



Universidad
Católica del
Uruguay

Universidad Católica del Uruguay

Facultad de Psicología

Programa Doctorado en Psicología

Tesis Doctoral

**Intervenciones basadas en la evidencia
y alfabetización temprana**

Alejandra Balbi Broch

Director de Tesis: Dr. Ariel Cuadro

Diciembre, 2016.

“En la variada topografía de la práctica profesional, hay un terreno alto y duro con vistas al pantano. Allí los problemas son manejables y se resuelven con teorías basadas en la evidencia. En la llanura pantanosa, la vista es desordenada y confusa. Allí los problemas desafían la teoría.

La ironía de esta situación es que los problemas desde la altura tienden a ser relativamente poco importantes para los individuos de la llanura. Es en el pantano donde se encuentran los problemas que les preocupan.

La comunidad de investigadores deberá elegir si permanecer en la altura para resolver problemas relativamente sin importancia o descender al pantano, al caos y el desorden a ayudar a resolver los problemas realmente importantes.”

Schon (1987, citado en Gersten, 1996)

Agradecimientos

Otro nuevo e intenso ciclo académico llega a su fin. Lo celebro con alegría, agradecimiento y reconfortada por el apoyo de tantas personas que contribuyeron.

Agradezco a la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay por haberme permitido realizar mis estudios de doctorado. A María Luisa Blanco, decana de la Facultad, quien me facilitó las condiciones para estudiar con autonomía y libertad. Aprecio su confianza. A Mara González, coordinadora del programa, atenta a cada una de nuestras consultas y necesidades. Le agradezco a Cindy Mels, integrante de la Comisión de Lectores de mi trabajo, por sus observaciones y sugerencias, atentas y constructivas. Al Padre Julio Fernández, quien confió en Ariel para ofrecerme la coordinación de este proyecto durante tres años, y con quien logré una sintonía inspiradora por la excelencia y el sentido trascendente de nuestra tarea.

Gracias a Ariel, mi tutor, por confiar en que podía emprender un proyecto de esta magnitud, desafiarme y estresarme hasta el infinito, pero, al mismo tiempo, estar siempre, en cada momento crítico, con la palabra justa y la orientación indicada para volver a andar. De no ser por mi tutor, aún estaría pensando la tesis.

Gracias a mi querida Alexa, por caminar a la par en el esfuerzo y crear conmigo, amorosamente, cada sesión, cada tarea, pensando en sus destinatarios. Gracias por seguir soñando en segundas y terceras partes de nuestro querido Ultreia. A Vivi y Carola, otras dos de esta linda comunidad de locas por la psicopedagogía que hemos formado. A Vivi:

gracias por responder al minuto sin importar en qué parte del mundo esté, e iniciar conmigo charlas interminables de contención. A Caro: gracias por su apoyo incondicional, con esa fusión de excelencia y humildad que la distingue como a nadie.

A Clara, Sofi y Analia, mi equipo top de psicopedagogía por cubrirme las espaldas— literalmente—cuando me enfermé y cada vez que les pedí auxilio. A Ale Beisso, que se le ocurrió ser mamá y no pudo acompañarnos hasta el final, pero su sello de calidad está en todo lo que tocó—que fue mucho—mientras estuvo. A Rosario Máscolo y Fatima Terra, por su apoyo solidario y voluntario en pleno período de exámenes.

Gracias a Juane Jimenez y mis amigas de la Universidad de la Laguna: Laura, Nuri y Sara. Compartí una experiencia humanamente enriquecedora, y con ustedes y Juané, principalmente, afilé las herramientas que me posibilitaron correr el tramo final. A mis amigas de facultad: Ro, Marti, Ale BE y Nati, por el ánimo, la compañía, la alegría. Contar con ustedes, su capacidad de escucha y sus palabras de aliento, también fue fundamental para terminar esta tesis.

A mis preciosos hijos: Alejo, Bruno y Milena, por aguantarme y reírse tiernamente cuando les digo que es la última vez. A Mile, especialmente, por su manito cálida sobre mi hombro, su mirada de apoyo, sus masajitos para aliviarme la espalda. Tan chiquita y tan inmensa. A mis padres y a Néstor, por hacerme la suplencia tantas veces. A Fede, que, aunque todavía no entiende bien lo qué hago ni para qué lo hago, hace su mejor esfuerzo y me dio consejos estratégicos en tiempos de crisis.

Y, una vez más, a los “enanos” de mi querida escuela de Pajas Blancas, especialmente a los que no aprendían a leer, a pesar de todos mis esfuerzos: Maicol y Clarita. Gracias por enamorarme y ser motor de esta búsqueda. Ojalá este trabajo sirva para ayudar a otros niños, un poquito más de lo que hice con ustedes.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN GENERAL	1
II.	PRIMER ESTUDIO: Predictores de la alfabetización temprana en lectores hispanoparlantes.....	9
	Resumen.....	10
	Abstract	11
	Introducción	12
	Alfabetización y pobreza	12
	Predictores de la alfabetización.....	13
	Factores de cognición general y alfabetización	15
	Conciencia fonológica (CF) y alfabetización.....	17
	El presente estudio	20
	Método	21
	Participantes	21
	Instrumentos.....	21
	Procedimiento	23
	Resultados	24
	Análisis de Datos	24
	Discusión.....	31
	Conclusión	40
	Referencias Bibliográficas	41
III.	SEGUNDO ESTUDIO Alfabetización temprana: una revisión sistemática sobre intervenciones basadas en la evidencia (IBE).....	50
	Resumen.....	51
	Abstract	52
	Introducción	53
	El presente estudio	56
	Método	58
	Procedimiento de búsqueda	58
	Criterios de inclusión y exclusión.....	58
	Resultados	60
	Duración.....	60
	Tamaño del grupo	62
	Componentes.....	64
	Implementación de los componentes	67

Enfoque de la intervención	75
Grado de estandarización	77
Planificación	78
Desarrollo profesional.....	90
Discusión.....	92
Duración.....	92
Tamaño del grupo	94
Componentes, enfoque e implementación	94
Planificación y desarrollo profesional	96
Conclusión	99
Referencias bibliográficas.....	101
IV. TERCER ESTUDIO Análisis de la eficacia de una intervención de alfabetización para niños de habla hispana con riesgo lector.....	110
Resumen.....	111
Abstract	112
Introducción	113
Método	118
Participantes	118
Instrumentos.....	119
Evaluación previa y posterior a la prueba.....	119
Programa de entrenamiento	121
Procedimiento	124
Resultados	127
Habilidades de CF.....	130
Habilidades de decodificación	132
Fluidez lectora.....	133
Ortografía.....	133
Discusión.....	135
Conclusión	143
Referencias Bibliográficas	144
V. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN GENERAL.....	150
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
VII. ANEXO 1: CUADERNILLO	169
VIII. ANEXO 2: MANUAL TÉCNICO.....	173

Índice de tablas

PRIMER ESTUDIO: Predictores de la alfabetización temprana en lectores hispanoparlantes

Tabla 1:

Estadísticos descriptivos al inicio de la alfabetización (T1) y un año después (T2) en participantes normolectores 25

Tabla 2: Correlaciones parciales entre predictores y medidas de alfabetización, test 1 y test 2... 26

Tabla 3: Contribución única de LO, CF y Ort a la Lectura de frases al inicio de la alfabetización (test 1) 27

Tabla 4: Contribución única de LO, CF y Ort inicial a la lectura fluida en etapa de alfabetización avanzada (test 2)..... 29

SEGUNDO ESTUDIO: Alfabetización temprana: una revisión sistemática sobre intervenciones basadas en la evidencia (IBE)

Tabla 1: Técnicas de implementación de los componentes de la alfabetización 68

Tabla 2: BRIEF: lo esencial en la planificación e implementación 81

Tabla 3: Estrategias para ajustar el andamiaje en la interacción con el estudiante 84

Tabla 4: Niveles de andamiaje para las Rutinas de Instrucción (RI) 86

TERCER ESTUDIO: Análisis de la eficacia de una intervención de alfabetización para niños de habla hispana con riesgo lector

Tabla 1: Estructura de dos sesiones del programa de intervención 122

Tabla 2: Medidas pre test para los tres grupos de participantes..... 128

Tabla 3: Medidas de alfabetización pre y post-test para los tres grupos participantes 129

Tabla 4: Comparación pre-post test de las sub habilidades de CF 131

Índice de figuras

SEGUNDO ESTUDIO: Alfabetización temprana: una revisión sistemática sobre intervenciones basadas en la evidencia (IBE)

Figura 1. Diseño e implementación de la intervención.....	79
Figura 2. Modelo para la planificación de la intervención (Murray, et al., 2012)	80
Figura 3. Rutinas de Instrucción propuestas en el Florida Center for Reading Research.....	87

TERCER ESTUDIO: Análisis de la eficacia de una intervención de alfabetización para niños de habla hispana con riesgo lector

Figura 1. Flujo del procedimiento para la evaluación y la intervención.....	126
---	-----

I. INTRODUCCIÓN GENERAL

En la escuela se enseñan muchas competencias, de distinta naturaleza. Si tuviéramos que reducir toda la enseñanza a una de ellas, la primordial, la que sostiene toda la arquitectura posterior, seguramente pensemos en la enseñanza de la lectura.

Un estudio de análisis curricular realizado por la Unesco (2013), muestra que la lectura es objetivo de primer curso escolar en 24 países de América Latina (Strasser, Rolla, & Romero-Contreras, 2016). Esta tesis aborda en particular las intervenciones educativas tempranas para enseñar a leer, por motivos bien fundamentados por la investigación. Cuanto antes se atiendan los problemas, más simple es su remediación. A su vez, se mitigan los efectos secundarios: desmotivación, mala conducta, ausentismo y deserción escolar (Tunmer & Greaney, 2010). Las intervenciones tempranas asumen el carácter pasajero y focalizado de las dificultades de los alumnos, evitando las etiquetas que repercuten en el desarrollo emocional y la autoestima (Villalobos, Baeza, & Treviño, 2016).

El concepto de alfabetización que usamos en nuestro trabajo tiene algunas restricciones que corresponde enunciar, ya que existe una larga historia y múltiples significados, bastante más amplios que los considerados en esta tesis. El Informe de Seguimiento de Educación para todos. La alfabetización: un factor vital, publicado por la Unesco en 2006, propone cuatro grupos de significados: la alfabetización como un conjunto de competencias cognitivas; la alfabetización funcional, es decir la que cobra pertinencia cuando es aplicada; la alfabetización entendida como

proceso de aprendizaje activo y global a lo largo de todo el recorrido educativo y no como resultado de una intervención educativa puntual; y, finalmente, la concepción que la enfoca desde el punto de vista de su contenido y el tipo de textos producidos.

Nuestra tesis se referirá a la concepción planteada en el primer grupo, que entiende a la alfabetización como un conjunto de competencias palpables, en particular de lectura y escritura (Unesco, 2006) . Nos quedamos con la más simple, donde, “a primera vista, alfabetización parece ser un término que todo el mundo comprende” (pp. 157, Unesco, 2006) y asumimos que esta delimitación metodológica deja sin abordar, problemas igual de relevantes. También concordamos con la Unesco (2006) en que incorporar un “larga retahíla de calificativos” (pp. 161) donde todo vale, termina por desnaturalizar la referencia fundamental a las competencias en lectura, que son las que nos interesa abordar. Una idea similar es planteada por Lonigan & Shanahan (2010) quien indica que, si todo vale al momento de definir la alfabetización, el término deja de tener un significado útil.

La alfabetización es un problema relevante más allá de las fronteras propiamente escolares. Las relaciones entre bajo nivel de alfabetización y altos costos sociales en términos de salud, desempleo y delincuencia han sido destacados (Reynolds, Wheldall, & Madelaine, 2011). La inversión en alfabetización temprana contribuye con el desarrollo productivo de una nación, señala James Heckman, ganador del premio Nobel de economía en el año 2000. Es una habilidad que engendra muchas otras habilidades, algo así como un índice de auto-productividad. Es más rentable invertir en párvulos que en la bolsa, afirma. Es concebida como un instrumento imprescindible para la toma de decisiones con conocimiento de causa y participación plena en el

desarrollo de la sociedad (Unesco, 2008). Los efectos en salud, planificación familiar, reducción de la pobreza y participación activa en la vida cívica son reportados por el mencionado informe.

Hasta aquí hemos justificado la relevancia del estudio de la alfabetización temprana en la dimensión absoluta de la alfabetización (Unesco, 2006). Pero también interesa comprender la dimensión relativa que refiere a las relaciones entre alfabetización y su incidencia particular en la pobreza (Unesco, 2006). Los estudios internacionales muestran, de forma sistemática, que el origen socioeconómico de los estudiantes incide en sus posibilidades de aprendizaje: cuando mejora el nivel socioeconómico de los estudiantes, tiende a elevarse el rendimiento escolar del centro al que asisten esos estudiantes (Strasser et al., 2016; Villalobos et al., 2016).

¿Qué sucede en Uruguay en relación a estos parámetros? Hasta ahora, los estudios de logro de aprendizaje a gran escala más importantes de la región son los dirigidos por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO. Desde su primera aplicación, en 1997, Uruguay ha participado de las tres ediciones efectuadas.

En 2013 se realizó la última evaluación, denominada Tercer Estudio Regional y Comparativo (TERCE), en el que Uruguay participó junto a otros 15 países de América Latina. Observando la dimensión absoluta, Uruguay obtuvo promedios que le permitieron ubicarse entre los países con mejor desempeño en lectura entre los estudiantes de tercer grado escolar (Flotts et al., 2016), aunque, comparativamente, también es justo mencionar que no logró mejoras significativas desde el período de evaluación anterior. El informe estableció tres niveles de desempeño: un conjunto de países que se ubicaron en el promedio regional, otro conjunto de países por debajo

de la media regional y, finalmente, un conjunto que obtuvo desempeños por encima de la media regional, en lectura, en tercer grado escolar. Estos países fueron: Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León.

Además de los promedios absolutos, los informes presentan otra perspectiva, analizando la dispersión o variabilidad de los resultados. Esto es fundamental: no se trata sólo de alcanzar los mejores promedios sino de lograr una distribución equitativa de los resultados (Flotts et al., 2016). A priori podríamos suponer una correlación entre mejores promedios escolares y menores índices de dispersión o variabilidad, sin embargo, esto no es así. Chile y Uruguay son mencionados como ejemplos de países con mejores promedios e importante desigualdad en sus resultados. Nicaragua y Honduras representan ejemplos contrarios. Costa Rica representa la excepción: mejores promedios y menor variabilidad en sus resultados, es decir, menor desigualdad (Flotts et al., 2016).

Una tercera perspectiva de análisis—la más relevante para nuestro trabajo—es la que discrimina dos dimensiones entre las desigualdades en los resultados de aprendizaje. Por un lado, se trata de estudiar las diferencias que se producen entre las distintas escuelas; y por otro, las diferencias que se producen entre estudiantes de la misma escuela. Curiosamente, los informes destacan que, mientras la desigualdad de aprendizajes entre distintas escuelas ha disminuido en América Latina, la desigualdad en el interior de las mismas no solo no lo ha hecho, sino que ha aumentado. Los informes calculan este dato luego de “descontar” el efecto del nivel socio-económico (INEEd, 2015). Si la desigualdad de resultados de aprendizaje se da entre estudiantes de un mismo nivel sociocultural, las brechas entre estudiantes de una misma escuela reflejan la

debilidad del centro educativo para contrarrestar los niveles de aprendizaje de los estudiantes (LLECE-UNESCO, 2015; Villalobos et al., 2016).

Uruguay es nombrado como uno de los países representativos de este fenómeno, donde la desigualdad de aprendizajes ocurre entre estudiantes de la misma escuela. Como dijimos anteriormente, si la desigualdad de resultados de aprendizaje no es explicada por las diferencias socioeconómicas, el dato interpela directamente la capacidad de la escuela para desarrollar aprendizajes en sus alumnos.

A su vez, este dato confronta directamente la generalizada creencia de que los antecedentes familiares son la causa principal de la calidad del desempeño de sus estudiantes (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005), trasladando el acento al fortalecimiento de la capacidad de enseñanza de los docentes junto con los dispositivos de gestión escolar (Treviño, 2016). Las aulas son mucho más importantes de lo que se creía; los maestros pueden y deben hacer una diferencia, independientemente de los antecedentes sociales de los estudiantes (Datnow & Castellano, 2000).

Este es el problema que nos propusimos investigar: qué pueden hacer las escuelas, en general, y los profesores, en particular, para mejorar los resultados de alfabetización de los estudiantes que inician su escolaridad en contextos de nivel socio-económico vulnerable. Aún conscientes de que el problema de la desigualdad de aprendizajes asociado a la desigualdad sociocultural, precisa de la concurrencia de diferentes políticas públicas, ¿es posible desarrollar dispositivos

pedagógicos más eficaces desde el aula, para los estudiantes con riesgo en su proceso de alfabetización?

Para abordar este problema, nos formulamos tres objetivos específicos que fueron operacionalizados en tres estudios científicos sucesivos.

En primer lugar, nos preguntamos si podíamos identificar predictores de la alfabetización cuando nuestros estudiantes apenas inician el ciclo escolar. La literatura sobre predictores es abundante y reúne consenso suficiente en identificar la conciencia fonológica como una habilidad pre-lectora que predice el éxito del desarrollo lector posterior (Al Otaiba & Fuchs, 2002; Kudo, Lussier, & Swanson, 2015). Sin embargo, en ortografías opacas como el español, hay menos estudios y el papel de la conciencia fonológica es menos claro. Encontramos estudios que muestran que puede ser un predictor robusto con independencia de la transparencia del idioma (Caravolas, Volin, & Hulme, 2005); al mismo tiempo que se discute si en ortografías opacas podría tener un papel más limitado (Furnes & Samuelsson, 2011; Nithart et al., 2011). Identificar habilidades que puedan predecir el desarrollo lector antes que los alumnos avancen en su adquisición y presenten las primeras dificultades, permitiría proponer intervenciones tempranas. Identificar a los estudiantes con vulnerabilidad en sus aprendizajes, es el primer paso para actuar.

Para cumplir este objetivo realizamos el primer estudio. Evaluamos las habilidades de comprensión oral, conciencia fonológica, lectura y ortografía, apenas iniciado el primer curso escolar, en 104 participantes normolectores. Al finalizar el curso escolar, tomamos nuevas medidas de alfabetización (lectura de frases y lectura de palabras) y analizamos la contribución

particular que cada habilidad había hecho a la lectura final. Repetimos este procedimiento un año después de iniciado el estudio, cuando nuestros estudiantes comenzaban su segundo año escolar, y analizamos de este modo el alcance en el tiempo, de la capacidad predictiva de las habilidades consideradas.

Con esta información, emprendimos nuestro segundo estudio: revisar la mejor evidencia disponible sobre las prácticas de intervención en alfabetización temprana. Realizamos una revisión sistemática que nos permitiera identificar intervenciones basadas en la evidencia, en etapas iniciales de la escolaridad. La búsqueda arrojó 27 documentos entre revisiones sistemáticas, meta-análisis y Guías de Práctica basadas en la evidencia. Obtuvimos un sustancioso cuerpo de conocimientos acerca de cómo diseñar y llevar adelante intervenciones tempranas en centros educativos, que nos proporcionó los fundamentos para abordar el tercer estudio.

Este consistió en poner a prueba una intervención educativa¹. Basados en el conocimiento sobre predictores proporcionado por el primer estudio, y la revisión de intervenciones basadas en la evidencia, del segundo estudio, diseñamos una intervención multi-componencial para ser aplicada en pequeños grupos durante 20 sesiones en el transcurso de 10 semanas. Elaboramos un cuadernillo² para cada estudiante y manual técnico³ para los implementadores, con un apartado teórico y un protocolo de guía, para cada sesión y para cada tarea.

¹ El estudio se enmarcó en un proyecto denominado Ultreia, financiado por la Fundación Niños con Alas y Fundación Fe y Alegría. Ultreia se implementó durante tres años consecutivos. Los datos que se presentan en el tercer estudio corresponden al primer año de desarrollo.

² Fragmentos del cuadernillo en Anexo 1

³ Manual Técnico en el Anexo 2

Mediante una convocatoria abierta, seleccionamos diez estudiantes de psicopedagogía y psicología avanzados, para implementar la intervención. Realizamos tres instancias de capacitación, monitoreamos el desarrollo de la aplicación y creamos un espacio de intercambio y consulta mediante Google Groups. Supervisamos a los aplicadores en los centros educativos, los autores realizamos modelado de las técnicas más importantes, efectuamos reuniones individuales con los aplicadores.

Comenzamos evaluando 483 participantes de primer y segundo grado escolar, de seis escuelas de NSE vulnerable, y seleccionamos los estudiantes del percentil inferior (25) en una tarea de lectura de palabras. Luego de controlar variables de nivel intelectual, edad y años de repetición, que pudieran incidir en la respuesta a la intervención, asignamos al azar los estudiantes a dos grupos: experimental y control. El grupo experimental recibió la intervención diseñada y el grupo de control continuó con la enseñanza regular por parte de la maestra⁴. Al finalizar, repetimos la evaluación en diferentes medidas de alfabetización en los participantes del grupo experimental y de control. También evaluamos un grupo de estudiantes normolectores en ambos períodos.

Cada uno de los objetivos se corresponde con un estudio independiente y se presentan a continuación, en orden sucesivo. Al momento de cierre de la tesis, dos de los estudios han sido enviados a publicación. El estudio restante está en fase de preparación para ser enviado.

En el capítulo final, presentaremos las conclusiones y discusión general.

⁴ El grupo de control recibió la intervención experimental (segunda edición) en el mismo año escolar

II. PRIMER ESTUDIO

Predictores de la alfabetización temprana en lectores hispanoparlantes

*Predictors of early literacy acquisition
in spanish-speaking readers*

Resumen

Los predictores de la alfabetización temprana han sido ampliamente estudiados en ortografías opacas. No obstante, se discute si los hallazgos son transferibles a ortografías transparentes como el español. En particular, hay controversia acerca de si la conciencia fonológica (CF) podría ser un predictor menos robusto o más limitado en el tiempo. Nuestro estudio tuvo por objetivo analizar la contribución de diferentes tareas de conciencia fonológica, en 104 participantes hispanoparlantes y normolectores (edad= 6 años, 4 meses) de NSE vulnerable, luego de controlar la incidencia del lenguaje oral (LO) y la ortografía (Ort). Asimismo, nos propusimos investigar si estos predictores se mantenían un año después de iniciada la alfabetización. Mediante modelos de regresión jerárquica, obtuvimos resultados que indican que LO y CF contribuyen a la alfabetización inicial del reconocimiento de palabras, pero dejan de ser predictores una vez transcurrido un año de instrucción escolar. Por otra parte, tareas de rimas no son predictoras de la alfabetización, ni siquiera en la etapa inicial.

Palabras clave: alfabetización, predictores, respuesta a la intervención.

Abstract

The predictors of early literacy acquisition have been extensively studied in inconsistent languages. It is discussed if the predictive power of phonological awareness (PA) varies according to the task in each language, as well as, over time. Studies suggest that in the case of consistent languages, the effect of PA could be temporally more limited than in inconsistent ones. The aim of this study is to analyse the contribution of different PA tasks in 104 spanish-speaking, normally achieving readers (Mean age=6 years, 4 months) from low socio-economic status (SES), after controlling for oral language (OL) and spelling knowledge. An additional aim is to study if these predictors kept their power a year after starting literacy acquisition. The results from the hierarchical regression model showed that OL and PA contribute to phrase identification during early literacy acquisition, but they lose their predictive power after a year of schooling. On the other hand, rhyming tasks are not predictive of literacy, even at the beginning of the acquisition process.

Keywords: Literacy, predictors, response to intervention.

Introducción

Alfabetización y pobreza

En los países de ingresos bajos y medios, uno de cada seis niños ni siquiera ha terminado la escuela primaria (Berlinski & Schady, 2015). A pesar de los esfuerzos mancomunados, los niños con desventaja sociocultural van todavía por detrás de sus compañeros. Los países de América Latina y el Caribe constituyen la región con mayor desigualdad de ingresos del mundo y baja movilidad social. Los sistemas educativos no estarían generando espacios para la transformación de las condiciones sociales de una generación a otra (Villalobos, Baeza, & Treviño, 2016). En consecuencia, la segregación sociocultural conlleva que niños de distintos niveles socioculturales tengan pocas posibilidades de ser compañeros de clase (Rossetti, 2014).

Por otro lado, los estudios señalan que los niños criados en contextos de pobreza presentan niveles en el desarrollo del lenguaje significativamente inferiores a los de la población general, a pesar de que las capacidades cognitivas generales puedan ser comparables. La incidencia de los factores socioculturales son más acusados en el ámbito de la alfabetización, dado que el hándicap en las competencias lingüísticas repercute directamente en el lenguaje escrito (Balbi, Cuadro, & Trías, 2009; Treviño et al., 2015). El nexo entre el desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito está ampliamente demostrado (Nancollis, Lawrie, & Dodd, 2005) y repercute en el progreso académico en general (Locke, Ginsborg, & Peers, 2002).

Siendo marcadamente mayor la proporción de niños con riesgo lector en contextos de bajos ingresos, la ciencia debería centrar sus esfuerzos en promover la alfabetización y prevención de insuficiencia lectora durante la etapa escolar (Carta et al., 2015).

El problema educativo asociado a factores socioculturales es complejo, y su abordaje supone sinergias entre políticas educativas, sociales y sanitarias. Cuando esto no sucede, los jóvenes y sus familias peregrinan de un servicio a otro, perdiéndose entre sus fisuras (Berkeley, Bender, Gregg Peaster, & Saunders, 2009). Acciones tardías pierden impacto: “too little and too late” señalan Carta et al., (2015).

La investigación, mediante el estudio de predictores, puede contribuir ofreciendo pistas para la identificación temprana de los alumnos con riesgo de presentar dificultades en su proceso de alfabetización.

Predictores de la alfabetización

El conocimiento sobre predictores resuelve un problema educativo clásico. Antes, para que los alumnos fueran identificados por sus dificultades lectoras, se aguardaba pasivamente la creación de una discrepancia entre el rendimiento del sujeto y el rendimiento esperado de acuerdo a su curso escolar (Gustafson, Svensson, & Fälth, 2014). La discrepancia era reconocida luego de dos años de retraso. Sin embargo, junto con la consolidación de la discrepancia, se cristalizaba una dificultad lectora severa y una espiral ascendente hacia el fracaso escolar, más grave y difícil de remediar (Tunmer & Greaney, 2010). Este enfoque de espera al fracaso o *wait-to-fail* (Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004) comienza progresivamente a ser

cuestionado y sustituido por enfoques preventivos, sostenidos empíricamente en la literatura sobre predictores.

Se ha demostrado que la detección e intervención de niños con riesgo de dificultades de lectura temprana es más económica y eficaz a largo plazo. Una amplia mayoría de dificultades se pueden mitigar si se proveen los servicios complementarios de recuperación desde el inicio (Vellutino, Scanlon, Zhang, & Schatschneider, 2008).

Es así que la literatura científica explora la respuesta de los alumnos a la intervención y la identificación de predictores de esa respuesta (Fuchs & Vaughn, 2012; O'Connor & Klingner, 2010), para discernir entre los alumnos con dificultades de los normolectores. De este modo, un factor puede ser clasificado como predictivo si discrimina con suficiente precisión entre los estudiantes que tendrán un buen desempeño lector y los que no. El conocimiento sobre los factores predictivos se convierte así en un insumo potente al momento de tomar decisiones de intervención temprana en los centros educativos (Lam & McMaster, 2015). Hay reportes que señalan que ciertas habilidades pueden ser predictoras del desarrollo de la alfabetización hasta al menos dos años después de iniciada la misma (Beach & O'Connor, 2013).

Lam & McMaster (2015) realizan una rigurosa revisión sistemática sobre los predictores de alfabetización temprana que clasifica las habilidades estudiadas en consistentes, inconsistentes y no predictivas. Son predictores consistentes las habilidades reportadas de forma concluyente en la totalidad de estudios relevados: lectura de palabras, principio alfabético, fluidez y conciencia fonológica. La inteligencia y la memoria son clasificados como predictores inconsistentes;

aparecen en la mayoría, pero no en todos los estudios reportados, como predictores de la alfabetización. Finalmente, proponen, en un tercer grupo, las habilidades no predictoras: el vocabulario y factores demográficos (raza, género y edad).

Por otro lado, hemos identificado estudios que seleccionan tareas de ortografía y no de lectura como predictoras, especialmente en ortografías transparentes, por considerarse un indicador más robusto y estable (Caravolas, Volin, & Hulme, 2005).

Factores de cognición general y alfabetización

El nivel intelectual (CI) y el lenguaje oral (LO) son habilidades de cognición general, que se miden por su presunta relación con la alfabetización (Al Otaiba & Fuchs, 2002; Compton et al., 2012).

El vínculo entre nivel intelectual y habilidad lectora no ha estado exento de controversias. Por un lado, estudios que consideran muestras amplias y representativas evidencian una clara correlación entre la inteligencia y el rendimiento lector (Naglieri, 2001; Nelson, Benner, & Gonzalez, 2003); argumentan que la evidencia contraria ha sido basada en muestras pequeñas, restringidas y no representativas de la población general. Es así que persiste el supuesto de que lectores en riesgo con buen nivel intelectual tienen mayores probabilidades de mejorar sus niveles de lectura (Morris et al., 2012). Por otro lado, este concepto es cuestionado a través de diferentes estudios que indican que la edad y el proceso lector que se pretende predecir, así como la ortografía en cuestión, serían factores moduladores de los resultados.

Con relación a la edad de los participantes, los resultados obtenidos con escolares de los primeros grados, al inicio de su desarrollo lector, apoyan la postura de la independencia entre ambas variables, mientras que en el transcurso de la escolaridad se evidencia una conexión más clara entre la inteligencia y el rendimiento lector (Vellutino, 2001). Explica que esta diferencia se debe a que las dificultades lectoras, que persisten más allá de los primeros años de escolarización, comienzan a repercutir en el desarrollo intelectual del niño y, por lo tanto, la correlación entre ambas variables aumenta artificialmente. Los estudios que informan sobre muestras más grandes, como los datos indicados por Naglieri (1996, citado en Vellutino, 2001), con frecuencia no distinguen entre grados escolares, y basan el análisis de correlación en la totalidad de los participantes. En cambio, los estudios con muestras más pequeñas, como la de Morris et al. (2012), en general incluyen solamente participantes de los primeros grados escolares, obteniendo resultados que apoyan una relación independiente entre el nivel intelectual y el rendimiento lector.

Por otro lado, se critica que Naglieri (2001) no distingue claramente entre los diferentes procesos implicados en la lectura. Esta distinción parece necesaria, ya que los resultados centrados en los procesos básicos de lectura, como el reconocimiento de palabras y el principio alfabético, tienden a evidenciar correlaciones muy bajas con el nivel intelectual; mientras tanto, las medidas enfocadas a la comprensión lectora, reflejan una conexión más fuerte, que podría deberse a la implicancia de factores subyacentes comunes a ambas variables—entre ellas, la capacidad de razonamiento analítico.

Finalmente, el tipo de ortografía parece incidir en la relación entre inteligencia y alfabetización (Jiménez, Siegel, & López, 2003; Márquez & Osa, 2003). En un estudio comparativo entre normolectores españoles y canadienses, se reportó que la inteligencia cumplía un papel más relevante en los alumnos con ortografía opaca. Los autores justifican este hallazgo considerando la demanda del procesamiento visual-ortográfica, a diferencia de la demanda preponderante del procesamiento fonológico para niños españoles (Jiménez et al., 2003).

El lenguaje oral (LO) es considerado como otro factor de cognición general que muestra resultados divergentes. Un estudio longitudinal señala que más del 50% de los niños que reúnen criterios diagnósticos para trastorno del lenguaje oral, posteriormente o al mismo tiempo, cumplen con los criterios de dislexia, y muchas—pero no todas—las personas con dislexia muestran déficits en aspectos de comunicación oral (Ramus, Marshall, Rosen, & Van Der Lely, 2013; Wijnen, De-Bree, Van-Alphen, Jong, & van-der Leij, 2015). Esto podría deberse a los diferentes criterios de operacionalización, por LO se utilizan medidas de vocabulario (Compton et al., 2012), o de comprensión del lenguaje oral. Asimismo, es diferente según la habilidad de lectura que se pretende predecir, es más claro el vínculo entre LO y aspectos de la comprensión lectora, y existe mayor evidencia documentada en esa relación (Frijters et al., 2011).

Conciencia fonológica (CF) y alfabetización

A pesar de la diversidad de los estudios científicos en cuanto a sus metodologías, participantes y habilidades estudiadas, la CF es su denominador común (Nikolopoulos, Goulandris, Hulme, & Snowling, 2006). En mayor o menor medida, en ortografías más o menos transparentes, las relaciones entre las habilidades de alfabetización y conciencia fonológica están

muy bien documentadas (Caravolas et al., 2005). Sin embargo, comienza a discutirse la generalización de conclusiones de las ortografías opacas a las transparentes, debido a la variación en la estructura fonológica en los diferentes idiomas, y a sus diferencias de consistencia entre fonología y ortografía (Brown & Goswami, 2006). A modo de ejemplo, en un estudio con ortografía transparente como el alemán, se reporta evidencia de que la CF podría estar más asociada a la capacidad de escribir palabras que a la de lectura (Wimmer & Mayringer, 2002). Resultados semejantes fueron hallados, en otros estudios, con estudiantes hispanoparlantes (Ferroni, Diuk, & Mena, 2016), con turcos (Babayiğit, 2006), y griegos (Nikolopoulos et al., 2006).

Discutir los resultados obtenidos a partir de estudios de habla inglesa solamente, podría llevar a considerar supuestos no necesariamente generalizables a otras lenguas, como el español, y a subestimar la importancia de otros factores inherentes a la ortografía de cada lengua. La adquisición de la lectura y escritura consiste en una interacción compleja entre factores universales, independientes a cada sistema de escritura, y factores específicos de cada lengua (Geva & Siegel, 2000). Se resalta la necesidad de contar con más estudios en ortografías diferentes al inglés para poder construir un marco teórico universal en relación al desarrollo lector (Share, 2008). Una idea central a ser considerada en este sentido es el concepto de profundidad ortográfica (Katz & Frost, 1992) que caracteriza a los sistemas de escritura de acuerdo al tipo de conocimiento lingüístico en el cual están basados. Muchos autores señalan que ortografías predominantemente superficiales, como el español, ponen en juego, en gran medida, estrategias fonológicas que presentan menos dificultades en su adquisición que en las lenguas

opacas (Duncan et al., 2013; Gutiérrez-Palma, Defior, Jiménez-Fernández, Serrano, & González-Trujillo, 2016).

Por otro lado, aunque asociado al problema anterior, se discute cómo diferentes tareas de CF, vinculadas a segmentos mayores como la rima o la sílaba, hasta segmentos mínimos, como el fonema, podrían tener diferente influencia en la alfabetización de lenguas opacas y transparentes (Alonzo, Gonzalez, & Tindal, 2013)

Finalmente, no se ha discutido lo suficiente sobre las consecuencias que tendría, para la generalización de los resultados, la variabilidad en los distintos abordajes metodológicos. Se incorporan al modelo de predicción tanto variables lectoras como prelectoras, sin discutir sus implicancias. Parece lógico que la inclusión de variables lectoras, como la lectura de sílabas o las tareas de denominación rápida de grafemas, constituya predictores más fuertes que aquellos que involucran únicamente la fonología.

Al respecto, dos estudios longitudinales con ortografías transparentes—uno en español (Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo, & Amano, 2010) y otro en holandés (Scheltinga, van der Leij, & Struiksma, 2010)—proponen como predictores principales la velocidad de nominación (VN) y la conciencia fonológica (CF). En la misma línea, (Márquez & Osa, 2003) buscan predecir la variable lectura introduciendo en el mismo modelo dos tareas de CF y una de escritura inventada. Como era de esperar, concluyen que la escritura inventada es el predictor principal del desempeño lector. Parece claro que cuanto más se parezca la tarea predictora a la tarea que queremos predecir, mayor será la varianza explicada.

Además de la disparidad entre los predictores considerados, se observa insuficiente explicitación del componente de alfabetización en juego. Los resultados varían si el propósito es predecir el desarrollo de la lectura o de la escritura, de la decodificación o de la comprensión. La ausencia de discriminación de la importancia relativa de habilidades pre-lectoras y lectoras, en la predicción de la alfabetización, dificulta la comparación y generalización entre los distintos hallazgos.

El presente estudio

Un aporte central de este estudio es buscar el análisis de las respectivas influencias de diferentes aspectos de la CF, así como su capacidad de predicción en el desarrollo de la alfabetización temprana, comparando dos momentos: inicio de la escolaridad y un año después. Asimismo, nuestro estudio analizará la influencia de la CF, luego de controlar los efectos del Lenguaje Oral (LO) y el conocimiento de ortografía (Ort) con que los alumnos inician su alfabetización.

Nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

¿Es significativa la contribución de la CF a la alfabetización inicial, luego de controlar el conocimiento sobre ortografía, si se trata de participantes normolectores e hispanoparlantes?

¿Hay diferencias entre distintas tareas de CF?

¿Se mantiene esta contribución significativa un año después de iniciada la escolarización?

Método

Participantes

Los alumnos de primer año escolar (edad media de 6 años y 4 meses, $DE = 0,3$) fueron reclutados de seis escuelas primarias privadas de la zona periférica perteneciente al NSE bajo de la ciudad de Montevideo ($N = 165$). A partir de una prueba de identificación de letras y palabras, fueron seleccionados los alumnos con percentil > 25 . Se consideraron criterios de exclusión: alteraciones del desarrollo o deficiencias intelectuales y/o sensoriales. Este dato fue obtenido de las fichas escolares de los alumnos e información aportada por su maestro de clase. Todas las medidas y los procedimientos fueron aprobados por el Consejo de Ética de la Investigación de la Facultad de Psicología y mediante consentimiento firmado de los padres, antes del recogimiento de los datos. La muestra definitiva estuvo conformada por un total de 104 niños (47 varones y 57 niñas) en el test 1; y 86 niños (38 varones y 48 niñas) en el test 2, un año después. La mortandad de la muestra se debe a alumnos que egresaron de la institución y no promovieron el año.

Instrumentos

Subtest de Comprensión oral de la Batería Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew, & Mather, 2005). Se trata de una prueba de lenguaje oral, que mide la habilidad para comprender un texto de corta extensión y luego completarlo con la palabra faltante, usando indicadores sintácticos y semánticos. Para completarlo se requiere utilizar habilidades de razonamiento y vocabulario; al principio la prueba propone analogías simples, y se complejiza progresivamente. La confiabilidad es de .80 en personas de 5 a 19 años.

Subtest de Conciencia Fonológica de la Batería Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval, et al., 2005). Esta prueba está compuesta por cuatro subtests: Rimas, Cancelación, Sustitución e Inversión. La subprueba Rimas requiere que el sujeto proporcione una palabra que rime con el estímulo que se presenta de forma oral. La subprueba Cancelación requiere que el sujeto elimine una parte de la palabra compuesta o un fonema de una palabra, formando una palabra nueva. Sustitución requiere que la persona sustituya una sílaba o un fonema para crear una palabra nueva. Inversión requiere la habilidad para invertir partes de palabras y luego invertir fonemas de una palabra, para formar una nueva. La dificultad de los ítems es creciente y, a su vez, cada prueba, es más compleja que la anterior. La confiabilidad es de .81 en personas de 5 a 19 años.

Subtest de Identificación de letras y palabras de la Batería Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval, et al., 2005). En esta tarea se presentan grafemas y palabras de creciente complejidad, que el niño debe leer. La confiabilidad es de .91 de 5 a 19 años. Con esta prueba fueron excluidos los participantes con riesgo lector y seleccionados los estudiantes del percentil 25.

Subtest de Lectura de frases de la Batería Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval, et al., 2005). En esta tarea los niños comienzan leyendo palabras que deben relacionar con la imagen correcta, de entre varias opciones. La dificultad de los ítems aumenta a medida que se reducen las imágenes y se alarga la extensión del texto, de palabras a frases. La confiabilidad es de .92

Subtest de Ortografía de la Batería Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval et al., 2005). Esta prueba mide la habilidad para escribir palabras correctamente, que se presentan en forma oral.

Los primeros ítems corresponden a la escritura de letras y los restantes a palabras. La confiabilidad es de .86.

Test de Eficacia Lectora - TECLE (Cuadro, Costa, Trías, & Ponce de León, 2009). Se trata de un test de fluidez lectora baremado en una muestra de escolares de Montevideo, Uruguay. Consiste en 64 frases incompletas, que los niños deben completar marcando una de cuatro palabras posibles. Deben completar correctamente la mayor cantidad de frases en un tiempo límite de 5 minutos. De esta forma, además de la precisión lectora, es evaluada la velocidad, ya que se trata de un importante marcador clínico para detectar dificultades lectoras en ortografías superficiales como el español (Cuadro & Marín, 2007).

Procedimiento

Las medidas fueron administradas en dos momentos: en el primer mes de inicio del curso escolar y al siguiente año escolar, en el mismo mes de inicio del curso.

Cuando los participantes iniciaban su escolaridad, el test 1 se realizó de forma individual, en una habitación tranquila, en cada una de las escuelas. Se tomaron pruebas estandarizadas de conciencia fonológica: rimas, cancelación, sustitución e inversión. También se administró una prueba de lectura de letras y palabras, ortografía y una prueba de comprensión oral.

En el segundo momento de evaluación (test 2), se administró una prueba de lectura fluida, de manera grupal, en el salón de clases.

Resultados

Análisis de Datos

Para responder nuestras preguntas de investigación, comenzamos por realizar un análisis de correlación parcial, controlando la edad de los participantes. Consideramos relevantes para el análisis posterior de regresión jerárquica, aquellas variables cognitivas que en la matriz de correlaciones tuvieron una probabilidad asociada inferior a $p < 0.05$. Observamos la magnitud de la correlación de Pearson para interpretar las relaciones identificadas. Luego, con el fin de determinar la contribución específica de cada una de las variables predictoras en la alfabetización, realizamos una serie de modelos de regresión múltiple. Por un lado, obtuvimos globalmente la proporción de la varianza, calculando el coeficiente de determinación ajustado (R^2). Eligiendo el método de pasos sucesivos, obtuvimos el cambio de la varianza por cada variable o conjunto de variables introducida, así como el coeficiente estandarizado (β) asociado a cada una de ellas. Repetimos este procedimiento para cada una de las dos preguntas de investigación. Estudiamos los supuestos de normalidad mediante el análisis de residuos tipificados, el estadístico de Durbin-Watson, que confirma que las variables son independientes entre sí. También observamos los valores de FIV para estudiar posible colinealidad entre las variables.

Pregunta 1 ¿Es significativa la contribución de la CF a la alfabetización inicial si se trata de participantes normolectores e hispanoparlantes? ¿Hay diferencias entre distintas tareas de CF?

Presentamos los estadísticos descriptivos de todas las medidas tomadas en el test 1, al inicio del primer curso escolar, y el test 2, al inicio del segundo curso escolar.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos al inicio de la alfabetización (T1) y un año después (T2) en participantes normolectores

Test 1	Media (DE)	Min	Max	N
Edad	6.49 (0.32)	5.3	7.3	104
CF Rimas	4.44 (2.14)	1	13	104
CF Cancelación	2.35 (1.71)	0	6	104
CF Sustitución	1.50 (1.75)	0	11	104
CF Inversión	2.87 (2.55)	0	11	104
Lenguaje Oral (LO)	15.05 (3.13)	9	22	104
Ortografía (Ort)	19.93 (6,10)	8	37	104
Lectura de palabras	22.77 (12.94)	10	60	104
Lectura de frases	7.60 (5.42)	4	29	104
Test 2				
Lectura fluida	11.22 (4,30)	3	22	86

Nota. Participantes normolectores. **Test 1:** marzo de primer año escolar. LO= Comprensión Oral (Batería III); CF Rimas= Discriminación de sonidos: sub prueba Rimas (Batería III); CF Canc= Discriminación de sonidos: sub prueba Cancelación (Batería III); CF Sust= Discriminación de sonidos: sub prueba de sustitución (Batería III); CF Inv= Discriminación de sonidos: sub prueba Inversión (Batería III), lectura de palabras= Identificación de Letras y Palabras (Batería III), Lectura de frases= Comprensión de Textos (Batería III). **Test 2:** marzo del segundo año escolar. Lectura fluida= Teclé ***p = .000 **p < 0.01 * < 0.05.

A continuación, en la tabla 2, presentamos la matriz de correlaciones que permitirá tomar decisiones sobre cuáles variables introducir en el modelo de regresión.

Un análisis preliminar de la matriz de correlaciones indica que la tarea de CF y el momento del desarrollo de la alfabetización se influyen mutuamente. Al comenzar el primer año

escolar, cuando nuestros participantes no habían recibido instrucción formal en alfabetización, tres de las tareas de CF consideradas muestran correlaciones estadísticamente significativas, de magnitud entre moderada y alta, con la capacidad que los alumnos tienen para leer frases con sentido: cancelación ($r = .427$, $p = .000$), sustitución ($r = .349$, $p = .000$) e inversión ($r = .509$, $p = .000$).

Tabla 2

Correlaciones parciales entre predictores y medidas de alfabetización en test 1 y test 2

	Test1		Test2
	Lectura de palabras	Lectura de frases	Lectura fluida
CF Rimas	ns	ns	ns
CF cancelación	.418***	.427 ***	.235*
CF Sustitución	.257*	.349 ***	ns
CF Inversión	.532***	.509***	.248*
Lenguaje Oral (LO)	ns	.327***	.219*
Ortografía	.846***	.698***	.302*
Lectura de Palabras	1	.786***	.334**
Lectura de frases		1	.313**

Nota. Participantes normolectores. **Test 1:** marzo de primer año escolar. LO= Comprensión Oral (Batería III); CF Rimas= Discriminación de sonidos: sub prueba Rimas (Batería III); CF Canc= Discriminación de sonidos: sub prueba Cancelación (Batería III); CF Sust= Discriminación de sonidos: sub prueba de sustitución (Batería III); CF Inv= Discriminación de sonidos: sub prueba Inversión (Batería III), lectura de palabras= Identificación de Letras y Palabras (Batería III), Lectura de frases= Comprensión de Textos (Batería III). **Test 2:** marzo del segundo año escolar. Lectura fluida= Teclé *** $p = .000$ ** $p < 0.01$ * < 0.05 .

En cambio, la tarea de rimas no se relaciona con lectura de frases ($p = .161$) ni con lectura de palabras ($p = .214$), curiosamente, ni siquiera en el test 1, cuando los participantes inician su alfabetización.

El lenguaje oral (LO) tiene relación estadísticamente significativa con la lectura de frases al inicio de la escolarización y no con la lectura de palabras aisladas, lo cual es un hallazgo bien justificado teóricamente por las relaciones entre lenguaje oral y comprensión. Asimismo, la relación del LO continúa siendo significativa un año después, cuando la medida de alfabetización involucra nuevamente frases con sentido.

Realizamos el próximo análisis para estudiar la contribución particular de las diferentes tareas de CF en la alfabetización temprana o inicial. Para ello, introdujimos las habilidades relacionadas con significación estadística observadas en la matriz de correlaciones, en un modelo de regresión jerárquica mediante el método de pasos sucesivos. Con el análisis del cambio del R², nos propusimos reconocer la contribución respectiva e individual de cada tarea de CF, antes y después de controlar la influencia del LO y el conocimiento ortográfico de los participantes.

Tabla 3

Contribución única de LO, CF y Ort a la Lectura de frases al inicio de la alfabetización (test 1)

	β	p	Cambio R cuadrado
Paso 1: Lenguaje Oral	.342	.000	.117*** (11%)
Paso 2: CF cancelación		ns	.214*** (21%)
CF sustitución		ns	
CF inversión	.339	.001	
Paso 3: Ortografía	.597	.000	.253*** (25%)

Nota: Lenguaje Oral= Subprueba Comprensión Oral (Batería III), Cancelación y Sustitución= Subprueba Conciencia Fonológica (Batería III), Ortografía (Batería III).

En el paso 1, introdujimos el lenguaje oral. En el paso 2, las habilidades de CF: cancelación, sustitución e inversión. Finalmente, en el paso 3, introdujimos la habilidad de ortografía, con la intención de estudiar si, controlando el conocimiento sobre el lenguaje escrito con que los participantes iniciaban el curso escolar, la CF aún realizaba una contribución significativa.

Con las variables introducidas, obtenemos un modelo robusto y estadísticamente significativo que alcanza a explicar el 30% de la varianza en lectura de frases cuando consideramos las variables de LO y CF en su conjunto ($R^2 = 0.304$, $F(4, 103) = 12.23$, $p = .000$). El modelo se incrementa, pudiendo explicar el 56% de la varianza al introducir la habilidad de ortografía, en el paso 3 ($R^2 = 0.562$, $F(3, 103) = 27.45$, $p = .000$).

Aunque la habilidad de LO realiza su contribución significativa en el paso 1, desaparece en el paso 2 con la introducción de las habilidades fonológicas. Por otro lado, si bien las tres habilidades fonológicas mostraron asociación estadísticamente significativa en el análisis anterior, al introducirlas en un mismo bloque, sólo la tarea de inversión se mostró robusta en la predicción ($\beta = .339$, $p = .001$).

Finalmente, al introducir ortografía, en el paso 3, inversión dejó de contribuir a la lectura de frases, pero, curiosamente, el LO recuperó su contribución ($\beta = .214$, $p = .004$) junto a ortografía ($\beta = .597$, $p = .000$).

Pregunta 2. ¿Se mantiene la contribución de la CF un año después de iniciada la escolarización?

Para responder a la segunda pregunta de investigación, volvimos a considerar las variables con significación estadística reportadas en la matriz de correlaciones (Tabla 2). En el test 2, el LO aún mostró relación estadísticamente significativa, aunque con menor magnitud.

De igual modo, de las tres tareas de CF consideradas para explicar la alfabetización en el test 1, sólo la de cancelación ($r = .235$, $p = .031$) e inversión ($r = .248$, $p = .023$) se mantienen relacionadas con significación estadística en el test 2. No hay relación estadísticamente significativa entre la habilidad de sustitución y lectura fluida ($p = .327$). La disminución de la relación entre las tareas de CF y alfabetización del test 2, debe tener en cuenta también que la medida empleada en este tiempo fue diferente a la usada en test 1, lo cual analizaremos en la discusión.

La tabla 4 muestra los resultados de la regresión jerárquica empleando el método de pasos sucesivos.

Tabla 4

Contribución única de LO, CF y Ort inicial a la lectura fluida en etapa de alfabetización avanzada (test 2)

	β	p	Cambio R cuadrado
Paso 1: Lenguaje Oral	.216	.046	.047* (5%)
Paso 2: CF Cancelación		.ns	.043 (4%)
CF Inversión		.ns	
Paso 3: Ortografía	.247	.044	.045* (5%)

Nota: Tiempo 1: Lenguaje Oral= Subprueba Comprensión Oral (Batería III), Cancelación y Sustitución= Subprueba Conciencia Fonológica (Batería III), Ortografía (Batería III). *Tiempo 2:* Lectura fluida= Tecler

Las variables prelectoras de LO y CF introducidas, permiten obtener un modelo significativo que explica el 6% de la varianza en lectura fluida, cuando consideramos las variables de LO y CF en su conjunto ($R^2 = 0.057$, $F(1, 85) = 2.69$, $p = .046$). Al introducir, en el tercer paso, la variable de ortografía, su poder explicativo alcanza el 9% de la varianza ($R^2 = 0,092$, $F(4, 85) = 3.15$, $p = .019$).

Aunque la habilidad de LO realiza su contribución significativa en el paso 1 ($\beta = .216$, $p = .046$), desaparece en el paso 2 ($p = .397$) con la introducción de las habilidades fonológicas. Inesperadamente, ninguna de las dos tareas de CF introducidas realiza una contribución significativa al modelo (cancelación: $p = .362$; inversión: $p = .214$). En el paso 3, con la introducción de la variable de ortografía, como era de esperar, se observa una contribución significativa ($\beta = .247$, $p = .044$); la única variable que mantiene su significación en tal medida. Aun así, la varianza total explicada es de tan sólo el 9%. Por lo tanto, nuestros datos señalan que la contribución de la CF no se mantiene en el curso escolar siguiente, luego de un año de instrucción en alfabetización. Discutiremos estos resultados, teniendo en cuenta además del efecto del tiempo escolar transcurrido, la complejidad de la medida de la alfabetización considerada en el test 2.

Discusión

Nuestro estudio tuvo por objetivo contribuir en el problema de la alfabetización temprana asociado a contextos de pobreza y vulnerabilidad social, con participantes hispanoparlantes y normolectores. En particular, nos propusimos analizar la capacidad predictora de diferentes tareas de CF, luego de controlar la incidencia de LO y ortografía. Asimismo, nos propusimos investigar si estos predictores se mantenían un año después de iniciada la alfabetización.

Se discute en la literatura actualizada si el tipo de tarea de CF varía en cada lengua, así como su capacidad predictora en el tiempo. Estudios señalan que, en ortografías transparentes, la CF podría tener un efecto temporal más limitado que en ortografías opacas.

Nuestra primera pregunta de investigación estudió la contribución de distintas tareas de CF en la alfabetización de los sujetos apenas comenzada la escolaridad, luego de controlar un factor de cognición general como el LO, así como el conocimiento específico sobre ortografía con que nuestros participantes iniciaron su escolaridad.

Encontramos que, efectivamente, el tipo de tarea de CF debe ser tenido en cuenta, al menos en participantes normolectores e hispanoparlantes, y que habilidades de CF de rima podrían ser relativamente independientes de otras habilidades fonológicas (Hatcher & Hulme, 1999). En nuestro estudio, la tarea de rimas no estuvo relacionada con ninguna de las tareas de alfabetización consideradas, incluso al comenzar el año escolar. Otros estudios con ortografía transparente, ya habían aportado evidencia de que la importancia de las habilidades de CF en la

alfabetización, podía estar condicionada por la unidad lingüística (Fricke, Fox-boyer, & Stackhouse, 2015). De este modo, nuestros datos apoyan la hipótesis de que la contribución de la conciencia fonológica a la alfabetización, es modulada por el tipo de tarea en juego, y en particular la tarea de rimas se relaciona de manera muy débil con lectura de palabras (Fricke et al., 2015; Guardia, 2014; Wimmer & Mayringer, 2002). Una mirada más profunda sobre la literatura con hallazgos semejantes al nuestro, arrojó que este dato era más previsible de lo que supusimos en un principio, incluso para ortografías opacas. Identificamos dos reportes rigurosos metodológicamente y muy concluyentes, que destacan enfáticamente la preponderancia de la habilidades fonémicas sobre la de tareas de rimas, al momento de predecir la alfabetización inicial (Hulme, 2002; Hulme et al., 2002).

Los científicos han intentado explicar por qué las tareas que involucran fonemas son mejores predictores que las tareas que involucran unidades mayores, como la rima. Un importante meta-análisis (Melby-lerva, 2012) que revisó estudios entre 1995-2007, sugiere dos explicaciones interesantes. La primera se relaciona con una perspectiva evolutiva: el aprendizaje de la CF avanza desde unidades de análisis más globales hacia unidades de análisis individuales. El desarrollo de la conciencia fonológica parece progresar desde tareas fonológicas globales de palabras hacia las que representan a las unidades más pequeñas, es decir, desde el nivel de sílaba hacia el nivel del fonema (Gedutienè, 2010). En este sentido, la tarea de rima podría ser un predictor relevante ante participantes prelectores, es decir, antes del inicio de la alfabetización formal.

Nuestros hallazgos podrían justificarse de este modo, considerando que nuestros participantes son normolectores y han comenzado su escolaridad. Asimismo, se ha demostrado que en ortografías transparentes, la CF alcanzaría un efecto techo antes que en ortografías opacas (Bigozzi, Tarchi, Caudek, Pinto, & Miranda, 2016; Mayer & Motsch, 2015).

El meta-análisis de Melby-lerva (2012) propone una segunda explicación acerca de por qué las rimas no son un predictor consistente. Analizando los reportes de fiabilidad de las distintas tareas usadas para medir conciencia fonológica, informa que las tareas de evaluación de rimas son sensiblemente menores que las de otras tareas, por lo que también podría existir un problema psicométrico asociado al instrumento de medida (Melby-lerva, 2012).

La tarea de CF (inversión) resultó un predictor significativo de la capacidad para leer, luego de controlar el nivel de LO en nuestros participantes hispanoparlantes y normolectores. La tarea de inversión demanda manipulación de unidades mínimas (fonemas), guardar estas unidades en la memoria de trabajo, invertirlas y recuperar la forma fonológica resultante. Sin embargo, las otras tareas empleadas para medir CF (cancelación y sustitución), que también implican operaciones cognitivas semejantes, no resultaron significativas. Son tareas más sencillas, con menor carga de memoria de trabajo y abstracción. Aunque también se discute si la evaluación de la CF mediante tareas diferentes (cancelar, sustituir, invertir) reflejan una única habilidad latente subyacente o varias habilidades relacionadas (Gedutienė, 2010). El hecho de que algunas se mantengan en el modelo y otras no, sugiere que el procesamiento fonológico es un constructo complejo donde diferentes tareas podrían cumplir objetivos complementarios (Myers & Robertson, 2015).

Por otro lado, nos interesaba estudiar la contribución del LO en la lectura, por dos motivos fundamentalmente. Primero, hay evidencia de que los estudiantes de NSE bajo tendrían un desarrollo lingüístico más empobrecido que sus pares de NSE medio y alto (Strasser, Rolla, & Romero-Contreras, 2016). Esto podría impactar en el aprendizaje de la lectura, por los nexos entre lenguaje oral y lenguaje escrito. Nuestros datos nos permitirían apoyar los estudios que señalan que LO es una condición necesaria, pero no suficiente (National Early Literacy Panel, 2008). Segundo, porque la relación entre LO y alfabetización ha sido bien documentada cuando la habilidad lectora refiere a la comprensión (Beach & O'Connor, 2013; Kershaw & Schatschneider, 2012; Ricketts, 2011) y no la decodificación, como en nuestro estudio, por lo que nuestro hallazgo alertaría sobre la importancia del LO en contextos de NSE bajo—aún asociado a la decodificación.

No obstante, al introducir en el modelo las habilidades de CF, la contribución significativa del LO desaparece. Esto nos permitiría suponer que el desarrollo del lenguaje debe ser tenido en cuenta, pero pierde importancia relativa frente al papel de la fonología, que tiene un vínculo mucho más directo con la alfabetización. (Vellutino et al., 2008). En otras palabras, si CF entra en juego, el LO se retira.

Finalmente, al introducir la habilidad de ortografía, con la intención de controlar el conocimiento específico del lenguaje escrito de nuestros participantes, la tarea de inversión deja de contribuir de manera significativa. Habría cierta controversia, muy reciente, sobre el criterio de controlar el efecto en la decodificación con una tarea de ortografía, ya que ponen en juego procesos diferentes (Jimenez, 2016). No obstante, encontramos estudios que asumen nuestra

misma estrategia y lo justifican esgrimiendo que, en lenguas transparentes, una prueba de ortografía puede ser más robusta en la predicción de la alfabetización que la lectura (Caravolas et al., 2005).

Al introducir ortografía, CF dejó de ser predictor significativo frente a la alfabetización inicial. Una demanda simple de escritura de letras y palabras, fue suficiente para absorber la varianza que había sido explicada por CF en el paso anterior. Idénticos hallazgos fueron reportados en un estudio con participantes italianos, que concluye que, cuando la ortografía se integra con CF, el poder predictivo de esta última desaparece. No implica que deja de ser importante, sino que es absorbida por la otra; los autores proponen un constructo denominado conectividad-ortográfica-fonológica (Bigozzi et al., 2016). Nuevamente, LO importa, CF también, pero no tanto como las primeras habilidades—aunque rudimentarias e informales—relacionadas con la ortografía.

Nuestra segunda pregunta de investigación, analizó la importancia relativa de los predictores considerados, luego de transcurrido un año de escolarización formal. Consultamos estudios previos que mostraban que la influencia de CF tendría un alcance más limitado cuando se trata de ortografías transparentes (Mayer & Motsch, 2015; Wimmer & Mayringer, 2002). Los datos obtenidos en el análisis anterior, donde CF perdía su contribución significativa al introducir ortografía, ya permitían formular hipótesis presuntivas ante este segundo objetivo. Como sospechamos, al introducir las habilidades de CF con la intención de estimar su contribución a la capacidad de leer, un año después, ninguna de las tareas consideradas realizó una contribución estadísticamente significativa.

Nuestros datos encuentran abundante y robusta justificación en la literatura actualizada sobre alfabetización emergente en ortografías transparentes. Habría un efecto meseta en la capacidad predictiva de la CF en la alfabetización, comparativamente al hallado en las ortografías opacas (Alonzo et al., 2013; Soodla et al., 2015). Por ejemplo, un estudio con participantes griegos demostró que la sensibilidad fonémica diferenciaba grupos de buenos y malos lectores en jardinería, pero ya en primer año, ambos grupos alcanzaban puntuaciones similares (Tafa & Manolitsis, 2008).

Una vez iniciada la alfabetización, los participantes de ortografías opacas tendrían su principal escollo, no tanto en la manipulación de fonemas, sino en lo que sería un largo y lento proceso desde el establecimiento de las relaciones de correspondencia grafema-fonema (RCGF) hasta la lectura fluida (Wimmer & Mayringer, 2002). De hecho, la automatización fluida del reconocimiento de palabras es conceptualizada como un “obstáculo formidable” (Morris et al., 2012).

Algunos autores señalan que la CF podría haber estado sobrevalorada por los investigadores (Hammill, 2004). Un estudio longitudinal con participantes franceses propone una interesante explicación al respecto (Nithart et al., 2011). Analizan el papel de diferentes componentes relacionados con la fonología: discriminación fonológica, conciencia fonológica y memoria fonológica. Encuentran que la CF sería crucial antes o apenas iniciada la instrucción escolar, pero al estudiar la incidencia de los predictores un año después, la CF ya no contribuye en la explicación de la varianza, y sí lo hace la memoria fonológica. Los autores proponen que este podría ser el desafío siguiente de los aprendices lectores: una vez que han automatizado las

relaciones de correspondencia grafema-fonema, el esfuerzo se centra en la conexión entre el ensamblaje fonológico con las representaciones léxicas almacenadas en la memoria a largo plazo. En este proceso, es la memoria fonológica la habilidad que resulta crucial, así como la fluidez en la recuperación de las correspondencias grafema-fonema o velocidad de nominación (Clemens, Hilt-Panahon, Shapiro, & Yoon, 2012; Gonzalez-Valenzuela, Diaz-Giraldez, & Lopez-Montiel, 2016).

Por otro lado, debemos discutir los efectos de emplear, en el tiempo 2, una tarea para medir alfabetización sensiblemente más compleja—que considera la velocidad, además de la decodificación—en comparación a la empleada en el tiempo 1.

El estudio longitudinal de la alfabetización en hispanoparlantes impone un reto a la investigación, ya que, a diferencia de los aprendices con ortografías opacas, los alumnos aprenden con relativa facilidad los mecanismos inherentes a la decodificación de palabras. De esta manera, una prueba de lectura de palabras, o incluso de frases, deja de ser una tarea robusta, tan pronto como los participantes adquieren el principio alfabético.

Es por ello que, al medir el desarrollo de la alfabetización, un año después, elegimos emplear una medida estandarizada en nuestra población, que involucra lectura fluida de frases. Los datos que obtuvimos sugieren que la habilidad de CF no sería significativa en estudiantes normolectores, hispanoparlantes, un año después de iniciada la alfabetización, en una tarea de lectura fluida.

Hay suficiente discusión acerca de que la lectura fluida no es el resultado de adicionar conciencia fonológica, ortografía y decodificación; el todo sería mucho más que la suma de las partes, señala Katzir et al. (2006). La decodificación es el aspecto de la enseñanza que claramente mejora en la mayoría de los niños, pero las ganancias en esta habilidad no se generalizan a la velocidad lectora (Katzir et al., 2006; Soodla et al., 2015).

La lectura fluida podría estar relacionada con la velocidad de nominación, específicamente, de grafema-fonema. Hay evidencia de que la capacidad para recuperar las relaciones grafema-fonema de manera rápida y fluida sería un mejor predictor de la lectura fluida (Clemens et al., 2012). Otro estudio, que compara estudiantes suecos con ingleses, concluye que, en ortografías transparentes, la capacidad predictora de la CF encuentra límites de manera muy pronta, y la velocidad de nominación sería su sustituto más probable (Furnes & Samuelsson, 2011).

Para finalizar, destacamos que el modelo de regresión obtenido explica el 56% de la varianza involucrada en lectura de palabras cuando los participantes inician su escolaridad, y apenas un 9% de la varianza un año después. La diferencia que arroja la varianza explicada es elocuente en cuanto a que son muchas las variables que aún permanecen sin explicar para comprender el desarrollo de la alfabetización luego de su fase inicial. Muchas experiencias contribuyen al desarrollo de la lectura sin ser requisito previo para ello; y aunque hay muchos requisitos previos, ninguno por sí solo parece ser suficiente.

Nuestro estudio nos permite señalar implicaciones educativas. Antes de iniciar la escolaridad formal, el currículo debería fortalecer el desarrollo lingüístico y la conciencia fonológica. Sobre

esta base, se podrán desarrollar los procesos de adquisición del lenguaje escrito. Una vez comenzada la instrucción formal de la alfabetización, estos componentes ceden ante la importancia de habilidades de lectura y escritura. Nuestros datos sugieren que es recomendable que los maestros de educación inicial den alta prioridad al desarrollo de la conciencia fonológica, porque al iniciar primer año, de acuerdo a nuestros resultados, deberían dar alta prioridad a habilidades propias del lenguaje escrito. Del mismo modo, una vez dominadas las RCGF y habilidades básicas de ensamblaje fonológico, el desafío se traslada al desarrollo la automatización y fluidez lectora.

Conclusión

Las relaciones entre la alfabetización y sus precursores cognitivos son múltiples y complejas. Más que una capacidad única predictora, habría un conjunto de predictores, cambiantes y mutuamente influenciables (Hammill, 2004).

El LO hizo su contribución, las tareas de conciencia fonológica hicieron una contribución más importante que el LO, pero ninguna de ellas aseguró el éxito en la alfabetización. Asimismo, al menos entre aprendices hispanoparlantes, hubo tareas que importaron más que otras: las tareas de reconocer rimas no realizaron una contribución significativa en la alfabetización de nuestros estudiantes; otras tareas más difíciles, como eliminar un fonema, sustituir unos por otros, o invertir su secuencia, fueron predictores estadísticamente significativos de la alfabetización. Sin embargo, cuando incorporamos una sencilla tarea de ortografía, de escritura de palabras simples, la contribución de la CF fue absorbida por esta última.

Finalmente, luego de transcurrido un año de la alfabetización, ni la tarea de CF más difícil, realizó una contribución significativa en la lectura fluida. La ortografía, por sí sola, explicó la varianza, en una magnitud muy reducida, sugiriendo que, para desarrollar la fluidez lectora, hay que poner en juego otro tipo de habilidades o atender a otras variables relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of Children Who Are Unresponsive to Early Literacy Intervention: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education, 23*(5), 300–316. <http://doi.org/10.1177/07419325020230050501>
- Alonzo, J., Gonzalez, M., & Tindal, G. (2013). *The Development of easyCBM Spanish Literacy Assessments for Use in Grades K-2*. Oregon.
- Babayiğit, S. (2006). The longitudinal and concurrent predictive role of phonological awareness in literacy development : evidence from Turkish. *British Library ETHOS*.
- Balbi, A., Cuadro, A., & Trías, D. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas, III*(2), 153–160.
- Beach, K. D., & O'Connor, R. E. (2013). Early Response-to-Intervention Measures and Criteria as Predictors of Reading Disability in the Beginning of Third Grade. *Journal of Learning Disabilities, 3*–6. <http://doi.org/10.1177/0022219413495451>
- Berkeley, S., Bender, W. N., Gregg Peaster, L., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: a snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities, 42*(1), 85–95. <http://doi.org/10.1177/0022219408326214>
- Berlinski, S., & Schady, N. (2015). *Los Primeros Años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. (S. Berlinski & N. Schady, Eds.). New York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Caudek, C., Pinto, G., & Miranda, A. (2016). Predicting Reading and Spelling Disorders : A 4-Year Prospective Cohort Study. *Frontiers in Psychology, 7*(March), 1–12. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00337>

- Brown, K., & Goswami, U. (2006). Phonological Awareness and Literacy. In *Encyclopedia of Language & Linguistics* (pp. 489–497). <http://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/04158-4>
- Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *92*(2), 107–139. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003>
- Carta, J. J., Greenwood, C. R., Atwater, J., Mcconnell, S. R., Goldstein, H., & Kaminski, R. A. (2015). Identifying Preschool Children for Higher Tiers of Language and Early Literacy Instruction Within a Response to Intervention Framework. *Journal of Early Intervention*, *36*(4), 281–291. <http://doi.org/10.1177/1053815115579937>
- Clemens, N. H., Hilt-Panahon, A., Shapiro, E. S., & Yoon, M. (2012). Intervention with early literacy skills indicators: do they reflect growth toward text reading outcomes?, 47–77. <http://doi.org/10.1080/02702711.2011.630608>
- Compton, D. L., Gilbert, J. K., Jenkins, J. R., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Cho, E., ... Bouton, B. (2012). Accelerating Chronically Unresponsive Children to Tier 3 Instruction: What Level of Data Is Necessary to Ensure Selection Accuracy? *Journal of Learning Disabilities*, *45*(3), 204–216. <http://doi.org/10.1177/0022219412442151>
- Cuadro, A., Costa, D., Trías, D., & Ponce de León, P. (2009). *Manual Técnico del Tests de Eficacia Lectora (TECLE)*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Duncan, L. G., Castro, S. L., Defior, S., Seymour, P. H. K., Baillie, S., Leybaert, J., ... Serrano, F. (2013). Phonological development in relation to native language and literacy: Variations on a theme in six alphabetic orthographies. *Cognition*, *127*(3), 398–419. <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.02.009>

- Ferroni, M., Diuk, B., & Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja : sus predictores. *Avances En Psicología Latinoamericana*, *34*(1650), 253–271.
- Fletcher, J., Coulter, W., Reschly, D., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, *54*(2), 304–331.
- Fricke, S., Fox-boyer, A., & Stackhouse, J. (2015). Preschool Predictors of Early Literacy Acquisition in German- - Speaking Children, *51*(1), 29–53. <http://doi.org/10.1002/rrq.116>
- Frijters, J. C., Lovett, M. W., Steinbach, K. a, Wolf, M., Sevcik, R. a, & Morris, R. D. (2011). Neurocognitive predictors of reading outcomes for children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *44*(2), 150–166. <http://doi.org/10.1177/0022219410391185>
- Fuchs, L., & Vaughn, S. (2012). A Decade Later. *Journal of Learning Disabilities*, *45*(3), 195–203. <http://doi.org/10.4018/ijcee.2012010103>
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, *21*(1), 85–95. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.005>
- Gedutienė, R. (2010). Fonologinio supratimo koncepcija pedagoginėje psichologijoje. *Psichologija*, (41), 7–18.
- Geva, E., & Siegel, L. (2000). The role of orthography and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in bilingual children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *12*, 1–30.

- Gómez-Velázquez, F. R., González-Garrido, A. A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *15*(46), 823–847. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Gonzalez-Valenzuela, M., Diaz-Giraldez, F., & Lopez-Montiel, M. (2016). Cognitive Predictors of Word and Pseudoword Reading in Spanish. *Frontiers in Psychology*, *7*(May), 1–12. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00774>
- Guardia, P. (2014). Is consonant rhyme important when learning to read in Spanish? *Estudios de Psicología*, *35*(3), 567–583. <http://doi.org/10.1080/02109395.2014.965459>
- Gustafson, S., Svensson, I., & Fälth, L. (2014). Response to Intervention and Dynamic Assessment: Implementing Systematic, Dynamic and Individualised Interventions in Primary School. *International Journal of Disability, Development and Education*, *61*(1), 27–43. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2014.878538>
- Gutiérrez-Palma, N., Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Serrano, F., & González-Trujillo, M. C. (2016). Lexical stress awareness and orthographic stress in Spanish. *Learning and Individual Differences*, *45*(October 2016), 144–150. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.026>
- Hammill, D. (2004). What We Know About Correlates of Reading. *Exceptional Children*, *70*(4), 453–468. <http://doi.org/10.1177/001440290407000405>

- Hatcher, P. J., & Hulme, C. (1999). Phonemes, rhymes, and intelligence as predictors of children's responsiveness to remedial reading instruction: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2), 130–153.
<http://doi.org/10.1006/jecp.1998.2480>
- Hulme, C. (2002). Phonemes, rimes, and the mechanisms of early reading development. *J Exp Child Psychol*, 82(1), 58–64. <http://doi.org/Doi 10.1006/Jecp.2002.2674>
- Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme Awareness Is a Better Predictor of Early Reading Skill Than Onset–Rime Awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2–28. <http://doi.org/10.1006/jecp.2002.2670>
- Jimenez, J. E. (2016). Writing Disabilities in Spanish-Speaking Children: Introduction to the Special Series. *Journal of Learning Disabilities*. <http://doi.org/10.1177/0022219416633126>
- Jiménez, J. E., Siegel, L. S., & López, M. R. (2003). The Relationship Between IQ and Reading Disabilities in English-Speaking Canadian and Spanish Children. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 15–23. <http://doi.org/10.1177/00222194030360010301>
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning: Advances in Psychology, Volume, 94*, pp67-84.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 51–82.
<http://doi.org/10.1007/s11881-006-0003-5>
- Kershaw, S., & Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of reading. *Reading and Writing*, 25(2), 433–464. <http://doi.org/10.1007/s11145-010-9278-3>

- Lam, E. A., & McMaster, K. L. (2015). Predictors of Responsiveness to Early Literacy Intervention : A 10-Year Update. *Learning Disability Quarterly*, 1–14.
<http://doi.org/10.1177/0731948714529772>
- Locke, A., Ginsborg, J., & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: implications for the early years and beyond. *Int. J. Lang. Comm. Dis*, 37(1), 3–15.
<http://doi.org/10.1080/1368282011008991>
- Márquez, J., & Osa, P. D. La. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34(3), 357–370. Retrieved from
<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=20962580>
- Mayer, A., & Motsch, H.-J. (2015). Efficacy of a Classroom Integrated Intervention of Phonological Awareness and Word Recognition in “Double-Deficit Children” Learning a Regular Orthography. *Journal of Education and Learning*, 4(3).
<http://doi.org/10.5539/jel.v4n3p88>
- Melby-lerva, M. (2012). The Relative Predictive Contribution and Causal Role of Phoneme Awareness , Rhyme Awareness and Verbal Short-Term Memory in Reading Skills : A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 363–380.
- Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Sevcik, R. a., Steinbach, K. a., Frijters, J. C., & Shapiro, M. B. (2012). Multiple-Component Remediation for Developmental Reading Disabilities: IQ, Socioeconomic Status, and Race as Factors in Remedial Outcome. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 99–127. <http://doi.org/10.1177/0022219409355472>
- Muñoz-Sandoval, A., Woodcock, R., McGrew, K., & Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz*. Itasca, Ill: Riverside Publishing.

- Myers, S., & Robertson, E. K. (2015). A Closer Look at Phonology as a Predictor of Spoken Sentence Processing and Word Reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 399–415. <http://doi.org/10.1007/s10936-014-9292-8>
- Naglieri, J. A. (2001). Do Ability and Reading Achievement Correlate? *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 304–305.
- Nancollis, A., Lawrie, B.-A., & Dodd, B. (2005). and the Acquisition of Literacy Skills in Children From Deprived. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools*, 36, 325–336.
- National Early Literacy Panel. (2008). *A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. National Institute for Literacy. <http://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- Nelson, J. R., Benner, G. J., & Gonzalez, J. (2003). Learner Characteristics that Influence the Treatment Effectiveness of Early Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 255–267. <http://doi.org/10.1111/1540-5826.00080>
- Nikolopoulos, D., Goulondris, N., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94(1), 1–17. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.11.006>
- Nithart, C., Demont, E., Metz-Lutz, M. N., Majerus, S., Poncelet, M., & Leybaert, J. (2011). Early contribution of phonological awareness and later influence of phonological memory throughout reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 346–363. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01427.x>
- O'Connor, R. E., & Klingner, J. (2010). Poor Responders in RTI. *Theory Into Practice*, 49(4), 297–304. <http://doi.org/10.1080/00405841.2010.510758>

- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., & Van Der Lely, H. K. J. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain, 136*(2), 630–645. <http://doi.org/10.1093/brain/aws356>
- Ricketts, J. (2011). Research Review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 52*(11), 1111–1123. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02438.x>
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. Serie Políticas sociales*. Retrieved from <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/36837>
- Scheltinga, F., van der Leij, A., & Struiksma, C. (2010). Predictors of response to intervention of word reading fluency in Dutch. *Journal of Learning Disabilities, 43*(3), 212–28. <http://doi.org/10.1177/0022219409345015>
- Share, D. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an“ outlier” orthography. *Psychological Bulletin, 134*(4), 584.
- Soodla, P., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Kikas, E., Silinskas, G., & Nurmi, J.-E. (2015). Does early reading instruction promote the rate of acquisition? A comparison of two transparent orthographies. *Learning and Instruction, 38*, 14–23. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.02.002>
- Strasser, K., Rolla, A., & Romero-Contreras, S. (2016). School Readiness Research in Latin America: Findings and Challenges. In *Child and adolescent development in Latin America. New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 31–44). Preiss. <http://doi.org/10.1002/cad>

- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2008). Longitudinal Literacy Profile of Greek Precocious Reader. *Reading Research Quarter*, 43(2), 165–185.
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P., & Naranjo, E. (2015). *Informe de resultados Terce. Factores asociados. Informe de resultados terce*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229–243. <http://doi.org/10.1177/0022219409345009>
- Vellutino, F. (2001). Further Analysis of the Relationship Between Reading Achievement and Intelligence : Response to Naglieri. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 306–310.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing*, 21(4), 437–480. <http://doi.org/10.1007/s11145-007-9098-2>
- Villalobos, C., Baeza, A., & Treviño, E. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al terce —2016—*. Santiago de Chile.
- Wijnen, F., De-Bree, E., Van-Alphen, P., Jong, J., & van-der Leij, A. (2015). Comparing SLI and dyslexia: Developmental language profiles and reading outcomes. In *Specific language impairment: current trends in research* (pp. 89–112). Amsterdam: John Benjamins.
- Wimmer, H., & Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: A specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 272–277. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.272>

III. SEGUNDO ESTUDIO

**Alfabetización temprana: una revisión sistemática sobre
intervenciones basadas en la evidencia (IBE).**

*Early literacy acquisition: a systematic review about
evidence-based interventions*

Resumen

Realizamos una revisión sistemática para identificar las intervenciones basadas en la evidencia (IBE) en el campo de la alfabetización temprana. Se incluyeron revisiones y meta-análisis de revistas de alta calidad, reportes y guías de práctica de influyentes grupos de investigadores. 19 estudios científicos y 7 reportes fueron seleccionados. El análisis reveló que hay puntos comunes sobre las prácticas de alfabetización: duración, formato de grupo, habilidades críticas, planificación e implementación, y papel del profesor. Se reportan los resultados de cada uno y se discuten sus implicaciones, las cuales constituyen una sustanciosa fuente de evidencia para el diseño de intervenciones eficaces. Sin embargo, la evidencia no termina de identificar una forma única de intervención que sea eficaz para el grupo de estudiantes resistente a la intervención. Ante esto, se proponen dos frentes de búsqueda: por un lado, aumentar la investigación para construir una ciencia de la intervención en alfabetización; y, por otro, mejorar la formación profesional y dar autonomía para que centros educativos y profesores, con liderazgo y trabajo colaborativo, tomen sus propias decisiones.

Palabras clave: alfabetización temprana, intervenciones basadas en la evidencia, lectura, revisión sistemática.

Abstract

A systematic review was carried out to identify evidence-based interventions on early literacy acquisition. The inclusion criteria comprehended reviews and meta-analysis from high quality journals, as well as, reports and practice guides from influential research teams. 19 scientific studies and 7 reports were selected. The analysis revealed common topics regarding literacy acquisition practices: duration, group format, components, implementation of components, planning and implementation and teacher's role. The results from each of these points are reported and its implications discussed which constitute a substantial source of evidence for the design of effective interventions. Nonetheless, the evidence does not full identify one unique type of intervention that is effective for intervention-resistant students. Considering this, two different search options are proposed. On the one hand, increase research to build a science of literacy acquisition intervention. On the other hand, improve teacher training, and give autonomy for teachers and educational institutions, with leadership and collaborative work, to make their own decisions.

Keywords: early literacy acquisition, evidence-based interventions, reading, systematic review.

Introducción

Hay muchas ideas agradables en el campo de la intervención en alfabetización temprana, pero cuando estas ideas se someten a la luz del escrutinio empírico, no todas salen ilesas, decían Whitehurst & Lonigan (1998), tiempo atrás. Es sorprendente el vigor que aún tiene esta expresión; sabemos mucho sobre intervenciones en alfabetización, pero no sabemos suficiente (Lonigan & Shanahan, 2010).

Hay debates, mejor dicho, una familia de debates en torno a la alfabetización, separados en dos bandos: los que entienden que alfabetizar es enseñar a decodificar; y los que entienden que alfabetizar es enseñar a comprender significados (Pearson & Raphael, 1999). Esta diferencia es suficiente para encender intensas discusiones. Están quienes argumentan que la complejidad de la alfabetización es irreductible a simples explicaciones estandarizadas, ejercicios, pruebas y programas (Syverson, 2008). “Lo siento si esto es molesto, pero es simplemente como son las cosas” (pp.3), afirma el mismo autor, más adelante.

Por si fuera poco, se agregan al debate temas asociados con la libertad académica para seleccionar el método de enseñanza que el profesor considere (Pearson & Raphael, 1999). Fox (2003) cuestiona que la decisión sobre cómo alfabetizar sea un tema de libertad académica. Si dos alumnos con problemas similares de lectura, reciben intervenciones diferentes, es porque predominan fundamentos más ideológicos que empíricos al momento de tomar decisiones; las variaciones en las decisiones sobre intervención reflejarían falta de consistencia teórica (Fox, 2003).

Sea por factores ideológicos o relacionados con la libertad académica, las intervenciones que realizan los profesores en sus aulas parecen mantenerse esquivas al escudriño científico (Burnham, 2013). La balanza se inclina más hacia las experiencias personales que a los aportes de la ciencia (Baker, McFall, & Shoham, 2008); la literatura publicada refleja posiciones anecdóticas y especulativas, donde las creencias y las intuiciones priman sobre la evidencia (Baker et al., 2008; Rowe, 2006).

Los defensores de sostener las prácticas en la evidencia científica, afirman que las intervenciones improvisadas no son inocuas sino todo lo contrario; el uso de técnicas ineficaces y la adopción de prácticas pseudocientíficas pueden ser perjudiciales para los escolares (Lilienfeld, Ammirati, & David, 2012). Describen, como ejemplo, la creencia generalizada de que la característica definitoria de la dislexia es la tendencia a invertir las letras perceptivamente similares, como "b" y "d". No obstante, la investigación muestra que, aunque esta confusión es más común entre los niños con dislexia que entre otros niños, son indicadores poco certeros del diagnóstico de tal condición. Muchos niños con dislexia no muestran esta característica y muchos niños no disléxicos de 6 años sí lo hacen (Lilienfeld et al., 2012).

La brecha entre la investigación y la práctica es llamativa, y alerta sobre los retos que enfrenta la implementación de intervenciones basadas en evidencia (IBE) en los entornos educativos (Kratochwill, 2005). En los últimos años, este problema ha tomado relevancia creciente y ha dado lugar a la discusión sobre prácticas basadas en la evidencia (PBE). Tomado del campo de la medicina y adaptado a la psicología y la psicología educativa (Kratochwill & Shernoff, 2004),

propone la integración de la mejor evidencia disponible de la investigación, con la experiencia clínica del profesional responsable (APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006).

En particular, el grupo *Task Force on Evidence-Based Interventions in School Psychology*, formado en 1998, se ha abocado al ámbito de la psicología escolar, con la misión de reducir la brecha entre el campo científico y el profesional. Señalan que es necesario ayudar a los docentes a aceptar el camino de la evidencia como parte de su campo profesional, no obstante, para ello es importante reconocer los procesos que sustentan el razonamiento profesional y, en particular, la influencia de la experiencia.

La evidencia se ha convertido en un mantra bajo el que se evalúa toda la práctica profesional (Fox, 2011), y esto tampoco es verdadero. La diversidad de situaciones, familias y alumnos genera zonas indeterminadas de práctica, maneras alternativas de resolver los problemas, que la evidencia no puede explicar. Cada vez más, la experiencia profesional se convierte en la piedra angular para conceptualizar las prácticas basadas en la evidencia (APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006). Habría un proceso de influencia recíproca entre la investigación y el campo profesional que es central para su desarrollo. El papel de los profesionales no se limita al de un consumidor pasivo de los resultados de la investigación, ya que pueden proporcionar información fundamental que escapa a las posibilidades de los ensayos clínicos aleatorios (Kratochwill et al., 2012).

En base a esto, se ha avanzado en la idea de que, si los docentes son más propensos a apoyarse en la experiencia que en la evidencia, hay razones que los justifican (Gersten & Brengelman, 1996). Entre ellas, los investigadores han comenzado a centrarse en las variables de implementación, aspecto que ha sido descuidado (Baker et al., 2008). Una de las estrategias empleadas para acceder a la evidencia y facilitar la implementación ha sido la generación de materiales más amigables y adaptados al entorno educativo, dinámico y cambiante.

Surge el concepto de *Practice Guidelines* (de aquí en adelante: Guías de Práctica) que pretende abordar este problema ofreciendo un punto de partida razonable para la toma de decisiones de los profesionales. El desarrollo de Guías de Práctica (GP) es una extensión natural del movimiento internacional de las Prácticas Basadas en la Evidencia (PBE), y ha sido recomendado como un paso más en el uso de intervenciones basadas en la evidencia (IBE) (White & Kratochwill, 2005). Las GP tienen una larga historia de aplicación en medicina y psiquiatría, pero han recibido menos atención en el campo de la psicología y la educación. Aunque este valioso recurso también enciende nuevos debates; las críticas apuntan sus argumentos a las limitaciones a la creatividad y restricciones a la capacidad de los profesionales para adaptar las intervenciones a circunstancias clínicas específicas (White & Kratochwill, 2005).

El presente estudio

El propósito de este artículo es presentar una revisión sistemática de la mejor evidencia disponible sobre intervenciones en alfabetización temprana. La revisión se delimita a entornos

educativos formales, exclusivamente, para todos los alumnos (aula) o dirigido a pequeños grupos de intervención (suplementaria).

Es así que nos formulamos dos preguntas de investigación:

¿Cuál es la mejor evidencia disponible acerca de intervenciones en alfabetización temprana respecto a: duración, frecuencia, componentes y enfoque?

¿Podemos identificar programas, técnicas y/o Guías Prácticas de intervención basadas en la evidencia (IBE)?

Método

Procedimiento de búsqueda

Realizamos una búsqueda exhaustiva en la literatura a través de ERIC, Scopus, Springer, SAGE, biblioteca Cochrane Plus, Science Direct, y PsycInfo. Las palabras clave utilizadas fueron: (review* OR overview* OR meta-analysis*) en combinación (AND) con (reading intervention*, reading instruction* intervention* early literacy* *program) AND (*reading) en la tercera ventana del buscador. Todos los términos como descriptores.

La búsqueda arrojó 1467 resultados, que se redujeron a 455 al aplicar el filtro del período 2002-2017. El siguiente filtro aplicado fue por tipo de recurso: se incluyeron, además de publicaciones académicas, informes o reportes y críticas. Obtuvimos 386 resultados.

Finalmente, filtramos por materia: *reading research *reading programs *reading instructions *literature review *intervention *program effectiveness. Con este tercer filtro, obtuvimos 132 artículos, de los cuales leímos los *abstract* y depuramos de acuerdo a los criterios que explicitamos a continuación.

Criterios de inclusión y exclusión

1. *Franja etárea*. Jardinera a Tercer año escolar (5 a 8 años)
2. *Objetivo*. Enfocado en las características de las intervenciones y no en las características particulares de los alumnos asociadas a la buena o mala respuesta a la intervención.

3. *Componentes*. Al menos tres de los componentes sugeridos por el National Reading Panel (2000) debían estar presentes.

4. *Ámbito de intervención*. Entornos educativos.

5. *Participantes*. Con desarrollo normolector o riesgo lector. Fueron excluidos estudios que referían a intervenciones para alumnos con discapacidades intelectuales, sensoriales y trastornos del desarrollo.

6. *Evidencia*. Fueron excluidos los artículos que no hicieran referencia a conceptos de prácticas basadas en la evidencia (PBE) o intervenciones basadas en la evidencia (IBE).

Cumplida esta etapa de depuración, seleccionamos 19 artículos de revisión y/o meta-análisis. De forma manual, accedimos a reportes técnicos basados en la evidencia y Guías prácticas (GP) de centros referentes de investigación en el área de intervención y alfabetización temprana. Con esta medida, incorporamos 8 documentos a los 19 artículos científicos iniciales, totalizando 27 documentos.

Resultados

A partir de las preguntas de investigación, como guía, y la lectura analítica del conjunto de documentos seleccionados para revisar, identificamos tópicos comunes y relevantes, que aparecían destacados de manera recurrente en los diferentes materiales. De este modo decidimos presentar los resultados, agrupados en las siguientes categorías de análisis: (1) duración, (2) tamaño del grupo, (3) componentes, (4) implementación de componentes, (5) enfoque, (6) grado de estandarización, (7) planificación, (8) desarrollo profesional de profesores.

Duración

Se trata de un aspecto particularmente sensible en los centros educativos, porque deben equilibrar prudentemente intensidad con eficacia y recursos de implementación disponibles (Ross & Begeny, 2015). Aunque se reconoce la dificultad para establecer los parámetros exactos para la duración óptima del tratamiento (Tran, Sanchez, Arellano, & Lee-Swanson, 2011), la literatura sugiere considerar parámetros adicionales cuando se habla de duración: frecuencia semanal, la duración de cada sesión, así como la cantidad total de semanas de la intervención. Todos estos parámetros son abordados simultáneamente por los investigadores. El tamaño del grupo es otro parámetro muy asociado, debido a que es un efecto moderador de las conclusiones. También hemos identificado que la duración ha sido estudiada como una estrategia para aumentar la intensidad ante la mala respuesta de los estudiantes (Fuchs, Fuchs, & Vaughn, 2014).

Las intervenciones se clasifican en las de larga y corta duración. Las de alta duración tienen un mínimo de 100 sesiones o 20 semanas, con frecuencia casi diaria. Un meta-análisis que examinó el efecto de 18 estudios de intervención, halló efectos positivos relacionados con la intensidad de la intervención (Wanzek & Vaughn, 2007). Sin embargo, señala que el efecto es mayor cuando, además, el tamaño del grupo es más reducido y la intervención se inicia entre jardinera y primer año.

Sin embargo, afortunadamente las revisiones no proporcionan evidencia concluyente acerca de que el incremento de la duración sea la piedra angular del éxito, frente a opciones de intervenciones más breves (Vaughn, Denton, & Fletcher, 2010). Este segundo grupo de intervenciones presentan una duración de entre 15 y 99 sesiones, y son muy apreciadas en el ámbito de la psicología escolar, donde se persigue conocer cuál es la cantidad mínima necesaria de intervención para alcanzar buenos resultados (Pericola et al., 2011).

El reporte del National Reading Panel (NRP, 2000) ya había establecido una duración óptima de la instrucción, próxima a las 18 horas. Yurick, Cartledge, Kourea, & Keyes (2012) desarrollan una investigación específica para analizar la influencia de la duración en las intervenciones breves, obteniendo resultados mixtos, que no le permiten proporcionar ningún detalle adicional sobre los efectos de las duraciones de tratamiento más largas o más cortas. Concluyen que apoyan la posición adoptada por el NRP (2000). Wanzek & Vaughn (2007) en su meta-análisis sobre intervenciones duraderas, señalan que el rango de duración iba desde 5 meses a 2,5 años, y que no hallaron diferencias en el tamaño del efecto entre las de menor y mayor duración.

Tamaño del grupo

Identificamos dos modalidades de agrupación de los estudiantes, que analizamos en la investigación al momento de definir el tamaño del grupo óptimo: pequeños grupos y uno-a-uno.

La ventaja de ofrecer intervenciones suplementarias en pequeños grupos para el conjunto de estudiantes de menor rendimiento, es una medida que reúne amplio consenso (Forman et al., 2016; Murray, Coleman, Vaughn, Wanzek, & Roberts, 2012) dado que permite ofrecer un apoyo adaptado a las necesidades individuales. A medida que se reduce la cantidad de participantes, el nivel se vuelve más homogéneo y facilita al instructor la personalización de la instrucción (Horowitz-Kraus & Finucane, 2016).

Además, los pequeños grupos son recomendados porque ofrecen a los estudiantes más oportunidades de ver cómo realizan la tarea sus pares, desde una perspectiva más cercana (Justice, Sofka, & McGinty, 2007; Piasta & Wagner, 2010). En este mismo sentido, hay estudios que señalan que las oportunidades para mantener un diálogo sostenido y prolongado entre los alumnos suelen ser raras, y los pequeños grupos las facilitan (Smith & Higgins, 2006). Aunque también, una de las revisiones seleccionadas por nuestro estudio, compara el resultado del aprendizaje obtenido cuando se propone una modalidad cooperativa (pequeños grupos) contra una modalidad individual, y no encuentra que la cooperación añada valor (de Boer, Donker, & van der Werf, 2014). Los autores explican que el aprendizaje cooperativo puede tomar varias formas, que difieren en la efectividad, y que quizás el aprendizaje cooperativo no se implementó con éxito en las intervenciones incluidas en su meta-análisis.

Por otra parte, mencionan el informe de Slavin (1991, citado en de Boer et al. 2014) en cuanto a que, para mejorar el rendimiento de los estudiantes, el aprendizaje cooperativo debe incluir metas de grupo compartidas, por un lado, y responsabilidad individual, por otro. Los grupos tienen que cooperar para alcanzar una meta, y el éxito depende de las actuaciones de todos sus miembros. La mayoría de las intervenciones en el meta-análisis de Boer et al. (2014) no contenían estos elementos.

La ventaja de intervenir en pequeños grupos, frente a la opción de intervenir con el grupo total, es algo que no se discute: es amplia la investigación que sugiere que las intervenciones en pequeños grupos (de tres estudiantes), están asociadas con resultados más significativos que en grupos más grandes. El pequeño grupo es la estrategia con mayor evidencia para adecuar el objetivo de aprendizaje al punto de partida del alumno, aspecto que, en el gran grupo, pasa desapercibido (Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010).

Sin embargo, la ventaja de intervenir uno-a-uno, frente a la opción del pequeño grupo, es menos clara. Se han reportado estudios que analizan la intervención uno-a-uno y encuentran que, la mayor parte del tiempo, los alumnos la pasan completando hojas de manera silenciosa, en una modalidad pasiva que es cuestionada con firmeza (Torgesen, 2006).

Dos de las revisiones más importantes que analizan el tamaño del grupo, encuentran datos contradictorios entre sí. Por un lado, Wanzek & Vaughn (2007) encuentran mayor impacto a medida que se reducía el tamaño del grupo. Pero el mismo equipo de investigadores, en un nuevo meta-análisis, realizado tiempo después, no halló diferencias cuando el grupo estaba compuesto

por tres o cuatro estudiantes, y se lo comparaba con la modalidad uno-a-uno (Wanzek et al., 2016). La evidencia plantea la hipótesis de que la intervención en grupos de tres podría ser tan eficaz como la intervención uno-a-uno (Vaughn et al., 2010). Al menos, no habría evidencia concluyente a favor del trabajo uno-a-uno como alternativa óptima.

Componentes

El reporte científico del NRP (2000) ha influido de manera decisiva en toda la literatura científica posterior sobre alfabetización e intervención. Una abrumadora mayoría, replicando y proporcionando evidencia confirmatoria de sus hallazgos, con recomendaciones referidas a la inclusión de cinco componentes claves en el desarrollo de una intervención exitosa: conciencia fonológica, instrucción fónica (relaciones de correspondencia grafema-fonema, de aquí en más), fluidez lectora, vocabulario y comprensión (Justice, Siegler, & Snyder, 2013; Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011; Tran et al., 2011).

Por otro lado, nuestra revisión identificó un conjunto limitado pero crítico de tales hallazgos (Bartlett, Dowd, & Jonason, 2015; Camilli, Kim, & Vargas, 2008; Camilli, Vargas, & Yurecko, 2003; Hammill & Swanson, 2006).

Finalmente, identificamos referencias interesantes respecto a la pertinencia de incluir componentes de escritura (Bartlett et al., 2015; Piasta & Wagner, 2010), morfología y funciones ejecutivas (Horowitz-Kraus & Finucane, 2016).

La discusión parece dividirse entre los que recomiendan ir enseñando de uno en uno, siguiendo una lógica secuencial y compartimentada, y los que recomiendan abordarlos de manera simultánea. Entre los primeros, Horowitz-Kraus & Finucane (2016) considera que el desarrollo de la lectura es un proceso en el que cada nivel debe ser dominado para avanzar hacia el siguiente.

Entre los segundos, Bartlett et al. (2015) concluye su trabajo con una lista de preocupaciones, donde la primera refiere justamente a este aspecto. Señala que los cinco componentes no deben considerarse aislados uno del otro. La intervención en fluidez no puede sustituir la intervención en comprensión; todos los componentes deben ser enseñados al mismo tiempo y no secuenciados. El reporte de recomendaciones australiano (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005b) también enfatiza en sus conclusiones que los componentes no son pasos discretos, sino que deben enseñarse de manera integrada.

No obstante, la balanza parece inclinarse a favor de la sinergia de los componentes (Gersten et al., 2007). Dos de las revisiones seleccionadas reportan tamaños de efecto más importantes en los estudios que incluían programas multi-componentiales que sólo consideraban el componente fónico (Piasta & Wagner, 2010; Wanzek & Vaughn, 2007). Se justifica que la lectura involucra tanto procesos ascendentes (fonológicos) como descendentes (semánticos), por lo que los resultados favorables a los programas con multi-componentes, no serían inesperados (Piasta & Wagner, 2010; Wanzek & Vaughn, 2007). Aun asumiendo que es necesaria la decodificación en etapas de alfabetización temprana, se debe incluir atención explícita relacionada con el

significado de lo que se lee, dado que la alfabetización es un constructo multidimensional (Justice et al., 2007).

Finalmente, las revisiones mencionan la necesidad de incorporar la escritura y, en menor medida, la instrucción en el componente morfológico y funciones ejecutivas. La presencia del componente de escritura en los programas de intervención contrasta con la escasa mención en las revisiones.

Con relación a la instrucción en el componente morfológico, la revisión de Bowers, Kirby & Deacon (2010) propone que la calidad de la representación léxica y, por lo tanto, el procesamiento eficiente de las palabras, aumenta si se instruye, además de fonología y semántica, la morfología de la palabra y de las frases. La instrucción morfológica puede proporcionar un componente generativo de vocabulario, favoreciendo la transferencia a nuevas palabras. Sin embargo, en la revisión de 22 estudios de intervención que incluyeron instrucción morfológica, sólo obtuvieron efectos positivos moderados. Más aún, señalan que este dato se obtiene al comparar intervenciones experimentales en morfología contra grupos de control sin ningún tipo de intervención. En comparación a grupos de control, que recibían intervención en otros componentes de lectura, los efectos fueron insignificantes (Bowers, Kirby, & Deacon, 2010), por lo cual concluyeron que es necesaria mayor investigación.

Las funciones ejecutivas son un componente cuya relación con la lectura ha sido demostrada, sin embargo, pocos programas de intervención la incluyen. Los errores durante la lectura estarían asociados con los procesos de atención, inhibición y déficit de auto-monitoreo (Horowitz-Kraus

& Finucane, 2016), por lo que la revisión sugiere proporcionar un “breve calentamiento” en funciones ejecutivas, en cada sesión.

Los autores críticos sobre las recomendaciones del NRP (2000), afirman que, si bien los cinco pilares son indiscutibles, las recomendaciones se han distorsionado y tergiversado. La lectura no puede reducirse a habilidades aisladas, discretas y cuantitativas (Bartlett et al., 2015). Hay un desajuste sustancial entre lo que el NRP realmente encontró y lo que el resumen ejecutivo del reporte NRP dijo que encontró (Allington, 2005). Se critica el procedimiento y metodología empleados, porque consideran que se ha sobrestimado el efecto de la instrucción fónica (Camilli et al., 2003) y se han suprimido estudios científicos que coincidían con los criterios de inclusión del panel (Camilli et al., 2008).

Implementación de los componentes

En esta categoría de resultados, plantaremos los hallazgos basados en la evidencia respecto a cómo implementar los cinco componentes. Se presenta, en la tabla 1, un resumen, y se proporcionan explicaciones a continuación de cada uno, mencionando las referencias correspondientes.

Tabla 1

Técnicas de implementación de los componentes de la alfabetización

Componente	Técnicas de implementación	Materiales
Conciencia Fonológica	Tareas de manipulación de fonemas: deletreo y composición, supresión de fonemas (inicial, final, medio), sustitución de un fonema por otro, inversión de secuencia fonémica, contar fonemas.	Imágenes que representen palabras para realizar tareas de manipulación Títeres, fichas para representar sonidos
el RCGF	Enseñar el sonido y el nombre de la letra. Ensamblar los sonidos en componentes silábicos de diferente complejidad. Práctica repetida.	Letras manipulables Listas de sílabas y/o palabras frecuentes Lectura de frases motivadoras en contextos predictivos
Fluidez Lectora	Lecturas repetidas de fragmentos pequeños con distintos formatos: tutor avanzado, pares, docente, audios. Lectura independiente o recreativa (silenciosa) Lectura dialógica.	Textos nivelados Literatura infantil Audio cuentos Tabletas, grabaciones.
Vocabulario	Enfoque directo: enseñar significados en contextos de interacción, desentrañar matices pragmáticos, analizar componente morfológico, crear oportunidades de uso periódica y sistemáticamente. Enfoque indirecto: discutir significados que aparecen en los textos, crear oportunidades de conversación, leer textos auténticos	Literatura infantil Textos científicos, informativos, argumentativos, etc.
Comprensión	Activar conocimientos previos Supervisar comprensión durante la lectura Lectura dialógica Parfrasear y resumir Emplear organizadores gráficos Subtitular o etiquetar conceptos o unidades de sentido (párrafos)	Textos auténticos, variedad de géneros.

Nota. RCGF= Relaciones de Correspondencia entre grafema y fonema

Conciencia Fonológica. Las tareas implican manipulación de los sonidos a través de ejercicios con distinta complejidad—desde identificar palabras que riman o contar sílabas, hasta la manipulación de unidades menores como los fonemas, en tareas complejas: invertir, cancelar, sustituir. Los programas utilizan materiales atractivos o las TICS para abordar este componente en un contexto motivador. El uso de las tecnologías permite, mediante juegos, proporcionar las múltiples prácticas de repetición que la habilidad requiere para su desarrollo.

RCGF. La enseñanza de las relaciones de correspondencia entre grafema y fonema es definida como el aspecto nuclear de la alfabetización (Piasta & Wagner, 2010), sin embargo sobre cómo enseñar, hay poca información. Piasta & Wagner (2010) incluyen en su meta-análisis 63 estudios, y concluyen que se desconocen aspectos elementales como el orden de enseñanza más apropiado de las RCGF, los materiales más indicados o cómo enseñarlos.

Los programas basados en la evidencia reportados por el *What Works Clearinghouse* (WWC) proponen, en su amplia mayoría, el uso de letras manipulables y plantillas coloridas con los grafemas asociados a imágenes que los contienen.

Las técnicas de implementación se enfocan en la instrucción directa de las RCGF, su ensamblaje en grupos silábicos más o menos simples, y la práctica repetida. Habría una conexión entre el procesador fonológico y el procesador ortográfico (Horowitz-Kraus & Finucane, 2016), por lo que los autores señalan que la enseñanza debe enfatizar el recuerdo de letras y patrones de letras, como si fueran plantillas de palabras en el lexicón mental. Para ello, tarjetas o listas de palabras que contengan estas secuencias con un orden lógico de presentación, son el recurso que se señala con mayor énfasis.

Más allá de esto, lo que parece claro es que la enseñanza de las RCGF involucra un problema de muy diferente magnitud para aprendices de distintas ortografías. En las transparentes, como el español, la relación de correspondencia entre grafemas y fonemas es bastante consistente, por lo que no constituye el escollo que representa para aprendices de lenguas opacas. Al respecto, Bartlett et al., (2015) señala que hay buenas razones para mantenerse escéptico frente a

recomendaciones pedagógicas universalistas. Los problemas en este nivel están estrechamente vinculados a dificultades en la adquisición del componente siguiente (Horowitz-Kraus & Finucane, 2016).

Fluidez lectora. Es un componente crítico de la lectura, y una amplia mayoría de estudios señala que se sabe poco sobre cómo desarrollarla (Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler, & Apichatabutra, 2009; Reynolds, Wheldall, & Madelaine, 2011). Las técnicas más conocidas son: lecturas repetidas (Connor, Alberto, Compton & O'Connor, 2014; Strickland, Boon, & Spencer, 2013), lecturas independientes y recreativas (Connor et al., 2014), y lecturas dialógicas (Swanson et al., 2011). Es el componente más reticente a la intervención (Connor et al., 2014; Vaughn et al., 2010) y en este aspecto, a diferencia del componente anterior, los aprendices en ortografía transparente, como el español, se enfrentan a un desafío de magnitud semejante (Gutiérrez-Palma, Defior, Jiménez-Fernández, Serrano, & González-Trujillo, 2016; Rodrigo et al., 2009).

Lectura repetida. Supone la frecuentación diaria de fragmentos breves de texto. Esta permite hacer foco los estímulos y así almacenar sus detalles en la memoria. De esta manera se generan, en el cerebro, huellas de la experiencia lectora, que serán recuperadas con mayor facilidad en próximas lecturas (Chard et al., 2009). La fuerza del rastro en la memoria se incrementa con las exposiciones repetidas. Este es el fundamento de la técnica, basado en la teoría de la instancia de Logan (1988, citado en Chard et al., 2009).

En función de esto, los textos deben ser seleccionados o creados especialmente controlando la complejidad en diferentes niveles: cantidad de palabras y oraciones, complejidad léxica,

morfológica y semántica de su contenido. Se denominan textos predecibles (*level-text*, en inglés), o también lectura de textos familiares, y son usados en prácticamente la totalidad de los programas (Vellutino & Scanlon, 2002).

Sorpresivamente, la revisión de Chard et al., (2009) así como la de Swanson et al., (2011) señalan que la evidencia sobre la eficacia de la lectura repetida aún no es concluyente. Otro de los estudios consultados agrega que los efectos muestran ganancias apenas moderadas, y que—más desalentador aún—la transferencia hacia fragmentos nuevos es prácticamente nula. Aún así, destacan que no sugieren dejar de utilizarla. Hay estudios que han encontrado efectos positivos y, además, es una técnica simple, directa y muy fácil de implementar en las aulas (Chard et al., 2009; Strickland et al., 2013).

Lectura independiente. Es una práctica muy usada en los centros educativos; las bibliotecas escolares ambulantes animan a los estudiantes a elegir un texto de interés para leer en el hogar; algunas experiencias proponen realizar reseñas sobre las lecturas.

El informe del NRP (2000) ya había advertido que, si bien era una práctica que contaba con amplia aceptación en centros educativos, no había evidencia que la relacionara con una mejora de la fluidez lectora. Las revisiones actuales ratifican este aspecto (Chard et al., 2009; Strickland et al., 2013). Numerosas críticas responsabilizan al NRP (2000) de haber influido en el abandono de prácticas de lectura independiente en las aulas, sin embargo, nuestro análisis no considera estas críticas justificadas, ya que el reporte apenas señala que no halló evidencias. Además, lo

justifica explicando la dificultad metodológica que supone medir la cantidad de lectura recreativa y placentera, que se realiza no sólo en la escuela, sino, sobre todo, fuera de la misma.

Lectura dialógica. Reporta impacto positivo con efectos fuertes, aunque no sólo en fluidez lectora sino también en vocabulario y comprensión (Swanson et al., 2011). Consiste en crear instancias de diálogo entre niños y adultos para cuestionar los significados que aparecen en los libros de cuentos. El papel de la narración se desplaza gradualmente del lector adulto al niño a través de preguntas abiertas donde el profesor hace preguntas y le pide al niño que aumente la calidad de las descripciones, con el objetivo de que el niño aprenda a comprender la perspectiva del narrador. La revisión de Swanson et al. (2011) la identificó como la más potente, al compararla con otras (preguntas concretas durante la lectura sin entablar un diálogo extendido, lectura en voz alta asistida por computadora, actividades sobre el significado de términos específicos).

Vocabulario. La literatura clasifica las técnicas de implementación para desarrollar el vocabulario en dos grandes grupos: directos e indirectos.

El enfoque indirecto supone la creación de oportunidades de escuchar y decir estructuras complejas del lenguaje, mediante entornos de clase enriquecidos con diversos géneros textuales. La planificación intencional de interacciones comunicativas, dirigidas por el adulto, o entre pares, pueden ser tan efectivos como los métodos específicos o directos. La técnica de lectura dialógica, explicada anteriormente, donde el profesor discute con los estudiantes sobre el significado de las palabras, ha mostrado ser una técnica efectiva (Swanson et al., 2011).

La evidencia recomienda no limitar la presentación del vocabulario a una instancia, sino explorar el significado de las palabras en múltiples contextos. Una de las revisiones seleccionadas indagó específicamente el uso de los libros de cuentos para la enseñanza de vocabulario (Wasik, Hindman, & Snell, 2016). Identificaron que la interacción del profesor y el estudiante durante la lectura es una estrategia con evidencia sólida. Proponen realizar la siguiente secuencia: definir las palabras que aparecen en los libros; fomentar el diálogo, usando el cuestionamiento para promover la discusión; y volver a leer los libros.

Se recomiendan también los enfoques directos para enseñar vocabulario. Para ellos, se eligen palabras objetivo, en función de la discriminación de las tres categorías de vocabulario propuesta por Beck, McKeown, & Kucan (2010). Los autores proponen una primera categoría, con palabras concretas y cotidianas para los estudiantes, que no es necesario enseñar (mesa, perro, escuela); una segunda categoría, con palabras muy específicas, de dominios disciplinares particulares que raramente se usan en la interacción (hipótesis, ecosistema, latitud); y una tercera categoría, con palabras que los estudiantes podrían integrar en su discurso, pero difícilmente lo hagan si la escuela no fomenta su comprensión y apropiación. Es esta tercera categoría de palabras la que se recomienda considerar para la selección de palabras objetivo. Con una planificación intencional y dirigida por el profesor, los estudiantes son motivados a incorporar vocabulario novedoso en sus interacciones. “Maestra, estoy muy satisfecho con la tarea que hicimos hoy”, “Este deber es semejante al de ayer, ¿verdad?”, son ejemplos del vocabulario objetivo. También se especifican criterios adicionales: la riqueza morfológica de la palabra (prefijos y sufijos), así como los matices de significados en distintos contextos, son atributos considerados para mejorar la potencia del vocabulario objetivo (Beck et al., 2010).

No obstante, las revisiones señalan que el área de las intervenciones para el desarrollo del vocabulario, aún presenta aristas inconexas. Advierten que los estudios que formaron parte de la revisión tomaron criterios muy diferentes en cuanto a la extensión de vocabulario a aprender, oscilando desde dos hasta veinte palabras por cada libro, afectando la generalización de resultados. Por otro lado, con independencia de si el enfoque usado es directo o indirecto, los estudios advierten que los aprendizajes son frágiles: los estudiantes retienen apenas una pequeña proporción del vocabulario objetivo (Gersten et al., 2014), o es olvidado a las pocas semanas, si deja de frecuentarse (Wasik et al., 2016).

Comprensión. La comprensión es un proceso complejo que involucra estrategias semejantes en el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Macaruso & Shankweiler, 2010). Esto posibilita el comienzo de su enseñanza en contextos orales, cuando el estudiante aún no decodifica con fluidez. Una de las estrategias más recomendadas involucra la enseñanza del monitoreo de la comprensión. El estudiante debe ser capaz de detectar cuando no está comprendiendo, y emprender un plan para modificar esa situación: pedir ayuda, volver atrás, detenerse a reflexionar. Otra estrategia consiste en desarrollar la capacidad de hacer inferencias: desde un nivel muy simple, como inferir el significado de una palabra desconocida en función del texto, hasta inferencias más complejas (puente, elaborativas) (Hall, 2016; Swanson et al., 2011).

Desarrollar la capacidad de generar preguntas a lo largo de la lectura, identificar la estructura que subyace (narrativa, persuasiva), y emplear organizadores gráficos, son estrategias que se recomienda que el profesor incorpore mediante la técnica de la lectura dialógica (Swanson et al., 2011). Esta ha demostrado ser efectiva para la comprensión, no sólo para el desarrollo de la

fluidez, ya que los profesores, mediante el relato, facilitan una comprensión más profunda de los textos. Asimismo, estudios reportan que experiencias de lectura dialógica entre pares, compartiendo y discutiendo las historias, favorecieron la respuesta a preguntas inferenciales de los textos (Swanson et al., 2011).

Enfoque de la intervención

Muy ligado a la discusión sobre el abordaje secuenciado o simultáneo de los componentes, está la discusión acerca del enfoque de la intervención. Un análisis global de los diversos artículos relevados, identifica que, tanto los programas como las técnicas de intervención, tienen un enfoque subyacente, más o menos explícito.

Chambers, Cheung & Slavin (2016) realizan un meta-análisis que informa sobre la existencia de dos grandes enfoques de intervención, a los que llama comprensivo y constructivista. En el enfoque comprensivo, se abordan las cinco habilidades críticas propuestas por el NRP (2000), aunque es frecuente que den mayor preponderancia a la conciencia fonológica, instrucción fónica y fluidez lectora. Predomina un enfoque secuencial y lineal, donde primero se desarrollan las habilidades más básicas, para posteriormente atender las habilidades más complejas, relacionadas con la comprensión y el desarrollo del vocabulario, en etapas más avanzadas de la escolaridad. La instrucción directa es la técnica predominante; esto implica actividad dirigida fuertemente por el docente, en la que proporciona información específica y secuenciada sobre lo que quiere enseñar.

Por otro lado, el enfoque constructivista tiene un fuerte énfasis en la actividad iniciada por los niños. El papel de los maestros es más facilitador que directivo (Camilli et al., 2010): introducen actividades, involucrando a los alumnos en conversaciones sobre lo que están haciendo o planean hacer. Los profesores presentan temas, a menudo basados en los intereses de los niños, y discuten conceptos clave relacionados con situaciones reales. Leen libros de diversos géneros, sin importar si los textos son descifrables por los alumnos. Se estimula la inferencia y las estrategias predictoras acerca del significado. Rara vez se hace hincapié en la enseñanza directa de la conciencia fonológica y el principio alfabético; si tiene lugar, es probable que sea incidental, en el contexto de actividades emergentes. El proceso de alfabetización no se divide en etapas sino que es concebido como un proceso integral, donde el lector avanza de menor a mayor experiencia letrada (Reynolds et al., 2011)

Las revisiones más influyentes de acuerdo a la rigurosidad del método empleado, reportan haber encontrado mayor tamaño del efecto en las intervenciones con un enfoque comprensivo (Chambers et al., 2016; Hattie, 2009; National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005b; Rose, 2006). No obstante, señalan que esto no implica excluir un enfoque integral de todas las dimensiones del lenguaje (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005b). Se argumenta que los programas del enfoque comprensivo tienen metas y pruebas claras para evaluar el avance de los niños en cada componente, y esto facilita a los maestros el monitoreo: es más simple monitorear un proceso si sabemos hacia dónde estamos trabajando, señala Chambers et al., (2016).

Grado de estandarización

Las intervenciones pueden ser clasificadas de acuerdo a su grado de estructuración.

Las de mayor grado de estructuración son empleadas en los estudios experimentales. Este grupo de intervenciones tiene un protocolo de aplicación estandarizado, que pauta no sólo cada sesión, sino el tiempo destinado a cada tarea en la sesión y el tipo de ayuda que se puede ofrecer al estudiante. La estandarización de este enfoque facilita su réplica en diferentes estudios de investigación, por ello es un enfoque más propio de los estudios experimentales. Aunque también el enfoque de Respuesta a la Intervención, propone el uso de intervenciones cada vez más estandarizadas, cuando el estudiante no ha respondido favorablemente a los agrupamientos del Nivel 1 y 2 (Fuchs et al., 2014).

El otro grupo comprende intervenciones con menor o mínimo nivel de estructuración. También son denominadas ecológicas, o intervenciones que siguen un enfoque por resolución de problemas (Fuchs & Deshler, 2007; Wanzek & Vaughn, 2007). Son más dependientes del contexto de los involucrados; consideran los intereses o los problemas que les interesa a los participantes o implementadores. Utilizan técnicas basadas en la evidencia, pero no se emplean con fines de investigación. Una intervención ecológica no se puede replicar de manera idéntica repetidas veces, para ser contrastada en diferentes situaciones experimentales. Esto no es visto como una debilidad por sus defensores, sino al contrario, como una fortaleza, y una característica de su esencia (Syverson, 2008).

Curiosamente, las revisiones que comparan la eficacia de intervenciones más o menos estandarizadas, no hallan diferencias entre ambos grupos (Vaughn & Wanzek, 2014; Wanzek & Vaughn, 2007). Los autores concluyen que la verificación de la fidelidad de implementación no resultó una variable asociada con el éxito de la intervención. Proponen como hipótesis que, aunque los maestros no siempre implementan fielmente los programas, incluyen de manera adecuada los componentes críticos de la intervención (Datnow & Castellano, 2000). Una revisión anterior, que también había comparado los efectos relativos de la instrucción individualizada y estandarizada, indica que habría diferencias mínimas en los resultados relacionados con los dos enfoques (Vaughn et al., 2010). Los críticos de la estandarización estarían encantados con estas conclusiones: ellos cuestionan con vehemencia que la intervención pueda ser pautada y guionada; señalan que considerar que una buena intervención puede ser “empaquetada”, y replicada una y otra vez, es casi una fantasía (Allington, 2005).

Planificación

La planificación de la intervención puede ser más importante que las técnicas en sí (Justice et al., 2007). Es muy clara la necesaria participación de los componentes de lectura en un programa de intervención, pero cómo hacerlo, mucho menos claro (Piasta & Wagner, 2010). Desarrollar una buena intervención en alfabetización implica mucho más que la suma de sus componentes: hacen falta destrezas de planificación que conjuguen cuándo y cómo desarrollar las técnicas y componentes (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005a). A su vez, las habilidades de planificación y sistematización adecuada del tratamiento, son señaladas como competencias claves para el éxito de la intervención (APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006).

La figura 1 muestra cómo hemos sub organizado este apartado.

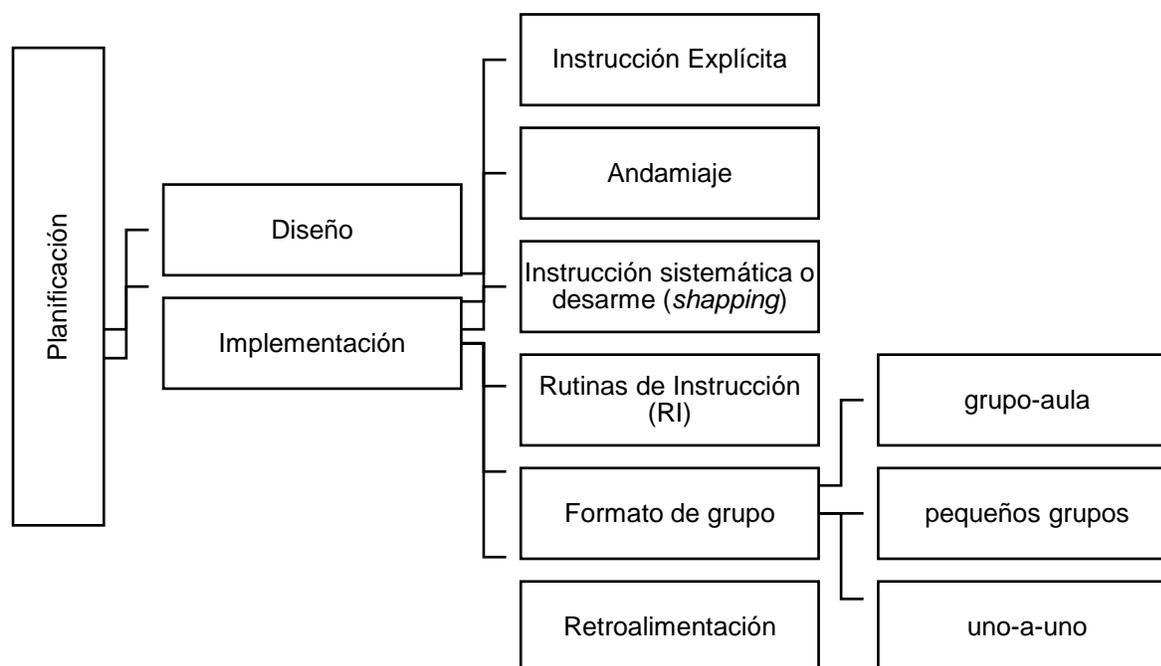


Figura 1. Diseño e implementación de la intervención.

Diseño. Según la Guía de Práctica de Murray et al., (2012), la planificación de las intervenciones intensivas debe ser regulada por un pensamiento lógico, estratégico y reflexivo, como se muestra en la figura 2.

Los profesores deben acceder a la información basada en la investigación sobre cómo diseñar e implementar intervenciones intensivas (aprender). Se anima a generar dinámicas colaborativas sobre cómo diseñar intervenciones intensivas, a compartir proyectos de planes preliminares con colegas (planificar). Luego, preparar los materiales y el modo de implementar el plan, adaptándolo a la realidad de cada ámbito, escuela o grupo escolar (implementar). Valorar

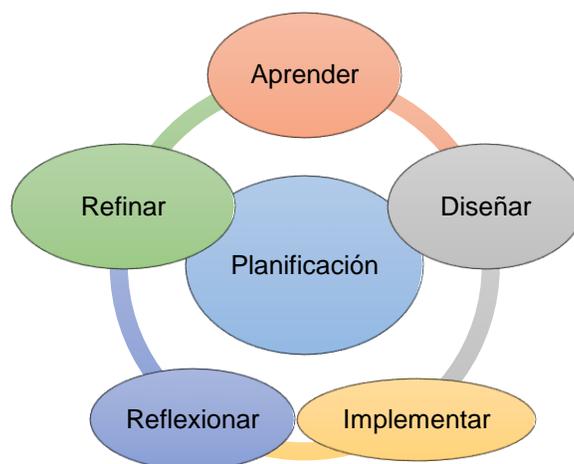


Figura 2. Modelo para la planificación de la intervención (Murray, et al., 2012)

críticamente luego de implementar la planificación, identificando las fortalezas y áreas para mejorar (reflexionar). Finalmente, utilizar la información recopilada en los pasos previos para mejorar la instrucción. Después de la implementación inicial y la reflexión, los profesionales pueden descubrir áreas de necesidad para mejorar, y buscar recursos adicionales para el apoyo (refinar).

Las cinco fases propuestas por Murray et al, (2012) en su Guía de Práctica, son sólo el marco de un sinfín de destrezas estratégicas que los profesores necesitan para resolver los problemas específicos de la implementación: ajustar las ayudas de menor o mayor andamiaje; definir cómo y en cuáles alumnos aumentar la participación; si hay necesidad de secuenciar más las tareas, cuanta instrucción explícita es necesario aumentar. Todos estos aspectos son llamados los “ingredientes activos” de la intervención (de Boer et al., 2014) y se detallarán con mayor precisión en el próximo apartado.

Implementación. Un buen diseño de planificación no asegura una implementación exitosa. Los alumnos con dificultades lectoras suelen tener conductas oposicionistas hacia las tareas de lectura y escritura (Kaminski, Powell-Smith, Hommel, McMahon, & Aguayo, 2014), exigiendo maestros entrenados en resolución de diversos problemas. A mayor cantidad de herramientas que tenga a su disposición el profesor, mejor preparado estará para afrontar estos desafíos. El programa *Sound Partners* (What Works Clearinghouse, 2010), por ejemplo, propone un apartado específico sobre control del comportamiento: establecer reglas claras, mantener afecto positivo. Destaca que el éxito del estudiante genera buena conducta y mejora su disposición. Kaminski et al., (2014) con su acróstico BRIEF, descrito en la tabla 2, sintetiza cinco elementos que el profesor debe tener presente durante implementación: las sesiones deben enfocarse en las habilidades críticas, y ser breves, intensas, ecológicas, motivadoras y jerárquicas.

Tabla 2.

BRIEF: lo esencial en la planificación e implementación

	Término	Descripción
B	Brief	Alcanzan 5 a 15 minutos por sesión.
R	Reading-related	Centrado en habilidades críticas de la lectura (componentes).
I	Intense and integrated	Altas tasas de oportunidades para responder, aproximadamente 6-12 por minuto. Un juego que dure 5 minutos y cumpla con esta condición, ofrecería entre 30 y 60 oportunidades de participación a los alumnos. Además, debe estar contextualizado para que el estudiante pueda establecer conexiones significativas.
E	Engaging	Motivador, para mantener el compromiso y el entusiasmo. Juegos y canciones.
F	Focused	Jerarquizado. Debe establecer prioridades.

Hemos identificado un conjunto de estrategias basadas en la evidencia, que enriquecen las opciones del profesor al momento de la implementación: instrucción explícita, andamiaje, instrucción sistemática o *shaping*, rutinas de instrucción, modificación del formato de grupos, retroalimentación. Las veremos una a una.

Instrucción Explícita. Implica enseñar abiertamente los pasos o procesos necesarios para entender un concepto, una estrategia o completar una tarea. El maestro puede modelar la acción demostrando paso a paso cómo se realiza (Murray et al., 2012). También se puede complementar con ayudas visuales, escribir los pasos para que los estudiantes los consulten a medida que desarrollan la tarea. Murray et al. (2012) en su Guía de Práctica (GP) sugiere cuatro pasos: primero, indicar el propósito y el objetivo de aprendizaje de la sesión; segundo, ofrecer modelos con explicaciones claras y detalladas; tercero, utilizar imágenes, gráficos, manipulativos o “pensar en voz alta”; por último, proporcionar oportunidades de práctica guiada.

La investigación ha asociado intervenciones de instrucción explícita con mejores resultados para los estudiantes con dificultades, tanto para las habilidades básicas como para los conceptos de nivel superior (Torgesen, 2006; Vaughn & Fuchs, 2013). Aunque la instrucción explícita parece ser una técnica protagonista de las revisiones, identificamos algunas críticas que consideramos pertinentes, para matizar su uso. Un enfoque basado en el modelado tan explícito al comienzo de la tarea, podría socavar el desarrollo de la independencia del estudiante, así como su conciencia meta cognitiva y autorregulación (Allington, 2005). De este modo, el profesor podría evaluar la configuración de situaciones en las que convenga utilizar una estrategia de

ensayo y confrontación, que permita a los estudiantes incorporar los errores como experiencias de aprendizaje.

Andamiaje. En ámbitos educativos, este concepto remite al tipo de ayuda necesaria para que el estudiante avance en relación a su nivel de aprendizaje inicial. La ayuda puede tomar varias formas: consignas diferentes, materiales de apoyo, resolución cooperativa de la tarea. Se conoce también como *estructuras de apoyo*. El concepto da cuenta de un conjunto de herramientas y estrategias que los profesores utilizan para ayudar a sus alumnos a comprender una tarea o poder realizarla por sí mismos (Zakaria, Care, & Griffin, 2016).

Durante las primeras etapas del aprendizaje, un alumno puede necesitar el apoyo total del maestro. Sin embargo, cuando avanza, la responsabilidad se traslada gradualmente al alumno, mientras el maestro retira lentamente el apoyo. Raymond (2000) señala que uno de los aspectos importantes de las instrucciones del andamio es que es de naturaleza temporal. Al planificar una intervención, se prevé el andamiaje en un continuo de dependencia a independencia, donde la responsabilidad cambia del maestro al estudiante. Este continuo se operacionaliza en tres grandes momentos: modelado, práctica guiada y práctica independiente.

Al momento de implementar la intervención, el profesor debe contar con una gama de tareas diferenciadas de alto soporte o andamiaje a mínimo soporte.

Modelado. Es de alto soporte e implica hacer visible el pensamiento (Vaughn, Wanzek, Murray & Roberts, 2012): «Antes de empezar a leer este texto, me doy cuenta que va ser difícil.

Voy a hacerlo con calma, leyendo lentamente y pensando en cada palabra. Si no entiendo, me detengo para volver a empezar».

Un ejemplo de técnicas de alto soporte en la fase de modelado son propuestas por Justice et. al. (2007). Las reportamos en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Estrategias para ajustar el andamiaje en la interacción con el estudiante.

Técnica	Descripción
Modelado y respuesta	El adulto modela el proceso por completo en alta voz: se pregunta, realiza la acción y se responde.
Obtención de la respuesta	El adulto modela e inmediatamente le pregunta sobre lo que hay que hacer. Por ejemplo: “Antes de leer es bueno pensar en el título. ¿Qué te parece que podemos hacer antes de leer?”
Coparticipación	Es el tipo de andamio donde ambos se involucran, al mismo tiempo. “Vamos a hacerlo juntos.”
Reducción de alternativas	Darle opciones de respuesta, donde una es la correcta y la otra no. “Para empezar a leer el libro, ¿conviene mirar el título o conviene leer las primeras tres hojas?”

Práctica guiada. Esta fase se inicia cuando el profesor considera que el alumno puede abordar la tarea por sí solo, aunque no necesariamente resolverla de forma exitosa. La práctica guiada puede realizarse mediante la ayuda directa del profesor; materiales específicos, previstos en la planificación, que faciliten la resolución al alumno; o con la ayuda de sus pares, en pequeños grupos o con un par más avanzado que oficie de tutor.

Práctica independiente. Esta fase puede coincidir con la fase de evaluación, propiamente dicha. El profesor puede preguntarse: «¿el estudiante demuestra dominio de la habilidad o concepto, independientemente?» Si la respuesta es «sí», entonces no es necesario continuar practicando este concepto. Si la respuesta es «no», entonces el estudiante necesita más instrucción en grupos pequeños (Gersten et al., 2009), más revisión y práctica, o más modelado.

Instrucción sistemática o shaping (3) (Justice et al., 2007). La instrucción es sistemática cuando es rigurosa y metódica. Tiene una organización lógica temporal pero también una lógica de relaciones conceptuales. Es a este último significado que nos referiremos.

Cuando el estudiante no logra avanzar en sus aprendizajes, el profesor puede usar la estrategia de analizar los conceptos involucrados en la tarea y desglosar la complejidad en aspectos más asequibles. De este modo, secuencia la intervención en unidades más simples, que, una vez adquiridas, le permitirán al estudiante abordar la complejidad. La estrategia no se utiliza de manera rígida: el profesor debe discernir las situaciones que requieren su utilización, de las que pueden resolverse tan solo con ofrecerle al estudiante más tiempo de modelado y práctica guiada (Murray et al., 2012).

Justice et al. (2007) lo denomina *shaping* (en español podría traducirse como “desarmar”). Hay áreas del conocimiento que se organizan en un sistema escalonado: se precisa asimilar un concepto para poder avanzar al siguiente. Es en estas situaciones donde la técnica de *shaping* puede ser efectiva: el profesor “desarma” la tarea en sub tareas, más breves y simples. La Guía de Práctica de Murray et al. (2012) sugiere: primero, dividir las tareas en pasos más pequeños;

segundo, desarmar la habilidad en segmentos más simples; tercero, utilizar estrategias paso a paso; por último, proporcionar andamiaje y reducir gradualmente ese apoyo, con el tiempo.

Rutinas de Instrucción (RI). Se trata de planes de lección establecidos a priori y basados en la evidencia. La planificación de las rutinas de instrucción es muy laboriosa al principio, pero muy facilitadora en la etapa de la implementación (Gersten et al., 2009). Las RI organizan las actividades en un formato estándar, estructurado en tres aspectos con diferente grado de andamiaje (Kosanovich, 2012), como se detalla en la tabla 4. A su vez, están previstas las intervenciones sugeridas cuando los estudiantes cometen errores característicos, y sugerencias de adaptación.

Tabla 4.

Niveles de andamiaje para las Rutinas de Instrucción (RI)

Etiqueta	Descripción
“Observo con atención”	El maestro explica y modela la tarea.
“Hacemos juntos”	Formato de grupos para realizar la tarea
“Lo hago solo”	Los estudiantes practican la habilidad recién aprendida, independientemente.

Se anima a los profesores a modificar el contenido de las RI en función de la respuesta de los estudiantes. Mientras realizan la tarea en grupos (práctica guiada) el profesor puede diferenciar la instrucción previendo diferentes niveles de complejidad en la tarea. Las figuras 3 y 4 muestran un ejemplo de Rutina de Instrucción.

EMPOWERING TEACHERS

Vocabulary Instructional Routine: Synonyms

Preparation/Materials: Word Cards (swift, fast, unhappy, sad, scared, afraid).

2	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Italicized type is what the teacher does</i> - Bold type is what the teacher says - Regular type is what the student(s) say - Teacher or student slides finder under <u>underlined</u> letter(s) or word(s) 	<ul style="list-style-type: none"> - Bullet (•) and bolded type are what the teacher and student(s) say in unison - Letters and words in print are in "quotation marks"
TEACHER EXPLAINS TASK		
We are going identify synonyms for words.		
TEACHER MODELS TASK		
<p>Display the word cards "scared" and "afraid". Listen. Synonyms are words that have almost the same meaning. For example, tiny is a synonym for small, huge is a synonym for large, "scared" is a synonym for "afraid".</p> <p>I was scared when I heard the loud thunder. Because <u>scared</u> and <u>afraid</u> are synonyms, I can say, I was <u>afraid</u> when I heard the loud thunder.</p> <p>The boy was not <u>scared</u> to swim in the ocean. Because <u>scared</u> and <u>afraid</u> are synonyms, I can say the boy was not <u>afraid</u> to swim in the ocean. In these sentences I am using the word "<u>scared</u>" to mean the same as "<u>afraid</u>".</p> <p>We can use synonyms for the words we know to increase and vary our vocabulary.</p>		
TEACHER & STUDENTS PRACTICE TASK TOGETHER		
<p>Display the word cards "scared", "afraid", "swift", and "fast". Remember, synonyms are words that have almost the same meaning. "scared" means "afraid". What is a synonym for afraid? • scared "swift" is a synonym for "fast". What is a synonym for fast? • swift Let's use these words in sentences. <i>Emphasize the words fast and swift when reading the sentences.</i> The fast water carried the boat away. Because fast and swift are synonyms, we can say • the swift water carried the boat away. The swift car won the race. Because swift and fast are synonyms, we can say • the fast car won the race. The fast moving ride was scary. Because fast and swift are synonyms, we can say • the swift moving ride was scary.</p> <p>We used the synonym swift for the word fast, because it has almost the same meaning.</p>		
STUDENTS PRACTICE TASK		
<p>Display the word cards "sad" and "unhappy". Your turn. Remember, synonyms are words that have almost the same meaning. The word "unhappy" is a synonym for "sad". What is a synonym for sad? unhappy</p>		

EMPOWERING TEACHERS

STUDENTS PRACTICE TASK (continued)
<p>Because unhappy and sad are synonyms, when I say, the sad child cried, you can say the unhappy child cried.</p> <p>Because sad and unhappy are synonyms, when I say, she was unhappy to miss the birthday party, you can say she was sad to miss the birthday party.</p> <p>Yes, sad and unhappy are synonyms because they have almost the same meaning.</p>
INDEPENDENT PRACTICE
<p><i>When students consistently use synonyms correctly, provide individual turns using other words. Call on students in an unpredictable order, calling more frequently on students who made errors.</i></p>
SCAFFOLDING SUGGESTION FOR ERRORS
<p><i>Verify that students understand the concept of synonyms. Check that students are substituting the correct synonym for each word. If an error is made, repeat the steps by explaining, modeling, and providing another practice opportunity. If difficulties persist, use sentence strips.</i></p>
<p>Adaptations using this Instructional Routine:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Use more sentences as examples. • Have student(s) make a sentence using one word and then its synonym (e.g., safe-secure, above-over, happy-glad). • Have student(s) think of a synonym for a familiar word. <p>For further independent practice, refer to the following FCRR Second and Third Grade Student Center Activities at http://www.fcrr.org/Curriculum/PDF/G2-3/2-3Vocab_1.pdf</p> <ul style="list-style-type: none"> • V.002 • V.004 (after antonym routine)

Figura 3. Rutinas de Instrucción propuestas en el Florida Center for Reading Research

Formato de grupos. Cambiar el formato de grupo es recomendado por la evidencia como una estrategia de implementación. El formato de grupo aula, con todos los alumnos, es el utilizado con mayor frecuencia en los centros educativos. La evidencia recomienda este formato al momento de presentar una nueva habilidad o en la fase de cierre, cuando el profesor utiliza el pensamiento en voz alta para transparentar el proceso de resolución de la tarea. En la fase de cierre o final, se utiliza para reflexionar colectivamente sobre los aciertos y problemas presentados durante la tarea, enriqueciendo la perspectiva de los estudiantes al escuchar las estrategias de sus pares. Sin embargo, se realizan algunas puntualizaciones: los estudiantes deben estar habituados a este tipo de práctica, que requiere disposición a la escucha y espera de turnos. Por otro lado, exige un alto control atencional, aspecto que debilita el uso de esta técnica en las etapas iniciales de la escolaridad. Finalmente, los reportes alertan que no es efectiva para todas las fases del proceso, ya que no proporciona el andamiaje diferenciado que gran parte de los alumnos precisa.

Las guías basadas en la evidencia recomiendan que la mayor parte del tiempo, el docente organice a sus alumnos en el formato de pequeños grupos (Gersten et al., 2009). Este formato exige buena gestión por parte del profesor, con reglas de comportamiento bien definidas y claramente comunicadas. Durante el trabajo en pequeños grupos, aumentan las oportunidades de interacción, y se benefician del modelado y retroalimentación por parte de los pares. El profesor puede monitorear el funcionamiento de los pequeños grupos y decidir intervenir de manera más próxima en alguno de ellos.

Asimismo, las guías destacan dos formatos de pequeño grupo, que se distinguen por agrupar niveles de rendimiento más o menos heterogéneos. Los niveles más heterogéneos permiten que un alumno más avanzado oficie de tutor con uno menos avanzado. Se recomienda preferir el formato de grupos heterogéneo (Gersten et al., 2007). Sin embargo, ante estudiantes que persisten con bajo desempeño luego de la implementación de diferentes estrategias, la evidencia recomienda disminuir la heterogeneidad. Los niveles más próximos de rendimiento aumentan la probabilidad de que la mediación del profesor sea efectiva para todos y no para algunos; en definitiva, facilitan el ajuste de la enseñanza a las necesidades. Si las necesidades son muy heterogéneas, la intervención docente también debe serla.

Retroalimentación. Los estudios han demostrado que la retroalimentación que el profesor ofrece al estudiante puede ser fundamental para promover avances de calidad en los aprendizajes. Es empleada para reforzar a los estudiantes que están realizando estrategias exitosas y favorecer la metacognición, permitiéndoles atribuir el éxito de la tarea a las estrategias que utilizaron, o también, para remediar errores antes que se arraiguen (Murray et al., 2012).

Un robusto meta análisis informó que la calidad de la retroalimentación fue una de las tres principales influencias sobre los resultados de los estudiantes (Hattie & Timperley, 2007). La interacción entre el profesor y el estudiante, o la observación de las interacciones entre los estudiantes cuando trabajan en pequeños grupos, permiten monitorear el grado de comprensión del estudiante, y ofrecer retroalimentación pertinente.

La retroalimentación es más eficaz cuando se relaciona con las metas de los estudiantes y proporciona orientación útil para completar las tareas, que cuando se proporciona mediante elogios, recompensas o castigos, centrados en el estudiante (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). En base a esto, las guías recomiendan cambiar la retroalimentación centrada en la persona ("eres un buen escritor"), a la retroalimentación centrada en la tarea ("el texto tiene párrafos organizados por cada tema") o en el proceso ("pasaste mucho tiempo organizando y pensando antes de ponerte a escribir"). Comentarios como estos ayudan a los estudiantes a atribuir sus éxitos con precisión, y aumentan la probabilidad de usarlos en instancias posteriores.

Acciones específicas para aumentar la intensidad de la retroalimentación sugeridas en la Guía Práctica de Murray et al. (2012) son: primero, brindar oportunidades de práctica individual a todos y cada uno de los estudiantes; segundo, aumentar la oportunidad de respuesta del estudiante para asegurarse de que está comprendiendo; tercero, proporcionar comentarios relacionados con las metas del estudiante, el proceso y la realización efectiva de las tareas; cuarto, comunicar con frecuencia qué aspectos de la tarea está realizando correctamente; por último, incorporar la práctica independiente después de que los estudiantes comiencen a desarrollar el dominio de una nueva habilidad.

Desarrollo profesional

Los resultados asociados al papel de los profesores, en proporción al conjunto de resultados que encontramos en nuestra revisión, fue significativamente menor. No obstante, cuando se mencionaba el papel de los profesores en el éxito de la intervención, este era destacado con énfasis. Una de las Guías de Práctica indicaba expresamente aumentar la participación de

psicólogos escolares y profesores en la toma de decisiones, señalando que su conocimiento experto, relacionado con la implementación de intervenciones eficaces, podía hacer la diferencia entre el éxito o el fracaso del programa (Wanzek & Vaughn, 2007). Al mismo tiempo, Slavin et al., (2011) halló, en su revisión, efectos más positivos en los programas que habían invertido en la formación profesional de los maestros, que aquellos que lo hicieron con programas que proporcionan tecnología, currículos alternativos u otras intervenciones que no cambian las prácticas diarias de enseñanza puertas adentro. Otra de las revisiones también reporta ventajas del uso de las TICs, pero muy inferiores al impacto de la conexión personal con el profesor (Horowitz-Kraus & Finucane, 2016).

Finalmente, el reporte del gobierno australiano fue el documento que desarrolló la importancia del quehacer del profesor, con marcado énfasis. El liderazgo educativo, por un equipo coordinador o un especialista en alfabetización, es señalado por dos de las revisiones identificadas (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005b; Reynolds et al., 2011). El papel del líder educativo es destacado enfáticamente por el reporte australiano, al punto de ser operacionalizado en la cuarta de sus recomendaciones: la dirección de la escuela debe desempeñar un liderazgo que promueva la adopción de un enfoque consistente en toda la escuela (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005b). En esta línea, el mismo reporte, en su sexta recomendación, encomienda que las escuelas identifiquen a un especialista en alfabetización como responsable de coordinar el plan a nivel escolar. La escasa cantidad de estos resultados, así como sus implicancias, serán retomados en la discusión.

Discusión

Nos propusimos realizar una revisión sistemática sobre las intervenciones basadas en la evidencia (IBE) en alfabetización temprana. Específicamente, delimitamos aquellas intervenciones, con todo el grupo o suplementarias (con pequeños grupos), que pudieran implementarse en centros educativos, con los recursos humanos habituales. Para ello empleamos una búsqueda de revisiones sistemáticas y meta-análisis que analizaran las características de intervenciones basadas en la evidencia. También buscamos Guías de Práctica (GP) y reportes sobre recomendaciones para la implementación. Nuestra búsqueda identificó 19 revisiones y 8 Guías de Prácticas, que mostraron cuál es la duración óptima, el tamaño del grupo, los componentes o habilidades críticas, el enfoque y el grado de estructuración de los programas, la planificación e implementación, así como la necesidad de proporcionar formación profesional a los docentes.

Compartimos con Wanzek, et al., (2016): sabemos mucho sobre qué hacer o por qué hacer, pero bastante menos sobre cómo hacer.

Duración

De acuerdo a la revisión realizada, tanto las intervenciones de alta como las de breve duración, cumplen objetivos complementarios. Optar por una u otra, es una decisión profesional, basada en la evaluación de los datos de monitoreo. No se interrumpe el período de intervención porque los estudiantes alcanzaron las 99 sesiones pautadas dentro del conjunto de intervenciones breves, ni se continúa la intervención por el sólo hecho de haber completado las primeras 20.

Cada fase del monitoreo aporta datos que deben ser interpretados y calibrados en función de las necesidades particulares. Los profesores más efectivos no emplean de manera irreflexiva las recomendaciones basadas en la evidencia: usan su saber experimentado para elegir múltiples enfoques y estrategias, siempre impulsados por la respuesta de sus estudiantes (Allington, 2005).

Si los alumnos no mejoran, no se trata de darle más de lo mismo. Una diferenciación personalizada de la dosis de cada componente (Vaughn et al., 2012), la calidad de la retroalimentación, modificar el formato de grupos, parece ser el rumbo. La alentadora noticia es que las intervenciones de corta duración o menos extensas, también han arrojado efectos positivos (Tran et al., 2011; Wanzek et al., 2016). Compartimos con de Boer, et al., (2014) que el hallazgo de que la duración tiene poca o ninguna influencia sobre la eficacia de la intervención, es, cuando menos, notable.

Hemos profundizado en las explicaciones acerca de por qué las intervenciones breves producen impactos positivos. Es probable que estas se centren en lo esencial y, por lo tanto, las evaluaciones enfoquen directamente aquello sobre lo que se intervino (de Boer et al., 2014). Por otro lado, hacer hincapié en un conjunto limitado de habilidades de alta prioridad, parece una estrategia eficaz ante la presencia de dificultades, cuando demasiados objetivos pueden confundir acerca de lo que es realmente importante (Gersten et al., 2009). Consideramos que esta simple expresión, acerca de determinar lo que es realmente importante, encierra una complejidad que parece no dimensionarse en la GP de Gersten et al., (2009). En nuestra opinión, compartida por algunos de los autores elegidos en la presente revisión (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005b), se trata de una decisión estratégica que puede tomar un profesor competente,

con oportunidad de reflexionar sobre su práctica, discutir y compartir con pares, colaborativamente, la mejor alternativa. Lo mismo ha sugerido Murray et. al., (2012) en su propuesta acerca de un modelo reflexivo para la planificación.

Tamaño del grupo

Al igual que la duración, el tamaño óptimo del grupo también involucra decisiones estratégicas, que forman parte de la caja de herramientas de los profesionales que lideran la intervención. Nuestra revisión arroja fortalezas y debilidades en cada modalidad: enseñanza a todo el grupo, en pequeños grupos, uno a uno. Los tres formatos de grupo tienen evidencia que respalda su alternancia flexible. El trabajo en pequeños grupos requiere un profesor experto para gestionar las características diversas de todos los alumnos (Fuchs et al., 2014), proporcionar amplias oportunidades de participación y ofrecer retroalimentación a las respuestas correctas e incorrectas. La literatura señala que los estudiantes con riesgo lector tienen conductas opositoras hacia las tareas de lectura, que exigen ser tenidas en cuenta, con un profesor capaz de establecer reglas claras de comportamiento, colaboración entre pares, apertura a la participación, diálogo constructivo y escucha. Parece claro que el tamaño del grupo, por sí mismo, no define el éxito de la intervención; éste último está más ligado a la competencia del profesor.

Componentes, enfoque e implementación

Se requiere más investigación para identificar una intervención exitosa para la mayoría de los alumnos. Una revisión que incluye todos los componentes, y los analiza por separado y

relacionándolos, concluye que nadie lo hizo tan bien (de Boer et al., 2014). Habría distintas maneras de implementar la intervención, pero lo que parece sí estar claro (Scammacca et al., 2007), es la consideración de los cinco componentes reportados por el NRP (2000). Aunque las habilidades críticas están bien definidas, no sabemos mucho sobre cómo implementarlas. Hay una amplia mayoría de evidencia a favor de implementar enfoques balanceados o equilibrados en la alfabetización (Hammond & Raphael, 1999). La lectura es un proceso multifacético y complejo; el proceso de aprendizaje es sinérgico y los componentes son un sistema redundante, donde todos colaboran entre sí. Los cinco componentes presentes no deberían concebirse como una sumatoria de partes; más bien podrían representarse como piezas de un rompecabezas, que sólo alcanzan su cometido cuando se encastran unas con otras. No tienen por qué estar los cinco presentes en una sesión, pero sí en una unidad breve de intervención (tres o cuatro sesiones). La intensidad de cada uno tampoco es prescriptiva: depende de la edad de los estudiantes, de la severidad de su dificultad y de su naturaleza—no es lo mismo un estudiante con dificultades únicamente en la fluidez lectora, que otro estudiante que además tiene dificultades en comprensión. Las piezas del rompecabezas representan una perspectiva y no una prescripción (Hammond & Raphael, 1999).

Finalmente, el sistema formado por los componentes, es redundante: las relaciones de correspondencia grafema-fonema (RCGF) se aprenden manipulando letras y sílabas, pero también mediante lectura de textos predecibles.

La controversia acerca de la implementación, es explicada también por las diferentes conceptualizaciones sobre la alfabetización: si alfabetizar es enseñar el código o enseñar a

comprender. Al respecto, compartimos con el reporte del gobierno australiano, que se trata de una dicotomía falsa (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005b). El profesor sabe hacer el énfasis adecuado según la necesidad particular de cada estudiante. Aunque también compartimos que quizás atravesamos un período de confusión cuando consideramos la filosofía del constructivismo como una base de no intervencionismo. Tomamos la expresión usada anteriormente, de Lonigan & Shanahan (2010): el problema no es del constructivismo, que es una teoría del conocimiento y del aprendizaje, sino de los que interpretaron que era también una teoría de la enseñanza. Confundimos la necesidad de que el niño construya su conocimiento, con la responsabilidad de la pedagogía en esa construcción. ¿Cómo puede avanzar un estudiante desde sus conceptos erróneos si ni siquiera sabe que son erróneos?, se cuestiona Wilson (2005, citado en National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005b).

Nuestra opinión es que el debate sobre la mejor forma de traducir la evidencia sobre las técnicas de intervención en los cinco componentes, no se resuelve con críticas improductivas y desagradables (Shanahan, 2005); estas parecen desviar el foco de lo importante con cuestionamientos de dudosa utilidad. El reporte del NRP (2000) no fue concebido como prescriptivo de la implementación práctica. Concordamos con Lonigan & Shanahan (2010): si se han hecho malas interpretaciones de los reportes, esto es un defecto de quienes lo interpretan, y no del reporte.

Planificación y desarrollo profesional

Fue muy grato identificar, en las revisiones de alto impacto, que sus autores señalan insistentemente, que, por más que avancemos en el qué y por qué de la intervención, hay un

campo sobre el cómo—el *know-how* de la intervención—que permanece casi inexplorado, y sería la piedra angular del éxito en la alfabetización de los estudiantes.

La evidencia parece ser condición necesaria, pero no suficiente. Casi todos los programas han funcionado bien en algunos sitios; ninguno ha funcionado bien en *todos* los sitios, señala Allington (2005). Sin embargo, sorprendentemente, la gran mayoría intentaba proponer multiplicidad de explicaciones referidas a la necesidad de mayor investigación, de mayor evidencia para la práctica; pocos orientaban sus explicaciones hacia el papel del profesor. Reynolds et al., (2011) mencionó que se precisan profesores y líderes educativos sólidamente formados, comprometidos y persistentes (Reynolds et al., 2011). También fue destacado por su rol decisivo al momento de mantener a los estudiantes motivados, comprometidos y enfocados (Gustafson, Fälth, Svensson, Tjus, & Heimann, 2011; Pericola et al., 2011). Nosotros compartimos los enfoques que muestran cierto escepticismo con la idea dominante de que una buena enseñanza se consigue con un programa basado en la evidencia. Ningún “paquete de instrucción” funciona sin un docente comprometido o convencido sobre el mismo (Allington, 2005). Al respecto, los autores parafrasean adaptando el concepto de respuesta a la intervención (Fuchs & Deshler, 2007) hacia una perspectiva centrada en el docente, y señalan que la clave del éxito está en la capacidad de respuesta del profesor a la necesidad del estudiante. Anteriormente, cuestionamos algunas interpretaciones al constructivismo, pero también señalamos que hay muchos aspectos del constructivismo social que han impactado de manera positiva en las aulas (explorar y compartir entendimientos, especular hipótesis, promover preguntas interactivas con un rango de respuestas aceptables) a diferencia del modelo donde los alumnos parecen tener que adivinar lo que el maestro está pensando (Smith & Higgins, 2006). Los autores señalan que

mejorar la competencia del profesor, es la estrategia para lograrlo. Cuando los profesores carecen de confianza en su saber experto, tienden a inhibir en sus alumnos las respuestas inesperadas que los hagan salir de su zona de confort (Smith & Higgins, 2006). Hacer foco en el papel de los profesores parece ser un camino prometedor, aunque complejo. Implica abandonar la idea *naif* y simplista (Syverson, 2008) de que saber *qué* y *por qué* es suficiente para el éxito en la alfabetización, para adoptar una perspectiva ecológica, que tenga en cuenta los complejos ecosistemas en que los profesores interactúan y aprenden.

Hemos identificado algunas limitaciones de la presente revisión. En primer lugar, las fuentes de información. Hemos elegido consultar IBE en revistas de alta calidad, y esta decisión metodológica ha dejado de lado estudios y experiencias sobre intervenciones en español que no fueron capturadas por nuestra búsqueda, por no contar con evidencia publicada en las revistas científicas de alto impacto. Sabemos de experiencias en Latinoamérica: en Argentina se publicó el programa “Leamos juntos” (Borzzone & Marder, 2015), “Lee Comprensivamente” (Gottheil et al., 2011), “Leer para Comprender”, (Abusamra, Casajus, & Ferrer, 2011). En Chile, se publicó el programa “Un buen comienzo”, Yoshikawa et al. (2015). En Uruguay, se publicó el programa “Ayudando a Futuros Lectores” (Cuadro, Trias, & Castro, 2011). Aunque hay que avanzar en estudios de calidad que investiguen el impacto de estos programas, es claro que hay interés por el desarrollo de herramientas de intervención en español.

Conclusión

La investigación científica sobre la lectura ha identificado una serie de orientaciones respecto a las intervenciones efectivas para los estudiantes en período de alfabetización temprana. Deben ofrecerse tan pronto como esté claro que el estudiante presenta indicadores de riesgo en el desarrollo de las habilidades críticas relacionadas con la alfabetización. Se ha demostrado que, cuando se pierden cantidades de lectura significativas, durante dos o tres años, es difícil remediar la brecha. Se alerta respecto a la adopción de un sentido de urgencia y comprensión acerca de que los estudiantes no tienen tiempo que perder. Si el estudiante no mejora, la intervención se hace cada vez más intensa. Esto se realiza principalmente aumentando el tiempo de instrucción, reduciendo el tamaño del grupo de instrucción, diferenciando las ayudas, o haciendo una combinación de las tres. Otras formas de aumentar la intensidad son: proporcionar instrucción explícita (directa) y sistemática; retroalimentación positiva inmediata, centrada en la tarea o en el proceso y no en el estudiante; enfoques de intervención más estandarizados, o profesionales más expertos. Las decisiones deben estar basadas en medidas de progreso, estandarizadas y reguladas por el distrito escolar. Las intervenciones deben ser breves, dinámicas, motivadoras e insertas en un clima de aula positivo, con reglas de comportamiento claras. Hay un conjunto prometedor de intervenciones basadas en la evidencia, pero la forma perfecta sobre cómo intervenir para que todos aprendan, aún se desconoce. Algunos animan a investigar para seguir buscándola: piden más estudios, más rigor empírico. Otros—y es nuestra opinión—consideramos que la intervención perfecta es la que hace el profesor, puertas adentro, cuando toma sus propias decisiones. Basadas en la evidencia, claro está, pero también en ese alumno que tiene frente a sí; en función de las características del centro educativo; con tiempo y espacio para planificar; con

sus pares, en prácticas de colaboración profesional; pudiendo reflexionar sobre la implementación; pudiendo consultar a un supervisor, especialista en alfabetización; y con habilidades de liderazgo.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V., Casajus, A., & Ferrer, A. (2011). *Leer para comprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Allington, R. (2005). Ideology Is Still Trumping Evidence. *Phi Delta Kappa International*, 86(2), 462–468.
- APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271–285. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>
- Bartlett, L., Dowd, A. J., & Jonason, C. (2015). Problematizing early grade reading: Should the post-2015 agenda treasure what is measured? *International Journal of Educational Development*, 40, 308–314. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.002>
- Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2010). *Bringing Words to Life* (2nd ed.). Guilford Press.
- Borzone, A., & Marder, S. (2015). *LEamos Juntos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179. <http://doi.org/10.3102/0034654309359353>
- Camilli, G., Kim, S., & Vargas, S. (2008). A Response to Steubing et al., “Effects of Systematic Phonics Instruction are Practically Significant”: The Origin of the National Reading Panel. *Education Policy Analysis Archives*, 16(16).
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 112(3), 579–620. Retrieved from [http://www.gregorycamilli.info/papers/early education interventions.pdf](http://www.gregorycamilli.info/papers/early%20education%20interventions.pdf)

- Camilli, G., Vargas, S., & Yurecko, M. (2003). Teaching Children to Read: The fragile link between science and federal education policy. *Education Policy Analysis Archives, 11*(15), 1–51. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v11n15.2003>
- Chambers, B., Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review, 18*, 88–111. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.003>
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children, 75*(3), 263–281.
- Connor, C. M., Alberto, P. A., Compton, D. L., & O'Connor, R. E. (2014). *Improving Reading Outcomes for Students with or at Risk for Reading Disabilities: A Synthesis of the Contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers. NCSEER 2014-3000. National Center for Special Education Research*. Washington DC: Institute of Education Sciences.
- Cuadro, A., Trias, D., & Castro, C. (2011). *Ayudando a Futuros lectores*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Implementation Linked references are available on JSTOR for this article : Teachers Responses to Success for All : How Beliefs , Experiences , and Adaptations. *SAGE Open, 37*(3), 775–799.
- de Boer, H., Donker, A., & van der Werf, M. (2014). Effects of the Attributes of Educational Interventions on Students' Academic Performance: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 84*(4), 509–545. <http://doi.org/10.3102/0034654314540006>

- Forman, B., Beyler, N., Borradaile, K., C, D., J, D., Furgeson, J., ... Wissel, S. (2016). *EDUCATOR'S PRACTICE GUIDE A set of recommendations to address challenges in classrooms and schools Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten Through 3rd Grade.*
- Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What We Need to Know About Responsiveness To Intervention (and Shouldn't Be Afraid to Ask). *Learning Disabilities Research Practice*, 22(2), 129–136. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00237.x>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2014). What Is It and Why Is It Important? *Behaviour Research and Therapy*, 308–313. <http://doi.org/10.1136/bmj.322.7301.1536>
- Gersten, R., Baker, S. K., Shanahan, T., Linan-Thompson, S., Collins, P., & Scarcella, R. (2007). Effective Literacy and English Language Instruction for English Learners in the Elementary Grades: A Practice Guide. *Ncee 2007-4011*, 54. <http://doi.org/10.1037/e607782011-001>
- Gersten, R., & Brengelman, S. (1996). The Quest to Translate Research Into Classroom Practice The Emerging Knowledge Base. *Remedial and Special Education*, 17(2), 67–74.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2009). Assisting Students Struggling with Reading : Response to Intervention (RtI) and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*, 190(1–3), 883–890. <http://doi.org/10.1016/j.jhazmat.2011.04.026>
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D., & Buonsanti, L. (2011). *Lee Comprensivamente*. Buenos Aires: Paidós.

- Gustafson, S., Fälth, L., Svensson, I., Tjus, T., & Heimann, M. (2011). Effects of three interventions on the reading skills of children with reading disabilities in grade 2. *Journal of Learning Disabilities, 44*(2), 123–35. <http://doi.org/10.1177/0022219410391187>
- Gutiérrez-Palma, N., Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Serrano, F., & González-Trujillo, M. C. (2016). Lexical stress awareness and orthographic stress in Spanish. *Learning and Individual Differences, 45*(October 2016), 144–150. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.026>
- Hall, C. S. (2016). Inference Instruction for Struggling Readers: a Synthesis of Intervention Research. *Educational Psychology Review, 28*(1), 1–22. <http://doi.org/10.1007/s10648-014-9295-x>
- Hammill, D. D., & Swanson, H. L. (2006). The National Reading Panel's Meta- Analysis of Phonics Instruction: Another Point of View. *The Elementary School Journal, 107*(1), 17–26. <http://doi.org/10.1086/509524>
- Hammond, D., & Raphael, T. (1999). *Early literacy instruction for the new Millenium*. Michigan: Center for the Improvement of Early Reading Achievement. <http://doi.org/ED419696>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Abingdon, UK: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback [transfer argument]. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. <http://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Horowitz-Kraus, T., & Finucane, S. (2016). Separating the Different Domains of Reading Intervention Programs: A Review. *SAGE Open, 6*(2). <http://doi.org/10.1177/2158244016639112>

- Justice, L., Siegler, R., & Snyder, P. (2013). Synthesis of IES Research on Early Intervention and Early Childhood Education. *National Center for Special Education Research*, (July), 90.
<http://doi.org/NCESR 2013-3001>
- Justice, L., Sofka, A., & McGinty, A. (2007). Targets, techniques, and treatment contexts in emergent literacy intervention. *Seminars in Speech and Language*, 28(1), 14–24.
<http://doi.org/10.1055/s-2007-967926>
- Kaminski, R. A., Powell-Smith, K. A., Hommel, A., McMahon, R., & Aguayo, K. B. (2014). Development of a Tier 3 Curriculum to Teach Early Literacy Skills. *Journal of Early Intervention*, 36(4), 313–332. <http://doi.org/10.1177/1053815115581210>
- Kosanovich, M. (2012). *Using instructional routines to differentiate instruction: A guide for teachers*.
- Macaruso, P., & Shankweiler, D. (2010). Expanding the Simple View of Reading in Accounting for Reading Skills in Community College Students. *Reading Psychology*.
<http://doi.org/10.1080/02702710903241363>
- Murray, C., Coleman, M., Vaughn, S., Wanzek, J., & Roberts, G. (2012). *Designing and Delivering Intensive Interventions*.
- National Inquiry into the Teaching of Literacy. (2005a). *Teaching Reading. December 2005*. Australia. Retrieved from <http://www.dest.gov.au/nitl/report.htm>
- National Inquiry into the Teaching of Literacy. (2005b). *Teaching Reading. Report and recommendations*. Australia. Retrieved from <http://www.dest.gov.au/nitl/report.htm>

- Pericola, L., Speece, D., Silverman, R., Ritchey, K., Schatschneider, C., Cooper, D., ... Jacobs, D. (2011). Validation of a Supplemental Reading Intervention for First- Grade Children. *Journal of Learning Disabilities, 43*(5), 402–417.
<http://doi.org/10.1177/0022219409355475>
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly, 45*(1), 8–38.
<http://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- Reynolds, M., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2011). What Recent Reviews Tell Us About the Efficacy of Reading Interventions for Struggling Readers in the Early Years of Schooling. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(3), 257–286.
<http://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598406>
- Rodrigo, M., Jiménez, J. E., Estévez, A., Rodríguez, C., Díaz, A., Ortiz, R., ... Hernández-Valle, R. G. E. I. (2009). Desarrollo de las habilidades fonológicas y ortográficas en niños normolectores y con dislexia durante la educación primaria. *Infancia Y Aprendizaje, 32*(3), 375–389. <http://doi.org/10.1174/021037009788964088>
- Rose, J. (2006). Independent Review of the Teaching of Early Reading Final Report. *Independent Review*, (March). Retrieved from www.standards.dcsf.gov.uk/phonics/report.pdf
- Ross, S. G., & Begeny, J. C. (2015). An Examination of Treatment Intensity with an Oral Reading Fluency Intervention : Do Intervention Duration and Student – Teacher Instructional Ratios Impact Intervention Effectiveness ? *J Behav Educ, (24)*, 11–32.
<http://doi.org/10.1007/s10864-014-9202-z>

- Scammacca, N., Vaughn, S., & Roberts, G. (2007). *Extensive Reading Interventions in Grades K-3: From Research to Practice*. Portsmouth NH: Center on Instruction.
- Shanahan, T. (2005). But Does It Really Matter? *Source: The Phi Delta Kappan*, 86(6), 452–455. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20441813>
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1–26.
<http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>
- Smith, H., & Higgins, S. (2006). Opening classroom interaction: the importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 485–502.
<http://doi.org/10.1080/03057640601048357>
- Strickland, W. D., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2013). The Effects of Repeated Reading on the Fluency and Comprehension Skills of Elementary-Age Students with Learning Disabilities (LD), 2001-2011: A Review of Research and Practice. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal*, 11(1), 1–33. Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=89631618&site=ehost-live&scope=site>
- Swanson, E. A., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., ... Tackett, K. (2011). A Synthesis of Read-Aloud Interventions on Early Reading Outcomes Among Preschool through Third Graders at Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258–275. <http://doi.org/10.1177/0022219410378444.A>
- Syverson, P. (2008). An ecological view of literacy learning. *Literacy*, 42(2), 109–117.
<http://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00491.x>

- Torgesen, J. (2006). *Intensive reading interventions for struggling readers in early elementary school: a principal's guide*. Center on Instruction.
- Tran, L., Sanchez, T., Arellano, B., & Lee-Swanson, H. (2011). A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 44*, 283–295. <http://doi.org/10.1177/0022219410378447>
- Vaughn, S., Denton, C., & Fletcher, J. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools, 47*(5), 274–283. <http://doi.org/10.1002/pits>
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2013). Staying Within One's Data to Make Recommendations for Practice in Primary Educational Research Journals. *Educational Psychology Review, 25*(3), 339–343. <http://doi.org/10.1007/s10648-013-9232-4>
- Vaughn, S., & Wanzek, J. (2014). Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: Meaningful impacts. *Learning Disabilities Research and Practice, 29*(2), 46–53. <http://doi.org/10.1111/ldrp.12031>
- Vaughn, S., Wanzek, J., Murray, C., & Roberts, G. (2012). Intensive Interventions for Students Struggling in Reading and Mathematics. A Practice Guide. *Center on Instruction, 60*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED531907>
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (2002). The interactive strategies approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology, 27*(4), 573–635. [http://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00002-4](http://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00002-4)
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Research Based Implications From Extensive Early Reading Interventions, *36*(4), 541–561.

- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3. *Educational Psychology Review*, 28(3), 551–576. <http://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- What Works Clearinghouse. (2010). *Sound Partners. WWC Intervention Report* (Vol. 0).
- What Works Clearinghouse. (2013). *Read Recovery. IES WWC*.
- Yurick, A., Cartledge, G., Kourea, L., & Keyes, S. (2012). Reducing Reading Failure for Kindergarten Urban Students: A Study of Early Literacy Instruction, Treatment Quality, and Treatment Duration. *Remedial and Special Education*, 33(2), 89–102. <http://doi.org/10.1177/0741932510365359>
- Zakaria, Z., Care, E., & Griffin, P. (2016). Scaffolding Instruction Where It Matters : Teachers ' Shift from Deficit Approach to Developmental Model of Learning, 7(23), 144–152.

IV. TERCER ESTUDIO

Análisis de la eficacia de una intervención de alfabetización para niños de habla hispana con riesgo lector

*Examining the efficacy of a literacy intervention
for at-risk Spanish speaking children*

Resumen

La evidencia apoya la eficacia de las intervenciones para lectores con dificultades en inglés, pero aún no está claro si se pueden lograr resultados similares con estudiantes de habla hispana. Para investigar este tema, se evaluó el impacto de una intervención multi-componencial de 15 horas sobre las habilidades de alfabetización, en estudiantes de primer y segundo grado, con vulnerabilidad socioeconómica, con habilidades de alfabetización por debajo del promedio ($n = 68$), en comparación con un grupo control ($n = 57$) y un grupo con desarrollo normotípico ($n = 69$). La comparación pre-post reveló un impacto significativo en la conciencia fonológica, pero no en las habilidades de decodificación, fluidez lectora y ortografía. La comparación entre el español y el inglés, la dosificación de la instrucción, y las características del NSE bajo de nuestra muestra, pueden haber limitado el impacto de la intervención. La discusión de estos aspectos ofrece información valiosa para el diseño de futuras intervenciones para los estudiantes hispanohablantes con riesgo lector.

Palabras clave: intervención, alfabetización, NSE, lectura, español.

Abstract

Previous evidence supports the efficacy of interventions for struggling readers in English, but it remains unclear if similar results can be achieved in Spanish speaking countries. To investigate this issue, we assessed the impact of a multi-componential intervention of 15 hours on the literacy skills of Spanish speaking 1st and 2nd grade students of vulnerable socio-economic status with below average literacy skills ($n = 68$), as compared to a control ($n = 57$) and typically developing group ($n = 69$). Pre-post-test comparisons revealed a significant impact on phonological awareness, but not on decoding, reading fluency and spelling skills. Cross-linguistic contrasts between Spanish and English, the dosage of the instruction and characteristics of the low SES of our sample may have limited the impact of the intervention. The discussion of these aspects offers valuable insight for the design of future interventions for Spanish speaking students with below average skills.

Keywords: intervention, literacy, socio-economic status, reading, Spanish-speaking children.

Introducción

Aprender a leer es uno de los primeros y más importantes desafíos que cada niño enfrenta al iniciar la escolaridad. Tanto los profesionales de la educación como los investigadores han llegado a un acuerdo sobre la complejidad de este desafío, lo que hace posible que el campo de la alfabetización se base en una combinación de marco teórico y propuestas de intervención basadas en la evidencia (Gersten & Dimino, 2001). Lamentablemente, la mayoría de estas contribuciones sobre alfabetización, se basan en estudiantes de lengua inglesa. Por lo tanto, no está claro si una intervención de alfabetización multi-componencial, siguiendo los principios basados en la evidencia destacados por esta literatura disponible, impactará de la misma manera si se completa en un idioma que no sea el inglés (Escamilla y Loera, 1998; Mathes, Pollard - Durodola, Cárdenas-Hagan, Linan-Thompson, & Vaughn, 2007). El presente estudio pretende contribuir a profundizar en esta cuestión.

A partir de la publicación de Share (2008), se cuestiona si las teorías desarrolladas en la investigación de la alfabetización basada en los resultados de la población de habla inglesa, son aplicables a otros sistemas de escritura con características muy diferentes. En este contexto, los sistemas de escritura pueden clasificarse como predominantemente superficiales o profundos (Katz & Frost, 1992). En las ortografías poco profundas, como el español, la mayoría de las palabras se pueden leer haciendo coincidir los grafemas con los correspondientes fonemas. En contraste con las ortografías profundas, como el inglés, esta estrategia de lectura no es eficiente, ya que la mayoría de las palabras son irregulares, y no siguen reglas coherentes de conversión grafema-fonema. Varios estudios interculturales han abordado estas diferencias, investigando las

habilidades de alfabetización de los niños que aprenden a leer en diferentes idiomas (Caravolas et al., 2012, Moll et al., 2014, Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner y Schulte-Körne, 2003). Han llegado a la conclusión de que es necesario tener en cuenta tanto los aspectos lingüísticos universales como los específicos del lenguaje (Geva y Siegel, 2000). Sin embargo, estas diferencias entre lenguas no han sido consideradas a fondo en la implementación de programas de alfabetización en idiomas distintos del inglés (Escamilla y Loera, 1998).

En un meta-análisis centrado en el impacto de la instrucción de la conciencia fonológica (PA)—un tipo particular de instrucción basada en la evidencia—Ehri et al. (2001) encontraron valores de impacto significativamente más altos en inglés, que en ortografías más superficiales. Esto fue así en varias medidas de alfabetización: PA (inglés: $d = .99$), lectura (inglés: $d = .63$; $D = .36$) y ortografía (inglés: $d = .95$, otros idiomas: $d = .51$). Aunque todas las lenguas incluidas en la categoría contrastante de "otras lenguas" (noruego, finés, sueco, danés, español, hebreo, holandés y alemán) de Ehri et al., presentan una ortografía más superficial que el sistema de escritura inglés, todavía difieren en gran medida entre sí con respecto a la coherencia de sus correspondencias grafema-fonema. Por lo tanto, es posible que el impacto de una alfabetización centrada en una ortografía particularmente superficial, como el español (Defi, Jiménez-Fernández, Calet & Serrano, 2015), pudiera revelar resultados aún más lejanos que los indicados por Ehri et al. (2001).

En Estados Unidos, la población que habla español, además de inglés, ha aumentado 61% desde 1970 (Ethnologue, 2015); varias escuelas han incluido programas bilingües. En América Latina, el español es el idioma oficial de la mayoría de los países. En Europa, más allá de

España, esta lengua está presente en varios países, debido a los flujos migratorios, pero también se promueve como segunda lengua en muchas escuelas. La evidencia actual de la eficacia de las intervenciones de alfabetización en español, muestra resultados mixtos. Una primera fuente de hallazgos de estudios realizados en los Estados Unidos, con hablantes nativos de español, apoya un impacto positivo de las intervenciones de alfabetización adaptadas de los programas existentes en inglés.

Escamilla y Loera (1998) informan que un grupo de tratamiento de primer grado superó significativamente a un grupo control después de participar en la intervención “Descubriendo la lectura”, el equivalente español al programa de recuperación de lectura en inglés. Esta ventaja era todavía visible en la evaluación a largo plazo, en segundo y tercer grado. También los resultados de Mathes et al. (2007) apoyan la eficacia de las intervenciones de alfabetización en español, basadas en principios basados en la evidencia, inferidos de las poblaciones de habla inglesa. Estos autores completaron estudios paralelos en español e inglés, implementando una intervención de alfabetización con estudiantes de primer grado de habla hispana, en los Estados Unidos. Se completaron sesiones diarias de 50 minutos en grupos pequeños, de 3 a 5 niños, durante un período de 25 semanas. Sus resultados indican que la versión española de la intervención (“lectura proactiva”) tuvo tanto éxito como la versión en inglés (*proactive reading*), en la mejora de las habilidades de lectura en el idioma de entrenamiento, en comparación con un grupo de control.

Aunque esta evidencia sugiere que los programas de entrenamiento en inglés pueden ser efectivamente adaptados al español, los resultados de los países de habla hispana reportan

hallazgos contradictorios. En Chile, Yoshikawa et al. (2015) introdujo en el aula el programa “Un buen comienzo” en educación pre-escolar, durante un período de dos años. Aunque sus resultados muestran una mejora significativa de la calidad de la instrucción de alfabetización, no se encontraron diferencias significativas entre el tratamiento y las habilidades de alfabetización del grupo de control. Un análisis complementario, basado en la observación de la instrucción en el aula, mostró que la dosis de actividades de alfabetización sólo aumentó en 15 minutos en el grupo de tratamiento, en comparación con el grupo de control. Los autores indican esta baja dosis de actividades de alfabetización como una posible explicación de la falta de un impacto específico del tratamiento, en el rendimiento de los niños.

Analizando la intervención de un año llamada “Proyecto de Instrucción de Lenguaje y Alfabetización Colaborativa”, Kim y Pallante (2013) sólo encontraron un impacto significativo en el jardín de infantes, no en los estudiantes de 1er grado. Además, los estudiantes de bajo nivel socioeconómico (NSE) que participan en el entrenamiento, mostraron una curva de crecimiento más lento en comparación con sus compañeros de alto nivel socioeconómico (NSE). En coherencia, Strasser, Rolla y Romero-Contreras (2016) enfatizan el NSE como un factor que podría explicar las diferencias en el impacto observado entre las intervenciones de alfabetización en inglés y español. Ellos especulan que los niños clasificados como estudiantes con NSE bajo, en estudios latinoamericanos, podrían presentar déficits lingüísticos más profundos que los niños incluidos, en estudios similares, en países de habla inglesa. En consecuencia, las intervenciones pueden necesitar ser más intensivas que en los países desarrollados, para impactar en esta población vulnerable. Sin embargo, estas cuestiones demandan mayor profundidad de investigación.

En este contexto, nuestro estudio tiene como objetivo examinar el impacto de una intervención de alfabetización multi-componencial para niños de habla hispana, de NSE vulnerables, con habilidades de lectura por debajo de la media. En primer lugar, analizaremos si nuestra intervención mejora las habilidades de alfabetización de nuestros participantes, sobre la base de una prueba de comparación de sus medidas pre y post. Además, nos interesa investigar si esta mejora es más exitosa que la instrucción en el aula habitual.

Método

Participantes

Seleccionamos estudiantes de primer y segundo grado, de seis escuelas primarias privadas, ubicadas en la capital de un país de habla hispana, en América Latina. Todas las escuelas presentaron un NSE bajo basado en las siguientes dos medidas: (a) estaban situadas en barrios de bajo NSE, según una clasificación del Instituto Nacional de Estadística; (b) el monto máximo de pago mensual por los padres no supera el valor de \$20 (US \$), el nivel más bajo registrado en una base de datos de las cuotas mensuales de todas las escuelas privadas de la capital del país en la que se completó el estudio

Sobre la base de los resultados de una prueba estandarizada de lectura de palabras, aplicada a una muestra inicial de 483 niños, seleccionamos 135 estudiantes por debajo del promedio (percentil 25 o inferior), y 75 con desarrollo promedio o normotípico (40°-50° percentil).”

Se excluyeron 16 participantes con puntuaciones por debajo del percentil 5 en una prueba de razonamiento no verbal, con registros de repetición de más de dos años o con grandes dificultades de comportamiento, según el criterio de su maestro. Después de aplicar estos criterios de exclusión, se incluyeron 194 participantes con una edad media de 7,05 (DE = 0,78) en el estudio. 100 de ellos eran varones; 94, niñas. 111 estaban en primer grado; 83, en segundo grado.

Instrumentos

Subtest de identificación de letras y palabras de la Batería de Prueba Woodcock-Muñoz (2005). Pedimos a los niños que leyeran grafemas y palabras de creciente complejidad. Presentamos un máximo de 76 ítems con una regla discontinua de 6 errores consecutivos. Basándonos en los resultados de esta tarea, asignamos a los niños al grupo experimental, al grupo de control o al grupo normotípico.

Raven's Progressive Matrices Test: versión en color (1977). En esta medida de razonamiento no verbal, pedimos a los niños que seleccionaran la pieza que faltaba entre cuatro opciones para completar una imagen abstracta. La tarea consistió en 36 ítems.

Subtest de comprensión oral de la batería de prueba Woodcock-Muñoz (2005). Utilizamos esta medida de comprensión oral y vocabulario, para investigar la habilidad de los niños para comprender un texto breve y completarlo con una palabra faltante, usando señales sintácticas y semánticas. Presentamos un máximo de 34 ítems con una regla discontinua de 6 errores.

Evaluación previa y posterior a la prueba

Subtest de Conocimiento Fonológico de la Batería de Prueba Woodcock-Muñoz (2005). Esta prueba midió las cuatro sub habilidades de CF siguientes: rima, cancelación, sustitución e inversión. Se utilizó una puntuación compuesta para la subprueba completa, así como las puntuaciones individuales para cada sub habilidad de CF, en el análisis de datos. En la primera

tarea, pedimos a cada niño que nombrara una palabra rima que coincidiera con la palabra objetivo, presentada oralmente. Para las tres tareas siguientes, el niño tuvo que omitir, sustituir o invertir fonemas de una palabra objetivo, nombrada oralmente, y de esta manera formar una palabra nueva. Cada sub habilidad fue medida con entre 10 y 18 ítems, con una regla discontinua de 3 errores.

Subtest de lectura de frases de la batería de prueba Woodcock-Muñoz (2005). En esta tarea, los participantes leyeron palabras y frases, y se les pidió que identificaran la imagen correspondiente entre las diferentes opciones. Se utilizó como medida de las habilidades de decodificación, y se presentaron 47 ítems, interrumpiendo después de 6 errores.

Prueba de eficacia de la lectura- TECLE (2009). Esta prueba midió el desempeño de la fluidez de lectura de los niños, sobre la base de normas locales estandarizadas, en una muestra de estudiantes primarios, de la capital de un país de habla hispana en Sudamérica. Constaba de 64 frases escritas, incompletas, que se pedía a los niños que completaran marcando una de cuatro palabras posibles (distractor semántico, grafemático y fonológico). Como velocidad lectora, ha sido demostrado que representa un marcador clínico más importante de la dificultad de lectura, que la precisión, en ortografías superficiales como español (Cuadro & Marín, 2007). Los niños fueron instruidos a completar el mayor número posible de estímulos, en un tiempo de 5 minutos. Esta prueba sólo se administró a los participantes de 2 ° grado, ya que la prueba se ha creado para ser administrada a partir de este grado.

Subtest de Ortografía de la Batería de Prueba Woodcock-Muñoz (2005). Esta prueba midió la capacidad de deletrear letras y palabras correctamente. Consiste en una tarea de dictado, que comienza con sonidos de letras y luego aumenta el nivel de dificultad, presentando palabras. Consta de 58 ítems, con una regla discontinua de 6 errores consecutivos.

Programa de entrenamiento

El programa de entrenamiento fue diseñado por el primer y tercer autor, partiendo de una revisión sistemática de la literatura acerca de intervenciones en alfabetización, basadas en la evidencia. Hemos optado por un diseño multi-componencial, centrado en las actividades de alfabetización, pero también orientado a la comprensión oral y las estrategias de autorregulación. Las siguientes 5 habilidades objetivo fueron entrenadas sistemáticamente, a través de la implementación de técnicas basadas en la evidencia: CF, habilidades de decodificación, fluidez lectora, comprensión, estrategias de autorregulación. Como exponemos en la tabla 1, dedicamos una cantidad igual de tiempo a cada una de las habilidades objetivo, con excepción de la autorregulación, para la cual planificamos una duración más corta.

Cada semana, los instructores comenzaron la sesión introduciendo un nuevo libro de cuentos para los niños, promoviendo un clima de lectura placentero y motivador hacia la historia. A continuación, se implementó la técnica de “Dialogar con el texto” (Hansen y Pearson, 1983), para crear una interacción comunicativa, en la que se animaba a los niños a expresar su opinión, activar ideas anteriores relacionadas con el texto, y establecer inferencias. Luego, los niños completaron varias tareas lúdicas en un cuadernillo de actividades. Los ejercicios tenían como objetivo estimular la CF, el ensamblaje de las RCGF en lectura de palabras, la fluidez lectora y

Tabla 1

Estructura de dos sesiones del programa de intervención

Componente objetivo	Actividad		Duración
	Sesión A	Sesión B	
Comprensión	Lectura de cuentos	Metáfora de la montaña	10 minutos
	Dialogar con el texto	Preguntas cristalinas y detectivescas	
CF	Segmentación y unión de fonemas	Omisión, sustitución y adición de fonemas	10 minutos
	Rimas		
Decodificación	Lectura de palabras y frases		10 minutos
Fluidez lectora	Lectura guiada Lectura repetida	Teatro lector	10 minutos
Autorregulación	Metáfora del castillo		5 minutos
			45 minutos

la comprensión. Seguimos la técnica de la instrucción explícita descrita por Sánchez, Rueda & Orrantía (1989) para las actividades de rima, segmentación de fonemas y lectura de palabras. El instructor explicó cada paso del proceso y lo modeló a los niños, acompañándolos en el desarrollo del mismo para darles retroalimentación explícita. Los personajes principales de los libros de cuentos aparecieron en cada tarea, para aumentar la motivación de los niños. Por ejemplo: un conejo saltó de un fonema, de una palabra a la siguiente; un bicho de luz tenía fallas eléctricas, y cuando su luz no funcionaba correctamente, los niños debían omitir algunos de los fonemas de una palabra.

Para entrenar la fluidez lectora, utilizamos lecturas guiadas, lecturas repetidas y técnicas de teatro lector (National Reading Panel, 2000). Seleccionamos fragmentos cortos de las escenas más emocionantes de los cuentos que también requerían el mayor énfasis prosódico, y pedimos a los niños que las leyeran y representaran repetidamente. Los segmentos de texto se secuenciaron a lo largo de la intervención de 10 semanas, aumentando la complejidad del vocabulario y la extensión del texto.

Con respecto a la comprensión del texto, el recurso principal que utilizamos fue la metáfora de escalar una montaña, de Clarke, Truelove, Hulme y Snowling (2014). Los niños fueron invitados a relatar la estructura narrativa de la historia, caminando por una montaña imaginaria, representada con una imagen. Comienzan en la base de la montaña, identificando el tema, los personajes; aumentan el suspenso hasta llegar a la cima, que representa el conflicto de la historia; finalmente, descienden la montaña, narrando el desenlace o final de la historia.

Además, para promover el reconocimiento de la información explícita e implícita en el texto, utilizamos la técnica “preguntas cristalinas y detectivescas” (Jiménez-Fernández, Serrano & Defior, 2014). El instructor planteó una pregunta y los niños tuvieron que detectar si era una pregunta “cristalina”, cuya respuesta exacta podían indicar en el texto, o si se trataba de una pregunta “detectivesca”, para la cual tenían que buscar pistas y elaborar una respuesta a partir de sus propias ideas y razonamiento.

Cada sesión terminó con una reflexión meta cognitiva sobre el progreso y las dificultades percibidas ese día. Esto se simbolizó a través de la imagen de un castillo, en la última página del

folleto de actividades, en el cual se animaba a los niños a colorear un bloque para cada nueva meta que habían alcanzado. Esta técnica de Emmer, Hofmann & Matthes (2007) pretende desarrollar técnicas de autorregulación.

El primer y el tercer autor completaron varias sesiones de capacitación con 10 estudiantes de pregrado avanzado de psicología y psicopedagogía, que implementaron la intervención en las escuelas. Además, recibieron un manual en el que se detallaron las instrucciones y actividades para cada sesión. Durante el proceso de capacitación, invitamos a los instructores a compartir sus experiencias e impresiones en sesiones de retroalimentación, y las visitamos en las escuelas para observar la implementación de la intervención. Lamentablemente, por razones prácticas, no pudimos medir la fidelidad al tratamiento.

Procedimiento

Como primer paso, los padres fueron informados sobre el proyecto y firmaron su consentimiento por escrito, de acuerdo con los requisitos del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica. Fueron evaluados 483 niños de primer y segundo grado al principio del año escolar en habilidades de decodificación. Sobre la base de estos resultados, se seleccionaron 135 estudiantes con puntaje por debajo o equivalente al percentil 25. Además, 75 niños que obtuvieron puntajes entre el percentil 40 y 50 fueron categorizados como lectores promedio, y asignados al grupo con desarrollo normolector (GNL).

Después de aplicar los criterios de exclusión mencionados en la sección *Participantes*, los 194 participantes finales fueron probados en las siguientes medidas: razonamiento no verbal, CF,

ortografía, habilidades de decodificación y comprensión. Sólo los participantes del segundo grado completaron una medida de fluidez lectora. A continuación, asignamos al azar los lectores por debajo del promedio al grupo de control (GC) ($n = 57$) o experimental (GE) ($n = 68$). El grupo experimental recibió un total de 15 horas de entrenamiento, distribuidas en 20 sesiones de 45 minutos cada una, con una frecuencia de dos sesiones por semana. Los instructores trabajaron con los niños en grupos de cuatro estudiantes, en una habitación tranquila de la escuela; sus compañeros del grupo de control (GC) y el grupo con desarrollo normolector (GNL) permanecieron en el aula regular y recibieron la instrucción habitual por sus maestros de aula.

Ninguno de los participantes abandonó el programa, y la asistencia fue superior al 95% durante todo el proceso. Después de completar el entrenamiento, los tres grupos participantes fueron medidos de nuevo en CF, decodificación, fluidez lectora y lectura de frases. El procedimiento anteriormente descrito se ilustra en el diagrama de flujo que muestra la figura 1.

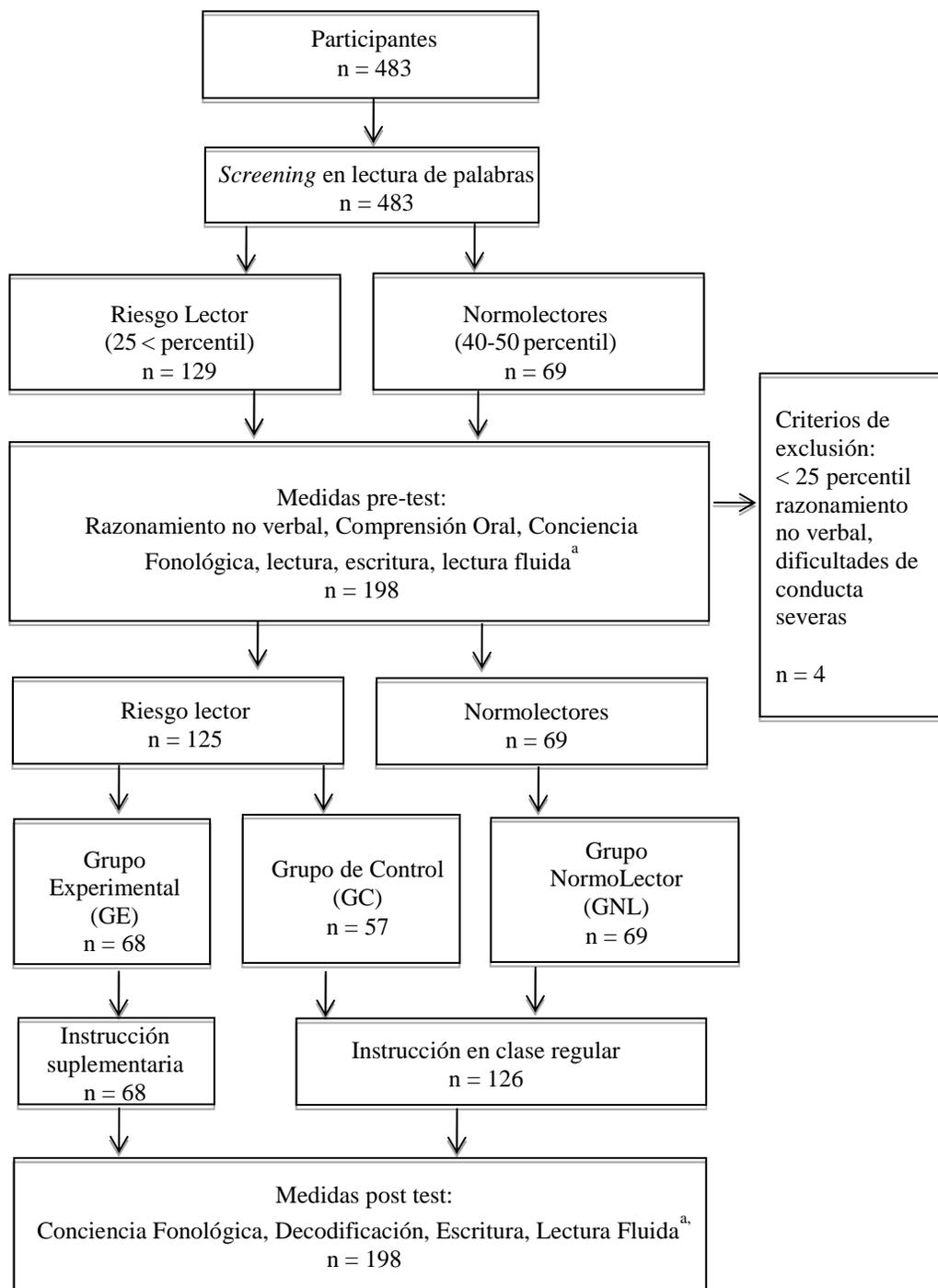


Figura 4. Flujo del procedimiento para la evaluación y la intervención

^a La lectura fluida fue evaluada solamente en los participantes de Segundo grado.

Resultados

Para analizar nuestros resultados, como primer paso, comparamos los tres grupos participantes en las medidas previas a la intervención. A continuación, con el fin de evaluar el progreso realizado por cada grupo, se realizó ANOVA de medidas repetidas, analizando el cambio en las medidas pre-post-intervención. Por último, con el fin de investigar el impacto de nuestra intervención, hemos completado una serie de análisis ANCOVA, comparando las medidas post-prueba entre los tres grupos de participantes, tomando como covariables de control, sus medidas pre-prueba. Reportamos los resultados de cada medida de resultado de la alfabetización, por separado.

Aunque los lectores del nivel inferior a la media fueron asignados aleatoriamente al grupo de control o experimental, con el fin de controlar posibles diferencias entre estos dos y el grupo normolector, primero comparamos los tres grupos participantes en las siguientes medidas de la pre-prueba: edad, razonamiento verbal, comprensión oral, lectura de palabras, CF, lectura de frases, fluidez lectora y ortografía. Los resultados de una serie de análisis de ANOVA no revelaron diferencias significativas entre los grupos de acuerdo a las variables edad, razonamiento no verbal y comprensión oral. Por otra parte, como se esperaba en base a nuestros criterios de selección, hubo una diferencia significativa entre los grupos en la medida de selección de lectura de palabras, $F(2, 194) = 37.65, p < .001$, que siguió con una prueba post hoc de Bonferroni, el cual confirmó que estas diferencias se situaron entre el GE y GNL, así como entre el GC y GNL ($p < .001$). Se observó el mismo patrón de diferencias significativas para las medidas de decodificación, fluidez lectora y ortografía, mostrando que el GE y el GC obtuvieron

puntuaciones significativamente por debajo del GNL, pero presentaron un rendimiento equivalente entre sí. La tabla 2 muestra las estadísticas descriptivas e inferenciales correspondientes a estos resultados.

Tabla 2

Medidas pre test para los tres grupos de participantes

Medida	GE (n = 68)	GC (n = 57)	GNL (n = 69)	F	p	Bonferroni Post-hoc
Edad	6.98 ^a (0.06) ^b	7.11 (0.09)	6.98 (0.06)	0.05	.62	-
Razonamiento no verbal	18.73 (4.47)	18.12 (4.53)	19.77 (4.93)	2.06	.62	-
Comprensión Oral	14.45 (3.65)	14.81 (4.03)	15.61 (4.27)	1.53	.94	-
Screening Lectura de palabras	12.11 (7.18)	12.21 (7.17)	24.29 (12.40)	37.65	<.01**	GE < GNL GC < GNL
Conciencia Fonológica	7.47 (4.60)	8.42 (5.3)	11.02 (7.26)	6.42	<.01**	GE < GNL GC < GNL
Decodificación	6.25 (2.68)	7.77 (3.75)	12.53 (5.4)	38.63	<.01***	GE < GNL GC < GNL
Lectura fluida	4.10 (1.98)	4.31 (2.52)	11.11 (4.21)	47.18	<.01***	GE < GNL GC < GNL
Escritura	13.82 (7.50)	15.25 (8.08)	19.14 (7.60)	8.62	<.01***	GE < GNL GC < GNL

Nota. ^a Promedios en puntaje bruto ^b Entre paréntesis, desviación estándar.

* p < .05, ** p < .01 *** p < .001.

En el siguiente paso, evaluamos el progreso logrado por cada grupo de participantes al comparar sus mediciones previas a la intervención, a través de ANOVA de medidas repetidas. Como puede observarse en la tabla 3, los resultados revelan que los tres grupos de participantes mejoraron significativamente su desempeño en las cuatro medidas posteriores a la prueba: habilidades de CF, habilidades de decodificación, fluidez lectora y ortografía.

Tabla 3

Medidas de alfabetización pre y post-test para los tres grupos participantes

GE					
Variable	Pre-test	Post-test	ANOVA		
	M (SD)	M (SD)	F	p	η^2
Conciencia Fonológica	7.11 (4.95)	15.24 (6.59)	205.81	<.01***	.71
Decodificación	6.25 (2.66)	14.16 (6.4)	124.60	<.01***	.68
Fluidez Lectora	4.10 (1.98)	8.79 (3.63)	55.42	<.01***	.66
Escritura	13.56 (7.47)	21.90 (6.13)	141.50	<.01***	.68
GC					
Variable	Pre-test	Post-test	ANOVA		
	M (SD)	M(SD)	F	p	η^2
Conciencia Fonológica	7.46 (5.27)	12.35 (6.19)	48.57	<.01***	.46
Decodificación	7.77 (3.75)	13.09 (6.11)	105.82	<.01***	.65
Fluidez lectora	4.31 (2.52)	7.81 (3.33)	31.53	<.01***	.56
Escritura	15.28 (8.14)	21.58 (6.62)	66.42	<.01***	.54
GNL					
Variable	Pre-test	Post-test	ANOVA		
	M (SD)	M (SD)	F	p	η^2
Conciencia Fonológica	9.10 (7.62)	17.74 (7.93)	205.81	<.01***	.76
Decodificación	12.53 (5.49)	20.14 (5.3)	208.81	<.01***	.76
Fluidez lectora	11.11 (4.22)	16.11 (4.69)	65.54	<.01***	.71
Escritura	18.83 (7.86)	26.46 (5.62)	217.39	<.01***	.76

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mientras que el progreso logrado por todos los grupos fue apoyado por grandes tamaños de efecto ($\eta^2 = .46-.76$), el grupo GE parece presentar un mayor progreso ($\eta^2 = .65-70$) que el GC ($\eta^2 = .46-.65$). Esta evidencia se interpreta favorable para la eficacia de nuestro programa de intervención, como un valioso recurso para desarrollar la alfabetización en estudiantes con riesgo lector, al menos en la misma medida que la instrucción regular en el aula.

Sin embargo, para asegurar el efecto del tratamiento, necesitamos completar un paso más, y comparar el rendimiento post-intervención de cada grupo participante (GE, GC, GNT) en las diferentes medidas de alfabetización, mientras controlamos el nivel del pre-test en estas mismas habilidades. Sólo si el GE tuvo un desempeño significativamente superior al GC y alcanza un nivel de desempeño equivalente al GNL, podría apoyarse la afirmación de que nuestro programa de entrenamiento es más efectivo que la instrucción regular en el aula. Para investigar esto, completamos una serie de análisis de ANCOVA sobre cada una de nuestras medidas de resultado de alfabetización.

Habilidades de CF

Encontramos una diferencia significativa entre las medidas post-intervención de los tres grupos participantes en la variable CF, $F(2, 181) = 10.3$, $p = .000$, $\eta^2 = .101$. Una prueba post-hoc de Bonferroni confirmó que el GE ($M = 15,24$; $SD = 6,59$) se comportó significativamente mejor que el GC ($M = 12,35$ $SD = 6,19$), $p < 0,001$). Además, los resultados indican que el GC, que no participó en el programa de intervención, mantuvo una diferencia significativa en las habilidades de CF, en comparación con el GNL, $p < 0,001$. En contraste, el GE se benefició con el programa de intervención y, por lo tanto, fue capaz de mejorar sus habilidades de CF hasta el

punto de perder diferencias estadísticamente significativas con el GNL en la medición post-prueba, $p = ns$.

Decidimos profundizar en este hallazgo examinando más de cerca las cuatro medidas de las sub-habilidades de CF, tanto en pre como en post-prueba: rima, omisión, sustitución e inversión de fonemas. Los resultados de un ACNOVA en cada una de las sub habilidades de post-prueba en CF, controlando el desempeño previo a la intervención, revelaron un efecto principal significativo del factor de grupo participante para las cuatro sub habilidades de CF, como puede observarse en la tabla 4.

Tabla 4

Comparación pre-post test de las sub habilidades de CF

Variable	Pre-test			Post-test			ANCOVA		
	GE M (SD)	GC M (SD)	GNL M(SD)	GE M(SD)	GC M(SD)	GNL M(SD)	F	p	Bonferroni Post hoc
Rima	2.96 (1.67)	3.12 (1.78)	4.26 (2.24)	6.43 (2.49)	4.39 (2.07)	5.87 (2.34)	13.42	<.01***	GC < GE GC <GNL
Omisión de fonemas	1.56 (1.50)	1.63 (1.65)	1.63 (1.65)	2.81 (1.85)	2.81 (1.85)	4.29 (1.95)	9.67	<.01***	GE < GNL GC < GNL
Sustitución de fonemas	0.91 (0.94)	0.98 (0.99)	1.70 (1.67)	2.34 (1.80)	1.95 (1.43)	3.45 (2.67)	6.71	<.01**	GE < GNL GC < GNL
Inversión de fonemas	1.44 (1.60)	1.72 (1.73)	2.24 (2.41)	3.43 (2.59)	3.32 (2.56)	5.19 (2.42)	6.48	<.01**	GE < GNL GC < GNL

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

El análisis post-hoc de Bonferroni, mostró que el GE sólo superó significativamente al GC en las medidas de rima post-intervención, $p < .001$, pero no en la omisión del fonema, sustitución o inversión, $p = ns$. Por otra parte, tanto el GE como el GC presentaron resultados significativamente más bajos en el resto de las tres sub habilidades de CF, en comparación con el GNL, $p < .001$.

Como resumen, los resultados indicaron que el programa de intervención logró una mejora significativa de las habilidades de CF de la GE, ubicándolas en un nivel de desempeño estadísticamente similar al GNL. En contraste, las habilidades de CF de GC se mantuvieron en un nivel significativamente más bajo que el GNL. Al profundizar el análisis de las cuatro sub habilidades de CF que medimos, quedó claro que la ventaja mencionada anteriormente estaba dirigida específicamente a habilidades de rima, y no afectó la omisión de fonema, la segmentación y las habilidades de inversión.

Habilidades de decodificación

Un ANCOVA comparando las habilidades de decodificación post-test de los tres grupos de participantes, y controlando su desempeño previo a la intervención, reveló una diferencia significativa entre los grupos, $F(2, 182) = 3.98$, $p < .05$, $\eta^2 = .048$. Los resultados de la prueba de post hoc de Bonferroni, mostraron un cuadro inesperado, que no parecía sencillo de interpretar: mientras que los resultados indicaron que el GC ($M = 13,09$, $SD = 6,11$) continuó funcionando significativamente por debajo del GNL ($M = 20,14$; 5.3) ($p < .05$), como ya se reveló en las medidas pre-prueba, esto no fue cierto para el GE ($M = 13.68$, $SD = 6.4$). Este grupo no difirió significativamente del GC ($p = .302$) ni del GNL ($p = .541$) en sus medidas post-intervención. En

base a estos resultados, no podríamos afirmar claramente que nuestro programa de intervención haya logrado una mejora en las habilidades de decodificación del GE, ya que su desempeño no difirió significativamente del nivel alcanzado por el GC. Pero el hecho de que las habilidades de decodificación de nuestros participantes del GE, no difirieran significativamente del desempeño del GNL—en contraste con la comparación entre GC y GNL—apoyó la idea de que el GE avanzó lo suficiente para disminuir la brecha con respecto al GNL, pero no lo suficiente como para separarse del GC.

Fluidez lectora

Este análisis se limitó a las medidas tomadas con los participantes de segundo grado ($n = 83$), dado que consideramos que un progreso en esta habilidad sólo podría esperarse en los lectores de ese grado. Las diferencias significativas entre los tres grupos participantes fueron reveladas por un ANCOVA, $F(2, 79) = 6.36$, $p < .01$, $\eta^2 = .139$. Las comparaciones post hoc de Bonferroni, mostraron que el GC ($M = 7,81$, $SD = 3,33$) y el GNL ($M = 16,11$, $SD = 4,69$) por un lado, y el GE ($M = 8,79$, $SD = 3,63$) y el GNO por el otro, diferían significativamente ($p = .032$ y $p = .002$, respectivamente). No se encontraron diferencias significativas entre el GE y el GC, $p = ns$, indicando que el GE no se comportó de manera sustancialmente diferente que sus compañeros del grupo GC, que continuó con la instrucción regular en el aula.

Ortografía

Una vez más, un ANCOVA comparando las tres medidas post-intervención del grupo sobre la ortografía, y el control de su desempeño previo a la prueba, reveló diferencias significativas entre

los grupos, $F(2, 193) = 10,85$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,107$. Como se observó con respecto a la fluidez lectora, las pruebas post-hoc de Bonferroni detectaron diferencias significativas entre el GNL ($M = 26,97$, $SD = 4,93$) y el GE ($M = 21,90$, $SD = 6,13$) ($p = 0,018$) ($M = 21,58$; $DE = 6,68$) respectivamente, ($p = ,000$). Además, no encontramos diferencias entre GE y GC ($p = ns$), señalando nuevamente la ausencia de un efecto de intervención.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar el impacto de una intervención basada en la evidencia, en habilidades de alfabetización, en lectores principiantes, de habla hispana, de bajo nivel socioeconómico, con habilidades de lectura por debajo de la media. Por lo tanto, se comparó el desempeño antes y después de la intervención en un grupo de lectores con desarrollo normolector (GNL); un grupo de lectores por debajo del promedio, que permanecieron en el aula regular (GC); y un grupo experimental (GE), que participó de un programa de intervención basado en la evidencia. Esperábamos que nuestra intervención mejorara significativamente el desarrollo de la alfabetización del GE, en comparación con el GC.

Un primer resultado positivo, que apoya la eficacia de nuestro programa de intervención, consiste en el significativo progreso del GE en todas las medidas de alfabetización, después de la intervención. Esta comparación entre las mediciones pre-post de GE, muestra que la instrucción que recibieron fue efectiva para desarrollar sus habilidades de alfabetización, y posiciona nuestro programa de intervención como una herramienta apropiada para mejorar las habilidades de lectura y ortografía, en los hispanohablantes por debajo del promedio.

Sin embargo, esta evidencia no es suficiente para afirmar que nuestra intervención fue más exitosa que la intervención regular del aula. Sólo un rendimiento significativamente mayor del grupo GE en comparación con el GC apoyaría esta afirmación. En esta línea de razonamiento, se registró un primer impacto significativo en las habilidades del GE en CF, más específicamente, en su capacidad para identificar rimas. En este dominio superaron al GC y mostraron un nivel de

rendimiento equivalente al GNL. La evidencia de un segundo impacto, ahora en las habilidades de decodificación del GE, fue proporcionada por el hecho de que el GE avanzó lo suficiente para alcanzar un nivel de rendimiento equivalente al GNL, pero no tanto como para superar significativamente el GC. Aunque el GE también mostró una mejora en otras dos medidas de alfabetización (fluidez lectora y ortografía), este progreso no difirió significativamente de los resultados del GC, que recibió instrucción regular en el aula, y ambos grupos fueron significativamente superados por el GNL.

Nuestros resultados son consistentes con la evidencia proporcionada por estudios similares, realizados en otros países de habla hispana en América Latina (Pallante & Kim, 2013, Strasser, Rolla y Romero-Contreras, 2016, Yoshikawa et al., 2015), y contrastan con hallazgos del español (Escamilla y Loera, 1998, Mathes et al., 2007).

Cuatro posibles razones explican nuestros resultados.

Una primera explicación se centra en los contrastes específicos de los idiomas español e inglés, en el desarrollo de la alfabetización. Los participantes de las muestras de Escamilla & Loera (1998) y Mathes et al. (2007) en los Estados Unidos, recibieron información no sólo en español, sino también en inglés. Por lo tanto, muestran un mayor parecido con la población involucrada en los estudios de alfabetización en inglés, que los estudiantes reclutados en nuestro estudio y en las intervenciones de Pallante & Kim (2013) y Yoshikawa et al (2015). El conocimiento meta cognitivo adquirido a través de la exposición a dos sistemas de escritura, podría ser la razón por la cual esta población se benefició de las intervenciones de alfabetización

en español, mientras que los estudiantes en países de habla hispana, no lo hicieron. Sin embargo, se necesitan más investigaciones para abordar la contradicción en estos resultados.

En cuanto a las habilidades específicas, involucradas en las intervenciones de alfabetización, las diferencias entre las diferentes ortografías pueden cuestionar la eficacia de ciertos dominios. Con respecto a la CF, no está claro si la intervención, en esta habilidad, es tan efectiva para mejorar la alfabetización de los niños en ortografías superficiales. La revisión de Heir et al. (2001) sobre el impacto de las intervenciones de la CF, sólo muestra tamaños de efecto pequeños en las destrezas de decodificación para otros idiomas distintos del inglés. En contraste, se encontraron tamaños de efecto moderados en inglés. En una comparación entre sueco y noruego con inglés, Funes & Samuelson (2010) obtienen evidencia de que, en las dos primeras lenguas, predominantemente superficiales, CF solo predijo habilidades de lectura hasta el primer grado; en cambio, en inglés, se mantuvo como un poderoso predictor en el segundo grado. También Tafa & Manolitsis (2008) informan que, en un estudio longitudinal, que siguió al desarrollo de los lectores inferiores y medios, en griego, CF no fue un factor significativo para distinguir entre ambos grupos desde el primer grado.

Un examen más detallado de las sub habilidades de la CF es relevante para mejorar el rendimiento de la lectura. Nuestros resultados muestran que el GE superó significativamente al GC sólo en su capacidad de rima, pero no en la omisión del fonema, la sustitución o la inversión de habilidades. Este progreso en la capacidad de rima del GE, puede no estar suficientemente conectado con las habilidades de alfabetización de los niños, ya que se ha demostrado que el español involucra unidades fonológicas más pequeñas, como fonemas, en lugar de unidades más

grandes, como la rima, que pueden jugar un papel más prominente en ortografías más profundas (Goodwin, August & Calderon, 2015). Guardia (2014) presenta resultados similares a los nuestros, con una muestra de estudiantes de primer grado de Chile, que no mostraron asociación significativa entre la capacidad de rima y varias medidas de lectura, como la precisión, la velocidad y la comprensión. Por lo tanto, nuestra intervención exitosa en las habilidades CF en el GE, más específicamente en la habilidad de rima, parece haber sido un primer paso necesario, pero no suficiente para mejorar las habilidades de alfabetización en una ortografía superficial como el español.

La ausencia de un impacto específico en el tratamiento de la fluidez lectora y en las medidas de ortografía del GE, también podría explicarse por los contrastes específicos del lenguaje. Soodla, Lerkkanen, Niemi, Kikas, Silinskas y Nurmi (2015), describen que el verdadero cuello de botella del desarrollo de la alfabetización, radica en la fluidez lectora, específicamente en ortografías superficiales, como el español (ver Mayer & Motsch, 2015 para el alemán). Jiménez (2016) sugiere que el español se caracteriza por una asimetría significativa entre el proceso de decodificación predominantemente consistente de lectura, y el proceso de codificación menos consistente de la ortografía. Por lo tanto, una capacitación explícita y repetida, en esta capacidad, podría ser necesaria para lograr un impacto significativo. A pesar de que se pidió a nuestros participantes que deletrearán palabras, en varias oportunidades durante el programa, las destrezas de ortografía no fueron incluidas como una de las principales habilidades de objetivo a ser entrenadas durante nuestra intervención. Posiblemente, esta capacidad deba incluirse como un componente objetivo de un programa de entrenamiento que se instruirá de forma explícita y repetida, con el fin de observar una mejora significativa.

Un segundo aspecto que podría haber limitado el impacto de nuestra intervención, se refiere a la duración de la intervención de cada uno de los componentes involucrados en el programa. Tanto el número de componentes incluido en nuestra intervención, como el tiempo asignado a cada dominio, podrían ser cuestionados. Aunque las habilidades de decodificación, la fluidez lectora y la ortografía eran componentes objetivo del diseño, la inclusión de otras habilidades, como la lectura recreativa, la comprensión lectora y las estrategias de autorregulación, impusieron un carácter multi-componencial en el programa (Kaldenberg, Watt & Therrien, 2015). Ehri et al. (2001), refiriéndose específicamente a la intervención en CF, informó que los programas centrados en dos sub habilidades principales, alcanzaron un impacto significativamente mayor que las intervenciones que incluyeron más. En este contexto, las sub habilidades de CF mejor entrenadas por Ehri et al. (2001), se refirieron a las basadas en fonemas, que se incluyeron en nuestro programa, pero fueron acompañadas de actividades de rima, lo que podría haber moderado el impacto, como discutimos anteriormente. Siguiendo la recomendación de Gersten et al. (2008), parece necesario concentrarse en sólo unas pocas habilidades centrales, para obtener medidas de impacto significativas. Puede ser especialmente difícil para los niños con dificultades, dar prioridad a las habilidades más relevantes, si se presentan demasiados objetivos de aprendizaje.

Además, al seleccionar una intervención multi-componencial, se reduce el tiempo asignado a cada habilidad objetivo. Por ejemplo, dedicando 10 minutos por sesión a entrenar las destrezas de decodificación, esta habilidad fue apuntada por un total de 3 horas y 20 minutos a lo largo de todo el programa. Este podría no haber sido el tiempo suficiente para impactar en la decodificación del GE, la fluidez lectora y las habilidades de ortografía. En este contexto, Ehri et

al. (2001) informan que las intervenciones más cortas (5-9.3 horas y 10-18 horas), tienen un mayor impacto que los programas de intervención más largos. Por el contrario, otros autores como Gunn, Smolkowski y Biglan (2000), defienden la afirmación “cuanto más, mejor”. Wanzek y Vaughn (2007) también apoyan los efectos positivos de intervenciones más largas, basadas en un mínimo de 100 horas, pero, por otro lado, ponen de relieve las implicaciones de costos de tal intervención y señalan la necesidad de considerar las limitaciones prácticas del contexto educativo (Scammacca, Vaughn, Roberts, Wanzek y Torgesen, 2007). Esto fue especialmente importante en nuestro proyecto, debido a que nuestras escuelas participantes estaban ubicadas en barrios de NSE bajo y tenían recursos limitados. Sin embargo, las intervenciones españolas que mostraron un impacto positivo, completaron un entrenamiento más intenso: los participantes de Escamilla & Loera (1998) recibieron entre 12 y 15 sesiones de instrucción, pero de forma individual, mientras que la intervención de Mathes et al. propuso sesiones de 50 minutos, durante 25 semanas. Por lo tanto, es necesario investigar, en el futuro, si la duración total, así como la dosificación de cada componente en la intervención, son factores cruciales, también en las poblaciones de habla hispana, para impactar en el desarrollo de la alfabetización.

Una tercera explicación del impacto limitado de nuestra intervención, se centra en el NSE bajo de nuestros participantes. Strasser, Rolla y Romero-Contreras (2016) especulan que los niños clasificados como estudiantes con NSE bajo en estudios latinoamericanos, podrían presentar déficits lingüísticos más profundos que los niños incluidos, en estudios similares, en países de habla inglesa. A modo de ejemplo, se refieren a un estudio de intervención con el objetivo de mejorar el conocimiento del vocabulario de los niños en edad preescolar en Chile,

que reveló efectos de impacto menores que estudios similares en poblaciones de habla inglesa (Strasser, Larrain & Lissi, 2013).

Del mismo modo, Ehri et al. (2001) reportan una mejora significativamente menor en las destrezas de decodificación en niños de bajo NSE, en comparación con los participantes de NSE alto, después de participar en los mismos programas de entrenamiento. En el contexto latinoamericano, los resultados de Pallante & Kim (2013) son consistentes con esta afirmación: los participantes del *kindergarten* de bajo NSE, en su estudio, mostraron un impacto significativamente menor que sus compañeros de mayor NSE. Como indica Al Otaiba & Fuchs (2002), también es más probable que los estudiantes de contextos minoritarios presenten dificultades asociadas y trastornos comórbidos. Aunque nuestro proyecto no midió sistemáticamente la ocurrencia de trastornos comórbidos, los instructores reportaron frecuentes interrupciones del comportamiento, lo que podría haber limitado el impacto de la intervención. Además, algunos de los estudiantes reportaron contextos familiares complejos como padres encarcelados, y situaciones de abuso de drogas y violencia, lo que probablemente influyó en la disponibilidad cognitiva y emocional de los niños para enfocarse en la intervención. Las investigaciones futuras deberían registrar y analizar sistemáticamente la influencia de estas variables en la respuesta a las intervenciones educativas, ya que puede ser necesaria una intervención más intensa que en los países desarrollados, para impactar en esta población vulnerable.

Una cuarta explicación del impacto limitado observado en las destrezas de decodificación, podría estar en una probable difusión del tratamiento (Gunderson & Svartdal, 2010). Este

concepto se refiere a la fuga de información sobre la intervención realizada en el GE al CG, poniendo en peligro la medición precisa de los efectos de la intervención experimental. Nuestra investigación se insertaba en un proyecto más amplio, que apuntaba a mejorar las habilidades de alfabetización en las seis escuelas participantes. Entre los objetivos generales, se alentó a los maestros de aula regular a mejorar sus estrategias de instrucción en alfabetización. Recibieron dos instancias de formación para actualizar sus conocimientos sobre la alfabetización, dirigidas por el primer y tercer autor de este trabajo. Duff, Hulme, Grainger, Hardwick, Miles y Snowling (2014) informan de la contaminación de su grupo de control debido a la influencia de los profesores, pero también a los padres informados sobre el programa de capacitación, en una situación similar a nuestro estudio. Debido a la presencia de estos efectos de difusión, es posible que la mejora en las destrezas de decodificación observadas en el GE no haya sido suficiente para superar significativamente al GC.

Se necesitan investigaciones futuras para aclarar si las limitaciones antes mencionadas pueden haber funcionado como moderadores del impacto observado específicamente en las habilidades de alfabetización de nuestro GE. Pero también se debe abordar el papel que estos aspectos juegan, en general, en las intervenciones de alfabetización para estudiantes de habla hispana.

Conclusión

El presente proyecto analizó el impacto de una intervención en alfabetización dirigida a lectores hispanoparlantes, con nivel lector por debajo de la media, en escuelas de bajo NSE. La intervención demostró tener éxito en la mejora de las habilidades de alfabetización de los niños en varias medidas post-intervención, en comparación con su desempeño antes de la misma. Un efecto específico significativo del tratamiento de la mejora de CF, permitió a los participantes desarrollar destrezas de decodificación a un nivel equivalente al de sus compañeros de clase normolectores, pero no superar los efectos que la instrucción regular en el aula obtuvo con sus compañeros con riesgo lector. Además, no se registró ningún impacto específico del tratamiento sobre la fluidez lectora y la ortografía, después de la intervención. Las posibles explicaciones para este impacto limitado se enfocan en las comparaciones entre español e inglés y la duración total de la intervención, así como la dosificación de cada componente objetivo y las características de la nuestra muestra con bajo NSE. Esta discusión provee información valiosa para el diseño de futuros programas de intervención en alfabetización para estudiantes hispanohablantes con bajo NSE y riesgo lector.

Referencias Bibliográficas

- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention. A review of the literature. *Remedial and Special Education, 23*(5), 300-316.
- Caravolas, M., Lervag, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie-Quintanilla, E. et al. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Science 23*(6), 678-686.
- Clarke, P.J., Truelove, E., Hulme, C. & Snowling, M.J. (2014). *Developing Reading Comprehension*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Cuadro, A., & Marín, J. (2007). Subtipos de lectores retrasados en español. [Subtypes of delayed readers in Spanish]. *Ciencias psicológicas, 1*(2), 133-148.
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Calet, N., & Serrano, F. (2015). Learning to read and write in Spanish: phonology in addition to which other processes?/Aprendiendo a leer y escribir en español: además de la fonología, ¿qué otros procesos? *Estudios de Psicología, 36*(3), 571-591.
- Duff, F. J., Hulme, C., Grainger, K., Hardwick, S. J., Miles, J. N., & Snowling, M. J. (2014). Reading and language intervention for children at risk of dyslexia: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(11), 1234-1243.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly, 36*(3), 250-287.

- Emmer, A., Hofmann, B., & Matthes, G. (2007). *Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten: Test-und Trainingsverfahren*. [Elementary training for children with learning difficulties: test and training procedure]. Weinheim: Beltz.
- Escamilla, K., Loera, M., Ruiz, O., & Rodríguez, Y. (1998). An examination of sustaining effects in Descubriendo la Lectura programs. *Literacy, Teaching and Learning*, 3(2), 59.
- Ethnologue (2015, April, 16). Retrieved from www.ethnologue.com/statistics/size.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142.
- Gersten, R., & Dimino, J. (2001). The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 120-130.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide*. (NCEE 2009-4045). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Geva, E., & Siegel, L. S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing*, 12(1-2), 1-30.
- Goodwin, A. P., August, D., & Calderon, M. (2015). *Reading in Multiple Orthographies: Differences and Similarities in Reading in Spanish and English for English Learners*. *Language Learning*, 65(3), 596-630.

- Guardia, P. (2014). Is consonant rhyme important when learning to read in Spanish? ¿Es importante la rima consonante para aprender a leer en el español? *Estudios de Psicología*, 35(3), 567-583.
- Gundersen, K., & Svartdal, F. (2010). Diffusion of treatment interventions: exploration of 'secondary' treatment diffusion. *Psychology, Crime & Law*, 16(3), 233-249.
- Gunn, B., Biglan, A., Smolkowski, K., & Ary, D. (2000). The efficacy of supplemental instruction in decoding skills for Hispanic and non-Hispanic students in early elementary school. *The Journal of Special Education*, 34(2), 90-103.
- Hansen, J. & Pearson, P.D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of fourth grade good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 821-829.
- Jiménez-Fernández, G.; Serrano, F. & Defior, S. (2014). Elaboración de material audiovisual para la mejora de la docencia práctica de asignaturas relacionadas con el lenguaje escrito (PID 11-01) [Design of audiovisual materials to improve teaching of subjects related to written language (PID 11-01)]. In L. Jiménez del Barco Jaldo & M. C. García Garnica (coords.), *Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada*, vol 3 [Teaching innovation and good practices at the University of Granada] (pp. 283-295). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Jiménez, J. E. (2016). Writing Disabilities in Spanish-Speaking Children Introduction to the Special Series. *Journal of learning disabilities*. Advance online publication. doi: 0022219416633126.

- Kaldenberg, E. R., Watt, S. J., & Therrien, W. J. (2015). Reading Instruction in Science for Students With Learning Disabilities A Meta-Analysis. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 160-173.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. *Advances in psychology*, 94, 67-84.
- Mathes, P. G., Pollard-Durodola, S. D., Cárdenas-Hagan, E., Linan-Thompson, S., & Vaughn, S. (2007). Teaching struggling readers who are native Spanish speakers: what do we know?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 260-271.
- Mayer, A., & Motsch, H. J. (2015). Efficacy of a Classroom Integrated Intervention of Phonological Awareness and Word Recognition in " Double-Deficit Children" Learning a Regular Orthography. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 88.
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N. et al. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction* 29, 65-77.
- Muñoz, S. A. F. (2005). Bateria III Woodcock-Muñoz: Pruebas de habilidades cognitivas. [Woodcock-Muñoz Battery III: Tests of cognitive abilities.]. Spring Lake Drive, Itasca: The Riverside Publishing Company.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Retrieved from <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>

- Pallante, D. H., & Kim, Y. S. (2013). The effect of a multicomponent literacy instruction model on literacy growth for kindergartners and first-grade students in Chile. *International Journal of Psychology*, 48(5), 747-761.
- Raven, J. (1977). *Raven EE Test de Matrices Progresivas: escala especial/coloreada de 4 a 11 años*. [Raven EE Test of Progressive Matrices: special/coloured scale from 4 to 11 years]. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, E., Rueda, M. I., & Orrantía, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. [Intervention strategies for training children with Reading and writing difficulties]. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(3-4), 101-111.
- Scammacca, N., Vaughn, S., Roberts, G., Wanzek, J., & Torgesen, J. K. (2007). RMC Research Corporation, Center on Instruction. Extensive reading interventions in grades k– 3: From research to practice. Retrieved from www.centeroninstruction.org.
- Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological bulletin*, 134(4), 584.
- Soodla, P., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Kikas, E., Silinskas, G., & Nurmi, J.-E. (2015). Does early reading instruction promote the rate of acquisition? A comparison of two transparent orthographies. *Learning and Instruction*, 38, 14–23.
- Strasser, K., Larraín, A., & Lissi, M. R. (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education & Development*, 24(5), 616-639.

- Strasser, K., Rolla, A., & Romero-Contreras, S. (2016). School Readiness Research in Latin America: Findings and Challenges. *New directions for child and adolescent development*, 2016(152), 31-44.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2008). A longitudinal literacy profile of Greek precocious readers. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 165-185.
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, 36(4), 541.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C., ... & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental psychology*, 51(3), 309.
- Ziegler, J., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D. & Schulte-Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86(3), 169-193.

V. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN GENERAL

Esta tesis abordó el problema de las intervenciones en alfabetización temprana, con estudiantes hispanoparlantes, en contextos de vulnerabilidad socio-económica. Nos interesó conocer las intervenciones basadas en la evidencia que permitirían fortalecer a los profesores en su capacidad de respuesta ante las desigualdades de aprendizaje, que no se explican totalmente por las desigualdades socioculturales (LLECE-UNESCO, 2015).

Para ello iniciamos un primer estudio analizando los predictores de la alfabetización temprana. Con esta investigación obtuvimos insumos para identificar estudiantes que podrían desarrollar dificultades en su proceso de alfabetización, de forma temprana, apenas iniciado el primer curso escolar.

En el segundo estudio, realizamos una revisión sistemática de intervenciones basadas en la evidencia sobre alfabetización y, finalmente, en el tercer estudio, diseñamos una intervención educativa suplementaria, desarrollada fuera del aula, en pequeños grupos, multi-componencial, de 20 sesiones de duración, dirigida a los estudiantes con nivel lector más descendido.

Nuestra investigación proporciona evidencia que contribuye en la mejora de la respuesta educativa al proporcionar insumos para la identificación de estudiantes más vulnerables, y en el diseño e implementación de intervenciones eficaces de alfabetización. A su vez, aporta datos convergentes con la literatura que sugiere prudencia al adaptar los hallazgos de lenguas opacas, a

lenguas transparentes como el español (Brown & Goswami, 2006; Geva & Siegel, 2000; Jiménez, Siegel, & López, 2003). Discutiremos ambos asuntos.

La intervención temprana es definida como una estrategia con efecto inoculador (Connor et al., 2013) dado que permite mitigar las consecuencias de las dificultades en alfabetización. Además, intervenir de manera temprana tiene rentabilidad económica (Berlinski & Schady, 2015; Vellutino, Scanlon, Zhang, & Schatschneider, 2008).

Muchos mitos y creencias que sostenían el modelo de espera al fracaso (“esperemos que madure”, “todavía no se adaptó a la maestra nueva”, “tuvo un hermanito”, “todavía no tiene edad para un diagnóstico”), han sido derribados por la evidencia (Baker, McFall, & Shoham, 2008; Burnham, 2013). La intervención temprana mejora la resolución exitosa de los factores mencionados (Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004; Vellutino et al., 2008) y, si el estudiante tiene una discapacidad o trastorno de la lectura (dislexia), la intervención temprana mejora el pronóstico de tal condición y mitiga los efectos secundarios.

No obstante, una alfabetización exitosa, además de temprana, debe ser eficaz. No puede quedar librada a las intuiciones de cada profesor (Lilienfeld, Ammirati, & David, 2012) sino que debe planificarse considerando los componentes críticos que la evidencia reporta, cambiantes y específicos para diferentes etapas del desarrollo (Hammond & Raphael, 1999).

Es así que nuestro primer estudio sugiere que la educación inicial debería priorizar las competencias lingüísticas y meta-lingüísticas, los llamados componentes críticos de la

alfabetización. Luego, nuestro segundo estudio nos permitió comprender cómo hacerlo. Las competencias lingüísticas deberían enseñarse mediante enfoques directos e indirectos. Promover eventos de interacción comunicativa espontáneos y dirigidos, ofrecer modelos con estructuras de lenguaje elaboradas, discutir significados de términos que aparecen en los textos y promover instancias de práctica y uso en contextos diversos, son algunas de las estrategias señaladas por la evidencia (Beck, McKeown, & Kucan, 2010; Wasik, Hindman, & Snell, 2016). El vocabulario amplio y variado, así como la formulación y recepción de expresiones lingüísticas complejas, serán habilidades que potenciarán, tanto su capacidad de comprensión lectora en los años posteriores (Kershaw & Schatschneider, 2012) como la lectura misma en los primeros intentos de decodificación. Los estudios muestran que cuando el estudiante conoce el significado de la palabra (vocabulario), la decodifica mejor (Hammond & Raphael, 1999).

Por otro lado, nuestro primer estudio también nos sugiere que la capacidad de manipular unidades mínimas como los fonemas (CF), favorece el establecimiento entre las relaciones grafema-fonema, habilidad crucial para aprender a leer. Según nuestro primer estudio, los dos predictores (lenguaje oral y conciencia fonológica) representaron el 30% de la varianza explicada en el nivel lector alcanzado al finalizar el primer curso escolar.

La revisión sistemática nos ayudó a comprender que la intervención temprana y el conocimiento sobre los cinco componentes críticos del NRP (2000) podían no ser suficientes. Las competencias de los profesores y su conocimiento experto sobre cómo planificar e implementar la intervención eran señaladas recurrentemente como explicación decisiva del éxito en la intervención, por diferentes investigaciones. Independientemente de la estructura y el

control en el diseño de un programa de intervención, había destrezas que no podían ser pre-establecidas: cómo y cuándo monitorear la respuesta del estudiante, la instrucción diferenciada justa, el andamiaje y la calidad de la retroalimentación. Un programa no es infalible; no hay recetas de instrucción que funcionen para todos, sin la observación aguda del profesor sobre sus estudiantes, la capacidad de reflexionar colaborativamente con pares, o sin un plan más global y consistente en toda la escuela, liderado por un experto en alfabetización.

Identificamos en las Guías de Práctica, recomendaciones concretas que ejemplificaban la importancia del papel del profesor. Se sugiere que los profesores incorporen protocolos de observación para favorecer el monitoreo continuo, que analicen cuándo es conveniente desarmar conceptos complejos en sus partes más simples (*shaping*), que evalúen a todos sus estudiantes tres veces al año y aumenten la frecuencia cada cinco semanas para los que tienen más dificultad (Gersten et al., 2014). El análisis de los datos de la evaluación y su monitoreo en el tiempo, se asocia con un aumento de la conciencia del profesor sobre las necesidades del estudiante (Gersten et al., 2014; Gersten et al., 2009).

Por otro lado, el conjunto de nuestros estudios proporciona evidencia convergente con la idea de que no todas las tareas de conciencia fonológica recomendadas por la literatura anglosajona (NRP, 2000) son igualmente provechosas para los estudiantes de lengua española. Parecería que, dentro del conjunto de tareas de CF, las tareas de rimar no estarían tan asociadas con la alfabetización en participantes hispanoparlantes. Esta conclusión es sostenida fundamentalmente por el primer y tercer estudio de nuestra tesis. En el primero, la rima no realizó una contribución significativa, ni siquiera al nivel lector que los estudiantes tenían al comenzar primer grado

escolar. En el tercer estudio de nuestra tesis, la intervención experimental mostró que los estudiantes lograron mejoras significativas en las habilidades de rima, pero no lo hicieron en lectura. Es decir, aprendieron a rimar, pero esta habilidad no fue transferida a la lectura. Encontramos varios reportes que justificaron este hallazgo, sugiriendo que los procesos necesarios para leer en inglés son diferentes al español (Furnes & Samuelsson, 2011; Goodwin, August, & Calderon, 2015; Guardia, 2014; Tafa & Manolitsis, 2008).

Sin embargo, las tareas más difíciles de CF fueron predictoras del nivel lector con que los estudiantes iniciaron y también con el que terminaron su primer año escolar, por lo que una clara implicación educativa sería que, al finalizar jardínera y comenzar primer año, es recomendable dar énfasis a las tareas de identificación de fonemas aislados y diferentes actividades de supresión o inversión. Aunque nuestra intervención experimental contenía este tipo de tareas, no hubo un impacto estadísticamente significativo en las mismas, luego de finalizada. Presumimos que, de haber existido, este podría haberse transferido a la lectura, pero se trata de una hipótesis especulativa, que deberá confirmarse en futuros estudios.

Comprendimos también que la CF es una habilidad predictora de la alfabetización, pero no puede competir con habilidades propias del lenguaje escrito. El reconocimiento de letras y la escritura de palabras sencillas son habilidades predictoras mucho más robustas que la CF. Parecería que la ortografía es una habilidad de mayor complejidad, que integra la complejidad inherente a la CF (Bigozzi, Tarchi, Caudek, Pinto, & Miranda, 2016). Escribir una palabra requiere saber los fonemas que la conforman, pero primero requiere identificar los fonemas que

corresponden a esos grafemas, y eso es una tarea de CF; específicamente, de segmentación y composición—habilidades destacadas por la evidencia para su enseñanza.

De este hallazgo derivamos otra implicación educativa: cuando los estudiantes ingresan a la educación primaria, el componente crítico de CF cede ante las tareas específicas de lectura y escritura. No se trata de cambiar un componente por otro, se trata de ajustar la dosis de cada uno (Hammond & Raphael, 1999) en función de las características de nuestros estudiantes y su etapa evolutiva. Es crucial hacer hincapié en un conjunto limitado de habilidades de alta prioridad en cada etapa del desarrollo, destacaba una de las Guías de Práctica. Cuando hay dificultades, demasiados objetivos hacen más difícil aprender lo importante (de Boer, Donker, & van der Werf, 2014).

Antes discutimos sobre los hallazgos de que la CF y el LO podían ser habilidades necesarias y suficientes para la etapa de educación inicial, pero necesarias y, ahora destacamos, *no* suficientes para los primeros años de educación primaria, cuando la meta es avanzar en alfabetización. Algo similar sucedió con las tareas de lectura y escritura, por un lado, y la tarea de fluidez lectora, por otro. El primer estudio sugirió que la escritura fue un predictor significativo del nivel lector de nuestros estudiantes, en cambio, no fue predictor significativo de la fluidez lectora. Del mismo modo, el tercer estudio mostró que los participantes de la intervención experimental lograron mejoras en lectura, en comparación a sus pares del grupo de control, pero no lo hicieron en fluidez lectora. Esto sugiere que, una vez que los estudiantes dominan el principio de decodificación y pueden leer y escribir palabras mediante el mecanismo de autoaprendizaje (Share, 2008), el progreso hacia la lectura fluida no se alcanza por el mismo mecanismo

autónomo de los estudiantes, sino que exige prácticas de intervención laboriosas, con intencionalidad pedagógica y sistematización, durante períodos largos (Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler, & Apichatabutra, 2009; Horowitz-Kraus & Finucane, 2016; Strickland, Boon, & Spencer, 2013). En tal aspecto existe consenso entre diferentes ortografías: los reportes de ortografías opacas coinciden también en que la fluidez lectora es el componente más reticente a la intervención, y del que sabemos menos acerca de cómo mejorarlo (Connor, Alberto, Compton, & O'Connor, 2014; Katzir et al., 2006).

A pesar de haber implementado una intervención educativa de acuerdo a la evidencia proporcionada por la revisión sistemática, los datos de nuestro tercer estudio mostraron que la intervención experimental no impactó con mejoras significativas en las habilidades de alfabetización. Esto fue muy desalentador en un principio. No obstante, nuestros resultados fueron justificados por la literatura, desarrollados y discutidos en el estudio correspondiente, por lo que ahora solo serán nombrados: el papel de la CF en general y de la tarea de rimas en particular; la reticencia de los estudiantes con más dificultades a mejorar la fluidez lectora; la breve duración de la intervención; las características de nuestros participantes y su procedencia con bajo NSE; la posible difusión del tratamiento experimental al control, por pertenecer todos los participantes a los mismos centros educativos.

Los datos del tercer estudio ofrecen pistas que pueden ser resueltas en futuros estudios. Para ello, coincidimos con Kratochwill et al., (2012) en que los editores de las revistas en psicología deberían adoptar políticas que permitan la publicación de resultados negativos y evitar el sesgo científico de comunicar sólo lo que ha funcionado. Los resultados negativos son fundamentales

para comprender por qué una intervención en particular no es eficaz bajo ciertas condiciones de práctica (Kratochwill et al., 2012; Kratochwill & Shernoff, 2004). Además, fue revelador comprender que los estudios publicados en revistas científicas que hubieran obtenido impacto significativo en medidas de alfabetización fueron la excepción, más que la norma (Duff et al., 2014; Pericola et al., 2011; Ryder, Tunmer, & Greaney, 2008). Los científicos de intervención en alfabetización más renombrados aún intentan encontrar una intervención exitosa que sea multi-componencial, de corta duración, para los estudiantes con mayores dificultades, con un método que incluya asignación al azar y grupo de control equivalente. Se trata de un problema aún no resuelto, un problema científico pertinente (Scammacca, Vaughn, & Roberts, 2007).

En base a esto, pensamos que nuestro trabajo fue innovador. Porque, además, fue realizado con estudiantes hispanoparlantes y de NSE bajo. Tenemos pistas firmes para orientar sobre las decisiones más efectivas, en base a nuestros hallazgos.

Nuestros participantes mejoraron su conciencia fonológica de forma significativa. Futuros trabajos deberán ajustar el tipo de tarea de CF, aumentando la dosis de tareas más complejas y disminuyendo o suprimiendo las más sencillas, como las de rimar.

En lectura, nuestros participantes del grupo experimental no lograron mejoras significativas estadísticamente en relación al grupo de control, pero avanzaron. El avance los acercó al grupo normolector, al punto de perder las diferencias significativas con estos. Futuros trabajos deberían ajustar la intervención en estos componentes de acuerdo a las intervenciones basadas en la evidencia: reducir el tamaño del grupo, homogeneizar los niveles de aprendizaje de sus

participantes, aumentar la retroalimentación, proveer profesionales más expertos en la implementación.

En fluidez lectora, los participantes de la intervención experimental no mejoraron. Al finalizar las veinte sesiones, estaban al mismo nivel que sus pares del grupo de control, que habían continuado con la enseñanza regular de aula. Este dato nos desafió, dado que habíamos desarrollado intervenciones basadas en la evidencia para abordarlo: lecturas repetidas, teatro lector, lectura guiada con tutor más avanzado, o entre iguales. Sin embargo, al cuantificar la intensidad de estas prácticas en nuestra intervención, descubrimos que, proporcionalmente, representó el 12% de horas totales. Allí comprendimos que lo raro sería que hubiesen mejorado. De la revisión concienzuda sobre este aparente fracaso también sacamos importantes conclusiones para futuros trabajos. La fluidez lectora para estudiantes con dificultades no es el paso que sigue naturalmente a la decodificación. Katzir (2006) señala que esta es la habilidad de la lectura más descuidada, donde muchos estudiantes tienen dificultades, pero su identificación pasa desapercibida porque aprendieron a decodificar. Requiere intervenciones dirigidas y sistematizadas con prácticas enfocadas en tal componente.

En resumen, así como la CF y el LO parecen ser los componentes críticos de la educación inicial, algunas tareas de CF complejas como invertir, sustituir, y la lectura y escritura de textos, serían componentes críticos de primero y segundo año escolar. La fluidez lectora parecería ser el componente crítico de tercer y cuarto escolar (Connor et al., 2014).

En base a esto, pensamos que pudo haber sido una apuesta ambiciosa haber hallado cambios significativos en las medidas de alfabetización evaluadas en nuestros participantes. Aunque ha sido señalada enfáticamente, en los últimos dos estudios de nuestra tesis, la distribución de los componentes críticos recién señalada en los diferentes cursos escolares, no debería entenderse desde una lógica secuencial y lineal. Compartimos que evitar los extremos es el corazón de una intervención equilibrada (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005). La sinergia de un enfoque simultáneo y multi-componencial es la recomendación que se desprende de nuestra tesis. La enseñanza de la comprensión y el vocabulario no se deberían posponer porque los estudiantes no decodifican. Por un lado, hemos señalado que la comprensión favorece la decodificación y, por otro, muchas de las competencias de la comprensión se pueden abordar desde el lenguaje oral (vocabulario, inferencias).

Finalmente, el foco en la importancia del papel de los profesores fue otro hallazgo gratificante y promisorio. Las revisiones mostraron que las intervenciones muy estandarizadas no fueron mejores que las poco estandarizadas. Sin consignas detalladas, los profesores saben bien que hacer, concluyen los investigadores (Vaughn & Wanzek, 2014). Otro equipo que proporcionó formación directa a los profesores, subraya que las conversaciones mantenidas con ellos, permitieron entender la inutilidad de algunas tareas previstas y la buena receptividad de otras, así como conocer el entorno íntimo y siempre cambiante de los centros educativos (Goldsteina & Olszewskia, 2015). Destacan que hablar con los profesores sobre lo que el equipo de investigación había propuesto fue una medida de validez social de las actividades propuestas, más honesta y eficaz que las tradicionales (Goldstein, en prensa).

Esta tesis proporciona insumos que comulgan con la idea de que las experiencias de interacción cotidianas entre estudiantes y maestros pueden ser tan decisivas o más que las habilidades cognitivas que los estudiantes traen desde su contexto de origen (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005). La investigación debe generar conocimiento para mejorar el espacio de acción de los profesores, en lugar de ofrecer servicios ambulatorios tardíos en la parte inferior, destaca el mismo reporte. La calidad del trabajo diario con los profesores, una buena gestión escolar, y un clima acogedor y respetuoso de todos los estudiantes, es el ámbito más relevante para explicar el aprendizaje (Treviño et al., 2010).

Compartimos que la equidad y la atención a los más desfavorecidos económicamente, merece más atención en los debates sobre alfabetización (Bartlett, Dowd, & Jonason, 2015). A su vez, los gobiernos deberían asumir la responsabilidad de promover articulación entre la investigación y el campo profesional. Coincidimos con Estelle Morris (2011) al respecto:

“Con demasiada frecuencia, los políticos no utilizan la mejor evidencia disponible para la formulación de políticas educativas. El gobierno debe mirar cómo se gasta el dinero público en la investigación educativa y asegurarse de que este valioso recurso está proporcionando una relación adecuada calidad-precio. El gobierno puede ayudar proporcionando una estructura que reúna escuelas e investigadores educativos. Los maestros necesitan conocer la calidad de la investigación que leen. Para ello deben establecerse formas eficaces de difundir la investigación a los maestros y los maestros necesitan tiempo y oportunidad para estudiarla, reflexionar sobre ella, implementarla y evaluarla.”

(Morris, 2011)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of Children Who Are Unresponsive to Early Literacy Intervention: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education, 23*(5), 300–316. <http://doi.org/10.1177/07419325020230050501>
- Baker, T. B., McFall, R. M., & Shoham, V. (2008). Current Status and Future Prospects of Clinical Psychology: Toward a Scientifically Principled Approach to Mental and Behavioral Health Care. *Psychological Science in the Public Interest, 9*(2), 67–103. <http://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01036.x>.Current
- Bartlett, L., Dowd, A. J., & Jonason, C. (2015). Problematizing early grade reading: Should the post-2015 agenda treasure what is measured? *International Journal of Educational Development, 40*, 308–314. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.002>
- Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2010). *Bringing Words to Life* (2nd ed.). Guilford Press.
- Berlinski, S., & Schady, N. (2015). *Los Primero Años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. (S. Berlinski & N. Schady, Eds.). New York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Caudek, C., Pinto, G., & Miranda, A. (2016). Predicting Reading and Spelling Disorders : A 4-Year Prospective Cohort Study. *Frontiers in Psychology, 7*(March), 1–12. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00337>
- Brown, K., & Goswami, U. (2006). Phonological Awareness and Literacy. In *Encyclopedia of Language & Linguistics* (pp. 489–497). <http://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/04158-4>
- Burnham, S. (2013). Realists or pragmatists? “Reliable evidence” and the role of the educational psychologist. *Educational Psychology in Practice, 29*(1), 19–35. <http://doi.org/10.1080/02667363.2012.734277>

- Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107–139. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003>
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children*, 75(3), 263–281.
- Connor, C. M., Alberto, P. A., Compton, D. L., & O'Connor, R. E. (2014). *Improving Reading Outcomes for Students with or at Risk for Reading Disabilities: A Synthesis of the Contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers. NCSEER 2014-3000. National Center for Special Education Research*. Washington DC: Institute of Education Sciences.
- Connor, C., Morrison, F., Fishman, B., Crowe, E., Al Otaiba, S., & Schatschneider, C. (2013). A Longitudinal Cluster-Randomized Controlled Study on the Accumulating Effects of Individualized Literacy Instruction on Students' Reading From First Through Third Grade. *Psychological Science*, 24(8), 1408–1419. <http://doi.org/10.1177/0956797612472204>
- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Implementation Linked references are available on JSTOR for this article : Teachers Responses to Success for All : How Beliefs , Experiences , and Adaptations. *SAGE Open*, 37(3), 775–799.
- de Boer, H., Donker, A., & van der Werf, M. (2014). Effects of the Attributes of Educational Interventions on Students' Academic Performance: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 84(4), 509–545. <http://doi.org/10.3102/0034654314540006>

- Duff, F. J., Hulme, C., Grainger, K., Hardwick, S. J., Miles, J. N. V., & Snowling, M. J. (2014). Reading and language intervention for children at risk of dyslexia: A randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 55(11), 1234–1243. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12257>
- Fletcher, J., Coulter, W., Reschly, D., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304–331.
- Flotts, P., Manzi, J., Jimenez, D., Abarzua, A., Cayuman, C., & García, M.-J. (2016). *Terce. Logros De Aprendizaje*. Santiago de Chile: OREALC/Unesco Santiago.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 85–95. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.005>
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, D. (2008). *Assisting Students Struggling with Reading : Response to Intervention (RtI) and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades. A practice guide. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*. Washington DC: Institute of Education Sciences. <http://doi.org/10.1016/j.jhazmat.2011.04.026>
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2009). Assisting Students Struggling with Reading : Response to Intervention (RtI) and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*, 190(1–3), 883–890. <http://doi.org/10.1016/j.jhazmat.2011.04.026>

- Geva, E., & Siegel, L. (2000). The role of orthography and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in bilingual children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1–30.
- Goldsteina, H., & Olszewskia, A. (2015). Developing a Phonological Awareness Curriculum: Reflections on an Implementation Science Framework. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(December), 1837–1850. <http://doi.org/10.1044/2015>
- Goodwin, A. P., August, D., & Calderon, M. (2015). Reading in Multiple Orthographies: Differences and Similarities in Reading in Spanish and English for English Learners. *Language Learning*, 65(3), 596–630. <http://doi.org/10.1111/lang.12127>
- Guardia, P. (2014). Is consonant rhyme important when learning to read in Spanish? *Estudios de Psicología*, 35(3), 567–583. <http://doi.org/10.1080/02109395.2014.965459>
- Hammond, D., & Raphael, T. (1999). *Early literacy instruction for the new Millenium*. Michigan: Center for the Improvement of Early Reading Achievement. <http://doi.org/ED419696>
- Horowitz-Kraus, T., & Finucane, S. (2016). Separating the Different Domains of Reading Intervention Programs: A Review. *SAGE Open*, 6(2). <http://doi.org/10.1177/2158244016639112>
- INEEd. (2015). *Uruguay en el TERCE: resultados y prospecciones*. Montevideo: INEED.
- Jiménez, J. E., Siegel, L. S., & López, M. R. (2003). The Relationship Between IQ and Reading Disabilities in English-Speaking Canadian and Spanish Children. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 15–23. <http://doi.org/10.1177/00222194030360010301>

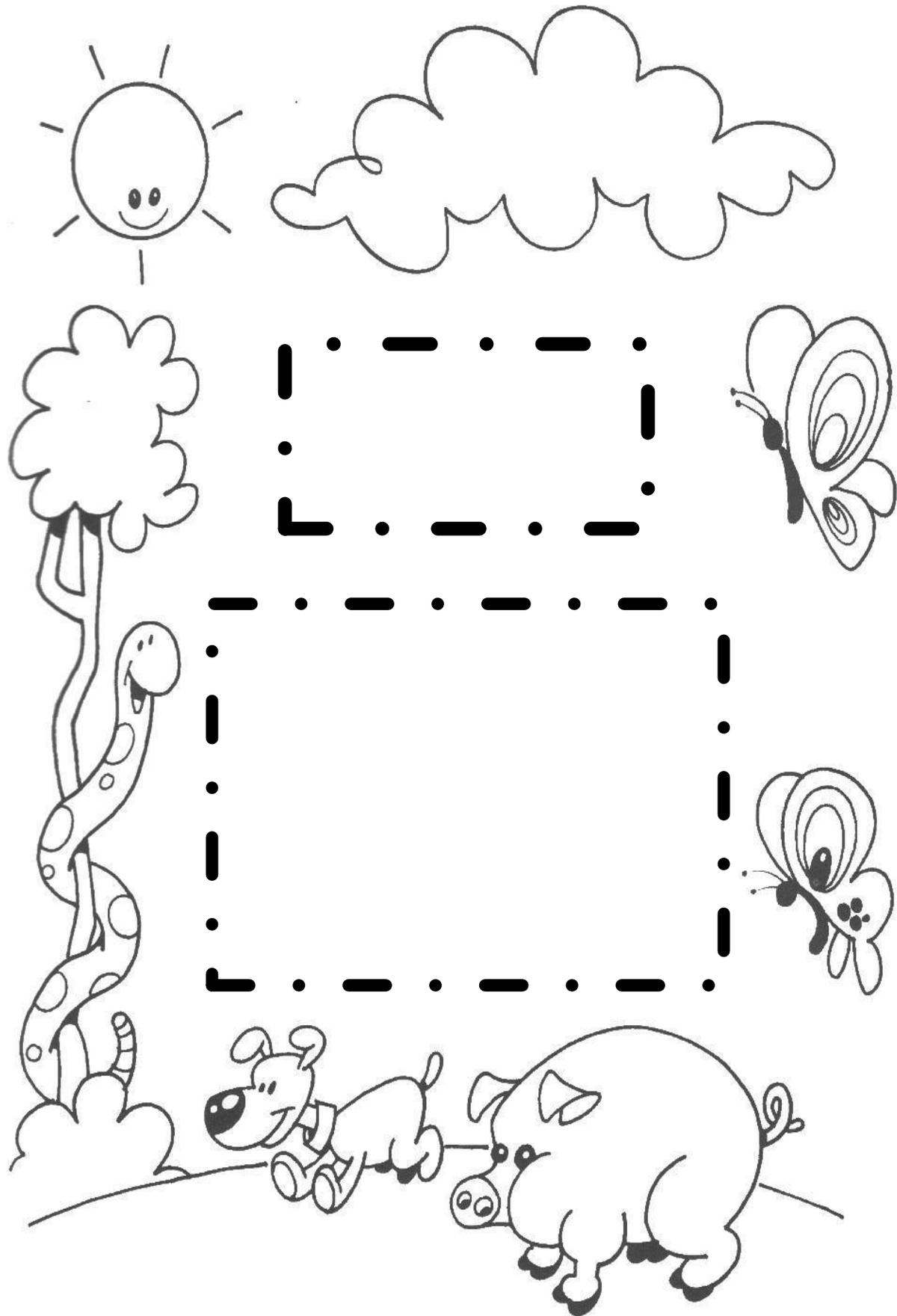
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, *56*(1), 51–82. <http://doi.org/10.1007/s11881-006-0003-5>
- Kershaw, S., & Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of reading. *Reading and Writing*, *25*(2), 433–464. <http://doi.org/10.1007/s11145-010-9278-3>
- Kratochwill, T., Hoagwood, K., Kazak, A., Weisz, J., Hood, K., Vargas, L., & Banez, G. (2012). Practice-Based Evidence for Children and Adolescents: Advancing the Research Agenda in Schools. *School Psychology Review*, *41*(2), 215–235.
- Kratochwill, T. R., & Shernoff, E. S. (2004). Promoting Evidence-Based Interventions in School Psychology.pdf. *School Psychology Review*.
- Kudo, M. F., Lussier, C. M., & Swanson, H. L. (2015). Reading disabilities in children: A selective meta-analysis of the cognitive literature. *Research in Developmental Disabilities*, *40*, 51–62. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.01.002>
- Lilienfeld, S. O., Ammirati, R., & David, M. (2012). Distinguishing science from pseudoscience in school psychology: Science and scientific thinking as safeguards against human error. *Journal of School Psychology*, *50*(1), 7–36. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.006>
- LLECE-UNESCO. (2015). *Factores asociados. Informe de resultados terce.*
- Morris, E. (2011). Empowering educators with evidence. In *Empowering educators with evidence*. York: Institute for Effective Education.
- National Inquiry into the Teaching of Literacy. (2005). *Teaching Reading. December 2005*. Australia. Retrieved from <http://www.dest.gov.au/nitl/report.htm>

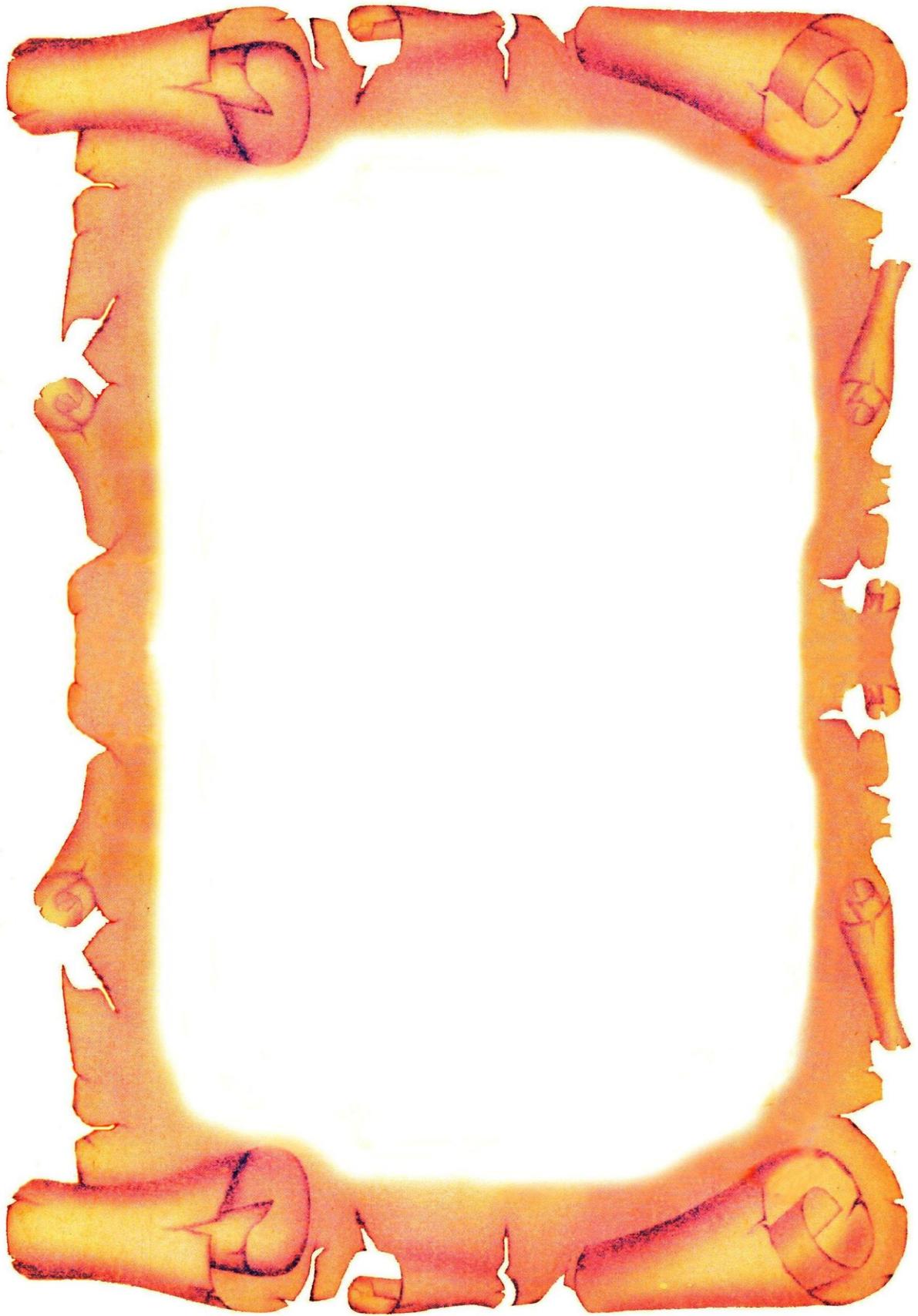
- Nithart, C., Demont, E., Metz-Lutz, M. N., Majerus, S., Poncelet, M., & Leybaert, J. (2011). Early contribution of phonological awareness and later influence of phonological memory throughout reading acquisition. *Journal of Research in Reading, 34*(3), 346–363.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01427.x>
- Pericola, L., Speece, D., Silverman, R., Ritchey, K., Schatschneider, C., Cooper, D., ... Jacobs, D. (2011). Validation of a Supplemental Reading Intervention for First- Grade Children. *Journal of Learning Disabilities, 43*(5), 402–417.
<http://doi.org/10.1177/0022219409355475>
- Reynolds, M., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2011). What Recent Reviews Tell Us About the Efficacy of Reading Interventions for Struggling Readers in the Early Years of Schooling. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(3), 257–286.
<http://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598406>
- Ryder, J., Tunmer, W., & Greaney, K. (2008). Explicit Instruction in Phonemic Awareness and Phonemically Based Decoding Skills as an Intervention Strategy for Struggling Readers in Whole Language ClassroomsNo Title. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21*(4), 349–369.
- Scammacca, N., Vaughn, S., & Roberts, G. (2007). *Extensive Reading Interventions in Grades K-3: From Research to Practice*. Portsmouth NH: Center on Instruction.
- Share, D. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an“ outlier” orthography. *Psychological Bulletin, 134*(4), 584.

- Strasser, K., Rolla, A., & Romero-Contreras, S. (2016). School Readiness Research in Latin America: Findings and Challenges. In *Child and adolescent development in Latin America. New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 31–44). Preiss.
<http://doi.org/10.1002/cad>
- Strickland, W. D., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2013). The Effects of Repeated Reading on the Fluency and Comprehension Skills of Elementary-Age Students with Learning Disabilities (LD), 2001-2011: A Review of Research and Practice. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal*, 11(1), 1–33. Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=89631618&site=ehost-live&scope=site>
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2008). Longitudinal Literacy Profile of Greek Precocious Reader. *Reading Research Quarter*, 43(2), 165–185.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco. Retrieved from <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/1068>
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229–243. <http://doi.org/10.1177/0022219409345009>
- Unesco. (2006). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006. Educación para Todos – La alfabetización, un factor vital*. París: Unesco. Retrieved from
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>
- Unesco. (2008). *Educación para todos en 2015¿ Alcanzaremos la meta?* Paris: Unesco. Retrieved from <http://www.doaj.org/doaj?func=abstract&id=474209>

- Unesco. (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE. Análisis curricular*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vaughn, S., & Wanzek, J. (2014). Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: Meaningful impacts. *Learning Disabilities Research and Practice, 29*(2), 46–53. <http://doi.org/10.1111/ldrp.12031>
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing, 21*(4), 437–480. <http://doi.org/10.1007/s11145-007-9098-2>
- Villalobos, C., Baeza, A., & Treviño, E. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al terce —2016—*. Santiago de Chile.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 39–57. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

ANEXO 1: CUADERNILLO







INDICE

PALABRAS	P.1
UNA PINDÓ	P.8
VIOLETA	P.15
OLEGARIO	P.23
HAY QUE INSISTIR	P.31
TODOS LOS CUENTOS	P.39
UNO DE CONEJOS	P.55
UNA LUNA	P.66
¿Y LA PELOTA?	P.75
CASTILLO	ANEXO



ANEXO 2: MANUAL TÉCNICO

qwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwer
uiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopa
fghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjk
cvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbn
wertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwerty
opasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasc
hijklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklz
vbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnm
wertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwerty
opasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasc
hijklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklz
vbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnm
wertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwerty
opasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasc
hijklzxcvbnmrtvuiopasdfghijklzxcvbn

PARTE I: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Cronograma de Sesiones

Sesión 1: Palabras.....	2
Sesión 2: Palabras.....	4
Sesión 3:Una Pindó.....	6
Sesión 4: Una Pindó.....	8
Sesión 5: Violeta.....	11
Sesión 6: Violeta.....	13
Sesión 7: Olegario.....	15
Sesión 8: Olegario.....	17
Sesión 9: Hay que insistir.....	19
Sesión 10: Hay que insistir.....	20
Sesión 11: Todos los cuentos.....	22
Sesión 12: Todos los cuentos.....	24
Sesión 13: Todos los cuentos.....	26
Sesión 14: Todos los cuentos.....	27
Sesión 15: Uno de conejos.....	28
Sesión 16: Uno de conejos.....	30
Sesión 17: Una Luna.....	32
Sesión 18: Una Luna.....	34
Sesión 19: Todos los cuentos.....	36
Sesión 20: Todos los cuentos.....	38

PARTE II: MANUAL TEÓRICO

1. Procesos Cognitivos involucrados.....	41
2. Estrategias de enseñanza.....	43
3. Técnicas para desarrollar Lenguaje Oral	
1. Comprensión y expresión oral.....	45
2. Vocabulario.....	46
3. Segmentación Léxica.....	47

4. Segmentación Silábica.....	47
5. Segmentación Fonológica.....	48
6. Omisión de fonos.....	49
7. Sustitución.....	50
8. Inversión.....	51
4. Técnicas para desarrollar Lenguaje Escrito	
1. Lectura de palabras.....	52
2. Escritura de palabras.....	53
3. Lectura Guiada y Lecturas Repetidas (Fluidez Lectora).....	54
5. Técnicas para desarrollar Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación	
1. Pensar sobre lo que aprendimos.....	55
i. Construyendo un castillo.....	55
2. Dialogar con el texto.....	56
3. Activar Inferencias.....	57
4. Identificar la estructura de la historia.....	58

	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13	Sesión 14	Sesión 15	Sesión 16	Sesión 17	Sesión 18	Sesión 19	Sesión 20
Cuento	TODO8	TODO8	TODO8	TODO8	UNO DE CONEJOS	UNO DE CONEJOS	UNA LUNA	UNA LUNA	¿Y LA PELOTA?	¿Y LA PELOTA?
Lenguaje Oral	Comprensión y Expresión	¿Cuál es cuál?	Elegimos un cuento	Lectura conjunta	Lectura del cuento	Reconstrucción del cuento	Lectura del cuento	Reconstrucción del cuento	Lectura del cuento	Reconstrucción del cuento
	Vocabulario		Esta le sé, este no le sé.	¿Qué será?					¿Qué será?	
	Conciencia fonológica	Contar palabras	Palabras que se mojan	Armando un puzzle	Conejo Baltarín	Conejo Baltarín	Armando un puzzle	Balta, saltó la pelota	Balta, saltó la pelota	
Reconocimiento de Palabras	Deodifiaación	Descubre la intrusa	¿Cuál es cuál?	Adivina, adivinador	Descubre la intrusa	Lectura Guiada	Lectura Guiada	Lectura Guiada	Muchos perros	El dueño de cada perro
	Codificación	Escribir oraciones		Escribir oraciones	Descubre la que falta	Descubre la que falta	Escribir oraciones		(Muchos perros)	¿En qué habitación me quedo?
Estrategias de Aprendizaje:	Activar inferencias				(Lectura del cuento)		Preguntas cristales y de detective	Preguntas cristales y de detective	Lectura del cuento	
	Identificar la estructura					(Reconstrucción del cuento)		(Reconstrucción del cuento)		(Reconstrucción del cuento)
	Pensar lo que aprendimos	Construir un castillo	Construir un castillo	Construir un castillo	Construir un castillo	Construir un castillo	Construir un castillo	Construir un castillo	Construir un castillo	Nuestro castillo
Para seguir aprendiendo	Contar sonidos		Contar sonidos		Rimando, rimando		Rimando, rimando		Contar sonidos	
	Descubre palabras	Descubre palabras	Descubre palabras		Descubre palabras		Descubre palabras		Descubre palabras	

INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA

¿Se acuerdan cómo me llamo? Vieron, que estuvimos trabajando juntos en la clase, junto a Clea y Barrigón. Ahora vamos a empezar a vernos nosotros cuatro (o cinco): Yo, Martín, Lucía y Lucas. Nos vamos a ver todos los lunes y los miércoles un ratito, acá en este salón.

¿Y saben para qué? ¿Qué les parece? (...) Sí, para aprender muchas cosas. ¿Saben qué queremos aprender especialmente? Queremos aprender a leer y a escribir. ¿Ustedes ya saben leer y escribir? ¿Conocen todas las letras? ¿Qué cosas ya les salen muy bien? ¿Cuáles les parece que tenemos que practicar mucho? (...)

¡Muy bien! Todas esas cosas las vamos a practicar todos juntos y vamos a ayudarnos. Saben, que aprender a leer y escribir, así como lo hacen los grandes, como la maestra, mamá o papá, el tío (...), es una tarea bien difícil. Hay que aprender muy de a poquito, como si fuéramos a construir un castillo muy muy lindo.

Cada partecita, que vamos a aprender, cada letra, cada palabra, que vamos a aprender a leer y a escribir, es como si fuéramos poniendo un ladrillito a la vez, de nuestro castillo.

Cada uno de ustedes va a tener uno de estos cuadernos con muchas cosas lindas para hacer y para aprender. Al final, tenemos nuestro castillo, el castillo, que vamos a construir juntos (mostrar anexo). Cada vez que sentimos, que aprendimos algo nuevo, que estamos un pasito más cerca de leer y escribir, vamos a pintar uno de los ladrillos. Hay ladrillos muy pequeños, que los vamos a poder poner rápido. Pero hay otros grandes, para los cuáles tenemos que practicar mucho, antes de poder pintarlos. Así de a poquito, y ayudándonos entre todos, vamos a ir construyendo nuestro castillo. Y van a ver, cuando esté listo, lo lindo que vamos a saber leer y escribir. ¿Qué les parece? ¿Empezamos?

Acá en la primera hoja de nuestro cuaderno, hay un dibujo que pueden pintar, como más les guste (mostrar carátula). También hay una cartita, para llevar a casa, para que su familia también sepa, todo lo que vamos a hacer y los pueda ayudar.

¿Tienen ganas de empezar? ¡Qué bueno!

SESIÓN 1: PALABRAS

Lectura del cuento *Palabras*

Nuestra meta es despertar la motivación y crear emociones positivas relacionadas con la historia. Para ello, emplear tonos de voz y expresiones gestuales que faciliten la representación de la historia es altamente recomendable.

Al finalizar utilizaremos la técnica Dialogar con el texto, para estimular el uso del lenguaje, emplear el vocabulario del cuento y activar inferencias relacionadas con la historia.

A modo de ejemplo:

Idea del texto: *Es una historia de palabras..(...) Es una historia de una niña que tenía una regadera que en lugar de regar agua, regaba palabras..(...) ¿Los personajes? El pájaro, la niña que riega palabras, las palabras, las ovejas,*

Activación de esquemas previos: *¿Ustedes saben de dónde cae la lluvia? (...) ¿Conocen otras palabras que dan miedo, cariñosas (...)?*

Pregunta de inferencia: *¿Por qué se formó un campo de palabras? ¿Y esas ovejas por qué sabían leer? ¿Por qué dice que es un “lugar tan especial”?*

PROCESO: Reconocimiento de Palabras

TÉCNICA: Leer palabras

Regadera de Palabras (p.2)

Para desarrollar el reconocimiento de palabras, debemos enseñar el ensamblaje fonológico que realizamos para decodificar. Utilizaremos la técnica Leer Palabras.

Modelar la lectura de la palabra REGADERA. Pedir que los niños identifiquen, todos los lugares, donde dice REGADERA.

Emplear la técnica Leer Palabras, pidiendo a cada niño que lea en forma individual una de las palabras. Ir traspasando el control a los niños, a medida que se apropian del mecanismo de ensamblaje. Comenzar con las palabras más cortas.

Para los niños que logren leer las palabras con más fluidez, animarlos a leer el breve texto al final de la página. Para los demás, leerles el texto, mostrando, que si siguen practicando la lectura de palabras, pronto podrán leer ya un pequeño texto.

PROCESO: Vocabulario y Expresión oral

Esta va con esta (p.3)

En esta actividad utilizaremos palabras que aparecían en el cuento, para promover la reflexión conceptual sobre el mismo.

¡Miren! Tenemos las regaderas: ¿qué palabras riega esta, vamos a leer? (...) Paaalaaabras caariifooosass. Y es de color.... A ver esta otra regadera: paaa laaa braas que daaan mieeedo. Y es de color...

Y por acá están todas las palabras que estaban en el cuento. (Leerlas rápidamente). Entonces me acuerdo que OSCURIDAD, era una palabra que daba miedo, así que la voy a pintar del mismo color que la regadera de palabras que dan miedo, vean como hago...(modelar)

¿Quién sigue? A ver si pintamos otra palabra en la regadera que corresponde.

En Práctica Guiada, realizaremos dos ejercicios más de forma colectiva. Luego agruparemos en parejas a los niños para realizar la tarea de forma colaborativa.

De ser posible, es altamente recomendable, socializar al final o durante la actividad reflexiones del siguiente modo:

¿Y por qué será que “oscuridad” la pintamos igual que “...”qué tienen en común? ¿En qué se parecen?

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar lo que aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

Emplear Técnica Construir un castillo

¿Qué les parece que aprendieron hoy? ¿Qué cosas ya les salen mejor? ¿Cuáles tenemos que seguir practicando? ¿Qué les resultó fácil? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Cómo se sienten cuando algo les sale bien? ¿Y cuando algo les sale mal?

Aprendimos muchas palabras nuevas. ¿Cuáles por ejemplo? Muy bien, podríamos pintar un ladrillo por eso, ¿cierto? También aprendimos qué hay que hacer para leer. Todavía no nos sale bien, pero recién empezamos. Podríamos empezar a pintar un ladrillo medio grande. Así cada vez que practicamos leer una palabra, lo seguimos pintando, hasta que ya podamos leer palabras muy bien y el ladrillo esté todo pintado.

SESIÓN 2: PALABRAS

PROCESO: Lenguaje Oral

TECNICA: Identificar la estructura

Reconstruir el cuento *Palabras* (p.4)

El objetivo es estimular el uso del lenguaje a través de la reconstrucción de la historia. Mostramos las imágenes, ya que favorecen el recuerdo y la elaboración de una historia coherente. Utilizaremos el organizador gráfico que aparece en el cuadernillo para facilitar la identificación de la estructura de la historia (marco, problema, desenlace).

Podría iniciarse de la siguiente forma:

Se acuerdan de este cuento que leímos? Vamos a recordarlo juntos. Yo voy pasando las páginas y ustedes van contando de qué se trata.

- Muy bien, miren cómo lo dice Juan...Había muchas palabras. Cómo podemos explicar mejor lo que dice Juan? Vamos a ayudarlo?

- A ver, Martín está contando cuál es el problema de esta historia. Recuerden que todas las historias tienen un problema? Un problema es algo que sucede, que hay que resolver...

- Ahora estamos contando cómo se resuelve esta historia, como termina, el final.

Ir registrando los aportes de los niños en uno de los cuadernillos, para poder repasarlo al final.

PROCESO: Reconocimiento de Palabras

TÉCNICA: Leer palabras, lectura guiada y repetida

Palabras Multicolores (p.5)

El objetivo es enseñar el ensamblaje fonológico que realizamos para decodificar. Utilizaremos nuevamente la técnica de Leer palabras.

Repetir tantas veces como sea posible utilizando las técnicas de Lectura guiada y Lectura repetida.

Algunas ideas para repetir la lectura sin perder la motivación:

1. *Ahora lee Juan con Mariana y los demás los ayudamos...*
2. *Ahora Juan sólo*
3. *Ahora Mariana sola...*
4. *Ahora quiénes quieren leer juntos? (en pares)*
5. *Los demás los podemos ayudar.....*

PROCESO: Conciencia Fonológica

TÉCNICA: Segmentación silábica

Contar sílabas (p. 6)

Vamos a elegir algunas palabras del cuento, para aprender a separarlas en sílabas, en golpecitos más pequeños. Yo voy a elegir la palabra REGADERA y para ustedes la palabra OVEJA. Miren bien cómo se hace, a ver si me ayudan:

Emplear técnica Segmentación Silábica.

Ahora vamos a ver, si podemos darnos cuenta, cuántos aplausos llevan estas palabras, que están acá dibujadas (página X). Vamos a pintar cada aplauso que hacemos.

PROCESO: Codificación

TÉCNICA: Escribir palabras

Regando palabras (p.7)

Les mostraremos la regadera gigante y les pediremos que escriban palabras que salen de la regadera. Pueden ser cariñosas, que den miedo, largas, cortas, etc.

No se espera que escriban con autonomía, sino todo lo contrario, proveemos un andamiaje intenso, favoreciendo el aprendizaje colaborativo entre pares y la enseñanza recíproca, ayudando con la segmentación fonológica, mostrando grafemas si es necesario, escribiendo por ellos, etc.

Se empleará la técnica Escribir una palabra

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar lo que aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

¿Qué les parece que aprendieron hoy? ¿Qué cosas ya les salen mejor? ¿Cuáles tenemos que seguir practicando? ¿Qué les resultó fácil? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Cómo se sienten cuando algo les sale bien? ¿Y cuando algo les sale mal?

Aprendimos muchas cosas nuevas hoy. ¿Cuáles por ejemplo? Muy bien, podríamos pintar un ladrillo por eso, cierto? También aprendimos qué hay que hacer para escribir una palabra. Todavía no nos sale bien, pero recién empezamos. Podríamos empezar a pintar un ladrillo medio grande. Así cada vez que practicamos leer una palabra, lo seguimos pintando, hasta que ya podamos escribir palabras muy bien y el ladrillo esté todo pintado.

SESIÓN 3 : UNA PINDÓ

PROCESO: Comprensión Oral-Activar Inferencias

TÉCNICA: Dialogar con el texto

Lectura del cuento *Una Pindó*

Nuestra meta es despertar la motivación, crear emociones positivas relacionadas con la historia, despertar el interés. Para ello, emplear tonos de voz y expresiones gestuales que faciliten la representación de la historia es altamente recomendable.

Al finalizar utilizaremos la técnica Dialogar con el texto, para estimular el uso del lenguaje, emplear el vocabulario del cuento y activar inferencias relacionadas con la historia.

Idea del texto: *¿De qué se trata este cuento? ¿Cuál es la idea importante?*

Se trata de una hormiga, que hace un viaje para encontrar una Pindó....

Activación de esquemas previos: *¿Alguna vez se perdieron? ¿Y alguien los ayudó? ¿Conocen los animales, que aparecen en el cuento? ¿Dónde los vieron?*

Pregunta de inferencia: *¿Por qué el caracol se cansó mucho? ¿Por qué todos los animales se ponen contentos, cuando la oveja contesta, que sabe lo que es una Pindó?*

PROCESO: Conciencia Fonológica

TECNICA: Segmentación Fonológica

Contar sonidos (p.9)

El objetivo de esta actividad es entrenar la conciencia fonológica a partir de la segmentación fonológica.

Una manera de presentar la actividad podría ser: *Rimando rimando, vamos comenzando...Vamos a jugar con los sonidos como hacía Cleta, Barrigón se acuerdan? Miren como es...*

Elegir uno de los personajes para comenzar a modelar con la técnica de Segmentación fonológica.

Seguir sucesivamente hasta pasar por todos los personajes. Esta tarea se realiza en su totalidad de forma conjunta, con intensa mediación.

Es posible que se ligue naturalmente con la siguiente actividad, sin la necesidad de pasar por toda la explicitación de la técnica Escribir palabras.

PROCESO: Codificación

TÉCNICA: Escribir palabras

Los personajes (p.10)

El objetivo de esta actividad es enseñar la escritura de palabras a partir de la segmentación fonológica y la correspondencia con cada grafema. Intervenir mostrando explícitamente como deben hacerlo. Si no recuerdan el grafema, enseñárselo y apoyarse en los abecedarios contenidos en los anexos del cuadernillo. Promover la metacognición respecto a “pensar cómo hacemos para escribir una palabra”

Ahora vamos a escribir el nombre de cada personaje. ¿Saben cómo se escribe? ¿Quién quiere contar cómo hace para escribir? A ver, Martín nos va a contar cómo hace, qué piensa, cada vez que tiene que escribir algo. Vamos a escucharlo muy atentos todos y luego decimos si lo hacemos igual o hacemos algo diferente. A ver...

Usar técnica Escribir Palabras. Explicitar la conexión que tiene con la que acaban de realizar de Segmentación Fonológica.

PROCESO: EA y Autorregulación

TECNICA: Pensar sobre lo qué aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 4 : UNA PINDÓ

PROCESO: Lenguaje Oral

TECNICA: Identificar la estructura

Reconstruir el cuento *Una Pindó* (p.11)

El objetivo es estimular el uso del lenguaje a través de la reconstrucción de la historia. Mostramos las imágenes ya que favorecen el recuerdo y la elaboración de una historia coherente. Utilizaremos el organizador gráfico que aparece en el cuadernillo para facilitar la identificación de la estructura de la historia (marco, problema, desenlace).

Podría iniciarse de la siguiente forma: *¿Se acuerdan de este cuento que leímos? Vamos a recordarlo juntos. Yo voy pasando las páginas y ustedes van contando de qué se trata.*

Muy bien, miren cómo lo dice Juan...La hormiga quería ver una Pindó. Cómo podemos explicar mejor lo que dice Juan? ¿Vamos a ayudarlo?

A ver, Martín está contando cuál es el problema de esta historia. Recuerden que todas las historias tienen un problema? Un problema es algo que sucede, que hay que resolver...

Ahora estamos contando cómo se resuelve esta historia, como termina, el final..

Ir registrando los aportes de los niños en uno de los cuadernillos, para poder repasarlo al final.

PROCESO: Conciencia Fonológica y Codificación

TÉCNICA: Segmentación silábica

Contar sílabas (p.12)

El objetivo de la actividad es favorecer la conciencia silábica, necesaria para leer y escribir.

Una manera de comenzar podría ser: *Hoy vamos a contar las sílabas como hacíamos la otra vez con los aplausos ¿se acuerdan? (...)*

Hacer 2 o 3 ejemplos de manera conjunta.

Ahora que recordamos cómo descubrir las sílabas, vamos a hacer esta tarea.

Miren, comenzamos con el dibujo de la tortuga. Vamos a contar juntos cuántas sílabas tiene TORTUGA (...) A ver...(…) Tiene tres sílabas, muy bien, TOR TU GA. Vamos a hacerle rayitas para marcar las sílabas. Ahora vamos a escribir cada sílaba en su casillero. Miren como lo hacemos.(Modelar con la primera palabra. Usar la técnica Escribir Palabras).

Muy bien! Ahora seguimos con la otra...

PROCESO: Comprensión oral

TÉCNICA: Activar Inferencias

Preguntas cristalinas y detectives (p.13)

El objetivo de esta actividad es activar inferencias a partir de algunos enunciados que aparecen en el cuento.

Una manera de presentarla podría ser, presentar imágenes del cuento y preguntar.

Ejemplo página 1 del cuento: *Miren las gotitas que tiene la hormiga...por qué será?*

Las explicaciones, que proponen los niños deben confrontarse entre sí, no importa que sean incorrectas. Por ejemplo: *Martín dice que la hormiga estaba triste porque tenía hambre ¿qué les parece a ustedes? ¿Así es la historia? ¿Se trata de una hormiga que tenía hambre?*

¿Sabían cómo le vamos a llamar a esto que estuvimos pensando? Hicimos un trabajo de detective, porque la hormiga podía tener gotitas por muchas cosas, tuvimos que pensar, conversar y decidir por qué podía estar triste la hormiga... Vamos a ver otra pregunta ahora.

¿Con quién se encontró?

Esta pregunta en cambio, que respondimos, es una pregunta cristalina, está clara como el agua. Hasta podemos encontrar en el libro la respuesta bien clarita. No como en la otra pregunta, que contestamos hoy, que era una pregunta de detective. Ahí tuvimos que investigar, pensar mucho más, ya que no está la respuesta así clarita en el texto.

Vamos a ver otra pregunta a ver si ustedes me saben decir, si es una pregunta de detective o cristalina.

Aprovechar al máximo cada pregunta, para promover el intercambio lingüístico, la confrontación y la reformulación de las ideas.

¿Por qué está feliz la tortuga? (Porque era el día de su cumpleaños, porque había salido el sol, etc. – detective)

¿Cuál camino tomaron? (El camino de las flores - cristalina)

¿Cómo se siente la hormiga cuando se encuentran con el perro? (detective)

OBJETIVO: Reconocimiento de palabras

TÉCNICA: Lectura Guiada y Lectura repetida

Lectura Guiada (p.14)

El objetivo de esta actividad es promover la lectura activando el procesamiento semántico. Para ello, se simplifica el procesamiento léxico, reduciendo la cantidad y complejidad de las palabras. A la vez, utilizamos una técnica de frecuentación de palabras, repitiéndolas más de una vez.

Una manera de presentarla podría ser:

¿Sabían que dice acá? ¡Es el cuento que leímos hoy! Pero más cortito, para que podamos leerlo todos juntos. ¡Vamos a comenzar!

Comenzamos utilizando la técnica de Lectura Guiada, entre todos. Progresivamente, dejamos que los alumnos continúen con más independencia del adulto, que interviene para corregir o ayudar a realizar el ensamblaje fonológico, si este se hace muy dificultoso.

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar lo que aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 5: VIOLETA

PROCESO: Comprensión Oral

TÉCNICA: Dialogar con el texto

Lectura del cuento *Violeta*

Nuestra meta es despertar la motivación, crear emociones positivas relacionadas con la historia, despertar el interés. Para ello, emplear tonos de voz y expresiones gestuales que faciliten la representación de la historia es altamente recomendable.

Al finalizar utilizaremos la técnica Dialogar con el texto, para estimular el uso del lenguaje, emplear el vocabulario del cuento y activar inferencias relacionadas con la historia.

Idea del texto: *¿De qué se trata este cuento? ¿Cuál es la idea importante? Se trata de una bruja, que*

Activación de esquemas previos: *¿Conocen algún otro cuento de una bruja? ¿Siempre son brujas malas o también hay brujas buenas, como Violeta?*

Pregunta de inferencia: *Le gustará estar chiquita a Violeta? Qué les parece? Por qué? Todos piensan como Juan o alguien cree que Violeta se entristece cuando se achica?*

PROCESO: Decodificación y Codificación

TÉCNICA: Leer palabras y Escribir palabras

Descubre la que falta (p. 16)

El objetivo de la actividad es entrenar tanto la escritura como la lectura de palabras.

Intervenir con práctica guiada con los niños, que lo necesiten. Registrar el proceso de cada niño. Recordar las técnicas Leer Palabras y Escribir Palabras. Puede ser útil actualizar algunos pasos específicos de las mismas.

Acá aparece el mismo cuento, que leímos, pero más cortito. Y además le faltan algunas palabras, que nosotros tenemos que descubrir. Vamos a comenzar a leer. ¿Recuerdan qué había que hacer para leer? (...) ¡Muy bien!

Pedir que cada niño vaya leyendo una parte, por turnos.

¡Uy! Acá nos falta una palabra. ¿Cuál les parece que es? (...) (Ponerse de acuerdo en una palabra). ¡Muy bien! Vamos a escribirla entonces. ¿Se acuerdan cómo se hace para escribir palabras? (...) Muy bien. Vamos a escribirla entonces.

Continuar con la actividad.

PROCESO: Vocabulario

¿Qué será? (p.17)

Miren, acá tenemos varios objetos, que aparecen en el cuento de Violeta. ¿Cómo se llaman? (...) ¿Para qué sirven? (...) Vamos a hacer un juego ahora con estos dibujos. Yo le voy a decir a Martín, el nombre de uno de estos dibujos al oído. Pero los demás no pueden saber cuál es. Ustedes tienen que averiguar, con preguntas, cuál es el dibujo, que le tocó a Martín. Pero Martín, solo puede contestar con dos palabras: sí o no. Vamos a probar.

Elegir un niño y decirle al oído el nombre de un objeto. Hacerle varias preguntas, modelando, para que los demás vean cómo se realiza el juego.

Guiar las preguntas hacia la forma, la textura, el peso, la funcionalidad. Estas preguntas ayudan a conceptualizar, favoreciendo de esta manera la incorporación del vocabulario.

Jugar varios turnos.

PROCESO: EA y Autorregulación

TECNICA: Pensar sobre lo qué aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 6: VIOLETA

PROCESO: Lenguaje Oral

TECNICA: Identificar la estructura

Reconstruir el cuento *Violeta* (p.18)

El objetivo es estimular el uso del lenguaje a través de la reconstrucción de la historia. Mostramos las imágenes ya que favorecen el recuerdo y la elaboración de una historia coherente. Utilizaremos el organizador gráfico que aparece en el cuadernillo para facilitar la identificación de la estructura de la historia (marco, problema, desenlace).

¿Se acuerdan de este cuento que leímos? Vamos a recordarlo juntos. Yo voy pasando las páginas y ustedes van contando de qué se trata.

- Muy bien, miren cómo lo dice Juan. ¿Cómo podemos explicar mejor lo que dice Juan? ¿Vamos a ayudarlo?

- A ver, Martín está contando cuál es el problema de esta historia. ¿Recuerden que todas las historias tienen un problema? Un problema es algo que sucede, que hay que resolver...

- Ahora estamos contando cómo se resuelve esta historia, como termina, el final..

PROCESO: Conciencia Fonológica y Decodificación

TÉCNICAS: Leer Palabras

Rimando, rimando.... (p.19)

Rimando, rimando, vamos comenzando..... ¿Se acuerdan cuando jugamos con los sonidos de las palabras? (...) Bueno hoy vamos a jugar con palabras que riman. ¿Qué son palabras que riman? (...)

Llevar ejemplos: ratón con ramón, ladrillo con palillo.

Ahora tenemos que leer la palabra, que está escrita acá. ¿Se acuerdan cómo se hacía?

Muy bien. ¿Qué dibujos vemos acá abajo de la palabra? (Nombrarlos.) ¿Cuál de estos dibujos rima con la palabra BRUJA?

Modelar repitiendo cada palabra, enfatizando la sílaba que rima.

Muy bien. Vamos a hacerle un redondel entonces.

Ir traspasando el control de la actividad a los niños.

PROCESO: Codificación

TECNICA: Escritura de palabras

Entrevero de letras (p.20 y 21)

¡Uy! ¡Miren! Se nos entreveraron todas las letras. ¿Me ayudan a ordenarlas, para escribir los nombres de estos dibujos? Por ejemplo, para escribir la palabra LUPA, voy a ver con qué letra empieza LLLL UUUU PPPP AAAA. Muy bien. Voy a escribir las letras ordenadas ahora entonces.

PROCESO: Decodificación

TECNICA: Leer palabras

Lectura guiada (p.22)

El objetivo de esta actividad es promover la lectura activando el procesamiento semántico. Para ello, se simplifica el procesamiento léxico, reduciendo la cantidad y complejidad de las palabras. A la vez, utilizamos una técnica de frecuentación de palabras, repitiéndolas más de una vez.

Una manera de presentarla podría ser:

¿Saben que dice acá? ¡Es el cuento que leímos hoy! Pero más cortito, para que podamos leerlo todos juntos. ¡Vamos a comenzar!

Comenzamos utilizando la técnica de lectura guiada, entre todos. Progresivamente, dejamos que los alumnos continúen con más independencia del adulto, que interviene para corregir o ayudar a realizar el ensamblaje fonológico, si este se hace muy dificultoso.

Podemos ir pasando las páginas a medida que vamos leyendo para favorecer la lectura.

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar lo que aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 7: OLEGARIO

PROCESO: Comprensión Oral

TÉCNICA: Dialogar con el texto

Lectura del cuento *Olegario*

Nuestra meta es despertar la motivación, crear emociones positivas relacionadas con la historia, despertar el interés. Para ello, emplear tonos de voz y expresiones gestuales que faciliten la representación de la historia es altamente recomendable.

Al finalizar utilizaremos la técnica Dialogar con el texto, para estimular el uso del lenguaje, emplear el vocabulario del cuento y activar inferencias relacionadas con la historia.

Idea del texto: *¿De qué se trata este cuento? ¿Cuál es la idea importante? Se trata de una bicho de luz, que no tenía luz*

Activación de esquemas previos: *¿Alguna vez les pasó, que no sabían hacer algo? ¿Cómo se sintieron? ¿A quién le pidieron ayuda? ¿Alguna vez vieron un bichito de luz? ¿Alguna vez se quedaron sin luz en casa?*

Pregunta de inferencia: *¿Cómo se sintió Olegario, cuando no podía dar luz? (...) ¿Por qué nadie podía ayudarlo? ¿Por qué era tan importante para Olegario poder dar luz?*

PROCESO: Conciencia fonológica

TÉCNICA: Omisión de sonidos

Lucecitas (p.24)

No saben lo que le pasó a Olegario: Le empezó a funcionar mal su luz de nuevo. Pero esta vez no se le apagó del todo. Se le apaga de a ratos. Miren:

Para llamar a su amiga la abeja, se le prende una lamparita, por cada sonido de la palabra abeja. Pero no le sale el primer sonido!!! La luz no se prende y no le sale la voz. Luego se esfuerza tanto tanto que finalmente le sale...

Tenemos que tachar la primera bombita. Entonces Olegario dice ...BEJA en vez de ABEJA. Pobre Olegario...

Me ayudan a llamar a los amigos de Olegario con su luz, que funciona mal? Vamos a probar ahora a llamar al ciempiés. Primero tenemos que pintar tantas lamparitas como sonidos tiene esa palabra. Pero no se olviden, que la primera, la tenemos que tachar, porque se la apaga la luz. ¿Cómo diría Olegario entonces?... ¡empies, muy bien!

PROCESO: Reconocimiento de palabras

TÉCNICA: Leer palabras

Adivina, adivinador (p. 25)

Vamos a leer ahora, algunas adivinanzas sobre los amigos de Olegario. Tenemos que recordar, cómo hacemos para leer las palabras. ¿Quién se acuerda? ¿Empezamos? ¿Quién quiere ir primero?

Se lee la primera frase.

Muy bien! Ahora vamos ver quién puede ser. ¿Por qué? ¿Con qué dibujo iría? Vamos a unirlo.

Fomentar el uso del vocabulario en el contexto. Al finalizar repasamos las respuestas retomando el concepto de cristalinas y detectives.

El caracol lleva la casa encima, está clara como el agua, cristalina.....

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar sobre lo que aprendimos-

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 8: OLEGARIO

PROCESO: Lenguaje Oral

TECNICA: Identificar la estructura

Reconstruir el cuento *Olegario* (p.26)

El objetivo es estimular el uso del lenguaje a través de la reconstrucción de la historia. Mostramos las imágenes ya que favorecen el recuerdo y la elaboración de una historia coherente. Utilizaremos el organizador gráfico que aparece en el cuadernillo para facilitar la identificación de la estructura de la historia (marco, problema, desenlace).

Podría iniciarse de la siguiente forma:

¿Se acuerdan de este cuento que leímos? Vamos a recordarlo juntos. Yo voy pasando las páginas y ustedes van contando de qué se trata.

- Muy bien, miren cómo lo dice Juan.... Cómo podemos explicar mejor lo que dice Juan? Vamos a ayudarlo?

- A ver, Martín está contando cuál es el problema de esta historia. Recuerden que todas las historias tienen un problema? Un problema es algo que sucede, que hay que resolver...

- Ahora estamos contando cómo se resuelve esta historia, como termina, el final..

Ir registrando los aportes de los niños en uno de los cuadernillos, para poder repasarlo al final.

PROCESO: Codificación

TÉCNICA: Escribir palabras

Describiendo a *Olegario* (p.27)

Sus padres y la maestra no conocen a Olegario, me parece. ¿Se animan, a escribir juntos algunas frases para describirlo? Acá tenemos algunas ayudas:

Tenemos un dibujo de Olegario acá. ¿Qué podríamos decir de él? ¿Cómo es? ¿Cómo es su boca? ¿Y sus ojos? (Fomentar la expresión oral).

Muy bien. Vamos a escribir entonces algunas frases sobre Olegario.

Es gris. Tiene dos alas chiquitas. (...)

PROCESO: Conciencia Fonológica

TECNICA: Sustitución de fonos

Olegario con problemas (p.28 7 29)

Se explica la tarea apoyándose en la representación que aparece en el cuadernillo, de acuerdo a la técnica sustitución de fonos.

Luego que los niños hayan comprendido se realiza la tarea. Puede presentarse de la siguiente forma.

¿Saben por qué les expliqué como se cambia un sonido por otro? Porque eso le está pasando a Olegario. La luz le sigue andando mal, pero ahora no le pasa que se apaga como antes, se prende pero le sale cualquier sonido... Miren como es.

Cuando Olegario quiere llamar a la abeja (leer la palabra) miren lo que le pasa, acá donde la luz anda mal (mostrar el cuadernillo), siempre le sale la letra A, y dice así: ABAJA (escribirla).

¿Vieron?

Y ahora solo le sale la E, siempre la E, miren EEEBEEEEJEEE (escribirla) Y ahora que solo le sale la O, ¿cómo queda? Seguir con todas las vocales.

Repetir la actividad para CARACOL, BICHO BOLITA, BICHO PELUDO.

A medida que comprendan el ejercicio de sustitución de fonos, sería deseable que lo hicieran fonológicamente, es decir, que dijeran la palabra COOROOOCOOOL antes de escribirla. De no hacerlo así, la tarea no sería estrictamente metafonológica, sino de lectura de palabras.

PROCESO: Reconocimiento de Palabras

TECNICA: Lectura guiada

¿Verdadero o falso? (p.30)

¿Quién sabe cómo se juega a verdadero o falso? ¿Qué quieren decir esas palabras? (...) Así que falso es algo que no es cierto, algo que no es verdadero...

Este juego es así. Acá cuentan sobre Olegario, ¡pero atención..! ¡Algunas son falsas! ¡No son Verdaderas! Solo ustedes saben cuál es falsa y cuál es verdadera, porque conocen muy bien el cuento....Vamos a leer juntos.

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar sobre lo qué aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 9: HAY QUE INSISTIR

PROCESO: Comprensión Oral-Activar Inferencias

TÉCNICA: Dialogar con el texto

Lectura del cuento *Hay que insistir*

Nuestra meta es despertar la motivación, crear emociones positivas relacionadas con la historia, despertar el interés. Para ello, emplear tonos de voz y expresiones gestuales que faciliten la representación de la historia es altamente recomendable.

Al finalizar utilizaremos la técnica Dialogar con el texto, para estimular el uso del lenguaje, emplear el vocabulario del cuento y activar inferencias relacionadas con la historia.

A modo de ejemplo:

Idea del texto: *De qué se trata este cuento? ¿Cuál es la idea importante? Es la historia de Pipe, que intentaba que alguien le contara un cuento.....*

Activación de esquemas previos: *¿Quién les lee en casa? ¿Qué libros tienen en casa?*

Pregunta de inferencia: *¿Por qué Pipe no le pide a su madre, que le lea? ¿Por qué Pipe no le pide a Pimpo, que le lea? ¿Por qué el cuento se llama “Hay que insistir”?*

PROCESO: Expresión Oral

Perdoná Pipe (p. 32)

Esta noche, Pipe de nuevo está buscando a alguien, que le lea un cuento. Pero esta vez, le va a pedir a los personajes de los cuentos, que nosotros leímos hasta ahora. Miren, acá aparecen todos. ¿Se acuerdan? ¿A quiénes vemos? (...)

Pipe le va a preguntar a cada uno y nosotros vamos a pensar, qué le puede contestar cada personaje. Yo voy a hacer el primero:

Regadera de palabras: ¿Me contás un cuento? – Perdoná Pipe, no puedo hoy. Tengo queregar muchas palabras de todo tipo: cariñosas, que dan miedo, etc. Ahora ustedes.

PROCESO: Reconocimiento de palabras

TÉCNICA: Leer palabras

La familia de Pipe (p. 33)

Hoy nos toca dibujar. Miren, acá aparece toda la familia de Pipe. Tenemos que leer y dibujar a cada uno, en el lugar dónde va.

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar sobre lo qué aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 10: HAY QUE INSISTIR

PROCESO: Lenguaje Oral

TECNICA: Reconstrucción de la historia

Presentar el cuento *Hay que insistir* (p.34)

El objetivo es estimular el uso del lenguaje a través de la reconstrucción de la historia. Mostramos las imágenes ya que favorecen el recuerdo y la elaboración de una historia coherente. Utilizaremos el organizador gráfico que aparece en el cuadernillo para facilitar la identificación de la estructura de la historia (marco, problema, desenlace).

Podría iniciarse de la siguiente forma: *¿Se acuerdan de este cuento que leímos? Vamos a recordarlo juntos. Yo voy pasando las páginas y ustedes van contando de qué se trata.*

*Muy bien, miren cómo lo dice Juan.... ¿Cómo podemos explicar mejor lo que dice Juan?
¿Vamos a ayudarlo?*

A ver, Martín está contando cuál es el problema de esta historia. ¿Recuerden que todas las historias tienen un problema? Un problema es algo que sucede, que hay que resolver...

Ahora estamos contando cómo se resuelve esta historia, como termina, el final.

Ir registrando los aportes de los niños en uno de los cuadernillos, para poder repasarlo al final.

PROCESO: Conciencia Fonológica

TÉCNICA: Sustituir Fonos

De tanto insistir... (p.35)

¿Vieron, que Pipe siempre dice lo mismo? Hay que insistir, hay que insistir. Vamos a cambiarle un poco los sonidos a la palabra insistir, que Pipe dice todo el tiempo. ¿Me ayudan?

Cada vez que aparezca una vocal, vamos a cambiarla por el sonido A. ¿Recuerdan cuáles son las vocales? Muy bien! Vamos a probar entonces.

IN – SIS – TIR

AN – SAS – TAR

Muy bien! Hay que ansastar.

Ahora vamos a cambiar las vocales por una E. ¿Quién se anima?

Seguir con las demás vocales.

PROCESO: Decodificación

TÉCNICA: Lectura guiada y Lectura repetida

Lecturas repetidas (p.36 y 37)

Utilizaremos estructuras lingüísticas frecuentes del texto para practicar lecturas repetidas, a modo de teatro leído. Asignamos un personaje a cada niño (texto a leer en el cuadernillo) para leer los diálogos y el referente lee el resto del cuento.

A veces, cuando nadie tiene tiempo para leernos, podemos leernos nosotros mismos. Por eso es importante practicar y tratar de leer cada vez más rápido. Así podemos escuchar lo que leemos y meternos en la historia.

Vamos a probar con el cuento de Pipe que tenemos en nuestro cuadernillo (página X). Se acuerdan los personajes: Pipe, el papá, la mamá...la hermana...vamos a elegir cada uno un personaje (nombrar a los personajes que tienen diálogo)

Repetir toda la lectura más de una vez puede ser algo engorroso, pero luego de representarlo de manera completa la primera, podríamos hacer lo siguiente:

A ver, Pipe le pide a.....la hermana. ¡A ver cómo se hablan...! ¡Adelante!

Ahora Pipe le pide a.....(...)

PROCESO: Codificación

TECNICA: Escribir palabras

Una carta para insistir (p.38)

¿Les gusta escuchar los cuentos, que les traigo todas las semanas? ¿Y les gusta, igual que a Pipe, que en casa les lean un cuento? ¿Qué les parece, si le escribimos una cartita a alguien, que les parece, que nos pueda leer un cuento en casa? ¿Quién podría ser? ¿Mamá, un hermano, la abuela, el tío?

Vamos a ponerle acá arriba, el nombre de la persona.

Yo por ejemplo, le voy a escribir a mi hermano Tomás. Entonces escribo Tomás. ¿Ustedes? (...)

¿Cómo decía Pipe? ¿Cómo podemos pedirle a mamá, al tío, a la abuela? (...) ¿Me contás un cuento? (...) Vamos a escribirlo entonces.

Luego tenemos que agradecer. Vamos a escribir entonces Gracias. Y después ya viene nuestra firma, nuestro nombre (...).

Esta cartita la llevamos a casa y se la vamos a dar a esta persona. Pero recuerden, que no siempre en casa tienen tiempo para leernos. ¿Pero qué decía Pipe? (...) Es cierto. ¡¡Hay que insistir!!!

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Construyendo un castillo

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 11: TODOS LOS CUENTOS

PROCESO: Comprensión Oral

¿Cuál es cuál? (p.40)

Llevar los 5 cuentos trabajados hasta entonces. Dar un espacio para explorar y manipular los cuentos.

Hoy vamos a hacer un juego que es así, les voy a decir pistas para que ustedes descubran el cuento del que estoy hablando, ¿les parece?

Las pistas no van a ser de cualquier parte del cuento...van a ser del problema, del nudo de la historia, como le llaman también. Se acuerdan cuando escribíamos en la montaña ¿¿en qué parte poníamos el problema?? (...) Claro, porque ahí es el momento más emocionante, cuando nos explica qué les está pasando a los personajes...

Vamos a poner todos los libros arriba de la mesa y yo comienzo a darles pistas, si sospechan y no están seguros igual lo pueden arriesgar que entre todos vamos a pensar juntos. ¿Están prontos?

Pista 1. Pero un día se entreveraron y comenzaron a girar. Se fueron todas muy lejos y formaron una gran nube.....

Pista 2. Cuidado! No siempre estaba feliz, porque si llovía y se mojaba, podía tener un gran problema..!

Pista 3. Lloraba...se sentía sola y perdida. No sabía a dónde ir....

Pista 4. Y usted quién es? Es de verdad, es de chocolate o es un dibujo de papel?

PROCESO: Conciencia fonológica

TECNICA: Segmentación léxica

Contar palabras (p.41 y 42)

¿SABEN (...) A (...) QUE (...) VAMOS (...) A (...) JUGAR (...) HOY (...)?

Comenzar a jugar de ese modo, haciendo grandes pausas entre las palabras. Si ninguno descubre lo que hacemos, decirlo explícitamente:

ME (...) PARO (...) EN (...) CADA (...) PALABRA (...) HOLA (...) MARTIN (...) ¿COMO (...) ESTAS?

Instar a que respondan de ese modo, y jugar brevemente hasta que entiendan el concepto. Luego explicar:

¿Sabes por qué hacemos este juego? Porque necesitamos aprender cómo se separan las palabras cuando escribimos. Cuando hablamos las palabras van todas pegadas, todas juntas... (Poner ejemplo) Pero cuando escribimos...¡Atención! No podemos poner una palabra pegadita con la otra, entonces debo hacer este ejercicio.

Explicar paso a paso de acuerdo a la técnica Segmentación Léxica con los primeros 3 ejemplos. Utilizar el modelado, práctica guiada y práctica autónoma progresivamente como se indica.

1. Mi amiga Violeta (Modelado)
2. Palabras como pastos (Modelado)
3. Palabras que dan miedo (Práctica Guiada)
4. Es una palmera bien alta (práctica autónoma)
5. Pinocho es mentiroso (práctica autónoma)
6. Te lavaste los dientes Pipe?
7. Caminaba entre los pastos
8. Bueno ¡no es para tanto!

PROCESO: Codificación

TECNICA: Escritura de palabras

Escribir oraciones (p. 43 y 44)

Esta actividad la realizamos en la misma hoja del cuadernillo que la anterior.

Ahora vamos a escribirlas. ¿Se acuerdan cómo hacíamos para escribir las palabras? (repasar técnica). Vamos a escribir las palabras arriba de cada línea que ya hicimos, miren cómo lo hago. Modelar la técnica de escritura de palabras en el primer ejemplo.

Dictar el resto de las frases (ídem actividad anterior) y promover la práctica guiada en todos los casos que sea necesario.

PROCESO: Decodificación

Descubre la intrusa (p.45)

Lectura Guiada del título de la propuesta.

¿Alguien sabe lo que es la palabra intrusa? (...) Muy bien, Intruso es alguien que está en un lugar que no corresponde, que vino sin permiso, (...) ¡¡Nosotros vamos a tener que descubrir la palabra intrusa!! ¡¡Hay un conjunto de palabras para cada cuento, todas pertenecen al cuento, menos una que es la intrusa!! Tenemos que descubrirla y tacharla...vamos a hacerlo en equipos. ¿Están prontos para comenzar?

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar sobre lo qué aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 12: TODOS LOS CUENTOS

PROCESO: Decodificación

TÉCNICA: Lectura Repetida

¿Cuál es cuál? (p.46)

*¡Miren lo que tengo! ¡¡Hoy también les traje todos los cuentos!!
Les cuento lo que vamos a hacer hoy. Abrimos el cuadernillo en la página....¿¿Se acuerdan que la vez anterior yo les leía pistas y ustedes tenían que descubrir el cuento al que pertenecían?? Bueno ahora lo van a hacer ustedes, tienen que leer la frase y unirla con el libro que corresponde.
¿Vamos a hacerla en equipos les parece?*

PROCESO: Conciencia Fonológica

TÉCNICA: Omisión de Fonos

Palabras que se mojan (p.47)

¿Se acuerdan qué le pasaba a Violeta cuando se mojaba? (...)

Bueno, lo mismo le pasa a estas palabras, se mojan y se achican, pero no se achican de cualquier modo... ¿saben cómo se achican? Pierden el primer sonido por ejemplo si digo Violeta, ¿el primer sonido cuál es? Vvvv, bueno vamos a decir la palabra Violeta sin el sonido V..cómo queda...IOLETA...¡muy bien!

Proseguir de la siguiente forma:

BRUJA- Modelar el ejercicio una vez más.
OVEJA- Práctica Guiada
REGADERA Práctica Autónoma

Esta la sé, esta no la sé (p.48)

¡¡Miren.... los personajes de los cuentos....!! Todos tienen una palabra que salió de su cuento....Vamos a leerlas juntos... (...)

Saben qué hay palabras que conocemos más y otras que conocemos menos...conocerla quiere decir que sabemos usarla, sabemos qué quiere decir....sabemos decir algo con esa palabra. Así que ahora vamos a pensar en eso, las palabras que conocemos bien, porque sabemos qué quiere decir, las vamos a marcar así con un color verde (encerrar) y las que no sabemos bien cómo usarlas con un color rojo (encerrar).

Vamos a trabajar en equipo, así que leemos con el compañero y conversamos si conocemos la palabra, explicamos cuándo la usamos, qué podemos decir con esa palabra, y si no nos sale nada, la marcamos con rojo. ¿Les parece? Vamos a comenzar juntos, leyendo todas las palabras, ¿les parece? ¿Por cuál cuento quieren comenzar? (...)

Se leen todas las palabras en Práctica Guiada, y luego se realizan dos ejemplos de manera conjunta, modelando la tarea de utilizar la palabra en un contexto de funcionalidad.

Finalizamos la sesión, leyendo un cuento elegido de manera consensuada.

Esta ocasión será un medio para promover interacciones lingüísticas significativas que impliquen explicar, argumentar, etc. A modo de ejemplo:

¿Por qué te gustaría este cuento? (...) Atiendan las razones que da Juan, ¿qué opinan sobre eso? (...) ¿De qué forma podríamos llegar a un acuerdo?

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 13: TODOS LOS CUENTOS

PROCESO: Decodificación

TÉCNICA: Lecturas Repetidas

Lectura conjunta (p.49)

Hoy traje también todos los cuentos y les voy a dejar elegir uno para leer, pero primero que todo, vamos a trabajar con este. (Mostrar Una Pindó y despejar la mesa de los otros.)

¿Saben qué dice ahí? Una parte del cuento..vamos a leerla juntos. (...) ¿Se acuerdan? Miren el juego que vamos a hacer hoy, tienen que estar muuuy atentos, porque yo voy a comenzar a leer el cuento desde el comienzo y cuando llegue a esa parte que ustedes tienen (mostrar en el cuadernillo) me voy a quedar callada para que ustedes lo lean. ¡Pero tienen que estar muy atentos para saber cuándo les toca..! ¿Están listos?

PROCESO: Decodificación

¿Verdadero o falso? (p.50 y 51)

¿¿Se acuerdan del juego de verdadero o falso?? (...)

Ahora lo vamos a jugar con el cuento de Pindó. ¿Se acuerdan cómo es? Tenemos que leer, recordar, conversar sobre el compañero y cuando los dos estemos de acuerdo, marcamos verdadero o marcamos falso. Es muy importante conversar con el compañero porque después les voy a pedir que me expliquen...¿comenzamos?

PROCESO: Conciencia Fonológica

TÉCNICA: Segmentación fonológica

Armamos un puzle (p.52)

Presentar el juego.

Juega uno por vez. El niño que comienza debe elegir una imagen y debe decir los sonidos que tiene. Los demás verifican que sea correcto. Si lo logra, todos pueden pintar una pieza del puzle.

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar sobre lo qué aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

Finaliza la sesión con la lectura de un cuento a elección.

SESIÓN 14: TODOS LOS CUENTOS

PROCESO: Vocabulario

¿Qué será? (p.53)

Vamos a jugar a ¿Qué será? ¿Se acuerdan como era? (...)

Miren, acá tenemos varios objetos, que aparecen en los cuentos que leímos. ¿Cómo se llaman? (...) ¿Para qué sirven? (...) Vamos a hacer un juego ahora con estos dibujos. Yo le voy a decir a Martín, el nombre de uno de estos dibujos al oído. Pero los demás no pueden saber cuál es. Ustedes tienen que averiguar, con preguntas, cuál es el dibujo, que le tocó a Martín. Pero Martín, solo puede contestar con dos palabras: sí o no. ¿Jugamos?

Elegir un niño y decirle al oído el nombre de un objeto. Hacerle varias preguntas, modelando, para que los demás vean cómo se realiza el juego.

Guiar las preguntas hacia la forma, la textura, el peso, la funcionalidad. Estas preguntas ayudan a conceptualizar, favoreciendo de esta manera la incorporación del vocabulario.

Jugar varios turnos.

PROCESO: Codificación

TÉCNICA: Escribir oraciones

Escribir oraciones (p.54 y 55)

Miren...¡Una historieta! Tiene los dibujos pero le faltan las palabras. ¿Cuál es esta historia?

¿Qué les parece?

¿Y qué les parece qué está pasando aquí? ¿Qué podemos escribir?

¿Y acá? Muy bien, cada uno puede escribir lo que quiera. Esta vez, cada uno va a escribir en su cuaderno. ¿Están listos?

PROCESO: Decodificación

TÉCNICA: Lectura Guiada

Adivina, adivinador (p.56)

¿Se acuerdan de Adivina, adivinador? (...) Vamos a trabajar en equipos. Al lado deben escribir a cuál de los personajes corresponde.

Se espera que los niños puedan trabajar de forma autónoma, sin embargo estaremos guiando a quienes precisen ayuda para decodificar o realizar la actividad.

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar sobre lo que aprendimos-

Construyendo un castillo (anexo)

Finaliza la sesión con la lectura de un cuento a elección.

SESIÓN 15: UNO DE CONEJOS

PROCESO: Comprensión Oral

TÉCNICA: Dialogar con el texto

Lectura del cuento *Uno de Conejos*

Al finalizar utilizaremos la técnica Dialogar con el texto, para estimular el uso del lenguaje, emplear el vocabulario del cuento y activar inferencias relacionadas con la historia.

Idea del texto: *¿De qué se trata este cuento? ¿Cuál es la idea importante?*

Se trata de muchos conejos, todos diferentes....

Activación de esquemas previos: *¿Y los gatos le tienen miedo a los conejos?*

¿Sabían que a los ratones les gusta el queso? ¿A ver me cuentan..?

Pregunta de inferencia: *¿Por qué el gato le tendrá miedo a los conejos?*

¿Por qué le pidieron a la autora que dibuje un huevo de chocolate?

PROCESO: Reconocimiento de palabras

TECNICA: Leer Palabras

Descubre la intrusa (p.58)

¿Se acuerdan de la palabra intrusa? Bueno, acá tenemos a los personajes de los cuentos que leímos, ¡¡pero atención que hay palabras intrusas!! ¿Qué hacíamos cuando descubríamos una palabra intrusa? (...) ¡Muy bien!

PROCESO: Conciencia Fonológica

TÉCNICA: Segmentación silábica

Conejo saltarín (p.59)

En primer lugar recordamos la actividad de la sesión previa.

¿Se acuerdan cómo aprendimos a separar las palabras en sílabas con aplausos? (...)

Miren, hoy en lugar de aplausos hay dibujos de conejos saltando...¿se parecen los aplausos con los saltos del conejo? ¿Por qué? (...) Así que para cada sílaba que encontremos vamos a pintar un conejo, ¿es parece?

¿Hacemos juntas la primera? (Modelado). Pintan un conejo por casa sílaba.

¿Quién hace conmigo otra? (Práctica guiada)

¿Quién se anima a hacer la siguiente? (Práctica Autónoma)

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar lo que aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 16: UNO DE CONEJOS

PROCESO: Lenguaje Oral

TECNICA: Identificar la estructura

Reconstruir el cuento *Uno de conejos* (p.60)

El objetivo es estimular el uso del lenguaje a través de la reconstrucción de la historia. Mostramos las imágenes ya que favorecen el recuerdo y la elaboración de una historia coherente. Utilizaremos el organizador gráfico que aparece en el cuadernillo para facilitar la identificación de la estructura de la historia (marco, problema, desenlace).

Podría iniciarse de la siguiente forma:

¿Se acuerdan de este cuento que leímos? Vamos a recordarlo juntos. Yo voy pasando las páginas y ustedes van contando de qué se trata.

Muy bien, miren cómo lo dice Juan...Había una Raquel. ¿Cómo podemos explicar mejor lo que dice Juan? ¿Vamos a ayudarlo?

A ver, Martín está contando cuál es el problema de esta historia. ¿Recuerden que todas las historias tienen un problema? Un problema es algo que sucede, que hay que resolver...

Ahora estamos contando cómo se resuelve esta historia, como termina, el final...

Ir registrando los aportes de los niños en uno de los cuadernillos, para poder repasarlo al final.

PROCESO: Reconocimiento de Palabras

TECNICA: Lectura Guiada

Lectura Guiada (p.61-64)

¡Cuánto hemos aprendido! ¡¡Nuestro castillo está gigante!!! ¿Así que saben qué vamos a hacer? Vamos a leer todos juntos, usando el libro.

Vamos a pasarnos el libro entre todos, uno cada vez. Los que no tenemos el libro, podemos leer acá (mostrar en el cuadernillo) porque dice lo mismo.

Comienzo yo con el libro, después va a seguir (nombrar otro niño) pero no me dejen sola, todos leen en su cuaderno y me ayudan. ¿Estamos prontos?

Este cuento tiene estructuras más simples para permitir la lectura autónoma, sin embargo, debemos evitar la frustración, por lo que guiaremos y mediamos si algún niño lo necesita.

PROCESO: Conciencia Fonológica

TÉCNICA: Síntesis fonológica

Conejo Saltarín (p.65)

¿Se acuerdan de Conejo Saltarín? (...) Pero nuestro conejo ahora está más cansado así que va a dar saltitos más chiquitos. En lugar de saltar en sílabas (modelar con un ejemplo del cuadernillo) va a saltar en sonidos (modelar) en los pedacitos más chiquitos de las palabras.

Miren como es el juego, voy a hacerlo yo primero pero no les voy a decir cuál de estos dibujos elegí...

PROCESO: Codificación

TECNICA: Escribir palabras

Descubre la que falta (p.66 y 67)

Vamos a completar las palabras del cuento que faltan, pero antes, vamos a recordar cómo hacíamos para escribir palabras. Para eso vamos a hacer juntos el primero.

Seguir en modo práctica guiada con quienes precisen mayor ayuda.

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar sobre lo que aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 17: UNA LUNA

PROCESO: Comprensión Oral-

TÉCNICA: Dialogar con el texto

Lectura del cuento *Una Luna*

Nuestra meta es despertar la motivación, crear emociones positivas relacionadas con la historia, despertar el interés. Para ello, emplear tonos de voz y expresiones gestuales que faciliten la representación de la historia es altamente recomendable.

Al finalizar utilizaremos la técnica Dialogar con el texto, para estimular el uso del lenguaje, emplear el vocabulario del cuento y activar inferencias relacionadas con la historia.

A modo de ejemplo:

Idea del texto:

¿De qué se trata este cuento? ¿Cuál es la idea importante?

Activación de esquemas previos: *¿Alguna vez desapareció la luna? ¿O la ven siempre?*

Pregunta de inferencia: *¿Por qué todos querían ver a la Luna? ¿Por qué a nadie se le habrá ocurrido preguntarle al gato? ¿Qué pasó con la luna?*

PROCESO: Codificación

Escribir oraciones (p.69-70)

Miren...¡Una historieta! Tiene los dibujos pero le faltan las palabras...¿cuál es esta historia? ¿Qué les parece?

¿Y qué les parece qué está pasando aquí? ¿Qué podemos escribir?

¿Y acá? Muy bien, cada uno puede escribir lo que quiera. Esta vez, cada uno va a escribir en su cuaderno. ¿Están listos?

PROCESO: Conciencia Fonológica

TÉCNICA: Segmentación fonológica

Armamos un puzzle (p.71)

Presentar el juego.

Juega uno por vez. El niño que comienza debe elegir una palabra, la tapa (o no la ve) y debe decir los sonidos que tiene. Los demás verifican que sea correcto. Si lo logra, todos pueden pintar una pieza del puzzle.

PROCESO: Decodificación

TECNICA: Lectura Guiada

Lectura Guiada (p.72)

Ahora para terminar, vamos de nuevo a leer todos juntos, usando el libro.

*Vamos a pasarnos el libro entre todos, uno cada vez. Los que no tenemos el libro, podemos leer acá (mostrar en el cuadernillo) porque dice lo mismo.
Comienzo yo con el libro, después va a seguir (nombrar otro niño) pero no me dejen sola, todos leen en su cuaderno y me ayudan. ¿Estamos prontos?*

Este cuento tiene estructuras más simples para permitir la lectura autónoma, sin embargo, debemos evitar la frustración, por lo que guiaremos y mediamos si algún niño lo necesita.

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Pensar sobre lo qué aprendimos

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 18: UNA LUNA

PROCESO: Lenguaje Oral

TECNICA: Identificar la estructura

Reconstruir el cuento *Una Luna* (p.73)

El objetivo es estimular el uso del lenguaje a través de la reconstrucción de la historia. Mostramos las imágenes ya que favorecen el recuerdo y la elaboración de una historia coherente. Utilizaremos el organizador gráfico que aparece en el cuadernillo para facilitar la identificación de la estructura de la historia (marco, problema, desenlace).

Podría iniciarse de la siguiente forma: *¿Se acuerdan de este cuento que leímos? Vamos a recordarlo juntos. Yo voy pasando las páginas y ustedes van contando de qué se trata.*

Ir registrando los aportes de los niños en uno de los cuadernillos, para poder repasarlo al final.

PROCESO: Decodificación y Codificación

TECNICA: Lectura Guiada

Lectura Guiada (p.74)

Leer de manera conjunta. Activar el diálogo durante la lectura, recreando la historia.

<i>Yo conocí una luna</i>	<i>blanca y redonda</i>
<i>Yo conocí una luna</i>	<i>finísima como una uñita</i>
<i>Yo conocí una luna</i>	<i>verde</i>
<i>Yo conocí una luna</i>	<i>rayada y medio bajita</i>
<i>Yo conocí una luna</i>	<i>.....</i>
<i>(3 veces en total)</i>	

¿Vamos a imaginarnos como sería nuestra luna? Cada uno va a escribir, cómo se la imagina. Y después vamos a dibujarla acá abajo en el marco.

PROCESO: Comprensión oral

TÉCNICA: Activar Inferencias

Preguntas cristalinas y detectives (p.75-76)

Vamos a tratar de responder a estas preguntas, que les voy a leer. A ver si son preguntas cristalinas, que están claras como el agua, o preguntas de detective, que hay que investigar y averiguar un poco más.

¿Cómo es la luna?

(...) Muy bien. ¿Qué les parece? ¿Es una pregunta cristalina o de detective, la que les hice? Muy bien, es una pregunta cristalina, porque está bien clara la pregunta en el libro. Vamos a marcar la cascada de agua cristalina entonces. Vamos con otra pregunta ahora.

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Construyendo un castillo

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 19: ¿Y LA PELOTA?

PROCESO: Comprensión Oral-

TÉCNICA: Dialogar con el texto

Lectura del cuento *¿Y la pelota?*

Nuestra meta es despertar la motivación, crear emociones positivas relacionadas con la historia, despertar el interés. Para ello, emplear tonos de voz y expresiones gestuales que faciliten la representación de la historia es altamente recomendable.

Al finalizar utilizaremos la técnica Dialogar con el texto, para estimular el uso del lenguaje, emplear el vocabulario del cuento y activar inferencias relacionadas con la historia.

Idea del texto: *¿De qué se trata este cuento? ¿Cuál es la idea importante?*

Activación de esquemas previos: *¿Tienen un perro en casa o cerca de casa? ¿Cómo es? ¿Alguna vez se perdió? ¿Qué perros les gustan más?*

Pregunta de inferencia: *¿Dónde está la pelota? ¿Por qué el gato no se acercaba? ¿Por qué Nacho se quería que el loro se callara?*

PROCESO: Vocabulario

¿Qué será? (p.78)

¿Vamos a jugar a ¿Qué será? ¿Se acuerdan como era? (...)

Miren, acá tenemos varios de los perros, que aparecen en el cuento que leímos. Vamos a hacer un juego ahora con estos dibujos. Yo le voy a decir a Martín, el nombre de uno de estos dibujos al oído. Pero los demás no pueden saber cuál es. Ustedes tienen que averiguar, con preguntas, cuál es el dibujo, que le tocó a Martín. Pero Martín, solo puede contestar con dos palabras: sí o no. ¿Jugamos?

Elegir un niño y decirle al oído el nombre de uno de los perros. Hacerle varias preguntas, modelando, para que los demás vean cómo se realiza el juego.

Guiar las preguntas hacia la forma, la textura, el peso, la funcionalidad. Estas preguntas ayudan a conceptualizar, favoreciendo de esta manera la incorporación del vocabulario.

Jugar varios turnos.

PROCESO: Conciencia fonológica

TECNICA: Inversión de fonos

Salta, salta la pelota (p.79)

¿Vieron que en el cuento de Nacho, aparece la pelota, que va picando por el cuento?

Va saltando, como en este dibujo acá. Nosotros la vamos a hacer picar para el otro lado ahora, les parece?

Miren, vamos a elegir esta palabra: Perro – si pica para este lado, es P – E- RR - O. Pero si pica para el otro lado, es O – RR – E – P. Y queda ORREP. ¡Qué gracioso!

¡Vamos a probar con otra!

PROCESO: Decodificación y Codificación

TECNICA: Lectura y escritura de palabras

Muchos perros (p.80)

Ahora vamos a ver todos estos perros, que aparecen en el cuento, cómo son. Y les vamos a inventar un nombre a cada uno.

Vamos a leer la primera frase y ver quién es:

Un perro blanco todito manchado.

¡Muy bien! Vamos a hacer una línea desde esta frase hasta el perro entonces. ¿Qué nombre le quieren poner? ¿Pepito? Vamos a escribirlo acá.

Ahora seguimos...

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Construyendo un castillo

Construyendo un castillo (anexo)

SESIÓN 20: ¿Y LA PELOTA?

PROCESO: Lenguaje Oral

TECNICA: Reconstrucción de la historia

Presentar el cuento *¿Y la pelota?* (p.81)

El objetivo es estimular el uso del lenguaje a través de la reconstrucción de la historia. Mostramos las imágenes ya que favorecen el recuerdo y la elaboración de una historia coherente. Utilizaremos el organizador gráfico que aparece en el cuadernillo para facilitar la identificación de la estructura de la historia (marco, problema, desenlace).

Podría iniciarse de la siguiente forma: *¿Se acuerdan de este cuento que leímos? Vamos a recordarlo juntos. Yo voy pasando las páginas y ustedes van contando de qué se trata. Muy bien, miren cómo lo dice Juan.... ¿Cómo podemos explicar mejor lo que dice Juan? ¿Vamos a ayudarlo?*

A ver, Martín está contando cuál es el problema de esta historia. ¿Recuerden que todas las historias tienen un problema? Un problema es algo que sucede, que hay que resolver...

Ahora estamos contando cómo se resuelve esta historia, como termina, el final..

Ir registrando los aportes de los niños en uno de los cuadernillos, para poder repasarlo al final.

PROCESO: Decodificación

TECNICA: Lectura guiada

El dueño de cada perro (p.82 y 83)

Casi todos los perros tienen su dueño, ¿verdad? El dueño de Lucas, es Nacho en este cuento. Tú Martín, sos el dueño de tu perrito, como nos contaste la vez pasada.

¿Y todos los perros del cuento? ¿No tienen dueño? ¿Saben quiénes son los dueños de estos perros? Les voy a mostrar.

¿Se acuerdan de Pepito, el perro blanco todito manchado? Él mismo nos cuenta quien es su dueño. Vamos a leer lo que dice y con una línea, lo llevamos con su dueño.

PROCESO: Autorregulación

TECNICA: Construyendo un castillo

Nuestro castillo (anexo)

Vieron que estuvimos aprendiendo tantas cosas, que nuestro castillo ya está casi listo. Vamos a mirarlo y recordar qué cosas aprendimos.

¿Se acuerdan, cuando pintamos el primer ladrillo? ¿Qué cosas aprendimos allí? ¿Qué les parecía bien difícil en ese momento? ¿Y ahora? ¿Cómo se sienten con o que aprendieron? ¿Qué les parece que hay que seguir practicando? ¿Cómo lo podrían hacer? (...)

Yo de regalito, les traje este mismo castillo, que ustedes fueron construyendo acá en esta tarjeta. Así pueden mostrarle a la maestra, a los compañeros y en casa todo lo que aprendieron y el castillo precioso que lograron construir de esta forma.

¡Y hay una pequeña sorpresa! ¿Saben quién vive en nuestro castillo? ¿Vamos a entrar a averiguar? (Abrir la tarjeta) ¡Sí, es cierto! Son todos los personajes de nuestros cuentos. Miren, está Violeta con su pan flauta, está Pipe, está Olegario, etc.

Invitar a recordar los cuentos y las tareas realizadas con cada cuento, los avances realizados, las anécdotas, etc.

PROCESO: Decodificación

TECNICA: Escribir oraciones

¿En qué habitación me quedo? (p.84)

Mirando este castillo, me gustaría, que se imaginen que esta noche, s pueden quedar de invitados en el castillo. ¿En qué habitación se quedarían? ¿Por qué?

Yo me quiero quedar con un recuerdo de Ustedes también, entonces les voy a pedir, que Ustedes me escriban acá, en qué habitación les gustaría quedarse y por qué.

Es como una carta que me van a escribir. Por ejemplo:

Sofía:

De todos los cuentos que leímos, el que más me gustó fue Violeta. Por eso me gustaría quedarme en la habitación de Violeta, para charlar con ella toda la noche y que me enseñe algunos trucos mágicos.

Firma

¿Sí? Acá arriba ponen mi nombre, porque me van a escribir a mí, ¿verdad? Después leemos lo que dice acá (De todos los cuentos que leímos, el que más me gustó fue) y ahí tienen que explicarme Ustedes. Al final va su firma.

PARTE II

MANUAL TEÓRICO

1. Procesos Cognitivos involucrados

El Programa de Intervención desarrollado en este documento se sostiene en los modelos teóricos más robustos que la investigación propone para explicar el aprendizaje de la lengua escrita.

En este sentido, coincidimos con Verhoeven, L. y Perfetti, C. (2008) quienes afirman que los modelos interactivos y constructivistas, proveen un marco de integración que resulta más adecuado para estudiar la lectura. Estos modelos se caracterizan por integrar y relacionar variables individuales, sociales y educativas, reconociendo la singularidad de cada proceso de construcción del significado, en función de la sinergia de los diferentes componentes mencionados. Asumen la necesaria participación y retroalimentación entre procesos bottom up: conocimientos del mundo, inferencias, razonamiento; con los procesos top-down: principio alfabético, lectura de palabras.

Por un lado, el *Simple View Reading* (Gough & Tunmer, 1986) quien propone que para desarrollar la lectura es imprescindible desarrollar la capacidad de decodificación del lenguaje impreso y la capacidad de comprender el significado de eso que se decodifica. Así, **Lenguaje Oral** y **Reconocimiento de Palabras**, resultan los procesos fundamentales para un buen desarrollo de la lengua escrita.

Es así que el **Lenguaje Oral** es un proceso cognitivo permanente a lo largo del programa. Se estimula su desarrollo a en sus niveles: semánticos, sintácticos, fonológicos y pragmáticos a partir de los subprocesos de **Comprensión y Expresión del Lenguaje Oral, Vocabulario y Conciencia Fonológica**.

Por otro lado, el **Reconocimiento de Palabras** a partir de la **Decodificación** (lectura) y **Codificación** (escritura) también está presente a lo largo del programa. El reconocimiento de palabras involucra procesos que convierten una información visual en una representación lingüística. Para ello intervienen mecanismos fonológicos y ortográficos. Un buen lector además de identificar la palabra correcta, debe hacerlo de manera rápida y eficiente, para que su memoria de trabajo no sea saturada por estos procesos que son considerados de bajo nivel.

Estudios más recientes, informan que la identificación de la palabra, se conecta con una representación de esa palabra, donde también intervienen procesos morfológicos y semánticos. Es lo que Perfetti (2007,2008) ha denominado *Calidad Léxica*. Reconocer o identificar una palabra de manera precisa y rápida, no estaría dado únicamente por la decodificación sino también con la activación del significado, la flexibilidad en la representación semántica de la palabra. La Calidad Léxica permite resolver los conflictos entre forma y significado que puedan presentarse durante la lectura. En definitiva, para juzgar si dos palabras significan lo mismo, o elegir una palabra indicada entre opciones dadas, es necesario activar un proceso semántico que las medidas de uso común de decodificación no ponen en juego.

Por esta razón teórica, es que el Programa propone tareas de **Decodificación, Codificación, Vocabulario y Lecturas repetidas**, en contextos de significados (lectura de cuentos)

Finalmente, el tercer grupo de procesos cognitivos se relaciona con **Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación**. Diversos autores señalan el rol decisivo que el comportamiento estratégico tiene durante la lectura. Es así que el programa enseña estrategias de **Dialogar con el texto, Activar Inferencias, Identificar la estructura de la historia y Pensar sobre lo que aprendimos**.

2. Estrategias de enseñanza

Hemos seleccionado un conjunto de principios que la investigación ha demostrado eficaces para el aprendizaje. Recomendamos que estos principios sean integrados durante la aplicación del programa, más allá de que en algunos casos se señalen más o menos explícitamente.

Traspaso de control y andamiaje (Bruner, 1997)

¿Cómo enseñar? ¿Comunicar, contar o decir lo que hay que hacer y esperar que el aprendiz lo integre? ¿Proponer una tarea y dejar que el aprendiz explore, ensaye a su tiempo cómo realizarla?

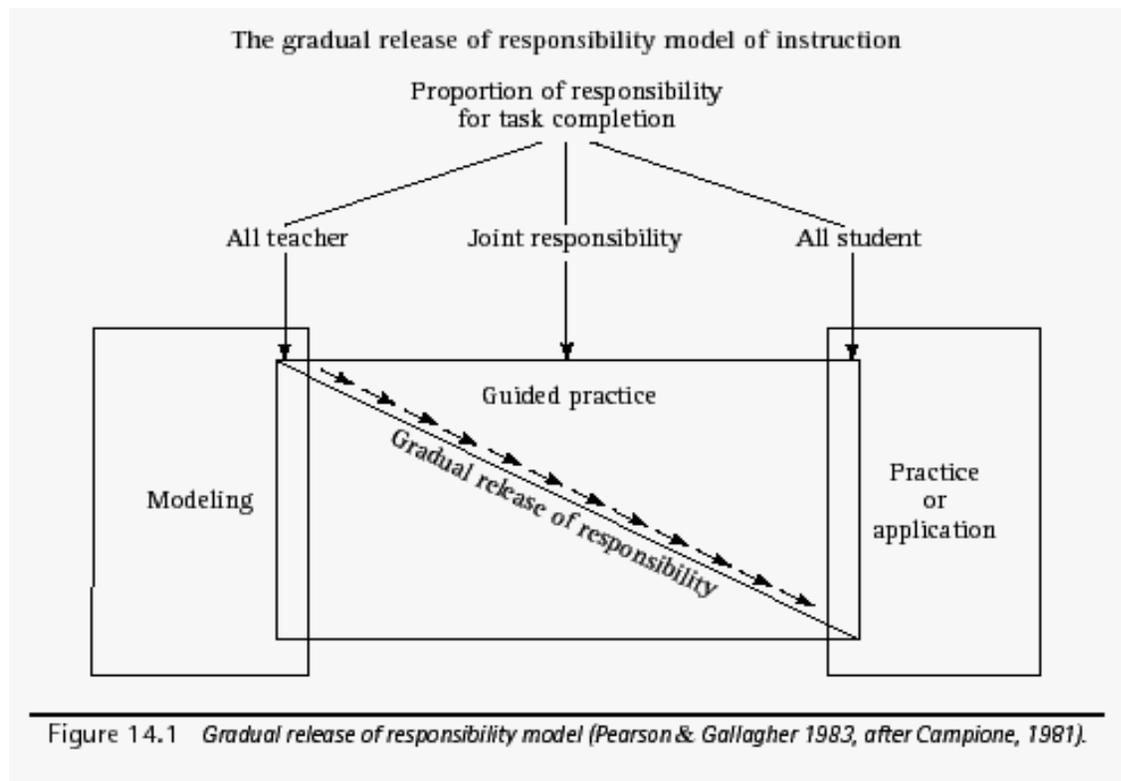
La técnica de **traspaso de control** se sitúa a medio camino entre las posibilidades mencionadas.

- En primer lugar, mostramos o demostramos cómo se hace la tarea, qué habilidades, estrategias y razonamiento debemos hacer para concretarla. Esto se conoce con el nombre de MODELADO y es la primera fase del Traspaso de Control. Estamos presentando una tarea compleja al aprendiz, alejada de su zona de desarrollo próximo (Vigotsky,) por lo que debemos proponer un fuerte andamiaje (Bruner, 1977)
- Luego animamos cognitivamente y afectivamente a que el aprendiz lo intente junto a nosotros. Ninguna persona quiere exponerse a la probable frustración de intentar hacer algo que desborda sus posibilidades, por lo que en esta fase, es fundamental graduar la exigencia. Si pretendemos comenzar a traspasar el control, debemos proponerle una tarea relativamente fácil, para generar una experiencia de éxito que lo anime a seguir adelante. Esta fase se conoce con el nombre de PRÁCTICA GUIADA. Puede durar un día o varios, depende del aprendiz.
- Finalmente, cuando consideremos que el aprendiz está integrando la habilidad, retiramos progresivamente nuestra ayuda o guía, avanzamos en el traspaso de control y le animamos a realizarlo de manera independiente. Esta fase se la conoce con el nombre de PRÁCTICA AUTÓNOMA.

Pearson & Gallaguer (1991) indican que los niños primero experimentan un conjunto de actividades cognitivas en presencia de expertos, y sólo gradualmente ejecutan estas funciones por sí mismos.

Primero un experto guía la actividad del niño haciendo la mayor parte del trabajo, luego conforme el niño se hace más experimentado y capaz de ejecutar aspectos más complejos de la tarea, el adulto gradualmente le cede mayor responsabilidad.

Así, el adulto y el niño se dividen el trabajo cognitivo, con el niño tomando la iniciativa y el adulto corrigiendo y guiando la realización de la tarea. Finalmente, el adulto permite al niño encargarse del papel principal y adopta una posición de espectador.



Instrucción explícita

A diferencia del enfoque que considera que el niño aprende mediante la ejercitación y la experiencia y, por tanto, no es necesario enseñarle, la instrucción explícita muestra, modela o enseña detallada y explícitamente lo que se hace y piensa para poder realizar una tarea.

Utilizaremos esta técnica especialmente en la fase de MODELADO, pero podemos aplicarla siempre que lo consideremos necesario.

Consiste en un acto manifiesto, en la instrucción directa de las estrategias por parte del profesor; e incluye explicación directa, modelar, y práctica guiada en la aplicación de las estrategias". (Manset-Williamson y Nelson, 2005) "Lo explícita que sea la instrucción con la cual los profesores enseñen las estrategias marcará la diferencia en los resultados de

los alumnos, especialmente con los estudiantes de niveles más bajos (modelar y una cuidadosa esquematización es la clave)” (Abadiano y Turner, 2006)

3. Técnicas para desarrollar el lenguaje oral

1. Comprensión y Expresión oral

El lenguaje es un proceso esencial para el desarrollo cognitivo en general y el desarrollo del lenguaje escrito en particular.

La frecuentación con lecturas y lectores permite a los niños elaborar un conocimiento incipiente sobre contenidos semánticos y sobre estructuras especializadas del lenguaje propio de los textos escritos (Pontecorvo y Orsolini, 1996, en Teberosky, 2009).

Estudios señalan que las relaciones entre el discurso oral y el escrito son de interdependencia, así como de bidireccionalidad: hay una relación en la dirección de lo oral a lo escrito, pero también desde lo escrito hacia lo oral (Ferreiro, 2002a; Heath, 1983; Horowitz, 2007; Olson, 1998; Poole, 2003).

Con esta base teórica el programa opta por un enfoque social e interactivo, generando cada sesión situaciones de interacción lingüística en torno a literatura infantil.

Así se enfrentarán cotidianamente a situaciones comunicativas donde podrán escuchar y comprender, tanto como recordar y explicar, las historias de los cuentos, con toda la riqueza y complejidad lingüística que eso supone.

Tareas: Lectura del Cuento y Reconstrucción del Cuento.

Lectura del Cuento se acompaña de la técnica *Dialogar con el Texto*

Reconstrucción del Cuento se acompaña de la técnica *Identificar la estructura de la historia*.

2. Vocabulario

Según resultados del National Reading Panel, el vocabulario es críticamente importante en lectura. Existen dos tipos de vocabulario, oral y escrito.

Un lector que se encuentra con una palabra desconocida escrita puede decodificar esa palabra fonológicamente. Si está en su vocabulario, el lector será capaz de entenderla. Si la palabra no está en el vocabulario del lector, el lector tendrá que determinar el significado de la palabra a través de otros medios, de ser posible. Consecuentemente, a mayor vocabulario que el lector tenga (ya sea oral o escrito), más simple será extraer significado del texto (Calidad Léxica, Perfetti, 1995)

La investigación en torno al conocimiento sobre técnicas específicas para enseñar vocabulario, es escaso. Sin embargo, Sylvia Defior está por publicar resultados de un estudio donde se pusieron a prueba tres programas de instrucción para enseñar vocabulario: 1) a partir del análisis morfológico de la palabra, 2) a partir del conocimiento de su definición y finalmente 3) a partir de su uso contextual. Sus resultados, indican que los niños aprender mejor el significado del vocabulario por su contexto.

El informe del Reading National Panel destaca las siguientes intervenciones:

- El vocabulario puede ser aprendido incidentalmente en el contexto de la lectura de libros de cuentos o escuchando a otros.
- Aprender palabras antes de encontrarlas en el texto a leer.
- La exposición repetida (incluido hacer que el estudiante se encuentre con las palabras en diversos contextos) aparentemente mejora el desarrollo del vocabulario.
- Sustituir palabras más fáciles por otras más difíciles puede ayudar a aprendices con bajo rendimiento.
- El vocabulario debe ser enseñado tanto directa como indirectamente. La repetición y la múltiple exposición a los elementos del vocabulario son importantes.

Tareas: Qué será? Esta la sé, esta no la sé. Esta va con esta.

3. Segmentación léxica

El instructor dice una frase y le pide al niño que la repita. Ejemplo: */Ayer fui a comer una hamburguesa./*

Juntos cuentan el número de palabras de la oración con los dedos, pronunciando cada una con una pausa exagerada entre cada palabra.

Representar cada una de las palabras mediante una representación gráfica (raya).

“ _____ ”

Establecer un vínculo entre cada palabra y el apoyo visual, pidiendo que el niño señale cada raya al nombrar las palabras de la oración.

El instructor escribe cada palabra, recuperando antes su pronunciación.

Tarea: Contar Palabras

4. Segmentación silábica

El instructor dice una palabra y le pide al niño que la repita. Ejemplo: elefante

El instructor muestra, que esta palabra se puede cortar en pedacitos y vuelve a repetir la palabra, enfatizando la segmentación silábica. Pide que el niño repita la palabra de esta forma.

Explica, que cada pedacito, se puede mostrar con un aplauso, un golpecito en la mesa o con el dibujo de un cuadradito.

Muestra cómo se segmenta la palabra con aplausos primero y pide que el niño lo imite. Luego segmenta la palabra con aplausos o golpecitos en la mesa y pide que el niño repita la acción.

Finalmente dibuja un cuadradito a medida que pronuncia cada sílaba:

E LE FAN TE

◀◀ ◀◀ ◀◀ ◀◀

Establecer un vínculo entre cada palabra y el apoyo visual, pidiendo que el niño señale cada cuadrado al nombrar las palabras de la oración.

Tarea: **Contar sílabas,** **Conejo Saltarín.**

5. Segmentación fonológica (Adaptado de Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989)

El instructor muestra una imagen y la nombra. Le pide al niño que la repita.

Separa la palabra en sílabas. En primer lugar utiliza la apoyatura de palmas o golpecitos en la mesa. Pide al niño que lo repita.

Luego utiliza una representación gráfica, escribiendo líneas por cada sílaba.

El instructor anuncia que va a pronunciar lentamente (alargando cada sonido) en la primera sílaba.

Hace que los niños hagan la misma, con la misma y con las siguientes.

Explica que cada sílaba está formada por partecitas más chicas que son los sonidos.

Muestra con la primera sílaba como descubre los sonidos

Identifica los sonidos que descubre y los explicita: así que tenemos la TTTTT, la OOOO y la RRRRR. Muy bien 3 sonidos!

Puede o no, hacer la correspondencia con el grafema correspondiente. (Este paso es fundamental cuando el objetivo es enseñar a escribir palabras)

Tareas: **Armamos un puzzle,** **Segmentación Fonológica**

6. Omisión de fonos

El instructor propone convertir una palabra en otra: Por ejemplo ROJO en OJO...

Juntos eligen la primera palabra, ROJO

Se le pide al niño, que escuche las sílabas de la palabra y que las marque con un apoyo visual (dos cuadraditos). «««

Luego se le pide, que nombre solamente la primera sílaba y que escuche cuántos sonidos tiene.

Se representa cada sonido con una raya, adentro del cuadrado de la sílaba

Se repite lo mismo con la segunda sílaba.

Se explica, que ahora se va a sacar el primer sonido de la primera sílaba, representando esta acción haciendo una cruz sobre la primera raya, del primer sonido.

Se pronuncia la palabra sin este primer sonido, haciendo referencia al apoyo visual.

Repetir todos los pasos con una nueva palabra (RONDA - ONDA), aumentando la participación del niño

Tareas: **Palabras que se mojan, Lucecitas.**

7. Sustitución de fonos

El instructor propone convertir una palabra en otra:

Por ejemplo CASA en MASA. Juntos eligen la primera palabra, CASA.

Técnicas para desarrollar el lenguaje escrito

1. Lectura de palabras

Instructor	Niño
Dirige la atención hacia el aprendizaje explícito que se pretende generar: <i>“Vamos a aprender cómo leer palabras”</i>	
Activa ideas previas: <i>Qué hay que hacer para leer palabras? Qué hay que saber?</i>	..Estar muy atento ..Mirar la palabra de cerquita ..Saber el sonido de las letras ..Decirlas ordenadas..
Valida las ideas de los niños, las repite y las refuerza destacando lo esencial: <i>Muy bien, tenemos que ir así (mostrar la dirección de izquierda a derecha) y tenemos que saber el sonido de las letras (Illluunnaaa) A ver cómo hacés tu?</i>	El niño repite lo que hizo el instructor con la misma palabra (Illluunnaa)
Mostrar la estructura silábica de la palabra como medio de leer con mayor fluidez:	

*Otra cosa muy importante es hacerlo rápido, miren cómo lo hago...
LU – NA A ver cómo lo haces tu?*

El niño repite: LU – NA

Recapitular el proceso para favorecer la metacognición: *Muy bien! Primero tuvimos que saber los sonidos (mostrar) luego para leer más rápido juntamos los sonidos en partecitas que se llaman sílabas. Y ahora para terminar sabés que vamos a hacer?*

Leerla apenas la miramos. Mirá como hago: LUNA!

2. Técnica "ESCRIBIR UNA PALABRA" (Tomado de Sánchez, Rueda y Orrantia, 1989)

Actividad	Ejemplo
1. Escucha la palabra oral	<i>/cantante/</i>
2. Rompe la palabra en golpe de voz	<i>/can/.../tan/.../te/</i>
3. Cuenta el número de golpes de voz: tres golpes	Palmeo o golpear la mesa
4. Dibuja tantos cuadrados como golpes de voz	Ya están dibujados en el cuadernillo. Los debe destacar (pintar o señalar)
5. Cuenta el número de sonidos de cada sílaba (apoyándose en la estructura gráfica)	<i>/can/</i> tres sonidos <i>/tan/</i> tres sonidos <i>/te/</i> dos sonidos
6. Representa con líneas dentro de los cuadrados cada uno de los sonidos.	El instructor hace las líneas dentro de los cuadrados

7. Articula con claridad cada una de las /caaannn.../ sílabas

8. Una vez articulada cada sílaba el niño (/caaannn.../" escribe los grafemas correspondientes (7 /taaann.../" y 8 se repiten para cada una de las /teee...") sílabas).

9. Escribe la palabra al lado

En el cuadernillo habrá un espacio al lado para escribirla completa.

10. Lee la palabra

Al terminar cada palabra. A medida que se agregan más, las vuelve a leer todas desde la primera.

TAREA:

Regando Palabras, Los personajes, Describiendo a Olegario, Una carta para insistir

3. Lecturas Guiadas y Lecturas Repetidas (fluidez lectora)

La mayoría de los investigadores coinciden en que la precisión en sí misma es insuficiente y que los estudiantes deben leer con rapidez si se pretenden entender las conexiones que deben hacerse entre las ideas y la forma impresa del texto (Nathan y Stanovich, 1991).

Uno de los procedimientos para mejorar la fluidez es la lectura que los profesores hacen de un texto modelo leyendo en voz alta a los estudiantes (Dowhower, 1987; Hoffman, 1987; Smith, 1979). Además, después de haber leído el texto inicialmente por un modelo que promueve la comprensión, permite a los estudiantes centrarse inicialmente en el contenido del pasaje antes de que lo lean ellos mismos (Monda, 1989; Rose & Beattie, 1986).

Este procedimiento recibe el nombre de Lectura Guiada y Repetida (Guided repeated oral Reading), alienta a los alumnos a leer pasajes oralmente sistemática y explícitamente guiada por la docente, recibiendo también feedback del docente. La nomenclatura Lectura en sombra, representa este mismo concepto.

La lectura repetida con un compañero como un medio para mejorar la fluidez también ha sido muy investigado: compañeros "cooperativos" o enseñanza recíproca son los conceptos más utilizados.

La corrección y comentarios de las palabras leídas correctamente (Smith, 1979), volver a leer el texto muchas veces y por muchas personas pueden ser los componentes esenciales para mejorar la fluidez.

Varios investigadores han argumentado que la fluidez es mayor cuando la lectura aborda el significado del texto (Anderson, Wilkinson y Mason, 1991).

El releer el texto o la lectura repetida oral es quizás el mejor método documentado para mejorar la fluidez (NPR, 2000; Rashotte y Torgesen, 1985)

Técnicas para desarrollar estrategias de aprendizaje y autorregulación

Pensar sobre lo que aprendimos

La autorregulación refiere a aquellos procesos de control que ponemos en juego para planificar la realización de una actividad y controlar así nuestros propios pensamientos, sentimientos y conductas, respondiendo sistemáticamente a un contexto dado y al servicio del logro de nuestros objetivos (Vohs y Baumeister en Trías y Cuadro, 2012).

Trías, Huertas y García-Andrés (2012) señalan entre otras, las siguientes sugerencias para fomentar la autorregulación:

1. Hacer explícito en los momentos oportunos el procedimiento a seguir: *¿Cómo se hace para leer? ¿Qué tengo que hacer? ¿Cómo hago para responder a una pregunta de detective?*
2. Especificar los objetivos y las metas de aprendizaje: *Hoy queremos aprender cómo se reconocen dos palabras que riman. Ahora vamos a tratar de escribir una palabra.*
3. Revisar y repasar lo hecho: *¿Entonces hoy qué aprendimos? Vamos a repasarlo de nuevo.*
4. Procurar la transferencia de las estrategias aprendidas: *¿Se acuerdan como aprendimos a leer palabras la vez pasada? Ahora vamos a hacer lo mismo con estas palabras nuevas.*
5. Ayudar en el control de la motivación y del incentivo: *Se dan cuenta lo bien que lo está haciendo Juan? Te acordás cuando leías así (mostrar) Estoy feliz por todo lo que aprendiste! Tu cómo te sentís? Se lo vamos a contar a la maestra! A quién más podemos decirle?*

Construyendo un castillo (tomada de Emmer, Hofmann y Matthes, 2007)

Empleo de una imagen de un castillo con los ladrillos de construcción marcados (ver cuadernillo p. X)

El castillo simboliza el proceso de aprendizaje del niño, mostrando, que cada ladrillo lo lleva un pasito más cerca a la fortaleza completa.

Al final de cada sesión, los niños recuerdan, qué aprendieron en esa sesión y pintan un ladrillo por habilidad trabajada. De esta forma logran visualizar sus avances, así como la meta final, que persiguen.

Se deben realizar preguntas tomando en cuenta las sugerencias enumeradas anteriormente, para estimular los procesos de autorregulación en este momento:

¿Qué les parece que aprendieron hoy? ¿Qué cosas ya les salen mejor? ¿Cuáles tenemos que seguir practicando? ¿Qué les resultó fácil? ¿Qué fue lo más difícil?

Dialogar con el texto

Hansen y Pearson (1983) idearon un procedimiento de instrucción basado en estas tres actividades: en primer lugar se *seleccionan* las ideas importantes del texto; después se pide a los alumnos que las relacionen con sus experiencias personales y, se pide a los alumnos que hagan una hipótesis sobre posibles continuaciones.

Por ejemplo:

Idea del texto:

De qué se trata esta historia? (...) De cuando Violeta se moja se achica

Activación de esquemas previas:

Alguna vez se mojaron? Y qué pasó? La ropa se achicó?

Pregunta de Inferencia

Por qué Violeta se achicará cuando llueve? Por qué se le habrá ocurrido al autor esa genial idea? Cómo se sentirá Violeta cuando se achica? Se divierte. No..?

Tarea: Reconstrucción del cuento

Activar Inferencias

Leerle un párrafo al niño.

Explicarle, que muchas veces nos hacemos preguntas, luego de leer un texto, para comprenderlo mejor.

Mostrar, que existen dos tipos de preguntas diferentes:

a) Preguntas cristalinas, donde la respuesta está clara como el agua. (Preguntas literales)

b) Preguntas de detective, donde hay que descubrir la respuesta, buscando las pistas en el texto. (Preguntas inferenciales)

(Mostrar en el cuadernillo los símbolos de cada tipo de preguntas.)

Leer una pregunta literal y mostrar, que es una pregunta cristalina, porque la respuesta está a la vista en el texto. (Por ejemplo: ¿Qué objeto utiliza la niña para regar?) Mostrar la respuesta en el texto y marcarla con un color.

Leer una pregunta inferencial y mostrar, que es una pregunta de detective, porque la respuesta no está a la vista en el texto. (Por ejemplo:) Mostrar las pistas en el texto, marcarlas en color y deducir la respuesta final.

Repetir los pasos 4 y 5 traspasando el control hacia el niño.

Tarea:

Preguntas Cristalinas y Detectives (tomado de Defior, 2013)

Adivina, adivinador

Identificar la estructura de la historia

Reparar en la estructura de la historia es una habilidad profusamente investigada por su relación con la comprensión, el recuerdo y la organización coherente y cohesiva, tanto del discurso oral como escrito.

Para favorecer la identificación de la estructura de la historia utilizaremos como recurso de apoyo la técnica de organizadores gráficos.

Un organizador gráfico es una presentación visual de conocimientos que presenta información rescatando aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un armazón usando etiquetas.

Ayudan a enfocar lo que es importante porque resaltan conceptos y vocabulario, que son claves y las relaciones entre éstos, proporcionando así herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Bromley, Irwin, De Vitis, Modlo, 1995).

Por lo tanto, se propone utilizar la metáfora “Escalando una montaña”, para organizar gráficamente los elementos de un texto narrativo.

Al comienzo, al pie de la montaña, se conocen los personajes, el lugar y el tiempo, en el cual transcurre la aventura a la montaña con el nombre de cada cuento. La cima simboliza el nudo o problema y la bajada, representa la resolución del conflicto y el final del texto.

El organizador gráfico será empleado tanto para facilitar la comprensión del texto e identificar los elementos principales, como para relatar en forma ordenada la trama narrativa.

Se podrá introducir de la siguiente manera:

Miren esta montaña. Es la montaña del cuento Palabras, que leímos la vez pasada y que tengo acá. Saben, que cuando leemos un cuento, es como si estuviéramos escalando una montaña. Primero, cuando estamos al pie de la montaña, nos damos cuenta de cómo es este cuento. Conocemos a los personajes, nos enteramos del lugar en dónde estamos y del tiempo, si es de noche, de día, si es verano o invierno. (Ir mostrando las palabras claves en el organizador clave). Luego, a medida que subimos la montaña, cada vez se va complicando más el cuento, se nos hace difícil subir, porque nos chocamos con el problema, con el lugar más alto del cuento. Una vez que llegamos a la cima, ya logramos resolver el problema y empezamos a bajar y ya prontito se termina el cuento.

Así que siempre podemos ver tres momentos en un cuento: el comienzo el problema y luego el final.

Hagamos el ejemplo con el cuento Palabras. ¿Qué nos enteramos, cuando empezamos a subir la montaña Palabras? ¿Quiénes nos acompañan en esta aventura? ¿Dónde estamos? ¿En qué tiempo estamos? ¿Y cuál es el problema, la punta más alta de la montaña? ¿Cómo termina el cuento y nuestra aventura a la montaña Palabras?

De forma genérica se realizan preguntas como las siguientes:

La presentación, el marco.

¿Quién es/son los personales? ¿Dónde es la historia? ¿Qué hace el personaje?

La trama o problema

¿Qué les pasa? Cuál es el problema de esta historia?

El desenlace o resolución

¿Cómo termina el cuento? ¿Qué siente el personaje?