

PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN NIÑOS DE SECTORES VULNERADOS. INVESTIGACIÓN Y SEGUIMIENTO

Sandra Esther Marder Facultad de Psicología, UNLP.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo consiste en analizar los resultados de la implementación de un programa destinado al desarrollo de habilidades relativas a la lectura y la escritura inicial.

Consiste en un estudio longitudinal de 2 años y medio de duración, con un diseño pre- post test en el cual se evaluaron antes, durante y finalizada la intervención de la intervención, a 35 niños de 2 jardines, uno que conformaba el Grupo experimental (GE) y otro el Grupo control (GC), en las siguientes variables:

habilidades metafonológicas (segmentación fonémica)
escritura y lectura de palabras y pseudopalabras
comprensión oral de textos.

Los niños del GE participaron de un programa en el cual se desarrollaron habilidades de conciencia fonológica, aprendizaje de letras, escritura, lectura y comprensión oral y escrita de textos; y el otro grupo (GC) recibía la enseñanza correspondiente al currículo oficial de la provincia.

Se realizaron análisis de varianza de medidas repetidas de todas las variables para evaluar el impacto del programa en el grupo experimental. Los resultados obtenidos comparados con los de grupo control ponen en evidencia un incremento significativo en la mayor parte de las variables consideradas, habiendo partido de iguales condiciones en ambos grupos y con un 30% de diferencia en el desempeño de los niños, a favor del grupo experimental al final de la intervención.

Nota: El presente trabajo forma parte de una tesis doctoral titulada: Impacto De Un Programa De Alfabetización Temprana En Niños De Sectores Urbano Marginales (Marder, 2008) Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Director: Psicóloga Telma Piacente (UNLP), Co Director: Dra Ana Marría Borzone (CONICET)

PALABRAS CLAVE: Alfabetización temprana - habilidades fonológicas – escritura - comprensión

Introducción

El proceso de alfabetización.

El proceso de alfabetización empieza con el nacimiento, cuando los padres crean el entorno en el cual la lectura es compartida con y dirigida a los niños. Sin embargo, aprender a leer no es siempre una empresa fácil. Dado que no se trata de una habilidad innata como lo es aprender a hablar, su adquisición requiere de instrucción específica. A este respecto, las numerosas investigaciones en torno a esta problemática no sólo han demostrado la necesidad de iniciar los aprendizajes tempranamente, sino que han intentado identificar las estrategias más eficaces para enseñar a leer en los primeros grados (National Institute of Child Health and Human Development 2000; McCardle y Chhabra, 2004). La elección de tales estrategias no es azarosa, sino que requiere conocer la naturaleza de los procesos cognitivo-lingüísticos implicados en el aprendizaje de la lectura, los cuales a su vez dependen del sistema de escritura del que se trate.

Como sabemos, los sistemas de escritura alfabéticos están regulados por el principio alfabético, según el cual existe una correspondencia más o menos biunívoca entre los fonemas de la lengua oral y los grafemas de la lengua escrita (Piacente, 2005). Si bien ningún sistema de escritura alfabético ha respetado plenamente este principio, puede considerarse al español como un sistema transparente, en función de la alta consistencia que caracteriza las relaciones entre sus estructuras fonológicas y ortográficas (Signorini, 1999). Por lo tanto, el proceso de alfabetización en español implicará, en primer lugar, el dominio del principio alfabético y, en segundo lugar, el aprendizaje de la norma ortográfica, que es arbitraria y regula la

forma convencional de escritura (Piacente; Granato; Talou y Marder, 2000).

El dominio del principio alfabético comprende una serie de habilidades interrelacionadas como la capacidad de identificar las letras, la capacidad de aislar los fonemas en el seno de las palabras orales (conciencia fonémica) y la capacidad de aplicar las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas, lo cual implica comprender que las letras codifican ciertas unidades de la lengua oral, que en sí mismas carecen de significado (Gombert, 2002). Ahora bien, es evidente que el reconocimiento de palabras no constituye el fin último de la lectura. La lectura y la escritura son actividades complejas de extracción y producción de significado. Por lo tanto, así como para leer textos no es suficiente reconocer palabras, para escribirlos tampoco basta con la automatización de su escritura, aunque ésta constituya su condición de posibilidad.

El programa de alfabetización

El programa de intervención diseñado, es una réplica de un programa ya existente, el programa ECOS "Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura" (Borzzone de Manrique y Marro, 1990), a partir del cual hemos realizado adaptaciones de las actividades con el fin de ser utilizado con niños de 4 a 6 años de edad.

El mismo sintetiza la concepción cognitivo-comunicativa según la cual se aprende a leer y escribir en situaciones comunicativas que ponen en relación al docente, el texto y a los niños, en tareas que persiguen un objetivo claro.

Entre las actividades escogidas y adaptadas cabe diferenciar un conjunto de actividades fijas y otras de carácter más libre. Las primeras estuvieron destinadas a promover los conocimientos respecto del sistema de escritura y de la funcionalidad del lenguaje escrito. Entre ellas se cuentan la prolongación y síntesis de sonidos, los juegos con sonidos y palabras (trabalenguas, rimas), y la escritura de noticias relatadas por los diferentes alumnos. Las segundas consistieron básicamente en la Lectura de Cuentos, enmarcada dentro de la estructura denominada ELA, experiencia lectora andamiada (Graves, Juel & Graves, 2001), para promover habilidades de lectura y comprensión de textos. Incluyeron actividades previas, durante y posteriores a la lectura.

Método

Se trata de un estudio explicativo, cuasi experimental y longitudinal (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 2006), en el que se examinó el desempeño en habilidades y conocimientos relativos al lenguaje escrito, en niños, de 4 a 6 años edad en cuatro oportunidades diferentes (tiempo 0,1, 2 y 3) con el fin de evaluar el impacto de la aplicación de un programa específico de intervención.

Participantes

Los participantes fueron 35 niños (21 varones y 14 mujeres) procedentes de familias de estrato sociocultural bajo, y que concurrían a dos centros públicos de educación infantil ubicados en dos zonas urbano-periféricas de la provincia de Buenos Aires. Al inicio de la investigación los niños contaban con una edad media de 54 meses, y de 81 meses (a la finalización de la misma).

Los niños fueron divididos en dos grupos, un Grupo Experimental o bajo programa (n=20, 13 varones y 7 niñas, en adelante GE) y un Grupo Control o no intervenido (n=15, 7 varones y 8 niñas, en adelante GC).

Además de las variables sociodemográficas mencionadas, los grupos fueron igualados en cuanto a las características del contexto alfabetizador del hogar, medido a través de una entrevista elaborada ad-hoc (Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006) basada en el Stony Brook Family Reading Survey (Whitehurst, 1992), y también respecto a sus conocimientos y habilidades prelectoras iniciales por medio de una serie de pruebas que se explicarán mas adelante.

Instrumentos

Todos los niños fueron examinados en las escuelas a las que concurrían en sesiones individuales por personal entrenado. La mayor parte de los instrumentos utilizados para evaluar las diferentes variables en estudio constituyen adaptaciones de otros utilizados en estudios similares en Argentina.

Prueba de segmentación fonémica. Examina la habilidad del niño para segmentar las palabras en sus fonemas constituyentes, articulándolos en forma aislada. La prueba utilizada ha sido elaborada partir de las diseñadas por Yopp-Singer (Yopp, 1988), Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter (1974) y adaptadas al español por Manrique y Gramigna (1984), y Signorini (1999). Consta de 20 ítems: 18 monosílabos y 2 palabras bisílabas. Alfa de Cronbach: 0.99.

Prueba de lectura de palabras y pseudopalabras

Constituye una adaptación de la prueba de lectura de palabras y pseudopalabras elaborada por Signorini

(1999). La prueba original consiste en 60 estímulos, de los cuales se seleccionaron 52. De entre estos últimos, 32 corresponden a palabras de diferente longitud, estructura silábica, complejidad ortográfica y familiaridad, y 20 a pseudopalabras.

Adicionalmente, se calculó el porcentaje de niños que utilizan una u otra estrategia de lectura, tomando en cuenta las etapas de adquisición de la lectura descritas por Erhi (1991): lectura por pistas visuales, lectura alfabética parcial, lectura alfabética total y alfabética consolidada. En esa perspectiva, y tomando en cuenta el desempeño en palabras que plantean distintas demandas cognitivas, se analizaron también las lecturas producidas por los niños desde el punto de vista de la utilización de determinadas estrategias (pre analíticas, analíticas parciales y analíticas completas con o sin uso ortográfico).

Prueba de escritura de palabras: es una adaptación de la prueba de Escritura de palabras elaborada por Diuk (Diuk, 2003). Se trata de una prueba al dictado de 25 palabras con apoyo de imágenes distribuidas en 4 series (4 palabras bisílabas muy frecuentes, 5 palabras bisílabas con estructura silábica más compleja, 7 palabras trisílabas y cuatrísílabas y 9 palabras bisílabas de mayor complejidad). Para la evaluación de ésta prueba se asignaron dos tipos de puntuaciones: el número de palabras escritas en forma fonológicamente apropiada (Alfa de Cronbach: 0.97); y la puntuación obtenida a partir de la aplicación de una escala para la evaluación de la escritura desarrollada por Ball y Blachman, (1991), y a la cual se le han realizado una serie de ajustes (Piacente, Marder y Resches, 2008).

Prueba de Comprensión de textos: La comprensión oral de textos fue evaluada a partir de la lectura de un cuento realizada por el examinador, sobre el que se solicitó a los niños la respuesta a preguntas de contenido literal e inferencial. Para ello se utilizó el cuento "La Bruja Berta" (Korki, 1992), material que posee una estructura canónica de texto narrativo.

Consta de 20 de preguntas literales e inferenciales (7 y 13 respectivamente)), diseñadas ad-hoc (Marder, Piacente y Borzone, 2001). Las preguntas inferenciales se han elaborado siguiendo el modelo de taxonomía de las inferencias de Graesser, Singer y Trabasso (1994), según el cual las inferencias se clasifican en: a) las que establecen coherencia local (anáforas y de antecedente causal); b) las que establecen explicaciones y coherencia global del texto (meta supraordenada y de reacción emocional del personaje), y c) las inferencias elaborativas (de consecuencia causal de los acontecimientos). Alfa de Cronbach: 0.84

Procedimientos

Los niños fueron examinados mediante los instrumentos descritos en cuatro oportunidades diferentes: antes de la intervención-T0- (4 años y 6 meses), al finalizar la sala de 4 años -T1 (5 años y 2 meses, al finalizar la sala de 5 años, -T2 (6 años y 2 meses) y a los ocho meses de finalizada la intervención en 1º grado -T3- (6 años y 10 meses).

Las maestras del GE fueron especialmente capacitadas para la intervención y supervisadas a lo largo de dos años. Las actividades destinadas a la lectura y escritura de palabras y textos insumían el 40% del tiempo, mientras que las de desarrollo de la CF el 20% y las de aprendizaje del alfabeto y sus correspondencias el 10 % del tiempo total. Entretanto, las actividades centradas en el desarrollo del lenguaje oral, como comprensión y producción de textos narrativos y desarrollo del vocabulario insumían el 30% del tiempo restante.

Resultados del programa implementado

Las preguntas que nos guiaron han sido:

¿En qué medida el programa de intervención aplicado impactó sobre las variables seleccionadas?

¿Cuál fue el alcance de las eventuales mejoras producidas por la implementación del programa? y ¿Cuál su permanencia a mediano plazo?

En el caso de las habilidades de segmentación el incremento de las puntuaciones aparece tempranamente, entre el T0 y el T1, es decir a los 8 meses de implementado el programa, cuando los niños tenían 4 años 10 meses de edad promedio, y esto ha tenido repercusiones en la lectura y escritura de palabras que los niños han desarrollado tempranamente. Los niños del GE promediaban primer grado (mediano plazo) con un muy buen conocimiento del principio alfabético, teniendo desempeño de 80% en segmentación de fonemas; lectura de un 80% de palabras de diferente longitud y complejidad, y 90% de efectividad en escritura de palabras y pseudopalabras, y pudiendo además obtener un promedio de 17, 55 (sobre 20) en comprensión de textos, frente a los 12 puntos del GC ($t = 4,759^{**}$) lo cual implica diferencias altamente significativas entre ambos grupos hecho muy poco frecuente en el primer grado de las escuelas públicas del país.

En cuanto las estrategias de la lectura de palabras (Ehri, 1998), se pueden visualizar en la red pueden observar importantes diferencias entre los grupos constatando entre un 27 y 35% de diferencias entre el GE

y GC en el T3 en la lectura de las pseudopalabras y palabras largas respectivamente, lo que da cuenta de la utilización de una estrategia alfabética consolidada en la mayor parte de los niños del GE. Ver Tabla 1 a continuación

Tabla 1. Tiempo3. Lectura de palabras cortas, pseudopalabras y palabras largas. Porcentajes de aciertos de ambos grupos según estrategia utilizada (GE, N= 20; GC, N=15)

Estrategia	Palabras cortas			Pseudopalabras		Palabras largas	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	
No leen, dicen no sé o no puedo			10%	7%	15%	6%	15% 15%
Pre analítica	-	-	5%	31%	-	15%	
Analítica incompleta inicial			5%	7%	-	12%	7%
Analítica incompleta intermedia				10%	7%	10%	6% 10% 25%
Lectura alfabética consolidada			75%	79%	70%	43%	75% 38%

En cuanto a la comprensión de textos en un 89% de los casos los niños del GE en el T 3 podían comprender los textos leídos, hecho muy poco frecuente en el primer grado de las escuelas públicas del país. Además se evidenciaron diferencias significativas en todas las puntuaciones al finalizar la intervención. (Tabla 2).

Tabla 2: Tiempo 0 Y 3. Comprensión oral de un texto respondiendo preguntas literales e inferenciales. Promedio, desvío estándar y diferencias significativas (puntaje t) según grupo.

T0		T3			
Puntaje Total					
(20 máx.)					
		9,55			
(3,110) 7,43					
GE	GC	t	GE	GC	t
(3,567)	1,556	17,55			
(2,115)	11,86				
(3,483)					
	4,75**				
Preguntas inferenciales (13 máx.)					
(2,272)	3,79				5,18
(2,424)	1,469	10,64			
(2,111)	6,21				
(2,966)					
	4,17**				
Preguntas literales (7 máx.)					
(1,206)	3,64				4,36
(1,823)	1,129	6,91			
(,302)	5,64				
(,929)					
	4,32**				

Conclusiones

El programa seleccionado ha sido elaborado para atender las necesidades de los niños preescolares, especialmente de aquellos que provienen de sectores desfavorecidos, teniendo en cuenta las múltiples dimensiones que han sido señaladas y para tal fin se ha capacitado a los maestros y se ha supervisado su implementación a lo largo de dos años.

Más allá de las limitaciones de toda investigación en cuanto a la especificidad del contexto en el cual transcurre, los datos obtenidos proveen una poderosa evidencia sobre el desarrollo de la experiencia, que permiten confirmar la eficacia del programa de intervención. Anhelamos y trabajamos para que los resultados sean transferidos a los maestros y que puedan implementar estrategias en el aula, cuya eficacia ha sido ya probada.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Borzone de Manrique, A.M. & Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Diuk, B (2003). *El Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación. U.N.L.P., La Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Ehri, L .C. (1991). Development of the ability to read words. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research (Vol II, pp. 383- 417)*. White Plains, NY: Longman.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-Phoneme Knowledge is Essential for Learning to Read Word in English. En J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy (pp. 3-40)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gombert, J. E. (2002). Le problématique de la formation autour du principe alphabétique. *Les Journées de l'Observatoire. La formation à l'apprentissage de la lecture*. www.inr.fr/ONL
- Graesser, A.; Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review* Vol 101, N :3 371-395
- Graves, M; Juel, C & Graves, B (2001). *Teaching reading in the 21 st Century*. Cap.6 Allyn and Bac.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Korki, O; Thomas, V (1992), *La bruja Berta*. Editorial Atlántida. Bs As.
- Lieberman, I Y., Shankweiler, D; Fisher, F. & Carter, B. (1974). Exoclitic syllable and phoneme segmentation in the young child . *Journal of experimental child Psychology* 18, 201-212.
- Manrique, A.M.B. & Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado . *Lectura y Vida*, 5,4-13.
- Marder, S (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socio económica. *Revista Interdisciplinaria*. N° 1 Vol 28
- McCardle, P. & Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups. (NIH Publication N° 00-4754)*. Washington, DC: U.S.
- Piacente, T. (2005). *Trastornos Específicos de Aprendizaje Escolar*. Facultad de Psicología de la U.N.L.P. (mimeo).
- Piacente, T.; Granato L., Talou, C. & Marder, S. (2000). "Desarrollo psicológico y grupo social de pertenencia. el sesgo cultural de los instrumentos de evaluación". *Evaluar. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*, N° 1, 15- 28.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, N° 21, Vol. 1, 61-88.
- Signorini, A. (1999). *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P. Bs As.
- Yopp, H., K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23,159-177.
- Whitehurst, G.J. (1992). *Stony Brook Family Reading Survey*. Stony Brook, NY: Published by the author.