

**APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA:  
EFECTOS DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN LINGÜÍSTICA  
ENRIQUECIDO CON LA LECTURA DE CUENTOS EN EL HOGAR<sup>1</sup>**

**María Elsa Porta  
CONICET- Universidad Nacional de Cuyo**

**Resumen**

Este estudio profundiza sobre los efectos de un programa de estimulación lingüística inicial escolar sobre el nivel lector analizando la *fidelidad de participación de los padres* en dicho programa. Un estudio en 153 escolares de Jardines de Infantes urbano-marginales asignados a tres condiciones -Control (C); Programa de Intervención en Conciencia Fonológica y Conocimiento del Nombre de la Letra (PALTP); Combinado (PALTP + Lectura de cuentos en el Hogar (HSRP))- evidenció que no hubo efectos significativos del programa combinado que sumaba la participación de los padres en talleres de capacitación para fomentar en sus hijos, mediante la lectura de versicuentos, el vocabulario, la CF y el conocimiento del nombre y sonido de la letra. El presente trabajo analiza y demuestra que es la *fidelidad de implementación* en el hogar de las actividades literarias

---

María Elsa Porta

Recibido: 21-II-2014

Aceptado: 14-III-2014

Anales de Lingüística – Segunda época. Año 1, N° 1 (11- 30)

Correspondencia: Dra. María Elsa Porta, M. Sc. ([meporta@mendoza-conicet.gob.ar](mailto:meporta@mendoza-conicet.gob.ar)).  
Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Fax: + 54-261-4380457. Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo),  
Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística. Parque Gral. San Martín 5500.  
Centro Universitario. Mendoza, Argentina.

desarrolladas en los talleres la variable que contribuyó de manera significativa con el nivel lector alcanzado por los escolares al finalizar primer grado.

**Palabras clave:** literatura infantil, lingüística, alfabetización inicial, ambiente literario familiar, versicuentos, participación de los padres, nivel de desarrollo lector.

### **BEGINNING LITERACY: THE EFFECTS OF A CLASSROOM-BASED LINGUISTIC TRAINING PROGRAM ENRICHED WITH HOME STORYBOOK READING**

#### **Abstract**

This study deepens the effects of a classroom-based linguistic training program, which included parent participation, on literacy outcomes by analyzing fidelity of implementation. An study that assigned 153 kindergarten children to three treatment conditions: Control (C) (n=51), Phonological Awareness/Letter Training Program (PALTP) (n=50), and PALTP + Home Storybook Reading Program (HSRP) (n=52) showed that there were not significant effects of the combined condition on reading achievement. The present study analyzes and demonstrates that is not only adults' participation in workshops but also the level of fidelity of implementation of literacy activities at home, such us reading stories in rhymes to their children, the variable that has significant effects on word reading tasks in first grade.

**Key words:** beginning literacy, lingüistic skills, home literacy environment, stories in rhyme, parents participation, reading level.

## Introducción

Las personas más importantes en la vida del niño son aquellas que comparten el mayor tiempo con ellos y de las cuales depende su cuidado. Toda actividad que padres o cuidadores desarrollen en casa con los niños tendrá sin duda un efecto en sus experiencias de aprendizaje futuras. Particularmente, las actividades literarias desarrolladas en el hogar tienen efectos significativos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. La lectura de cuentos y las interacciones verbales que acaecen en el hogar entre padres y cuidadores y los niños constituyen una excelente oportunidad para que los niños desarrollen habilidades básicas que necesitan para iniciarse en el proceso de alfabetización, entre ellas, habilidades de *conciencia fonológica, enriquecimiento del vocabulario y comprensión lectora* -todas ellas habilidades consideradas predictores significativos del futuro rendimiento lector (Dickinson & Tabors 2002, Porta & Difabio 2011, Roberts 2008). Sin embargo, en un estudio desarrollado en siete salas de Jardín de Infantes de escuelas urbano-marginales de la provincia de Mendoza, dirigido a evaluar el efecto de la participación de los padres en talleres de capacitación para promover habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en sus hijos, se observó que el nivel lector alcanzado en primer grado por el grupo que recibió el programa de estimulación lingüística escolar sin participación de los padres fue superior al alcanzado por el grupo en el que se sumó la asistencia de los adultos a dichos talleres (Porta 2012a). Por ello el objetivo principal del presente trabajo es evaluar los efectos de un programa de intervención lingüística escolar con participación de los padres, mediante un análisis de la fidelidad de implementación de recursos adquiridos en talleres de capacitación, sobre el nivel lector alcanzado al finalizar primer grado de la Educación General Básica. La hipótesis principal del presente trabajo plantea que *la participación de los padres en encuentros de capacitación dirigidos a promover en sus hijos habilidades lingüísticas precursoras de la lectura, acompañada por la implementación de los recursos adquiridos durante los encuentros, favorece en sus hijos o niños a cargo el proceso de adquisición de la lectura.*

## **Sobre el origen de las dificultades en el Aprendizaje Inicial de la Lectura**

Estudios de corte empírico indican que el retraso escolar temprano que se registra en nuestro país (UNESCO 2012) se encuentra asociado a diferentes experiencias socioculturales y lingüísticas a las que están expuestos los niños en sus hogares, las cuales se manifiestan en la lecto-escritura (Borzzone, Rosemberg, Diuk y Amado 2005). Es en primer grado de la Educación Primaria, etapa en la que los escolares se inician en el aprendizaje formal de la lectoescritura, cuando se registra el mayor porcentaje de repitencia escolar (28%) (UNESCO 2012)<sup>2</sup>. En un estudio que evaluó los conocimientos que forman parte del proceso de alfabetización en niños de distintas clases sociales y su incidencia en el aprendizaje de la lectoescritura, se observó que los niños provenientes de sectores en riesgo socio-ambiental se diferencian de sus pares en todas las dimensiones lingüísticas consideradas (funcionalidad de la escritura, sistema de escritura y lenguaje oral) y, por lo tanto, en el nivel adquirido de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura tales como la conciencia fonológica, conocimiento del nombre y sonido de la letra y conocimiento de correspondencias entre las letras y sus sonidos. Las autoras concluyeron que las diferencias encontradas estarían relacionadas con el ambiente literario familiar en el que crecen los niños (Borzzone et al. 2005). Sin embargo, programas de estimulación lingüística, cuidadosamente elaborados y sistemáticamente implementados, tales como aquellos dirigidos a desarrollar habilidades de conciencia fonológica, ofrecen una perspectiva esperanzadora a la comunidad educativa, ya que pueden compensar las diferencias halladas y permitir a niños de sectores socialmente vulnerables iniciarse en el aprendizaje de la lectura al mismo tiempo que sus pares (Ehri et al. 2001).

---

<sup>2</sup> A partir del año 2013 entra en vigencia, según lo dispuesto en 2013 por el Consejo Federal de Educación, que los niños no pueden repetir primer grado.

## **La conciencia fonológica y el vocabulario. Predictores significativos de la identificación de palabras escritas y la comprensión lectora**

El nivel de *conciencia fonológica* y el nivel de *vocabulario* que presenta un niño al ingresar a la escuela facilitan el proceso de aprendizaje de la lectura. Mientras que el nivel de conciencia fonológica se relaciona con la identificación de palabras escritas, el nivel de vocabulario está asociado a su habilidad para comprender lo que lee (Anderson & Freebody 1981, Dickinson & Tabors 2002, Cubo et al. 1999, Cubo 2005).

La conciencia fonológica (CF), definida como la habilidad para identificar y manipular las unidades fonológicas de la palabra tales como fonemas, sílabas y rimas (Ziegler & Goswami 2005) ha sido identificada como el principal predictor de la lectura de palabras nuevas. La correlación positiva y significativa entre los logros en el aprendizaje de la lectoescritura y la competencia en conciencia fonológica ha sido ampliamente comprobada (e.g., Bradley & Bryant 1983; Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid 1995; Porta, Kraft & Harper 2010). Aun más, la conciencia fonológica puede estimularse y desarrollarse, generando efectos positivos en el nivel de rendimiento lector. De allí que numerosas investigaciones, realizadas en distintos idiomas, evalúan los efectos de programas de intervención sobre el futuro nivel lector, demostrando el poder predictivo de dicha habilidad en lenguas con relativa transparencia idiomática (Ehri et al. 2001). En este sentido, en un estudio llevado a cabo en nuestra provincia se observó que el grupo de escolares que recibió el programa sistemático de intervención pedagógica en conciencia fonológica durante el jardín de infantes evidenció un nivel superior de lectura, escritura y comprensión lectora que aquel obtenido por el grupo control cuando los escolares se encontraban finalizando primer grado (Porta 2012b)

Asimismo, estudios recientes evidencian que el vocabulario que presente un niño al ingresar a la escuela favorecerá su nivel de comprensión lectora en primer año de la educación formal (Verhoeven, Leeuwe, & Vermeer 2011). Un estudio longitudinal reciente realizado en niños alemanes ofrece evidencia a favor de la hipótesis de calidad léxica, la cual sostiene que el nivel de

conocimiento sobre las formas de las palabras y sus significados predice el desarrollo de la comprensión lectora a lo largo de la escolaridad. En dicho estudio, los participantes fueron evaluados a lo largo de la escuela primaria con pruebas de vocabulario y lectura de palabras. Entre los resultados, se observó que: a) el nivel de vocabulario de los niños al iniciar la escuela predice el nivel de decodificación de palabras escritas y comprensión lectora en primer grado; b) a partir de segundo grado, el nivel lector influye sobre el nivel de vocabulario en dicho grado y en los grados ulteriores; y c) existe una relación recíproca entre un vocabulario avanzado y el nivel lector alcanzado en etapas ulteriores de la escuela primaria (Verhoeven et. al. 2011).

La fuerza predictiva del nivel de vocabulario sobre la lectura se debe a que en lenguas con ortografía alfabética -aquellas en las que el sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla- para aprender a leer es necesario establecer conexiones entre los grafemas y sus respectivos fonemas, es decir, el niño inicialmente debe identificar los sonidos de las palabras para luego asociar dichos sonidos a las letras correspondientes. Es por ello que las conexiones fonológicas que establezca el niño antes de la enseñanza formal de la lectura juegan un rol crucial en el proceso de identificación de las palabras escritas. El estudio de Verhoeven y colaboradores evidencia de manera empírica que, en lenguas con importante transparencia idiomática, como es el caso del alemán o del español, el nivel de vocabulario del niño facilita la comprensión lectora desde los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura. Asimismo, niños con un elevado nivel de vocabulario presentan representaciones fonológicas más claras de las palabras y esto contribuye tanto al desarrollo de la conciencia fonológica como de la lectura.

### **La influencia del ambiente literario familiar y la participación familiar en el proceso de alfabetización inicial**

El conocimiento sobre la lectoescritura se inicia y adquiere desde la etapa preescolar en relación con las experiencias literarias que haya tenido el niño durante dicho período. Este conocimiento inicial se

refiere al conocimiento de las letras, las palabras escritas, la forma en que los libros están organizados, el conocimiento de algunas letras y la identificación de rimas frecuentes. Algunas actividades específicas que lo manifiestan son la distinción entre los dibujos y la escritura, comprender que las palabras representan significados, leer de izquierda a derecha y conocer la forma en que se sostiene un libro y se voltean sus páginas.

Las actividades literarias desarrolladas en el hogar -tales como la lectura de cuentos, conversaciones extendidas y juegos lingüísticos- han demostrado presentar un efecto inmediato y duradero sobre el nivel lector de los niños así como también sobre la conciencia fonológica y el vocabulario (Dickinson & Tabors 2002, Porta & Difabio 2011, Porta & Cubo de Severino 2014, Verhoeven et. al. 2011). En una investigación realizada con 130 niños de escuelas urbano-marginales de la provincia de Mendoza, observamos que el nivel de habilidades lingüísticas de los niños de nivel inicial y el nivel lector de los niños de primer grado correlacionaban en forma positiva y significativa con el ambiente literario familiar, definido específicamente por la lectura compartida de cuentos en el hogar (Porta & Difabio 2011). Por su parte, Dickinson y Tabors (2002) visitaron las casas y las clases a las que asistían niños de nivel socio-económico bajo, previamente evaluados en distintos aspectos del lenguaje, a fin de registrar las interacciones verbales y actividades literarias que acaecían entre los niños con sus padres y docentes a cargo. Los autores comprobaron que ambientes ricos en experiencias lingüísticas y literarias tanto en la escuela como el hogar durante la etapa preescolar pueden generar cambios significativos tanto en el desarrollo del lenguaje como en la adquisición de la lectura. En el mismo sentido, otras investigaciones evidencian que la lectura frecuente de cuentos por parte de docentes y padres a los niños a cargo -tanto en la escuela como en el hogar respectivamente- incrementa en forma significativa su nivel de vocabulario y de habilidades básicas de la lectura tales como la identificación de palabras escritas (Porta & Cubo de Severino 2014, Roberts 2008).

Por ello es que uno de los objetivos que nos propusimos al diseñar e implementar un programa de estimulación lingüística para niños de nivel inicial fue sumar la participación activa de los padres o

cuidadores. Así, diseñamos una investigación en la cual quienes comparten el mayor tiempo con los niños de los grupos de escolares que forman parte del programa de intervención participaron de talleres con temáticas dirigidas a desarrollar en los niños a su cargo habilidades lingüísticas consideradas precursoras del proceso de alfabetización escolar (Porta 2012a, Porta 2013).

Sin embargo, al analizar los resultados de dicho estudio, desarrollado durante los años 2008 y 2009, no se observó un efecto significativo del nivel de participación de los padres en talleres de capacitación, dirigido a desarrollar actividades literarias con sus hijos en el hogar, sobre el nivel lector alcanzado por los niños en primer grado (Porta 2012a). La muestra estuvo constituida por 153 niños de 7 aulas de Jardines de Infantes pertenecientes a escuelas urbano-marginales de la provincia de Mendoza. Las clases fueron asignadas de manera aleatoria a las siguientes condiciones: Control (C) (n=51); Programa de Intervención en Conciencia Fonológica y Conocimiento del Nombre de la Letra (PALTP) (N=50); y PALTP + Lectura de cuentos en el Hogar (HSRP) (N=52). Se empleó un diseño de comparación entre grupos de tipo pre-post. Una medida pre-intervención y dos post-intervención de conciencia fonológica (CF), escritura y lectura fueron obtenidas, así como también una medida post-intervención de comprensión lectora. El PALTP estuvo dirigido a desarrollar la segmentación fonémica, síntesis de sonido y conocimiento del nombre y sonido de la letra. Los docentes impartieron 34 lecciones en las clases a cargo. El HSRP consistió en la capacitación de padres a través de talleres sobre la lectura de versicuentos a sus hijos para incrementar el vocabulario, la CF y el conocimiento del nombre y sonido de la letra de manera lúdica. Los adultos llevaron a sus hogares materiales, instrucciones y equipos de Mp3 para grabar las interacciones y los investigadores pudieran evaluar la fidelidad de participación. Entre los resultados se observó que en todas las condiciones, el nivel lector fue superior en la segunda toma post-intervención que en las tomas restantes. Sin embargo, respecto de las condiciones de intervención, el nivel lector y la comprensión lectora fue superior en el grupo que recibió el programa de promoción de habilidades lingüísticas únicamente (PALTP) y no se observaron diferencias entre el grupo control y el grupo en el cual el PALTP fue enriquecido con la participación de los padres. Se

concluyó que la escasa fidelidad de participación de los padres y la familiaridad con las estrategias propuestas para ejercitar tareas lingüísticas con los niños podría interferir en la respuesta del grupo al programa de intervención lingüística.

En función de la revisión empírico-teórica, la presente propuesta analiza la fidelidad de implementación, por parte de los adultos en sus hogares junto a sus hijos, de los recursos y conocimientos adquiridos en el marco de los talleres impartidos en el ámbito escolar.

## Metodología

Se trata de un estudio cuasi-experimental de comparación entre grupos de tipo pre-post con mediciones repetidas.

**Muestra.** La muestra estuvo constituida por 52 niños de ambos sexos: 27 mujeres y 25 varones de tres salas de Nivel Inicial, pertenecientes a dos escuelas urbano-marginales de la provincia de Mendoza. La totalidad de los niños participó de un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica impartido por sus respectivos docentes. Cada sala constaba de 25 niños matriculados. Del total de niños autorizados ( $n = 52$ ) 36 pertenecían a dos salas de una escuela y 16 a una tercera sala de un segundo establecimiento. La totalidad de los padres que autorizaron a sus hijos a formar parte del estudio firmaron un consentimiento para participar de talleres en los que recibirían información sobre cómo desarrollar en sus hijos, mediante la lectura de versicuentos en el hogar, habilidades precursoras de la lectura tales como la conciencia fonológica, el vocabulario y el conocimiento del nombre y sonido de la letra. Las tres docentes a cargo de las tres clases reforzaron las actividades de los talleres en el aula junto a sus alumnos.

De los 52 padres que extendieron su autorización y participaron de los talleres solo 25 de ellos completaron las actividades dirigidas a evaluar la fidelidad de participación. Por lo tanto, los escolares quedaron agrupados en dos condiciones: un *grupo control* ( $N = 27$ ) el cual recibió el programa de estimulación lingüística sin implementación de la capacitación impartida en la escuela en el hogar

y un *grupo experimental* (N = 25) que recibió el programa de estimulación lingüística sumando la implementación, por parte de los padres, de los recursos y conocimientos adquiridos durante los talleres. Los adultos que asistieron al encuentro y regresaron las actividades estipuladas para evaluar la fidelidad de implementación fueron 3 de la primera sala, 8 de la segunda y 14 de la tercera.

**Mediciones.** Se obtuvo una medida pre-intervención y una post-intervención de conciencia fonológica (CF) y lectura, así como también una medida post-intervención de comprensión lectora.

Las técnicas empleadas para la medición de las variables fueron las siguientes:

1) Evaluación del Rendimiento de Conciencia Fonológica: Las técnicas son 8 en total: 1) Síntesis (Woodcock & Muñoz-Sandoval 1996); 2) Aislar sílabas y fonemas en palabras; 3) Omisión de sílabas y fonemas en palabras (Jimenez & Ortiz 1996); 4) Segmentación; 5) Sílabas inicial y rima y 6) Sonido Inicial (Signorini & Borzone de Manrique 2003). La validez, confiabilidad y potencialidad discriminativa de las pruebas de CF fueron evaluadas en una muestra de niños que crecen en un ambiente de vulnerabilidad social pobremente alfabetizado (Porta & Difabio de Anglat 2009).

2) Evaluación del Rendimiento de Habilidades Básicas de la Lectura (Identificación de letras y palabras y Análisis de palabras de Woodcock & Muñoz-Sandoval 1996): Consiste en el reconocimiento de letras y palabras familiares y en el reconocimiento de grupo de letras y palabras sin sentido. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Si el niño pronuncia la palabra letra por letra o sílaba por sílaba en vez de leerla en forma natural y con fluidez, se califica la respuesta con 0. Los puntajes brutos se transforman en puntajes estandarizados, denominados puntajes W. El índice de confiabilidad de esta prueba es de 0.9 entre los 2 y los 9 años de edad.

3) Comprensión lectora de textos (Woodcock & Muñoz 1996): los primeros cuatro ítems de esta prueba presentan un formato de opción múltiple, en los cuales el niño señala el dibujo que mejor representa la oración que leyó. Los restantes miden la habilidad para leer una oración breve, identificando la palabra que falta. Esta tarea requiere la puesta en marcha de habilidades de comprensión y de vocabulario.

**Desarrollo de la experiencia pedagógica.** La experiencia pedagógica tuvo lugar en el ámbito escolar y consistió en la implementación de dos programas: uno impartido por los docentes a sus alumnos dirigido a promover habilidades precursoras de la lectura (PALTP) y otro impartido por el investigador a los padres de los niños participantes destinado a describir y vivenciar estrategias para que padres y cuidadores promuevan habilidades lingüísticas en sus niños a cargo (HSRP). Estas estrategias están diseñadas para que los adultos obtengan mayor entendimiento y competencia en desarrollar habilidades lingüísticas en los niños a partir de la lectura de versicuentos

El programa de estimulación lingüística áulica (PALTP) está dirigido a desarrollar las habilidades de segmentación fonémica, síntesis de sonido y conocimiento del nombre y sonido de la letra. Los docentes impartieron 34 lecciones (3 por semana) durante tres meses. Asimismo, los docentes leyeron en sus clases los versicuentos contemplados en los talleres de capacitación dirigidos a los padres asistentes.

El programa dirigido a padres (HSRP) consistió en la capacitación de padres a través de talleres sobre la lectura de versicuentos a sus hijos para incrementar el vocabulario, la CF y el conocimiento del nombre y sonido de la letra de manera lúdica. Es posible distinguir tres momentos durante la experiencia pedagógica: a) la lectura del versicuento; b) actividades dirigidas a desarrollar la comprensión de vocablos y de la lectura y c) tareas de conciencia fonológica y conocimiento de nombre y sonido de las letras. Para incrementar el vocabulario proponemos introducir nuevas palabras aplicando una metodología que fomente la comprensión del significado del vocablo de la siguiente manera: búsqueda de sinónimos del vocablo nuevo, aclaración del significado empleando un lenguaje accesible, repetición del vocablo para promover su representación fonológica, comprensión del significado del vocablo en el contexto de la historia, uso del vocablo en distintos contextos, identificación y transferencia de su significado a situaciones de la vida real. El objetivo de este abordaje es asegurarse que el niño comprenda la historia, razón por la cual se incentiva que el docente o padre lea el versicuento en forma dramática, despertando el interés del niño por la historia y

deteniéndose únicamente al final para realizar preguntas que promuevan la reflexión. La conversación extendida se entabla al final del versicuento y está dirigida a fomentar en el niño la búsqueda de asociaciones entre sus experiencias y la historia o bien la reconstrucción de la historia. Este abordaje ha demostrado tener resultados superiores en el nivel de vocabulario receptivo alcanzado por los niños en comparación con los abordajes co-constructivista y didáctico (Dickinson & Tabors 2002). La temática de cada versicuento guarda relación con el eje temático escolar que se esté abordando (por ej. "La mosca, la hormiga y el ratón" para el eje temático *insectos*, "La sopa mágica" para el eje *verduras*) y el vocablo nuevo o raro pertenecerá o estará asociado, en lo posible, en esa esfera semántica. De esta manera, el niño asociará la palabra nueva a otras ya existentes en su vocabulario y la integrará al esquema de sus conceptos o categorías mentales (Porta 2013). Para ejercitar la conciencia fonológica se sugieren actividades de identificación de sílaba final o rima, identificación de sonido inicial y síntesis de sonidos.

**Fidelidad de implementación del HSRP.** Para evaluar la participación, referida a la fidelidad de implementación de los conocimientos adquiridos en la capacitación, luego del taller, los padres llevaron a sus hogares un listado con sugerencias generales para tener en cuenta durante la lectura de historias; seis versicuentos acompañados de seis guías de trabajo; seis cuestionarios para evaluar su propia comprensión lectora y un equipo de Mp3 para registrar las interacciones verbales entre ellos y los niños durante la lectura de la obra literaria. Se solicitó a los padres regresar los cuestionarios y grabaciones efectuadas 15 días después.

## Resultados

Se llevó a cabo un análisis general lineal de varianzas para evaluar los efectos del tiempo (con sus dos niveles: pre-intervención y post-intervención diferida) y la intervención (con sus dos niveles: intervención sin participación de los padres e intervención con participación de los padres) sobre el nivel lector. Se empleó un nivel alfa de 0.05 para todos los test estadísticos. Nuestra hipótesis

principal plantea que *la participación de los padres en encuentros de capacitación dirigidos a promover en sus hijos habilidades lingüísticas precursoras de la lectura, acompañada por la implementación de los recursos adquiridos durante los encuentros, eleva en sus hijos o niños a cargo el nivel de rendimiento en lectura*. Las variables *tiempo* e *intervención* interactuaron significativamente sobre el nivel lector ( $F(1, 33) = 6.3, p < 0.01$ ) (Figura 1). La interacción resultó ser significativa tanto por efecto del *tiempo* ( $F(1, 50) = 60.9, p < 0.0001$ ) como de la *intervención* ( $F(1, 33) = 6.4, p = 0.01$ ) (Tabla 1). Los efectos del programa combinado sobre el nivel de lectura fueron favorables ya que en la evaluación post-intervención diferida, cuando los niños se encontraban en primer grado, el GE evidenció un incremento relevante ( $M = 451.8, SE = 6.5$ ) en comparación con el GC ( $M = 424.5, SE = 7.1$ ), diferencia estadísticamente significativa ( $t(52) = 3.23, p < 0.002$ ) (bilateral) (Tabla 2). También se llevó a cabo un análisis de varianzas para evaluar los efectos del programa combinado sobre el *nivel de comprensión lectora* con la medición post-intervención diferida obtenida de esta variable. No se observó un efecto significativo sobre dicha habilidad ( $F(1,37) = 0.0, p 0.9$ ). De esta manera, corroboramos que un programa de estimulación lingüística enriquecido con el acompañamiento de los padres, favorece en forma significativa el nivel de identificación de palabras escritas que pueden alcanzar los niños al finalizar primer grado de la Educación General Básica.

## Conclusiones

Nuestra hipótesis principal plantea que un programa de estimulación lingüística escolar enriquecido con *la participación de los padres en encuentros de capacitación y la efectiva implementación en el hogar de los recursos y conocimientos adquiridos en dichos encuentros promueve en sus hijos o niños a cargo el nivel de rendimiento en lectura*. Los efectos del programa enriquecido fueron favorables ya que el grupo experimental obtuvo hacia el final de primer grado un nivel lector significativamente superior al obtenido por el grupo que recibió el programa de intervención lingüística en el ámbito áulico únicamente.

Los resultados coinciden con otros estudios en los que se ha considerado la evaluación del efecto y el valor predictivo de un ambiente rico en actividades literarias en el hogar sobre variables como el desarrollo del lenguaje, adquisición de habilidades precursoras de la lectura y de habilidades básicas tales como la identificación de palabras escritas (Dickinson & Tabors 2001; Roberts 2008 entre otros).

La fidelidad de participación de los padres y la habilidad para ejercitar tareas lingüísticas con los niños podría interferir en la respuesta del grupo al programa de intervención lingüística, de allí que nuestro estudio presenta dos implicancias fundamentalmente metodológicas. En función de los resultados, la *primera* indica que en el diseño de estudios que evalúan variables tales como la implementación de conocimientos adquiridos en encuentros de formación o interacciones que acaecen fuera del ámbito de evaluación de la investigación es imprescindible planificar la evaluación de la fidelidad de implementación de la variable por considerar. Así en el estudio de Dickinson y Tabors (2001) fueron los asistentes en investigación quienes asistían a los hogares y registraban las interacciones verbales. Por su parte, en el estudio de Roberts (2008) los padres llevaban a sus casas guías de trabajo, recordatorios de los temas principales del taller y un registro de actividades que debían regresar oportunamente. La *segunda* implicancia metodológica está en la originalidad del método que se empleó en el presente estudio para evaluar la fidelidad de implementación. Esto es, el empleo de los equipos Mp3 que los padres llevaron a sus hogares para registrar, mientras desarrollaban las guías de trabajo con sus hijos en el hogar, las interacciones verbales, el empleo de los recursos propuestos en el taller y la lectura de cada uno de los versicuentos seguida por las actividades sugeridas para promover el vocabulario, la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre y sonido de la letra. El método propuesto permitió evaluar la fidelidad de implementación de las estrategias propuestas sin invadir el ámbito de lectura compartida e interacción verbal entre los cuidadores y niños a cargo que acaece en el hogar.

Respecto de los talleres de capacitación, en general se observó una participación entusiasta y espontánea de los adultos durante el desarrollo de los mismos. Los adultos estuvieron involucrados activamente en cada una de las estrategias propuestas y manifestaron

una evaluación positiva de la experiencia. Se pudo apreciar una respuesta generalizada cuando se empleó la estrategia *leer la historia repetidamente* y cuando se solicitó que completaran la última palabra de cada verso, y sorpresa ante la posibilidad de recordar el vocabulario del versículo luego de haber escuchado la primera lectura. En beneficio de un proceso de enseñanza-aprendizaje integrado, se pueden formular preguntas tales como qué sucedió antes o después de determinadas situaciones narradas a fin de ejercitar nociones temporales. Los padres participantes recibieron de manera optimista el material preparado para compartir con sus hijos durante las dos semanas siguientes al desarrollo del taller. Sin embargo, el 48% de los asistentes evidenciaron fidelidad de participación, compartiendo con sus hijos durante dos semanas el material de lectura en sus respectivos hogares y regresando las grabaciones y cuestionarios al investigador al finalizar dicho período. Los resultados sugieren que no solo es necesario fomentar la participación de los padres sino también comunicar claramente actividades que promuevan el desarrollo de aprendizajes escolares en sus hijos y la efectiva implementación de las mismas.

En conclusión, el propósito de este trabajo es consolidar la relación entre el plano teórico y el práctico, en un dinamismo de flujo y reflujo que, al no distanciar las instancias, se hace más relevante para la tarea concreta en el trabajo con los padres de los escolares de nivel inicial y primer grado. Es decir, ofrecer un marco de promoción -con su correspondiente sustento empírico- de prácticas docentes para desarrollar estrategias en padres o cuidadores que incrementen la práctica de actividades literarias y lingüísticas en el hogar y así facilitar en los niños la comprensión del principio alfabético.

Desde la perspectiva cognitiva, los estudios de corte empírico señalan que los principales factores facilitadores del aprendizaje lingüístico inicial se encuentran en el contexto de la familia y la escuela. Los resultados de estudios sobre efectos de factores ambientales en el proceso de alfabetización indican que en el contexto de la familia es relevante el rol facilitador del aporte de experiencias literarias en el hogar (Dickinson & Tabors 2002, Porta & Difabio 2011, Roberts 2008).

Con la lectura de cuentos el lenguaje empleado va más allá del aquí y ahora, pero, si dicha actividad se enriquece además mediante el uso de actividades lingüísticas lúdicas, podemos también incrementar, entre

otras actividades cognitivas y lingüísticas, la comprensión lectora, el vocabulario y la comprensión del principio alfabético. El tiempo compartido durante la lectura de cuentos en el hogar es un espacio para aprender disfrutando, asimilando el mundo de las palabras, códigos y significados desde la comunicación, la contención y el afecto.

Finalmente, es importante destacar que si bien el enfoque es una guía para promover el desarrollo fonológico y del vocabulario, la enseñanza desde la Literatura, tanto en la escuela como el hogar, debe ser integral y espontánea. Como defiende Difabio (2012, en comunicación personal) "la Literatura supone un trío armonioso entre goce, bien y belleza. La Literatura no es pedagogía pero sí es hecho pedagógico; entonces es válida como mediadora para el desarrollo de funciones básicas lectoras pero debemos cumplir un axioma: recuperar el gozo como síntesis final".

## Referencias bibliográficas

- Anderson, R. & Freebody, P. (1981). *Vocabulary Knowledge*. En J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research and reviews* (pp. 77-116). Newark, DE: International Reading Association.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B. & Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza. *Lingüística en el Aula*, 8, 7-28.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Cubo, L.y col. (1999). Estrategias metacognitivas: un modelo de desarrollo de la lectura. *Anales del Instituto de Lingüística*, 18, 125-141.
- Cubo, Liliana (2005). Leo pero no comprendo. Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Córdoba: Ed. Comunicarte.
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2002) *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Ehri, L.; Nunes, S.; Willows, D.; Schuster, B.; 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*, 3, 250-287.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 7, 171-188.

- Jiménez, J. E. & Ortiz, M. R. (1990). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. España, Madrid: Síntesis.
- Porta, M. E. & Difabio de Anglat (2009). Detección oportuna de niños en riesgo prelector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica. *Revista de Psicología*, 5, 55-77.
- Porta, M. E. (2012a). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educacional*, 50, 93-111.
- Porta, M. E. (2012b). Beginning literacy: the effects of a classroom-based linguistic training program enriched with home storybook reading. *SSSR 2012 Conference Abstracts, 23-27 de julio de 2012*. Estados Unidos, Society for the Scientific Study of Reading. Disponible en: <http://www.triplesr.org/conference/archive/2012/12conf-Abstracts.php#Porta>.
- Porta, M. E. (2013). Facilitando el Proceso de Alfabetización Inicial desde el hogar. El versicuento como recurso literario para promover habilidades lingüísticas. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 25, 221-230.
- Porta, M. E. & Cubo de Severino, L. (2014). La lectura de palabras en escolares de 2do Grado de Nivel Primario. Su relación con el vocabulario, la nominación rápida y el ambiente literario en el hogar. En: Hipperdinger, Yolanda, Ed. *Cuestiones Lexicológicas y Lexicográficas*. Bs. As.: Sociedad Argentina de Lingüística.
- Porta, M. E. & Difabio, H. E. (2011). Identificación de predictores del aprendizaje lingüístico inicial: Efecto de factores cognitivos, lingüísticos y ambientales.
- Porta, M. E., Kraft, R. & Harper, L. (2010). Hemispheric asymmetry profiles during beginning reading: Effects of reading level and word type. *Developmental Neuropsychology*, 35, 55-77.
- Roberts, T. A. (2008). Home Storybook Reading in Primary or Second Language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43, 103-130.
- Signorini, A. & Borzone de Mannique, A. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20, 5-30.
- Twibell, K., Lopez, J., Porta, M. E. & Harkins, D. (2006). *Exploring Language and Literacy*. CA: UCD Extension.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Literacy Public Report from the UNESCO Institute for statistics (Extraído marzo, 2013 de <http://stats.unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=178>).
- Verhoeven, L., Leeuwe, J. V. & Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading School Years. *Scientific Studies of Reading*, 15, 8-25.

Woodcock, Richard y Ana Muñoz-Sandoval (1996) *Pruebas de Aprovechamiento Revisada. Bateria Estándar y Suplementaria*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

Ziegler, Johannes & Goswami, Usha (2005). Reading acquisition: Developmental dyslexia and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

Figura N 1. Efectos del tiempo y la intervención sobre el nivel lector

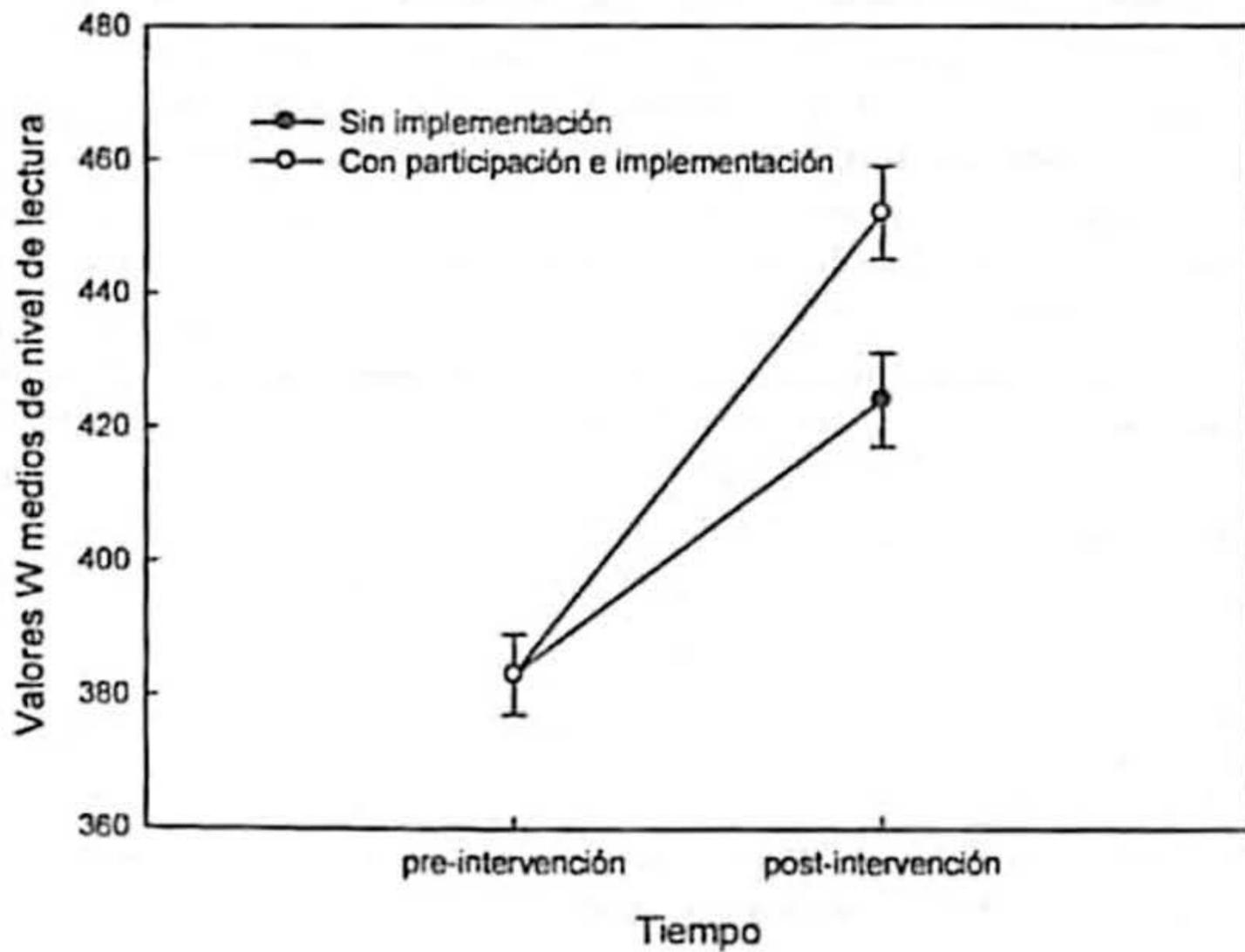


Tabla N° 1. Tabla de ANOVA de nivel alcanzado en identificación de palabras escritas.

Recurso	N	g <sup>o</sup> l	G <sup>o</sup> deL	Suma de Cuadrados	F	p
Tiempo (A)	1	1	50	34808.37	60.90***	<0.0001
Intervención (B)	1	1	33	3674.50	6.4**	0.01
A X B	1	1	33	3590.727	6.2**	0.01

Tabla N° 2. Valores medios de nivel de comprensión lectora luego de valuar los efectos de la interacción de grado e intervención.

Intervención <sup>a</sup>	Intervención <sup>a</sup>		
	Pre-Intervención	Post-Intervención	Efecto Promedio intervención <sup>b</sup>
Intervención <sup>a</sup>			
Sin	383.28a	424.48c	403.88a
Con	383.44ab	451.84d	417.64b
Efecto Promedio Grado <sup>c</sup>	383.36a	438.16b	

Nota. El error estándar del efecto promedio de la toma pre-intervención es de 4.48 y el de la toma post-intervención es de 5.40. El error estándar para el

efecto promedio de intervención sin participación de los padres es de 4.5 y con participación 4.3. El error estándar para cada uno de los pares de tratamientos correspondientes a la intervención con participación familiar es de 6, para la toma pre-intervención sin participación es de 6 y la toma post-intervención de 7. Medias de pares de tratamientos con diferente subíndices difieren significativamente a un valor \*  $p < 0.05$ .