



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Facultad de Psicología, Universidad de la República
Trabajo Final de Grado: Artículo científico de producción empírica

“Acompañamiento de trayectorias de aprendizaje de 5 niños en contextos desfavorables implementando la propuesta DALE!”

Juan Ignacio Sobral Shablico

Tutor: Dr. Juan Carlos Valle Lisboa

**29 de febrero de 2020
Montevideo, Uruguay**

RESUMEN:

En el presente trabajo se analizan los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras en cuatro niños que se encontraban cursando 1º de Enseñanza Primaria y una niña que se encontraba cursando 2º año. Los niños provenían de familias de sectores empobrecidos de Montevideo, Uruguay y participaron, a contraturno de la escuela, de un programa de alfabetización en un Club de Niños, basado en el programa DALE! (Derecho a Leer y Escribir) El estudio a lo largo de tres meses de trabajo efectivo permitió apreciar la trayectoria de aprendizaje de cada niño, evidenciando las etapas de aprendizaje atravesadas por los niños en ese período. A tales efectos diseñamos y aplicamos una serie de métricas basadas en el análisis de cada cuaderno de actividad. La comparación de las evaluaciones pre-post de los niños reveló una mejora en su desempeño. Proveemos además una descripción detallada del desempeño de cada niños Estos resultados permiten sostener que una propuesta psicopedagógica de calidad que atienda a las diferencias socioculturales puede contribuir a enfrentar el fracaso escolar y en particular las dificultades en el aprendizaje de la lectura.

INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo se propone presentar y analizar los datos obtenidos a lo largo de una intervención dirigida a favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura de palabras de niños de sectores vulnerables.

Leer es uno de los procesos que los adultos alfabetizados realizan de forma automática, al punto de leer cosas casi sin quererlo (Guttentag & Haith, 1978). Partiendo de esta situación, para algunos podría resultar extraño el hecho de que una porción considerable de los niños que se ven enfrentados al aprendizaje de dicha habilidad fracasen o experimenten grandes dificultades. López-Tejeda y colaboradores (2012) expusieron en su artículo de revisión que 25% de los escolares experimentaban dificultades respecto al aprendizaje de la lectura, sin embargo, estudios anteriores como los de Flynn (1994) encontraron una prevalencia de la dislexia de entre 8 y 12% en niños angloparlantes. Otros estudios en el área han reportado hasta un 19% de prevalencia de dislexia (Shaywitz et al., 1990).

Por otro lado, estudios como el de García et al. (2013) evaluaron la prevalencia de los problemas de comprensión lectora en niños escolares hispanoparlantes, encontrando que un 23,5% de esta población presentaba dificultades de comprensión, con un 5,5% de la misma presentando además dificultades de decodificación. De estos datos se desprende que una parte considerable de los niños que experimentan dificultades respecto al aprendizaje de la lectura, no lo hacen debido a la dislexia sino a otros factores.

En Argentina Borzone y Diuk (2001) llevaron a cabo un estudio en el cuál analizaban los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura en Argentina, comparando poblaciones de diferentes niveles socioeconómicos (NSE). Las autoras reportaron un desfasaje cuantitativo inicial entre niños de NSE medio y bajo, a favor de los primeros. Posteriormente, las autoras observaron que dicha diferencia, si bien más atenuada, se mantenía al iniciar el segundo año de educación primaria. Tomando en cuenta que en el estudio no se observaron diferencias cualitativas en las etapas que componen el proceso de aprendizaje de la lectura de los niños de diferentes NSE, las autoras concluyeron en que cabe considerar que las diferencias apreciadas radicaban en que los procesos de enseñanza no habían respondido a las necesidades educativas de los niños de NSE bajo.

En Uruguay, según informes de distribución socioeconómica de los últimos años (CINVE, 2018; Facultad de Ciencias Sociales - UdelaR, 2018; MIDES, 2016) encontramos que donde se focaliza la mayor cantidad de población de NSE bajo es la zona oeste y el noreste del departamento de Montevideo.

Siguiendo en línea de lo anterior, los datos de inspección de ANEP (2019) muestran que en 2018, las escuelas ubicadas en la zona oeste de Montevideo presentaron mayores índices de repetición tanto en primero (60% más), como a lo largo de la trayectoria de educación primaria en general (70% más) respecto al total de escuelas urbanas, presentando a la vez valores mayores para abandonos (90% más) y asistencias insuficientes (60% más).

En consonancia con estos datos, ANEP (2015) en su evaluación nacional de aprendizaje presenta los datos de niños de 6º año de educación primaria en el área de lenguaje, entre

otras. En los resultados correspondientes a dicha área se expone una marcada diferencia entre los niños de los dos NSE de cada extremo. En efecto en el estudio se reporta que 74% de los estudiantes de escuelas de contexto Muy Desfavorable se ubicaban en los niveles Bajo 1 y 1, los cuales serían los más bajos de desempeño, contra un 17% de estudiantes en esos mismos niveles para las escuelas de contexto Muy Favorable.

El informe ARISTAS 2017 (INEEd, 2018) remarca la importante inequidad en los desempeños de acuerdo a las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los niños. Exponen de esta forma que 70% de los niños de contexto socioeconómico muy desfavorable, están por debajo del nivel intermedio en las evaluaciones de lectura, valor que en contextos muy favorables ronda el 20%.

Esto se señala también en el Informe del estado de la educación uruguaya 2015-2016 del INEEEd (2017), el cual menciona a Uruguay como uno de los países en los cuales las diferencias en los desempeños varían en mayor medida según el NSE, basándose en comparaciones internacionales como PISA, SERCE y TERCE.

De estos antecedentes surge la inquietud de desarrollar o adaptar herramientas que permitan apuntalar tempranamente el proceso de aprendizaje de la lectura. Para poder diseñar una propuesta de intervención que responda de forma adecuada a la problemática de los sectores desfavorecidos de la población, es necesario conocer los procesos por los cuales los mismos aprenden a leer y escribir, a la vez de las dificultades que enfrentan al transitar dichos procesos.

Aprendizaje de la lectura y la escritura y enseñanza escolar

Para pensar estos procesos, se tomó como referencia principalmente a tres modelos de adquisición de la lectura y escritura que coinciden en diversos aspectos, y que han sido desarrollados en el marco de la psicología cognitiva (Ehri, 1995; Ellis, 1994; Frith, 1985).

Estos modelos, a la vez que algunos presentados por otros autores, señalan que el aprendizaje de la lectura y escritura se podría dividir en una serie de etapas que el niño atraviesa hasta lograr convertirse en un experto. Si bien ciertos autores difieren respecto a la cantidad o características de estadios en los que se puede dividir el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, de los modelos aquí planteados se identifican al menos tres momentos fundamentales en el desarrollo de estas habilidades, identificamos estos momentos como Etapa Logográfica, Etapa Alfabética y Etapa Ortográfica (Frith, 1985).

El modelo propuesto por Ehri (1995) reconoce el uso de una serie de estrategias progresivamente más avanzadas para leer palabras, como mediadoras entre etapas: una Estrategia Pre-alfabética, una Estrategia Alfabética Parcial, una Estrategia Alfabética Completa o Avanzada y una Estrategia Alfabética Consolidada. El progreso en este aprendizaje está relacionado con el desarrollo de la conciencia fonológica y con el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema (GF).

La Estrategia Pre-Alfabética es utilizada en los primeros momentos del aprendizaje de la lectura, cuando los niños no tienen conocimiento de las relaciones GF, de modo que identifican palabras conocidas a partir de pistas visuales salientes las cuales asocian con el significado de la palabra. Una vez que los niños incorporan algunas relaciones GF, comienzan a emplear una Estrategia Alfabética Parcial, atendiendo a algunas de las letras de las palabras, principalmente las ubicadas en posiciones salientes, como por ejemplo los extremos. Los niños se sirven de estas letras como pistas para establecer conexiones sistemáticas, aunque parciales, entre la palabra escrita y su pronunciación, lo cual da lugar a lecturas erróneas cuando se intenta leer una palabra nueva, al confundirla con alguna palabra ya conocida con la que comparte letras.(ej: Un niño que se sirva de esta estrategia y conozca la palabra “RANA”, no debería ser capaz de leer correctamente en una primera leída palabras como “RAMA” o “RATA”).

A medida que los niños comienzan a incorporar más relaciones GF, se vuelven capaces de reconocer cada vez más letras dentro de una palabra, llegando eventualmente a poder codificar la totalidad de la misma. Esto en conjunto con habilidades de síntesis fonológica permiten al niño realizar una lectura secuencial habilitándole a incorporar palabras nuevas a su vocabulario, a la vez que leer pseudopalabras. Este conjunto de factores determinaría el pasaje al uso de una Estrategia Alfabética Completa.

Finalmente, los niños comienzan a utilizar una Estrategia Alfabética Consolidada cuando desarrollan la habilidad de procesar patrones ortográficos mayores que el grafema. Asimismo, se establecen conexiones específicas por palabra. Como consecuencia, las palabras son leídas en forma más veloz y fluida.

Con respecto al aprendizaje de la escritura, Ellis (1994) sintetizó los resultados de varios trabajos en un modelo que enumera una serie de etapas: Etapa Precomunicativa, en la que los niños producen secuencias de letras elegidas al azar; Etapa Semifonética, en la que las escrituras representan parte de los sonidos de las palabras; Etapa Fonética, en la que todos los sonidos de las palabras están representados; y las Etapas Transicional y Correcta, en las que los niños avanzan en el dominio de la ortografía. Ellis considera que este modelo detallado del progreso en la adquisición de la escritura se corresponde globalmente con modelos como el de Frith en sus tres etapas (Logográfica, Alfabética y Ortográfica).

Retomando este último, diremos que una característica relevante del modelo de Frith reside en el hecho de que integra los aprendizajes de la lectura y la escritura como dos procesos en paralelo, donde los avances de uno repercuten en los del otro. Frith postula que la adquisición de estas habilidades atraviesa la misma serie de etapas, pero que el desarrollo de las mismas se produce de forma asincrónica. De esta forma ordenaremos las etapas de Frith de la siguiente forma: **1a)** Etapa Logográfica Temprana, donde se adopta el uso de una estrategia logográfica exclusivamente para la lectura, **1b)** Etapa Logográfica Avanzada, donde el uso de una estrategia logográfica pasa a emplearse también en la escritura, **2a)** Etapa Alfabética Temprana, donde se comienza a aplicar una estrategia alfabética solamente para la escritura, para luego en la **2b)** Etapa Alfabética Avanzada ver esta estrategia transferirse a la lectura. Finalmente, la adquisición de una estrategia ortográfica, es decir, una estrategia que implica el procesamiento de patrones ortográficos mayores que

el grafema, se da primero en la lectura durante la **3a**) Etapa Ortográfica Temprana, para luego consolidarse en la escritura, durante la **3b**) Etapa ortográfica Avanzada.

En nuestro país, si bien las maestras de educación primaria cuentan con la llamada “libertad de cátedra” para poder planificar libremente cómo acercar los conocimientos correspondientes a sus estudiantes, ANEP (2016b) enumeró una serie de características del proceso de adquisición de la lectura y escritura a modo de generar una herramienta que oficiara de guía para docentes. Entre dichas características se identifica un perfil de estudiante que comienza la educación formal como alguien capaz de aplicar algo muy similar a una Estrategia Alfabética Completa a nivel de lectura, mientras que a nivel de escritura se identifica un perfil muy similar al de una Etapa Semifonética.

En adición a lo anterior, se generaron los cuadernos para leer y escribir correspondientes a cada grado escolar, que están diseñados para complementar el conjunto de estrategias y recursos que los maestros despliegan.

Sin embargo, en el diseño del cuaderno de primero no se aprecia una progresión pausada que respete las etapas delimitadas por Frith (1985), sino que en lugar de eso progresa rápidamente hacia actividades más orientadas al uso de una Estrategia Ortográfica, sin presentar actividades para la incorporación de ninguna correspondencia GF. Trabaja principalmente mediante un “Album de palabras” (ANEP, 2016a) lo cual da una cierta idea de que es un método de enseñanza global.

En luz de lo mencionado en el párrafo anterior, resulta relevante tener en cuenta que investigaciones recientes llevadas a cabo en nuestro país han encontrado que en escuelas públicas de quintil 4 y 5, aproximadamente 10% de los niños termina primer año leyendo menos de 3 palabras por minuto (y en algunas escuelas hasta el 60 % de los niños, Valle Lisboa, comunicación personal). Incorporando estas cifras a la información previamente mencionada respecto a la brecha entre poblaciones de diferente NSE, se vuelve pertinente considerar que el proceso de adquisición de la lectura de los escolares de nuestro país se encuentra comprometido.

Una situación similar aconteció en Argentina, en el año 2007. Preocupada por la identificación de niños y niñas que tenían más de 8 años y aun así no podían leer y escribir, la Dra. Beatriz Diuk comenzó a desarrollar una propuesta personalizada para dar apoyo a estos niños, orientada siempre por el supuesto de que, si los niños y niñas no aprendían, era porque no se les estaba enseñando adecuadamente. En respuesta a esta situación, Diuk creó un método de enseñanza de lectura y escritura llamado DALE!. El mismo es un método de enseñanza alfabética basado en la perspectiva sociocultural derivada de los trabajos de Vigotsky, incorporando a su vez nociones de investigaciones realizadas en el campo de la psicología cognitiva de la lectura (Borzzone & Diuk, 2001; Diuk, 2007; Diuk et al., 2000, 2003; Ferroni et al., 2008; Rosemberg et al., 2003).

Si bien el método ha sido utilizado en varias ocasiones, hasta donde sabemos no ha sido empleado en Uruguay. Dada la similitud de los contextos para los que fue desarrollado y aquellos en los que trabajamos, entendemos que el método puede ser de utilidad. Asimismo, diferentes aspectos del método pueden tener mayor o menor efectividad en

nuestra población. Nuestro objetivo principal es estudiar semi-cuantitativamente la trayectoria de aprendizaje de niños que han demostrado dificultades en aprender a leer cuando se enfrentan al método DALE!.

Concretamente, nuestra intervención se propone complementar la trayectoria educativa de niños de NSE bajo mediante la aplicación del método DALE!. Por otro lado buscamos establecer un antecedente respecto al método para evaluar su viabilidad en futuras intervenciones. En particular analizaremos los detalles de la trayectoria de aprendizaje, diseñando para ello indicadores de progreso intra-intervención que permitan documentar el avance de los niños. El estudio que se presenta debe ser considerado un estudio piloto, con una valoración cuantitativa y cualitativa del desempeño de los niños.

MÉTODOS.

Participantes.

Participaron de esta intervención 3 niños y 2 niñas cuyas familias vivían en barrios carenciados de Montevideo. Los 5 niños asistían a contraturno de la escuela a dos Clubes de niños, dentro de los cuales participaron de una propuesta de intervención psicopedagógica de forma individual. Estos Clubes se habían contactado con el Centro de Investigación Básica en Psicología de la Facultad de Psicología, con el fin de obtener ayuda en temas de desarrollo cognitivo de los niños. La propuesta consistió en la implementación de la propuesta DALE!. Se implementó la propuesta a lo largo de entre 21 y 30 sesiones de trabajo con cada niño, siendo la media 25,2 sesiones. La participación de estos 5 niños fue sugerida por el personal pedagógico de ambos Clubes de niños, fundamentándose en que el rendimiento apreciado en dichos 5 niños en actividades de lectura y la escritura, era bajo. Se trabajó de forma desfasada con ambos centros, comenzando el proceso de trabajo de uno en setiembre (Centro A), mientras que el otro se comenzó en mayo del año siguiente (Centro B). En lo que sigue se describen las características de cada participante (se cambiaron los nombres para resguardar la privacidad).

Centro A:

Martín es, al momento de inicio de la intervención, un niño de 6 años y 7 meses que se encontraba cursando 1º año de enseñanza primaria en la escuela pública del barrio. El año anterior Martín asistió a un centro CAIF cercano a su hogar.

Otro de los niños del Centro A es Emanuel, quien al comenzar la intervención tenía 7 años y 6 meses de edad y se encontraba cursando 1º año de enseñanza primaria en la misma escuela pública que Martín.

Finalmente la última de los niños del Centro A es Laura, quien tenía 7 años y 8 meses de edad, y se encontraba cursando 2º año de enseñanza primaria en la misma

escuela pública barrial que los otros dos niños del Centro A con los que se trabajó, a la fecha de comienzo de intervención.

Centro B:

Cuando se comenzó a trabajar con Nicolás, él tenía 7 años y un mes de edad, y se encontraba cursando 1º año de educación primaria en una escuela pública del barrio cercana al Centro B.

Finalmente, se comenzó a trabajar con Zara cuando ella tenía 7 años y 4 meses de edad, y se encontraba cursando 1º año de enseñanza primaria en una escuela del barrio cercana al Centro B.

Escuelas de los participantes.

En línea con lo mencionado en el apartado introducción se consideró pertinente exponer los índices de repetición para 1º año de las escuelas a las cuales asistían los niños de este estudio.

En 2018, la escuela a la que asistían los los niños del Centro A presentó un porcentaje de 23,4% de repetición en primero, mientras que la escuela cercana al Centro B presentó un 18,9%, siendo la media nacional para ese año 10,53% (ANEP, 2018).

Propuesta de intervención psicopedagógica.

Los cinco niños participaron de una propuesta de intervención psicopedagógica pensada con el objetivo de enseñar a leer y escribir a niños en contextos de pobreza. Esta es una propuesta desarrollada por Beatriz Diuk (2013) y recibe el nombre de DALE!.

Como se mencionó en el apartado de introducción, la propuesta retoma resultados de investigaciones realizadas en el campo de la psicología cognitiva por Diuk, a los cuales incorpora la perspectiva sociocultural derivada de los trabajos de Vigotsky, dándole un rol central para el aprendizaje al vínculo entre educador y estudiante.

Para la implementación de dicha propuesta se empleó una modalidad individual, con una frecuencia semanal de dos o tres veces por semana y una duración de aproximadamente 25 minutos por sesión. En cada sesión se conversó con el niño respecto a temáticas de su vida cotidiana para luego generar una redacción sobre lo conversado. La redacción era luego anotada por el niño en un cuaderno personal donde a su vez se encontraban múltiples actividades y juegos principalmente orientados al entrenamiento de la conciencia fonológica (Figura 1).

TAREA 10

Pintá los dibujos que empiezan como

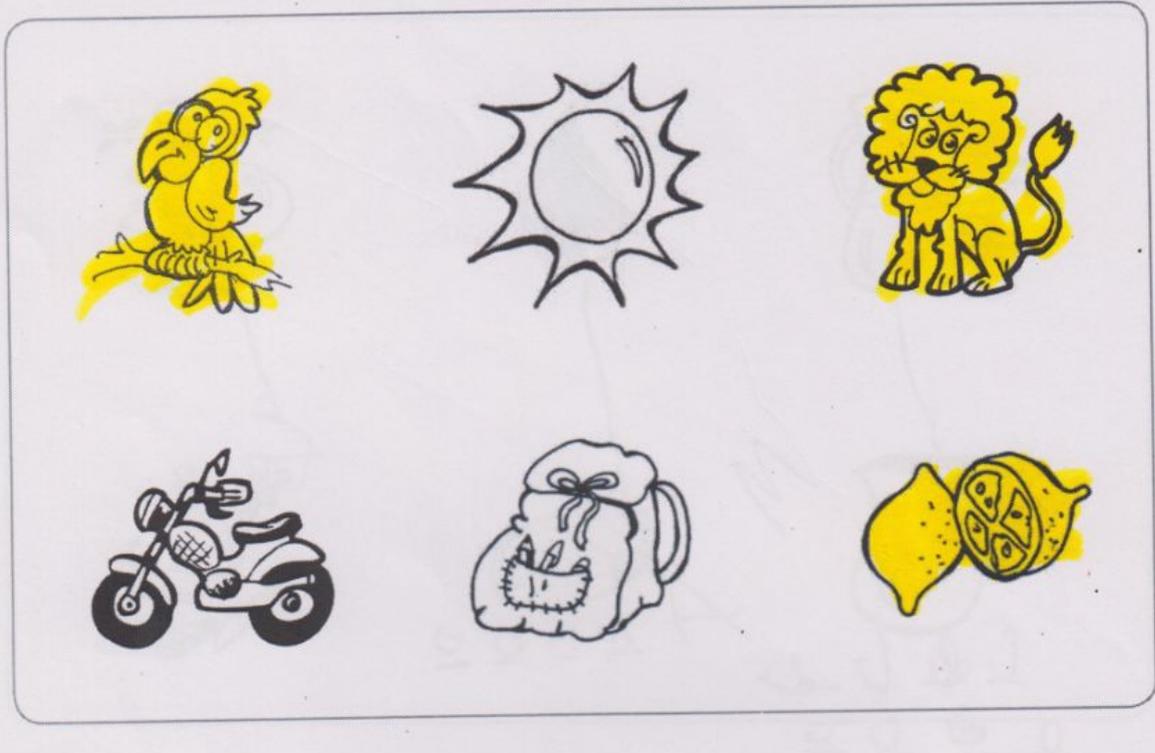


Figura 1. Detalle de tarea orientada a la identificación del fonema inicial de las palabras "LORO", "LEÓN" y "LIMÓN"

Asimismo la propuesta se encuentra dividida en tres niveles, según el grado de conocimiento respecto a lectura y escritura que posea cada niño.

El nivel 1 se enfoca principalmente en el aprendizaje de las correspondencias entre grafemas y fonemas, plantea principalmente tareas de escritura, y emplea principalmente palabras cuyas sílabas son de complejidad consonante+vocal (C+V). Consta de 40 sesiones.

El nivel 2 está pensado para niños que puedan escribir y leer palabras con dichas sílabas C+V de forma independiente, pero que aún presentan dificultades a la hora de producir o decodificar palabras con estructura silábica consonante+vocal+consonante (C+V+C) (un ejemplo de este tipo de palabras sería "BARCO", el cual presenta una sílaba C+V+C, y una sílaba C+V). En adición a esto, este nivel incorpora una serie de cuentos infantiles como parte de la actividad, para estimular la lectura en mayor medida que en el nivel 1. Cuenta con 30 sesiones.

El nivel 3 está dirigido a niños que dominan las actividades de los niveles anteriores, pero que aún experimentan dificultades con la escritura de palabras que contengan grupos consonánticos en sus sílabas, estas serían palabras con al menos una sílaba de estructura consonante+consonante+vocal (C+C+V) (un ejemplo de esto sería "BLANCO", presentando el grupo consonántico "BL"). En adición a esto, se incorporan en este nivel actividades orientadas al desarrollo del conocimiento ortográfico.

Materiales y procedimiento

Al comenzar el proceso de intervención en cada Centro, los participantes fueron evaluados mediante una prueba que midió sus habilidades de conciencia fonológica (reconocimiento de sonido inicial a nivel de fonema y sílaba), conocimiento de letras, escritura y lectura de palabras que se describen más abajo. Al finalizar la intervención se administró la misma prueba a modo de evaluar el proceso de cada niño. En todos los casos las pruebas fueron administradas de manera individual, en un espacio tranquilo y aislado dentro de cada Centro donde se realizó la intervención.

Se realizaron 26 sesiones con Emanuel , 26 con Zara, 21 con Nicolás, 23 con Martín y 30 con Laura. En cada sesión se les plantearon actividades de escritura de palabras, juegos para la estimulación de la conciencia fonológica y en algunos casos, actividades de lectura de palabras o textos.

Pruebas administradas al comenzar y finalizar la intervención

- *Conocimiento de letras:* Se les pidió a los niños que pronunciaran el sonido de las 29 letras que se les presentaban de forma individual en una hoja plastificada, en imprenta mayúscula. Se puntuó como respuesta correcta sólo cuando el participante respondía el fonema asociado a dicho grafema. En los casos de grafemas con dos fonemas asociados, se tomó como correcta la pronunciación de cualquiera de ambos.
- *Identificación de sílaba inicial:* Esta prueba presentó la misma consigna que la prueba de identificación de fonema inicial, con la variante de que en lugar de fonemas, se emplearon sílabas. Se presentaron también 10 pares de palabras en total, correspondiendo los dos primeros a ensayos para constatar la comprensión de la consigna. Se puntuó como respuesta correcta la pronunciación de la totalidad de la sílaba, y no una parte de la misma.
- *Identificación de fonema inicial:* La propuesta consistió en pronunciar al niño un par de palabras que comparten únicamente su sonido inicial, para luego preguntarle “¿Qué sonido comparten?”. Se presentaron 10 pares en total, de los cuales los dos primeros corresponden a ensayos para constatar que la consigna fue comprendida por el participante. Se puntuó como respuesta correcta la pronunciación del fonema compartido y no del nombre de la letra.
- *Escritura de palabras:* Se trató de una prueba formada por 20 palabras para escribir, de las cuales 10 eran bisílabos de estructura silábica C+V, 5 eran trisílabos de la misma estructura silábica, las 5 palabras restantes presentaban al menos una sílaba con estructura C+V+C, siendo 3 de estas bisílabos y las 2 restantes trisílabos. Para el desarrollo de la prueba se proporcionó una hoja en blanco, una lapicera y se dictaron las palabras de la propuesta una a la vez, confirmando siempre que el participante escuchara la palabra correcta. Se puntuó como respuesta correcta cada palabra escrita de

manera fonológicamente correcta.

- *Lectura de palabras:* Se trató de una prueba formada por 20 palabras para leer, de las cuales 7 eran bisílabos de estructura silábica C+V, 6 eran trisílabos de la misma estructura silábica, 6 de las palabras restantes presentaban al menos una sílaba con estructura C+V+C, siendo 4 de estas bisílabas y las 2 restantes trisílabas, por último la propuesta incluía un bisílabo que presentaba un grupo consonántico. Para el desarrollo de la propuesta se les presentó a los participantes cada palabra en imprenta mayúscula por separado, en una hoja plastificada. Se puntuó como respuesta correcta cada palabra leída de forma correcta, no tomando como tal las palabras deletreadas.

Análisis de proceso de intervención

Para analizar los procesos individuales de cada niño durante la intervención, se extrajeron de cada sesión los datos de: Conocimiento de letras, Sustitución de sonidos, Cantidad de letras, Orden, y se asignó un coeficiente a cada uno de la siguiente manera:

Conocimiento de letras:

$$F_L = \frac{\text{número de letras conocidas por el niño hasta esa sesión}}{\text{número de letras individuales necesarias para completar la actividad}}$$

Siendo F_L la fracción de las letras que el niño debe conocer para poder realizar la actividad de la sesión sin cometer errores.

Se estima el “número de letras conocidas por el niño hasta esa sesión” sumando la cantidad de letras conocidas por el niño a lo largo de todas las sesiones hasta ese momento. Puede estimarse como letra conocida cualquiera enseñada explícitamente durante una sesión, o cualquier letra que el niño use de forma correcta e independiente hasta ese momento.

Se contó a los dígrafos “LL” y “CH” como una letra.

El “número de letras individuales necesarias para completar la actividad” se obtiene de contar todas las letras individuales que debieran ser utilizadas para escribir correctamente todas las palabras de la actividad. Esto incluye las letras de la redacción personal del niño. Se contó a los dígrafos “LL” y “CH” como una letra.

Sustitución de sonidos:

$$F_s = \frac{\text{número total de caracteres a utilizar}}{(\text{número total de caracteres a utilizar} + \text{número de caracteres sustituidos})}$$

F_s es la fracción que toma en cuenta el grado de acierto de las letras utilizadas en las palabras escritas por el niño en la sesión.

“número total de caracteres a utilizar” corresponde a la cantidad total de caracteres que debieran ser utilizados para escribir correctamente todas las palabras de la

actividad. Esto incluye las letras de la redacción personal del niño. Se contó a los dígrafos “LL” y “CH” como una letra sola.

“número de caracteres sustituidos” corresponde a la cantidad de veces que se emplea una letra de forma incorrecta en alguna palabra de la actividad. A los efectos de esta intervención, no se tomó en cuenta los errores de sustitución de “B” por “V”, “S” por “Z”, “J” por “G” en su sonido fuerte, ni falta de “H”. Se contó a los dígrafos “LL” y “CH” como una letra sola.

Cantidad de caracteres:

$$F_c = \frac{\text{número total de caracteres a utilizar}}{(\text{número total de caracteres a utilizar} + \text{número caracteres faltantes} + \text{números caracteres sobrantes})}$$

F_c es la fracción que representa el grado en el cual se empleó la cantidad correcta de letras, en las palabras escritas por el niño en la sesión.

“número total de caracteres a utilizar” corresponde a la cantidad total de caracteres que debieran ser utilizados para escribir correctamente todas las palabras de la actividad. Esto incluye las letras de la redacción personal del niño. Se contó a los dígrafos “LL” y “CH” como una letra sola.

“número de caracteres faltantes” corresponde a la cantidad faltante de caracteres de cada palabra escrita en la actividad. No importa que los caracteres escritos no sean los correctos. Este valor busca dar una medida de los errores de delección de letras del niño por ende aunque se escriba “FJNS” cuando se debía escribir “PATO” consideraremos al “número de caracteres faltantes” como 0.

“número de caracteres sobrantes” corresponde a la cantidad en exceso por encima de la cantidad de caracteres que deberían haberse escrito en cada palabra de la actividad. Este valor busca dar una medida de los errores de adición de letras del niño y no se compensa con errores de delección. Un ejemplo de esto podría plantearse de la siguiente manera: consideremos la consigna de la actividad como escribir “EL BARCO”. Si nuestro niño escribiera “ELA BACO” notaremos que estamos frente a un error de adición y uno de delección, de modo que asignaremos para este caso un valor de “número de caracteres sobrantes” de 1 y un valor de “número de caracteres faltantes” de 1 también.

Orden:

$$O = \frac{\text{número total de caracteres a utilizar}}{(\text{número total de caracteres a utilizar} + \text{número de cambios de lugar necesarios para reordenar la palabra})}$$

O representa el orden interno de las palabras escritas por el niño en la sesión.

“número total de caracteres a utilizar” corresponde a la cantidad total de caracteres que debieran ser utilizados para escribir correctamente todas las palabras de la actividad. Esto incluye las letras de la redacción personal del niño. Se contó a los dígrafos “LL” y “CH” como una letra sola.

“número de cambios de lugar necesarios para reordenar la palabra” corresponde a la mínima cantidad de veces que se debe intercambiar de lugar una letra por otra

dentro de una palabra para darles el orden correcto. Este valor no aplica cuando la palabra presenta errores de adición, delección o sustitución de sonidos. Por ejemplo, si la actividad nos propone escribir la palabra “MUNDO”, pero el niño escribe “MNUOD” se asignará un valor de 2 a “número total de cambios de lugar necesarios para reordenar la palabra”, ya que se realizan los cambios de lugar de la “N” por la “U” (primer cambio) y de la “O” por la “D” (segundo cambio).

Posteriormente se realizó un promedio entre los 4 coeficientes y se le asoció dicho promedio a cada sesión de cada niño. , esto es $S = \frac{F_L+F_s+F_c+O}{4}$

A su vez se registraron los datos de pre y post en las evaluaciones de conocimiento de letras, lectura de palabras y escritura de palabras. Se registraron las fracciones de respuestas correctas para cada una planteando $\frac{\text{respuestas correctas}}{\text{puntos de consigna}}$ y se promedió las mismas, tanto para pre como para post.

Finalmente, se reescalaron los valores de los promedios de los 4 coeficientes a los valores límite de los promedios de pre y post según la siguiente fórmula:

$$Y_{(S)} = (Y_{max} - Y_{min}) \times \left(\frac{S - S_{min}}{S_{max} - S_{min}} \right) + Y_{min}$$

Donde: $Y_{(S)}$ es el valor de la media de los coeficientes de la sesión, reescalado a la media de los puntajes de pre y post.

Y_{min} es el valor de la media de los puntajes de pre.

Y_{max} es el valor de la media de los puntajes de post.

S es el valor de la media de los coeficientes de la sesión a ser reescalado.

S_{min} es el valor de la media de los coeficientes de la primer sesión .

S_{max} es el valor de la media de los coeficientes de la última sesión.

RESULTADOS.

Emanuel:

Se comenzó el proceso de intervención con Emanuel en el mes de setiembre del año 2018 y se terminó el mismo en el mes de marzo de 2019.

Al inicio de la intervención, Emanuel denotaba una especial dificultad para la fonación de la mayoría de las consonantes, encontrando también cierta dificultad para poder diferenciar las mismas entre sí cuando las trataba de pronunciar de forma aislada. No se encontraba realizando tratamiento fonoaudiológico sostenido.

En la evaluación previa a la intervención, Emanuel mostró conocer 17 de 29 letras, teniendo dificultad para diferenciar entre sí las que no era capaz de fonar de forma diferenciada (por ejemplo, emite un sonido muy similar a "N" cuando intentaba pronunciar esa y otras consonantes de forma aislada, lo que generó que no pudiera discernirlas entre sí por ejemplo cuando escribió "CINE". Nótese la prevalencia de la letra "N" Figura 2).

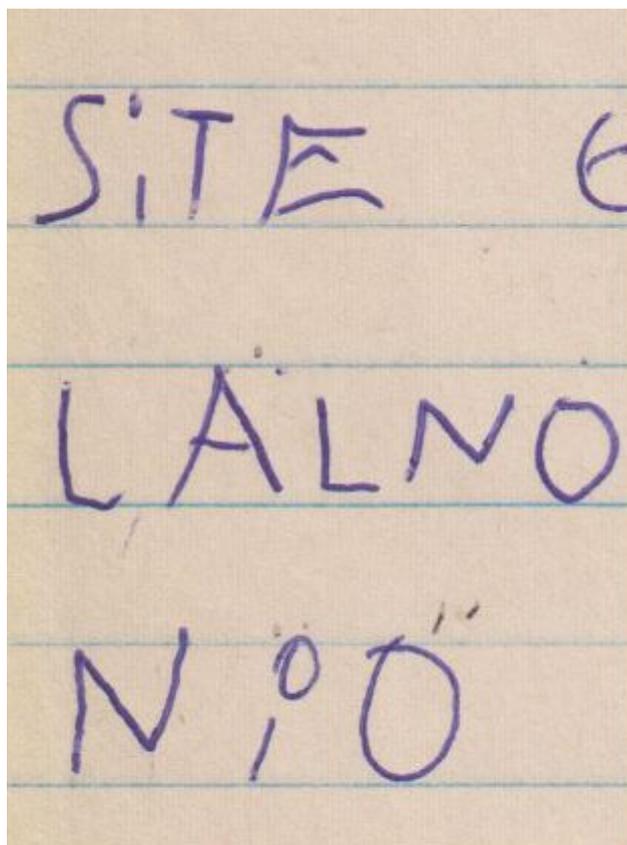


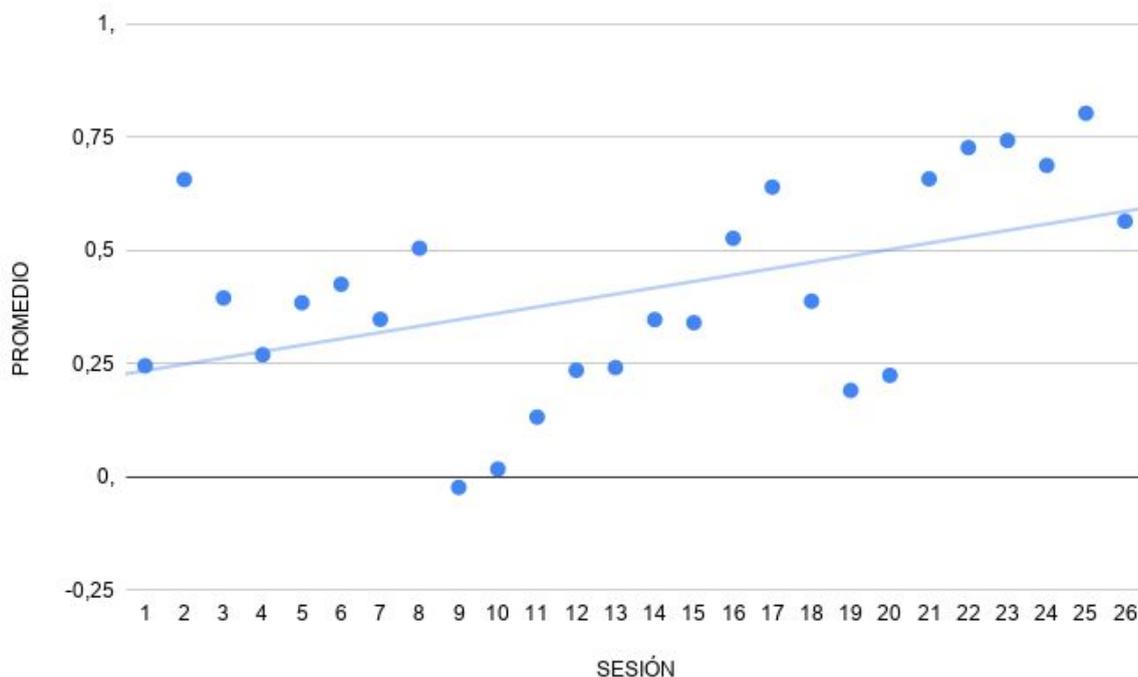
Figura 2. Evaluación de escritura de palabras de Emanuel, pre intervención. Detalle de las palabras "CINE", "GALLO" y "CHICO".

A nivel de escritura, Emanuel logró escribir correctamente 3 de 20 palabras, pero presentando errores al intentar escribir otras de similar dificultad a las de sus aciertos, lo cual podría sugerir que dichos aciertos se debieron al uso de una estrategia logográfica. Las palabras escritas con errores presentaban algunos sonidos correctos en conjunto con otros que eran ajenos a las mismas, lo cual sugiere el empleo de una Estrategia Semifonética, dado que en reiterados casos, para escribir una palabra, Emanuel comenzó escribiendo un sonido de la misma (generalmente el inicial) para luego escribir varias letras al azar. Entiendo como relevante señalar que descarto la hipótesis del uso de una estrategia fonética completa, dado que en las palabras con errores se encontraban sustituidos sonidos los cuales Emanuel era capaz de fonar. Es decir, no es que Emanuel utilizó una estrategia fonética pero confundió sonidos, sino que llegado un determinado momento de la palabra Emanuel simplemente comenzaba a incorporar letras al azar. A la hora de realizar la evaluación de lectura, Emanuel insistió de forma reiterada que no sabía leer, de modo que se optó por omitir la actividad y dejarla vacía. En luz de esta evaluación previa se decidió realizar la intervención a partir del nivel 1 del DALE!, dado que esta incluye el aprendizaje de las letras de forma aislada junto con una primera aproximación a actividades de lectura.

En la Gráfica 1 se aprecia que en la sesión 9 el rendimiento de Emanuel experimenta un valle, lo cual podría deberse a que ésta es la primer sesión que en lugar de enseñar una nueva letra, se contrasta dos sonidos relativamente similares, puntualmente aquí los de la M y la N. Emanuel al tener fuertes dificultades para la fonación y distinción de consonantes, puede haber experimentado un salto en la dificultad de la tarea, lo que fundamentaría su bajo rendimiento en la sesión.

Dos meses luego de iniciada la intervención, Emanuel comenzó tratamiento fonoaudiológico lo cual marcó un pronunciado avance en la incorporación de nuevas consonantes que antes no era capaz de fonar.

Posteriormente a la sesión 15, momento en el cual comienza a haber actividades de lectura, se constató la implementación de una estrategia por parte de Emanuel para enfrentarse a dichas actividades. Cuando este debía leer una determinada sílaba (por ejemplo "CA"), Emanuel se nombraba a sí mismo diferentes palabras que le eran familiares, que comenzaban con dicha sílaba (por ejemplo, casa, cama, camión, etc.) para luego retomar la lectura desde la sílaba "CA" en adelante.



Gráfica 1. Promedio por sesión de Emanuel

Luego de 26 sesiones, Emanuel realizó una evaluación post intervención, la cual consistió en las mismas actividades de la evaluación pre. En la misma, Emanuel identificó 23 de 29 letras, logró escribir de forma fonológicamente adecuada 10 de 20 palabras y leyó 8 de las 20 palabras que se le presentaron. Sus aciertos en la evaluación de escritura resultaron acordes al nivel de complejidad silábica trabajada durante la intervención (C+V), mostrando errores en palabras con mayor complejidad silábica (C+V+C, o C+C). A nivel de lectura, Emanuel logró leer correctamente casi todas las palabras correspondientes al nivel de complejidad silábica trabajado, y algunas de niveles más complejos (C+V+C, o incluso una con C+C). En las palabras leídas de forma incorrecta se destacan errores como por ejemplo "caba" para la palabra "caballo", resultado atribuible a la estrategia de lectura

utilizada por Emanuel. De todas formas este desfase entre rendimientos lectura y escritura es mencionado por Frith como algo esperable, que sugeriría que Emanuel termina la intervención empleando una Estrategia Fonológica Temprana, que todavía no se ha logrado transferir totalmente a la lectura.

Zara:

Se comenzó el proceso de intervención con Zara en el mes de mayo del año 2019 y culminó en el mes de setiembre de ese mismo año.

Zara, al inicio de la intervención, presentaba dificultades de fonación para la pronunciación de determinadas consonantes tales como la R o la D, y para la diferenciación de sonidos consonánticos de similar fonación entre sí, tales como la diferencia entre la M y la N. Su madre presenta analfabetismo.

En la evaluación previa a la intervención, Zara identificó solo 2 vocales (A y E), de las 29 letras del alfabeto de forma aislada. No se le plantearon las evaluaciones de lectura y escritura para no violentarla, dado que mostró un elevado grado de frustración durante la tarea de conocimiento de letras.

En las primeras sesiones Zara mostró que era capaz de escribir "MAMÁ" y su nombre, pero su falta de conocimiento de letras de forma aislada implicaría que logró esto mediante una Estrategia Logográfica, y no mediante una Alfabética.

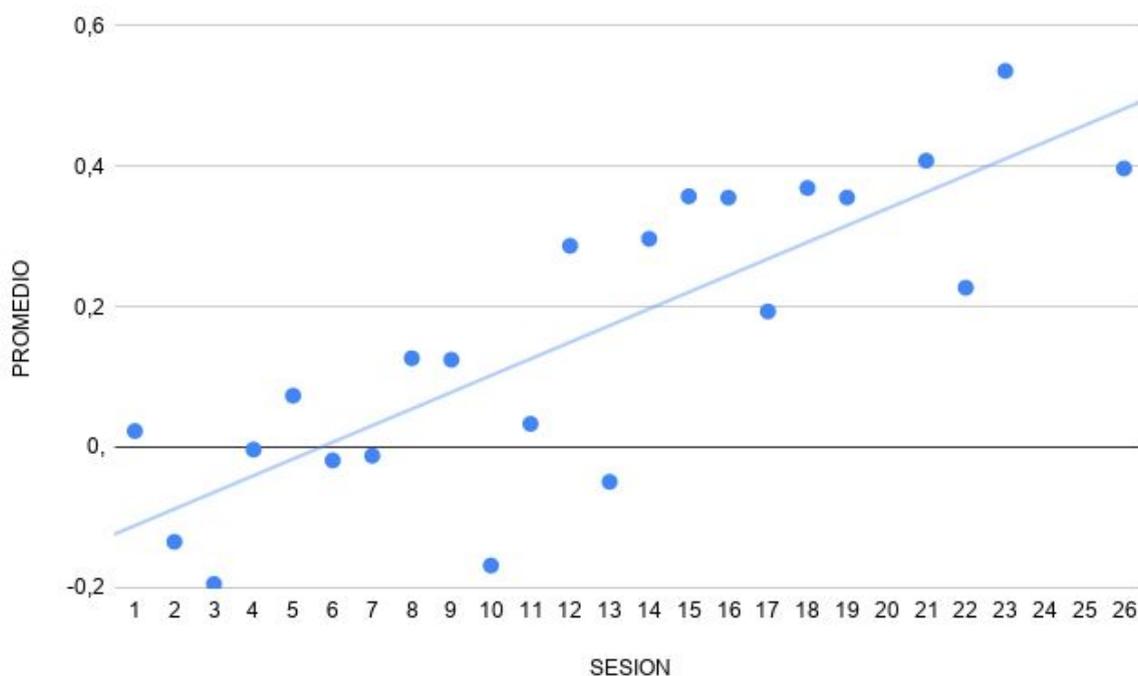
Apreciando la Gráfica 2, se destaca en la sesión 10 un puntaje sumamente bajo, dados los bajos puntajes de conocimiento de letras y de sustitución de sonidos pertenecientes a dicha sesión. Viendo el cuaderno de trabajo, se aprecia que Zara intentó resolver las actividades con las letras que conocía hasta ese momento, pero que lamentablemente estas no fueron suficientes para completar correctamente la tarea. De modo que se entiende que este bajo rendimiento es principalmente consecuencia del bajo conocimiento de letras de Zara, y no tanto del hecho de que sustituya sonidos. De todas formas se aprecia que mediante la incorporación del conocimiento de algunas letras, Zara comienza a mostrar el uso de una Estrategia Semifonética.

Se destaca también la dificultad que Zara presentó en identificar el sonido "N" cuando este no estaba al comienzo de una palabra. Para sortear esta dificultad la misma Zara pedía que se le pronunciara la palabra a escribir para así ella escucharla, y luego retomarla repitiéndosela a si misma. Esto en parte le permitió sortear la dificultad que presentaba al intentar fonar determinadas palabras, ya que Zara lograba identificar los sonidos que ella misma no era capaz de fonar cuando los escucha en alguien más.

Resalta del proceso de trabajo con Zara que en determinadas sesiones no fue posible realizar actividades o que las actividades realizadas tenían demasiado poco contenido como para ser analizadas (véase sesiones 24 y 25 en Gráfica 2). Se entiende que esto se debió a las problemáticas específicas atravesadas por la misma Zara en esas fechas, y no a un mal vínculo con el aplicador (ya que por ejemplo en el recreo Zara buscaba activamente a su aplicador para jugar con ella, simplemente era en la instancia de trabajo que ella se frustraba demasiado luego de una cantidad baja de desaciertos. En contracara de esto cabe señalar que Zara se mostraba sumamente satisfecha cuando lograba completar una actividad del libro de tareas, llegando a realizar 30 tareas de dicho

libro, alcanzando dicha cifra incluso antes de terminar los otros procesos de trabajo de la intervención).

Una vez terminada la intervención se constató que Zara logró incorporar el autodictado de palabras cuando se veía enfrentada a la tarea de escribir, recurriendo a preguntar ocasionalmente por sonidos los cuales no conocía, o no lograba aislar. Por ejemplo, escribiendo "SILLA" ella pronunciaría "SISA", cosa que hacía al escribir, pero al preguntársele si la palabra era "sisa" o "silla" ella respondía "y cuál es la LL?". La adopción de la estrategia mencionada en este ejemplo, sugiere que Zara podría encontrarse en un momento temprano de lo que Ellis (1994) determinó como Etapa Fonética a la hora de escribir palabras, pero una falta de conocimiento de determinadas letras, sumada a sus dificultades de fonación moderadas, determinaron que Zara no lograra una escritura sin errores, en ese momento.



Gráfica 2. Promedio por sesión de Zara.

Zara completó la intervención con aproximadamente 26 sesiones, luego de 4 meses de trabajo. Se remarca que el proceso de trabajo fue en ocasiones difícil de mantener dado que Zara se encontraba atravesando situaciones de extrema carencias, económicas y nutricionales al momento de la intervención, lo cual forzó en ocasiones a adaptar la propuesta a una que no insistiera con la dinámica de trabajo habitual y ofreciera un espacio de carácter más lúdico, lo cual permitió mantener un buen vínculo con Zara en pos de poder retomar la dinámica de trabajo más adelante en el tiempo. Dicho esto, se aprecia comparando pre y post que la mejora en el rendimiento de Zara fue principalmente mediada por el aprendizaje de múltiples consonantes, obteniendo un puntaje de conocimiento de letras de 20 de 29. Esto a la vez que la incorporación de una estrategia de autodictado repercutió en las tareas de escritura y lectura de palabras, obteniendo puntajes de 8 de 20 y de 2 de 20 respectivamente. A nivel de la evaluación de escritura de palabras, Zara escribió correctamente la mayoría de las palabras que presentaron una estructura silábica C+V,

escribiendo con errores aquellas que presentaron letras aún no aprendidas, tales como “chico” (CH), o “torre” (RR), mostrando a su vez mayor dificultad para con las palabras de más de dos sílabas. A nivel de lectura, Zara no logró sintetizar correctamente ninguna palabra que no conociera de forma global, logró sin embargo segmentar los sonidos de palabras con sílabas más complejas que las trabajadas (por ejemplo “MUNDO”), y en ocasiones responder la última sílaba de la palabra (ej: “TE” cuando la palabra es “GENTE”), lo cual podría sugerir o bien una memoria verbal acotada, o bien capacidades de síntesis de sonidos poco desarrolladas. Lo expuesto aquí sugiere que al finalizar la intervención, Zara hacía uso de una Estrategia Logográfica para la lectura, pero presentando a su vez ciertas habilidades empleadas en una lectura alfabética, tal como la lectura secuencial letra a letra, lo cual es coherente respecto a lo afirmado por Frith respecto al desfazaje entre los procesos de lectura y escritura. Esto ubicaría a Zara en una Etapa Alfabética Temprana, cuyo uso de una estrategia alfabética se evidenció más afianzado en la escritura, y que todavía no se vio volcado totalmente sobre las habilidades de lectura de la niña.

Nicolas:

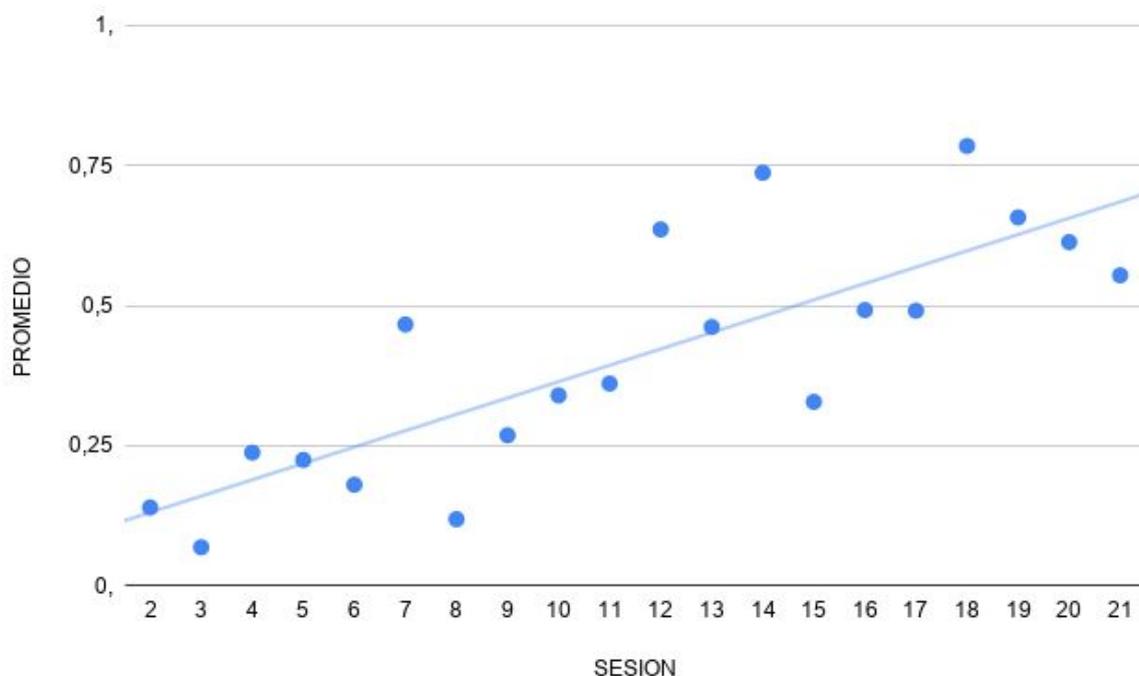
Se comenzó el proceso de intervención con Nicolás en el mes de mayo del año 2019 y culminó en el mes de setiembre de ese mismo año.

Pese a presentar dificultades de fonación moderada, Nicolás se mostró muy verborrágico y conversador desde el inicio. Su principal dificultad yacía en poder pronunciar la letra R, mas no en identificarla cuando escucha a alguien fonarla en una palabra.

En la evaluación previa, Nicolás obtuvo un puntaje de 8 de 29 en la tarea de conocimiento de letras y un puntaje de 1 de 20 en la tarea de escritura de palabras. Logró escribir la palabra “mamá” de forma correcta, pero para las próximas dos palabras, Nicolás mostró indicios de emplear una Estrategia Semifonética temprana, ya que para escribir “sapo” y “luna” escribió su letra inicial y luego completó con letras al azar el resto de la palabra. Luego de esto, se negó a continuar con el resto de las tareas, tanto de lectura como de escritura.

Desde el comienzo del proceso de trabajo, Nicolás mostró algunas dificultades específicas para con la fonación de determinados sonidos (tales como la “R” por ejemplo) los cuales en su vocabulario estaban sustituidos por otro (por ej: la “R” por la “D”). Esto constituyó su principal desafío, ya que de lo evidenciado en la evaluación previa, Nicolás era capaz de emplear una Estrategia Semifonética desde el inicio, la cual en conjunto con el uso más adelante de una estrategia de autodictado, sentaron las bases para la incorporación de una Estrategia Fonética Completa. Los primeros pasos de esta transición se evidencian en que a partir de la sesión 10 aproximadamente, logró escribir de forma consistentemente correcta palabras de dos sílabas C+V, hecho que se ve reflejado en las tasas de acierto elevadas a partir de tal sesión (Gráfica 3). Nótese que si bien la sesión 13 no logró un puntaje que resaltara como sus adyacentes, esto se debió a la tarea de redacción abierta de la misma, en la cual se incorporaron palabras de complejidad silábica mayor, y no a las actividades de la misma, en las cuales se presentaron palabras más acordes al nivel trabajado.

A partir de la sesión 15 se incorporan actividades de lectura. Nicolás completó las mismas con mucho éxito, presentando un solo error en toda la intervención, lo cual sugiere el uso de una Estrategia Alfabética bastante Completa a la hora de realizar una tarea de lectura, en el último tramo de la intervención.



Gráfica 3. Promedio por sesión de Nicolás

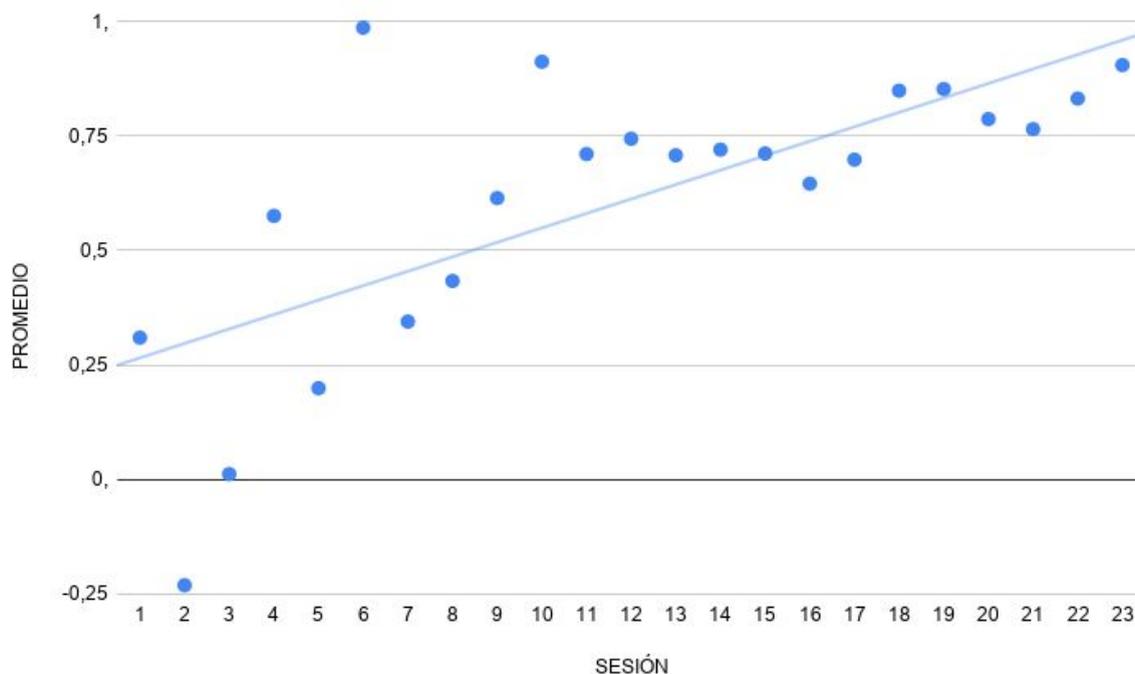
Finalizamos la intervención con Nicolás luego de 21 sesiones y una evaluación post, luego de 4 meses de trabajo. Durante la evaluación post Nicolás logró identificar de forma aislada 25 letras de 29, cosa que sin duda marcó la diferencia en su proceso de trabajo durante la intervención, si lo comparamos con las 5 que identificaba en la evaluación pre. A nivel de escritura de palabras, logró escribir 9 de 20 siendo estas principalmente de estructura C+V. Respecto al resto de las palabras, tales como “torta” o “limón”, omitió la última letra de la sílaba larga (resultando en “tota” y “limo”). Esto último puede deberse a un sobreacostumbramiento a trabajar con sílabas cortas, o a que cuando la actividad presentaba una palabra de sílabas más largas, siempre se colocaba un andamiaje que lo evidenciara (por ej, rayitas evidenciando la longitud de la palabra). A nivel de la tarea de lectura, Nicolás leyó correctamente 7 de 20 palabras. Entre sus errores, resalta el hecho de que Nicolás agregó sonidos, generando pseudopalabras, tales como “lupua” (lupa) o “soipa” (sopa), algo que no hemos visto en otros niños, ni hemos visto referido en la literatura, pero que de todas formas da indicios del uso de una Estrategia Alfabética, dado que las pseudopalabras generadas presentan todos los sonidos de la palabra planteada en la tarea. Sin embargo otros de sus errores consisten en codificar unas pocas letras de la palabra y confundirla con otra que comparta dichas letras, lo cual evidencia el uso de una Estrategia Alfabética Incompleta para esos casos.

Martín:

Se comenzó el proceso de intervención con Martín en el mes de setiembre del año 2018 y se terminó el mismo en el mes de marzo de 2019.

En la evaluación previa a la intervención Martín reconoció 11 de 29 letras, escribió de forma fonológicamente adecuada 5 de 20 palabras, y leyó 6 de las 20 palabras que se presentaron. En la tarea de escritura de palabras se aprecia que Martín fue capaz de escribir correctamente algunas palabras de dos sílabas C+V, pero que en la mayoría de los casos, su escritura consistió en anotar en orden las vocales de la palabra (Ejemplo: "GITANO" anotado como "IAO"). Esto podría ser consecuencia de la estrategia empleada por Martín a la hora de escribir, la cual consiste en estirar el sonido de la sílaba, escucharlo, y escribir el sonido escuchado. A nivel de lectura Martín era capaz de decodificar correctamente la mayoría de las palabras de la propuesta, pero presentaba dificultad a la hora de sintetizar los sonidos en una palabra completa, logrando sus aciertos con bastante asistencia, excepto el de la palabra "MAMÁ" para la cual es posible haya utilizado una Estrategia Logográfica. A la luz de lo apreciado en la evaluación previa, a nivel de escritura se consideró que Martín se encontraba en una Etapa Semifonética, dado que representaba una parte de los sonidos de la palabra, omitiendo principalmente consonantes. Curiosamente su desempeño en lectura fue mejor que el de escritura, mostrando habilidades correspondientes al uso de una Estrategia Alfabética entre Parcial y Completa, ya que logró codificar todos los sonidos de la mayoría de las palabras, pero evidenciando dificultad a la hora de realizar la síntesis de dichos sonidos.

Dentro del proceso de trabajo de Martín, se resaltan momentos puntuales dentro de las primeras sesiones (2 y 3) en los cuales trabajar con palabras cortas (ej, "ALA", "UVA") le permitió identificar que le estaba faltando la consonante del medio, resaltándose en la Gráfica 4 estas dos sesiones como las de puntaje más bajo, luego de las cuales Martín aparentemente logró incorporar la idea de que había consonantes entre el sonido de las



Gráfica 4. Promedio por sesión de Martín

vocales. En la sesión 7 se aprecia una caída en el rendimiento de Martín, esto se debe a que es la primer sesión en la que se le plantea que el mismo escriba una producción libre y

sin andamiaje. Se ve enfrentado así a la tarea de escribir la palabra “VISITÓ”, mostrando avances en su habilidad para escribir, pero aún no estando listo para escribir palabras de más de dos sílabas de estructura C+V. Tan solo 3 sesiones más tarde, Martín ha incorporado las tareas de producción libre como algo habitual, logrando escribir de forma correcta casi sin errores las palabras que él mismo plantea en la propuesta. Este avance se ve reflejado en la Gráfica 4, siendo el 10 un punto que se resalta ampliamente.

Para la sesión 14 Martín mostraba haber interiorizado las herramientas suficientes para poder escribir perfectamente cualquier palabra que presentara sílabas de complejidad C+V, de modo que se le propuso pasar a trabajar con el cuadernillo de Nivel2, el cual incorpora sílabas de complejidad C+V+C a las actividades, a la vez que tareas de lectura.

El rendimiento de Martín parece mostrar una pequeña caída en la gráfica, luego de iniciado el trabajo con el cuadernillo de Nivel2, cosa que es esperable dado que las actividades planteadas suponen un nivel de exigencia levemente mayor al previo. De todas formas Luego de la sesión 16 Martín mostraba haber interiorizado una Estrategia Alfabética Completa a la hora de escribir, lo cual se ve reflejado en sus puntajes en la Gráfica 4 a partir de dicha sesión.

En la evaluación posterior a la intervención, Martín logró reconocer 28 de 29 letras, escribir de forma fonológicamente adecuada 19 de 20 palabras, y leer 16 de las 20 palabras que se presentaron. En la evaluación de escritura, su error estuvo en la palabra “SAPO”, la cual escribió como “SARO”, sin embargo logró escribir de forma correcta palabras de complejidad silábica mayor (C+V+C) y mayor longitud, tales como “FANTASMA” o “TORTUGA”. Esto nos da la pauta para pensar que Martín se encuentra en una Etapa Alfabética al menos (Frith 1985). Respecto a la tarea de lectura, se resalta que sus errores yacieron en confusiones respecto al sonido de las letras y reglas particulares de pronunciación, produciendo palabras tales como “CUEMAR” (para leer “QUEMAR”), GUIJANTE (GIGANTE) y “COQUINA” (COCINA). Esto último reafirma la idea de que Martín se encuentra en una etapa Alfabética Avanzada, dado que aún no ha incorporado nociones ortográficas a su lectura (las cuales Frith sugiere aparecen primero en la lectura para luego aplicarse también a la escritura).

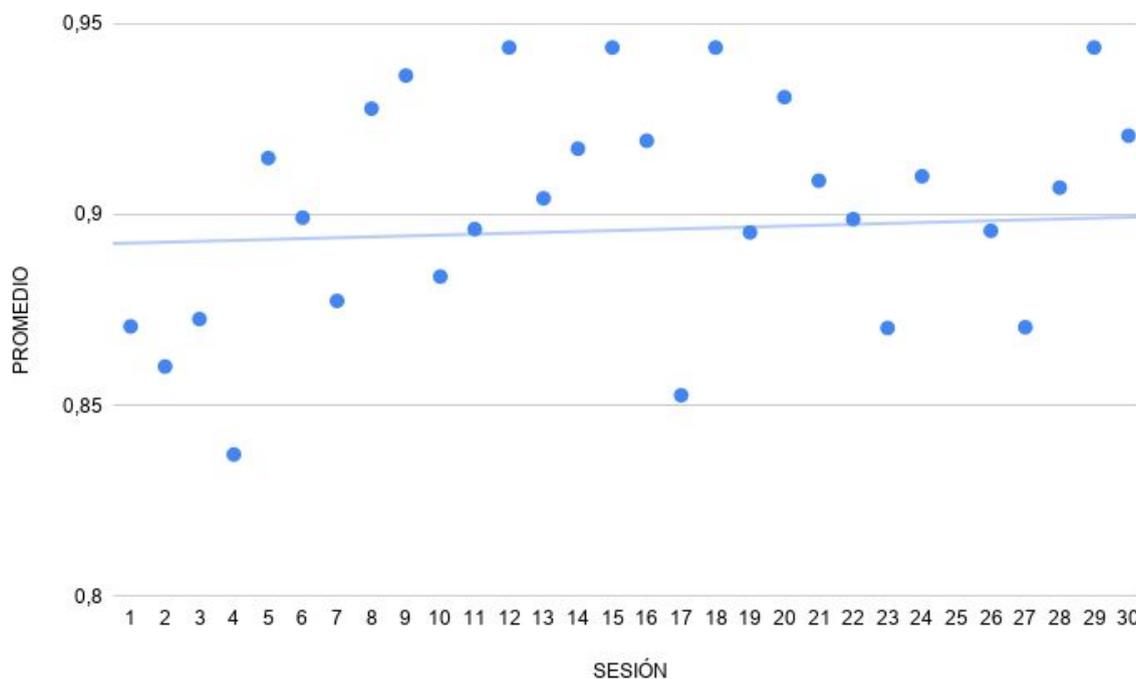
Laura:

Pese a no evidenciar ninguna dificultad notoria tanto a nivel de fonación ni de lectura o escritura, Laura fue sugerida por parte del equipo pedagógico del Club de niños como una niña que podría beneficiarse de la intervención desde lo vincular, por lo que se decidió trabajar con la misma. Se comenzó el proceso de intervención con Laura en el mes de setiembre del año 2018 y se terminó el mismo en el mes de marzo de 2019.

En la evaluación previa, Laura mostró puntajes bastante mejores que los de los demás niños con los que se trabajó, conociendo 25 de 29 letras, logrando escribir 17 de 20 palabras de forma fonológicamente adecuada, y logrando leer 18 de las 20 palabras planteadas. De sus errores en las tareas de escritura y lectura se consideró que Laura se encontraba en una Etapa Fonética, pero que la misma aún no está del todo afianzada, dado que en ocasiones no empleaba los grafemas correctos a la hora de escribir, y uno de sus errores sugiere que no empleó una Estrategia Alfabética Completa, sino una Parcial en la tarea de lectura (leyó “SOPA” cuando la palabra era “SODA”). Dado que Laura mostraba estar en al menos una Etapa Alfabética Temprana, evidenciando a su vez cierto grado de

dominio a la hora de escribir y leer palabras de complejidad silábica C+V, se decidió comenzar el trabajo con ella desde el cuadernillo de nivel 2.

A primera vista, en la Gráfica 5 no se aprecia ninguna tendencia específica en los puntajes de Laura, posiblemente dado que los elementos puntuados son más sensibles a niños que se encuentran realizando la transición entre la Etapa Logográfica a la Etapa Alfabética. De todas formas cabe señalar que la lectura de Laura fue ganando notoriamente más fluidez conforme avanzaba la intervención, llegando a volverse su actividad predilecta de la sesión.



Gráfica 5. Promedio por sesión de Laura.

A partir de la sesión N°25 se decidió orientar la propuesta de trabajo de Laura con el cuadernillo de nivel 3, ya que a ese punto era capaz de leer y escribir palabras con sílabas C+V+C con facilidad y porque dicho nivel ofrece una propuesta más orientada a lo ortográfico. En la evaluación posterior a la intervención, Laura reconoció 25 de 29 letras, escribió de forma fonológicamente adecuada 19 de 20 palabras, a la vez que leyó correctamente 19 de las 20 palabras planteadas en la propuesta.

El hecho de que sus tiempos para la lectura de palabras resultara relativamente independiente del largo de las mismas sugirió que Laura manejaba unidades más grandes que el grafema cuando se enfrentaba a tareas de lectura, lo cual señalaba que Laura se encontraba en una etapa ortográfica, al menos a nivel de lectura. Resulta inconcluso saber si se encontraba en dicha etapa también a la hora de escribir, dado que mostró tener noción de el uso de la “U” para escribir “GUIÑO”, pero fue este el único ejemplo de noción ortográfica registrado de la niña para actividades de escritura. Resalta su error al intentar escribir la palabra “BALSA” (escribiendo en su lugar “FALSA”), ya que es una palabra que logró escribir de forma correcta en la evaluación previa. Otro detalle a remarcar respecto a esto es que tanto en la evaluación previa como la posterior a la intervención uno de los errores que perduró fue la confusión entre las letras “F” y “B”.

DISCUSIÓN:

El presente trabajo se planteó como objetivo el complementar y analizar los procesos de aprendizaje de lectura y escritura de niños de NSE bajo, a la vez que establecer un antecedente respecto a este tipo de intervención para evaluar su viabilidad en el futuro.

Los procesos de aprendizaje de lectura y de escritura coincidieron en gran medida con los resultados obtenidos en trabajos previos realizados en español. Al igual que en estos otros estudios, se apreció una baja prevalencia de una etapa logográfica, tanto para lectura o escritura, una vez terminada la intervención (Borzzone, et al. 2001; Diuk, 2000, 2007). Si bien se apreció el uso de una Estrategia Logográfica para escribir algunas palabras en los momentos iniciales de la intervención, rápidamente se notó la adopción de procedimientos alfabéticos para la completud de actividades. Esta misma evolución, aunque en menor medida, se aprecia también a nivel de lectura, mostrando un marcado pasaje al uso de Estrategias Alfabéticas.

En línea con esto, los resultados apreciados en este estudio contradicen lo encontrado por investigaciones previas similares (Diuk, et al. 2003; Diuk, 2007) en relación a que entre los niños de NSE bajo primaría el uso de una estrategia incompleta de recodificación fonológica y que buena parte de los errores que producirían al leer palabras consistiría en pronunciar otras palabras que compartiesen algunas grafías con el estímulo presentado. Esto sería característico de una Estrategia Alfabética Parcial para la lectura, tal como la plantea Ehri (1995). Sin embargo, los errores de este tipo en la evaluación post resultaron escasos, siendo uno más común el de la retención de la totalidad de los sonidos de la palabra en la memoria. Gathercole y Baddeley (1993) afirman que al leer una palabra, la memoria fonológica se puede emplear para almacenar temporalmente sus segmentos fonológicos, antes de generar un producto integrado por estos mismos, es decir antes de combinar estos segmentos fonológicos en una palabra. De esta forma, niños con habilidades de memoria de trabajo verbal más acotada, serían menos exitosos en el desarrollo de una estrategia de recodificación fonológica. En luz de esto podríamos pensar que un número importante de errores de Emanuel y Zara durante la evaluación de lectura en el post se debieron a una memoria verbal acotada.

Por otro lado, una potencial crítica al diseño de esta intervención podría ser la de la falta de un grupo control. La presencia del mismo nos permitiría evaluar si la intervención resultó en un aporte efectivo para los niños o no, en sus procesos de aprendizaje de lectura y escritura. Si bien entiendo esta crítica como válida desde un punto de vista científico, la

creación de un grupo control habría ido en contra de los objetivos de la intervención (ya que habría implicado el “negarle” la intervención a algún niño que entenderíamos podría beneficiarse de la misma). Este objetivo fue adoptado desde el inicio del proyecto, ya que el mismo se gestó a partir de una demanda de una intervención generada por las supervisoras de los Centros A y B.

Hay que resaltar, sin embargo, que algunos de estos niños estaban en una situación de particular vulnerabilidad. Por un lado Nicolás debió recurrir el año, porque al momento de la evaluación escolar que definió su pasaje no habla logrado aún un pasaje a una Etapa Alfabética Temprana, incluso después de haber asistido todo el año a clase. Afortunadamente, lo logró luego de culminada la intervención. Los meses en los que se intervino con Martín (setiembre-marzo) sugieren que el método fue efectivo, dado que prácticamente no recibió instrucción escolar durante los mismos. Algo similar puede decirse de Emanuel, quien pasó por un proceso muy similar. Sin embargo, el comenzar su tratamiento fonoaudiológico jugó un rol central en el proceso de Emanuel. Por otro lado, tanto Zara como Nicolás lograron avances significativos en períodos en los que el resto de sus compañeros no aprendieron aún a leer. En efecto si comparamos con escuelas de niveles socioeconómicos más altos los niños adquieren el código escrito en el segundo semestre del año, mientras que en este caso ambos llegaron a una Estrategia Alfabética Parcial antes de ese momento.

Otro aspecto que puede ser cuestionado es que, si bien se utiliza la misma evaluación pre-post que Beatriz Diuk emplea al aplicar DALE!, se ve en otras investigaciones de la autora (Borzzone & Diuk, 2001; Diuk 2007; Diuk et al., 2010) el uso de evaluaciones más extensas y rigurosas. En las evaluaciones presentadas aquí se detectó un efecto techo en la evaluación de conciencia fonológica, por lo que se optó por no utilizarla en el análisis de datos. Finalmente respecto a las evaluaciones pre-post, se entiende que las mismas están fuertemente orientadas a los primeros dos niveles de DALE!, ya que la cantidad de palabras que presentan sílabas de estructura C+C es baja.

Esto nos llevó a diseñar medidas ad hoc que permiten un mejor seguimiento día a día del progreso de los estudiantes. La validez de estas medidas reposa en el hecho de que muestran un crecimiento explicable y son fácilmente re-escaladas para ajustarse a las medidas pre-post. Cabe señalar que sería interesante aplicar estas medidas en los cuadernos utilizados en la Argentina, algo que puede ser un trabajo interesante para continuar el estudio. También pueden resultar un insumo importante para aplicadores inexpertos de DALE! a modo de poder monitorear el progreso de su aplicación y constatar si está resultando efectiva

Por otro lado, el número de niños con los que trabajamos no permite establecer conclusiones generales. No obstante cabe señalar que la variedad de casos observados permite pensar algunas ideas para una intervención más sistemática. A modo de ejemplo, quizás sea conveniente diseñar pruebas más generales o adaptar otras para la evaluación. Asimismo, cabe preguntarse si el orden de algunas actividades puede cambiarse optimizando el aprendizaje en aquellos casos en los que la escritura no progresa pero si lo hace la lectura. O incluir mayor número de actividades integradoras de ambas habilidades, para los períodos de transición entre por ejemplo, la Etapa Alfabética Temprana y la

Avanzada, a modo de facilitar el pasaje de estrategias alfabéticas de la escritura a la lectura.

Respecto a las categorías analizadas en este trabajo, se aprecia un fenómeno similar a la orientación del pre-post. Las categorías presentadas para el análisis son pertinentes en la medida que el niño esté realizando un pasaje de una Etapa Logográfica a una Alfabética. Si bien este fue el caso para la mayoría de los niños, permite pensar que el proceso de Laura se muestra casi como una meseta, dado que ella ya dominaba desde el inicio de la intervención los aspectos analizados, por tanto, obteniendo un puntaje cercano al máximo para cada sesión según las categorías analizadas. Un efecto similar puede notarse en su evaluación post, en la cual sus puntajes muestran poca diferencia respecto a los de pre. Sin embargo, resulta pertinente señalar que la fluidez de su lectura mejoró notoriamente, de modo que incorporar una evaluación de fluidez lectora al pre-post podría ser un aporte relevante para pensar futuras intervenciones.

Mirando más allá de los aspectos metodológicos señalados, los antecedentes presentados en el apartado de introducción exponen la relevancia de generar una respuesta frente a la problemática que suponen las desigualdades de NSE a nivel nacional. En el campo de la adquisición de la lectura y escritura, Borzone y Diuk (2001) enumeran una recopilación de trabajos de intervención, los cuales habrían resultado especialmente beneficiosos para prevenir futuras dificultades en niños de NSE bajo. En luz de esto entiendo como relevante seguir pensando intervenciones de este tipo. Resulta entonces pertinente para futuros trabajos el tener en cuenta las consideraciones metodológicas a remediar, a la vez que pensar cómo escalar la intervención a modo de extender su alcance.

BIBLIOGRAFÍA:

ANEP. (2015). *Evaluación Nacional de 6° año En Matemática, Ciencias y Lengua 2013*.

ANEP. (2016a). *Cuaderno para leer y escribir en primero. Especificaciones para el docente*.

<http://www.ceip.edu.uy/librosescolares-leeryescribir>

ANEP. (2016b). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. ANEP.

http://www.anep.edu.uy/prolee/phocadownload/materiales/docentes/Pautas_WEB.pdf

f

ANEP. (2019). *Informe individual por escuela*. ANEP.

<http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/buscaescuela>

- ANEP. (2019). *Datos de la inspección: Montevideo oeste*.
<http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/datosdeinspeccion?19>
- Borzzone, A. M., & Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: Estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, 18(1), 35-63.
- CINVE. (2018). *Índice de Nivel Socioeconómico*.
https://portal.factum.uy/pdf/INSE_informe_2018.pdf
- Diuk, B. (2007). El Aprendizaje Inicial de la Lectura y la Escritura de Palabras en Español: Un Estudio de Caso. *PSYKHE*, 16(2), 13.
- Diuk, B. (2013). *Propuesta DALE! Guía para el docente*, Buenos Aires: Etis, Fundación Pérez Companic, Embajada de Suiza
- Diuk, B., Borzzone, A. M., & Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad fonológica en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *Summa Psicológica*, 7(1), 33-50.
<https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.110>
- Diuk, B., Borzzone, A. M., & Rosemberg, C. (2000). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres una: Alternativa pedagógica intercultural. *Cultura y Educación*, 12(3), 23-33. <https://doi.org/10.1174/113564000753837089>
- Diuk, B., Signorini, A., & Borzzone, A. M. (2003). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1º a 3º año de educación general básica: Un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *PSYKHE*, 12(2), 51-62.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ellis, N. (1994). Longitudinal studies of spelling development. En *Handbook of spelling: Theory, process, and intervention*. (Brown, G. D. A. & Ellis, N. C., pp. 155-177). John

Wiley & Sons Ltd.

Facultad de Ciencias Sociales - UdelaR. (2018). *Informe Final. TEMA 5: Hábitat, integración socioterritorial y derecho a la ciudad.*

<https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/informefinalhabitatintegracionsocioterritorialyderechoalaciudad.pdf>

Ferroni, M., Sanchez, V., Diuk, B., & Borzone, A. (2008). *La adquisición de la ortografía en español: Un estudio comparativo entre niños de distinto sector social de procedencia.* <https://www.aacademica.org/000-032/111>

Flynn, M. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools, 31*(1), 6.

Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (1.ª ed., pp. 301-330). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315108346-18>

García, E., Jiménez, J. E., González, D., & Jiménez-Suárez, E. (2015). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(2), 113. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.43>

Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). Phonological Working Memory: A Critical Building Block for Reading Development and Vocabulary Acquisition? *European Journal of Psychology of Education, 8*(3), 259-272.

Guttentag, R. E., & Haith, M. M. (1978). Automatic Processing as a Function of Age and Reading Ability. *Child Development, 49*(3), 707. <https://doi.org/10.2307/1128239>

INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*, INEEd

INEEd. (2018). *ARISTAS 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria.* INEEd.

López-Tejeda, S. I., Viquez, Z. U., Rivas, M. C. V., Mendoza-Barrera, G., & Durand-Rivera,

A. (2012). Dislexia desde un enfoque cognitivo: Revisión de clasificación. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 1(2), 98-103.

MIDES. (2016). *Caracterización socioeconómica de las zonas de influencia de las Oficinas Territoriales de Montevideo*.

http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/61672/1/informe-otes-montevideo_-dinem_2016_1105_-version-revisada-2017.pdf

Rosemberg, C., Borzone, A. M., & Diuk, B. (2003). La lectura de textos expositivos: Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria*, 20(2), 121-145.

Shaywitz, S., Shaywitz, B., Fletcher, J., & Escobar, M. (1990). Prevalence of Reading Disability in Boys and Girls. *Journal of the American Medical Association*, 264, 998-1002.