

SANDRA ESTHER MARDER
RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN TEMPRANA DESEMPEÑO EN LECTURA EN
NIÑOS DE SECTORES EN DESVENTAJA SOCIOECONÓMICA
Interdisciplinaria, vol. 28, núm. 1, 2011, pp. 159-176,
Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines
Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18022327010>

INTERDISCIPLINARIA
REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS AFINES

Interdisciplinaria,
ISSN (Versión impresa): 0325-8203
icalvo@conicet.gov.ar
Centro Interamericano de Investigaciones
Psicológicas y Ciencias Afines
Argentina

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN TEMPRANA
DESEMPEÑO EN LECTURA EN NIÑOS DE SECTORES EN DESVENTAJA SOCIOECONÓMICA***

**RESULTS OF AN EARLY LITERACY INTERVENTION PROGRAM
READING SKILLS IN CHILDREN WITH SOCIO-ECONOMIC DISADVANTAGES**

SANDRA ESTHER MARDER**

*El estudio que se informa forma parte de la Tesis Doctoral de la autora.

**Doctora en Psicología. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador (USAL).

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Calle 48 entre 6 y 7.

(1900) La Plata - Provincia de Buenos Aires. República Argentina.

E-Mail: sandramarder@gmail.com

La autora agradece la valiosa supervisión a sus directoras de tesis, Psicóloga Telma Piacente (UNLP) y Dra. Ana María Borzone (CONICET), como así también la colaboración recibida a la Supervisora de Nivel Inicial de Berazategui, Lic. Alicia Zgainer, al personal directivo, docentes y alumnos que concurrían en los años 2003 y 2004 a las escuelas de nivel inicial 911 de Gutiérrez y 912 de La Plata (Prov. de Buenos Aires). También agradece a las Licenciadas en Psicología: Maira Querejeta, Verónica Zabaleta, Gisella Triaca (becarias de la CIC - Provincia de Buenos Aires) y Cecilia Lopez Musante su participación en la evaluación de los niños.

RESUMEN

El objetivo del trabajo que se informa fue contribuir al conocimiento del proceso de *alfabetización temprana en español* en sectores en desventaja socioeconómica y cultural y analizar los resultados de un estudio destinado al desarrollo de habilidades relativas a la *lectura de palabras y textos* en niños de 4 a 7 años de edad.

Se comparó el desempeño de dos grupos de niños (experimental y control) que concurrían a escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y que habían sido homologados en todas las variables analizadas. Uno de ellos recibió intervención específica en alfabetización

temprana durante 2 años. Las evaluaciones se realizaron antes, durante y a mediano plazo, una vez finalizada la intervención.

Sobre los datos obtenidos se calcularon estadísticos descriptivos (medias, desvíos estándar y porcentajes de aciertos) y estadísticos inferenciales (prueba *t* y de diferencia de proporciones). Asimismo, se realizaron análisis cualitativos de los tipos de errores cometidos y de las estrategias utilizadas para la lectura de palabras (pre-analítica, analítica incompleta inicial e intermedia y alfabética consolidada) y lectura de texto (lectura silabante sin y con recodificación, fluida y expresiva).

Los resultados encontrados muestran mejoras evidentes en la lectura de palabras largas y

pseudopalabras, con una diferencia al final de la intervenci3n de hasta un 33% entre ambos grupos, a favor del grupo experimental, cuyos ni1os utilizan mayor porcentaje de *estrategias analíticas*. En la lectura de textos aparece una diferencia similar (27%) a favor del grupo experimental, entre los ni1os que pueden leer fluidamente un texto corto. Esto prepara los cimientos para un adecuado progreso en la comprensi3n lectora y demuestra el alto impacto de la intervenci3n realizada.

Palabras clave: Alfabetizaci3n temprana; Espa1ol; Ni1os en desventaja socioecon3mica; Lectura de palabras y textos; Estrategias analíticas.

ABSTRACT

The purpose of this study is to contribute to the understanding of the process of *early literacy in Spanish in children with cultural and socio-economic disadvantages*. Likewise, it aims at showing the results of a study about reading skills - specifically the reading of words and texts by 4 to 7 year-old children.

The study was conducted following research models of Cognitive Psychology and was carried out by comparing the performance of two groups of children, the test group and the control group. These children attended public schools in the Province of Buenos Aires (Argentina) and they were treated as equivalents in all of the analyzed variables. One of the groups received specific early literacy intervention for two years. The assessments were made before, during and midway after finishing the intervention. The reading of words and pseudo words as well as reading and reading comprehension were evaluated.

Gough and Juel (1989) propose a simple reading model that states that reading comprehension is the result of the multiplication of decoding and oral language comprehension [RC (reading comprehension) = $D * LC$ (decoding multiplied by language comprehension)]. The multiplying nature of this relationship means that both factors, D and LC , are necessary for comprehension purposes but none of them are sufficient by themselves (Gough, Juel, &

Griffith, 1992; Hoover & Gough, 1990). By analyzing the correlation between RC and each of the two factors, it is clearly shown that decoding is the most important step at the beginning of the learning process [r ($RC * D$) = .61 and r ($RC * LC$) = .39] and that the values are later reversed at the beginning of secondary school [r ($RC * LC$) = .68 and r ($RC * D$) = .39] (Alegría, 2006). Therefore, the differences in the reading comprehension process during the first years of schooling could be due to differences in fluency in reading.

At the same time, the automatic word recognition theory (La Berge & Samuels, 1974) provides a strong explanation about the importance of fluency in reading. If the word recognition process is not fluent enough, a lot of energy is placed on paying attention, causing comprehension to be impaired. Taking the above information into account, one of the objectives of the implemented early intervention program has been to promote automatic decoding so that a minimum of other attention resources would be needed. In order to achieve this, it was necessary to develop phonological skills, knowledge of grapheme - phoneme correspondence, as well as the fast ensemble of phonemes.

From the data gathered descriptive statistics (means, standard deviations, and achievement percentages) and inferential statistics (*t test* and percentage difference tests) were obtained.

Likewise, a qualitative analysis of the types of mistakes made and the strategies used for word reading (pre-analytical, initial incomplete analytical and intermediate, and consolidated literacy) as well as the different categories in oral text reading (syllabification reading with and without recoding, fluent and expressive) was made.

The results of the study show significant improvement in the reading of long words and pseudo words with a 33 % difference between the two groups, in favor of the experimental group, at the end of the intervention. The children from this group use a greater percentage of *analytical strategies*, which helps them read new words. Regarding text reading, there is a 27% difference among the children who can read a short text fluently in the test group and the ones who cannot do it in the control group.

Programa de intervención temprana. Impacto en lectura de palabras

This finding has helped established a good foundation for adequate improvement in reading comprehension skills and shows the high impact the intervention has had on these children.

Key words: Early literacy; Spanish; Children with socio - economic disadvantages; Word and text reading; Analytical strategies.

INTRODUCCIÓN

En este estudio, de alcance explicativo y cuasi experimental (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006) se analizó el impacto de un programa específico en alfabetización temprana, destinado a niños preescolares de sectores urbano-marginales en desventaja socioeconómica. Con ese propósito, a través de un diseño longitudinal se analizó el desempeño en la lectura de palabras, pseudopalabras y textos del grupo incluido en el programa, comparándolo con el de un grupo control. En ambos casos se trata niños de la misma edad y procedencia sociocultural, que concurrían a jardines de infantes. Al inicio de la investigación se homologaron las habilidades y conocimientos previos y las características del contexto alfabetizador hogareño de todos los participantes.

El trabajo que se informa forma parte de un proyecto de investigación más amplio que incluyó el análisis de otras variables (conciencia fonológica, conocimiento de las letras y de las correspondencias grafema - fonema, escritura de palabras y textos, narración y comprensión oral de textos narrativos). Su originalidad reside en primer lugar, en el seguimiento longitudinal durante 2 años y 6 meses, del que no existen antecedentes en el país, período en el que los niños de ambos grupos fueron examinados en cuatro oportunidades diferentes: antes, al año, a los 2 años y a los 8 meses después de finalizada la intervención.

En segundo lugar, no sólo se identifica el desempeño diferencial del grupo interve-

nido, sino además el ritmo de adquisición de las diferentes habilidades de lectura y el uso de estrategias¹.

En tercer lugar, se han podido caracterizar algunas diferencias en las fases de aprendizaje respecto de las propuestas de Erhi (1998, 2005) y Frith (1985).

EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ECOS INICIAL

El programa de intervención, elaborado a partir del Programa ECOS² fue diseñado para favorecer el desarrollo de habilidades de lectura, escritura, comprensión y producción de textos orales y escritos. Su eficacia ha sido probada en grupos de niños mayores, durante sus primeros años escolares, razón por la cual las actividades que comprende fueron adaptadas para ser aplicadas en niños de menor edad.

Para la implementación del programa se previeron tanto actividades fijas como libres. 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 búsqueda o invención de diferentes tipos de textos para compartirlos entre los compañeros, la escritura de noticias contadas por los diferentes alumnos, la prolongación y síntesis de sonidos, los juegos con sonidos y palabras, etc.

Las segundas consistieron básicamente en la lectura de cuentos, enmarcadas dentro

¹ El concepto de *estrategia* está considerado a partir de los modelos psicolingüísticos, como un proceso dinámico que se produce *on line* y del que se hace uso de manera inconsciente para cumplir con un objetivo.

² El Programa Ecos (Experiencias Comunicativas en Situaciones variadas de lectura y escritura - Borzone de Manrique & Marro, 1990) 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.

de la estructura denominada *experiencia lectora andamiada* (ELA - Graves, M.F., Juel & Graves, B.B., 2001), para promover habilidades de lectura y comprensión de textos. Incluyeron actividades previas, durante y posteriores a la lectura. Estuvieron destinadas a motivar a los niños hacia la lectura, trabajar los contenidos y el vocabulario nuevo, plantear situaciones de la vida cotidiana y leer en voz alta a los niños con el fin de establecer la correspondencia lengua oral - lengua escrita y hacer más accesible el texto.

EL PAPEL DEL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Las investigaciones sobre lectura, a partir de la década de 1980, destacan la importancia del reconocimiento de palabras para la alfabetización (Gough, 1984; Stanovich, 2000).

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

El reconocimiento automático de palabras supone un proceso gradual de adquisición en base al tipo de conexiones que se forman entre las pistas visuales de las palabras escritas y la información fonológica y semántica almacenada en la memoria. Erhi (1998) plantea al respecto que

“los niños que leen con fluidez han llegado a formar conexiones completas entre la palabra escrita y los fonemas correspondientes a su pronunciación. Mantienen la forma escrita en la memoria como

imágenes ortográficas amalgamadas a las pronunciaciones y los significados” (Signorini, 1999, pp. 65-66).

Para arribar a ese reconocimiento automático, la autora, centrándose en el desarrollo del lector, caracteriza una serie de fases, según el tipo de conexiones que aparecen en el curso del aprendizaje. Primero, se utilizan claves visuales para reconocer palabras. En esta fase, denominada *lectura por pistas visuales o logográfica*, la pista visual de la palabra se vincula con el significado y con la pronunciación, pero el vínculo no es fonológico, se trata de una fase pre-alfabética, puesto que no implica relaciones entre ortografía y fonología. Un ejemplo de ella puede ser la lectura de palabras tales como *Mc Donald's* o *Coca Cola* o la correspondiente al nombre propio.

En la siguiente, *fase alfabética rudimentaria o parcial*, los alumnos utilizan una combinación de dos estrategias para decodificar: el conocimiento de las representaciones grafema - fonema al mismo tiempo que las *pistas visuales*. Pueden conocer algunas de las letras de las palabras y combinar ese conocimiento con una imagen u otra clave para identificar una palabra, de modo tal que pueden leer varias palabras. Por ejemplo, un niño puede combinar la letra *p* y una imagen para identificar la palabra *pato*.

Posteriormente, en la *fase alfabética completa*, los niños decodifican las palabras utilizando las representaciones grafema - fonema, es decir que están en posesión del código alfabético: han adquirido habilidades de segmentación y recodificación fonológica de la palabra escrita. No necesitan ningún otro soporte para la lectura de palabras y pueden leer todo tipo de palabras.

Finalmente, en la *fase alfabética consolidada y automatizada*, se trata de la lectura visual, según la cual los lectores desarrollan representaciones ortográficas de palabras y partes de palabras, e incorporan el dominio progresivo de la norma ortográfica. En esta etapa final, pueden reconocer la totalidad de las palabras y aplicar su conocimiento de la existencia de representaciones ortográficas

Programa de intervención temprana. Impacto en lectura de palabras

cas para identificar palabras nuevas y desconocidas con mayor velocidad y precisión.

ALGUNOS ANTECEDENTES DE ESTUDIOS EXPERIMENTALES Y DE INTERVENCIÓN

La mayoría de los trabajos longitudinales y los programas de intervención o entrenamiento que se citan en la bibliografía especializada, tanto en Estados Unidos como en Europa y en nuestro país (Argentina), demuestran que la enseñanza en el nivel preescolar, que implica juegos meta-lingüísticos, reconocimiento de letras y lectura de textos, ejerce un efecto positivo en el desempeño en lectura y escritura en los años posteriores.

Uno de los estudios más extensos y pioneros fue el conducido por Bradley y Bryant (1985) que mostró que los niños preescolares que recibieron instrucciones explícitas en conciencia fonológica y letras, tuvieron 3 años más tarde un mejor desempeño en lectura y escritura que sus pares, quienes sólo habían realizado juegos con sonidos.

Defior y Tudela (1994) llevaron a cabo un estudio de entrenamiento con 96 niños de primer grado, divididos en cinco grupos, cuatro de ellos recibieron distintos tipos de intervenciones basadas en tareas de discriminación de sonidos, con o sin manipulación de letras y discriminación de conceptos. El quinto grupo funcionó como control. Los resultados luego de la evaluación mostraron una influencia positiva en los grupos intervenidos, particularmente en el caso en el que se incluyeron tareas mixtas (sonidos y letras).

En nuestro país, el Programa ECOS (Borzzone de Manrique, 1994), que antecede a nuestro estudio, se aplicó en un jardín de infantes a niños de 5 años. Los resultados de la implementación de la propuesta fueron alentadores. Los avances más notables se pusieron de manifiesto en el porcentaje (64%) de los niños que al finalizar el año pudieron escribir y leer textos breves casi sin omisiones de letras (Borzzone de Manrique, 1994; Borzzone, Rosemberg, Diuk & Amado, 2005).

En función de lo expuesto el trabajo que se informa estuvo dirigido a evaluar los efectos de un programa de intervención en alfabetización temprana, a partir de la adaptación del Programa ECOS para su aplicación en niños de menor edad.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se seleccionaron dos grupos de niños, Grupo Experimental ($n = 20$) y Grupo Control ($n = 15$). Inicialmente fueron incluidos 65 niños, de los cuales se informan los resultados obtenidos en 35 de ellos, que realizaron la totalidad de las pruebas. Se trata de 21 varones y 14 mujeres, procedentes de estratos socioculturales bajos, de 4 años y 6 meses de edad promedio al inicio de la investigación, y de 6 años y 9 meses a su finalización.

Todos concurrían a establecimientos públicos de Nivel Inicial y Primaria de la Provincia de Buenos Aires. La selección de los participantes se hizo sobre la base de los siguientes criterios generales: lugar de residencia de los niños cercano a la institución (barrios pobres de dos localidades de la Provincia de Buenos Aires), nivel educacional de los padres, considerado de acuerdo a los años de estudios realizados y los conocimientos y habilidades prelectores de los niños.

También se tuvieron en cuenta las características del contexto alfabetizador familiar que fueron evaluadas con la adaptación del *Stony Brook Family Reading Survey* (Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006; Whitehurst, 1992).

INSTRUMENTOS

PRUEBA DE LECTURA DE PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS

Estas tareas fueron diseñadas para medir las habilidades de lectura de palabras aisladas de los niños con el objetivo de estudiar los conocimientos subyacentes a estas habi-

lidades y el uso de diferentes mecanismos para leer estímulos de distinto tipo.

Se seleccionó la Prueba de Lectura de Palabras y Pseudopalabras elaborada por Signorini (1999). La original consiste en 60 estímulos, de los cuales se seleccionaron 52. Treinta y dos de ellos corresponden a palabras de diferente longitud, estructura silábica, complejidad ortográfica y familiaridad y 20 a pseudopalabras. Estas últimas fueron construidas por la autora en base a palabras reales, cambiando, suprimiendo o agregando una o más letras, utilizando el criterio canónico de cadenas de segmentos fonológica y ortográficamente posibles en la lengua. El conjunto de los estímulos comprende:

1.- *Doce palabras cortas familiares*: El criterio adoptado para seleccionarlas fue que se tratara de palabras de aparición frecuente en libros de lectura y / o textos utilizados por los niños. El largo de las palabras es de 2 a 5 letras, 3 funcionales y 9 de contenido, 4 son monosílabos y 8 bisílabos de acento grave. Cinco palabras presentan irregularidades G-F. El 65% de las sílabas que forman estas palabras son del tipo CV, el 35% restante se distribuye entre los tipos silábicos: V, VC, CVV, CVC y CCV.

2.- *Diez palabras cortas de mayor complejidad y menor familiaridad*: Las mismas no aparecen en los libros de lectura por su complejidad ortográfica, pero forman parte del vocabulario de los niños. El largo promedio es de 4 a 6 letras. Todas son de contenido, 1 monosílabo y 9 bisílabos (9 graves y 1 aguda). El 70% de las sílabas son del tipo CV y un 30% se distribuye entre CCV y CVV.

3.- *Diez palabras largas familiares*: Se consideran relativamente familiares ya que aparecen al menos una vez en los libros de lectura. El largo promedio es de 6 a 8 letras. El 40% presenta irregularidades G-F. Entre ellas hay 4 graves, 4 agudas y 2 esdrújulas. El 80% de las sílabas es del tipo CV, el resto se distribuye entre los tipos CVV y CCV.

4.- *Veinte pseudopalabras*: Una lista de 10 palabras monosilábicas de 2 y 3 segmentos utilizada en el tiempo 0 y 1, de las cuales el 54% de las sílabas usadas son del tipo CV, y el resto corresponden a los tipos CVC, VC, CCV. En las 10 pseudopalabras restantes, el 86% de los estímulos presenta irregularidades G-F. La lista está formada por un monosílabo y 9 estímulos bisílabos. El 60% de las sílabas corresponde al tipo CV, en tanto el resto son CVV y CCV (ver Anexo 1).

La confiabilidad de la prueba fue calculada a partir del Alpha de Cronbach y arroja los siguientes valores: palabras cortas: .95, pseudopalabras: .98 y palabras largas: .99.

PRUEBA DE LECTURA DE UN TEXTO

Se seleccionó un párrafo de 7 oraciones con 55 palabras que forma parte de un cuento que se les había leído completo a los niños (ver Anexo 2).

PROCEDIMIENTO

DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN

Las actividades seleccionadas para la implementación del programa en el aula fueron desarrolladas por maestras especialmente capacitadas (titulares de la escuela) en los conocimientos y habilidades involucrados en el dominio de la funcionalidad de la escritura, del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Las actividades se modificaron respecto del programa original en función de la edad de los niños, del tiempo institucional, así como en relación con los contenidos de la currícula de Nivel Inicial.

A lo largo del primer año el tiempo promedio de trabajo fue de 40 horas aproximadamente (2 horas semanales) y el segundo año fue de 60 horas, totalizando 100 horas en los 2 años de la intervención.

Programa de intervención temprana. Impacto en lectura de palabras

ADMINISTRACIÓN DE LAS PRUEBAS

Las pruebas fueron administradas en sesiones individuales y en cuatro oportunidades diferentes: antes, al año, a los 2 años y a los 8 meses después de finalizada la intervención. La prueba de lectura de palabras fue presentada sin límite de tiempo de exposición y antecedida por estímulos de ensayo. Los estímulos se presentaron uno a uno compilados en un cuadernillo. Si los niños no lograban leer las listas de pseudopalabras y palabras largas, no se administraba la prueba de lectura de texto. El orden de presentación fue el siguiente: palabras cortas, pseudopalabras, palabras largas y lectura de texto.

El número de estímulos utilizados fue diferente en los distintos momentos de la intervención, es decir, en los tiempos 0, 1, 2 y 3 (T0, T1, T2 y T3) y de acuerdo a la edad de los niños (ver Tablas 1, 2 y 3).

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA

A fin de indagar las diferencias entre ambos grupos en cada uno de los tiempos se realizó un análisis del desempeño de los niños ante los estímulos incluidos. Se calcularon estadísticos descriptivos (puntuaciones promedio, desvíos estándar y porcentajes de aciertos) e inferenciales (prueba *t* para las variables ordinales y diferencia de proporciones para los porcentajes). Se analizaron además el efecto de longitud, que es un indicador del uso de mecanismos de recodificación fonológica (Just & Carpenter, 1980) y el efecto de lexicalidad (palabras / pseudopalabras) que remite a la utilización de procesos léxicos.

En los Tiempos 2 y 3 se realizó un análisis de las estrategias utilizadas por los niños en la lectura del listado de palabras, para lo cual se tomaron en cuenta las etapas de adquisición de la lectura descriptas por Frith (1985) y Ehri (1991, 2005) introduciendo algunos cambios en las etapas descriptas por Ehri en virtud del desempeño de los niños.

El análisis de los errores en la lectura es una manera privilegiada para realizar inferencias acerca de los subprocesos cognitivos

utilizados por los niños (Frith, 1980; Treiman, 1993). Se contabilizaron los tipos de errores (omisiones, sustituciones, agregados, inversiones) y en el caso de la lectura de pseudopalabras se consideraron también los errores de lexicalidad. Por último, en la lectura del texto se evaluó el tipo de lectura que realizaban los niños de cada grupo, tomando las categorías: silabeo, silabeo con síntesis, lectura fluida y lectura expresiva.

RESULTADOS

Se presentan los resultados obtenidos en cada prueba y en todos los tiempos.

TIEMPO 0

El análisis de los resultados en el T0 se limitó a la lectura de palabras cortas familiares, dado que ningún niño leyó las pseudopalabras.

El nivel de desempeño de ambos grupos fue el esperable para la edad ($M = 4$ años y 6 meses), no evidenciándose diferencias significativas entre ellos (GE: $M = .11$, $DE = .31$; GC: $M = .27$, $DE = .26$; $t = .392$). Una inspección de la distribución mostró que de un total de 32 niños sólo 2 del GE y 1 del GC lograron leer las palabras *mamá* y *oso*. El 91% de los niños de ambos grupos se negó a leer diciendo que no sabían hacerlo. Los restantes leyeron esas dos palabras sin interrupciones, circunstancia que sugiere que puede tratarse de lecturas pre-analíticas (logográficas), estrategia común utilizada por los niños que aprenden a leer de memoria palabras muy familiares.

TIEMPO 1

En los resultados obtenidos en el T1 se observa que existe una evolución marcada en los niños del GE, tanto en lectura de palabras como de pseudopalabras, aunque las palabras fueron los estímulos más fáciles de leer (efecto de lexicalidad). Contrariamente, los niños GC incrementaron levemente la lectura de palabras y permanecieron sin po-

der leer pseudopalabras. La magnitud de los desvíos indica la presencia de un amplio rango de variación en ambos grupos (ver Tabla 1).

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

En cuanto al nivel de dificultad de las palabras estímulo, calculado en base al porcentaje de aciertos, fue el siguiente: en el caso del GE, las palabras cortas fáciles de leer fueron *oso* y *mamá*, seguidas por *casa*, *sol* y *nene* (bisílabas con alternancia VC o CV), luego continúan los monosílabos (*es* y *un*). Por último, las palabras más difíciles fueron las que tenían alguna dificultad ortográfica (*queso*, *yegua*).

En cuanto al tipo de errores cometidos se observaron alteraciones del orden, deletreo, agregados y reemplazos de palabras (generalmente la lectura del nombre propio en lugar de una palabra que comenzaba con la misma letra). Esto último puede ser interpretado como la presencia del uso de estrategias no analíticas con lectura por índices visuales sobresalientes (la letra inicial) o de estrategias analíticas parciales.

En el GC sólo 2 niños leyeron una palabra. Los demás no leyeron, o respondieron con cualquier palabra ante los estímulos presentados (generalmente relacionadas con su entorno familiar).

En cuanto a las pseudopalabras, el análisis de la distribución mostró que no pudieron leerlas el 61% de los niños del GE y el 100% del GC. Del porcentaje restante, el 22.2% del GE leyó entre 1 y 5 y el 16.7% , entre 8 y 10.

Se analizaron de los errores con el objeto de determinar si las lecturas incorrectas dieron lugar a errores palabras o a errores no palabras. Según Diuk (2003) se trataría en ambos casos de intentos que ponen en evidencia dos tipos de sustituciones: en el caso del error palabra se reemplaza el estímulo por una palabra no relacionada con alguno de los fonemas correspondientes a las letras

de la palabra estímulo o bien por alguna palabra, cuyos fonemas se corresponden parcialmente con los grafemas del estímulo. Ambas posibilidades dan cuenta del intento de dar sentido a la tarea, pero mientras los reemplazos por palabras no relacionadas informan sobre el uso de estrategias no analíticas, en el caso de reemplazos por correspondencias parciales se trata del uso incipiente de estrategias analíticas. En el caso de los errores no palabra se trata de producciones imperfectas, pero que se relacionan parcialmente con los elementos del estímulo, demostrando también el uso de estrategias analíticas. Sólo los niños del GE cometieron errores del tipo no palabra (24%). En el GE los errores palabra (6% restantes) mostraron claramente que los niños producían palabras que tenían alguna coincidencia con algunas letras del estímulo. Por ejemplo, leían *sol* en *as*, *mono* en *mo*, *solo* en *sel*, *dedo* en *edo*, *ene* en *ne*. Las características de ambos tipos de errores en el GE permiten inferir que los niños utilizan estrategias analíticas con recodificaciones parciales. En cambio la totalidad de los niños del GC produjeron errores palabra, que no guardaban relación con el estímulo, por ejemplo: leían *ladrón* en *mo*, *motocicleta* en *edo*, *cinco* en *bi*, *perro* en *lu*. Se trata en estos casos del uso de estrategias no analíticas.

TIEMPO 2

Los resultados obtenidos en el T2, permiten observar el buen desempeño de los niños del GE tanto en lectura de palabras como de pseudopalabras. Asimismo el desempeño de ambos grupos fue diferente cuando debieron leer palabras largas, incorporadas en este momento del estudio. Aparecen diferencias significativas entre las puntuaciones promedios de ambos grupos en las producciones obtenidas en todos los tipos de ítemes (ver Tablas 1 y 2). No obstante, el valor de los desvíos indica la presencia de un amplio rango de variabilidad en el interior de cada grupo. Cabe señalar que las palabras largas resultaron ser las más difíciles de leer de todas las listas ofrecidas.

Programa de intervención temprana. Impacto en lectura de palabras

LA EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA UTILIZADAS

Según el desempeño de los niños examinados, se encuentra una secuencia evolutiva análoga para ambos grupos aunque con diferencias significativas de velocidad a favor del grupo intervenido.

Se identifican cuatro fases en lugar de las tres consideradas por los autores ya citados. Una *fase pre-analítica* (no siempre de naturaleza logográfica) de corta duración. Luego una *fase analítica inicial* en la que los niños leen deletreando o silabeando, pero no pueden realizar una recodificación de la palabra y una *analítica intermedia*, con oscilaciones entre el deletreo y la enunciación completa de la palabra. Y finalmente, una *fase alfabética consolidada*.

En la Tabla 3 se resumen las estrategias utilizadas para leer los diferentes estímulos, y tal como se puede observar el porcentaje en el uso de estrategias analíticas incompletas o completas es significativamente mayor en el caso del GE, en todas las pruebas. En la lectura de palabras cortas, el 40% de los niños lee a través del deletreo / silabeo sin y con recodificación fonológica (*estrategia analítica incompleta*) y el 40% utiliza una *estrategia alfabética consolidada*. Estos porcentajes descienden en el caso del GC al 7.7 y 15%, respectivamente.

Asimismo, en el análisis de las estrategias no analíticas es evidente que el tipo de errores cometidos (errores palabra al intentar leer pseudopalabras y otra palabra al leer palabras cortas) es mucho mayor en los niños del GC (85 y 62%) con respecto a los del GE (21 y 20%) para cada tipo de estímulo respectivamente. Dicho de otro modo, los niños del GC cometieron errores palabra, en su mayoría sin relación con el estímulo, en el triple de casos de los niños del GE. Cuando se trata de palabras largas, obviamente las dificultades son mayores para ambos grupos, observándose una graduación menor en la progresión de las estrategias utilizadas. Pero, mientras en el GC el 85% se encuentra en el nivel de estrategias de lectura pre analítica, ese porcentaje desciende al 48% en el caso del GE. La uti-

lización de estrategias analíticas es marcadamente superior en el GE: un 37% pudo leer los estímulos en forma fluida (estrategia alfabética consolidada) en tanto que sólo lo hizo un 7% de los niños del GC.

TIEMPO 3 (8 MESES DESPUÉS DE FINALIZADA LA INTERVENCIÓN)

En el mediano plazo, luego de finalizada la intervención, se observan diferencias significativas en las puntuaciones promedio de ambos grupos en la lectura de palabras cortas, largas y de pseudopalabras. El patrón de dificultad se modifica en el GE ya que existen casi los mismos porcentajes de acierto para los tres listados, mientras que para los niños del GC las palabras cortas familiares y no familiares son aún las más fáciles de leer (ver Tabla 2).

El porcentaje de estímulos que lograron leer los niños fue diferente en cada grupo. Si se analizan los porcentajes de aciertos en términos de la diferencia entre ambos, se observa que en el caso de palabras cortas alcanza al 21%, en palabras largas al 31% y en pseudopalabras al 33%. Las pseudopalabras solamente pueden ser leídas por recodificación fonológica, circunstancia que pone en evidencia la dificultad que presentan los niños del GC.

La progresión en el desempeño de los niños del GC permite observar una evolución muy lenta entre el T0 y el T1 y un ritmo más acelerado entre el T2 y el T3. Los niños del GE mostraron un ritmo más acelerado entre el T0 y el T2 que entre el T2 y el T3, pero su progresión, aunque algo más lenta en ese período, fue sostenida. Cabe señalar que aunque la distancia entre ambos grupos tiende a reducirse meses después de finalizada la intervención, las diferencias entre ambos grupos continúa siendo significativa (ver Tablas 1 y 2).

En el análisis de los errores se advierte una mayor cantidad de sustituciones de consonantes, de omisiones de las letras finales, de agregados de letras y de alteraciones del orden en el GC, en los tres tipos de estímulos, pero particularmente en las palabras

largas y en las cortas que no son ortográficamente transparentes. Tal como se observa en la Tabla 3, existen porcentajes similares de lectura alfabética consolidada en ambos grupos en la lectura de palabras cortas. En cambio, con las palabras largas y las pseudopalabras se evidencian diferencias significativas, los niños del GC utilizan más la vía léxica (cometen errores palabra) o bien utilizan estrategias analíticas parciales como el silabeo y deletreo.

LECTURA DE UN TEXTO

En el T3 se evaluó también la lectura de un texto narrativo, calculándose el tiempo total de lectura en minutos y segundos y el tipo de estrategia utilizada.

En relación con el tiempo utilizado, en el GE, 13 niños de 19 pudieron leer el texto y lo hicieron en promedio, en 1 minuto y 28 segundos, con un desvío estándar de 1.09 (un promedio de 36.6 palabras por minuto). En el GC sólo 6 niños de 15 lograron hacerlo en 2 minutos y 17 segundos, con un desvío estándar de 2.50 (un promedio de 24 palabras por minuto).

En cuanto a las estrategias utilizadas, como se observa en la Tabla 4, el 65% de los niños del GE leyeron el texto, incluyendo los que silabearon en las palabras más largas o menos familiares, y luego realizaron una síntesis, mientras que sólo logró hacerlo el 40% de los niños del GC. Por otro lado, la mayor diferencia está representada por los niños que tienen totalmente automatizado el mecanismo de reconocimiento de palabras y explotan recursos expresivos al leer (35%), hecho que no sucede en el GC y que pone en evidencia diferencias significativas entre ellos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del estudio que se informa consistió en comparar el desempeño de ambos grupos en tareas de lectura de palabras familiares y no familiares (cortas y largas),

lectura de pseudopalabras y lectura y comprensión de textos. Los resultados obtenidos permiten observar las características que presentaron ambos grupos en la evolución de su desempeño:

1.- En el T0 ambos grupos partieron de un desempeño similar. Sólo el 1% de los niños podía leer alguno de los estímulos presentados. En el T1, el GE se caracterizó por un progreso acelerado en la lectura de palabras cortas familiares, de 0% al 15%, y de pseudopalabras del 0% al 21.1%. El GC permaneció con resultados similares a los del T0. El incremento en lectura de palabras cortas fue del 1%.

2.- En el T2 se verificaron progresos significativos en el GE. El porcentaje de aciertos de lectura de palabras cortas y pseudopalabras ascendió al 49% (se triplicó). En palabras largas, que se evaluaron por primera vez en este momento de la intervención, el porcentaje de aciertos fue del 35%. En el GC también se verificaron incrementos, pero menores. En la lectura de palabras cortas ascendió al 13.63%. Leen por primera vez pseudopalabras y palabras largas, con porcentajes de aciertos del 7%. La diferencia entre ambos grupos en términos del porcentaje de palabras y pseudopalabras leídas fue estadísticamente significativa (ver Tabla 2). En cuanto a las estrategias utilizadas, la evolución en la lectura de palabras cortas, largas y pseudopalabras informa que un mayor porcentaje de niños del GE utilizó estrategias más evolucionadas, a saber:

a.- La lectura de palabras largas familiares merece un análisis especial, dado que es mayor el número de niños que no puede leerlas. Entre los que pueden hacerlo utilizan estrategias analíticas totales el 37% del GE y el 7.7% del GC; estrategias analíticas parciales el 15% del GE y el 7.7% del GC. El resto utiliza estrategias preanalíticas en ambos grupos. En cuanto a la lectura de pseudopalabras, utiliza estrategias analíticas completas el 37% del GE y el 7.7%; analíticas incompletas el 21%

Programa de intervención temprana. Impacto en lectura de palabras

del GE y el 7.7% del GC. El resto, 42% del GE y 85% del GC, utilizan estrategias pre analíticas. Este desempeño induce a inferir que un porcentaje importante del GE domina el principio alfabético.

b.- En la lectura de palabras cortas utiliza estrategias analíticas completas el 50% del GE y el 15% del GC; analíticas incompletas el 30% del GE y el 7.7% del GC. El uso de estrategias preanalíticas es del orden del 20% en el GE y del 77% en el GC. Tal como se desprende de esos resultados, la progresión es significativamente mayor en el GE, en la medida que los niños utilizan en mayor porcentaje estrategias analíticas, completas e incompletas, circunstancia que los habilita para leer palabras nuevas.

3.- En el T3 con el ingreso a primer grado, se observaron progresos en ambos grupos, no obstante se mantienen diferencias significativas entre ellos. En el GE el crecimiento en porcentaje observado del T2 al T3 en la lectura de palabras cortas fue del 32%; en palabras largas del 42% y en pseudopalabras del 32%. En el GC ese incremento fue del orden del 44% en la lectura de palabras cortas y del 39% en pseudopalabras y palabras largas (ver Tabla 2). En cuanto a las estrategias utilizadas, el desempeño de ambos grupos se equipara en la lectura de palabra cortas. En cambio, continúa siendo diferente en la lectura de palabras largas y de pseudopalabras, en las que puede observarse una distancia de alrededor del 27% de los niños que utilizan estrategias analíticas completas (ver Tabla 3). También fue significativamente mejor el desempeño del GE en la lectura de un texto, por el número de sujetos que lograron hacerlo, por el tiempo de lectura y por el tipo de estrategia utilizada (ver Tabla 4).

El conjunto de estos resultados puede interpretarse de la siguiente manera: los efectos de la intervención sobre el GE comienzan a observarse tempranamente, continúan incrementándose a lo largo de la interven-

ción y persisten a mediano plazo (T3). En el GC, en cambio, sólo se observan incrementos de importancia a partir del T3.

En las habilidades de lectura aparece no sólo el mayor porcentaje de ítems que pueden leer los niños del GE, sino, además, el uso de estrategias analíticas completas, que dan cuenta de la habilitación de los niños para aplicar el principio alfabético.

Razonablemente el desempeño del GE puede atribuirse a los efectos de la intervención. Al comparar con estudios similares en cuanto a las características de los niños incluidos (edad, niveles socioeconómicos) y pruebas utilizadas, puede señalarse el impacto del programa de intervención. Así por ejemplo, el estudio realizado por Signorini (1999) con alumnos de 5 años 11 meses de edad promedio, de escuelas públicas de nivel social medio sin intervenir, y utilizando las mismas pruebas, muestran un desempeño similar en la lectura de palabras cortas. Los sujetos lograron leer correctamente el 59.6% de ítems de las listas, en tanto en nuestro estudio en el T2 (edad equivalente) y con poblaciones de pobreza, los niños del GE alcanzaron un porcentaje del 50%. Hatcher, Hulme y Snowling (2004) en un estudio ya citado, trabajando con poblaciones consideradas en riesgo e intervenidas para leer utilizando una estrategia de lectura fonémica, luego de 2 años de intervención, a la edad de 6 años 2 meses, obtuvieron un porcentaje de aciertos del 50% en lectura de palabras. En cuanto a la lectura de pseudopalabras, el porcentaje de aciertos de los niños de nuestro estudio (46%) resultó mucho mayor que el de los sujetos examinados por Hatcher y colaboradores del 15%, y levemente inferior al encontrado por Signorini (52%). Cabe destacar que el desempeño del grupo informado por Hatcher fue mejor con respecto a otros grupos en los que los niños habían sido intervenidos a través de lectura con rimas y lectura tradicional. El estudio citado fue realizado con niños angloparlantes, y en general en esa lengua el proceso de recodificación fonológica es más lento que para los hablantes de español, por las peculiaridades de su ortografía.

En otro estudio realizado en el país, con niños de estratos medios (Querejeta, 2009) que cursaban primer año de EGB, el desempeño en lectura de pseudopalabras con el Test PROLEC (Cuetos, Rodríguez & Ruano, 1997) fue del orden del 80% de los ítemes leídos, el mismo porcentaje que los resultados presentados en esta oportunidad respecto de los niños de edad equivalente intervenidos, pero procedentes de otro medio social menos favorecido.

El conjunto de los resultados encontrados permite concluir que los niños intervenidos (GE) presentan a los 5, 6 y 7 años un desarrollo en la lectura de palabras y pseudopalabras similar al de los niños de clase media citados en otros estudios, y superior en un 32% promedio al de los niños del GC, en la lectura de palabras largas y pseudopalabras.

En cuanto al análisis de la lectura del texto, los niños de ambos grupos en general silabeaban en mayor proporción que en la lectura de palabras, situación descrita en la bibliografía especializada. Algunos niños del GE volvían sobre ítemes ya leídos como para intentar comprender lo que iban leyendo. En consecuencia, en estos casos particulares la velocidad no se asoció a exactitud o comprensión. Debe señalarse que velocidad y precisión son medidas de la eficiencia del proceso de ensamblaje implicado en la recodificación fonológica. Perfetti (1985) alude a ese respecto con el nombre de *hipótesis de la eficiencia verbal*, hipótesis que plantea que el reconocimiento de palabras tiene que realizarse de una manera rápida y automática para poder dirigir los recursos cognitivos a la comprensión. En estudios realizados con niños al finalizar primer año de EGB (Signorini, 1999) se plantea que la velocidad caracteriza a los mejores lectores, quienes también son los que cometen menos errores, pero no siempre los que más comprenden. En este trabajo los niños del GE leyeron correctamente en promedio 12 palabras más por minuto que los niños del GC. En cuanto a la estrategia de lectura utilizada (lectura alfabética consolidada) se evidencia una dife-

rencia de un 28%, equivalente a la diferencia que existe en la lectura de palabras largas en el T3 entre ambos grupos.

En síntesis, los resultados encontrados muestran:

- Una progresión algo diferente con respecto a lo planteado por Ehri (2005) en cuanto a las fases de la lectura en español. Se pudo encontrar una diferenciación entre las fases alfabética parcial y completa, que se denominaron *analítica inicial* y *analítica intermedia*, según se realice o no la recodificación fonológica de la lectura de la palabra luego del deletreo o silabeo.

- Mejoras evidentes en la lectura de palabras largas y pseudopalabras con una diferencia al final de la intervención de un 32% entre ambos grupos, a favor del GE.

- En la lectura de textos aparece una diferencia de un 28% entre los niños que pueden leer fluidamente un texto corto en el GE y en el GC.

En síntesis, es posible interpretar que en el GE, la aceleración en el proceso de aprendizaje de la lectura de palabras cortas, posibilitado a su vez por el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en el T1 y T2, es responsable del incremento en el T3 de la lectura de palabras largas y pseudopalabras, así como de la lectura de textos.

El conjunto de estos hallazgos se suma a los señalados en la literatura especializada relativos a la importancia de la alfabetización temprana.

Las contribuciones del trabajo realizado se inscriben en dos aspectos: en primer lugar adicional, por tratarse de un estudio longitudinal realizado con niños hablantes de español, escasamente frecuentes en nuestro medio, no sólo evidencia empírica a favor del resultado de intervenciones específicas sino, además, acerca de la progresión en el tiempo en el desarrollo de cada una de las habilidades implicadas, circunstancia a tener en cuenta en futuros programas de intervención.

Programa de intervención temprana. Impacto en lectura de palabras

LECTURA DE PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS, MEDIAS Y DESVIOS ESTÁNDAR SEGÚN GRUPO Y SIGNIFICACIÓN DE LAS DIFERENCIAS EN TIEMPOS 1, 2 Y 3

Tipo de palabras	T1		t	T2		t	T3		
	GE M (DE)	GC M (DE)		GE M (DE)	GC M (DE)		GE M (DE)	GC M (DE)	
Palabras cortas (22 ítems)	3.44 (4.27)	.15 (.376)	3.25**	10.74 (8.96)	2.92 (4.36)	3.27**	17.95 (6.68)	13.33 (7.06)	1.97*
Palabras largas (10 ítems)	-	-	-	3.53 (4.76)	.69 (2.49)	2.19*	7.75 (4.03)	4.60 (4.29)	2.22
Pseudopalabras (10 ítems)	2.11 (3.59)	.00 (.000)	2.02*	4.63 (4.63)	.77 (2.48)	2.73*	7.80 (3.91)	4.53 (4.15)	2.35
Total lista (42 ítems)	5.56 (7.74)	.17 (.37)	2.95*	18.89 (18.05)	4.38 (9.26)	2.97*	33.50 (14.49)	22.47 (15.35)	2.17*

Nota:

(DE): Desvíos estándar

* $p < .05$

** $p < .001$

Marder

TABLA 2
LECTURA DE PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS. PORCENTAJE DE ACIERTOS EN CADA GRUPO, SIGNIFICACIÓN Y DIFERENCIA DE PROPORCIONES EN TIEMPOS 2 Y 3

Tipo de palabras	T2				T3			
	GE %	GC %	Dif. %	p	GE %	GC %	Dif. %	p
Palabras cortas	49	13.63	2.266	.023**	81.81	59.09	1.321	.186*
Palabras largas	35	7	.559	.576*	77	46	.938	.348*
Pseudopalabras	46	8	1.464	.143*	78	45	.938	.348*
Total: (42 palabras)	45.24	11	3.141	.002**	80	53	2.336	.019**

* $p < .05$

** $p < .001$

TABLA 3
LECTURA DE PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS Y PORCENTAJES DE ACIERTOS DE AMBOS GRUPOS SEGÚN ESTRATEGIA UTILIZADA EN TIEMPOS 2 Y 3

Estrategia	Palabras cortas				Pseudopalabras				Palabras largas			
	T2 %		T3 %		T2 %		T3 %		T2 %		T3 %	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
No lee	-	15	10	7	21	-	15	6	48	85	15	15
Pre-analítica	20	62	-	-	21	85	5	31	-	-	-	15
Analítica incompleta inicial	30	7.7	5	7	21	7.7	-	12	15	-	-	7
Analítica incompleta intermedia	10	-	10	7	-	-	10	6	-	7.7	10	25
Alfabética consolidada	40	15	75	79	37	7.7	70	43	37	7.7	75	38

GE: $n = 20$

GC: $n = 15$

Programa de intervención temprana. Impacto en lectura de palabras

TABLA 4
LECTURA DE TEXTO: FRECUENCIA, PORCENTAJE Y DIFERENCIA EN EL PORCENTAJE DE NIÑOS DE AMBOS GRUPOS SEGÚN TIPO DE LECTURA EN TIEMPO 3

Tipo de lectura	GE		GC		Diferencia en el %	p
	n	%	n	%		
No lee	7	35	9	60	1.126	.260*
Silabeo	1	5	2	13.33	.261	.794
Silabeo con síntesis	5	25	2	13.33	.427	.669
Lectura fluida	0	-	1	6.66	.145	.884
Lectura expresiva	7	35	1	6.66	1.569	.117*

* $p < .05$

ANEXO 1
LISTADO DE PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS UTILIZADOS EN LAS PRUEBAS

Pseudopalabras T0 y T1 (10)	Palabras cortas familiares T0 a T3 (12)	Pseudopalabras T2 y T3 (10)	Palabras cortas no familiares T2 y T3 (10)	Palabras largas familiares T2 y T3 (10)
As	Un	Zago	Año	Mañana
Mo	La	Ucha	Fin	Juguete
Sel	Oso	Guipo	Genio	Tatetí
Bi	Mama	Moy	Lluvia	Sábana
Edo	Es	Quelo	Cena	Payaso
Ica	Casa	Rubo	Isla	Caracol

(Continúa)

Marder

ANEXO 1 (CONTINUACIÓN)
LISTADO DE PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS UTILIZADOS EN LAS PRUEBAS

Pseudopalabras T0 y T1 (10)	Palabras cortas familiares T0 a T3 (12)	Pseudopalabras T2 y T3 (10)	Palabras cortas no familiares T2 y T3 (10)	Palabras largas familiares T2 y T3 (10)
Ne	Sol	Yasa	Guerra	Títere
Tra	Nene	Cuvia	Nariz	Hermano
Lu	Queso	Lledo	Plata	Chupetín
Ota	Yegua	Fiño	Yerba	Pantalón
	Perro			
	Faro			

ANEXO 2
LECTURA DEL TEXTO: LA BRUJA BERTA

"Había una vez una bruja que se llamaba Berta. La bruja Berta vivía en el bosque en una casa toda negra. La casa era negra por fuera y negra por dentro. Las alfombras eran negras, las sillas eran negras, la cama era negra y tenía sábanas negras y frazadas negras. Hasta el baño era negro" (Paul, K. & Thomas, V., 1992, p. 2).

Programa de intervención temprana. Impacto en lectura de palabras

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades - 20 años después [For a psycholinguistic approach on learning how to read and its difficulties - 20 years later]. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Borzone de Manrique, A.M. & Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica* [Reading and writing: New proposals from research and practice]. Buenos Aires: Kapelusz.
- Borzone de Manrique, A.M. (1994). *Leer y escribir a los 5* [Reading and writing at the age of 5]. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A.M., Rosemberg, C.R., Diuk, B. & Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: Una propuesta de alfabetización intercultural [Learn to read and write in contexts of poverty: A cross-cultural literacy proposal]. *Lingüística en el Aula*, 8, 7-29.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. & Ruano, E. (1997). *PROLEC. Bateria de evaluación de los procesos lectores en niños de educación primaria* [PROLEC. Assessment battery of reading processes in children of primary school]. Madrid: TEA.
- Defior, S. & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 6, 299-320.
- Diuk, B. (2003). *El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: Un estudio cognitivo* [The reading and writing learning process in children from low-economic urban areas]. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 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. 2, pp. 383-417). White Plains, NY: Longman.
- Ehri, L.C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. En J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L.C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. En M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (p. 135-154). Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. En U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 495-515). Londres: Academic Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gough, P. B. (1984). Word recognition. En P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 225-254). New York: Longman.
- Gough, P.B. & Juel, C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots [First stages in word recognition]. En L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds.), *Textes de base en psychologie: L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 85-101). Neuchatel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Gough, P.B., Juel, C. & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. En P. Gough, L. Erhi & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 35-49). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graves, M.F., Juel, C. & Graves, B.B. (2001). *Teaching reading in the 21st Century*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hatcher, P., Hulme, CH. & Snowling, M. (2004). Explicit phoneme training combined

Marder

- with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 38-358.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* [Research methodology]. México: McGraw-Hill.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 4, 329-354.
- La Berge, D. & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychologist*, 6, 293-323.
- Marder, S. (2008). *Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales* [Impact of an early literacy program in children from low-economic urban areas]. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- 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 [Home literacy context in families in poverty. Comparison of the characteristics of the non-poor families]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(21), 61-88.
- Querejeta, M. (2009). *Las relaciones entre la memoria de trabajo y la conciencia fonológica en niños en proceso de alfabetización* [Relationships between working memory and phonological awareness in children in the literacy process]. Trabajo final no publicado de especialización en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Signorini, A. (1999). *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial* [From speech to writing. The phonological process in the initial reading]. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Whitehurst, G.J. (1992). *Stony Brook Family Reading Survey*. Stony Brook, NY: Autor.

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
La Plata - Provincia de Buenos Aires
República Argentina

Fecha de recepción: 13 de mayo de 2010
Fecha de aceptación: 3 de enero de 2011