha demostrado que esta habilidad está altamente correlacionada con otras tareas de conciencia fonológica (Hoien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995, Signorini 2000, Signorini y Piacente 2001).

75

La prueba utilizada, de administración individual, fue elaborada a partir de las pruebas diseñadas por Yopp-Singer (Yopp, 1988) y Signorini (2000). Consta de tres ítems de ensayo y diez ítems de prueba. En seis casos son monosílabos, tres de dos segmentos y tres de tres segmentos, y en cuatro bisílabos de tres segmentos. Las palabras fueron seleccionadas a partir de su familiaridad y de sus sonidos componentes, teniendo en cuenta que comenzaran con sonidos prolongables, vocálicos o consonánticos.

Fue administrada solicitando a los niños que produjeran oralmente los fonemas individuales de cada palabra. Por ejemplo el examinador dice "sol" la respuesta debe ser "/s/ /o/ /l/".

---

#### **Ítem de Ejemplo**

**Consigna:** "Yo te voy a decir algo y lo voy a cortar en pedacitos". (Decir la palabra lentamente,

---

<sup>3</sup> Nota: aunque las pruebas no son del todo comparables, pueden contrastarse los resultados de Yopp (1988), con una muestra de sujetos de 5.10 años, ampliamente representativa en cuanto a NSE, que obtuvieron en rimas una media de 14.2 (sobre un puntaje máximo de 20) y en identificación de sonido inicial, medio y final una media de 8.7 (sobre un puntaje máximo de 15).

prolongando los sonidos). *“Por ejemplo, yo digo MMAARR y la corto en pedacitos, me queda M/A/R. Si digo LLAA, ¿Cómo queda en pedacitos? ¡Muy bien L/A!”* (Si el niño no comprende aclarar) *“Si corto en pedacitos LLAA, me queda L/A”.*

**Resultados:** los niños de ambos grupos prácticamente no realizaron *segmentaciones* a nivel del fonema. Como se informa claramente en muchas investigaciones, las habilidades medidas a través de la tarea de segmentación fonológica rara vez se desarrollan de forma espontánea, sino que requieren de intervenciones específicas y de la interacción con materiales y actividades ligadas a la lectoescritura (Tabla 2.1). Por lo tanto, resultaba de interés examinar si algunos de los niños habían desarrollado esta habilidad, en relación con las características del contexto alfabetizador de sus hogares.

Tabla 2.1  
Medias, DS y diferencias en pruebas de conciencia fonológica

PRUEBAS	GB	GNB	t	p
Rimas (Pje. Máximo 10)	5,6 (2,9)	7,4 (2,5)	3,877	.000
Sonido Inicial (Pje. máximo 10)	4,1 (1,7)	4,6 (2,9)	2,604	.003
Segmentación (Pje. Máximo 10)	0,07 (0,7)	0,23 (0,8)	1,428	.196
Media total Conc. Fonológica	9,7 (3,9)	12,9 (4,5)	4,190	.000

#### *Desempeño global en conciencia fonológica*

El puntaje promedio de las tres pruebas de conciencia fonológica arroja diferencias significativas, pero las dos pruebas que discriminan los desempeños son las de reconocimiento de rimas e identificación del sonido inicial. Obviamente en el caso de la prueba de segmentación fonémica, la ausencia en casi todos los casos de demostración de este tipo de habilidad, las diferencias en los resultados obtenidos no resultan estadísticamente significativas.

Respecto de los resultados en las dos primeras pruebas, es razonable adjudicar las diferencias a interacciones de distinto tenor con actividades relacionadas con el lenguaje escrito, según se trate de uno u otro grupo (Gráficos 2.1 y 2.2).



Gráfico 2.1

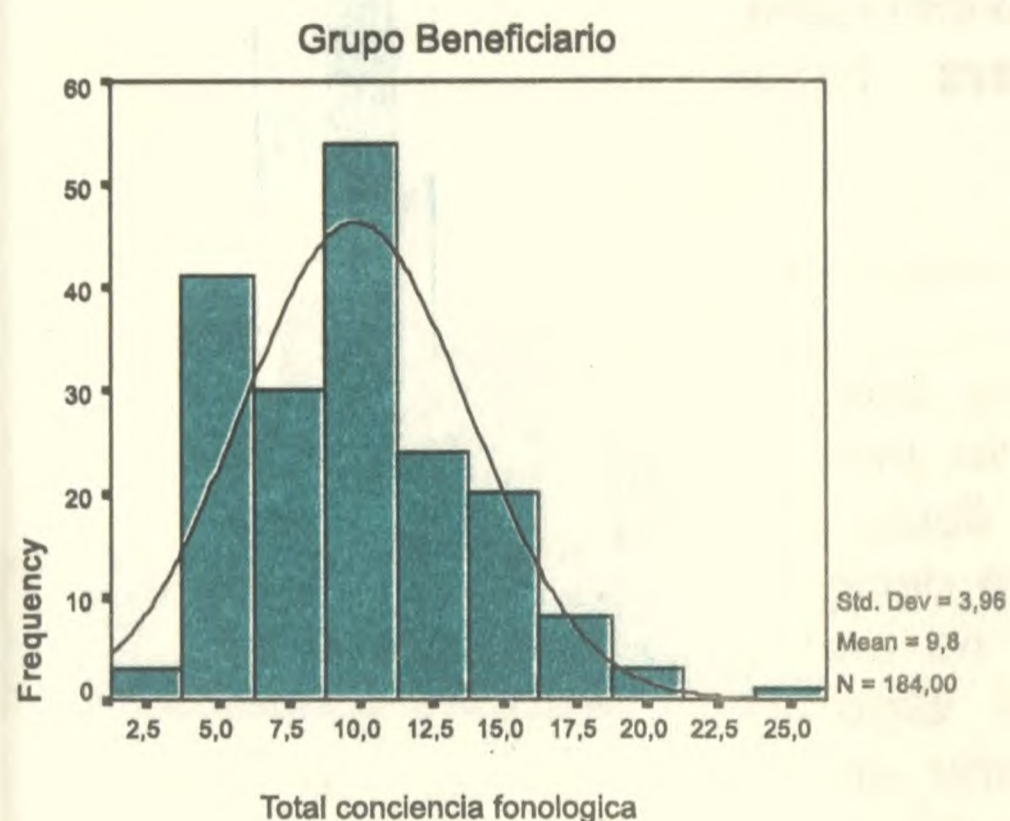
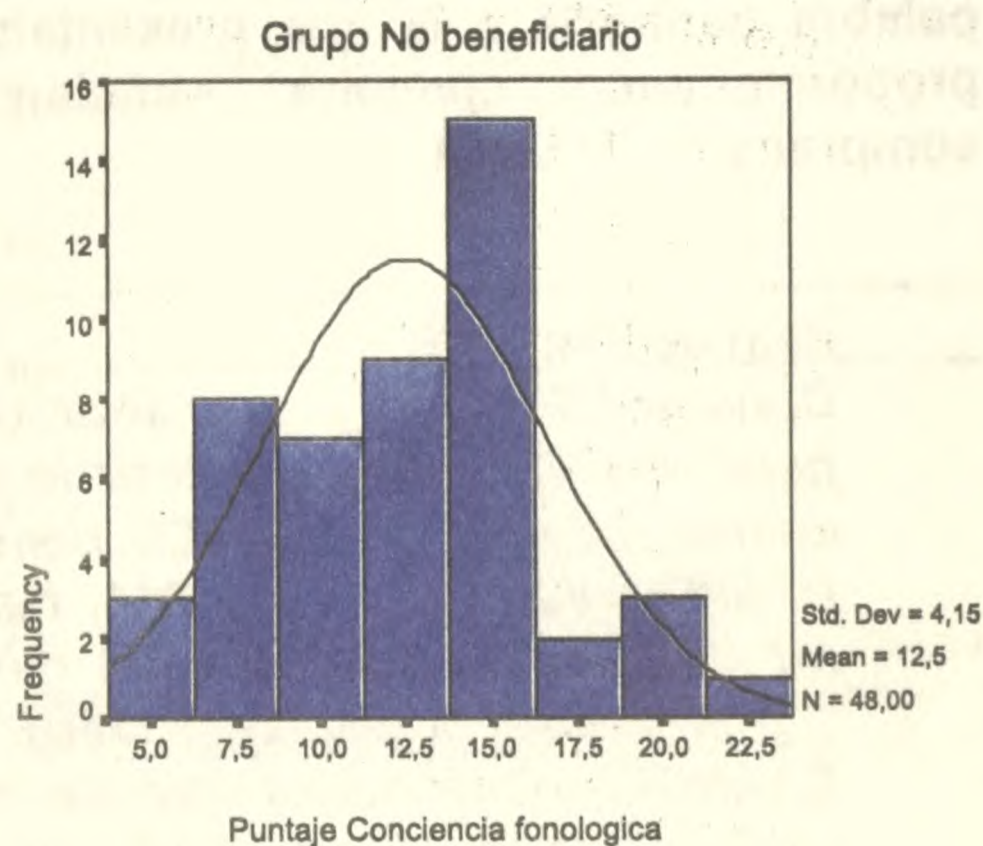


Gráfico 2.2



Una interpretación más exhaustiva del conjunto de los resultados del área conciencia fonológica, requeriría contar con normas de referencia regionales para las poblaciones examinadas, de las que no se dispone en el país. Sin embargo, la comparación de los resultados intergrupales, así como la consideración de los hallazgos de investigaciones afines<sup>4</sup> (con los recaudos del caso, ya que se trata de tareas y rangos etarios no exactamente comparables), nos permite afirmar que aparece un grupo importante de niños con habilidades de conciencia fonológica esperables para la edad. No obstante, la variabilidad observada indica que resta un porcentaje de niños del GB que requiere que estas habilidades sean promovidas.

### 2.1.2. La amplitud de vocabulario

En este trabajo, para examinar la amplitud de vocabulario se adaptó la prueba "Dos amigos. Verbal Language Scales" (Critchlow, 1996).

**Descripción:** esta prueba comprende dos ítems de ensayo y veinte de prueba. Se controló que las palabras

4 Nota: Signorini, A (2000): (N = 36, Edad = 5.11): Rimas: M = 8.8 (DS = 1.5); Sonido inicial: M = 5.8 (DS = 2.0). Marder, S. (Tesis Doctoral en curso), (N = 66, Edad = 4.6): Rimas: M = 3.2 (D.S = 3.4); Sonido inicial: M = 0.45 (sobre cuatro ítems); Segmentación: M = 0.10.

En lengua inglesa, Whitehurst & Lonigan (2000) obtuvieron en un pequeño grupo de 15 sujetos de NSE bajo y un promedio de edad de 5.1, un puntaje de 4.27 (sobre 11 posibles) en dos tareas: una de rimas y otra de identificación de sonido inicial, ambas ligeramente más complejas que las aplicadas a nuestra muestra)

resultaran familiares. Se administró de una manera sencilla, solicitando a los niños que nombraran la palabra contraria a la que presentaba el examinador, proporcionando ejemplos suficientes para hacer comprensible la tarea.

#### Ítem de Ejemplo

Consigna: "Yo te voy a decir una cosa, una palabra y vos me vas a decir lo contrario, por ejemplo si yo digo BLANCO tienes que decir... NEGRO. ¿Y si yo te digo DÍA, tienes que decir ...? (Esperar la respuesta del niño y si no ha comprendido aclarar) "NOCHE". "¿Si digo GRANDE? ¿Qué tienes que decir? (Aclarar en caso necesario. Luego continuar con los ítems de la prueba sin más aclaraciones).

*Resultados:* el puntaje promedio del GB sobre un máximo posible de 20 puntos, se encuentran dentro de los resultados esperados para la edad, según el criterio de la prueba de referencia. Pero la variabilidad es amplia, por ejemplo un 14% sólo encontró hasta 4 antónimos, un 20% entre 5 y 9 y el 66% restante más de 10. Consecuentemente la amplitud del vocabulario resulta restringida para un porcentaje de los niños examinados. Además, debe tenerse en cuenta que, en muchos casos, para entender la consigna, los niños necesitaron mayor apoyo contextual de los examinadores, quienes debieron reiterarla y facilitarla con explicaciones adicionales.

El desempeño del GNB fue mejor y más homogéneo. Asimismo, las consignas fueron mejor comprendidas, de modo tal que no fueron necesarias otras explicaciones (Tabla 2.2 y Gráficos 2.3 y 2.4).

**Tabla 2.2**  
Medias, DS y diferencias en la prueba de Vocabulario

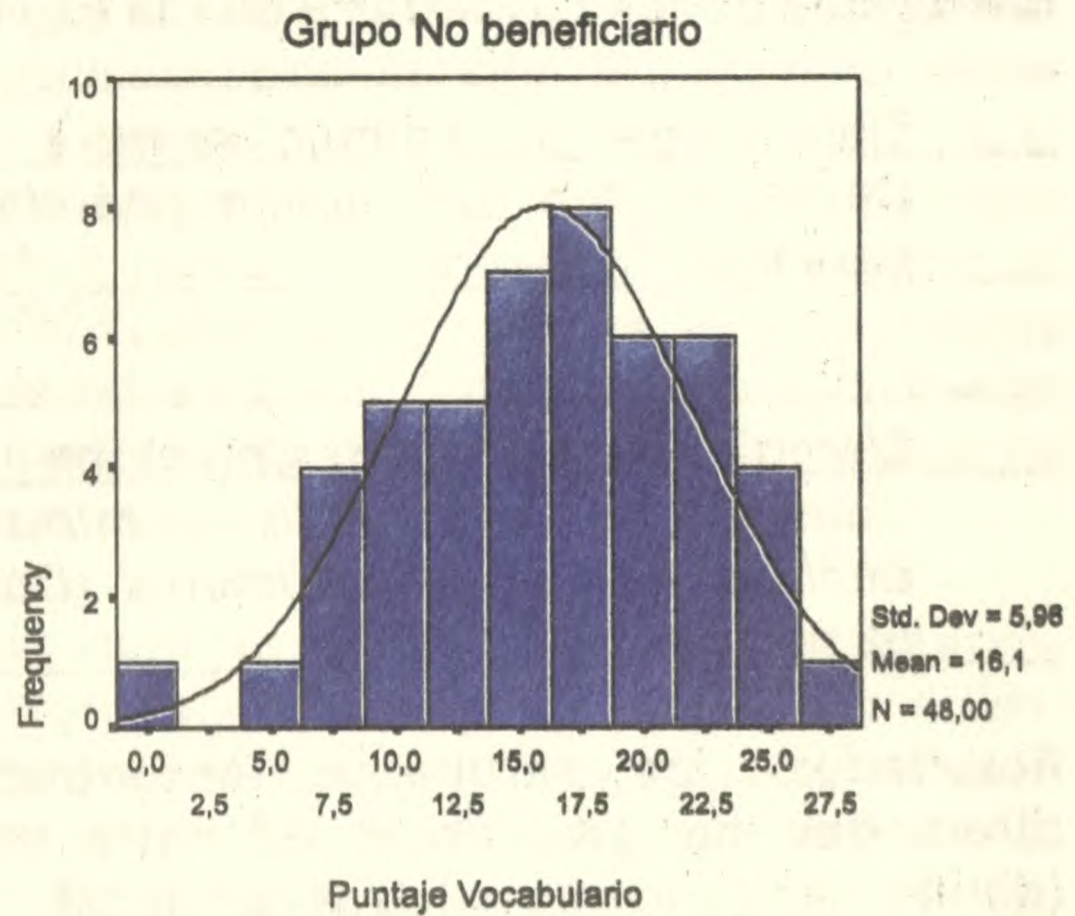
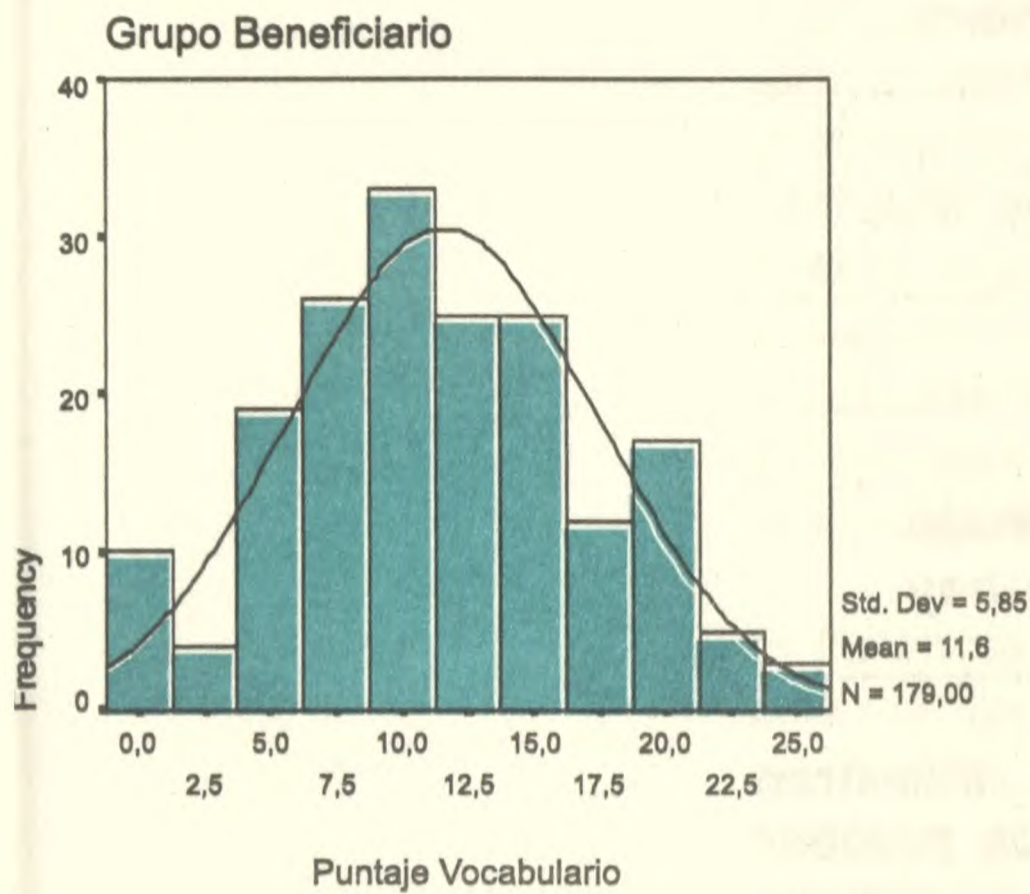
GRUPOS	M	DS	t	p
GB	10,5	(4,65)	3,544	.000
GNB	13,0	(3,24)		

Estos resultados, si bien como se ha señalado corresponden a los esperados para la edad, muestran a un grupo de niños con un escaso repertorio léxico al que es necesario atender con vistas a un aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura.



Amplitud de Vocabulario  
Gráfico 2.3

Gráfico 2.4



### 2.1.3. El conocimiento del sistema de escritura y del lenguaje escrito

Para este trabajo se han seleccionado diferentes tipos de conocimientos sobre lo impreso que permitieran observar el perfil que muestran los niños examinados:

- Conocimientos de las diferencias entre marcas gráficas.
- Reconocimiento de letras.
- Conocimiento de la correspondencia sonido letra.
- Escritura y lectura emergentes.

#### *Diferenciación dibujo-escritura, letras/números*

**Descripción:** en el primer caso se trata de una prueba que examina si el niño conoce las diferencia entre las marcas gráficas correspondientes al dibujo y a la escritura. En el segundo si reconoce a las letras como grafías diferentes a las de los números. Ambas tipos de conocimientos facilitan el aprendizaje posterior del nombre y sonido de las letras y, consecuentemente, del principio alfabético.

Se trata de dos tests de administración individual, elaborados a partir de los trabajos originales de Ferreyro (1982) y de Downing (citado en Lomax y McGee, 1987). En este trabajo se presenta una imagen de una verdulería que permite discriminar entre las imágenes, las palabras escritas y los 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 (López, 1993).

Se administran de manera sencilla, presentando la imagen

al niño y solicitándole que señale si en la lámina hay algo que se puede leer. A continuación se le pide al niño que identifique dónde hay letras y dónde hay números.

---

Ejemplo diferencia dibujo/escritura

Consigna. *"En este dibujo ¿Dónde hay algo para leer?"*

---

---

Ejemplo diferencia letras/números

Consigna. *"En este dibujo que miraste recién también hay letras y números ¿Dónde hay números? ¿Y letras?"*

---

**Resultados:** los resultados encontrados muestran diferencias marcadas en el GB entre las dos pruebas (dibujo-escritura vs letras-números). La mayoría reconoce la diferencia entre dibujo y escritura, que es un conocimiento que aparece tempranamente, alrededor de los 3 años de edad. Pero no sucede lo mismo cuando se trata de letras y números. Este dato coincide con las bajas actuaciones que obtuvieron respecto del conocimiento del código grafo-fonético (Tabla 2.3).

80

### **Reconocimiento de letras**

**Descripción:** esta prueba evalúa si los niños reconocen letras como perteneciente a una palabra, o conocen su nombre o su sonido. Se basa en la prueba elaborada por Signorini y Borzone de Manrique (1996). Se les solicitó a los niños que respondieran si conocían o no letras imprenta mayúscula, que se les presentaron individualmente. Se los alentó a que identificaran tantas letras como podían, admitiendo distintos niveles de reconocimiento (por el nombre, por el sonido o como perteneciente a una palabra determinada). La prueba se compone de veinte letras presentadas en un cuadernillo, a razón de una por página, ordenadas al azar.

---

#### **Ítem de Ejemplo**

Consigna. *"Vamos a ver ahora si conoces algunas letras".* (Esperar la respuesta del niño. Aún en el caso que diga que no conoce ninguna se alienta a que mire el cartel y trate de reconocer alguna).  
*"Mira este cartel ¿Sabes cuál es esta letra? ¿Y esta otra?".* (Seguir con las demás).

---

**Resultados:** es escaso el reconocimiento de letras de los niños del GB, puesto que la mayoría o bien no conoce nin-



guna o sólo conoce hasta cinco letras. Por otra parte el promedio y la magnitud del desvío estándar ( $M=2,79$  y  $DS=4,09$ ), informan sobre una gran variabilidad intragrupal, que muestra aproximadamente a un tercio de los niños prácticamente sin conocimiento alguno a este respecto. El hecho de que la mayoría de los niños del GB no reconozca más de cinco letras indica la necesidad de incrementar las experiencias alfabetizadoras tempranas, habida cuenta que la escasez de estos conocimientos previos determinan diferencias educativas muy significativas en los inicios de la escolaridad formal.

El desempeño de los niños del GNB fue mejor. Las diferencias medias intergrupales alcanzan significación estadística ( $p .000$ ). La puntuación promedio es más alta, aunque también aparece una variabilidad intragrupal importante ( $M: 9,0$ ,  $DS: 6,2$ ). No obstante se destaca que más del 60% reconoce seis letras o más. Las producciones alcanzadas en cada una de estas pruebas pueden observarse en la Tabla 2.3.

**Tabla 2.3**  
Porcentaje de aciertos de los sujetos de ambos grupos

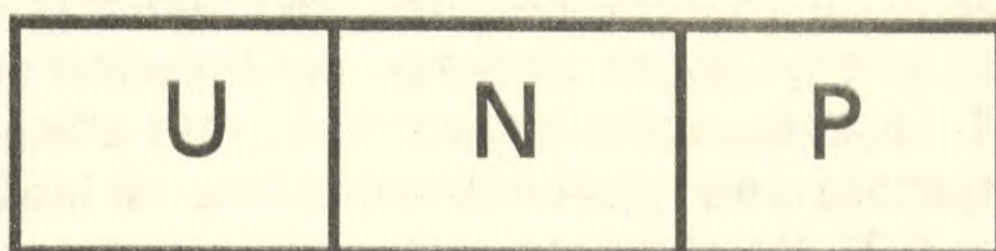
Indicadores	GB	GNB
Diferencia dibujo/escritura	88,5%	95,8%
Diferencia letras/números	27,9%	62,5%
Reconocimiento ninguna letra	34%	6,2%
Reconocimiento 1 a 5 letras	51%	31,3%
Reconocimiento 6 a 10 letras	9%	23%
Reconocimiento 11 o más letras	6%	39,5%

#### **Correspondencia sonido/letra.**

*Descripción:* esta prueba evalúa 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 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. Como en el caso de las pruebas de Conciencia Fonológica, se controlaron los efectos de rememoración de las palabras estímulo, presentándolas acompañadas de imágenes. 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.

### Ítem de ejemplo



#### Consigna

*"Escucha lo que te digo: UVA, empieza con UUU. ¿Empieza con alguna de éstas?"* (Si la respuesta es sí preguntar) *"¿Con cuál? Señálala"*. Si la respuesta es no, u otra que evidencia que el niño no comprende decir lo siguiente: *"Uva empieza con U, esta es la U de Uva"* (Señalar la letra y luego proseguir).

**Resultados:** de modo consistente con los resultados anteriores, en la prueba de correspondencia sonido/ letra la mitad de los niños del GB sólo pudo responder correctamente hasta 3 ítems de los 20 posibles (M: 3,92, DS: 2,11) Las diferencias con los resultados del GNB (Media: 6,02, DS: 2,72) son significativas (t: 5,82; p .000). En este grupo cerca de la mitad de los niños respondió positivamente entre 7 y 10 ítems (Tabla 2.4).

Tabla 2.4  
Correspondencia sonido letra según grupo

Correspondencias	GB	GNB
Ninguna correspondencia	1,5%	2,2%
1 a 3 correspondencias	48%	16,2%
4 a 6 correspondencias	40%	37,6%
7 a 10 correspondencias	10,5%	44%

#### Escritura al dictado con apoyo de imágenes y escritura espontánea

**Descripción:** la primer prueba consiste en solicitar al



niño que escriba al dictado el nombre de las imágenes que se le presentaron (Diuk, 2002). Consta de dos series de cinco imágenes cada una, con figuras cuyos nombres corresponden a palabras familiares. La Serie 1 está compuesta por palabras de menor nivel de complejidad (en virtud de su ortografía, composición silábica, longitud y familiaridad), que las comprendidas en la Serie 2. La segunda prueba examina las habilidades de escritura espontánea, alentándose a que el niño escriba las palabras que conoce.



---



---



---



---



---

Ítem de ejemplo de escritura al dictado con apoyo de imágenes

---

#### Ítem de Ejemplo

Consigna. *“Vamos a escribir algo. ¿Te animas a escribir el nombre de esto acá? A ver escribe...”*. (Se le dictan las palabras correspondientes a las imágenes).

---

**Resultados:** las escrituras producidas por los niños

de ambos grupos fueron analizadas con dos criterios diferentes, cuanti y cualitativo. En el primer caso se analizó el número de palabras bien escritas que los niños produjeron al dictado con apoyo de imágenes en la Serie 1, en la Serie 2 y en la escritura espontánea. En el segundo caso se analizó el tipo de estrategia utilizada para escribir, a todo intento, logrado o no, en las producciones infantiles obtenidas.

#### A. Análisis cuantitativo de las producciones escritas

##### A.1. Escritura al dictado con apoyo de imágenes

En la Serie 1, una escasa proporción de niños del GB fue capaz de reproducir un patrón ortográfico en forma convencional, cuando normalmente se espera en las edades consideradas que cerca de un 90 % de los sujetos cuente al menos con una representación ortográfica estable, por lo general la correspondiente a una palabra muy familiar. En el caso de los niños del GNB cerca de un tercio logró escribir algunas palabras (Tabla 2.5).

Tabla 2.5

Escritura al dictado. Porcentaje de palabras escritas (Serie1)

Palabras escritas	GB	GNB
Ninguna palabra	91,1%	68,7%
1 a 3 palabras	8,9%	25%
4 a 5 palabras	0%	6,3%

Las diferencias medias intergrupales alcanzan significación estadística (GB: M: 0,14, DS: 0,48; GNB: M: 0,85; DS, 1,41; t: 5,81,  $p .000$ ).

En el caso de la Serie 2, compuesta por palabras de mayor dificultad, prácticamente el 90% de ambos grupos no logró escribir ninguna palabra.

##### A.2. Escritura espontánea

En la escritura espontánea se observa una producción de mejor calidad en ambos grupos. Se destaca el incremento que se observa en este tipo de producción en el GB respecto de la escritura al dictado (M: 0,64, DS, 1,15). No obstante, aún en la escritura espontánea continúan apareciendo porcentajes muy altos de niños que no pueden escribir ninguna palabra (Tabla 2.6)



Tabla 2.6

Palabras escritas	GB	GNB
Ninguna palabra	61,9%	14,6%
1 a 3 palabras	34,5%	70,7%
4 a 5 palabras	3,1%	8,4%
6 a 10 palabras	0,5%	6,3%

**Escritura espontánea. Porcentaje de palabras escritas**  
El GNB alcanza producciones de mejor calidad (M: 1,85, DS: 1,63). Las diferencias intergrupales son significativas (t: 5,96,  $p .000$ ).

### B. Análisis de las estrategias de escritura utilizadas

Con el propósito de realizar un análisis de las estrategias de escritura utilizadas, las producciones obtenidas fueron clasificadas con el siguiente criterio, incluyendo aquellos casos en los que los niños no escribían.

0. No escribe
1. Estrategias no analíticas.
2. Estrategias analíticas incompletas.
3. Estrategias analíticas completas.

Los niños de ambos grupos intentaron mayoritariamente realizar algún tipo de escritura, utilizando para ello preferentemente estrategias no analíticas y en menor medida analíticas incompletas. Sin embargo en las producciones del GNB es menor el porcentaje de los que no escriben y mayores los porcentajes de los que comienzan a utilizar estrategias analíticas completas e incompletas. Para obtener una medida global se promediaron las estrategias utilizadas en cada una de las palabras que los niños intentaron escribir. En cuanto a las producciones observadas en la Serie 2, que proponía el dictado de palabras con mayor dificultad, los resultados se mueven en el mismo sentido que en la Serie 1, pero con menores porcentajes en todos los casos, aunque los niños del GNB producen intentos de niveles más avanzados (Tabla 2.7.).

Tabla 2.7

Porcentaje promedio de estrategias de escritura Series 1 y 2 en ambos grupos

Estrategia	Serie 1		Serie 2	
	GB	GNB	GB	GNB
No escribe	15,4%	6,3%	55,5%	24,6%
No analítica	75%	64,6%	38,7%	51,7%
Analítica incompleta	9,1%	21,6%	5,7%	22,5%
Analítica completa	0,5%	7,5%	0,1%	1,2%

### Lectura emergente

En este trabajo se evaluaron las habilidades iniciales de reconocimiento de palabras familiares. Mediante esta

tarea se intenta medir los conocimientos subyacentes a estas habilidades y el uso de diferentes estrategias para leer palabras. El objetivo fue identificar algún mecanismo de lectura que haga uso de información predominantemente visual, por lo que se utilizaron palabras cortas altamente familiares.

*Descripción:* la prueba seleccionada consiste en una lista de palabras que deben ser leídas en voz alta. El criterio adoptado para seleccionarlas fue que se tratara de palabras de aparición frecuente y/o relevante en la experiencia infantil. Cuatro de ellas son palabras clave para enseñar correspondencias grafema/fonema. Todas son palabras de contenido; dos son monosílabas y ocho bisílabas. Este último grupo de palabras lo componen siete de acento grave y una de acento agudo. Las sílabas que forman estas palabras son mayoritariamente del tipo CV, sólo en dos casos son de tipo V y en otros dos casos del tipo CVC.

La prueba se administró individualmente mostrando al niño la lista de palabras en letras imprenta mayúscula, para que intentara leerlas. Las palabras se presentan en un cuadernillo, a razón de una por página.

---

#### Ítem de Ejemplo

---

**Consigna:** *“Te voy a mostrar algo que está escrito (presentar las palabras escritas) y me vas a decir si lo puedes leer”.*

---

*Resultados:* los resultados obtenidos en la prueba de lectura fueron analizados de acuerdo a dos criterios. El primero, cuantitativo, corresponde al número de palabras bien leídas o reconocidas. El segundo, cualitativo, tomó en consideración el tipo de estrategia utilizado en los intentos para leer.

A. Análisis cuantitativo: el número de palabras leídas  
 Con respecto a la *lectura de palabras familiares*, los niños del GB mayoritariamente no reconocieron ninguna de las palabras presentadas, y sólo un porcentaje menor pudo reconocer de una a tres palabras (M: 0,25, DS: 0,60). Esta situación contrasta significativamente con el desempeño de los niños del GNB cuyos porcentajes de aciertos son mayores, aunque un porcentaje importante (41,7%) de ellos tampoco reconoce palabras (M: 1,25, DS: 1,39). Las diferencias medias intergrupales son significativas (t: 7,65, p: .000) (Tabla 2.8).



**Tabla 2.8**  
**Porcentaje de lectura de palabras familiares**

Nro. Palabras	GB	GNB
Ninguna palabra	83%	41,6%
1-3 palabras	16,5%	52,1%
4-5 palabras	0,5%	6,3%

### B. Análisis cualitativo: las estrategias de lectura utilizadas

Para el análisis cualitativo de las habilidades de lectura, se diferenció en primer lugar al grupo de niños que no lee de aquellos que utilizan algún tipo de estrategias para el reconocimiento de palabras, a saber:

1. No sabe/No lee
2. Lee por índices visuales sobresalientes (letra inicial)
4. Lectura logográfica
5. Letra a letra, sin recodificación fonológica.
6. Lectura alfabética

A los fines de obtener una medida comprensiva se promedió el tipo de estrategia utilizada en la lectura de cada palabra. A pesar que la mayoría de los niños de ambos grupos no reconoce las palabras que componen la prueba, tal como se desprende del análisis cuantitativo, se observan diferencias en el uso de estrategias para reconocer algunas de ellas, según el grupo. Sólo alrededor del 7% de los niños del GB utiliza algún tipo de estrategia. Ese porcentaje asciende aproximadamente al 25% en los niños del GNB (Tabla 2.9).

**Tabla 2.9**  
**Porcentaje Promedio de las estrategias utilizadas en ambos grupos**

Estrategias	GB	GNB
No lee	93%	74,5%
Letra inicial	2,4%	10,5%
Logográfica	1,6%	6,9%
Letra a letra	2,5%	5,4%
Alfabética	0,5%	2,7%

### *Comparación de los resultados de lectura y escritura*

Las habilidades de lectura y escritura emergentes muestran cierto desfasaje en ambos grupos, en consonancia con lo sustentado por Frith. Pero es necesario analizar con mayor precisión el tipo de escritura al que se hace referencia. Efectivamente es mayor el porcentaje de los niños que escriben espontáneamente respecto de los que leen. Pero esos porcentajes se modifican, disminuyendo, cuando se considera la escritura al dictado.

**Tabla 2.10**  
**Comparación del desempeño en lectura y escritura**

Lectura y escritura	GB	GNB
Escritura al dictado	8,9%	31,3%
Escritura espontánea	38,1%	85,4%
Lectura	17%	58,4%

Es decir que esta suerte de asincronía, a favor de la escritura, comparada con las observadas en otras investigaciones, se produce respecto de la escritura espontánea. Cabe destacar, por otra parte, que el reconocimiento de palabras se realiza mayoritariamente a través de estrategias logográficas y la escritura de palabras, a través de estrategias no analíticas.

#### **Desempeño global en el conocimiento del sistema de escritura y del lenguaje escrito**

Las diferencias observadas entre los dos grupos, respecto del desempeño total en los conocimientos examinados habilita a inferir el mayor contacto con el lenguaje escrito en el caso de los niños del GNB, que les permite discriminar en mayor proporción entre letras/números, memorizar o utilizar algunas estrategias incipientes, tanto para la lectura como para la escritura de palabras (Gráficos 2.5 y 2.6).

88

#### Conocimiento del lenguaje escrito

Gráfico 2.5

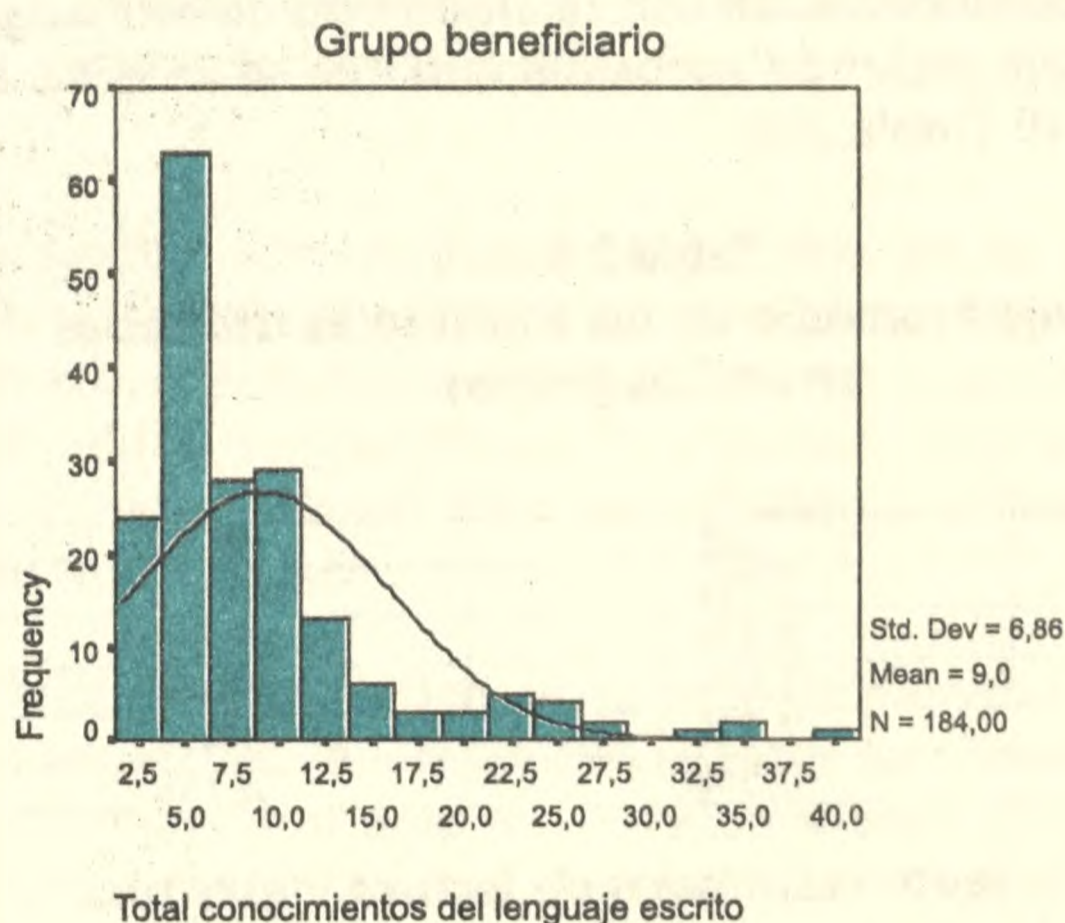
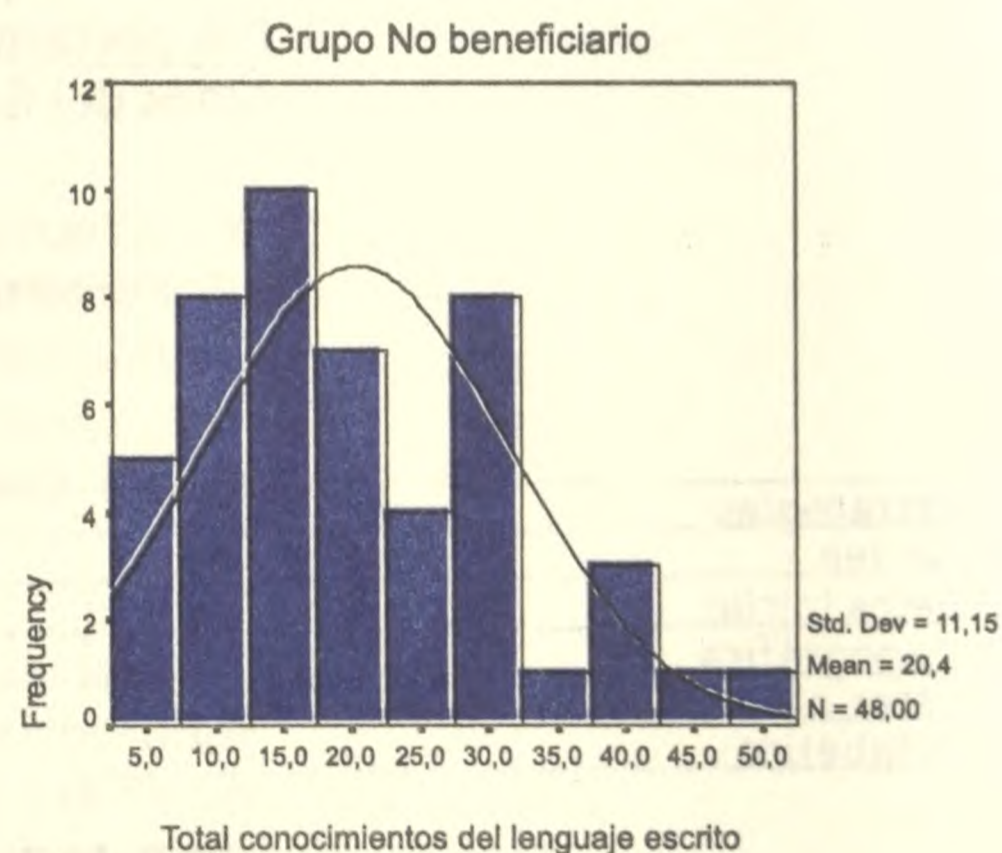


Gráfico 2.6



## 2.4. Los resultados totales en las áreas de alfabetización emergente

El análisis global de la Alfabetización Emergente, se realizó a partir de la obtención de la suma del puntaje compuesto de cada una de las áreas incluidas en esta dimensión.



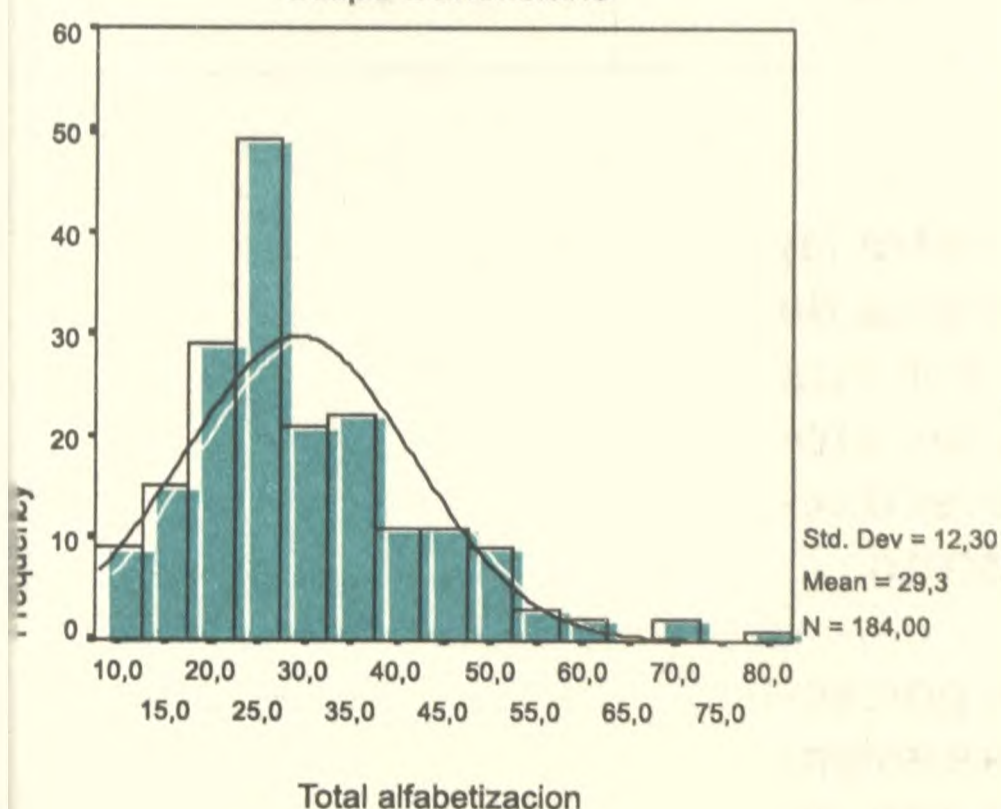
Los desempeños promedio en cada una de las pruebas (en los totales de cada una de las tres áreas y en el total de la dimensión) permiten observar diferencias significativas en la mayoría de los casos entre los grupos considerados (Tabla 2.10, Gráficos 2.7 y 2.8). Las diferencias en tales promedios, sin embargo, resultan más marcadas en el área de conocimiento del lenguaje escrito.

**Tabla 2.11**  
Comparación de los promedios de ambos grupos

Áreas	GB	GNB	t	p
Rimas	5,61 (2,90)	7,38 (2,49)	3,877	.000
Sonido inicial	4,10 (1,75)	4,88 (2,17)	2,604	.010
Segmentación	0,07 (0,67)	0,23 (0,77)	1,428	.155
<b>Total Conciencia. Fonológica</b>	<b>9,79 (3,95)</b>	<b>12,48 (4,15)</b>	<b>4,190</b>	<b>.000</b>
<b>Total Vocabulario</b>	<b>10,49 (4,65)</b>	<b>13,00 (3,24)</b>	<b>3,554</b>	<b>.000</b>
Conoc. Letras	2,79 (4,09)	9,07 (6,20)	8,560	.000
Correspondencia	3,92 (2,11)	6,02 (2,72)	5,827	.000
Lectura palabras	0,25 (0,60)	1,25 (1,39)	7,658	.000
Escritura Serie 1	0,14 (0,48)	0,85 (1,41)	5,819	.000
Escritura Serie 2	0,01 (0,14)	0,08 (0,45)	1,893	.060
Escritura espontánea	0,64 (1,16)	1,85 (1,64)	5,961	.000
<b>Total Conocimiento</b>	<b>9,16 (6,90)</b>	<b>20,41 (11,15)</b>	<b>8,767</b>	<b>.000</b>
<b>TOTAL ALFABETIZACIÓN</b>	<b>29,45 (12,40)</b>	<b>45,89 (15,67)</b>	<b>7,750</b>	<b>.000</b>

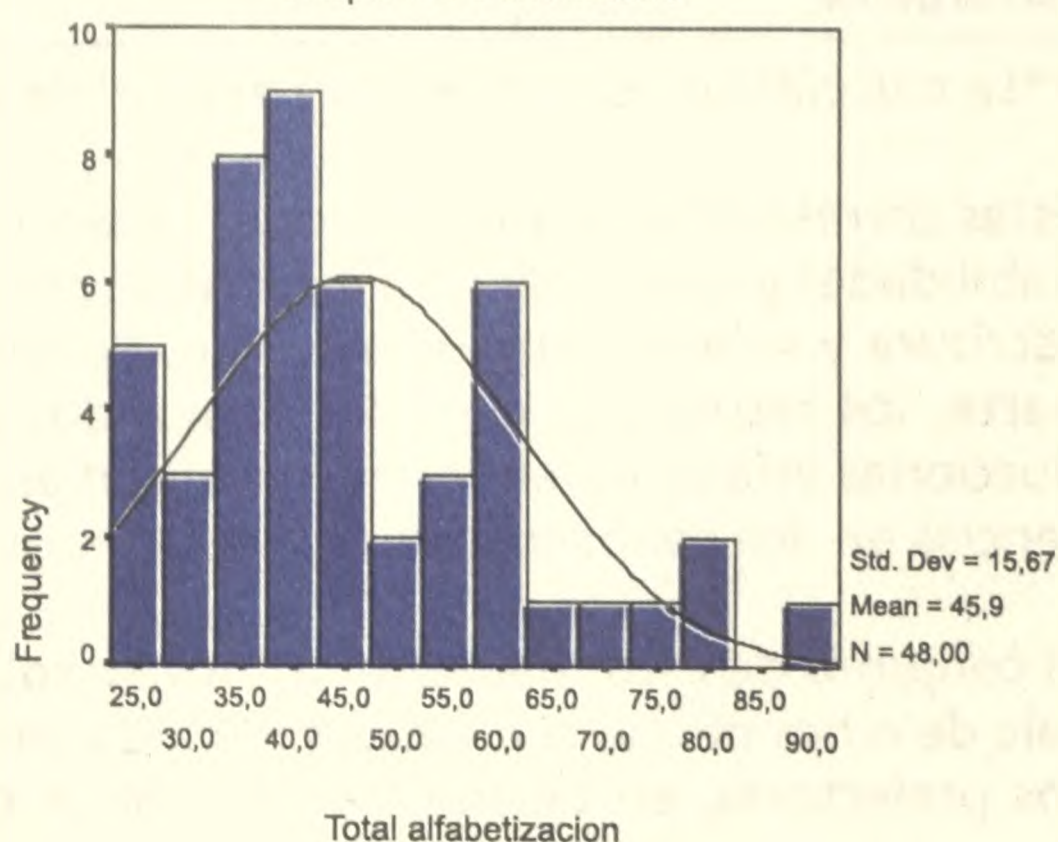
**Gráfico 2.7**

Grupo Beneficiario



**Gráfico 2.8**

Grupo No beneficiario



## 2.5. Las correlaciones entre las diferentes áreas de alfabetización emergente

Al analizar las correlaciones entre las puntuaciones totales de las diferentes áreas de la dimensión alfabetización emergente, se observa en ambos grupos, que en todos los casos aparecen valores significativos. No obstante, la magnitud de los valores es mayor entre el puntaje total de la dimensión y el conocimiento del lenguaje escrito (Tablas 2.12 y 2.13).

Tabla 2.12  
Correlaciones entre los puntajes totales de las áreas de Alfabetización emergente del GB

ÁREAS	Total Conciencia Fonológica	Total Vocabulario	Total Conocimiento de lo escrito
Total Vocabulario	.512**		
Total Conocimiento de lo escrito	.412**	.412**	
Total Alfabetización Emergente	.748**	.772**	.845**

90

\*\*La correlación es significativa al nivel de 0.01

Tabla 2.12  
Correlaciones entre los puntajes totales de las áreas de Alfabetización emergente del GNB

ÁREAS	Total Conciencia Fonológica	Total Vocabulario	Total Conocimiento de lo escrito
Total Vocabulario	.452**		
Total Conocimiento de lo escrito	.440**	.563**	
Total Alfabetización Emergente	.672**	.727**	.944**

\*\*La correlación es significativa al nivel de 0.01

Estas correlaciones informan sobre la asociación entre las habilidades y conocimientos infantiles sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito. Confirman por otra parte, los resultados parciales analizados sobre las producciones infantiles, en las que se observan mayores diferencias en los conocimientos sobre el lenguaje escrito.

El conjunto de estos hallazgos informan sobre un porcentaje de niños del GB con escasas habilidades y conocimientos prelectores, en tanto otro porcentaje cuenta con un



desempeño que lo asemeja al del GNB.  
Consecuentemente resulta imperioso mejorar el perfil de habilidades y conocimientos con los que una parte ponderable de la población llega a la escolaridad formal, como vía posible para brindar posibilidades equitativas de éxito escolar.





## Capítulo 3. LAS RELACIONES ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo se analizarán las relaciones entre las características de las familias y las de los niños en los grupos examinados, particularmente entre las áreas relevantes del contexto alfabetizador y las de alfabetización emergente.

Adicionalmente resultó de interés examinar la asociación que puedan tener ambas dimensiones con el nivel intelectual de los niños, evaluado en otro volumen de esta serie, *Desarrollo Psicológico Infantil* (Di Iorio & Zorzoli, 2006). En este caso se utilizó una versión abreviada de la Escala Wechsler para la evaluación de la Inteligencia de los niños en edad Preescolar y Escolar - WPPSI (Wechsler, 1973). A partir de los resultados obtenidos se calcularon los Cocientes Intelectuales Total, Verbal y de Ejecución y, además, se computó separadamente el desempeño de los niños en el subtest de Vocabulario. El análisis pormenorizado de tales resultados se trata en el volumen de referencia. En razón de ello no se harán mayores precisiones respecto del desempeño cognitivo general alcanzado por los niños de los dos grupos examinados, no obstante lo cual se considerará la fuerza de las correlaciones entre las dos dimensiones de este Componente y el Cociente Intelectual Total.

### 3.1. LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El análisis de las relaciones entre las variables consideradas fue realizado a partir de diferentes métodos estadísticos. En primer lugar, se calcularon las correlaciones canónicas entre las medidas compuestas parciales y totales del contexto alfabetizador, de la alfabetización emergente y del C.I. de los niños.

Para ello, el puntaje total del contexto alfabetizador, como se recordará, fue derivado de la suma de los puntajes parciales de las áreas relevantes seleccionadas. Por su parte se obtuvo una medida compuesta de la alfabetización emergente a partir de la suma de las puntuaciones de cada una de las pruebas incluidas en las distintas áreas de esta dimensión. El C. I. Total de los niños se calculó a través de los procedimientos usuales para su obtención (Wechsler, 1973).

En segundo lugar, se realizó un análisis de regresión

simple y múltiple para determinar con mayor precisión las relaciones causales posibles, postulando al contexto alfabetizador y al C.I. como variables independientes y las habilidades y conocimientos infantiles prelectores como variable dependiente.

## 3.2. RESULTADOS

### 3.2.1. Las relaciones entre contexto alfabetizador y alfabetización emergente

Los estudios correlacionales sobre cada uno de los grupos permiten observar algunas similitudes y diferencias entre ambos. Un primer resultado corresponde a las asociaciones encontradas entre los puntajes compuestos totales de las dos dimensiones bajo estudio, expresadas bajo los términos "Total Contexto Alfabetizador" y "Total Alfabetización Emergente". Los valores de las correlaciones resultan significativos y explican una parte sustancial de la variabilidad observada (Tabla 3.1). Tales valores, aunque moderados, son semejantes de los que se informan en estudios similares, circunstancia a ser destacada porque en esos casos se correlaciona el contexto alfabetizador con el desempeño en una variable única, como por ejemplo el nivel de lenguaje infantil (Payne, Whiterhurst & Ange-ll, 1994), o entre un número de variables individuales relativas a la lectura (Burgess, Stephen, Hetch & Lonigan, 2002).

El patrón de las correlaciones de mayor intensidad entre áreas particulares de ambas dimensiones y el puntaje total de alfabetización emergente, es similar en los dos grupos examinados. Esta característica se observa en las asociaciones entre el *material disponible* en el hogar, la *información sobre motivación y producciones infantiles* en tareas alfabetizadoras y el *conocimiento del lenguaje escrito* y el *puntaje total de alfabetización*.

Las correlaciones de intensidad algo menor que se observan en el GB entre la disponibilidad de material y la motivación respecto del nivel de vocabulario y las habilidades de conciencia fonológica y en el GNB sólo entre motivación y vocabulario. Estas correlaciones inducen a pensar que la fuerza de las asociaciones recae en el conocimiento de lo escrito. Efectivamente, aquí se observan las mayores diferencias intergrupales, situación que puede obedecer a distintos factores, entre ellos, obviamente, las experiencias hogareñas diferenciales relativas al lenguaje escrito.

Tabla 3.1



### Correlaciones entre contexto alfabetizador y alfabetización emergente en el GB

\* La correlación es significativa al nivel de 0.05

Áreas Contexto	Conciencia Fonológica	Vocabulario	Conocimiento de lo escrito	Total Alfabetización
Material	.204**	.173*	.253**	.268**
Hábitos	.143	.120	.134	.174*
Practicas	.154*	.156*	.216**	.212**
Motivación-Producción	.178*	.258**	.437**	.391**
Nivel Educativo	.208**	.196**	.262**	.284**
Total Contexto	.224**	.212**	.329**	.341**

\*\*La correlación es significativa al nivel de 0.01

Tabla 3.2  
Correlaciones entre contexto alfabetizador y alfabetización emergente en el GNB

\* La correlación es significativa al nivel de 0.05

Áreas Contexto	Conciencia Fonológica	Vocabulario	Conocimiento de lo escrito	Total Alfabetización
Material	.169	.111	.332*	.304*
Hábitos	.212	.116	.165	.197
Practicas	.087	.073	.119	.123
Motivación-Producción	.093	.290*	.452**	.405**
Nivel Educativo	.206	.269	.225	.270
Total Contexto	.233	.196	.388**	.378**

\*\*La correlación es significativa al nivel de 0.01

A su vez, las correlaciones menores entre prácticas alfabetizadoras, en relación con las que se observan entre motivación y los distintos indicadores de alfabetización emergente, inducen a interpretar, en primera instancia, la prioridad de la primera respecto de la segunda. Dicho de otro modo, es posible interpretar que el desempeño

infantil se vincula más estrechamente con su motivación que con las prácticas alfabetizadoras. Pero una lectura más global y exhaustiva requiere del análisis de las relaciones que guardan entre sí ambas áreas del contexto alfabetizador. Como se recordará (ver cap. 1), la motivación y las prácticas se encuentran fuertemente asociadas en los dos grupos bajo estudio (GB: .513 y GNB: .588,  $p .001$ ). Y si bien el análisis realizado no permite hacer imputaciones causales, es razonable pensar que, o bien las prácticas activas incrementan la motivación, o bien que la motivación ejerce una demanda de prácticas de mayor intensidad, situaciones ambas que darían por resultado asociaciones mayores entre motivación y conocimientos y habilidades infantiles

Otra cuestión que merece destacarse, refiere a la ausencia de correlaciones significativas, o significativas pero bajas, entre los *hábitos lectores de los padres y las habilidades y conocimientos infantiles* según se trate del GNB o del GB. Debe recordarse al respecto (ver cap. 1) que en el caso del GB las áreas de disponibilidad de material que favorece la alfabetización, hábitos lectores paternos y prácticas alfabetizadoras están correlacionadas, y que éstas últimas se correlacionan con la áreas de Alfabetización Emergente, cosa que no sucede en el GNB. Esta situación lleva a plantear algunos interrogantes, en consonancia con otros trabajos sobre este tema (Payne, Whiterhurst & Angell, 1994, Burgess, Stephen, Hetch & Lonigan, 2002, Querejeta, Piacente, Marder, Resches & Urrutia, 2005). ¿Hasta que punto el contexto alfabetizador pasivo incide por sí mismo en las habilidades y conocimientos infantiles? ¿O más bien constituye la condición de posibilidad para que se pongan en marchas las estrategias propias del contexto alfabetizador activo? ¿Es suficiente contar con un mínimo de alfabetización y de disponibilidad de material, para que se consoliden los hábitos lectores maternos? En ausencia de tales hábitos, ¿se implementan prácticas alfabetizadoras o más bien ambas cuestiones guardan entre sí relaciones de dependencia? La magnitud de las relaciones encontradas entre las áreas relevantes del contexto conduce a pensar que estos aspectos están interrelacionados, de modo tal que podría postularse que un nivel educacional mínimo, que por otra parte se observa en la mayoría de las madres del GB, y una cantidad suficiente de material, hablan a favor del establecimiento de hábitos lectores y de prácticas alfabetizadoras positivas.

Asimismo, entre las diferencias intergrupales observadas, es notoria la ausencia de correlaciones en el GNB entre las



algunas de las áreas de ambas dimensiones. Una interpretación plausible de tales resultados, reside en el tipo de variabilidad de las puntuaciones de las dimensiones y de las áreas examinadas, que cuando se ubican por encima de determinado nivel alcanzan un límite, a partir del cual las relaciones dejan de ser significativas.

### 3.3. Las relaciones de ambas dimensiones con el nivel intelectual

Como se anticipara, resultaba de interés examinar las relaciones entre las dimensiones de este Componente respecto del nivel intelectual de los niños. Una primera aproximación a esta indagación fue plantear las asociaciones posibles entre el nivel intelectual y los conocimientos y habilidades prelectores.

Los valores encontrados resultaron diferentes para ambos grupos. En el caso del GB aparece una correlación significativa entre los puntajes parciales y totales de Alfabetización Emergente y los puntajes del C.I. Total, circunstancia que no se verifica en el caso del GNB, en el que ambas variables parecen guardar independencia (Tabla 3.2).

97

Tabla 3.2  
Correlaciones entre Alfabetización Emergente y C.I. Total

*\*\*La correlación es significativa al nivel de 0.01*

Alfabetización	COCIENTE TOTAL	
	GB	GNB
Conc. fonol	.444**	.256
Vocabulario	.494**	.213
Conocimiento	.455**	.176
Total alfabetiz.	.588**	.239

En el análisis de esos resultados, debe considerarse que la dispersión de los puntajes de C.I. en el GB es sensiblemente mayor, en la medida en que aparecen puntajes mínimos por debajo de lo normal para un número ponderable de casos, cosa que no se observa en los niños del GNB (Gráficos 3.1 y 3.2).

## Nivel intelectual

Gráfico 3.1

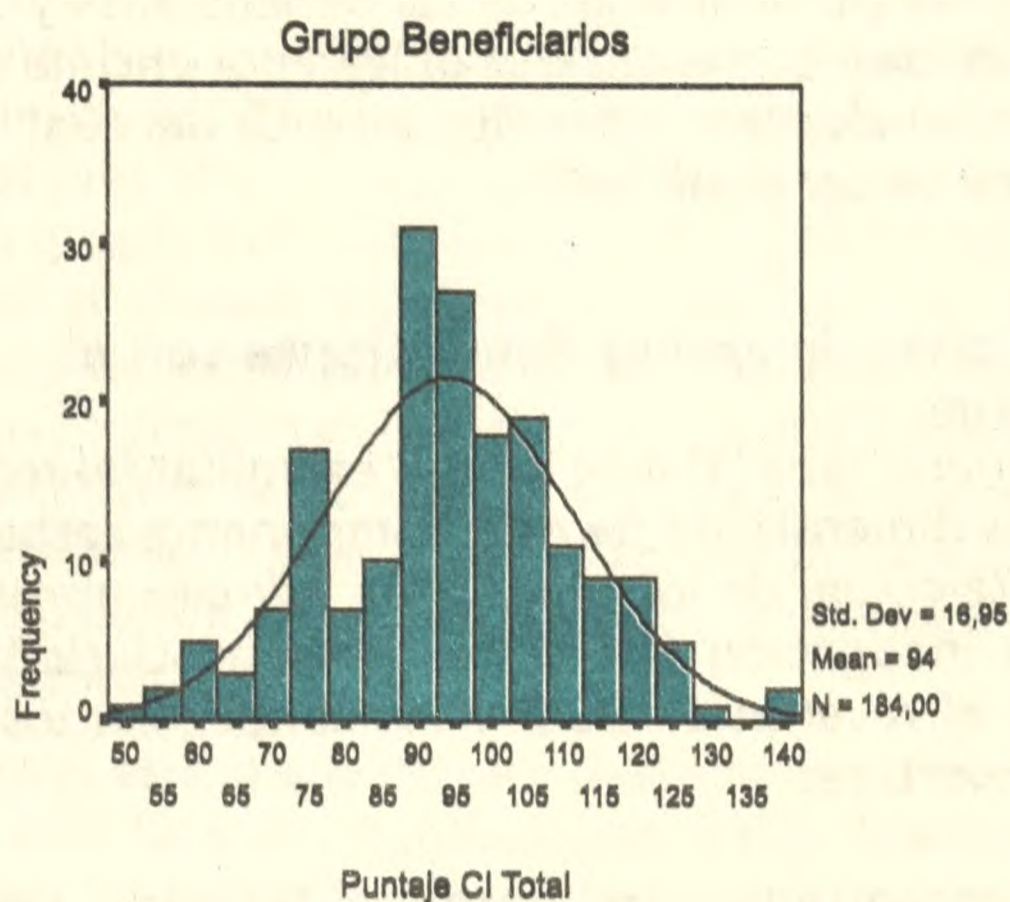
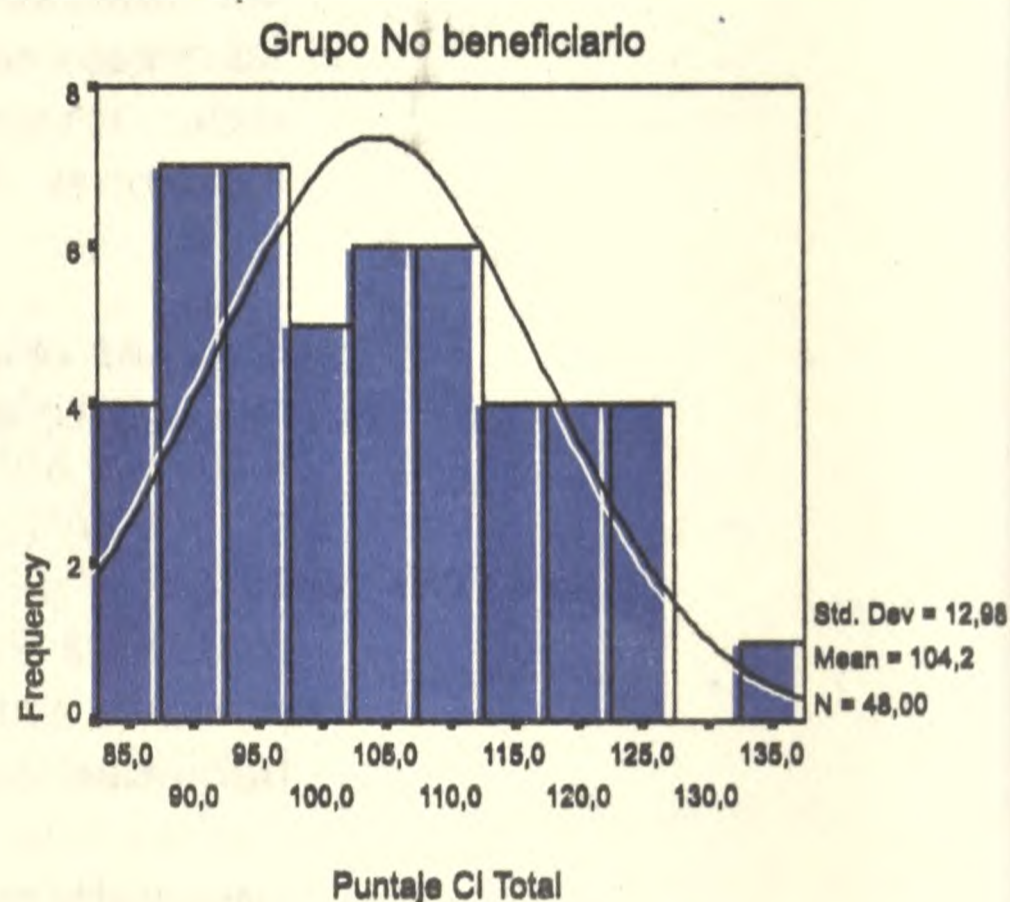


Gráfico 3.2



No obstante, si para un análisis más exhaustivo se homologue los niveles de C.I. de ambos grupos respecto de su límite inferior, los resultados se mueven en la misma dirección. Pero aún en este caso las puntuaciones de CI siguen dispersándose de manera diferente en ambos grupos. En el GNB, el 50% de los casos (Percentil 25 a 75) se agrupa entre los puntajes de C.I. 93 a 116, en tanto para el GB, entre los puntajes 91 a 109.

La interpretación plausible de la fuerza de las relaciones entre el nivel intelectual y las habilidades prelectoras infantiles, se encuentra en el desarrollo mínimo de habilidades cognitivas generales necesarias para que puedan aparecer habilidades y conocimientos específicos de dominio, tales como las examinadas en la dimensión Alfabetización Emergente. Es decir que, cuando los niveles de C.I. se encuentran por debajo de la media, dando cuenta de dificultades en los procesos cognitivos básicos, puede vulnerarse el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos.

Una segunda indagación corresponde a las relaciones entre las características del contexto alfabetizador y el nivel intelectual de los niños. También aquí aparecen diferencias según el grupo considerado, en el sentido - que sólo se observan asociaciones positivas en el caso del GB (Tabla 3.3).



**Tabla 3.3. Correlaciones entre Contexto y C.I. Total**

Contexto Alfabetizador	COCIENTE TOTAL	
	GB	GNB
Material Disponible	.197**	.179
Hábitos lectores	.144	.191
Prácticas	.196**	.022
Motivación	.317**	.135
Nivel Educativo Madre	.158*	-.108
Total Contexto	.292**	.206

\* La correlación es significativa al nivel de 0.05

\*\*La correlación es significativa al nivel de 0.01

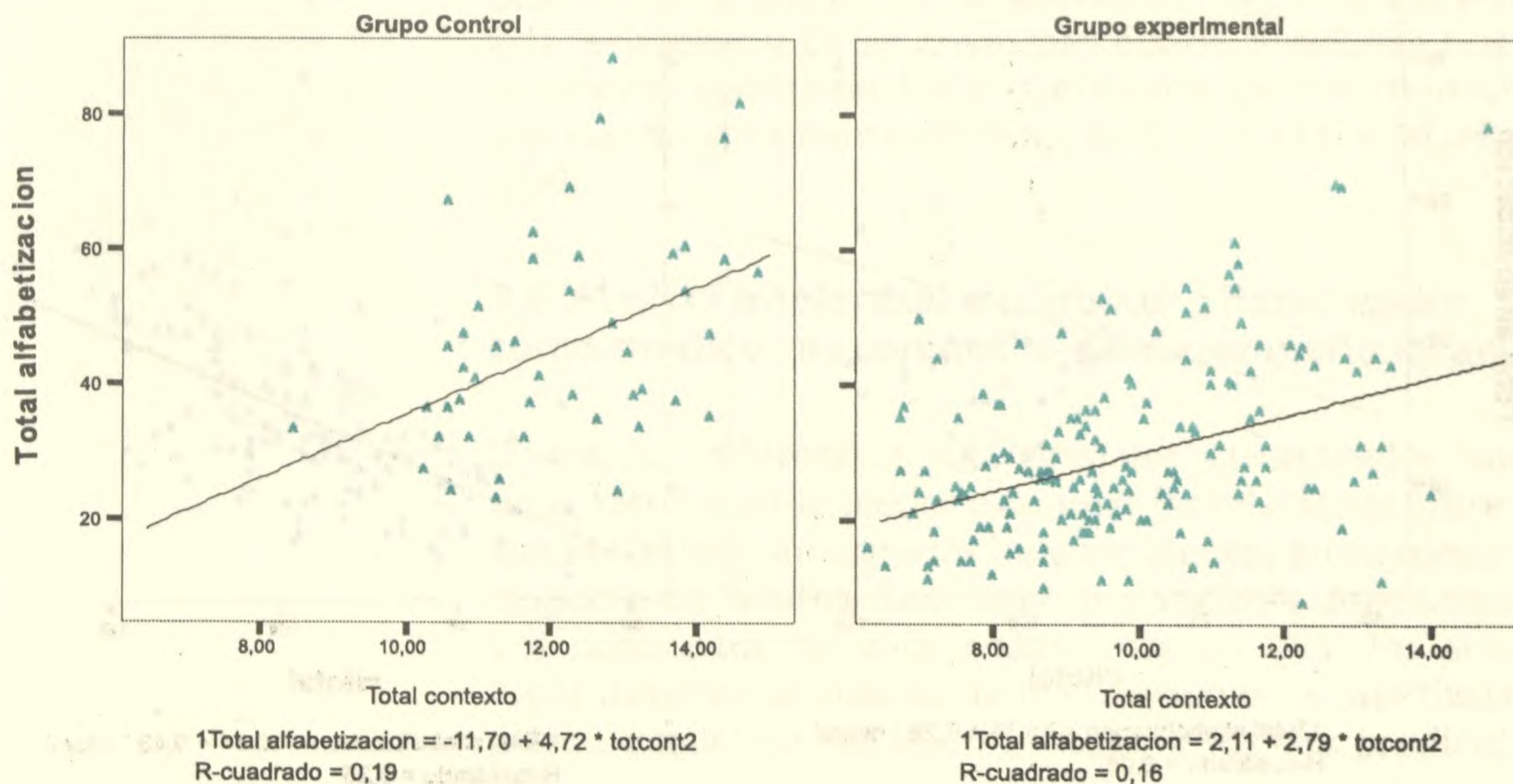
### 3.4. El contexto alfabetizador como predictor de las habilidades y conocimientos infantiles

Las correlaciones encontradas entre las dos dimensiones relativas a los niños entre sí y de ambas respecto del respecto del nivel intelectual guiaron los análisis posteriores, que tuvieron el propósito de explorar y cuantificar las relaciones encontradas. En primer lugar, se realizó un *análisis de regresión simple* entre el Contexto Alfabetizador como variable predictora y la Alfabetización Emergente como medida dependiente. Los coeficientes de determinación encontrados en ambos grupos son relativamente similares. La pendiente de la recta y el ajuste parecen ser levemente mejores para el GNB que para el GB, tal como se observa en el Gráfico 3.3.

**Gráfico 3.3.**

### Relaciones entre alfabetización contexto alfabetizador

Regresión lineal



El análisis de varianza para el coeficiente de determinación resulta significativo tanto en el GB como en el GNB. Existe en consecuencia una relación lineal entre ambas variables:

- GNB: ( $F [1,44] = 10,17, p = .003$ ).
- GB: ( $F [1,165] = 30,95, p = .000$ ).

Dicho de otro modo, cuando se incrementa la variable predictora, se incrementa la variable dependiente.

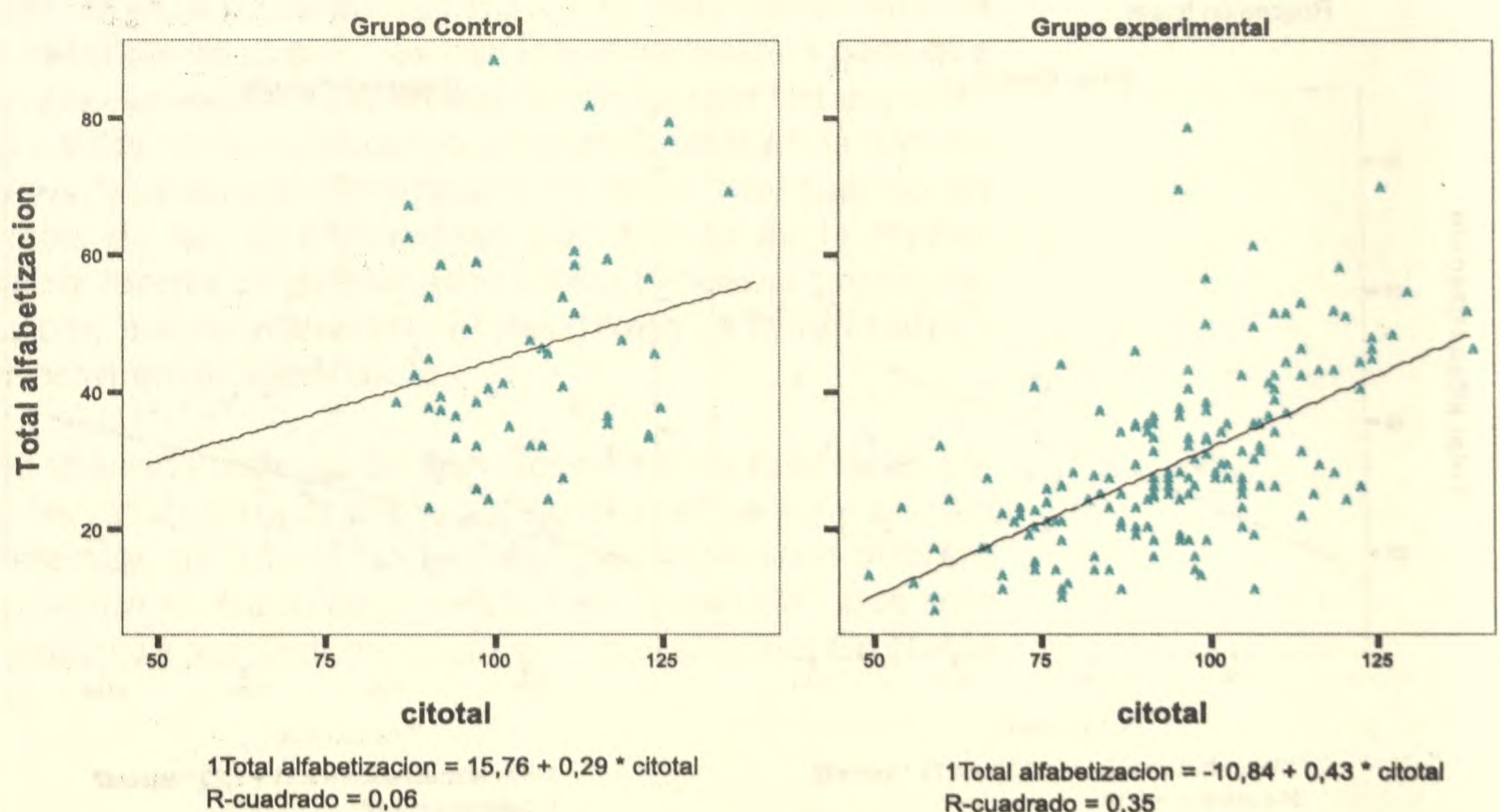
### 3.5. El cociente intelectual como predictor de las habilidades y conocimientos prelectores

Complementariamente, se realizó un *análisis de regresión simple* para explorar y cuantificar las relaciones entre el C.I. como variable independiente y la alfabetización como variable dependiente. Al analizar los diagramas de dispersión por grupos, aparece en ambos casos una relación positiva, aunque su fuerza parece ser mayor, y las relaciones más nítidas, en el caso del GB, donde se observan valores más aglutinados, con un claro incremento conforme aumentan los valores de CI. El Gráfico 3.4 permite identificar la presencia de casos con valores extremos que merecerían un análisis de mayor profundidad.

Gráfico 3.4

#### Relaciones entre alfabetización y CI

Regresión lineal





A partir de ellos, se puede interpretar de manera más precisa las diferencias entre grupos anteriormente observadas. Mientras que en el GB el CI como variable predictora permite explicar una porción considerable de la variación en alfabetización emergente, en el GNB la fuerza explicativa del CI parece ser menor. Mientras que de acuerdo al modelo, para el GB, en promedio, a cada punto de incremento en CI le correspondería un aumento de 0.43 puntos en alfabetización, en el GNB sólo le correspondería un incremento de 0.29.

Por otra parte, al examinar el coeficiente de determinación  $R^2$  puede advertirse fácilmente que la utilidad del CI para predecir el nivel de alfabetización se muestra diferente en ambos grupos, indicando que la recta se ajusta mucho mejor a los datos en un caso que en el otro. Mientras que en el GB un 35 % de la variación en alfabetización puede atribuirse al CI, en el GNB alcanza sólo un 6%. Dicho de otra forma, el nivel de Alfabetización Emergente en el GB parece vincularse más estrechamente con el desempeño intelectual general que en el GNB. En este último caso el conocimiento del CI de un determinado sujeto, por ejemplo, realizaría un aporte poco significativo a la hora de pronosticar su nivel de alfabetización. En contraste, en el GB conocer el CI de un sujeto eleva en un 35% las posibilidades de predecir correctamente su puntaje en alfabetización.

101

Por otra parte, el análisis de varianza para el modelo de regresión propuesto indica que en el GNB las variables no están significativamente relacionadas ( $F [1,46] = 2,79, p = .101$ ). Diferente es el caso del GB, donde puede observarse la presencia de relaciones significativas entre alfabetización y CI, en cuyo caso puede concluirse que la pendiente poblacional y el coeficiente de determinación son significativamente distintos de 0 ( $F [1,182] = 96,05, p = .000$ ).

### **3.6. El nivel intelectual y contexto alfabetizador como predictores conjuntos del desempeño infantil**

Dadas las diferencias intergrupales encontradas hasta aquí, resultó esclarecedor examinar las relaciones entre las dos variables consideradas independientes en su conjunto respecto de la alfabetización como variable dependiente. Los propósitos de este análisis fueron dos. En primer lugar determinar cuánto de la variación en alfabetización puede explicarse teniendo en cuenta los dos predictores

simultáneamente. En segundo término, examinar cuál es la variable independiente que mejor explica las variaciones observadas en la variable dependiente en cada uno de los grupos examinados.

El *modelo de regresión múltiple* aplicado indica que en cada grupo ambas variables predictoras explican con diferente magnitud la varianza de los puntajes de alfabetización.

Para el GNB, el desempeño intelectual y el Contexto Alfabetizador de manera conjunta dan cuenta del 21% de la variación en los puntajes de alfabetización. Es decir que el modelo de regresión múltiple no parece haber mejorado sustancialmente su poder explicativo respecto de la regresión simple cuando se tomó en cuenta el contexto alfabetizador aisladamente. Estos resultados permiten anticipar que en el caso de este grupo, la fuerza de las predicciones (aunque moderadas) recae exclusivamente en la variable relativa al contexto alfabetizador, siendo el aporte del CI prácticamente nulo. Si bien el ANOVA informa que en términos globales el modelo se ajusta a una relación lineal ( $F [2,43] = 6.02, p = .005$ ), al examinar el aporte relativo de cada predictor nuevamente se vuelve a encontrar que el CI, cuando se controlan los efectos del contexto alfabetizador realiza un aporte no significativo, respecto de la variación observada en Alfabetización Emergente (Tabla 3.4).

102

Tabla 3.4  
Coeficiente de regresión parcial. GNB\*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típico	Beta		
Constante	-31,408	234,618		-1,330	,191
C.I. Total	,214	,164	,177	1,305	,199
Total Contexto	4,502	1,478	,413	3,046	,004

\* Variable dependiente: Total Alfabetización.

En el GB, la situación es diferente. Tomadas en su conjunto, las variables predictoras dan cuenta de un 38% de la variación observada en alfabetización ( $R^2 = ,381$ ) lo cual apenas mejora la varianza explicada cuando se considera únicamente el CI como predictor, que es de un 35%. Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía con el GNB, y como ya anticipaban los respectivos modelos de regresión simple, tanto en forma global ( $F [2,161] = 49.67, p = .000$ ) como al examinar cada coeficiente por separado, el modelo de regresión múltiple muestra relaciones signifi-



cativas. Si bien cada una de las variables independientes contribuye de manera significativa para explicar el rendimiento en Alfabetización, los coeficientes estandarizados permiten entrever que el peso de cada una de las variables consideradas es diferente, y en cierta forma inverso a lo que se observaba en el GNB. En este caso, el predictor con mayor fuerza relativa es el referido al desempeño cognitivo, mientras que las variaciones producto del contexto alfabetizador del hogar comportarían prácticamente la mitad de aquellas atribuibles al CI. (Tabla 3.5).

Tabla 3.5  
Coeficiente de regresión parcial. GNB\*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típico	Beta		
1 Constante	-23,343	5,469		-4,268	,000
C.I. Total	,372	,050	,489	7,499	,199
Total Contexto	1,781	,453	,256	3,930	,000

\* Variable dependiente: Total Alfabetización

Resumiendo, el conjunto de los análisis realizados, muestra, para el GB un peso relativo mayor del C.I. como variable predictora del desempeño específico en las áreas de alfabetización emergente, más allá de las asociaciones positivas que se observan respecto del contexto alfabetizador.

Los resultados sobre el desempeño infantil en términos del nivel intelectual global y del desempeño en dominios específicos referidos a las habilidades y conocimientos examinados, dan cuenta del perfil con el que, al menos un porcentaje importante de los niños del GB, comienzan su escolaridad, respecto del perfil de los niños de otros estratos sociales. Ambas situaciones deberían ser consideradas a la hora de diseñar estrategias de intervención. Por un lado deberían implementarse estrategias tendientes no sólo a mejorar el desempeño cognitivo global del niño, sino además a prevenir posibles retrasos. En este caso, las intervenciones que han mostrado eficacia, se implementan muy tempranamente, atendiendo a los múltiples factores de riesgo que se encuentran en la base de posibles dificultades en el curso del desarrollo. Entre ellos no intervienen sólo factores ambientales relacionados con las interacciones lingüístico cognitivas diferenciales que pueden observarse según estrato social de procedencia, sino además, otros factores ambientales ligados, por ejemplo, a los problemas nutricionales y sanitarios que

podrían vulnerar el equipamiento biológico de los niños. Este equipamiento constituye la condición de posibilidad para lograr el éxito de las estrategias de intervención ligadas tanto al incremento global del desarrollo como al de las habilidades y conocimientos específicos de dominio, relacionados particularmente con el éxito escolar. Como se ha observado en el presente estudio, en ambos casos aparece una parte de la población infantil examinada con desempeños que necesitan ser optimizados.



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se examinaron, por un lado, las características de los contextos hogareños y las habilidades y conocimientos prelectores de los niños de cinco años, beneficiarios y no beneficiarios del Plan Más Vida. Por el otro, se analizaron particularmente las correlaciones entre ambas dimensiones y las de cada una de ellas con el Cociente Intelectual Total de los niños.

Los interrogantes que se plantearon fueron formulados en términos de la homogeneidad o heterogeneidad intra e intergrupales de las familias y los niños en las variables estudiadas, y de la naturaleza de las relaciones entre las dimensiones examinadas.

En relación con la última cuestión, se analizaron aspectos particulares del Contexto Alfabetizador, agrupando algunas variables en las denominadas áreas relevantes, para poder contar con indicadores parciales y totales de dicho contexto. De igual manera las tres áreas de Alfabetización Emergente fueron categorizadas de modo tal de obtener puntajes de cada una de ellas y un puntaje compuesto total de la dimensión.

En primer lugar, entre las ventajas relativas de la indagación realizada, se encuentra el hecho de examinar a una población amplia de la pobreza, de modo tal que los resultados encontrados posibilitan examinar características intragrupal, que cuestionan la homogeneidad de los indicadores que la identifican.

En segundo lugar la comparación con un grupo de referencia de no beneficiarios, ha permitido detectar los puntos críticos a ser mejorados, tanto en la situación de los hogares como en la de los niños.

En tercer lugar, la indagación de las características familiares ha trascendido la de los estudios respecto de indicadores de NSE o de aquellos destinados al análisis de la calidad global del hogar, para centrarse en aspectos específicos de un conjunto de recursos y características paternas relacionadas con la alfabetización. Para el análisis de tales aspectos se han utilizado medidas compuestas (el puntaje total de las áreas relevantes y de su conjunto, sometidos por otra parte a un estudio de confiabilidad), que van más allá de los análisis bivariados entre variables singulares, tal como sucede en muchos estudios de este tipo.

En cuarto lugar se han podido hacer distinciones entre el Contexto Alfabetizador pasivo y el activo y se han analizado las relaciones que guardan entre sí las áreas relevantes examinadas, más allá de las relaciones observadas respecto de las características infantiles relevadas. Esto es de particular interés pues, tal como se ha afirmado al inicio de este trabajo, las relaciones entre Contexto Alfabetizador y Alfabetización Emergente analizadas en la literatura existente, depende en gran medida de la manera en como es conceptualizado dicho Contexto.

En quinto lugar, la indagación de las características infantiles se ha focalizado en un conjunto de habilidades y conocimientos prelectores particulares, que permiten aproximaciones más finas respecto de los estudios sobre las características cognitivas globales, expresadas a través del nivel intelectual. Pero además, por los componentes incluidos en esta Evaluación, se ha contado con información acerca de dicho nivel, circunstancia que ha permitido examinar las relaciones entre el desarrollo psicológico global y el desarrollo de aspectos específicos de dominio.

A partir de allí resultó posible indagar si el conjunto de las áreas del Contexto Alfabetizador o alguna de ellas se relacionaba en la misma medida con el conjunto de la dimensión Alfabetización Emergente o con alguna de sus áreas particulares, así como con el Nivel Intelectual de los niños.

¿Cuál es la importancia de los resultados encontrados en las condiciones de los beneficiarios que pueden favorecer o dificultar la escolarización posterior de los niños, de no mediar estrategias de intervención específicas?

La respuesta a este interrogante debe ser contextualizada a la luz de la significación de los primeros aprendizajes escolares, de las características generales que presentan los niños que provienen de familias pobres y no pobres y de las acciones a implementar para homologar las oportunidades educacionales.

En principio, para una sociedad letrada, la lectura es críticamente importante no sólo para el éxito académico, sino además para el éxito posterior en la vida de los niños. Las habilidades de lectura tienden a precisarse con nitidez desde los primeros años escolares. Y el éxito en la lectura depende, en gran medida, de las habilidades y conocimientos con los que los niños ingresan a la escuela, que deberán ser tenidos particularmente en cuenta en el



diseño de los programas de enseñanza a implementar.

Esos conocimientos y habilidades no se desarrollan en el vacío, no son algo que sucede en la vida de los niños por efecto del calendario madurativo. Proviene de la red de interacciones en las que participa el niño en los contextos habituales de vida. Dichos contextos no siempre proporcionan un ambiente rico en oportunidades de contacto con el lenguaje escrito. Para ello es menester disponer no sólo de un *contexto alfabetizador pasivo*, esto es, contar con adultos alfabetizados, cuyas prácticas de lectura y escritura sean variadas y frecuentes, disponer de materiales de lectura y escritura (tales como libros, lápices y papel), sino además, contar con hogares cuyo *contexto alfabetizador sea activo*, 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, etc. (Stanovich, 1986; Teale, 1986; Whitehurst, 1992; Whitehurst & Lonigan, 2000).

En esta evaluación encontramos situaciones heterogéneas en las características de los hogares y en la situación de los niños, congruentes con investigaciones anteriores (Piacente, Marder, Resches & Querejeta, 2002).

107

Entre las características relevadas del *Contexto Alfabetizador pasivo* del GB, destaca el hecho de que para un porcentaje importante se observan carencias: la disponibilidad de material que favorece la alfabetización es escasa y la posibilidad de uso de una computadora nula o casi nula. Más allá del nivel educacional alcanzado por los padres, en el que se registra una gran dispersión, la lectura no es una práctica habitual y no está mayoritariamente relacionada con las necesidades laborales de ambos progenitores. Muchas de las madres tienen antecedentes de dificultades escolares, de igual modo que el resto de sus hijos.

En cuanto al *Contexto Alfabetizador activo*, si bien un poco más de la mitad de los padres informan implementar prácticas tendientes a promover habilidades y conocimientos vinculados a la alfabetización (leer cuentos, enseñar, letras y números, enseñar a escribir algunas palabras, entre otras actividades), resta otro 40% aproximadamente, en el que las prácticas son insuficientes por su oportunidad y frecuencia. Pero aún en los primeros



casos, a pesar de las informaciones proporcionadas, es probable que los padres *no ofrezcan* las actividades de pre lectura en el hogar que dicen ofrecer. En tal sentido llama particularmente la atención las diferencias encontradas entre las prácticas que mencionan y las producciones que informan realizan sus hijos. Sus respuestas satisfactorias pueden, en consecuencia, ser interpretadas a la luz del sesgo de deseabilidad social que las impulsa. Pero este no es un dato menor, puesto que ilustra secundariamente sobre los conocimientos que tienen los padres acerca de las prácticas que pueden resultar beneficiosas para sus niños.

Las relaciones entre las áreas relevantes del Contexto Alfabetizador pasivo y el activo han demostrado ser moderadas a diferencia de lo observado en el grupo de referencia. Efectivamente el material disponible para la alfabetización se relaciona con los hábitos lectores ( $r .404$ ), los hábitos con las prácticas alfabetizadoras ( $r .462$ ) y las prácticas con la motivación de los niños ( $r .513$ ). A su vez cada una de ellas correlaciona positivamente, y con valores de mayor magnitud, con el puntaje total del Contexto Alfabetizador.

108

Cuando esas relaciones se analizan por separado, se observa un peso relativo menor entre los hábitos lectores de los padres, respecto de las prácticas alfabetizadoras y la motivación y producciones infantiles informadas hacia tales actividades, en ambos grupos, en coincidencia con los hallazgos de otras investigaciones (Payne, Whitehurst & Angell, 1994; Burgess, Hecht & Lonigan, 2002). No obstante, los resultados diferentes obtenidos en ambos grupos, más allá de las limitaciones a las imputaciones causales que pudieran postularse a partir de estudios correlacionales, inducen razonablemente a pensar, como ya se ha señalado, que las prácticas alfabetizadoras favorecen la motivación y producciones del niño, o bien que la motivación del niño incrementa la demanda de la puesta en acto de prácticas alfabetizadoras.

En síntesis, los resultados encontrados en el GB y el GNB, se muestran develadores de las experiencias diferenciales en las que participan los niños durante los años preescolares. Tales experiencias no siempre pueden ser compensadas a la hora del ingreso escolar y las políticas sociales deberían propender a mejorar las condiciones de los grupos más vulnerables. Las razones que impulsan a tomar en consideración las características aludidas son de dos tipos. En primer lugar, los objetivos tendientes a mejorar



la calidad del Contexto Alfabetizador de los niños que provienen de la pobreza, lograrán plasmarse con mayor eficacia si se consideran los aspectos relevantes a tener en cuenta en el diseño de las estrategias de intervención. La segunda razón, reside en que estos resultados son reveladores de la heterogeneidad de las características de los contextos alfabetizadores del GB, circunstancia que habla en favor de la presencia de factores protectores o resilientes aún en condiciones adversas, al menos para un porcentaje de las familias examinadas. Consecuentemente los programas de intervención deben atender esas características diferenciales.

En relación con los resultados obtenidos sobre los niños examinados, aunque no se cuenta en el país con investigaciones a nivel poblacional que permitan compararlos, los estudios nacionales puntuales (Borzzone, A. M. & Rosemberg, C., 2000; Signorini, 2000; Signorini & Piacente, 2001; Diuk, 2003), y los internacionales (Adams, 1990; Whiterhurst & Lonigan, 2003; Good & Kaminiski, 2002; Torgesen & Mathes, 2002) permiten hacer las siguientes precisiones. Alrededor de los cinco años se espera que los niños reconozcan rimas sin dificultad, identifiquen algunos sonidos de las palabras del lenguaje oral, puedan reconocer ("leer") varias palabras escritas y escribir algunas palabras, diferenciar letras y números, conocer algunas letras y disponer de un repertorio amplio de palabras en su lenguaje oral (Graves, Juel & Graves, 2000, IRA, 1997, Good y Kaminski, 2002)).

En los niños examinados del GB se observa algunos aspectos críticos a ese respecto. El desempeño promedio en dos pruebas de conciencia fonológica (rimas e identificación del sonido inicial) y en vocabulario, es el esperado para este grupo de edad. No obstante, la magnitud de los desvíos estándar informa sobre una gran variabilidad intragrupal, de modo tal que un porcentaje significativo de niños necesita mejorar sus conocimientos y habilidades en el área: el 28,4% no puede identificar rimas y el 38,8% no puede reconocer el sonido inicial de una palabra. Cabe destacar, por otra parte, que las habilidades de detección de rimas son las que aparecen más tempranamente en el desarrollo infantil y no tienen la misma eficacia predictora que las correspondientes a las otras pruebas. Por otra parte la habilidad de segmentación fonémica, prácticamente ausente en los niños examinados, aparece en interacción con un sistema de escritura alfabético. En tal sentido, las habilidades que se han puesto de manifiesto informan sobre interacciones escasas con libros y otros portadores de textos.

En la prueba de vocabulario en la que se pedía proporcionar el antónimo de un término, el 34% conocía entre 5 y 10 palabras y el 16% entre una y cinco, resultados que implica inferir una disponibilidad léxica escasa al menos para un grupo de los niños examinados.

El caso de los conocimientos sobre el lenguaje escrito resulta el más crítico. Casi todos reconocen la diferencia entre dibujo y escritura, pero este es un conocimiento muy básico que comienza tempranamente. En cambio, la disponibilidad de conocimientos un poco más complejos es escasa. Por ejemplo la diferenciación de letras y números como grafías distintas, el conocimiento de letras y el de la correspondencia entre sonidos y letras. Asimismo, es limitado el porcentaje de niños del GB que pudo reconocer palabras familiares presentadas por escrito, y sólo pudieron escribir muy pocas palabras, generalmente su propio nombre.

Este perfil puede ser considerado de riesgo. Contrasta con el que presentan niños que provienen de estratos con mayores recursos. En el caso de la presente investigación la mayor parte de los resultados muestran diferencias significativas respecto de los obtenidos por el GNB.

110

En cuanto a las relaciones encontradas entre las dimensiones analizadas entre sí, merecen algunas consideraciones particulares. En principio, se han constatado asociaciones positivas entre los resultados totales del Contexto Alfabetizador y los correspondientes a la Alfabetización Emergente en ambos grupos. Estos hallazgos son particularmente significativos si se tiene en cuenta que se trata de variables compuestas, obviamente de complejidad mayor de las usualmente reportadas en investigaciones de este tipo.

Respecto de las áreas particulares de ambas dimensiones los resultados son más heterogéneos. Se destacan las correlaciones de mayor intensidad entre información sobre motivación del niño y el conocimiento del lenguaje escrito y el puntaje total de Alfabetización Emergente. La intensidad menor de las asociaciones entre la información sobre la motivación del niño y las habilidades de conciencia fonológica y vocabulario induce a pensar que la influencia del Contexto Alfabetizador, al menos tal como ha sido examinado en el presente estudio, recae fundamentalmente sobre actividades relacionadas con producciones infantiles respecto del lenguaje escrito y no sobre las reflexiones sobre la estructura sonora del



lenguaje. Estos resultados aportan, a su vez, evidencia adicional acerca de las condiciones de emergencia de las habilidades de conciencia fonológica, que requieren de interacciones mucho más específicas respecto de la correspondencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

Otro aspecto de interés acerca de las relaciones entre áreas particulares, consiste en la ausencia de correlaciones o en la presencia de correlaciones de baja magnitud entre los hábitos lectores de los padres y las habilidades y conocimientos infantiles prelectores, según se trate de uno u otro grupo. En otros estudios se ha constatado, por ejemplo, que las prácticas de lectura de los adultos, por mayor disfrute que dispensen a los lectores, tiene una resonancia escasa sobre el desarrollo del lenguaje infantil (Share & al., 1984; DeBaryshe, Caulfield, Witty, Sidden, Holt, & Reich, 1991; Scarborough, Dobrich & Hager, 1991; Whiterhurst, 1992).

Los hallazgos de este estudio a ese respecto confirman que no se trata simplemente de diferencias en positivo respecto de una cantidad de variables singulares, sino de las acciones que se llevan a cabo efectivamente en interacción con los niños. Un padre puede estar mejor o peor alfabetizado, obviamente una vez sobrepasado el nivel que garantiza habilidades de lectura, o leer más horas por día o disfrutar en mayor o menor medida con esa actividad, pero esto resulta relativamente irrelevante si no lee con el niño en formatos de interacción, que por su misma naturaleza resulten contingentes, creativos, abiertos y habituales, de modo tal que se conviertan en una escena rutinaria de intercambios hogareños.

Por otra parte, se han planteado interrogantes acerca de la incidencia directa del Contexto Alfabetizador pasivo sobre las características infantiles o, en sentido contrario, la de su rol como condición de posibilidad para que se implementen prácticas alfabetizadoras concretas, propias del Contexto Alfabetizador activo. La magnitud de las relaciones encontradas entre las áreas relevantes del contexto en el GB, conducen a interpretar que un nivel educacional determinado, una cantidad suficiente de disponibilidad de material, hablan en favor del establecimiento de hábitos lectores y de prácticas de alfabetización adecuadas.

Una última cuestión a considerar a ese respecto, se relaciona con la ausencia de correlaciones entre algunas de las áreas del Contexto Alfabetizador y de la Alfabetización

Emergente en el GNB. Se ha postulado como intento explicativo de estas características, el tipo de variabilidad, significativamente menor, observado en las puntuaciones de ambas dimensiones y de sus áreas particulares en este grupo. Es decir que, cuando tales puntuaciones se ubican por encima de determinado valor alcanzan un nivel a partir del cual las relaciones dejan de ser significativas.

Más allá de estas consideraciones, es necesario reflexionar sobre las relaciones encontradas entre las habilidades y conocimientos infantiles y el nivel intelectual. El GB ha obtenido una dispersión de puntajes de C.I. notablemente más amplia, con valores extremos bajos, que no se observan en el GNB. Estas diferencias en ambas distribuciones, al analizar el peso relativo del desempeño cognitivo sobre los resultados obtenidos en Alfabetización Emergente, ha mostrado tener una importancia mayor para el GB y ser de escasa incidencia para el GNB. Dicho de otro modo, a niveles bajos de rendimiento cognitivo, se observa un impacto menor de las estrategias derivadas del Contexto Alfabetizador activo. En sentido contrario, cuando los niveles cognitivos se distribuyen entre valores medios y altos, la incidencia del Contexto Alfabetizador es significativamente mayor. Resumiendo, la efectividad de las estrategias a implementar requiere, como condición de posibilidad, de un nivel intelectual de base dentro de ciertos parámetros.

112

El desempeño infantil en términos del nivel intelectual global y en dominios específicos de habilidades y conocimientos prelectores, dan cuenta de un perfil que necesita ser mejorado, al menos para un porcentaje ponderable de los niños examinados, tal como se propone en el Plan Más Vida.

¿Cuáles podrían ser las consecuencias de estos resultados sobre el diseño de estrategias de intervención en poblaciones vulnerables?

Respecto de las familias, más allá de las controversias sobre el efecto a largo plazo de las interacciones hogareñas durante el período preescolar, es necesario plantear la manera en que incide la persistencia en la mejora en las condiciones de vida, entre las que se cuentan particularmente las prácticas concretas que se realizan con los niños. La estabilidad de ese incremento seguramente tendrá efectos no sólo en la escolaridad inicial sino a lo largo del trayecto formativo. En muchos casos, resultan necesarios cambios de menor magnitud,



en la medida que se cuenta de base con una suerte de *sabiduría materna*, que sin embargo no siempre conduce a hacer efectivas las prácticas que se reconocen como de beneficio de los niños. En otros, se necesita mejorar con mayor profundidad la calidad de vida de las familias en una pluralidad de indicadores, tales como los que han sido observados en el presente estudio.

Respecto de la situación de los niños, habida cuenta de los perfiles de desempeño obtenidos, cabe plantear la necesidad de elaborar diseños duales de intervención. Unos destinados a incrementar la capacidad de los contextos de crianza para favorecer las posibilidades de desarrollo infantil tendientes a optimizar el rendimiento cognitivo general conjuntamente con los conocimientos y habilidades específicos. Otros destinados específicamente a tales conocimientos y habilidades. Cabe recordar que un porcentaje de los niños muestra puntuaciones de nivel intelectual que se alejan significativamente del promedio en sentido negativo, que deberían ser detectados oportunamente, para implementar estrategias de intervención que pudieran prevenir posibles retrasos del desarrollo. No ajena a esta cuestión, más allá de las prácticas favorecedoras que han sido examinadas, debería considerarse el estado de salud de los niños con vistas a mejorar la atención que se brinda a este respecto, estado de salud en el que intervienen seguramente factores nutricionales y de otro tipo que pueden llegar a vulnerar el equipamiento biológico infantil (ver el tomo de esta serie destinado al estado nutricional de los niños)

113

La mayor o menor fuerza otorgada a alguno de las cuestiones mencionadas, debería establecerse a partir de un diagnóstico de situación, tal como el que se ha llevado a cabo en esta evaluación, en la que se ha verificado una variabilidad sustancial tanto en la situación de las familias como en la de los niños. Aparecen por un lado, como ya se señalara, condiciones muy críticas en los contextos hogareños y en la situación de los niños, y por otro la presencia de factores protectores o resilientes, que han logrado preservar el desarrollo infantil, aún en condiciones adversas.

En esa perspectiva, un porcentaje de los niños a la hora de ingresar a la escuela tendrá escasas oportunidades de éxito. Pero aún en aquellos casos en los que se observa un nivel de desempeño adecuado, resulta necesario incrementar las capacidades de las familias y los niños, en razón de que las oportunidades diferenciales, características de distintos

estratos sociales, siguen operando a lo largo del tiempo. Las exigencias escolares se tornan progresivamente más complejas y requieren del desarrollo de capacidades más elaboradas, para la comprensión y producción del lenguaje, circunstancia que a su vez condiciona la adquisición de conocimientos generales del mundo.

La revisión a nivel internacional acerca de la eficacia de los programas que se proponen mejorar la situación de las familias y los niños que provienen de estratos pobres, hablan a este respecto de la necesidad de intervenciones oportunas, sistemáticas y sostenidas a lo largo del tiempo, como vías posibles de incrementar la equidad de las posibilidades educativas del conjunto de los niños.

*Oportunas*, porque su comienzo debe atender al momento evolutivo en el que comienzan a aparecer perfiles diferenciales entre los niños. Para un porcentaje significativo de la población estudiada esas diferencias se expresan tempranamente, requiriendo, entre otras intervenciones, la asistencia de los niños a guarderías y jardines, que por otra parte, trabajen de manera conjunta con los padres en todas las áreas del desarrollo infantil.

114

*Sistemáticas*, en el sentido de un abordaje planificado que atienda no sólo al desarrollo global de capacidades y a las condiciones biológicas que lo posibilitan, sino particularmente, a los puntos críticos a ser mejorados, a partir de un diagnóstico de situación como el que se presenta en los diferentes tomos de esta serie.

*Sostenidas a lo largo del tiempo*, puesto que las demandas escolares y posteriormente las laborales, tienden a incrementarse conforme se avanza hacia edades cronológicas mayores. Justamente la evaluación sobre los programas de intervención a nivel internacional han aportado suficiente evidencia empírica acerca del *efecto invernadero* que se produce cuando son de corta duración. Es decir que, la situación de los niños mejora mientras se encuentran atendidos en programas especiales, y vuelve a decaer una vez finalizado el programa de intervención.

Por último, los resultados en parte contrastante entre las informaciones proporcionadas por los padres y las características que se observan en los niños, informan, como ya se señalara, sobre conocimientos maternos *disponibles*. Esta última circunstancia puede ser tomada en cuenta para optimizar las características del Contexto Alfabetizador, en cuanto a recursos y materiales capaces



de favorecer interacciones precoces con el mundo de lo escrito. Es necesario recordar a ese respecto, que el aprendizaje de la lectura y la escritura no constituye un proceso natural que simplemente sucede a lo largo del desarrollo. Por el contrario requiere que los niños participen muy tempranamente en experiencias ricas en contacto con el lenguaje escrito, que estén especialmente dirigidas a ellos.

Las estrategias de intervención a diseñar, previas y durante la escolaridad formal, deberían tomar en cuenta los perfiles de las familias y los niños, que marcan de manera crítica las condiciones en las que los niños ingresan a la escuela. En el Anexo se ofrece un diagrama de síntesis de la evaluación realizada y de las variables principales a tener en cuenta en tales diseños.

En el conjunto de estas reflexiones no pueden dejar de señalarse las razones de orden ético que obligan a pensar sobre la necesidad de erradicar la pobreza, más que la de paliar puntualmente sus efectos. No obstante, hasta tanto se logre esta aspiración, compartida por el conjunto de los países con un alto porcentaje de su población con necesidades básicas insatisfechas, las intervenciones planificadas resultan imprescindibles, urgentes y necesarias. De no contar con ellas, las diferencias que se observan corren el peligro no sólo de permanecer estables en los aprendizajes iniciales, sino de incrementarse en los trayectos escolares posteriores. Tales diferencias iniciales pueden determinar un destino de *doble fracaso* para los niños de la pobreza. El primero signado por el abandono o la repitencia. El segundo por los escasos niveles de competencia con los que egresarán, aún cuando finalicen la escolarización obligatoria.

115

Por lo tanto, uno de los aspectos sustantivos que se propone el Plan Más Vida es mejorar las condiciones de salud, de nutrición, de crecimiento y desarrollo de los beneficiarios, trascendiendo el enfoque asistencial, a partir de fortalecer las capacidades de las familias y los niños en situación de vulnerabilidad.

Esta perspectiva aparece como particularmente sensible, en un momento en que las reflexiones de orden social llevan a plantear que los países de Latinoamérica deben considerar imperiosamente el nivel de educación que recibe la mayoría de sus ciudadanos, considerando que la sociedad del Siglo XXI tiende a una división de poderes basada más en la capacidad de análisis de la información

circulante que en la ostentación de bienes materiales. Por ello, la implicancia de la alfabetización infantil es enorme porque sus repercusiones se extienden a lo largo de toda la vida, especialmente en una época en la que la complejización de las demandas sociales requiere de una considerable competencia en lectura y escritura. Concomitantemente la ubicuidad de los multimedios de comunicación hace imprescindible no ya la *alfabetización* sino la *info-alfabetización*, como han comenzado a llamarla muchos expertos y cuya condición de posibilidad radica en el dominio de la primera.

Esto compromete a redoblar esfuerzos en pos del objetivo de preservar el destino del sector poblacional más preciado: los niños, garantizando el desarrollo que augure un futuro promisorio para ellos. Con vistas a la consecución de tales objetivos se han llevado a cabo las indagaciones del presente estudio, en consonancia con los objetivos generales y particulares del Plan Más Vida.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Adams, M.; Foorman, B. R.; Lundberg, I. & Beeler, T. (2002). *Phonemic Awareness in Young Children*. Baltimore, Maryland: Paul h. Brookes Publishing.
- Anderson, A.B., & Stokes, S.J. (1984). Social and institutional influences on the development and practice of literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Exeter, NH: Heinemann.
- 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.
- Bishop, D. & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders, and reading retardation. *Journal of Child Psychology*, 31, 1027-1050.
- Bond, G. L. & Dykstra, R. (1967/1997). The cooperative reading program in first-grade reading study. *Reading Research Quarterly* 2, 5-141.
- Borzzone de Manrique, A. M. y Rosenberg, C. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?*. Buenos Aires: Aique.
- Bowey, J.A., & Patel, R.K. (1988). Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistics*, 9, 367-383.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983) Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 303, 419-421
- Bradley, R. & Caldwell, B. (1984). *Home Observation for the Measurement of the Environment (revised edition)*. Arkansas: University of Arkansas at Little Rock.
- Bruner, J. (1991). *Le Développement de l'enfant. Savoir Faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- 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.
- Buttler, S.R., March, H.W., Sheppard, M.J., & Sheppard, J.L. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 349-361.

- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior. Unpublished doctoral dissertation*. University of Auckland, New Zealand.
- Cortada de Cohan, N. (2004). BAIREs. *Test de Aptitud Verbal "Buenos Aires"*. Madrid: TEA Ediciones.
- 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.
- Critchlow, D. E. (1996). *Dos amigos. Verbal Language Scales*. Novato, California: Academic Therapy Publications.
- Chall, J. S. (1967) *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw Hill.
- DeBaryshe, B.D., Caulfield, M.B., Witty, J.P., Sidden, J., Holt, H.E., & Reich, C.E. (1991). The ecology of young children's home reading environments. *Society for Research in Child Development Abstracts, 8*, 227.
- Diuk, B. (2003). *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano marginales*. Tesis Doctoral (inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- Dunn, L. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Edmaston, R. (1984). Oral language and reading: how are they related for third graders? *Remedial and Special Education, 5*, 33-37.
- Epstein, J.N., Whitehurst, G.J., Angell, A.L., Payne, A.C., Crone, D.A., & Fischel, J.E. (1994). *Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook.
- Ehri, L. (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.
- Faber, A. (1990). Phonemic segmentation as epiphenomenon: evidence from the history of alphabetic writing. *Haskins Laboratories, Status Report on Speech Research, SR -101-102*, 28-40.
- 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.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1984). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Ed. Siglo XXI.



- Fowler, A. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. In S. A. Brady & D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy* (pp. 97-117). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.) *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Gombert, J. E. (1990). Développement métalinguistique et langage écrit. En E. Gombert *Le développement métalinguistique*. París: Presses Universitaires du France.
- Good, R. H. & Kaminski, R. A. (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (6<sup>th</sup> ed.)*. Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. <http://www.dibels.uoregon.edu/>.
- Goswami, U. (1999). Causal connection in beginning reading: The importance of rhyme. *Journal of Research Reading*, 22, 217-240.
- Guirao, M y García Jurado, M.A. (1993). *Estudio estadístico del español*. Buenos Aires: Laboratorio de Investigaciones Sensoriales, CONICET.
- Graves, M. F.; Juel, C. y Graves, B. B. (2000). *Teaching Reading in the 21st. Century*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gunning, T. (1998). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Harris, M.M., & Smith, N.J. (1987). Literacy assessment of chapter 1 and non-chapter 1 homes. *Reading Improvement*, 24, 137-142.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 61, 782-796.
- International Reading Association (1997). *The Role of Phonics in Reading Instruction*. <http://www.adobe.com/prodindex/acrobat/readstep.html#reader>
- Halliday, Ch. (1988) ). *Spoken and Writing Language*. Hog Kong: Oxford University Press.
- Høien, T., Lundberg, I; Stanovich, K. E. & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-178.
- Landry, S. H. & Smith, K. E. (2006). The Influence of Parenting on Emergent Literacy Skills. En D. K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol 2*. New York: The Guilford Press.

- Liberman, I. Y. (1973). Segmentation of spoken word. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77
- Lomax, R.G. y McGee, L.M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- Lonigan, C. J.; Burgess, S. R.; Anthony, J. L. & Barker, T.A. (1998). Development of phonological sensibility in 2-to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311.
- López, M. E. (1993). *Lo que sabe mi loro*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Mason, J.M. (1980). When children do begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203-227.
- McCardle, P. y Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- McCormick, C.E., & Mason, J.M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In Teale, W. H., & Sulzby, E. *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 90-115). Norwood, NJ: Ablex.
- Metsala, J. L. & Ehri, L. C. (1996). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, New Jersey; London; Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Metsala, J. L. & Walley, a. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. In J. I. Metsala & J. L. Erhi (Eds.), *Word recognitions in beginning literacy* (pp. 89-119). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Miller, W.H. (1969). Home prereading experiences and first grade reading achievement. *The Reading Teacher*, 22, 641-645.
- Nagy, W. E. & Anderson, R.V. (1984). How many wrds are there in printed school English?. *Reading Research Quarterly* 19, 304-330.
- 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. State University of New York at Stony Brook.



- Piacente, T. (2004). El desarrollo Psicológico Infantil. Sus factores determinantes. En *Nutrición, Desarrollo y Alfabetización*. Buenos Aires. UNICEF.
- Piacente, T.; Marder, S.; Resches, M. & Querejeta, M. (2002). *Importancia del Contexto Alfabetizador*. VI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico XIII Jornadas Nacionales de ADEIP: "La Eficiencia y Ética en el Psicodiagnóstico Realidad Socio-cultural", Córdoba.
- Piacente, T., Querejeta, M.; Marder, S. y Resches, M. (2003). *Evaluación del Contexto Alfabetizador* (Inédito. Mimeo).
- Piacente, T.; Marder, S.; Querejeta, M. y Resches, M. (2003). El contexto alfabetizador hogareño. Su relación con la alfabetización emergente. 29º Congreso Interamericano de Psicología. Lima, Perú.
- Piacente, T.; Rodrigo, M. A. y Urrutia, M. I. (1997). Nivel educacional de la madre y desarrollo del lenguaje temprano. *Psicodiagnosticar, Revista de la Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico (A.D.E.I.P.)*. Vol. VII, Año VII, 71-88.
- Piacente, T.; Rodrigo, M. A. y 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 N° 1, 102-116.
- Piacente, T.; Talou, C. y Rodrigo, M. A. (1990). *Piden Pan...y algo más. Un estudio de crecimiento y desarrollo infantil*. Buenos Aires: Siglo XXI-UNICEF.
- Piacente, T.; Signorini, A.; Marder, S. y Resches, M. (2003). *Evaluación de la alfabetización emergente* (Inédito. Mimeo).
- Querejeta, M; Piacente, T.; Marder, S. y Resches, M. (2005). Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. En M. A. Mayor, B. Zubiauz y E. Diez (Eds.), *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado*. Ediciones Universidad de Salamanca (Colección Aquilafuente (en prensa), p. 803-818.
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.

- Rogoff, B. (1998). *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- Rowe, K.J. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.
- Samson, G. (1985). *Writing Systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Scarborough, H.S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, 41, 207-220.
- Scarborough, H.S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 508-511.
- Seguel, X.; Bralic, S. y Edwards, M. (1989). *Más allá de la sobrevivencia*. Chile: CEDEP-UNICEF.
- Seguí, J. y Ferrand, L. (2000). *Leçons de Parole*. París. Editions Odile Jacob.
- Share, D.L., Jorm, A.F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Signorini, A. (2000). *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis Doctoral (inérita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- Signorini, A. y Borzone de Manrique, A.M. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 23, 71-93.
- Signorini, A. & Piacente, T. (2001). La adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista IRICE. Instituto Rosarino de Investigaciones en Ciencias de la Educación – CONICET-U.N.R.*, 15, 5-29.
- Shore, C. M. (1990). *Individual differences in language development*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years. *Harvard Educational Review*, vol 53, N° 2, 165-189.
- Snow, C.E., Dubber, D., & de Blauw, A. (1982). Routines in mother-child interaction. In L. Feagans & D.C. Farran (Eds.), *The language of*



- children reared in poverty*. New York: Academic Press.
- Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture acquisition et troubles du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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. (2000). *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K.E.; Cunningham, A. F. y Cramer B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology, 38*, 175-190.
- 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.
- Terman, L. y Merrill, M. (1972). *Medida de la Inteligencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Terra, J. P. (1989). *Creciendo en condiciones de riesgo. Niños pobres de Uruguay*. Uruguay: C.L.A.E.H.-UNICEF.
- Thorndike, R.; Hagen, E. y Sattler, J. (1986). *The Stanford-Binet Intelligence Scale. Fourth Edition*. Chicago: Riverside Publishing, Houghton Mifflin Company.
- Torgesen, J. K. & Mathes, P. G. (2002). *A Basic Guide to Understand, Assessing, and Teaching Phonological Awareness*. Austin, Texas: Pro-De International Publisher.
- Vigotsky, L. S (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Hay traducción en español (1973): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wagner, R. K.; Torgesen, J. K.; Laughon, P.; Simmons, K. & Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skill. *Psychological Bulletin, 101*, 192-212.
- Wagner, R. K.; Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A.; Barker, T. A.; Burguess, S.; Donahue, J. & Garon, T. (1997). Changing causal relations between phonological processing abilities and word level reading as children develop from

- beginning to skill readers: A 5 year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- Wechsler, D. (1983). *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños en edad Preescolar y Primaria (W.P.P.S.I.)*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G., Barnes, S., & Wells, J. (1984). Linguistic influences on educational attainment. *Final report to the Department of Education and Science*.
- Whiterhurst, G. J. & Lonigan, Ch. L. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872).
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, Ch. L. (2000). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. Newman & 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.
- Whitehurst, G.J. (1992). *Stony Brook Family Reading Survey*. Stony Brook, NY: Published by the author.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Zill, N & Resnick, G. (2006). Emergent Literacy of Low Income Children in Head Start. Relationship with Child and Family Characteristics, Program Factors, and Classroom Quality. En D. K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol 2*. New York: The Guilford Press.





Metodología de la Evaluación de Impacto

Componente Alimentario

Componente Condiciones de la Familia y del Niño para la Alfabetización

Componente Crianza

Componente Desarrollo Psicológico Infantil

Componente Nutricional