

Análisis comparativo de la escritura de palabras en niños con desfasaje en el aprendizaje en 2° año de la escuela primaria. El uso de estrategias analíticas y ortográficas como efecto de la implementación del Programa:

*Leamos Juntos.*

Autores: Sandra Marder (a,b), Eugenia Centeleghe(a,b), Eugenia Simiele (c), Ayelén Rodríguez (d)  Micol Basigalup (b), Susana Di Iorio (a) Roxana Castrioti (e) Aimé Lescano (b) Melina Cerasari (b)  Adriana Sanjurjo (a), Jésica Máspoli (a), Soledad Casanovas (b) Irina Iglesias (b, f)

(a) Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones científicas de la provincia de Bs As (CIC-PBA)

(b) Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

(c) Escuela Liceo Víctor Mercante de la UNLP

(d) Facultad de Psicología. UBA

(e) H.Z.G.A. Mi pueblo, Florencio Varela

(f) Facultad de Humanidades de la UNLP.

**AREA TEMÁTICA:** Los modos de organizar la enseñanza de la lectura y la escritura: propuestas didácticas, estrategias e intervenciones docentes en el Jardín Maternal, en el Jardín de Infantes y en el Primer Ciclo de la Escuela Primaria.

**FUNDAMENTACIÓN**

Cuando hablamos de alfabetización, hablamos de la calidad de vida de nuestros niños, de su futuro como personas y ciudadanos, y también –por qué no– del futuro de los países de la región. El Programa *Leamos juntos* surge en este contexto como un intento, fundado en numerosas investigaciones, de recuperar la enseñanza temprana, sistemática y efectiva de la lectura y de la escritura. Diversas disciplinas como la psicología cognitiva, cultural, evolutiva, la sociolingüística interaccional, la lingüística textual, han proporcionado valiosa evidencia empírica, capaz de orientar nuevas propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura. Los avances de estas disciplinas, avalados por los instrumentos actuales que proveen las neurociencias, señalan que todos los niños y las niñas pueden aprender a leer y a escribir a edad temprana si se les enseña con una metodología adecuada.

Sin desconocer los aportes de las formas tradicionales de enseñanza, *Leamos juntos* (Borzone, A. M & Marder, S., 2015) focaliza en el desarrollo por parte del niño de los procesos involucrados en el metaconocimiento lingüístico, y la comprensión y producción de textos orales y escritos. Precisamente las disciplinas mencionadas han contribuido al conocimiento de las operaciones, las estrategias, representaciones y estructuras mentales que participan en dichos procesos, así como echan luz sobre las formas lingüísticos que caracterizan los diversos tipos de textos.

Pero el Programa no solo atiende al desarrollo en el niño de estos procesos, sino que pone en primer plano el rol docente, y en este sentido resulta insoslayable mencionar los conceptos desarrollados por la psicología del desarrollo y la psicología educacional (Lev Vigosky, Jerome Bruner, Bárbara Rogoff, Catherine Nelson), que nos proporciona nociones fundacionales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como los de *zona de desarrollo potencial*, *andamiaje*, *participación guiada* y *construcción en colaboración.* La perspectiva intercultural que adopta la propuesta –y que se manifiesta en la diversidad de temas y geografías de cada secuencia– y los conceptos derivados de la psicología cultural–fundamentalmente Michel Cole– apuntan a promover el diálogo y la comprensión entre los niños, destacando el valor de la diversidad y de la pluralidad de experiencias personales. Por su parte, de la psicología cognitiva hemos tomado el énfasis en el entrenamiento de las funciones ejecutivas, particularmente el de la memoria operativa, por el papel relevante que desempeña, en toda operación cognitiva, en el proceso de comprensión y producción de textos. También resulta fundamental en el diseño del Programa el trabajo con el conocimiento previo de los alumnos, y se destaca la importancia del conocimiento del vocabulario, la jerarquización de la información y la realización de inferencias. En el proceso de producción textual, en cambio, se tiene en cuenta la planificación, la textualización (poner en palabras) y la revisión de lo escrito, aunque para llegar a ello es necesario pasar por una automatización de los procesos básicos de escritura de palabras.

El desarrollo del discurso oral –en esta fase inicial– es tan importante como el trabajo de lectoescritura, de allí el reiterado trabajo sobre la conversación con que abre cada secuencia didáctica. Por último, de la sociolingüística interaccional hemos tomado los modelos de intercambio docente/niño que modelan las buenas prácticas.

Más allá del bagaje teórico que está en la base del diseño de la obra, ningún programa tendría un valor consistente si no hubiera sido probado y vuelto a probar en el aula y en la práctica psicopedagógica. Como sabemos, todo destinatario de un proyecto educativo puede variar según el contexto socioeducativo en el que está inmerso cada sujeto en particular. Hemos diseñado el material (50 secuencias didácticas que constan de un cuadernillo para el alumno y una guía para el docente) teniendo en cuenta la aplicación grupal en el aula en 1º grado de la escuela primaria (o, en otros contextos, en 2° e incluso 3° grado, dependiendo de la enseñanza previa). En el Nivel Inicial también puede ser implementado, sobre todo en aquellos jardines que apuntalen una propuesta fuerte de alfabetización. Puede asimismo trabajarse en la clínica personalizada, en forma individual o en pequeños grupos, con aquellos niños cuyo desempeño es inferior a la media de su grupo de pares como lo hemos hecho en este caso.

**DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Se describen los resultados preliminares de la implementación del programa en una escuela con 20 niños de 2° de EP que se encontraban desfasados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pertenecientes a escuelas con índice de vulnerabilidad medio-bajo[[1]](#footnote-1), Se contrastó en esta oportunidad el resultado cuanti y cualitativo obtenido en la prueba de escritura de palabras en un grupo en el que se implementó el programa (12 niños distribuidos en 3 subgrupos) con un grupo de comparación que recibió la instrucción habitual de su escuela (8 niños). Con dicho diseño (pre –post) se trabajó durante cuatro meses con una frecuencia de 2 veces por semana en grupos de 4 niños coordinados por integrantes del EOE[[2]](#footnote-2) a los que se capacitó. Se utilizaron antes y después de la intervenciónunabatería de pruebas (inteligencia fluída, memoria de dígitos directa e inversa, vocabulario, lectura de palabras de diferente complejidad, comprensión oral de textos y renarración oral de texto) así como una entrevista diseñada ad hoc para obtener datos sanitarios, nutricionales, y de contexto social y alfabetizador del niño. Para delimitar los grupos (niños que se encontraran debajo del percentil 10) y establecer el nivel para ubicar en que secuencia didáctica era conveniente que empezara la implementación del programa para cada niño, se administró una prueba de escritura de palabras al dictado formada por 38 palabras distribuidas en 5 series controladas por frecuencia, extensión y complejidad silábica, basada en las pruebas de Abchi, Diuk, Borzone y Ferroni (2009) y Diuk (2003) que mide cantidad y grado de completamiento de las escrituras. Se utilizó además la escala evolutiva de Ball y Blachman (1991) adaptada, que apunta al grado de completamiento de las escrituras y que puede discriminar entre secuencias de letras sin relación fónica con la palabra estímulo (estrategias pre analíticas) llegando a establecer la cantidad de letras que presentan relación sonora con la palabra (estrategias analíticas) hasta el nivel más alto en que la palabra presenta un ortografía correcta.

**RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA**

Podemos deducir de las encuestas realizadas a los padres (Sanjurjo & Marder, 2014) que las familias de los niños de los grupos participantes de la intervención estaban constituidas en un 80% por familias biparentales, 50% con un nivel educativo de hasta primaria completa y el resto con secundario incompleto y completo, madres que trabajan en empleos informales en un 80%, padres 50% obreros y 35% por cuenta propia, 15% no trabaja. El 50% de las familias reciben la AUPH[[3]](#footnote-3) por hijo, con adultos que no necesitan leer y escribir para sus tareas habituales en un 50% y los niños que en esa proporción no han tenido controles auditivos y/o visuales al comenzar la primaria. Contrastaremos a continuación los resultados obtenidos por los niños a los que se aplicó el programa (niños con puntuación inferior al percentil 10 al inicio del trabajo) con los niños de un grupo de otra escuela (grupo de comparación en iguales condiciones) teniendo como referencia una muestra de 438 niños de 4 escuelas públicas de la zona de City Bell y Villa Elisa (La Plata, pcia de Buenos Aires) con diferente índice de vulnerabilidad social, a inicios del año lectivo. De los alumnos de esa muestra, los 143 niños de 2° con una edad promedio de 7 años pudieron escribir en general la serie 1 (palabras bisílabas de uso frecuente y de alternancia C.V.) y el 50% de las series 2 y 3 (palabras con estructura silábica más compleja, bi sílabas y trisílabas con diptongo, grupo consonántico y algunas con sílaba CVC) utilizando una estrategia analítica pero sin conocer todas las correspondencias sonido-letra, o sea, con omisiones. Los alumnos de 3° pudieron a su vez escribir correctamente un 80% del total de las palabras (5 series), con una estrategia analítica completa pero sin el manejo de la norma ortográfica.

**Resumiendo a inicio de 2° los niños de esta muestra de varias escuelas podían escribir en promedio 21 palabras de la lista, y los de 3° grado 32 de las 38 palabras en forma fonológicamente adecuada**.

Presentamos a continuación (tabla 1) los resultados de la Prueba de Escritura de palabras administrada antes y después de la implementación del Programa *Leamos juntos* en un grupo de niños de 2° grado del grupo en el que se implementó el programa (experimental) comparado con el grupo de referencia (control).

Tabla 1: Puntaje promedio (M) y Desvío estándar (DS) en la prueba de Escritura pre y post Programa según grupo (experimental /control)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Grupos | n | Edad promedio | M y DS Estudio pre | M y DS Estudio post |
| Experimental | 12 | 7,1 | 5 (4,60) | 22,83 (9,70) |
| Control | 8 | 6,9 | 5 (2,82) | 12,25 ( 11,08) |

\*dif significativas (,036) del GE y GC en el estudio post.

Como puede observarse, a inicios del Programa ambos grupos de niños de 2° grado en abril del 2014 podían escribir en promedio 5 palabras, de estructura simple y de alta frecuencia como las de la serie 1, y en octubre de ese año, los niños del grupo experimental, sin haber completado el Programa en su totalidad (sino en un 65%) pudieron alcanzar niveles superiores en el desempeño respecto de los niños del grupo control. Tal como se ve en la última columna, los niños que trabajaron con el Programa podían escribir un promedio de casi 23 palabras (logran el promedio obtenido por los niños de 2° de la muestra general de escuelas) en contraposición al grupo control que, en promedio, escribía 12, siendo las diferencias significativas a nivel estadístico.

Tabla 2: Porcentaje de alumnos que puntúan en cada nivel cualitativo (1 a 7) en las series 4 y 5 de la prueba de escritura post programa según grupo (experimental /control)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Análisis Cuali Series 4 y 5 prueba de escritura** | **Grupo exp (n12)**  **Post %** | **Grupo control (n8)**  **Post %** |
| Serie 4 puntaje 2 y 3 | 17 | 37,5 |
| Serie 4 puntaje 4 y5 | 41,3 | 50 |
| Serie 4 puntaje 6 y 7 | 41,3 | 12 |
| Serie 5 puntaje 2 y 3 | 17 | 25 |
| Serie 5 puntaje 4 y 5 | 41 | 75 |
| Serie 5 puntaje 6 y 7 | 25 | 0 |
| Serie 5 ( sin puntaje) | 17 | - |

Tal como se observa en la tabla 2 los niños del grupo experimental utilizan en mayor porcentaje que los del grupo control, en las series más difíciles de la prueba (palabras cortas y largas, sin correspondencia bi unívoca y de baja frecuencia) estrategias analíticas completas y ortográficas (puntaje 6 y 7). Por otro lado cuando se les pide al final de la implementación del programa que escriban qué es lo que habían aprendido pudimos observar en algunos niños del grupo experimental las siguientes producciones:

|  |  |
| --- | --- |
| “Yo aprendí a leer y escribir el cuento, aprendimos hablar con togo \*, y me gusto el cuento de los ratones porque tenia ratones y aparece miuli “(Tobias) | “A leer historias, leo cuentos, escribo oraciones, trabalenguas me gustó la historia quiero conocer el mar del delfín y el nene”. (Katya) |

\*Togo es el títere que prolonga los sonidos.

Como puede observarse, los niños omiten muy pocas letras y mantienen, en algunaspalabras la ortografía convencional: “historias”, “quiero”, “aparece”. Se identifica también el uso de algunas comas para separar enumeraciones y la utilización de una cláusula subordinada, “porque tenía…”. La extensión de estos textos y el uso de recursos lingüísticos indican que la aplicación del Programa al menos en las habilidades evaluadas da lugar a corto plazo a un avance importante en el aprendizaje de los niños, y lo que es más valioso aún, modifica las prácticas de enseñanza de los docentes implicados.

**Anexo: Prueba de Escritura de palabras utilizada**

Serie 1: papá, mamá, oso, sol, mesa

Serie 2 a: gato, casa, nudo, cine, pomo / Serie 2 b: auto, flor, bolsa, limón, jefe

Serie 3: pelota, moneda, milanesa, fantasma, gallina, cucaracha, televisión.

## Serie 4: yegua, queso, año, cena, lluvia, perro, clase, yerba, nariz

Serie 5: frasco, peine, cable, bomba, bailarina, micrófono, brújula.

**Puntaje cualitativo**

0: Escritura pre convencional (ejercicio, imitación referente y caracteres)

1= secuencia de letras sin relación

2= 1 sola letra con relación sonora

3= la primer letra con relación sonora

4= más de 1 fonema y hasta el 50% de la palabra representada

5= más del 50% de fonemas y menos del 100%

6= Todos los fonemas representados.

7= Escritura ortográficamente correcta

**Referencias bibliográficas**

Ball, E.W. & Blachman, B (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, *24,* 49-66.

Borzone, A.M., Marder, S., Sánchez, D. (2015) Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuadernillo del alumno. Bs As. Argentina. Paidós.

Borzone, A.M. & Marder, S. (2015) Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente. Bs As. Argentina. Paidós.

Bruner, J. (1988) Desarrollo cognitivo y educación. Madrid. Morata.

Diuk, B (2003). El Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación. U.N.L.P., La Plata. Buenos Aires. Argentina

Nelson, K. (1996). Language in cognitive development. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogoff, B. (1993).*Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós.

Sánchez Abchi, V; Diuk, B.; Borzone, A.M., Ferroni, M (2009) **“**El desarrollo de la escritura de palabras en español: interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico”. *Interdisciplinaria, 26, 1, 95-119.*

Vigotsky, L. S. (1964). *Lenguaje y pensamiento.* Buenos Aires: Lautaro.

1. Índice de Vulnerabilidad Social: es un índice construido con información del censo 2001 que pretende dar cuenta de las condiciones de vida y de vulnerabilidad de la población y de los hogares. Pondera aspectos socioeconómicos y educativos en 5 dimensiones. [↑](#footnote-ref-1)
2. E.O.E.: Equipos de orientación escolar: conformados por orientadores sociales, educativos y orientadores de aprendizaje. [↑](#footnote-ref-2)
3. Asignación Universal por hijo (subsidio del Gobierno Nacional de la Argentina) [↑](#footnote-ref-3)