

ORIENTACIÓN EDUCATIVA SOBRE EL VOCABULARIO

Y EL ACCESO A LA ALFABETIZACIÓN.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

EN LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA

Celia Renata Rosemberg * - Alejandra Stein ** - Alejandra Menti ***

Resumen

El estudio evalúa el impacto de un programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para niños de 5 años implementado según dos modalidades: una que implicó acciones de alfabetización familiar en los hogares de los niños (modalidad intensiva) y otra que incluyó la participación de los niños en las salas de jardín de infantes (modalidad extensiva). La evaluación del impacto se realizó por medio de un diseño pre-test – post-test. Se tomaron pruebas de vocabulario receptivo (VR), producción de categorías (PC) y escritura a una muestra de 214 niños participantes de la modalidad intensiva, 69 participantes de la modalidad extensiva y un grupo control de no participó del programa (49 niños). Los resultados mostraron que la participación en la modalidad intensiva implicó un mayor incremento en las habilidades infantiles de VR, PC que en la modalidad extensiva. A su vez ambas modalidades experimentales mostraron un mayor incremento en las variables examinadas respecto de las observadas en el grupo control. No se detectaron efectos de la escolaridad de la madre y la

* Investigadora independiente del CONICET. Dra. en Educación. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. E-mail: crrosem@hotmail.com.

** Becaria posdoctoral CONICET. Dra. en Ciencias del Lenguaje. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

*** Becaria posdoctoral CONICET. Dra. en Ciencias del Lenguaje. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

asistencia previa al jardín. Los resultados mostraron correlaciones significativas entre todas las variables analizadas y el valor predictivo de los puntajes en VR a principio de año respecto de los puntajes en VR y escritura a fin de año.

Palabras clave: alfabetización, vocabulario, programas de intervención

ORIENTAÇÃO EDUCATIVA SOBRE O VOCABULÁRIO E O ACESSO À ALFABETIZAÇÃO.

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

NAS FAMILIAS E A ESCOLA

Resumo

O estudo avalia o impacto de um programa de promoção do desenvolvimento lingüístico e cognitivo para crianças de 5 anos implementado segundo as duas modalidades: uma que implicou ações de alfabetização familiar nos lares das crianças (modalidade intensiva) e a outra que incluiu a participação das crianças nas aulas do pré-escolar (modalidade extensiva). A avaliação do impacto realizou-se por meio de um desenho pre-test – post-test. Executaram-se provas de vocabulário receptivo (VR), produção de categorias (PC) e a escrita a uma mostra de 214 crianças participantes da modalidade intensiva, 69 participantes da modalidade extensiva e um grupo controle que não participou do programa (49 crianças). Os resultados mostraram que a participação na modalidade intensiva implicou um maior incremento nas habilidades infantis de VR, PC que na modalidade extensiva. Ambas as modalidades experimentais mostraram também um maior incremento nas variáveis examinadas respeito das observadas no grupo controle. Não se detectaram efeitos da escolaridade da mãe e a assistência previa ao nível pré-escolar. Os resultados mostraram correlações

significativas entre todas as variáveis analisadas e o valor preditivo dos resultados em VR a principio de ano respeito dos resultados em VR e escritura a fim do ano.

Palavras-chave: alfabetização, vocabulário, programas de intervenção

Las investigaciones que se llevaron a cabo desde la década del '60 pusieron de manifiesto que los niños que aprenden a leer y escribir tempranamente (Durkin, 1966; Snow, 1983; Taylor, 1983; entre otros), tienen desde muy pequeños la oportunidad de participar de situaciones compartidas de lectura y escritura junto a adultos y niños mayores. En estas situaciones, los niños desarrollan una serie de conocimientos y habilidades que pueden ser considerados precursores de la alfabetización.

También las investigaciones que abordan las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en relación con la problemática del fracaso escolar (Beals, 2001; Borzone & Rosemberg, 2000; Weizman & Snow, 2001) señalan que el éxito o el “fracaso” en el aprendizaje de la lectura y la escritura están asociados al desarrollo de esos precursores, que aparecen muy tempranamente, a partir de las interacciones con adultos alfabetizados del entorno cercano.

Estos conocimientos y habilidades, considerados críticos para la alfabetización, comprenden información específica acerca del nombre de las letras y del establecimiento de correspondencias entre las grafías y los sonidos, así como otros que responden a dominios conceptuales y lingüísticos, que se interrelacionan tempranamente en el curso del desarrollo (Dickinson, McCabe & Essex 2006). En efecto, el lenguaje constituye un catalizador del cambio cognitivo en los primeros años (Nelson, 1996; 2007). El lenguaje posee no sólo funciones en la comunicación humana. Las habilidades lingüísticas permiten, además, representar y aproximarse

heurísticamente al mundo. Por otra parte, como sostienen Dickinson, McCabe y Essex (2006) el desarrollo que alcance el lenguaje en las experiencias tempranas -aspectos fonológicos, léxicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos- resulta de gran importancia porque los diversos aspectos que configuran la función comunicativa y representacional en la modalidad oral serán luego capitalizados para la alfabetización.

El vocabulario, aspecto subestimado hasta los últimos años (Biemiller, 2006), ha mostrado en investigaciones recientes un papel relevante en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. La amplitud y la diversidad léxica están asociadas con el desempeño en lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria. En efecto, en algunos estudios se ha encontrado una correlación fuerte entre vocabulario y reconocimiento de palabras (Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995). Otros estudios señalan que la relación entre estas variables es indirecta: la amplitud del vocabulario está asociada a la calidad de la representación fonológica de las palabras, que incide en el desarrollo de la conciencia fonológica y ésta, a su vez, en el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras, objeto de la enseñanza en primer año de la escuela primaria (Goswami, 2003).

Por otra parte, la amplitud del vocabulario tiene efectos directos y a largo plazo en tercer y cuarto grado de la escuela. El vocabulario que poseen los niños en el jardín de infantes constituye un predictor significativo de la comprensión lectora en los grados medios de la escuela primaria (Sénéchal, Oulette, & Rodney, 2006). La comprensión de textos escritos depende en gran parte de las habilidades léxicas de los niños para decodificar y leer fluidamente las palabras (Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007). Asimismo, un vocabulario amplio conlleva una base de conocimientos configurada por representaciones de significado flexibles, precisas, interrelacionadas y fácilmente recuperables (Biemiller, 2006; Joshi, 2005; Perfetti, 2007).

Las diferencias entre los niños en amplitud de vocabulario se gestan en los años preescolares. En esta etapa el vocabulario de los niños puede diferir en varios miles de palabras (Biemiller, 2006). Aún cuando puede haber diferencias individuales, estas diferencias parecen deberse más a las oportunidades del contexto que a capacidades individuales (Biemiller, 2003). En este sentido, las investigaciones de Hart y Risley, (1995) y Weizman y Snow (2001) han mostrado que a los 4 años el tamaño del vocabulario de un niño, en gran medida, está determinado por el número total de palabras, por el número de palabras diferentes y por la calidad del vocabulario abstracto, complejo y sofisticado que utilizan los padres (Weizman & Snow, 2001). Asimismo, las intervenciones de los adultos que aclaran, explican y expanden el significado de las palabras abstractas y complejas durante las conversaciones que mantienen con los niños, también se encuentran asociadas con la posterior amplitud de vocabulario infantil (Weizman & Snow, 2001).

Consecuentemente las diferencias en el vocabulario infantil, atribuibles al lenguaje característico de su entorno (input lingüístico) no se distribuyen al azar: las diferencias entre grupos de distintos niveles socioeconómicos son muy marcadas.

Cuando esas diferencias que se observan al comienzo de la escolaridad no son atendidas, se amplían, de modo tal que los alumnos con un vocabulario reducido tienden a leer menos y aprenden una menor cantidad de palabras nuevas, mientras que los alumnos con un vocabulario amplio tienden a leer más, incrementan su caudal léxico y mejoran su comprensión (Joshi, 2005).

Los programas de alfabetización temprana que, desde la década del '60, se implementan en Estados Unidos y otros países para reducir los riesgos de fracaso en la alfabetización, asociados con las diferencias de experiencias entre los niños producto de la pobreza y del estatus minoritario de grupo, contemplan la importancia de promover el

aprendizaje de vocabulario. Las diferentes estrategias que emplean estos programas varían según la edad de la población destinataria, los servicios que ofrecen, el lugar de implementación y las personas involucradas (Britto, Fuligni & Brooks-Gunn, 2006).

Uno de los modelos de intervención, que incluye visitas a los hogares de los niños, contempla la consecución de acciones dirigidas a los padres, quienes son orientados por profesionales o paraprofesionales sobre las formas de contribuir a la alfabetización de sus hijos. Así por ejemplo, el programa *Early Access to Success in Education* (Snow, Dickinson & Tabors, 1989-en curso) lleva a cabo talleres con los padres, actividades de alfabetización en el hogar y promueve la participación de los padres en actividades escolares. También los programas *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters* (Lombard, 1969-en curso) y *Parents as Teachers y Nurse Home Visiting* realizan acciones con las familias de los niños.

Otros programas, en cambio, centran sus acciones únicamente en centros de educación infantil. Dentro de esta modalidad se destaca el programa *Abecedarian* (Campbell & Ramey, 1994), destinado a niños de hasta 3 años de edad y focalizado en el desarrollo lingüístico y cognitivo. Un tercer modelo de intervención combina las dos estrategias anteriores: actividades en centros educativos y visitas periódicas a los hogares. Ejemplos de este modelo son los programas *Head Start*, *Early Head Start*, *Parent-Child Development Centres*.

Los programas difieren en las teorías en las que se basan y, consecuentemente, en la atención y el énfasis que otorgan en sus estrategias a diversos componentes incluidos en la intervención. Para algunos la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras, poseen un alcance limitado en la alfabetización, y consecuentemente brindan mayor atención al vocabulario y a otros componentes conceptuales y discursivos de más amplio alcance. Sin embargo, como sostiene Snow (2006), la clave reside en superar las

controversias y promover el aprendizaje de todos estos aspectos de modo integrado en actividades de lectura, escritura, conversaciones y juegos con el lenguaje que resulten significativas para el niño y en las que su participación esté adecuadamente guiada o andamiada por el adulto.

Atendiendo a estos planteos que surgen de las evaluaciones de los programas previos, se diseñó en Argentina el Programa “Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños en contextos de pobreza”¹, como transferencia de resultados de investigaciones sobre diversos aspectos del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil². Las acciones del programa tienen por objeto optimizar las actividades habituales en los jardines de infantes y potenciar, particularmente a través del trabajo con las familias, el impacto de las interacciones sobre el desarrollo infantil cognitivo y lingüístico. Estas acciones, especialmente diseñadas, recuperan los conocimientos y el lenguaje de los niños y buscan, a partir de allí, ampliar su vocabulario, su conocimiento del mundo, sus estrategias discursivas, el aprendizaje de la variedad lingüística estándar y el ingreso al proceso de alfabetización.

Considerando los antecedentes mencionados, en el programa se enfatizan las acciones destinadas a promover el vocabulario y el aprendizaje de conceptos y de habilidades tempranas de escritura. Es por ello que el presente estudio tiene, precisamente, por objeto presentar los resultados de la evaluación del impacto del programa en el aprendizaje de estos conocimientos en una muestra de niños de 5 años de la Provincia de Entre Ríos, donde se está implementando actualmente el programa³.

¹ C. R. Rosemberg y A. M. Borzone (2004- en curso) con el apoyo y el financiamiento de las fundaciones Care de Alemania y Arcor de Argentina.

² Proyecto “El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural en barrios urbano marginales de Buenos Aires” (CONICET; SECyT - Direccón: A. M. Borzone, Codireccón: C. R. Rosemberg).

³ Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los Jardines de Infantes de la Provincia de Entre Ríos (Realizado en el marco de un convenio entre la Fundación Arcor y el Consejo

Por medio de un diseño pre-test, post-test con grupo control se realizó la evaluación del impacto del programa en el desarrollo infantil de habilidades de vocabulario receptivo, producción de categorías conceptuales y habilidades tempranas de escritura.

Se comparó el desempeño de niños que participaron de la implementación del programa en la provincia de Entre Ríos según dos modalidades: a) una modalidad extensiva que implicaba la participación de los niños en las acciones desarrolladas por el programa en las salas de jardín de infantes; b) una modalidad intensiva que involucraba además la consecución de acciones de alfabetización familiar en los hogares de los niños. El desempeño de ambos grupos de niños fue comparado con el desempeño registrado en un grupo control de niños de la Provincia de Buenos Aires que no participaron de la implementación del programa.

Método

Participantes

Participaron de la evaluación tres grupos de niños de 5 años: el Grupo A, conformado por 214 niños que participaron del programa de acuerdo con la modalidad intensiva; el Grupo B, integrado por 69 niños que participaron del programa de acuerdo con la modalidad extensiva y el grupo C o grupo control, compuesto por 46 niños que no participaron del programa.

Los tres grupos que participaron de la evaluación asistían a salas de 5 años de jardines de infantes, que atendían a niños de nivel socio-económico bajo. Los criterios de inclusión fueron descriptos atendiendo al nivel de escolaridad de sus madres y la asistencia al jardín de infantes previa la implementación del programa. Respecto del

nivel de escolaridad de la madre, el 50% de las madres de los niños del GC, el 76,6% de las madres de los niños del GB y el 67,7% de las madres de los niños del GA alcanzó como máximo nivel educativo la primaria completa. El 50% de las madres de los niños del GC, el 21,2% de las madres de los niños del GB y el 31,8% de las madres de los niños del GA un nivel educativo de secundario completo o incompleto. Sólo un 2% de las madres de los niños del GB y un 0,5% de las madres de los niños del GA lograron finalizar el nivel terciario. En cuanto a la asistencia previa al jardín de infantes, se encontraban en esa situación el 78% de los niños del GC, el 44,9% de los niños del GB y el 59,7% de los niños del GA.

Procedimiento

La modalidad extensiva. Implicó la realización de las acciones del programa en todas las salas de 5 años de los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos (23.800 niños y 1.270 docentes). Los equipos de gestión -directoras y supervisoras- capacitaron en servicio a las docentes que tenían a cargo en las acciones específicamente destinadas a potenciar las actividades de los jardines de infantes para la promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños.

Para concretar la capacitación de los docentes, los equipos de gestión habían recibido previamente una formación específica sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil⁴ y contaron, además, con distintos materiales:

1. Una serie de módulos en los que se encuentran los conceptos teóricos que sostienen el programa de acciones para la promoción lingüística y cognitiva. Los módulos tratan sobre los procesos de interacción verbal, el desarrollo de vocabulario, el aprendizaje del

⁴ La formación y preparación teórica metodológica de los de equipos gestión se llevó a cabo en la ciudad de Paraná (Entre Ríos) durante el año 2009 a través de un ciclo de 6 seminarios y 2 talleres, con el apoyo de la Fundación Arcor.

discurso narrativo y del discurso expositivo, el aprendizaje de la escritura y la relación entre el desarrollo del lenguaje y el juego⁵.

2. Guías con propuestas didácticas para las salas de jardín de infantes. La estructura de las guías comprende diversos momentos que buscan recuperar la organización de las actividades cotidianas, planteando estrategias específicas para promover la comunicación oral, el desarrollo de los precursores de la alfabetización y el desarrollo discursivo y conceptual de los niños. Las guías para cada sala están organizadas por temas y contextos diversos (por ejemplo, animales, piratas, el espacio, la contaminación, entre muchos otros). Las guías se acompañan de propuestas de actividades destinadas a promover el desarrollo de conocimientos y habilidades relacionadas con la adquisición del sistema de escritura.

La modalidad intensiva. Se llevó a cabo con una población de 628 niños en situación de vulnerabilidad que asistía a jardines de infantes de los Departamentos de Concordia, Federación y Chajarí. Esta modalidad de implementación del programa contempla, además de las acciones en las aulas (descriptas en el apartado anterior) acciones con las familias de los niños en el marco de la articulación con las instituciones de nivel inicial. Las acciones que involucran a las familias comprenden la consecución de 12 talleres en los que se aborda la promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en el contexto de situaciones de lectura de cuentos. En los talleres se entregaron ejemplares de la serie de libros infantiles “En la casa de Oscarcito”, elaborados por Rosemberg, Borzone y colaboradores, en el período 2005-2008⁶, y se ejemplificaron diferentes estrategias destinadas a la promoción del desarrollo lingüístico cognitivo.

⁵ Los módulos se encuentran publicados en: https://www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp

⁶ Estos libros se editan y entregan a las familias de los niños con el apoyo y el financiamiento de la Fundación Arcor.

Entre ellas la lectura de cuentos a los niños, los juegos con rimas, versos y poesías para promover el desarrollo de la conciencia fonológica, necesaria para la escritura; la importancia de aprender palabras nuevas y variadas y la manera de ayudar a los niños en este aprendizaje; las interacciones necesarias para andamiar el desarrollo discursivo de los niños y, finalmente la importancia de los intercambios que favorecen la escritura del nombre propio y de otras palabras familiares.

Obtención y análisis de información

Los niños de los tres grupos fueron evaluados a principio y a fin de año por personal específicamente entrenado, en entrevistas individuales durante la jornada escolar empleando las siguientes pruebas:

Prueba estandarizada de vocabulario receptivo. Prueba Ilustrada de Vocabulario Español (Adaptación del *Peabody Picture Vocabulary Test*. Dunn y Dunn, 1981).

Prueba de producción de categorías conceptuales. En esta prueba (adaptada de Lucariello, Kyratzys, & Nelson, 1992) el niño tiene que proporcionar ítems conceptuales básicos correspondientes a diferentes categorías superordinadas familiares, que comprenden animales, comidas, muebles, herramientas y partes del cuerpo. Se analiza la cantidad de ítems conceptuales de nivel básico que el niño puede producir para cada categoría superordinada. Se consideran los casos en los que los niños puede producir la palabra que representa el concepto -por ejemplo, *serrucho*- y también cuando se refieren al concepto sin recuperar el término lingüístico correspondiente -por

ejemplo, *para cortar madera-*, aunque en este caso de modo diferencial, atribuyendo un puntaje menor.

Prueba de escritura. Se solicitó a los niños que escribiesen su nombre y otras cinco palabras familiares y simples (mamá, papá, pato, oso, mesa). El puntaje se asignó considerando los siguientes criterios: escritura de la palabra completa, escritura con omisión de alguna letra, escritura utilizando letras al azar, escritura de la letra inicial únicamente, o escritura sin utilización de letras (escrituras inventadas).

Análisis de los datos

Se realizó el análisis comparativo de los puntajes obtenidos por los niños en la pruebas en el pre-test y en el post-test y se evaluó la significación estadística de estas diferencias por medio de la prueba ANOVA. También, a través de la misma prueba se evaluó si se observaban efectos del nivel de escolaridad de la madre y de la asistencia previa al jardín de infantes sobre el desempeño de los niños.

Asimismo, se realizó un análisis de correlaciones con el fin de estudiar las asociaciones entre las pruebas evaluadas utilizando como estadístico la prueba *r de Pearson*. Se realizó un análisis de predictores sobre las pruebas evaluadas a principio y a fin de año a través de un análisis de regresión múltiple.

Resultados

El impacto del programa de intervención en el desempeño infantil en vocabulario, producción de categorías conceptuales y escritura.

Los resultados del análisis del desempeño de los tres grupos de niños en vocabulario receptivo, producción de categorías conceptuales y escritura en las pruebas

administradas a principio y a fin de año mostraron puntos de partida muy similares en el pre-test de los dos grupos de niños que participaron del programa bajo ambas modalidades (intensiva Grupo A y extensiva Grupo B). Por su parte, el grupo control (Grupo C) tuvo un desempeño más bajo en las tres pruebas evaluadas.

A fin de año se observaron diferencias entre los dos grupos de niños que participaron de la intervención. En efecto, los niños que participaron de la modalidad intensiva (Grupo A) alcanzaron, en el post-test, un mejor desempeño que los niños que participaron de la modalidad extensiva en las tres pruebas consideradas. Por otra parte ambos grupos, a su vez, tuvieron un mejor desempeño que el grupo control. Estos resultados se presentan en las figuras 1, 2 y 3.

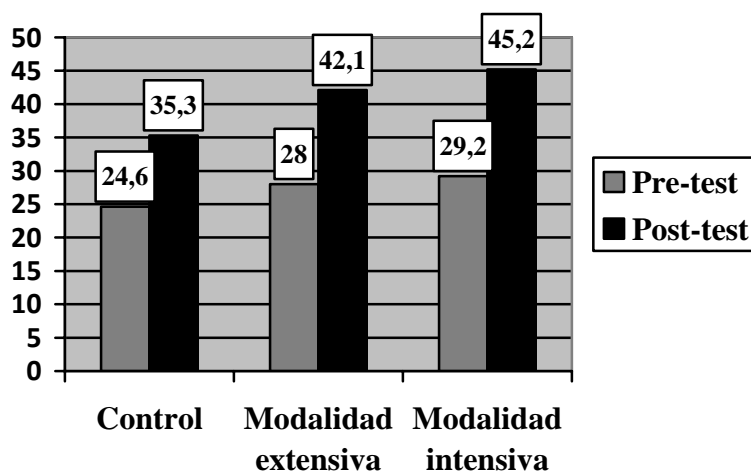


Figura 1

Puntajes de vocabulario receptivo (pre-test y post-test) en los niños que participaron de la implementación en la modalidad intensiva, extensiva y el grupo control.

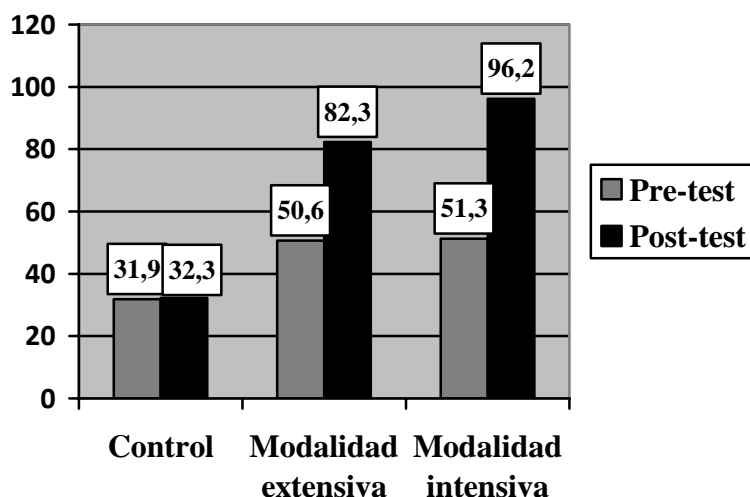


Figura 2

Puntajes de producción de categorías conceptuales (pre-test y post-test) en los niños que participaron de la implementación en la modalidad intensiva, extensiva y el grupo control.

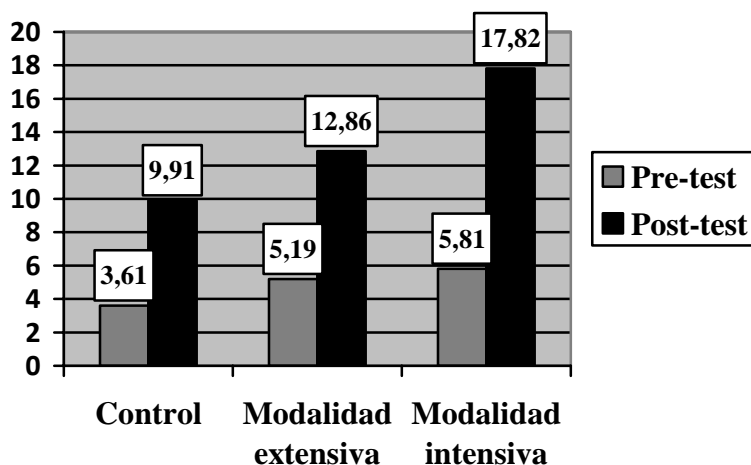


Figura 3

Puntajes de escritura (pre-test y post-test) en los niños que participaron de la implementación en la modalidad intensiva, extensiva y el grupo control.

Para poder ponderar el impacto en el aprendizaje de las dos modalidades de intervención -la intensiva y la extensiva- es necesario considerar el incremento en el desempeño de cada uno de los dos grupos que participaron en el programa respecto de los del grupo control, entre el pre-test y el post-test. En la tabla 1 se compara ese

incremento en todos los grupos en cada una de las variables consideradas -vocabulario receptivo, producción de categorías conceptuales y escritura-.

Tabla 1

Comparación de los incrementos en los puntajes obtenidos en las pruebas de vocabulario receptivo, producción de categorías conceptuales y escritura en las dos modalidades de implementación (intensiva, extensiva) y el grupo control.

Variables	Intensiva Grupo A	Extensiva Grupo B	Control Grupo C
Vocabulario Receptivo	16,05	14,15	10,56
Producción de categorías conceptuales	44,88	31,76	0,36
Escritura	12,01	7,67	6,3

La participación en la modalidad intensiva (niños del Grupo A) trajo aparejado un mayor incremento en habilidades de vocabulario receptivo, producción de categorías conceptuales y escritura, respecto de la participación en la modalidad extensiva (Grupo B). A su vez, ambos grupos mostraron un mayor incremento que el Grupo C.

Incremento en las habilidades de vocabulario receptivo. Alcanzaron significación estadística las diferencias entre los niños del Grupo A y los niños del Grupo Control ($F_{(1,236)} = 5,616, p < .019$ prueba: ANOVA de un factor). Pero no resultaron estadísticamente significativas entre los niños del Grupo B y los del Grupo de Control y entre los Grupos A y B, (respectivamente, $F_{(1,90)} = 1,256, p < .265$; $F_{(1,251)} = 1,463, p < .228$, Prueba: ANOVA de un factor).

Incremento en las habilidades para producir categorías conceptuales. La diferencia encontrada entre los niños que participaron del programa en la modalidad intensiva y extensiva es estadísticamente significativa ($F_{(1,249)} = 1,880, p < .003$, Prueba: ANOVA de un factor). También son significativas las diferencias entre los incrementos de estos dos grupos que participaron de la intervención y los del grupo control

(respectivamente, $F_{(1,234)} = 72,952$, $p < .001$; $F(1,90) = 33,816$, $p < .001$, Prueba: ANOVA de un factor). Cabe señalar, como se observa claramente en la tabla 1, que prácticamente no se registró un incremento en las habilidades de producción de categorías conceptuales por parte del grupo de niños que no participó de la intervención.

Escritura. En relación con esta variable, el incremento registrado entre el pre-test y el post-test en el grupo que participó del programa de acuerdo con la modalidad intensiva (Grupo A) es significativamente mayor que el registrado tanto en la modalidad extensiva (Grupo B) como en el grupo de control (Grupo C) (respectivamente, $F_{(1,252)} = 21,426$, $p < .001$, Prueba: ANOVA de un factor; $F_{(1,238)} = 29,773$ $p < .001$, Prueba: ANOVA de un factor). Pero la diferencias entre los incrementos registrados por el Grupo B y el Grupo Control no es estadísticamente significativa ($F_{(1,91)} = 1,462$, $p < .2336$, Prueba: ANOVA de un factor).

En la figura 4 se presenta un análisis más detallado de los logros observados a fin de año en el desempeño en escritura de palabras por parte de los tres grupos de niños.

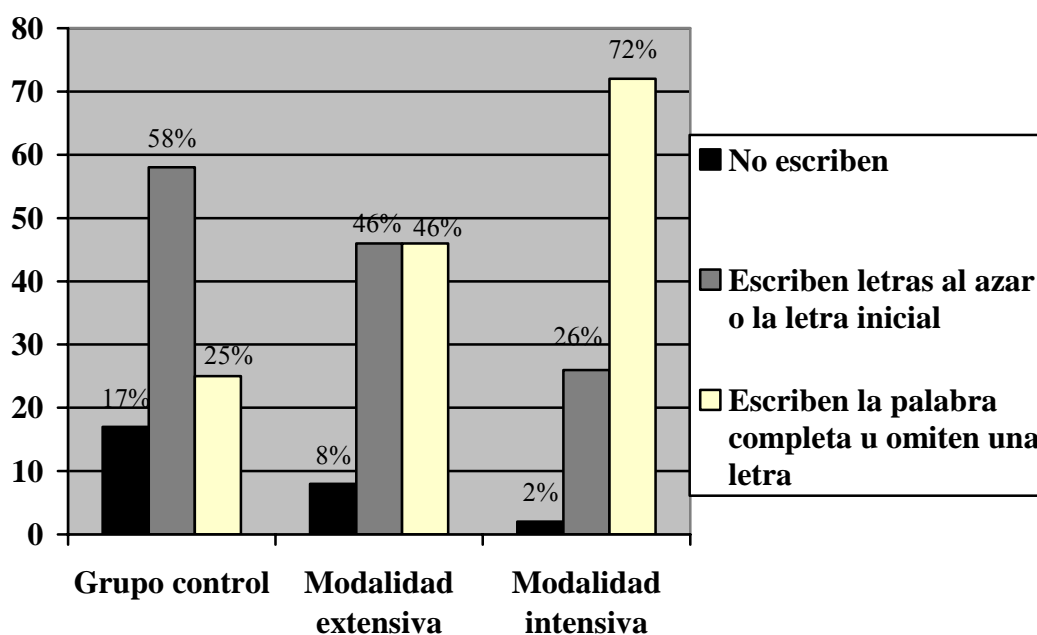


Figura 4

Habilidades de escritura de palabras a fin de año (Post-test) en los niños que participaron de la implementación en las modalidades intensiva y extensiva y el grupo control.

Como puede observarse existen diferencias de porcentaje que alcanzan significación estadística en la escritura de la palabra completa u omitiendo una letra, entre los grupos que participaron en la modalidad intensiva ($p < .000$) y extensiva ($p < 0.002$) respecto del grupo control.

El desempeño de los niños de los tres grupos respecto de la escritura puede interpretarse más acabadamente atendiendo a los resultados que se presentan en la tabla 2 en la que se especifican los resultados cuando se trata de la escritura del nombre propio y de la escritura de otras palabras simples (oso, pato, mesa, mamá, papá).

Tabla 2

Porcentaje de niños que escriben palabras de modo convencional, de forma completa u omitiendo alguna letra en el pre y post test

Variables	Modalidad intensiva Grupo A			Modalidad extensiva Grupo B			Control Grupo C		
	Pre.	Post.	Incre.	Pre.	Post.	Incre.	Pre.	Post.	Incre.
Nombre propio	33,8%	91,3%	57,5%	27,5%	76,8%	49,3%	54,3%	86,3%	32%
Otras palabras	7,7%	69,46%	61,76%	6,32%	39,78%	33,38%	1,74%	12,72%	10,98%

Como se observa en la tabla 2, un gran porcentaje de niños de cada grupo podía escribir su propio nombre a fin de año. Sin embargo, cuando se atiende al porcentaje de niños que pueden escribir las otras palabras solicitadas, se observa que puede hacerlo la mayoría del grupo que participó de la modalidad intensiva (Grupo A), menos de la mitad del grupo que participó de la modalidad extensiva (Grupo B), y sólo un porcentaje más exiguo de los niños del grupo de control (Grupo C). Las diferencias en el incremento de porcentajes en la escritura del nombre propio alcanza significación estadística entre los grupos A-C ($z= 3,21, p < 0,05$), B-C ($z= 1,89, p < 0,05$). En cuanto a la escritura de otras palabras, esas diferencias se observan entre los grupos A-B ($z= 4,31, p < 0,000$), A-C ($z= 8,94, p < 0,000$) y B-C ($z = 3,06, p < 0,002$).

El impacto de la escolaridad de la madre y de la asistencia previa al jardín de infantes en el desempeño de los niños

Escolaridad materna. Para controlar que los cambios registrados a lo largo del año en el desempeño de los niños se debieron principalmente al efecto de la implementación del programa de desarrollo lingüístico y cognitivo y no reflejaban diferencias atribuibles a la incidencia de otras variables se realizaron otros análisis. Con ese propósito se evaluó el impacto de la escolaridad de la madre del niño y la asistencia previa al jardín de infantes en los puntajes en las pruebas de vocabulario receptivo, producción de categorías conceptuales y escritura. Para ello se realizó un análisis de varianza tomando como variables el nivel de escolaridad de la madre y los puntajes obtenidos en cada una de las pruebas consideradas. Los resultados mostraron diferencias

significativas entre los puntajes a principio y a fin de año (vocabulario receptivo: $F_{(1, 239)} = 390.23, p < .001$; producción de categorías: $F_{(1, 237)} = 247.79, p < .001$; escritura: $F_{(1, 240)} = 500.52, p < .001$), pero no se detectaron efectos del nivel de escolaridad de la madre (vocabulario receptivo: $F_{(1, 239)} = 2.55, p = .11$; producción de categorías: $F_{(1, 237)} = 0.33, p = .57$; escritura: $F_{(1, 240)} = 0.49, p = .49$) ni tampoco efectos de interacción (vocabulario receptivo: $F_{(1, 239)} = 0.12, p = .73$; producción de categorías: $F_{(1, 237)} = 3.64, p = .06$; escritura: $F_{(1, 240)} = 0.00, p = .97$).

Asistencia previa a jardines de infantes. Se procedió del mismo modo respecto del posible efecto de la asistencia previa al jardín de infantes en los puntajes obtenidos en cada una de las pruebas evaluadas. Los resultados del análisis de varianza considerando conjuntamente la asistencia al jardín de infantes y el desempeño en la evaluación a principio y a fin de año, mostraron que hubo diferencias significativas entre los puntajes a principio y a fin de año para cada una de las pruebas (vocabulario receptivo: $F_{(1, 278)} = 538.00, p < .001$; producción de categorías: $F_{(1, 277)} = 332.41, p < .001$; escritura: $F_{(1, 280)} = 575.43, p < .001$), pero no se detectaron diferencias en los puntajes producto de la asistencia o no a un jardín de infantes (vocabulario receptivo: $F_{(1, 239)} = 0.21, p = .65$; producción de categorías: $F_{(1, 277)} = 0.04, p = .83$; escritura: $F_{(1, 280)} = 0.05, p = .82$), ni tampoco efectos de interacción (vocabulario receptivo: $F_{(1, 239)} = 0.51, p = .48$; producción de categorías: $F_{(1, 277)} = 1.08, p = .30$; escritura: $F_{(1, 280)} = 0.41, p = .52$).

A partir de esos resultados es razonable atribuir el incremento observado en los grupos considerados a su participación en el Programa implementado.

Las relaciones entre el desempeño en vocabulario, categorías conceptuales y aprendizaje de la escritura

Con el objetivo de estudiar las relaciones entre el desempeño en las pruebas de vocabulario receptivo, producción de categorías conceptuales y escritura a principio de año se realizó un análisis de correlaciones cuyos resultados se presentan en la tabla 3.

Tabla 3
Correlación entre las pruebas a principio de año

VARIABLES	Peabody	Producción categorías conceptuales	Escritura
Peabody	1		
P. categorías conceptuales	.49**	1	
Escritura	.36**	.33**	1

** $p < .001$

Como puede observarse, a principio de año la prueba de vocabulario receptivo presenta una correlación de mediana intensidad, positiva y significativa con el puntaje en la prueba de producción de categorías y una correlación de mediana-baja intensidad, positiva y significativa con el puntaje de escritura. Del mismo modo, la prueba de producción categorías conceptuales mostró una correlación de mediana-baja intensidad, positiva y significativa con la prueba de escritura.

A fin de año, tal como aparece en la tabla 4, que se presenta a continuación, las correlaciones entre estas variables son más elevadas.

Tabla 4
Correlación entre las pruebas a fin de año

VARIABLES	Peabody	Producción categorías conceptuales	Escritura
Peabody	1		
P. categorías conceptuales	.51**	1	
Escritura	.46**	.50**	1

** $p < .001$

Los resultados del análisis correlacional motivaron la realización de un análisis de regresión múltiple destinado a testear la hipótesis de predicción del desempeño de los niños en vocabulario, producción de categorías conceptuales y escritura evaluado a principio de año respecto del desempeño en esas mismas variables a fin de año.

Los resultados de ese análisis, que se presentan en la tabla 5, muestran que tanto las habilidades de los niños en vocabulario receptivo como sus habilidades en producción de categorías conceptuales predicen las habilidades de los niños en vocabulario receptivo evaluado al finalizar el año.

Tabla 5
Betas estandarizados del análisis de regresión sobre las puntuaciones de la prueba de vocabulario Peabody a fin de año

Predictores	Peabody a fin de año
	B
Peabody a principio de año	.67**
Categorías a principio de año	.15**
Escritura a principio de año	.04

$R^2 = .59, (p < .001)$
** $p < .001$

Por su parte, como se observa en la tabla 6, el análisis de regresiones mostró que las habilidades de producción de categorías conceptuales a principio de año y la prueba de escritura de principio de año, predicen las habilidades de producción de categorías conceptuales a fin de año.

Tabla 6
Betas estandarizados del análisis de regresión sobre las puntuaciones de la prueba de producción de categorías conceptuales a fin de año

Predictores	Producción de categorías
-------------	--------------------------

	conceptuales a fin de año
	B
Peabody a principio de año	.07
Categorías a principio de año	.49**
Escritura a principio de año	.11*
$R^2 = .32, (p < .001)$	
** $p < .001$, * $p < .05$	

Por último, las tres variables introducidas en el análisis de regresión, puntuaciones de vocabulario receptivo, puntuaciones de producción de categorías y las puntuaciones de escritura a principio de año, predicen el desempeño en escritura a fin de año, tal como se observa en la tabla 7.

Tabla 7
Betas estandarizados del análisis de regresión sobre las puntuaciones de la prueba de escritura a fin de año

Predictores	Escritura a fin de año
	B
Peabody a principio de año	.22**
Categorías a principio de año	.12*
Escritura a principio de año	.35**
$R^2 = .28, (p < .001)$	
** $p < .001$, * $p < .05$	

Discusión general

Los resultados del análisis realizado en este trabajo mostraron que el programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil trajo aparejado para los niños que participaron en ambas modalidades un mayor incremento en sus habilidades de vocabulario receptivo, producción de categorías conceptuales y escritura respecto de los niños del grupo control que no participaron del programa. Sin embargo, la participación de los niños en la modalidad intensiva implicó un aumento mayor en todas las variables

analizadas cuando se comparan los resultados obtenidos con los encontrados en la participación en la modalidad extensiva.

Las diferencias entre los incrementos del Grupo A (modalidad intensiva) y respecto de los del Grupo C (control) en todas las pruebas evaluadas -vocabulario receptivo, producción de categorías conceptuales y escritura- son significativas en términos estadísticos. Las diferencias entre los incrementos registrados en el Grupo A (modalidad intensiva) y en el Grupo B (modalidad extensiva) son significativas en la prueba de producción de categorías conceptuales y de escritura, pero no en vocabulario receptivo. Por su parte, las diferencias entre los incrementos del Grupo B (modalidad extensiva) y el Grupo C (grupo control, sin intervención) son sólo significativas en la variable producción de categorías conceptuales.

En relación con el desempeño de los niños en la prueba de escritura, el análisis realizado mostró que los niños que participaron del programa difieren de los niños del grupo control fundamentalmente por sus mayores habilidades para escribir algunas palabras simples y familiares distintas de las de su propio nombre. La diferencia que se observa en el grupo de control entre el elevado porcentaje de niños que puede escribir su nombre y el bajo porcentaje de niños que puede escribir otras palabras, parece revelar el sesgo de la enseñanza en la escuela de Buenos Aires a la que asistían los niños de este grupo. En efecto, la escritura del nombre propio constituye un objetivo de la sala de 5 años, y para alcanzarlo las maestras parecen promover estrategias globales (escritura de memoria de la forma completa) en lugar de un trabajo analítico, que les permitiría desarrollar habilidades de conciencia fonológica y conocimiento de las correspondencias fonemas-grafemas para escribir otras palabras (Borzzone & Signorini, 2002; Burgess, 2006; Snow, 2006).

En ambas modalidades de intervención -intensiva y extensiva-, aunque se observan importantes diferencias entre ellas, un porcentaje mucho más elevado de niños (cerca del 70% en el grupo A y del 40% en el Grupo B) puede, en cambio, emplear estrategias analíticas, mostrando un mayor dominio del sistema de escritura que los niños del grupo de control. De este modo, el presente estudio corrobora los resultados de las investigaciones cuasi experimentales que muestran que la ejercitación, los juegos para desarrollar conciencia fonológica así como el andamiaje del adulto que conduce a los niños a atender a la estructura sonora del lenguaje en las situaciones de escritura compartida, promueve el desarrollo de la conciencia fonológica (Ehri & Roberts, 2006; Burgess, 2006).

En coincidencia con investigaciones realizadas en otras lenguas, especialmente en inglés, los resultados de este estudio muestran una estrecha relación entre las habilidades de vocabulario, de producción de categorías conceptuales y el desempeño temprano en la escritura. Asimismo, ponen en evidencia que las habilidades de vocabulario en un cierto momento del desarrollo (a comienzo de la sala de 5 años) predicen la amplitud del vocabulario infantil al finalizar la sala de 5 años y también sus habilidades de escritura (Goswami, 2003; Snow, Porche, Tabors, & Harris, 2007).

El incremento en el vocabulario y la producción de categorías conceptuales registrado en los niños que participaron del programa debe ponderarse considerando que el conocimiento del vocabulario contribuye a la ampliación y a la estabilidad de las relaciones entre las representaciones ortográficas, fonológicas y semánticas. Estas relaciones facilitan el acceso al léxico durante el procesamiento de textos escritos (Perfetti, 2007), contribuyen al establecimiento de relaciones conceptuales entre los ítems léxicos y mejoran, de ese modo, la comprensión de textos (Bast & Reitsma, 1998; Sénéchal, Oulette, & Rodney, 2006). El léxico puede, por ello, constituir un vínculo

entre los dos tipos de niveles de habilidades de lectura -decodificación y comprensión- (Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007).

Las diferencias que se observan entre el desempeño de los niños que participaron del programa sólo en los jardines de infantes -modalidad extensiva- y el de los niños que, en la modalidad intensiva, participaron también de situaciones sistemáticas de alfabetización familiar corroboran las afirmaciones de Britto, Fuligni y Brooks-Gunn (2006) y de Snow (2006) respecto de la importancia de colaborar con las familias en la generación de situaciones de lectura de cuentos y de actividades de alfabetización que promuevan el aprendizaje de los niños. Estos resultados también proporcionan nuevas evidencias empíricas respecto de la importancia de la lectura de cuentos en los hogares para desarrollar el vocabulario, expandir y complejizar la base conceptual de los niños y promover su ingreso temprano al proceso de alfabetización (Ninio & Bruner, 1978; Whitehurst & Valdez-Menchaca, 1992; Borzone, 2005).

El hecho de que no se observe un impacto significativo de la escolaridad de la madre en el desempeño de los niños en las pruebas, tal como se había observado en otras investigaciones realizadas en Estados Unidos (Weizman & Snow, 2001) debe interpretarse atendiendo a la conformación de los grupos de niños evaluados. La mayor parte de ellos provenía de familias en las que los adultos poseían un nivel bajo o básico de escolaridad (menos del 17 % de las madres de los niños de los 3 grupos habían alcanzado o superado la educación secundaria). En las investigaciones en las que se observa, en cambio, un efecto del nivel de escolaridad de las madres en el desempeño infantil, éste se extiende al menos a los 12 años de escolaridad (Weizman & Snow, 2001) o se trata de madres que poseen educación terciaria o cuaternaria (Hoff, 2006).

Por otra parte, el hecho de que no se observe un impacto de la asistencia previa del niño al jardín de infantes a los 4 años de edad sobre el desempeño de los niños a los

5 años puede ser sólo interpretado como evidencia de la ausencia o insuficiencia de actividades que involucren a los niños de manera frecuente y sistemática, especialmente diseñadas para enseñarles vocabulario, ampliar su base de conceptos y promover el aprendizaje de habilidades tempranas de escritura.

La ausencia de impacto de estas dos variables, por una parte, y muy especialmente la comparación entre el desempeño de los niños que participaron del programa de intervención y el grupo control, ponen de relieve la importancia de una intervención planificada y sistemática para alcanzar logros observables en el desempeño de los niños. Estos resultados conducen a resaltar la importancia de fortalecer las oportunidades de aprendizaje que brindan los contextos de enseñanza en el jardín de infantes particularmente en articulación con las familias de los niños.

Recibido:
Revisión recibida:
Aceptado:

Referencias

- Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Mathew effect in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology, 34*, (6), pp. 1373-1399.
- Beals, D. B. (2001). Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. En D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 75–92). Baltimore: Brookes.
- Biemiller, A. (2003). *Using stories to promote vocabulary*. Ponencia presentada en el Simposio “Fostering Early Narrative Competency: Innovations in Instruction”, International Reading Association, Orlando, FL.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for schooling learning. En D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (pp. 41–51). New York: The Guilford Press.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas [Story book reading in the

- kindergarten: a mean to the development of linguistic and cognitive strategies]. *Psykhé*, 14, (1), 193-207.
- Borzone, A. M., & Rosemberg, C. R. (2000). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades collas*. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A. M., & Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el Aula*, 5, 29-48.
- Britto, P. R.; Fuligni, A. S., & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading Ahead: Effective interventions for young children's early literacy development. En D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 311-332). New York: The Guilford Press.
- Burgess, S. (2006). The development of phonological sensitivity. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (90-100). New York: The Guilford Press.
- Campbell, F., & Ramey, C. (1994), Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high-quality support for language and literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 11-28). New York: The Guilford Press.
- Dunn, M. L., & Dunn, M. L. (1981). Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Ehri, L. C., & Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: acquisition of letters and phonemic awareness. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2, (pp.113-131). NY: The Guilford Press.
- Goswami, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 111-125). New York: Guilford Press.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoff, E. (2006). Environmental supports for language acquisition. En D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (163-172). New York: The Guilford Press.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Lombard, A. (1969) *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY)*. Recuperado de <http://www.hippyusa.org>
- Lucariello, J.; Kyratzis, A., & Nelson, K. (1992). Taxonomic knowledge: What kind and when. *Child development*, 13, 272-282.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.

- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Perfetti, Ch. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A., & Simos, P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and Word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), 165-197.
- Rosemberg, C. R. et al. (2005, 2008). *En la Casa de Oscarcito. Serie de libros infantiles*. Buenos Aires: Fundación Care, Fundación Arcor.
- Sénéchal, M., Oulette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (pp. 173–182). New York: The Guilford Press.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 2, 165-189.
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early child development* (pp. 274-294). Oxford: Blackwell.
- Snow, C. E., Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1989). *The Home-School Study of Language and Literacy Development*. Recuperado de <http://gseweb.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O., & Harris, S. S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Illinois: Brookes.
- Snow, C. E., Tabors, P.O., Nicholson, P. A., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-48.
- Taylor, D. (1983). *Family Literacy*. Exeter, NH: Heineman.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 17, 265-279.
- Wells, C. G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., & M. C. Valdez-Menchaca (1992). Accelerating Language Development through Picture Book Reading: A Systematic Extensions to Mexican Day Care. *Developmental Psychology*, 28, 6, 1106-1114.