

31963



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

"CAMPUS IZTACALA"

LA NARRACION DE CUENTOS INFANTILES:
UNA PROPUESTA PARA LA ADQUISICION DE
HABILIDADES DE LECTURA EN PREESCOLARES.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

GISELA **L** MONTIEL ROLDAN

DIR. DE TESIS: DRA. MA. GUADALUPE ORTEGA SOTO

LOS REYES IZTACALA

OCTUBRE 1998

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

268529



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**La Narración de Cuentos Infantiles: Una propuesta para la adquisición de
Habilidades de Lectura en Preescolares.**

"... Los libros proporcionan un vehículo para la transmisión del pensamiento que no puede compararse con otras formas de expresión... la palabra impresa es y será el medio más importante para la comunicación entre mente y mente en la que se basa nuestra civilización..."

Irving Wallace (1970)

4

Dedico este trabajo a mi mejor amigo y maravilloso compañero, con cuyo apoyo, motivación y comprensión pude llegar al termino de este trabajo.

TE AMO ERICK

Índice

	Página
Resumen.....	3
Introducción.....	4
Capítulo 1: La Educación Preescolar y la Lectura en México.....	8
Capítulo 2 : Aportaciones de la Investigación Psicológica para la lectura con niños.....	28
Capítulo 3 : La narración de cuentos infantiles : Una propuesta para la adquisición de Habilidades de Lectura en Preescolares.....	55
Método.....	55
Resultados.....	60
Discusión.....	82
Referencias.....	92
Anexos.....	96

Resumen

Se investigaron las habilidades de lectura de tres grupos de preescolares, sometidos a diferentes modelos de narración de cuentos, identificados como Grupo A de observación natural, Grupo B sin entrenamiento, y Grupo C con entrenamiento. Se formaron grupos de 15 niños con una profesora a cargo. Los resultados del análisis de *Tendencias sobre las ejecuciones de las profesoras* demostró diferencias, el *ANOVA* y la Prueba *t* de *Student* arrojaron diferencias significativas estadísticamente en los grupos de niños como resultado de las instrucciones recibidas por sus profesoras. El Grupo C sobresalió en sus ejecuciones, por lo que se concluye que este tipo de población puede acelerar la adquisición de habilidades de lectura a partir de las categorías desarrolladas por Sulzby (1985).

Introducción

El presente trabajo surge a partir de una preocupación en materia de Lectura, considerando que ésta debe ser tomada como pilar para la superación en diferentes escenarios de desarrollo, principalmente en lo profesional y lo social.

Los factores que influyen en esta problemática son de diversa índole, por ejemplo: la creciente demanda del servicio; disponibilidad de los recursos materiales; de la capacidad y preparación de los profesores y del presupuesto destinado para el año escolar, entre otros. Haciendo un recuento sobre lo anterior, nos enfrentamos a una preocupante situación educativa para lograr hacer llegar a toda la población mexicana este factor de crecimiento indispensable para el hombre.

En lo particular, los índices educativos señalan que la calidad de la práctica de la lectura en nuestro país va desde la falta de habilidades básicas para la obtención de conocimiento académico como la lectura y la escritura, hasta el fomento directo o indirecto de acciones, actitudes y valores que están lejos de cumplir con el propósito de minimizarlos.

Sabemos que existen programas y organismos que intentan reorientar los objetivos educativos - institucionales, para fomentar en nuestra población actividades como la lectura que estén encaminadas a impulsar hábitos que permitan romper con los círculos de baja calidad en los terrenos educativos, pero desafortunadamente existe poca difusión sobre los resultados que estas acciones han generado.

Dentro de las propuestas de impulso para romper el círculo vicioso, encontramos la motivación de la práctica de la lectura como una actividad que puede brindar placer y al mismo tiempo conocimiento como una vía efectiva para lograr el cambio.

A lo largo de este proyecto se pretende destacar a la lectura en el ámbito preescolar, buscando generar en esta población un mayor interés por ésta, así como afectar las

precurrentes de la lecto-escritura de los pequeños, para que se vean favorecidos en su aprendizaje haciendo que éstas se adquirieran rápidamente.

Es así que se propone conjuntar las actividades de narración adulta y de lectura de los niños, a través de este trabajo se podrá observar, cómo ambas pueden generar resultados sorprendentes en las habilidades de los pequeños.

Además, puede contribuir a mejorar varias dimensiones del lenguaje: adquiriendo y mejorando el vocabulario, el uso de las reglas semánticas y sintácticas, así como usos de la ortografía, y mejora de la dicción (Cazden, citado por Vivas de Muñoz, 1980; Cornell, 1988; Gibson & Levin, 1978; Morrow, 1990; Sultzby, 1985; Valdez Menchaca & Whitehurst, 1992).

Por otra parte, esta actividad involucra factores cognoscitivos y afectivos (Saracho & Dayton, 1989) que promueven las relaciones entre padres e hijos, facilitando además la lectura posterior (Durkin, 1976, citado por Vivas de Muñoz), la comprensión de textos (Gibson, 1978); y el aprendizaje siguiente (Wallace, 1993), así como también lograr cambios de una actitud introvertida a una más abierta de parte de los pequeños que han sido considerados hasta ahora como retraídos (Morrow, 1990).

De esta manera, podemos observar que los beneficios de utilizar en los niños preescolares actividades de lectura son innumerables, más aún si consideramos que dichas mejoras no sólo beneficiarán académicamente a los pequeños, sino que sus logros pueden alcanzarlos cuando éstos hayan abandonado sus estudios superiores.

Con este tipo de material, pueden llegar a imitar poco a poco una lectura convencional, así como también enriquecer su propio vocabulario, y es posible incluso evaluar elementos como la comprensión sobre el texto de acuerdo al tipo de ambiente familiar y escolar que se provee para practicarlas o no, y de alguna forma esto posibilita tener cierta ventaja al entrar a medios escolarizados más avanzados.

Por lo tanto, la concientización de los beneficios que ofrecen las actividades literarias, es un hábito que debe ser fomentado en edades muy tempranas, para así evitar en los niños una actitud negativa hacia la lectura, y lograr desarrollar en los pequeños un gusto que fácilmente se puede seguir instigando, creando un ambiente rico y estimulante del que sin lugar a dudas los niños obtendrán los mejores resultados, superando las carencias que puedan encontrarse en la escuela o en el hogar.

Por lo que en este trabajo se tratará de mostrar cómo la cultura de la lectura puede ser un componente esencial en el programa escolar, y es necesario incluirla en grados de educación temprana, para tratar de acabar con los malos hábitos de la misma, y contribuir a la disminución de los índices de analfabetismo.

Como sabemos, el problema educativo es sumamente complejo, con este trabajo no se pretende resolverlo aunque sí se desea contribuir de manera efectiva para lograr avances concretos y observables para esta población en particular.

A partir de estas consideraciones se desprenden los siguientes objetivos particulares:

1. Investigar las propuestas y/o proyectos que existen en México para promover actividades de lecto - escritura en el preescolar, como una forma de comparar los resultados con los obtenidos en este trabajo.
2. Demostrar la efectividad de exponer a niños pequeños a situaciones de lectura que provoquen en ellos cambios en su forma de responder ante material escrito.
3. Proponer un paquete instruccional que sea efectivo para promover diferentes niveles de habilidades de lectura en los pequeños que puede ser útil para diferentes escenarios.

En consecuencia, el desarrollo de este trabajo se planteó de la siguiente manera: En el primer capítulo de este trabajo se tocarán los factores que en materia de Educación presenta nuestro país, así como de manera general los resultados obtenidos por otras propuestas

desarrolladas e implantadas en nuestro país para lograr impulsar la cultura de la lectura en la población infantil, y se expondrán los comentarios correspondientes.

En el segundo capítulo se abordará la base desde la que parte esta investigación con la revisión de la literatura en investigación psicológica para lectura y/o narración de cuentos entre adultos y niños. Se presentan datos, conclusiones y las aportaciones más interesantes de las mismas, divididas en los trabajos realizados en los ambientes del hogar y escolares. Se apuntan los comentarios y análisis pertinentes para cada rubro. En la tercera parte de este trabajo se describe la metodología que siguió este trabajo, después de la misma se hace la presentación de los resultados hallados durante la aplicación del mismo, y finalmente el desarrollo de las conclusiones y discusión correspondientes.

Para una mejor comprensión de la parte metodológica al final de este trabajo se presentan los anexos que guardan los cuestionarios y clasificación de conductas utilizados durante el mismo, así como el listado correspondiente a la búsqueda de referencias que permitió el desarrollo y puesta en marcha de este proyecto.

La metodología utilizada pretendió dar respuesta a cada una de las preguntas desarrolladas explícitamente dentro del primer capítulo, las cuales contemplan los diversos aspectos a los que debe responder el planteamiento de una propuesta de mejora y solución a problemas como la falta de lectura. Con esto se trató de construir una base sólida para la elaboración del paquete instruccional propuesto.

Capítulo I

La Educación Preescolar y la Lectura en México

Para comprender el problema de la Educación en México y específicamente lo que representa la Educación preescolar, se hace indispensable una breve descripción de la situación de este nivel académico en términos cuantitativos y cualitativos, por lo que el desarrollo de esta primera parte corresponde a los aspectos cuantitativos, es decir, matrícula de alumnos, número de profesores, de escuelas, así como los posibles aspectos de intervención que espera cubrir la institución encargada de su control y evaluación como lo es la Secretaría de Educación Pública (SEP).

De igual forma se aborda el estado actual sobre los métodos de evaluación con los que cuenta este órgano institucional para la sistematización de la calidad de la misma. Se presentan las expectativas de cambio para el personal docente, y por último la manera en que otras instituciones están trabajando para el apoyo de la lectura infantil en México.

La Educación preescolar en México y sus aspectos cuantitativos:

De todas las manifestaciones de extrema pobreza que sufre la niñez, la falta de acceso a la educación básica es la que tiene las consecuencias más graves. Ella pone en peligro todos los esfuerzos de desarrollo. En México, la educación inicial para los niños menores de cinco años, es el sector educativo que menos cobertura tiene, ya que únicamente alcanza el 4.91%, (UNICEF 1997).

La educación preescolar presenta una cobertura del 70.9% como promedio nacional, sin embargo las disparidades regionales se evidencian cuando se comparan los promedios por estados. A nivel nacional, 39 de cada 100 niños no asisten a la educación preescolar, en el Distrito Federal la cobertura llega al 82 %, mientras que en el estado de Chiapas tan solo es de 38% (S.E.P. Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

La educación primaria llega a casi toda la población en edad escolar mexicana. Sin embargo, la permanencia y el rendimiento es desigual. La deserción en la escuela primaria a nivel nacional es del 3 %, a pesar de ello en Chiapas llega a más del 8% y en Guerrero llega a cerca del 6%. La dinámica demográfica sobre los servicios educativos durante décadas, aunada al centralismo cada vez más acentuado contribuyó a que no se atendieran suficientemente las necesidades derivadas de las particularidades regionales y de los diversos grupos sociales que habitan el territorio nacional (S.E.P. Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

En 1970 la enseñanza preescolar sólo se impartía en las ciudades y no cubría todas las poblaciones urbanas de menor tamaño. La matrícula de entonces - 400 mil niños - se elevó hasta 3.1 millones en 1994. La enseñanza preescolar se convirtió así en el nivel de crecimiento relativo más alto (S.E.P. Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

También en aquella década, los problemas provocados por la centralización - medida por la cantidad de alumnos, escuelas y maestros directamente dependientes de la SEP - alcanzaron su nivel más crítico. Hubo grandes limitaciones para generar nuevos apoyos educativos en favor de la población no atendida, falta de programas adecuados, alejamiento entre la administración educativa y el magisterio, pérdida de la capacidad de innovación y otros atributos que permitieran alentar un mejor desempeño de alumnos y profesores en el aula. Estos factores, aunados a la disminución de los recursos destinados a la educación, contribuyeron a deteriorar la calidad educativa, lo cual a su vez, impidió mejorar la capacidad de las escuelas para retener a los alumnos (S.E.P. Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

De igual manera, el promedio de alumnos por grupo de preescolar en el conjunto de las escuelas rurales ha bajado de 31 en 1980 a 12 en la actualidad, mientras que en el mismo período, en el caso de la primaria, ha descendido de 21 a 15. En este lapso el grupo de niños

de preescolar aumentó de 6 mil a 84 mil y el de primaria de 258 mil a 339 mil (SEP Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

Dentro del proyecto de Educación Nacional 1995 - 2000 se establece que la escuela debe cumplir con ciertas condiciones materiales y apoyos, para fortalecer el proceso de aprendizaje de los niños, por ejemplo: bibliotecas dentro de las aulas para poner a disposición de los niños y cerca de su lugar de trabajo, y en cada una de las salas de clase, sobre todo libros de literatura infantil, materiales didácticos para apoyar el desarrollo del lenguaje, material escrito u oral que les permitan acceder al mundo letrado (SEP Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

En el caso de preescolar, el alcanzar las metas señaladas implica que en el año 2000, se atenderá a 65 % de la población de 5 años. Aunque es deseable expandir el alcance de este nivel para lograr una mayor cobertura entre los niños de 4 e incluso entre los de 3 años, la prioridad es que todos puedan cursar por lo menos un año de este nivel educativo, antes de ingresar a la primaria (SEP Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

PROPORCIÓN DEL GASTO EDUCATIVO DE LA SEP EN EL GASTO PROGRAMABLE FEDERAL (Millones de Pesos)			
Año	Gasto programable	Gasto educativo	Porcentaje
1992	178 266	36 158	20.3
1993	206 987	46 242	22.3
1994	249 619	56 587	22.7
1995	296 851	67 149	22.6

Fuente : SEP(1997, red informática)

De acuerdo con los datos de la tabla anterior en los años ochenta y principio de la presente década el servicio de la deuda absorbió una proporción considerable del gasto público presupuestal lo que condujo a la disminución del gasto en educación, este último, sin embargo, después de varios años de aumentar paulatinamente es hoy más del doble que en 1970 en proporción con el gasto programable y diez puntos porcentuales más elevado que el registrado en 1981, año en que se observó el endeudamiento público más alto en la historia del país. Aunque cabe observar que los niveles de inflación también han crecido (S.E.P. Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

Según los últimos datos disponibles, en el nivel de preescolar trabajan 143 mil educadoras, directoras y supervisoras. A pesar de las limitaciones del decenio anterior, la cobertura de los servicios de educación básica, sobre todo la de preescolar continuó su crecimiento, si bien su ritmo más lento que el de los lustros previos. Esta expansión que tuvo lugar entre 1979 y 1990 exigió que el número de educadoras de preescolar creciera de 25 mil a 98 mil y el de maestros de primaria aumentara de 347 mil a 467 mil; además se pasó de 9 mil escuelas de preescolar a 43 mil y de 70 mil de primaria a 81 mil (S.E.P. Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

Actualmente los esfuerzos son diversos. Por ejemplo: Destaca el uso de más recursos destinados a la educación, la aplicación más intensa de programas compensatorios y, actualización de los contenidos, planes y programas de estudio, el mejoramiento de los materiales didácticos y libros de texto, la revalorización social del maestro en el proceso de enseñanza - aprendizaje y fomentar la participación social en la educación.

Dentro de este mismo programa se sostiene que debe fomentarse el perfeccionamiento docente, en la idea de que este equipo genere un espacio de discusión técnico pedagógico, acerca de los problemas o avances que enfrentan dentro del aula hacia la implantación de lectura en clases de preescolares.

Los métodos de evaluación, expectativas de cambio:

Los sistemas de evaluación dentro del programa se han reconocido como obsoletos, al no contar con medidores de la calidad de los mismos. La información fragmentaria e indirecta de que se dispone respecto a los resultados de aprendizaje y a las disparidades entre regiones y sectores sociales, permiten suponer que tenemos al respecto también graves problemas en cuanto a la calidad y el nivel de aprendizaje al interior de un grupo, para determinar con precisión cuáles son los centros educativos que requieren de mayor apoyo en infraestructura o bien material de estudio, de personal o de capacitación del mismo (Jara, 1998, Red Informática).

Los programas compensatorios se basan en información estadística relativa a reprobación, deserción y eficiencia terminal que sí permiten acercarse a las escuelas donde hay problemas, pero no indican en qué consisten estos problemas. Los indicadores educativos existentes son resultado, antes que nada, del levantamiento de la estadística escolar - matrícula y número de maestros, grupos y escuelas - al principio y al final del ciclo lectivo. Estos indicadores reflejan el interés por medir lo que durante muchos años fue primordial, es decir, el crecimiento de la cobertura. No obstante, resultan insuficientes para hacer una evaluación completa del sistema educativo, principalmente en el aspecto de la calidad (Jara, 1998, Red Informática).

Si bien se han reforzado ciertos aspectos de la evaluación a partir de que se estableció la Carrera Magisterial, aún no se ha realizado dicha tarea en forma sistemática y generalizada. Además, todavía no se cuenta con un sistema de evaluación que reporte información periódica. Por lo que el propósito central del mejoramiento de la evaluación será lograr que los instrumentos y las formas que se utilicen en esta actividad, valoren de manera congruente las competencias, conocimientos y actitudes propuestas en planes y programas de estudio. Será necesario cambiar una arraigada noción de la evaluación, que se concentra casi exclusivamente en medir la memorización de la información, que además es con frecuencia irrelevante. Tal noción ha sido de escasa utilidad para el diagnóstico, pues no

permite comparar los logros obtenidos en distintos lugares y a lo largo del tiempo, y consume en exceso tiempo y esfuerzos que deberían ser dedicados a la enseñanza (SEP Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

A partir de esto la SEP ha considerado que es conveniente, desarrollar un sistema que permita tener información precisa y comparable, respecto al grado en que el sistema de educación básica está cumpliendo sus objetivos. Dicha información no debe ser utilizada para determinar la suerte de las personas, pero sí para determinar la suerte de las escuelas, al identificar aquellas que requieren mayor apoyo por parte del sistema educativo.

Durante los próximos cinco años que comprende el programa se ha estimado que aumentará la población atendida en educación básica y su distribución cambiará por la distinta dinámica de cada nivel: en el preescolar se estima un incremento de 20%, mientras que en primaria se considera que permanecerá prácticamente estable.

El papel del personal docente:

La importancia de la tarea de actualización se pone de manifiesto si se observa que en 1995 el número de maestros de educación básica se acercó a un millón. Son los maestros en servicio quiénes podrían incidir, de manera rápida y decisiva, en la calidad de la enseñanza (S.E.P. Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

La SEP promoverá un acuerdo para la captura y procesamiento de la información que generarán los estados, con el objeto de facilitar la identificación de problemas comunes y la articulación de las políticas educativas. En consecuencia, la SEP apoyará el esfuerzo de los estados para la construcción de sistemas de evaluación y la capacitación de personas y grupos para operarlos (S.E.P. Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, Red informática, 1998).

Las expectativas de cambio para la educación preescolar:

Con respecto a las competencias intelectuales, la lectura y la escritura constituyen una línea formativa de los planes de estudio que será fortalecida. Para fomentar el hábito de la lectura, la SEP mejorará los medios de enseñanza, elaborará materiales de apoyo para los maestros y promoverá un uso más sistemático y eficaz de las bibliotecas escolares y municipales.

En relación con la educación preescolar, la autoridad federal emitirá las normas que definan las orientaciones esenciales para que este servicio adquiera mayor relevancia. A diferencia de la educación primaria y secundaria cuyos contenidos están sujetos a una programación explícita, la Ley General de Educación concibe la formación preescolar de manera más flexible al reconocer aproximaciones distintas para estimular el desarrollo integral de los niños.

Asimismo, deberá aprovechar el interés de los niños en la exploración de la palabra escrita y en actividades que fomenten el razonamiento matemático. Estas orientaciones sustituirán al plan de estudios que ha tenido vigencia desde antes de la expedición de la Ley General de Educación.

Otro aspecto no menos importante es que los programas de cambio deben asegurar que los profesores se enfoquen al trabajo pedagógico y no tanto al administrativo. Los cambios sobre todo los que se refieren a las conductas de los docentes, aparecen lentamente, inclusive la utilización de material didáctico proporcionado por el programa, no ocurre con la frecuencia esperada. Esto indica al menos dos cosas importantes: en primer lugar es una señal de la necesidad de planear con miras a largo plazo y a la vez consistencia en obtención de los cambios deseados; en segundo lugar, parece indicar que los cambios de las prácticas en el aula suponen modificaciones culturales relativamente profundas, a partir de una cultura de enseñanza compartida por todos los actores del sistema, incluyendo a los supervisores (Villanueva, 1998, Red Informática).

De esta manera, es muy claro que de lo que se trata, es de mejorar la capacidad de los docentes para la enseñanza de la lecto - escritura (Brown, 1998, Red Informática).

Las instituciones y su apoyo a la lectura infantil:

Derivado del objetivo de investigar sobre las propuestas específicas que existen para promover actividades de lecto-escritura en el preescolar se pretendió el desarrollo de investigación a partir de los siguientes aspectos:

- 1.- Identificación y breve descripción de las mismas.
- 2.- Análisis de sus resultados, e identificación del grado de congruencia entre lo planeado y evaluar si responden o no a las expectativas de su elaboración.
- 3.- Identificación de los factores de cambio para cada una.
- 4.- Evaluación de cada una en términos de costo, tiempo, material y personal involucrado.

Cabe mencionar que el grado de información para el desarrollo de cada uno de los puntos anteriores estuvo limitado al grado de cooperación de las diferentes instituciones a las que se acudió en busca de información.

En primera instancia se contó con la colaboración de las principales instituciones de promoción y desarrollo cultural del país como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (C.N.C.A.) y la Dirección General de Publicaciones. El acercamiento que se tuvo con cada uno de los órganos arriba mencionados fue en un primer momento a través de la red informática, con la finalidad de encontrar los datos requeridos para desarrollar este primer capítulo, sin embargo, sólo se encontraron descritas las principales funciones de los mismos, por lo cual se celebraron diferentes reuniones de trabajo con los encargados de las áreas de desarrollo infantil de cada una de estas instituciones.

Con el material revisado del CNCA, se detectó que para el desarrollo y promoción de la lectura en la población infantil sus esfuerzos están encaminados principalmente a la niñez que ya ha estado en contacto con la educación y formación escolar convencional.

Sus objetivos son los siguientes:

- Articular los esfuerzos que se realizan en lo concerniente a servicios y programas para niños.
- Generar vías alternativas para facilitar el acceso regular de la población infantil a los bienes y servicios culturales.
- Establecer acuerdos y convenios de colaboración con instituciones públicas y privadas, como son los Organismos no Gubernamentales(ONG'S) y organismos internacionales.
- Fomentar la más amplia participación de creadores, promotores, intérpretes y otros especialistas comprometidos con el trabajo cultural de la infancia.
- La formulación y desarrollo de programas estatales.
- La creación de fondos especiales para impulsar la cultura infantil en cada uno de los estados de la República.
- Organiza cursos y talleres de capacitación.
- Ofrece una programación mensual de actividades culturales, con la colaboración de más de 70 grupos artísticos, talleristas y cuenta cuentos.
- Apoya ferias, festivales, encuentros y concursos.

(C.N.C.A., 1998, Red Informática).

Una vez que se tuvo contacto con los colaboradores encargados de llevar a cabo la evaluación de los diferentes eventos en los que participa el CNCA, se planteó que los resultados se presentaban en los reportes entregados para la elaboración de estadísticas requeridas en su momento para cada uno de los informes de gobierno. En especial la información que se requirió acerca de los talleres de narración de cuentos o bien de lectura infantil se mencionó que la evaluación sólo era aplicada a los niños de ocho años ya que ellos sí saben leer y escribir, y la información que se les pide es acerca de lo que les pareció

la ejecución del cuento, es decir, si les gustó o no. Cuando se preguntó si se contaba con datos referentes a la población menor de 6 años la respuesta fue negativa.

Se comentó que el CNCA se concreta a buscar los espacios dentro de las escuelas para llevar a cabo la narración de historias como una forma de esparcimiento y sacar de la monotonía a los niños, pero su objetivo no es el impulsar habilidades de lectura o bien precurrentes, sino buscar impulsar el interés en este tipo de actividades, aunque no se realiza un seguimiento sistematizado de los grupos a donde llegan a realizar estas actividades. Por lo que la información con la que cuentan no tiene sentido de evaluación del programa propiamente.

Por otra parte, la promoción cultural en realidad posee varios factores de influencia, tanto de estructuras físicas como de contacto con otras instituciones públicas como la SOCICULTUR y el Instituto Mexicano del Seguro Social (I.M.S.S.) y como se mencionaba antes, estos esfuerzos están encaminados tanto en la edición de material como en la facilitación de los recursos humanos de aplicación y administración de los diferentes talleres, los espacios que ocupan van desde las aulas de escuelas, bibliotecas y parques públicos, así como museos (C.N.C.A., 1998, Red Informática).

Incluso existen fondos especiales para la cultura infantil y tienen como objetivo apoyar un programa cultural para esta población en cada entidad federativa. Actualmente existen 24 fondos en igual número de estados, los cuales se conforman con los recursos del gobierno federal y de los gobiernos estatales (C.N.C.A., 1998, Red Informática).

Para aumentar permanentemente la oferta pública de lectura gratuita entre la población, la Red Nacional de Bibliotecas se amplía en forma constante, mediante la instalación de nuevas bibliotecas en aquellos municipios que las requieren, buscando siempre facilitar al mayor número posible de mexicanos el acceso gratuito a los beneficios de la lectura (C.N.C.A., 1998, Red Informática).

Cada biblioteca se instala con la participación de los gobiernos estatal y municipal, de manera coordinada con la federación, a fin de dotar a la nueva biblioteca de un local adecuado, de un acervo debidamente catalogado y clasificado, del mobiliario y equipos necesarios, y de personal para la prestación de servicios (C.N.C.A., 1998, Red Informática).

En las bibliotecas públicas de la Red Nacional, se llevan a cabo actividades para fomentar la lectura entre sus usuarios. Estas actividades se aglutinan en dos grupos: unas dirigidas a niños y jóvenes de entre 5 y 16 años y otras orientadas al fomento de la lectura entre la población adulta (C.N.C.A., 1998, Red Informática).

Las actividades para niños y jóvenes pretenden, en primera instancia, introducirlos a la lectura recreativa, además de apoyarlos con contenidos escolares de primaria y secundaria. En el caso de los adultos, las actividades se dirigen también a relacionar elementos de índole práctica e informativa, tales como temas de la salud, la educación y el autoempleo, con materiales de lectura disponibles en la biblioteca (C.N.C.A., 1998, Red Informática).

Un grupo de estas actividades se realizan de manera permanente, a fin de que los usuarios se habitúen a encontrarlas sistemáticamente en la biblioteca. Éstas son:

- El círculo de lectura: actividad compartida cuyo objetivo es provocar el gusto por la lectura, por medio de la discusión y el análisis de libros sobre diversos temas.
- La hora del cuento: mediante la narración de un cuento, se motiva a los niños a acercarse a los materiales recreativos de la biblioteca.
- El periódico mural: transmite avisos, sucesos e información de interés para la comunidad.
- La exposición bibliográfica: presenta obras de interés para los usuarios y promueve los servicios de consulta y de préstamo a domicilio.

- Algunos programas de fomento a la lectura son de carácter temporal, aprovechando fechas memorables o festejos, tales como el Día de Muertos o las fiestas decembrinas, o bien el programa "Mis vacaciones en la Biblioteca", en el cual se desarrollan actividades durante la época de vacaciones escolares para acercar a niños, jóvenes y adultos a la lectura en las bibliotecas públicas.

(C.N.C.A., 1998, Red Informática).

De la información proporcionada por este organismo institucional para desarrollar una cultura de la lectura en la población infantil podemos observar un grado de influencia general, que abarca la mayoría de los espacios físicos y de influencia administrativa de los cuales se puede hacer uso para tratar de impulsar el hábito de lectura. Sin embargo, sus estilos de evaluación, así como el escaso número de personal capacitado para la narración de cuentos, aunados a los cortos periodos de práctica de los mismos, se consideran insuficientes para la influencia positiva que a nivel nacional se busca.

De igual forma, la falta de sistematización de los sistemas de evaluación, provoca carecer de información que les permita la retroalimentación sobre los puntos de mejora del programa, ya que se carece de datos que reflejen un cambio en las conductas literarias de los niños que participan dentro de sus programas, ya sea en las escuelas a las que se asiste para brindar esparcimiento o bien dentro de las actividades realizadas por las bibliotecas, ya que se pueden identificar como poblaciones a las que fácilmente se les puede ubicar y observar.

Al restringirse la evaluación a los aspectos "de gusto" de los niños esta institución solo recibe información sobre los aspectos de forma y no de fondo del problema que se intenta erradicar, que como se mencionaba en un principio es la falta de una población letrada e interesada por aprender a través de los textos, como una vía óptima de cambio y de influencia general.

Otro de los organismos a los que se acudió en busca de información fue la Dirección General de Bibliotecas, la que realiza investigaciones orientadas a detectar con mayor precisión las necesidades de lectura de los usuarios de las bibliotecas públicas, así como sus motivaciones para asistir a las mismas. Con la información obtenida en estas investigaciones se refuerzan o reorientan las estrategias respecto a la integración de colecciones y a los programas de fomento del hábito de la lectura en las distintas regiones de nuestro país (C.N.C.A., 1998, Red Informática).

Asimismo, se efectúan investigaciones enfocadas a la detección de los factores que afectan la prestación de los servicios bibliotecarios, el nivel de utilización de las bibliotecas de la Red, la satisfacción de las necesidades de lectura de los usuarios y el comportamiento lector de la población en general. Esta información sirve para la toma de decisiones y la elaboración de planes de trabajo (C.N.C.A., 1998, Red Informática).

Es evidente que los datos arrojados por estas investigaciones se enfocan a la población que puede responder por sí mismo a un cuestionario escrito, dejando fuera las evaluaciones y/o información proporcionadas por los niños.

Otro de los organismos a los que se acudió en busca de información fue la Dirección General de Publicaciones cuyo objetivo es contribuir al fomento de la lectura, en donde la información presentada aquí fue a través de la conversación que se sostuvo con la encargada del fomento a la lectura infantil y juvenil de esa dependencia.

La Dirección realiza básicamente dos acciones: las vinculadas con el ramo editorial y el fomento de la compra - venta de libros.

Principalmente se resumen en lo siguiente:

- Apoyo a la red nacional de bibliotecas con material bibliográfico.

- Organización de otros instrumentos de fomento a la lectura como los círculos de lectores.
- Rescate y difusión del patrimonio histórico, literario, artístico e intelectual en forma impresa.
- Difusión del trabajo de los creadores de la literatura infantil y juvenil de naturaleza creativa.

(C.N.C.A., 1998, Red Informática).

En el rubro de fomento a la lectura, la Dirección cuenta con un amplio calendario de actividades de Librería Mexicana que se prepara con un año de anticipación, principalmente para la celebración de Ferias de Libros. Sin embargo, no se acude a todas, por cuestiones económicas, de esta manera se seleccionan los lugares a los cuales habrán de asistir y llevar sus talleres de lectura para niños y jóvenes.

En materia internacional, la Dirección General de Publicaciones fomenta la presencia de libros mexicanos en el extranjero seleccionando cuidadosamente aquél material que habrá de participar en diferentes exposiciones esperando que éste sea representativo de la cultura mexicana, novedoso y al mismo tiempo cumpla con los diferentes requisitos de redacción y coherencia para con el evento.

Básicamente el fomento a la lectura infantil se realiza a través de la realización de Talleres en Ferias Infantiles y Juveniles a celebrarse en toda la república, así como también por medio del proyecto de Salas de Lectura, aunque la población a la que se dirige este proyecto es la población adulta, su objetivo principal es buscar que la población a la que van dirigidas estas actividades sea el placer por la lectura, se comenta que estos dos aspectos son totalmente diferentes a los que se realizan dentro de las bibliotecas y se denominan círculos de lectura.

Los talleres de lectura para niños y jóvenes se realizan dentro de los espacios proporcionados por las Ferias de libros, pero a pesar de celebrarse año tras año y de manera sistematizada, no existe evaluación de los resultados de estos talleres.

Los talleres tienen una duración de 50 minutos, diez de los cuales se ocupan para llevar a cabo la narración de un cuento, a un grupo de 30 niños como máximo. Cuando la población es adolescente los grupos se reducen a 14. El resto del tiempo el grupo debe realizar actividades manuales, o bien escribir o expresar sus comentarios sobre la historia que escucharon.

Para llevar a cabo estas narraciones la Dirección General de Publicaciones cuenta con dos narradoras. Cuya experiencia les permite determinar cuáles son las actividades a realizar en cada uno de los talleres, así como también cuál va a ser el material a revisar. Se sostiene que siempre el taller es diferente para cada ciudad a la que se acude.

De acuerdo a su propia experiencia la narradora considera que se influye de manera directa a un 20% de los niños que acuden a los talleres, pues los niños acuden a un expositor cercano para la compra de algún material; sin embargo, no se sabe qué pasa con el 80% ya que no se cuenta con los elementos económicos y de personal suficientes para poder realizar un seguimiento sobre esta población acerca de cómo se está afectando a los niños que acuden a estas actividades.

Para llevar a cabo estos talleres se cuenta con la participación de la Unidad de Publicaciones de la SEP, y del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE). Sin embargo, el primero brinda básicamente apoyo económico para la compra y/o facilidades de instalación del acondicionamiento de los espacios para los talleres, el CONAFE cuenta con su propio espacio dentro de las Ferias y brinda retroalimentación a la Dirección acerca de los resultados obtenidos para cada taller.

Por otra parte, se mencionaba el proyecto de Salas de Lectura, el cual tiene ya tres años de haber surgido, y cuenta ya con 41 salas a nivel nacional.

Esta actividad opera principalmente a través de la participación de voluntarios con deseos de participar en el fomento de la lectura para sus comunidades. Los requisitos con los que deben cumplir son : primero contar con este interés por la lectura, segundo deben tener cierto reconocimiento y arraigo dentro de su comunidad.

A este grupo de voluntarios se les proporciona un curso de capacitación, el cual tiene como objetivo el convertirlos en PROMOTORES DE LECTURA, mostrándoles las principales técnicas para desarrollar un gusto por la lectura al grupo que asiste a estas sesiones. La característica de esta actividad es que se realiza en espacios abiertos como parques, kioscos, jardines, etc.

Cada sala de lectura cuenta con cuatro promotores como máximo, los cuales, previo entrenamiento pueden trabajar ante grupos. Por lo menos existe una sala de lectura en cada estado de la República. Estas salas cuentan con 100 títulos, los cuales son proporcionados por la Dirección General de Publicaciones, no se tiene un registro o formato especial de llenado para préstamo de los mismos.

Dentro de las actividades a desarrollar se busca el fomento de una actitud de crítica ante las historias, y tratan de vincularlo con la vida personal y/o profesional de los lectores, y fomentar la investigación de nuevos títulos que les ayuden a profundizar aún más en el tema que sea de su agrado.

Los resultados que se esperan obtener con este proyecto son decididamente a largo plazo, aunque actualmente sólo se cuentan con los datos de cuántas salas de lectura ya están operando y cuántos promotores se tienen, no existe un sistema de evaluación que le permita a esta institución saber si los objetivos y expectativas de este proyecto realmente se están cumpliendo, a pesar de estar en práctica desde hace tres años.

A partir de la revisión y contacto que se tuvo con las diferentes instituciones de fomento a la lectura acerca de los planes y actividades para la promoción de la misma en el país, se puede decir que falta una estructura económica, física, administrativa y de recursos materiales que ayuden a detectar las carencias sobre este tema y de cómo se pueden subsanar y prevenirlas.

Sin duda las propuestas de intervención de las instituciones educativas en México poseen un alto grado de convicción sobre lo apuntado arriba. Sin embargo, hace falta más que buena voluntad para solucionar este problema.

Esto nos lleva a plantear la propuesta tomando en consideración los siguientes factores, los cuales se apuntan a manera de preguntas, esperando que la respuesta a cada una de ellas, sea vista más como una orientación que como aspectos determinantes, que puedan ser recuperados por distintas investigaciones al ser lo suficientemente flexibles, y que pueden adaptarse a ellas de forma conveniente:

1. **¿Para quién?** Fundamentalmente la herramienta está dirigida a la población infantil que aún no sabe leer de manera convencional. Sin embargo, no se restringe a una edad en específico, ya que su mayor preocupación es tratar de infundir un cambio de actitud, y que esta misma repercuta en un mayor interés sobre la actividad de la lectura. Tampoco se considera preponderante la participación de un tipo especial de clase social.
2. **¿Quiénes?** Para esta pregunta debe entenderse qué tipo de personas puede transmitir el cambio o bien hacer la diferencia, y que esta prospere a rumbos más alentadores. El personal que se sugiere debe participar en un primer momento son los adultos, que de alguna forma ya cuenten con la habilidad de saber leer convencionalmente, esto como una primera medida que garantice la posibilidad de un avance más rápido, con ello se propicia la participación no sólo de los profesores especializados, sino que pueden involucrarse personas con diferentes profesiones, y de diferente status socioeconómico.

Otro punto con el cual tendrán que cumplir, es el estar convencidos de que una actividad como lo es la narración de cuentos pueda influir en la lectura con éxito.

3. *¿Qué?* Para este punto se contempla el tipo de material que debe emplearse para llevar a la práctica la actividad de narración y sus efectos sobre los niños, en términos de su habilidad para leer. Básicamente, se propone que se ocupe material que llame la atención, que contenga partes ilustradas (si es posible a color), pero que también incluya una parte dedicada a textos, y que estos dos elementos cumplan con una secuencia de eventos. El material debe ser representativo para los niños, es decir, se exige que signifique algo para ellos; que la historia incluya personajes con los que ellos puedan identificarse; quizá recuperando los elementos de historias de cada región. No debe tratarse en un principio de historias complejas y/o difíciles de entender para ellos. Se aconseja que el nivel de complejización sea progresivo. Se propone hacer uso de historias pequeñas.

4. *¿Cómo?* El factor de cambio que enmarca el presente trabajo, son los estilos de narración que se adopten, para afectar la forma de interactuar de los niños que aún no saben leer, con material escrito. La clave es la dramatización que mantenga el adulto, y de su habilidad para hacer que participen los que están a su alrededor (en este caso los niños); para que de manera ordenada (sin pretender ser parte de una relación formal), su interacción con el texto, las imágenes, la secuencia y significado lleguen a ser parte de la comprensión de la historia. El tiempo empleado para la narración de cada historia, no deberá exceder a los quince minutos, su frecuencia se propone un mínimo de tres veces por semana, el límite será la petición de los niños para esta actividad.

Recordando que no debe perderse el punto de significación del que participarán los involucrados en esta tarea, también se plantea que pueden recuperarse aspectos que toquen su vida cotidiana, retomar este elemento hará que surja una gran cantidad de comentarios, los cuales pueden ser retomados para elaborar nuevas historias que a la larga, si se pretende

pueden llegar a plasmarse en ideas específicas en un material escrito, lo cual llegaría a ser un nuevo aliciente, para todos aquellos que participen de esta tarea.

5. **¿Dónde?** Los sitios o los lugares adecuados para implantar la relación narración - lectura, en aquellos donde se pueda albergar a un máximo de 20 personas (incluyendo el narrador), no existe una regla específica para su distribución, tampoco se debe limitar a contar con un espacio cerrado. Con esta medida se pueden aprovechar los espacios que tradicionalmente se han empleado para esta actividad, así los salones de clase, bibliotecas, casa de la cultura, y hogares, serán los medios estructurales. Sin embargo, no se descartan los lugares abiertos, como los parques o plazas. De esta forma se rompen los límites que implica llevar a la práctica una actividad que contribuye al enriquecimiento cultural, asegurando su llegada a cualquier rincón, con los mismos efectos positivos.
6. **¿Cuánto?** Se estima que la duración de aplicación de una herramienta como esta, es tan flexible que logra arrojar cambios substanciales a partir del primer mes, provocando que estos sean progresivos, pues serán consecuencia de la frecuencia de las sesiones y del estilo de narración que adopte el adulto. El tiempo para que se presente un cambio total, se calcula en cinco meses máximo. Como se puede ver los primeros cambios pueden ser obtenidos en el corto, mediano y largo plazo. La evaluación subsecuente a manera de seguimiento, permitirá determinar el alcance del mismo, en áreas de conocimiento como la escritura, las matemáticas, etc.
7. **¿Costo?** Realmente el costo que implica llevar a la práctica, la investigación y los alcances de este tipo de intervenciones es muy bajo, puesto que los elementos como inmuebles y materiales pueden volver a ser utilizados. El gasto más grande lo representa el tiempo que hay que invertir en la preparación de los modelos adultos para narrar historias, que se deriven del uso de material escrito. Incluso este elemento no representa una gran inversión, sino con la asesoría semanal, con duración de 20 minutos como máximo es suficiente, aunque esto dependerá de las habilidades de los mismos

narradores, lo cual puede reducirse, pero nunca incrementarse. El contar con personal que esté convencido realmente del éxito de este tipo de trabajos, será un elemento que logre disminuir el tiempo que se le brinde a este aspecto.

8. **Objetivos,** Para cubrir este último punto se debe reconocer que este tipo de intervenciones realmente puede ser una influencia para el cambio positivo en los siguientes aspectos: (a) cambio de actitud hacia la lectura, (b) promoción de un creciente interés por ella, (c) reconocer que se puede acelerar la adquisición de conocimiento, (d) determinar que las habilidades de lectura van de menos a más, y que se busca contribuir a su complejidad en otros aspectos (como la comprensión), (e) afirmar que el gusto por la lectura, puede continuar aún cuando se haya cumplido ya con un programa académico.

Básicamente estos aspectos fueron considerados como los principales factores a cubrir dentro de una propuesta de mejora como resultado de la revisión en la literatura psicológica de investigación especializada en este campo, además de considerar el panorama de educativo que prevalece en nuestro país.

Estos mismos elementos sirvieron para elaborar la propuesta experimental de este trabajo, por lo que a continuación se desarrollan los principales escenarios de influencia : el hogar y los centros educativos, en los que la investigación psicológica se ha centrado y visto la posibilidad de cambio para tratar de llevar a los niños la influencia de la lectura.

Como se hará explícito en el siguiente capítulo, la investigación en Psicología puede aportar sobre todo los elementos de planeación y sistematización, así como de elaboración de estrategias de intervención a corto y mediano plazo, acordes con los diferentes grupos a los cuales estén dirigidos los programas de intervención, pero siempre observando y registrando los parámetros conductuales y ambientales, que les permitan evaluar los resultados y proseguir, o bien reorientar los esfuerzos pero siempre con miras a cumplir los objetivos de intervención.

Capítulo 2

Aportaciones de la Investigación Psicológica para la Lectura con niños

Durante el desarrollo de este capítulo se pretende demostrar cómo la lectura no escapa de la influencia social, ya que de las actitudes que se tengan hacia un texto en particular, dependerá su significado para cada uno de los lectores que están aprendiendo a leer.

Es a través de las acciones e interacciones que los adultos propician, como se empieza a aprender y elaborar significados nuevos para los objetos, y se inicia un nuevo comportamiento hacia los productos sociales como los textos (McCarthy & Raphael, 1992).

El aprendizaje infantil comienza mucho antes de que los niños ingresen al ámbito escolarizado, ya que todo tipo de aprendizaje que los niños manifiestan en la escuela tiene ya una historia. El niño responde desde edades muy tempranas no sólo a colores o formas, sino también a significados. Siguiendo estos principios la enseñanza de la lectura y la escritura deben enfocarse y sistematizarse de modo tal que sean necesarias para algo (Condemarin, 1994).

Los trabajos realizados por Harstey Burke (citado en Ferreiro, 1996) y Nagy, Anderson y Herman (1987), ejemplifican algunos de los puntos anteriores, en los cuales se refleja la influencia de lo social tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Sus trabajos consideran el concepto de contexto como el elemento que les va a permitir clarificar el proceso de lecto-escritura, además de propiciar la identificación de los factores que hasta el momento han influido en los niños pequeños y que traen consigo a situaciones formales de lectura, los cuales deben ser evaluados por los instructores para permitir una construcción de significados lo más cercano a lo natural.

En Harst y Burke, y Cazden (en Ferreiro, 1996), se observa que la evaluación de las habilidades de los niños que principian a leer y de los que ya son considerados como

buenos lectores, debe contemplar el intercambio o interacción de la lectura siempre con alguien más, nunca de manera aislada, ya que la lectura es resultado de un acontecimiento social, y por lo tanto con significado. De lo contrario la clase de lectura se convierte en una identificación de señales que sólo tienen sentido a través de la imposición de un adulto, por lo que el profesor determina qué leer, cómo leer y que es lo que se puede interpretar a partir de un texto ya programado.

Las líneas de investigación sobre lectura con niños han seguido principalmente dos vertientes: (a) el estudio de la influencia y viabilidad de llevar a cabo prácticas de lectura entre padres e hijos en sus hogares, y por otra parte (b) la influencia de la práctica y búsqueda de desarrollo de habilidades de lectura en niños pequeños dentro de los centros educativos a los cuales acuden, las edades de estas poblaciones han tomado en cuenta rangos desde los dos hasta los nueve años. Los métodos y materiales varían de acuerdo a la pregunta de investigación a seguir. Sin embargo, los puntos que tienen en común son: el uso de material impreso y la participación de los modelos adultos que propician ciertas habilidades o efectos en las ejecuciones de los pequeños. A partir de este momento, se mostrarán algunos ejemplos de estos dos escenarios de investigación de los cuales se observó la posibilidad de desarrollo de este trabajo.

a) La lectura entre padres e hijos: la influencia en el hogar.

En este apartado se resumen investigaciones representativas de este tema, mostrando distintas formas de abordar el objetivo de la influencia de la lectura en edad temprana estudiándolas dentro de sus hogares, contando en ocasiones con la colaboración de los padres de familia.

Trabajos como el de Ninio (1983) se han centrado en la identificación sobre cuáles son las estrategias de enseñanza de vocabulario que emplean las madres con sus hijos, al narrarles el mismo cuento, cómo es que modifican su estrategia y cómo afecta esto a los niños. De

acuerdo con la evaluación de esta investigadora los intentos de los niños pueden clasificarse en: producción espontánea de nombres; producción de nombres motivada por la madre (preguntas con QUÉ de la madre a su hijo); comprensión de respuestas del niño educadas por la madre (preguntas con DÓNDE); denominación por imitación; respuestas de los niños a partir de una indicación de la madre ("di X"). Para evaluar las conductas de las madres se empleó una clasificación similar a la anterior. En esta investigación se pudo detectar la flexibilidad que proporcionan las madres al estar narrando cuentos a sus hijos, identificando con cierta facilidad el conocimiento de sus hijos por algunas palabras, y la necesidad de aclarar algunos conceptos desconocidos para ellos. En sus conclusiones la autora reconoce el enorme potencial que representan este tipo de actividades dentro del hogar para lograr el aprendizaje del lenguaje y de sus diferentes reglas.

Para Hiebert & Adams (1987) las investigaciones llevadas a cabo en la década pasada han permitido observar cómo los niños más pequeños muestran un alto rango de conductas que pueden ser consideradas como precurrentes de la conducta de lectura convencional, ya que las actividades cotidianas permiten estar en contacto con material escrito que inducen a este tipo de actividades, por ejemplo al salir de compras, o leer un cuento. Los padres han sido referidos como los primeros que enseñan a leer a sus hijos ; el concepto de EMERGENT LITERACY, plantea y hace énfasis en las conductas tempranas, como una legítima fase del desarrollo literario, que guía el estudio de actividades dentro del hogar que influyen y brindan experiencias de este tipo. En casa las percepciones de los padres sobre las capacidades de sus hijos han influido sobre las experiencias que ellos crean y el nivel de ejecución que ellos aceptan. La igualación entre la percepción de los padres y la ejecución de sus hijos, es un predictor muy importante sobre el tipo de experiencias que estos brindan a los niños sobre el aprendizaje. Una de las hipótesis que se desprenden de los resultados es que las percepciones de los padres influyen directamente en las conductas de los pequeños a través de las actividades y materiales que ellos proporcionan a sus hijos, por ejemplo, sobre la ejecución y desarrollo de los niños al deletrear nombres e indirectamente en la práctica de actividades como la lectura de libros de historias o identificación de palabras.

Cornell, Senecal y Broda (1988) señalan que cuando los padres leen a sus hijos de tres años, los niños no sólo aprenden las habilidades necesarias para la práctica de la lectura (como orientarse en las páginas e identificar letras), sino también aprenden sobre el contenido de los libros (de los dibujos y palabras que representan personajes, actividades y palabras que van más allá de lo inmediato). En su estudio se involucró a niños de tres años de edad con sus padres, a los cuales se les pedía que narraran dos cuentos (estos se caracterizaron por tener sólo algunos nombres de los personajes que aparecían en las páginas opuestas a los dibujos que generalmente eran animales conocidos por los niños), se pretendía poner en evidencia cuáles eran las técnicas que usaban los padres para determinar su efectividad sobre la enseñanza del contenido de los libros de dibujos. Se llevaba a cabo la grabación de la lectura entre padre e hijo en cada uno de los hogares de las familias que participaron en el proyecto. Los datos arrojaron muy pocas diferencias en la actuación de los niños dado el tipo de estrategia empleada por sus padres. En este trabajo se identificaron conductas como preguntas que hacían énfasis en el dibujo, también se empleaba la señalización sobre el dibujo para inducir la respuesta correcta de sus hijos y finalmente se corregía la respuesta del niño en caso de no ser la adecuada. Para los investigadores queda claro que el tipo de material seleccionado era el indicado para observar cierta ejecución de los niños. Sin embargo, no se propiciaba una interacción más rica en cuanto a la retroalimentación de conductas que establecen los padres con sus hijos.

En el proyecto de Alva, Chimal, Canizales, y Montiel (1992) se observó cómo los libros de dibujos, sin ningún texto, no propician una interacción más rica entre los adultos lectores y los niños, puesto que los niños no identifican cómo desenvolver su atención hacia un texto o la comprensión de la historia o bien su significado, los resultados reflejan el uso de dos tipos diferentes de estrategias empleadas por las madres al enfrentarlas ante dos grupos de libros de cuentos y cómo influía esto en las conductas de los niños, utilizando el mismo número de libros, así como los mismos títulos, la diferencia radicaba en que la mitad de ellos tenía cubierto la parte de texto. Las madres que utilizaron libros con texto descubierto presentaron estrategias diferentes de interacción, en comparación a aquellas que sólo tuvieron los cuentos que tenían texto cubierto. La influencia se observó en los niños del

primer grupo, ya que elaboraron un mayor número de preguntas acerca de la historia, reconocieron la forma correcta de manipulación del material además de responder correctamente a preguntas sobre el relato.

Bus y Van Ijzendoorn (1988) sostienen que el desarrollo de habilidades de lectura están presentes desde edades tempranas, a través de las interacciones que sostienen madres e hijos con la lectura de libros de cuentos, en este tipo de actividades se establece un diálogo reconocido como de "andamio" en el cual se evalúa la forma en que la madre facilita la respuesta correcta a una pregunta o bien con el *complemento adecuado* a una frase que el niño no sabe cómo terminar. Algunos trabajos han revelado que las diadas con niños mayores se centran más en los aspectos convencionales de lectura, mientras que las diadas con niños pequeños enfatizan más en la narración, es decir, en la interpretación del contenido que se representa en los dibujos y en las historias. Sin embargo, pocas investigaciones, de acuerdo con los autores han tratado de conocer cómo el tipo de relación afectiva entre las diadas influye en el rendimiento de los niños, por ejemplo en tareas de narración o lectura de historias. Sostienen que aquellas madres e hijos que sostengan una *relación positiva* generará una mayor posibilidad de desarrollo en el aprendizaje formal de los niños. Estos investigadores elaboraron una taxonomía para evaluar el nivel de apego de los niños para con sus madres, así como también el tipo de estrategias empleadas por las madres y los niños al interactuar en la tarea de narración y/ o lectura de acuerdo a la edad del niño, para evaluar posteriormente a los niños mayores a través de pruebas estandarizadas sobre lenguaje, lo cual permitiría *establecer relaciones* entre el tipo de apego, las conductas empleadas durante la tarea de narración y el efecto que se observa en tareas de mayor complejidad relacionadas estrechamente con la lectura. Los resultados, como se esperaba, reflejan que aquellas diadas que presentaron un apego calificado como "seguro" se encontraba relacionado directamente con las habilidades de lectura que demostraron los niños durante las sesiones de lectura, y posteriormente en las pruebas. Lo cual para los investigadores revela la oportunidad que se tiene al trabajar con los padres de familia y propiciar un clima de alfabetización asociado con establecer relaciones positivas

dentro del hogar, que probabilicen el establecimiento de este tipo de actividades con la mayor armonía y sensibilización a las oportunidades de aprendizaje de los pequeños.

Whitehurst et. al. (citado por Valdez - Menchaca & Whitehurst,1992) reportaron que las habilidades de lenguaje en niños de dos años, pertenecientes a la clase media pueden cambiarse substancialmente a través de un programa corto de lectura de libros de dibujos dentro del hogar. El programa que tiene un mes de duración, incluye un entrenamiento a las madres. Este método está diseñado para que gradualmente los niños lleguen a describir lo que realmente representa la historia en un libro de dibujos, mientras la madre llega a ser un "escucha activo", que dramatiza, informa y expande los esfuerzos de sus hijos para hablar, utilizando preguntas simples, acerca de los personajes, objetos y acciones descritas en los libros de dibujos, elaborando preguntas abiertas y cerradas, por ejemplo: "¿Qué está pasando en esta página? Esta técnica es llamada por los investigadores como LECTURA DIÁLOGO, la cual produce cambios significativos en la medida de lenguaje expresivo (MLU), así como también en las pruebas de desarrollo de lenguaje con una aplicación de seis a ocho y medio meses.

Hamilton y McCormick (1989) demostraron los efectos de entrenar a los padres de niños con bajo rendimiento escolar, de edades de entre siete y ocho años, en el uso de estrategias como auto corrección, uso de elogios, y retomar elementos del contexto, es decir, del texto en general para comprender en su totalidad la relación de los elementos de una lectura. En este caso el material que se utilizó eran las historietas y cuentos preferidos de los niños. Los porcentajes de uso de estas estrategias demostraron cómo las habilidades de los niños se veían afectadas positivamente en el rendimiento escolar de los niños, es decir, se esperaba que incluyeran estas estrategias en sus intentos de lectura, además de responder a preguntas planteadas para observar el nivel de comprensión que habían tenido sobre el texto. Cabe mencionar que estos cambios se lograron en un período de tres semanas, y se mantuvieron a través de dos meses de seguimiento. Los padres de familia se vieron satisfechos por los resultados y por la oportunidad que se les brindó para participar en este proyecto y ver cómo sus acciones directas afectan a la ejecución de sus hijos, además de

verse influidos también en sus habilidades de lectura, al incorporar estas estrategias para ellos mismos, lo anterior genera un estado de satisfacción para los padres, que al ver modificados sus estilos de interacción y observar cambios satisfactorios en el rendimiento académico de sus hijos en lo que se refiere a los aspectos de comprensión de lectura, generando ellos mismos conductas de auto corrección que perduran, éstos se ven motivados a continuar participando activamente en programas similares.

Para investigadores como Yaden, Smolkin, y Conlon (1989) los estudios de casos de adquisición de lectura temprana citan frecuentemente la importancia de las preguntas espontáneas que los niños hacen cuando los padres les leen en voz alta en casa. Sin embargo, desde su punto de vista, se tiene poca información acerca del contenido y la frecuencia de estas preguntas por parte de los niños. En su trabajo se reportan los hallazgos de dos estudios longitudinales con niños preescolares de tres a cinco años, de los que se clasificaron y analizaron las preguntas espontáneas durante la lectura de cuentos por sus padres. En el Estudio 1, a dos niños se les filmó en un promedio de dos veces por semana por dos años. En el Estudio 2, cuatro niñas y tres niños fueron grabados semanalmente por un año. En ambos estudios los niños hicieron una amplia variedad de preguntas tanto de las historias ilustradas como de las no ilustradas, desde preguntas acerca de la trama, así como motivaciones de los personajes, significado de palabras, formas de la palabra impresa, letras, autores, títulos de libros, y el acto de leer. Un patrón general emergió para cinco de los nueve niños: la mayor cantidad de preguntas fueron sobre las ilustraciones en los Estudios 1 y 2. Enseguida las preguntas más frecuentes fueron acerca del significado de la historia, seguidas de preguntas sobre el significado de las palabras. Para la mayoría de los niños, las preguntas sobre gráficos en el texto (p. e. letras, puntuación, arreglos de la palabra impresa) ocurrieron con menos frecuencia. Los autores elaboraron la hipótesis de que la lectura de cuentos en casa parece tener mayor efecto en el desarrollo de los procesos de comprensión del niño que en su atención sobre las formalidades de la palabra escrita.

Elley (1989) demuestra cómo se adquiere vocabulario al escuchar historias. En dos experimentos llevados a cabo por maestras de primaria en Nueva Zelanda se leyeron

historias en voz alta a niños de una escuela elemental. Se administraron evaluaciones de pre prueba y post prueba para medir la extensión del nuevo vocabulario que los niños adquirieron de la lectura de historias, las cuales constituyen una fuente significativa de vocabulario, ya sea que la lectura fuera acompañada o no de explicaciones por parte de la maestra. En el primer estudio las maestras leyeron para sus alumnos sin explicar nada, y los niños mostraron avances del 15%. En el segundo estudio después de escuchar un cuento, tres grupos de niños de ocho años que no recibieron explicación de la maestra mostraron progresos similares al 15%, mientras que tres grupos más que sí recibieron explicaciones alcanzaron mejoras del 48%, hecho que ninguno de los otros grupos logró. Una prueba de seguimiento demostró que este aprendizaje incidental de vocabulario fue relativamente permanente, y que los niños con bajo rendimiento tuvieron un aumento tan grande como los niños de alto rendimiento. Además, las características que predijeron mejor si una palabra en particular sería aprendida o no, fueron: la frecuencia de la palabra en el texto, la frecuencia de la representación de la palabra en las ilustraciones, y la cantidad de redundancia en el texto circundante.

Para Phillips y McNaughton (1990) es importante el identificar cuál es la práctica social de la actividad de lectura, es necesario saber la frecuencia y el contexto en el cual ocurre. Además de conocer cuál es la naturaleza y contenido de estas experiencias. debido a la diferencia de grupos presentes en una sociedad, estos elementos deben analizarse desde el propósito de que los niños mantengan contacto con material escrito. De esta manera será fácil detectar cuáles son los parámetros con los que se mide el aprendizaje de esta actividad, cuándo debe marcarse su inicio y cuál habrá de ser el desarrollo. De acuerdo a sus propias revisiones, existen pocos elementos para tratar de dar una evaluación positiva en lo que se refiere al grupo de estudiantes de pre escolar, en el cual existe poca información sobre experiencias con libros de cuentos en distintos grupos sociales. Sin embargo, es muy importante considerar este tipo de actividades, ya que la conducta interactiva de los adultos, refleja el énfasis en la construcción de significados sobre el material escrito, incluyendo preguntas y comentarios que identifican y clarifican aspectos de la estructura narrativa, y que llevan conocimientos personales y experiencias cotidianas sobre el lenguaje

al texto. De acuerdo con estos investigadores se plantea la necesidad de conocer cuáles son los tipos de lectura seleccionados por diferentes grupos socio culturales, ya que muchas veces esto refleja la influencia que guía la selección de los niños. Un segundo aspecto a cuidar es la familiaridad de los niños con material escrito en los cuales se refleja la influencia del contenido y el estilo de interacción. La puesta en marcha de su proyecto demostró que las madres del grupo social económicamente más alto procuran mantener cierta dirección narrativa en la lectura que tratan de hacer sus hijos, quienes están haciendo lo posible por construir sus intentos en un nivel inter personal. Además los niños hacen preguntas a sus madres para tratar de comprenderlas y forzarlas a referirse una y otra vez al texto ilustrado compartiendo el control en el discurso y el status de los niños en una especie de actividad de negociador colectivo. En las observaciones se pudo identificar que la mayor parte del tiempo de esta actividad entre madre e hijo se presenta en la conducta de clarificar los aspectos del texto así como su estructura, de igual forma se pudo ver cómo a medida que pasa el tiempo, los niños empiezan a familiarizarse con los textos, y a tener una participación fluida en la construcción del significado del mismo, lo cual posibilitará un medio más enriquecedor para la entrada de estos niños a la escuela lo que significa ventajas sobre aquellos que no han contado con experiencias similares.

Taylor, Frye y Maruyama (1990) reconocen que los alumnos de quinto y sexto grado, presentan un sinfín de diferencias en la ejecución de la lectura de textos narrativos, debido al tiempo que ocupan dentro de sus hogares en tareas similares. El rastreo de los factores históricos y ambientales los llevó a concluir que esto se debía a la variedad de tiempo que se le brindó a esta tarea entre padres e hijos en una edad temprana de los niños, al número y tipo de textos al cual tuvieron acceso éstos, lo cual es un importante aspecto a cuidar y seguir de cerca en poblaciones similares y de otras edades, para tratar de confirmar esta hipótesis y poner en marcha los proyectos de intervención más convenientes a corto y largo plazo.

Morrow (1990) reconoce que diversas investigaciones han tratado de determinar cómo se desarrolla la influencia de la interacción padre - hijo y su relación con la lectura de cuentos.

Algunos de los hallazgos encontrados sugieren que el desarrollo de la lectura en niños pequeños depende de la interacción verbal, y de la cercanía espacial entre las diadas para practicar esta actividad.

Debaryshe (1993) y Sorsby y Martlew (1991) sostienen que las actividades de lectura entre padres e hijos facilitan el lenguaje en diversos aspectos, ya que los padres son modelos de un vocabulario más sofisticado para sus hijos pequeños, además de representar un perfecto ajuste a las necesidades de comprensión del lenguaje de sus hijos de acuerdo a la edad de estos, ya que esta actividad de lectura en voz alta ha probado tener una correlación positiva con las habilidades lingüísticas y generación de una actitud positiva hacia las tareas escolares que van relacionadas a esta habilidad. Los resultados más importantes fueron que las madres empezaron a narrar historias a sus hijos desde los siete meses de edad, con una frecuencia de sesiones diarias de lectura. La mayoría de las madres mencionaron que asistían con sus hijos a las bibliotecas públicas y que sus hijos estaban inscritos a un programa de narración de historias que se impartía dentro de las instalaciones de la biblioteca. Se encontró que en los casos en que las madres empezaron a leer para sus hijos a una edad temprana, estos habían desarrollado una gran habilidad en su lenguaje receptivo, esto demuestra que las lecturas dentro del hogar están fuertemente relacionadas con el desarrollo del lenguaje receptivo más que con el expresivo. Sin embargo, también reportaron que aquellos padres que emplean la estrategia de elaborar preguntas a sus hijos durante la narración o al final de la misma, así como valorar los intentos de sus hijos por participar, los ayudan y motivan para el desarrollo de habilidades de expresión más complejas. De igual forma, sostienen que el mantener diversas sesiones de lectura facilita la aparición de estas habilidades, y posibilita el desarrollo de un patrón regular de estas actividades.

Para Pellegrini Galda, Perlmuter, & Jones (1994) es necesario identificar la naturaleza del tipo de libros que leen los niños. Este grupo de trabajo sostiene que prácticamente se ha hecho uso de libros narrativos y libros tradicionales de cuentos, los cuales corresponden a una estrategia de enseñanza de poco vocabulario. Desde su punto de vista, las palabras

pueden ser enseñadas de manera más efectiva usando textos expositivos, es decir, anuncios de algún producto o servicio de los que se encuentran en los hogares de bajos recursos. De esta manera la investigación trató de identificar cuál era el tipo de texto más eficaz para la enseñanza de nuevo vocabulario y cuáles eran las estrategias que emplean las madres, determinando aquellas que maximizan el aprendizaje de sus hijos, evaluándolas a través del nivel de vocabulario de los niños. A diferencia de lo que se esperaba los resultados reflejaron que los textos formales para las diadas propiciaron comentarios más extensos de parte de los niños, lo cual generó una estrategia altamente relacionada con la comprensión de ellos, así como en la identificación de palabras, lo cual afectaba directamente las estrategias de las madres, ya que hicieron uso de preguntas; haciendo referencia constante a los textos de tipo formal, motivando a sus hijos para hablar acerca de las palabras y reforzarlos positivamente o bien corregirlos. Las observaciones permitieron identificar que la mayoría de los niños repitieron las explicaciones o estrategias de sus madres después de que éstas las realizaban, lo que permitió apuntar que la lectura conjunta entre madres e hijos representa un proceso unidireccional de socialización, en donde el lenguaje de la madre es contingente al de los niños.

Para Neuman y Gallagher (1994) los padres juegan un papel muy importante en la enseñanza de sus hijos, a través del lenguaje y de distintos arreglos en el ambiente que proveen, para ayudarles a valorar las actividades que llevan a un aprendizaje formal, como lo es la lectura. En ocasiones los patrones de conducta son reproducidos al 100% en las siguientes generaciones, lo que trae como consecuencia que los grupos con menores ingresos representen una limitante para la adquisición de habilidades o conocimientos que están asociados con la lectura. Los grupos de madres solteras y menores de edad, son un ejemplo de ello, pues la mayoría de ellas carecen de habilidades y conocimientos suficientes para establecer una interacción favorable para sus hijos, por lo cual es necesario incluirlas en programas en los que ellas mismas aprenden a valorar sus habilidades y las de sus hijos. Aquí descubren sus potenciales, con programas basados en los procesos de aprendizaje y de alfabetización temprana que han demostrado ser una buena herramienta de trabajo con este grupo en especial. Además practican entre las diadas el deletreo, estrategias

de andamiaje y conductas de responsividad contingente, las cuales han estado relacionadas con la adquisición de vocabulario. Estableciendo cuidados especiales, las madres reconocen las intenciones de sus hijos, y responden selectivamente a los gestos y vocalizaciones de los pequeños, además de involucrarse en tareas cada vez más complejas, en las cuales las madres ayudan a su hijos en la reorganización de las actividades, tratando de hacerla más sencilla, y siempre procurando mantener el interés de los niños en ella. Para acceder a este tipo de programas las madres regularmente reportan vivir con otros familiares, en espacios muy pequeños, con pocos juguetes o libros, además de reportar una nula actividad de lectura con los niños. El material que se emplea no representa un costo fuera del alcance de las madres, además debe ser reconocido como de cierta utilidad, con un tamaño fácil de manejar, así como representar la oportunidad de establecer una actividad de aprendizaje conjunto entre madre e hijo. Se observan los cambios de conductas durante cierto periodo de tiempo y después se introducen nuevos materiales tratando de observar la forma en la que la diada se adapta a éste, y promover que esta actividad se mantenga aún cuando los niños crezcan y pierdan el interés en historias infantiles. Las madres tienen la oportunidad de evaluar los cambios en su vocabulario y comprensión de la lectura que realizan. Los resultados arrojados por este tipo de intervenciones son juzgados por los investigadores como satisfactorios. Sin embargo, reconocen que es necesario incluir en la investigación un mayor número de diadas y sesiones de seguimiento para tratar de elaborar sin lugar a dudas las conclusiones que hasta el momento han podido guiar proyectos de este tipo, y que en general han observado cambios positivos relacionados con el efecto posterior que se revela en las habilidades y conocimientos que los niños adquieren en las escuelas, es decir, en el tipo de vocabulario que estos emplean, así como el nivel de comprensión, aunado al interés mostrado por la lectura.

Estos datos permiten remitir al estudio realizado por Jiménez, Montiel y Ortega (1995), en el que se les brindó un entrenamiento especial en la narración de cuentos a madres con niños de preescolar, y se compararon sus estrategias con otro grupo de madres sin entrenamiento. En los resultados se observó la influencia del entrenamiento que estuvo dirigido a las madres en la ejecución de sus hijos, a los cuales se les pedía leer un cuento o

simular que sabían cómo hacerlo. Al final de la intervención se observaron diferencias significativas tanto en la ejecución de las madres como en la de los niños, favoreciendo la ejecución de los niños del grupo experimental. Esto provocó el interés de las madres del grupo control por recibir el entrenamiento en narración de cuentos. Con el grupo experimental se decidió hacer un seguimiento. En esta segunda fase, el grupo que antes había sido control, desarrolló nuevas conductas y habilidades de lectura similares a las observadas en la primera fase con el grupo experimental, esto permitió reafirmar que el entrenamiento que recibieron las madres fue el factor de cambio principal para la ejecución de los niños, mientras que el seguimiento al grupo experimental logró mostrar avances en las ejecuciones de los niños, por lo que el entrenamiento a las madres posibilita resultados que responden a las expectativas de cambio que se tienen sobre estos programas de intervención, ayudando a los niños en tareas que tradicionalmente se ha pensado corresponden a los espacios educativos.

Las conclusiones que surgen a partir de esta línea de investigación son las siguientes:

- La práctica de la lectura entre modelos adultos y niños pequeños que aún no saben leer propicia en estos últimos, un aceleramiento en el aprendizaje del lenguaje escrito y oral. Además, pueden estimular y formentar un estilo de interacción y retroalimentación recíproca entre madres e hijos, en donde cada uno modifica sus intervenciones, las ajusta, las corrige, y enseñan nuevas formas de conducta que propician el aprendizaje de la lectura en niños pequeños de pre escolar que de manera tradicional se les ha concebido como carentes de la madurez necesaria para aprender a leer.
- Los resultados encontrados a partir de las intervenciones dentro del hogar, teniendo como modelos a las madres de los pequeños, demuestran el enorme potencial de cambio y crecimiento en las habilidades de lectura de los niños de cuatro años de edad, estos datos han sido encontrados tanto en las muestras de clase social media como de bajos recursos, con un costo no mayor al que representaría contar con el material necesario de

lectura y/o narración de los cuentos, y emplear el tiempo necesario para entrenar a los modelos, lo cual no lleva más de dos sesiones de lapsos pequeños.

- Sobre el tipo de material a emplear, conviene contar con libros que además de texto incluyan ilustraciones para que así los niños tengan la oportunidad de reconocer aspectos convencionales de la lectura, mientras están participando en la construcción de la misma. Estos logran despertar su interés y propician la comprensión de la historia. Estos elementos no podrían generarse con iguales resultados si solo se cuenta con material de dibujos o sólo de texto.
- A partir de las características de aplicación de la mayoría de las pruebas estandarizadas, las cuales sólo pueden aplicarse tomando en consideración ciertos lapsos, permitiendo observar cambios conocidos como “antes” y “después”, pero no puede determinarse qué es lo que ocurre con las ejecuciones de los niños o de los adultos durante la intervención, dejando de lado muchos de los aspectos cualitativos sobre las conductas que hicieron uso las diadas al momento de entrar en contacto con el material escrito.
- Las conductas evaluadas y consideradas en las diferentes investigaciones enunciadas antes, apuntan a un patrón de interacción dinámico, ya que los adultos al elaborar preguntas, dar a conocer las respuestas correctas, reforzar los intentos de los niños por participar propician un comportamiento activo en los niños. Además queda demostrado que el uso de estas conductas por parte de los adultos al narrar o leer para los niños pequeños, hacen que éstos adquieran vocabulario y conozcan nuevas formas de expresión y de interacción con material escrito.

b) La lectura temprana: el ámbito escolar.

A continuación se presentan en forma resumida, investigaciones que han tratado de conocer la forma en que interactúan variables de distinta índole y cómo reflejan su influencia en las ejecuciones de lectura de los niños, dentro de los centros escolares a los que asisten.

Los resultados de estos estudios son una base sólida que confirma la expectativa de solución a la lectura infantil en los aspectos de adquisición y desarrollo de la misma.

Ehri y Wilce en 1987 trataron de determinar si aprender a deletrear ayuda en el aprendizaje de la lectura. En su experimento se examinó si enseñar a los principiantes a producir deletreo fonético mejoraba su habilidad para leer palabras. Se asignaron alumnos de jardín de niños que podían nombrar las letras pero no podían deletrear palabras con consonantes. Al grupo experimental se le enseñó a deletrear y al grupo control a relacionar letras a sonidos aislados. De acuerdo a los pos - tests de desempeño, los estudiantes del grupo experimental que aprendieron a deletrear, pudieron leer un grupo de palabras de manera más efectiva que los del grupo control. La razón de su éxito se debió a su entrenamiento en leer palabras y recordar asociaciones entre letras y los sonidos de pronunciación. Los hallazgos apuntaron al valor de ligar la instrucción de deletreo a la de lectura cuando los niños recién empiezan a leer.

Dowhower (1987) en su estudio investigó acerca del efecto de la lectura repetida sobre la habilidad de lectura con pasajes practicados y no practicados en lectores de segundo año. Se seleccionaron 17 estudiantes con base en su habilidad superior o promedio para decodificar material, combinada ésta con una velocidad de lectura por debajo del promedio. Fueron asignados a uno de los dos tipos de entrenamiento de lectura repetida, utilizando un procedimiento de lectura simultánea con la voz de un lector registrada en una cinta. La velocidad de lectura, la exactitud, comprensión, y lectura prosódica (lectura de frases con significado) de los lectores mejoraron significativamente debido a la práctica de la lectura repetida independientemente del procedimiento de entrenamiento empleado. Las mejoras en lectura repetida de pasajes practicados fue transferida a pasajes similares no practicados; con todo, la práctica de un solo pasaje no fue tan efectiva como la práctica de una serie de pasajes. La lectura simultánea con otro lector fue el procedimiento que más facilitó la lectura .

Para el trabajo de Lundberg, Frost y Petersen (1988) se desarrolló un programa de entrenamiento en juegos y ejercicios con el fin de estimular a niños para descubrir y asistir en su estructura fonológica. El programa fue evaluado en un estudio longitudinal en el que a 235 niños daneses pre escolares sin previo entrenamiento de lectura, se les dieron sesiones diarias de entrenamiento por un periodo de ocho meses. También se tomaron medidas pre y post test a un grupo de comparación de 155 niños. Subsecuentemente, los autores evaluaron los efectos a largo plazo del entrenamiento en el progreso de lectura y ortografía de los niños en el primero y segundo grado. El diseño del estudio permitió a los autores valorar la especificidad de los efectos del entrenamiento. Sin embargo, el programa no tuvo efecto significativo en las habilidades lingüísticas funcionales, tales como comprensión de instrucciones o vocabulario. No afectó el aprendizaje informal de nombrar letras. Pero sí afectó las habilidades: en las tareas de rimado y en tareas que involucraban manipulación de palabras y sílabas, y en tareas que requerían la segmentación de los fonemas. el efecto fue marcado. También se demostró que el entrenamiento de pre escolares en la práctica fonémica tuvo un efecto facilitador en la adquisición de lectura y ortografía. y persistió hasta el siguiente grado.

Barr y Sadow (1989) reportaron acerca de la influencia que tienen los programas de lectura básica en la instrucción de lectura de cuarto grado. Las autoras examinaron cómo siete maestros de cuarto grado en dos distritos escolares usaban sus programas básicos de lectura. Evaluaron los programas de lecturas usados, y observaron la ejecución de los grupos, y condujeron entrevistas con los maestros durante el curso del año escolar. Después, analizaron estos datos para poder determinar la naturaleza de los programas de lectura básica, y conocer la proporción de materiales que eran realmente leídos por los estudiantes, además de explorar el balance entre la lectura contextual y las actividades asignadas para cada uno durante la instrucción, y examinar qué tan cercanamente los maestros se adherían a las recomendaciones de la guía de actividades para el maestro, que debía usarse antes y después de las lecturas básicas seleccionadas. Basado en los resultados de este análisis, los autores llegaron a estas cuatro conclusiones: Primero, los programas de lectura básica difieren en la complejidad de su organización, aunque fueron similares en contenido.

Segundo, el diseño del programa de lectura básica influye en la extensión a la que los materiales de los estudiantes son asignados y leídos. Tercero, los programas de lectura básica incluyeron muchas actividades de habilidades, y la instrucción muestra un énfasis similar. Cuarto, los maestros difirieron en qué tanto dependen de las recomendaciones de pre y post lectura de la guía del maestro.

Reutzel, Oda y Moore (1989) afirman que la habilidad para ser lectores y escritores, se basa en la necesidad de que los niños pequeños desarrollen una conceptualización de las funciones que tiene el lenguaje escrito, así como también una comprensión sobre el lenguaje que usan los profesores acerca del mismo. La consistencia y calidad de experiencias con respecto al lenguaje escrito varían de niño a niño, haciendo en ocasiones diferencias dramáticas. Desgraciadamente es muy poca la atención que ha sido brindada a este tema por parte de los profesores, directores, administradores, etc.

Por ello, algunas investigaciones se han dado a la tarea de tratar de suplir estas deficiencias con estudios sobre la lectura en niños pequeños, sobre todo porque las deficiencias han alcanzado a adolescentes y adultos, las estrategias de corrección han sido a través de la elaboración y uso de material especial, instrucciones específicas, o bien, por medio de un entrenamiento dirigido a los profesores para tratar de que sus alumnos conceptualicen y hagan buen uso del lenguaje escrito, tratando sobre todo de superar las diferencias entre los buenos y malos lectores (Pappas, 1993).

Desde el punto de vista de Reutzel, Hollingsworth y Eldredge (1994), algunos investigadores han encontrado avances en sus estudios en cuanto al aprovechamiento que los niños tienen hacia la lectura como resultado de sus intervenciones, los resultados sobre la exposición a la lectura sugieren que los niños aprenden sobre las condiciones del lenguaje impreso a través de una inmersión informal a un ambiente rico en lenguaje impreso funcional. Otros estudios sobre el tema, suponen que una combinación entre un ambiente rico en lenguaje impreso, y una formación instruccional adecuada, pueden facilitar el aprendizaje de la lectura, o bien el uso de materiales como libros de historias o

cuentos, los cuales combinan perfectamente lo anterior, este material es considerado así por el enorme potencial de desarrollo que ofrece para los niños de pre escolar.

Bajo esta óptica, Reutzet et. al. (1994) proponen una formación especial para los profesores, ya que creen que los niños necesitan asistencia para comprender las relaciones entre lenguaje oral y escrito, donde los maestros harán inicialmente demostraciones, modelarán y explicarán, las características del lenguaje escrito y la instrucción sobre vocabulario necesario para hacer explicaciones implícitas, así como exposiciones sobre características del lenguaje impreso y sus funciones. Para poner en marcha el proyecto se contó con la participación de 132 niños de pre escolar, representantes de la clase social media y baja. Se dividieron en tres grupos, uno de ellos siguió el programa normal y tradicional, este fue el grupo control; en otro de los grupos se adaptó un concepto de inmersión sobre el lenguaje impreso, este fue uno de los dos grupos experimentales con una población igual a 52; para el tercer grupo se implantó una inmersión impresa, además de entrenar a un maestro para dar lecciones guías sobre conceptos impresos, con una muestra de 32 alumnos. Se utilizó el STANDARD TEACHING OBSERVATION para evaluar la ejecución de las maestras, el cual contemplaba: (a) la ejecución de las maestras en clase, (b) las actividades extra clase y servicio, (c) política hacia la escuela y características personales, (d) planeación de las lecciones, su presentación y formas de evaluación. De acuerdo a los resultados no hubo diferencias significativas entre las maestras. Para el análisis de los resultados del experimento fueron utilizados los siguientes tests: W.A.L.T. (THE WRITTEN LANGUAGE AWARENESS), C.A.P.I. (CONCEPTS ABOUT PRINT TEST), estos fueron aplicados a los tres grupos antes y después del experimento, en la pre prueba no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Además de estos, al final del estudio fueron aplicados: C.A.T. (CALIFORNIA ACHIVEMENT TEST) y T.I.E.R. (TEST IDENTIFYING EARLY READERS).

Para su trabajo los investigadores proporcionaron a la profesora del grupo control su guía curricular distrital tradicional, la cual incluye un programa sobre discriminación auditiva, visual, nombres de letras, sonidos y señalamiento básico de palabras, por ejemplo: colores y

números ; así como las formas de evaluación tradicional. Para el grupo Experimental 1, la inmersión a la impresión de entrenamiento en grupo, la maestra recibió indicaciones acerca de cómo fabricar un ambiente rico en lenguaje impreso en su clase para hacer una grata experiencia al leer un libro, descubrirlo y explorarlo, se prepararon materiales para las unidades del libro dentro de la escritura y repetición de la lectura. Los niños leían solos los libros, escuchaban cintas, música y se incluyeron actividades artísticas, se utilizaron experiencias con cartas, tarjetas, banco de palabras, historias con un patrón de enunciados, se motivó a los niños a escribir y deletrear, la rutina duraba 60 minutos. Por último, con el grupo experimental 2, el procedimiento fue similar al anterior, aunque se explicó a la maestra la necesidad de dar lecciones explícitas mostrando a sus niños cómo la palabra podía ser reconocida de acuerdo al espacio impreso, se los mostraba a los niños y después les recordaba en dónde era su lugar correcto, y explicaba por qué era ese su lugar correcto y no otro, después pedía a la clase una explicación sobre sus respuestas, y se les evaluaba.

Los resultados de la pre prueba y post prueba, no demostraron diferencias significativas entre los grupos experimentales. Sin embargo, comparándolos con el grupo control la diferencia fue considerablemente significativa. Aunque se señaló que un ambiente enriquecido puede promover efectos positivos para el desarrollo de habilidades en la lectura para conceptualizar, así como en la adquisición de habilidades para leer palabras. En resumen se apoya la idea de reorganizar el curriculum tradicional y se recomienda un ambiente rico en material impreso y facilitar el uso de la lectura en los pequeños (Reutzell, et. al. , 1994).

Por su parte Morrow (1990) se enfoca a investigar sobre el efecto de leer libros de cuentos en grupos pequeños de niños pre escolares, ya que así los niños pueden motivarse a tener una mayor participación e intercambio verbal, y apoyarían a aquellos niños que no colaboran mucho en este tipo de actividades. Su trabajo estudió la relación de la lectura de cuentos y su influencia en grupos de distintos tamaños, es decir, comparando la ejecución de grupos pequeños contra la lectura uno a uno; y después comparándolos contra la lectura en un grupo completo. Con esta serie de comparaciones Morrow pretendió encontrar

experiencias personales relacionadas con la historia. También tenían que mostrar las ilustraciones a los niños. Si el niño no hacía preguntas o comentarios, los adultos modelaban respuestas periódicamente para incitar la comprensión de los niños sobre cómo responder. Los investigadores a cargo proporcionaban información a los niños para explicar partes de la historia, cuando un niño hacía una pregunta, o relato de la vida real, motivaban a la discusión después de la lectura y pedían comentarios o hacían preguntas.

Según como lo esperaba Morrow (1990) encontró diferencias significativas de acuerdo al tamaño del grupo, ya que en el grupo de lectura de uno a uno hubo más participación e intercambio de ideas y experiencias, elaboraban preguntas y aportaban comentarios a las lecturas; hubo una ejecución similar en los niños que participaron en grupos pequeños, este tipo de conductas no pudieron observarse cuando las lecturas se hicieron con el grupo completo. Por lo que se concluyó que las instituciones escolares deben promover este tipo de lectura con sus alumnos, ya que hubo un porcentaje mayor de participación de los niños que se rehusaban a este tipo de actividades, además de dar paso a una evaluación de la lectura; dejando de lado la pasividad de los pequeños.

De acuerdo con los resultados obtenidos del trabajo de Alva y Montiel (1994) también pueden observarse avances en las habilidades de lectura de niños que aún no saben leer, trabajando con grupos completos de pre escolar. Entrenando a un modelo adulto en conductas que favorecen una mayor participación de los pequeños, éstos demostraron la adquisición de nuevo vocabulario, además de un correcto manejo de los libros en cuanto a qué parte se lee, y que la lectura se empieza de izquierda a derecha y de arriba a abajo.

Reutzel y Cooter (1990) y Stewart (1992), han demostrado que el ofrecer a los niños pequeños un ambiente enriquecedor de lenguaje escrito, utilizar actividades que involucran directamente al niño participando activamente en la lectura y fomentar la escritura ha permitido observar ejecuciones de los niños participantes muy por encima de aquellos que siguen siendo sometidos al plan tradicional de enseñanza en la lectura, los cuales siguen una programación para el aprendizaje primero de letras, después sílabas y sus distintas

combinaciones, etc. Para estos investigadores las áreas de evaluación son el interés de los niños por la actividad de lectura, su manipulación, su participación dentro de la narración de las historias, y en la construcción de las mismas, atendiendo a aspectos formales y convencionales de los mismos.

En su investigación Valdez Menchaca y Whitehurts (1992) estudiaron la ejecución de 20 niños de dos años de clase trabajadora, atendidos en un centro público de cuidados diarios. La familia de los niños que participaron en este estudio tuvieron un ingreso promedio mensual de 480 pesos, con un promedio de 10.5 años de educación académica. Todos los padres eran letrados, y la mayoría reportó que ocasionalmente leía el periódico, revistas e historietas, ninguno de los padres leía cuentos para sus hijos. Este centro de cuidados mostró proveer experiencias de baja calidad para los residentes de acuerdo a la escala de Early Childhood Environment Rating Scale. El área de estimulación lingüística fue particularmente pobre. El número de adultos con relación al número de niños fue de 1 a 9. Los materiales educativos y juguetes eran escasos y por lo regular no estaban disponibles para los niños. No había actividades de lectura en este centro, no había ningún libro disponible para los niños. La única actividad relacionada con el lenguaje era la ejecución regular de cantar.

El material del estudio fueron cinco libros diferentes de la serie "TEO DESCUBRE EL MUNDO". El programa de intervención consistió de 30 sesiones individuales de 10 a 12 minutos, llevadas a cabo todos los días de la semana, durante el programa pre escolar, el tiempo total de duración fue de seis a siete semanas.

El programa de intervención LECTURA - DIALOGO, fue aplicado sólo al Grupo Experimental, y se enfoca en el uso de estrategias evocativas del lenguaje en una situación de libros de dibujo, con una presentación armonizada del modelo de contingencia verbal que era sobre las ejecuciones de los niños. Durante las primeras dos semanas de intervención experimental, el maestro seleccionó el libro para ser usado, hasta cumplir con el ciclo de narración de los cinco libros. Subsecuentemente los niños seleccionaban el libro

a revisar de acuerdo a sus preferencias. A través de la intervención experimental los niños fueron expuestos a un alto número de preguntas las cuales iniciaban con ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuál?, también se les hacían preguntas abiertas y cerradas, correcciones, expansiones y elogios a las producciones verbales de los niños. En cada sesión la maestra pedía al niño que le ayudara a contar la historia, la maestra nunca leía el texto al pie de la letra al niño. El número y complejidad de estas preguntas incrementaron de acuerdo al progreso de los niños. La maestra continuó brindando retroalimentación positiva hacia las verbalizaciones de los niños.

Por su parte, los niños del Grupo Control fueron sometidos a actividades de uno a uno con la maestra para el desarrollo de habilidades perceptuales y motoras, construyendo rompecabezas, coloreando libros, cortando papeles, trazando líneas y pegando. Durante la primera semana la maestra siguió el ciclo de actividades, después el niño tenía la oportunidad de elegir en qué actividad trabajar. No hubo estimulación específica del lenguaje en este grupo.

Se tomaron datos sobre la producción verbal de los niños de ambos grupos, se analizaron su sintaxis y semántica, expansiones, iniciativas, longitud de las expresiones, el uso de verbos y adjetivos, en todas las medidas la ejecución del grupo experimental fue superior a la del grupo control.

El éxito del programa LECTURA DIALOGO facilitaría el desarrollo del lenguaje en niños de bajos recursos, además de su vital importancia en tres áreas: (a) la enseñanza del lenguaje, (b) la relación entre actividades con libros de cuentos y el aprendizaje del lenguaje y (c) intervenciones en investigaciones de educación temprana para niños discapacitados.

El papel que juega el ambiente en la adquisición de las primeras palabras es importante aunque los niños necesitan estar expuestos a alguna forma de lenguaje para aprender a hablar, el grado en el cual varía la influencia del ambiente que se crea a partir de la

interacción adulto-niño, sobre el nivel de habilidades lingüísticas de los pequeños, es el punto clave de la relación aprendizaje (Pellegrini, Galda, Shockleey & Stahi, 1994).

Dickinson y Smith (1994) trataron de evaluar los efectos a largo plazo de la práctica docente de libros de cuentos en el vocabulario y la comprensión de lectura en niños que vivían en sectores de bajos recursos. Los autores examinaron patrones de conversaciones sobre libros de 25 aulas de jardín de niños de pocos recursos y estudiaron las relaciones entre estas experiencias de lectura y el desarrollo del vocabulario en los niños y la comprensión de narraciones. Se filmaron videos de las interacciones profesor - niño durante las sesiones de lectura. El agrupamiento de los datos reveló tres patrones distintos de lectura de libros: (a) co - constructivo, en el cual los maestros y los niños mantienen conversaciones extensas y estimulantes desde el punto de vista cognoscitivo, (b) didáctico - interactivo, en el cual los niños responden a preguntas acerca de detalles fácticos y emisiones perceptoras y (c) orientado hacia el desempeño, en el cual durante la lectura del texto se reflexiona selectiva y limitadamente y después se produce una extensa discusión. Un año después de las experiencias de lectura, se administraron pruebas de vocabulario (Peabody Picture Vocabulary Test - Reading) y de comprensión de narraciones. Los análisis de regresión revelaron mayores avances en los niños de las aulas en las que el patrón de lectura fue del tipo orientado hacia el desempeño, a diferencia de las aulas en donde se observó el patrón didáctico - interactivo. Los resultados revelaron fuertes efectos en la producción verbal analítica de los niños sobre el vocabulario, y efectos moderados sobre la comprensión de narraciones.

Para MacCormick, Stoner y Duncan, (1994) las interacciones entre niños y adultos, tienen varios convenientes: Primero, facilita la comprensión de lo que se lee a través de una lectura activa que genera aprendizaje, construyendo y reorganizando la información textual. Segundo, los niños adquieren habilidades cognoscitivas internalizando las relaciones sociales, dentro de estos eventos los adultos facilitan o dificultan este tipo de interacciones, a través del intercambio de ideas basadas en experiencias, ambientes y creencias que ayudan a los niños a elaborar enunciados con base en el contacto con material escrito.

La revisión anterior permitió reconocer como algunas de las propuestas para lograr cambios en las habilidades de lectura de los niños de preescolar recomiendan a los modelos adultos dar a los niños una introducción a manera de explicación de los pormenores de la historia que van a escuchar, promover e invitar a los niños para que hagan comentarios sobre el desarrollo de la misma y responder siempre a las preguntas formuladas por ellos y brindarles ayuda cuando la forma de expresión utilizada no sea la correcta o bien cuando no les sea fácil expresar alguna idea, y finalmente elaborar preguntas para esperar retroalimentación acerca de la historia y exponer si lo ocurrido durante la misma le ha pasado a alguno de sus alumnos, y por supuesto brindar reforzamiento a sus respuestas.

Las conclusiones sobre este apartado son:

- La mayoría de las investigaciones han demostrado beneficios que involucran las interacciones sociales entre niños y adultos, en la cual ambos participan activamente en la construcción del texto. Incluso los niños pueden empezar a imitar las conductas de sus modelos adultos, esto puede afectar la forma en que se adquiere información, el desarrollo de actitudes hacia la lectura y habilidades de la misma, afectando el nivel de comprensión de los niños hacia las historias que escuchan. El papel de los profesores es muy importante aquí, debido a los diferentes estilos y posturas que cada uno de ellos adopta al narrar cuentos.
- De acuerdo con la lista de resultados de las investigaciones descritas, las sugerencias antes citadas pueden llevarse a cabo en los hogares y las escuelas, de distintos estratos sociales, y de igual forma son aplicables a las poblaciones identificadas como desaventajadas económica y culturalmente hablando.
- La presión ejercida por los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores, ha obligado que se lleven a cabo proyectos de intervención temprana en los preescolares para demostrar la factibilidad de incluir actividades que brinden a los pequeños la posibilidad de adquirir ciertas habilidades que pueden ser definidas como prerrequisitos

para aprender a leer antes de los seis años, todo esto con miras a que esta población llegue a ser un lector o escritor independiente, es viable que los niños emerjan a la alfabetización, a través de la interacción con material impreso.

- La revisión de la literatura en investigación psicológica ha demostrado tener fuertes bases para la planeación y desarrollo de los diferentes proyectos de intervención, en los cuales la manipulación de la variable lectura ha demostrado ser un elemento importante a destacar para el desarrollo de aspectos y procesos conductuales de complejidad creciente.

El interés de desarrollo de este trabajo apuntado ya en la parte introductoria fue el buscar una estrategia de intervención que respondiera satisfactoriamente a las expectativas de cambios en las habilidades de lectura de la población preescolar, para con ello lograr modificaciones observables no sólo en la manipulación de los materiales de texto, sino en la forma de conducirse al intentar leer. Principalmente los cambios se apuntaron como resultado de un entrenamiento a los modelos adultos de narración, la oportunidad de contar con un grupo de niños de que no sabían leer, así como la posibilidad de generar un mayor impacto en este tipo de población determinó su aplicación en los centros educativos.

Como se recordará en el Capítulo 1 acerca de la Lectura en México y la Educación Preescolar, se mostró la panorámica sobre la lectura de promoción en la población preescolar, obteniendo resultados que por su falta de sistematización no facilitan una evaluación completa y objetiva sobre los mismos.

Por el contrario la revisión hecha durante el Capítulo 2 permite ver cómo la sistematización en investigación psicológica brinda un acercamiento confiable al estudio de la lectura infantil, logrando resultados que confirman las expectativas de logro en el aprendizaje de los niños al acelerar la adquisición de lenguaje más complejo, es decir, mayor vocabulario, comprensión de la misma historia, etc. lo cual viene a confirmar las razones por las cuales la investigación psicológica es una vía confiable en la intervención y consecución de

resultados a corto y mediano plazo en la conducta de los sujetos con respecto a la lectura y que estos cambios son fáciles de obtener al trabajar con poblaciones de edad temprana, con habilidades convencionales de lectura o para aquellos que apenas están iniciando contacto con material escrito.

Si se observa con cuidado la metodología descrita a continuación, cubre los ocho factores que se apuntaron a manera de preguntas, y que representa el cuidado que se debe tener al elaborar una propuesta de cambio en las actividades de lectura, los aspectos como el tipo de población, costo, duración y forma de llevarlo a la práctica son contemplados, y se plasman enseguida a manera de una metodología que pretendió cubrir con los estándares de investigación en Psicología y al mismo tiempo lograr resultados que favorezcan la aceptación de la idea de que la población infantil puede y debe acceder a la lectura desde edades tempranas.

Capítulo 3

La Narración de Cuentos Infantiles : Una propuesta para la adquisición de Habilidades de Lectura en Preescolares

Método

Sujetos:

Se contó con la participación de un total de 45 niños pertenecientes a tres diferentes centros preescolares los cuales estaban conformados tanto por niños y niñas, que al inicio del proyecto tenían en promedio cuatro años de edad, cursaban el segundo año de educación preescolar, y no sabían leer.

También se contó con la participación de los padres de familia de estos grupos de niños, los cuales tenían una edad promedio igual a 32 años, estas familias percibían un ingreso mensual igual a \$3, 000 en promedio, y sus hogares contaban con todos los servicios.

Además, se tuvo la colaboración de tres profesoras de preescolar, cada una de ellas con experiencia de 15 años en la docencia, teniendo un nivel curricular similar dentro de la educación preescolar, la edad promedio de estas profesoras fue de 36 años.

Materiales:

1. Diez cuentos infantiles ilustrados, determinados por los niños como sus favoritos.
2. Cámara de video modelo Handycam - Sony CCD TR 303.
3. Grabadora portátil.
4. Cintas de audio y video.
5. Cuestionarios (ver anexos 3-4)
6. Hojas de registro (ver anexos 5-6)

Diseño: Parcelas divididas, el cual se caracteriza por evaluar la actuación de sujetos pertenecientes a diferentes grupos, permitiendo observar las diferencias de ejecución de los mismos como resultado de la experimentación a la que fueron expuestos. En este caso las variables manipuladas fueron : los tipos de narración a los que fueron expuestos los grupos de preescolar ; las diferentes categorías de observación ; así como el número de sesiones de prueba que se sostuvieron con cada uno de los grupos.

Procedimiento:

El primer paso fue entregar a cada profesora un paquete de cuestionarios (ver Anexo 3) dirigidos a los padres de familia, cuyo fin fue identificar si dentro del hogar se practicaban actividades de lectura con su hijo de cuatro años. De igual forma, se trató de identificar las preferencias de lectura de los padres de familia.

Posteriormente, se pidió a cada una de las tres profesoras que respondieran a un cuestionario, que tuvo como objetivo determinar la presencia de actividades de lectura o narración de cuentos dentro de la clase y conocer cómo se llevaban a cabo éstas (ver Anexo 4).

Con el objetivo de definir cuáles eran sus habilidades como narradoras y detectar las posibles diferencias que pudieran existir entre ellas, se llevó a cabo una prueba con cada una de las tres profesoras, en la cual se les pidió que realizaran la narración de un cuento para los niños de su grupo, a cada una de ellas se les proporcionó un cuento, esta sesión fue filmada en su totalidad.

Cabe mencionar que este material fue el mismo para cada una de ellas, con esto se pretendió contrastar la información recabada en el cuestionario dirigido a las profesoras, con su ejecución durante esta primera sesión de prueba

Los resultados de la observación de la prueba preliminar permitió detectar una ejecución diferente en una de ellas, ya que su narración abarcó características similares a las conductas

que serían enseñadas durante el entrenamiento, por lo que se decidió asignarla al grupo B sin entrenamiento, el cual no tendría que trabajar bajo una instrucción de narración específica, evitando así un solapamiento de conductas de haber sido profesora del grupo C con entrenamiento o experimental, que sí recibiría especificaciones para su desempeño como narradora. Con las otras dos profesoras no se presentó ninguna variación en su desempeño por lo que se realizó un sorteo en el cual se determinó la forma en la que participarían durante la puesta en marcha de este trabajo, como se describe a continuación:

A la profesora del Grupo A (grupo de observación natural) no se le otorgó ningún tipo de instrucción para la narración de los cuentos, sólo se le pidió su consentimiento para celebrar sesiones de observación con cada uno de los niños a su cargo cada tres semanas durante cinco meses, estas observaciones consistieron en pedir al niño que narrara un cuento como él ha visto que otros lo hacían.

Para la profesora del Grupo B las instrucciones fueron que narrara un cuento a sus alumnos como ella deseara, cada vez que la profesora solicitaba instrucciones sobre cómo hacerlo, la respuesta era la misma. Esta profesora sirvió como modelo de narración de cuentos a los niños, durante cinco meses con un mínimo de tres sesiones por semana.

Una vez que se seleccionó a la profesora que trabajaría con el Grupo C, se le dio a conocer el objetivo de la investigación tratando de lograr con ello una mayor participación de su parte. Después de esto, se hizo una revisión y análisis conjunto sobre su ejecución en la sesión de prueba denominada como preliminar, la cual sirvió como retroalimentación en su desempeño durante el estudio. Posteriormente, en dos sesiones, de media hora cada una como máximo, se le explicaron cada uno de los pasos a seguir durante cinco meses con un mínimo de tres sesiones por semana cumpliendo con las categorías conductuales de Strickland y Ogle (1990) para llevar a cabo sus relatos (ver Anexo 1).

Tanto a la profesora del grupo B (sin entrenamiento) como C (con entrenamiento) se les hizo entrega de 10 cuentos infantiles ilustrados, los cuales fueron reconocidos por los niños como

sus favoritos, estos cuentos compartieron las características de tamaño, número de páginas, de títulos, y de formato.

Una de las observadoras realizó una visita semanal, a los grupos B y C, para confirmar la constancia de las sesiones de narración de ambas, dicho muestreo se llevo a cabo sin previo aviso, además de ser filmadas para su registro (ver Anexo 5).

Cabe mencionar que las diez primeras sesiones de narración de historias se utilizaron para cada uno de los diez diferentes cuentos, posteriormente la lectura o narración correspondiente obedeció a la predilección del grupo de niños.

Posterior al entrenamiento a la profesora del grupo C, se llevó a cabo una nueva visita a los tres centros infantiles en la que se realizó una entrevista con cada uno de los niños para averiguar cuáles eran los cuentos que ellos consideraban sus favoritos.

Es conveniente señalar que antes de dar inicio a las sesiones de narración con los diferentes grupos de lectura, los niños fueron sometidos a un sondeo, en el que se les pidió que leyeran un cuento, este material fue el mismo para cada uno de los sujetos, esta sesión sirvió para determinar sus habilidades como lectores y poder observar si existían cambios en las conductas de los niños como resultado de haber sido expuestos a los diferentes tipos de narración antes especificados.

Los tres grupos de niños (A, B, y C), se sometieron a sesiones de observación cada tres semanas, en éstas a cada niño se le pidió que leyera un cuento, "su favorito", si el niño se negaba argumentando que no sabía leer, la investigadora lo motivaba diciéndole lo intentara "haciendo como que sabe", "como ha visto que lo hacen otros", etc. Dichas sesiones se filmaron totalmente, para después ser registradas (ver Anexo 6).

Las sesiones de prueba para cada niño daban inicio en cuanto éste abría el cuento y empezaba a referirse a él, como medio de lectura, mencionando a los personajes, formulando preguntas,

señalando dibujos, etc., y finalizaba cuando el niño cerraba el libro o daba por terminada la lectura en forma tradicional: "colorín colorado", "ya terminé", "fin", o "se acabó". Cabe mencionar que el material utilizado en estas sesiones de prueba fue el mismo que usaban las profesoras en sus sesiones de narración.

Todas las cintas fueron revisadas por dos observadores independientes entrenados para registrar las categorías conductuales elaboradas para los niños, las cuales fueron tomadas del trabajo de Sulzby (1985). Estos observadores eran ajenos a las condiciones a las que fueron sometidos los sujetos (ver Anexo 2).

Resultados

Los resultados se describen de la siguiente manera: en primer lugar se hará referencia al desempeño observado por las profesoras derivados por el tipo de instrucción que recibieron; en segundo lugar se exponen los resultados obtenidos de las observaciones que se hicieron con los tres grupos de niños y por último, se muestran las respuestas de los padres de familia a los cuestionarios.

Profesoras

La revisión sobre sus respuestas al cuestionario que se les proporcionó mostró que ninguna de ellas empleaba material de lectura y/o libros de narración con sus alumnos, si bien utilizaban libros escolares. Las actividades con material escrito se centraban en la identificación de letras o sílabas y dictados. Teniendo como materiales dibujos de diferentes tamaños y colores, plastilina, plástico y rompecabezas.

Acerca de los comentarios sobre la utilidad de la lectura en pre escolar las profesoras de los grupos A y B manifestaron no leerles o contarles historias a sus alumnos con frecuencia. Sin embargo, sostuvieron que sería muy apropiado y conveniente hacer uso de actividades de lectura grupal, para así fomentar en los niños interés en este tipo de actividades, además de afectar positivamente a otras áreas del aprendizaje, como la comprensión y adquisición de habilidades de lectura.

Con las respuestas al cuestionario correspondiente y con los resultados de la prueba preliminar se pudo detectar una contradicción en la profesora que fue asignada al grupo C, ya que sostuvo llevar a cabo actividades de lectura con los niños, y emplear conductas que se catalogan como de uso de un buen narrador de historias, puesto que señaló hacer uso de la "Lectura Textual", pero también elaboración de explicaciones, pedir la participación del grupo, y elaborar preguntas para evaluar la comprensión de una historia, aunque ninguna de

estas categorías se presentaron en esta prueba inicial, pues sólo se concretó a leer textualmente la historia a su grupo.

A través de las respuestas de las tres profesoras puede inferirse una actitud positiva hacia este tipo de proyectos, a pesar de no haber encontrado evidencias que de alguna forma demostraran su uso dentro de las actividades escolares cotidianas.

Como se explicó en la metodología, con la profesora asignada al grupo A o de observación natural se sostuvo solamente la primera sesión de observación en la que se dedicó a leer textualmente a sus alumnos. Posterior a esta sesión sólo se mantuvieron sesiones de prueba con los niños de este grupo.

Las conductas de las profesoras de los grupos B sin entrenamiento y C con entrenamiento a través del período de sesiones fueron sufriendo cambios, y se reportan a continuación:

Profesora Grupo B

Para la profesora de este grupo; a partir de la sesión de narraciones se puede observar que sus conductas básicas de narración fueron la Lectura Textual, y las Explicaciones, después la Discusión, Preguntas Cerradas, Reforzamiento, Preguntas Abiertas, y con menor frecuencia las conductas de Vínculo y Diálogo de Andamio, mientras que la categoría de Retroalimentación nunca fue utilizada (ver Tabla 1, y Anexo 1).

Al ser la Lectura Textual el recurso de mayor uso junto con la de Explicaciones, el tiempo de narración total por sesión aumentaba, y en ocasiones esto provocó la falta de atención de los niños, por lo que la profesora tenía que disciplinarlos (por ejemplo: pedirles que volvieran a su lugar, que guardaran silencio, que hablaran uno por uno, que estuvieran pendientes porque les iba a preguntar) para continuar con su narración. A pesar de esto los niños desarrollaron conductas encaminadas a la adquisición y desarrollo de la lectura como se demostrará más adelante.

Tabla 1. Muestra las frecuencias totales de ejecución por categorías empleadas por las profesoras B y C respectivamente.

CATEGORIAS	PROFESORAS	
	B	C
Explicaciones	257	662
Preguntas abiertas	13	18
Preguntas cerradas	42	93
Reforzamiento	94	134
Vínculo entre la vida real y la historia	3	89
Dialogo de andamio	6	53
Discusión	144	76
Retroalimentación	0	36
Lectura textual	314	34

Profesora Grupo C

Por su parte la profesora del grupo C , a partir del entrenamiento otorgado logró modificar substancialmente su estrategia de narración de historias, ya que la conducta de Lectura Textual desapareció , dando lugar al empleo de categorías como : Explicaciones, Preguntas Abiertas, Preguntas Cerradas, Reforzamiento, Vínculo Diálogo de Andamio, y Discusión. Aunque en menor proporción la conducta de Retroalimentación (ver Tabla 2).

En cada una de las sesiones se pudo comprobar el "interés" de los niños por participar constantemente en la narración, respondiendo correctamente a las preguntas formuladas por la profesora, además hacer referencia a algunas experiencias personales que se asemejaban situaciones narradas en la historia. Este hecho fue retomado por la profesora para dar mensajes sobre la seguridad, la familia, la diferencia entre géneros, la importancia de la amistad, y la discusión sobre los valores morales.

Derivado del tipo de datos obtenidos por la ejecución de las profesoras B y C, se determinó presentar estas diferencias a través de un análisis de tendencias de cada una de las

categorías empleadas por las profesoras en las diferentes sesiones de observación, en total fueron doce sesiones con cada una de ellas. La siguiente tabla permite observar las principales diferencias en la ejecución de ambas:

CATEGORIAS	PROFESORA B		PROFESORA C	
	s	r	s	r
Explicaciones	6.99	0.06	14.06	0.81
Preguntas Abiertas	1.53	0.10	2.16	0.048
Preguntas Cerradas	3.09	0.27	4.42	0.38
Reforzamiento	5.50	0.47	6.13	0.40
Vínculo Entre La Vida Real Y La Historia	0.64	0.10	4.82	0.78
Diálogo De Andamio	0.793	0.31	3.90	0.064
Discusión	8.083	0.46	3.73	0.40
Retroalimentación	*	*	1.48	0.88

Nota : El cálculo de los datos se realizó a través del programa de cómputo SYSTAT, versión 5.0 de acuerdo al diseño. SPLIT PLOT, comparando los datos de los sujetos en las diferentes sesiones, según el tipo de entrenamiento al que fueron sometidos.

A través de la revisión de esta tabla se puede notar que la conducta que presenta un índice de correlación positivo más alto es la categoría Explicaciones dentro de las ejecuciones de la profesora del grupo C, siguiendo el de la categoría Vínculo entre la Vida real y la Historia, así como también Retroalimentación, estos datos no pueden encontrarse en ninguna de las categorías empleadas por la profesora del grupo B, en los cuales los niveles de correlación están por debajo de una correlación de 0.4, lo cual sugiere que las diferencias en ejecución entre ambas se debe al tipo de instrucción y entrenamiento al cual fue sometida la profesora del grupo C. Esto es aún más evidente al observar la serie de comparaciones gráficas, en las cuales se reflejan las diferencias en ejecución tanto en los niveles, como en la tendencia de los datos (resultados específicos y generales en las Tablas Anexas 3, 4 y 5).

Como se puede apreciar en la representación gráfica de la ejecución de la profesora B las categorías de Vínculo entre la Vida real y la Historia, Diálogo de Andamio, y Retroalimentación no se presentan, puesto que esta profesora nunca hizo uso de ellas, o bien con tan poca frecuencia que no se hace necesario el cálculo de las mismas.

A diferencia de la profesora del grupo B, la profesora del grupo C utilizó todas las categorías en las cuales se le entrenó, a pesar de encontrarse marcadas diferencias en el uso de una a otra categoría, es claro el ejemplo de "Explicaciones", con el resto de las categorías. Estos datos podrían sugerir dos hechos: el primero de ellos, se refiere a cómo las variedades en ejecución entre las maestras se ven reflejadas en los intentos de los grupos de niños a su cargo, y por otra parte, que existen categorías que propician de alguna forma las disparidad en la ejecución de los grupos.

Por ejemplo, en la categoría de Explicaciones, la profesora del grupo B no demuestra ningún tipo de tendencias en el uso de esta conducta, en cambio, la profesora del grupo C marca una pauta de incremento constante en el uso de esta categoría, dos veces mayor al nivel de la profesora del otro grupo.

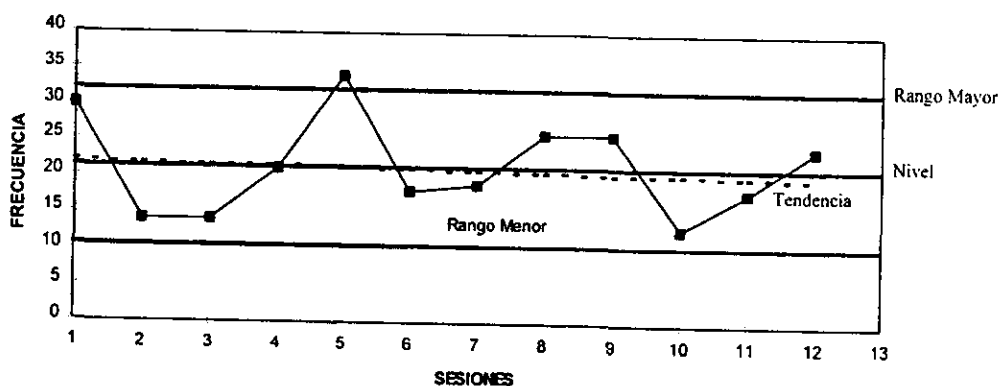


Figura 1. Muestra la frecuencia de uso de la categorías Explicaciones, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($\bar{a}=22$, $\bar{b}=20$) para la ejecución de la profesora del Grupo B.

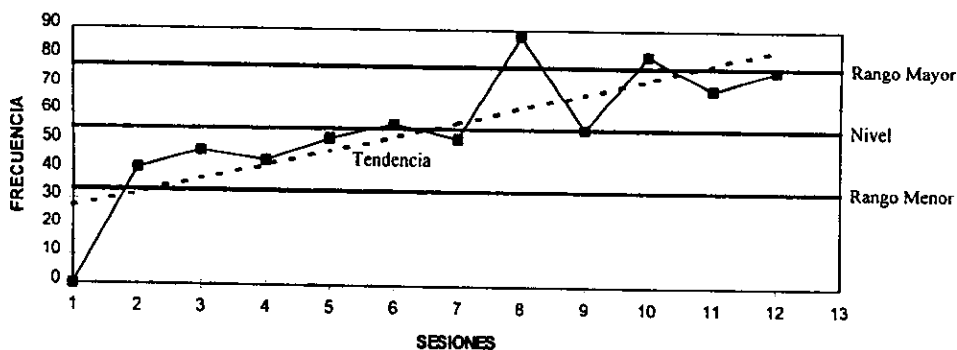


Figura 2. Muestra la frecuencia de uso de la categoría Explicaciones, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($\underline{a}=27$, $\underline{b}=83$) para la ejecución de la profesora del Grupo C.

En cambio el uso de la categoría Preguntas Abiertas el nivel de ejecución de ambas profesoras es bajo, aunque en el caso de la profesora B, su tendencia es negativa, y para la profesora el grupo C la tendencia se mantiene sin cambios a lo largo de las doce sesiones de observación.

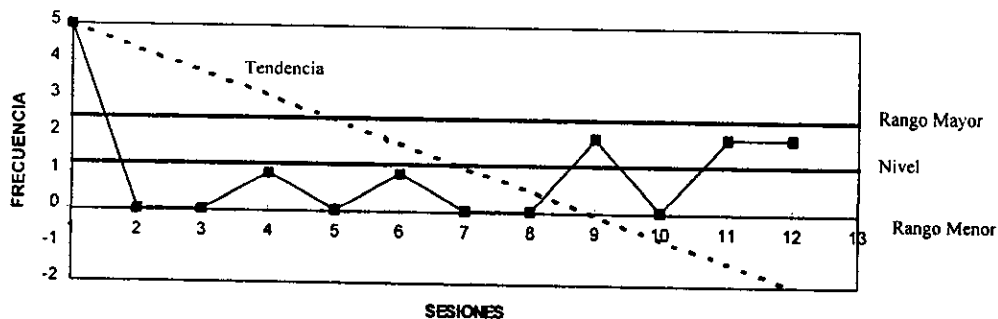


Figura 3. Muestra la frecuencia de uso de las categorías Preguntas Abiertas, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($\underline{a}=5$, $\underline{b}=-2$) para la ejecución de la profesora del Grupo B.

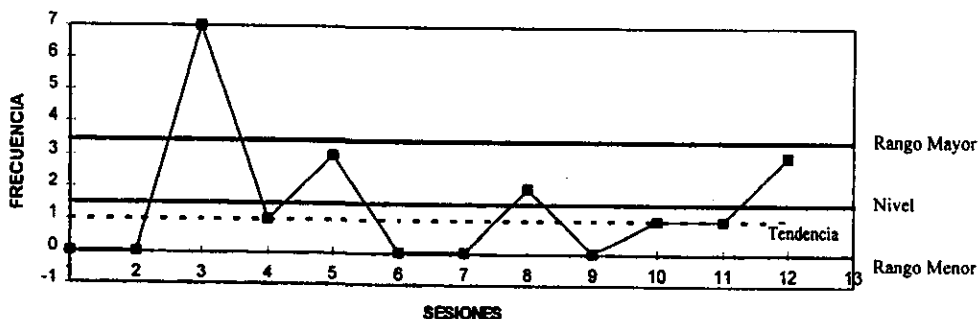


Figura 4. Muestra la frecuencia de uso de la categorías Preguntas Abiertas, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($\underline{a}=1$, $\underline{b}=1$) para la ejecución de la profesora del Grupo C.

Para la categoría de Preguntas Cerradas, nuevamente la comparación favorece a la ejecución de la profesora a cargo del grupo C, en la que se observa un uso ligeramente mayor de esta categoría sobre la ejecución de la otra profesora, los niveles son similares. Sin embargo, la tendencia de ejecución de la profesora C va en incremento, y sucede lo contrario con este parámetro de ejecución para la profesora B el cual va en decremento.

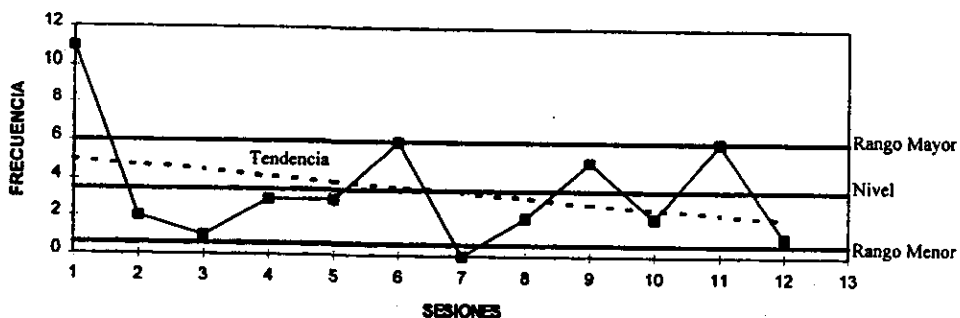


Figura 5. Muestra la frecuencia de uso de la categorías Preguntas Cerradas, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($\underline{a}=5$, $\underline{b}=2$) para la ejecución de la profesora del Grupo B.

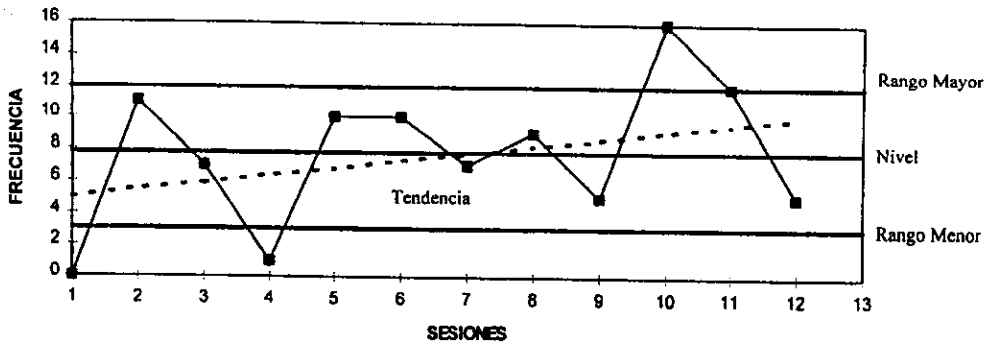


Figura 6. Muestra la frecuencia de uso de la categorías Preguntas Cerradas, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($a=5$, $b=10$) para la ejecución de la profesora del Grupo C.

La ejecución de estas profesoras en la categoría Reforzamiento, también es muy diferente, el nivel de ejecución de la profesora B es dos veces menor al de la profesora C, y a pesar de que las tendencias de ejecución de ambas van en incremento, se observa una variabilidad menor en la ejecución de la profesora C, es decir el incremento de uso es constante.

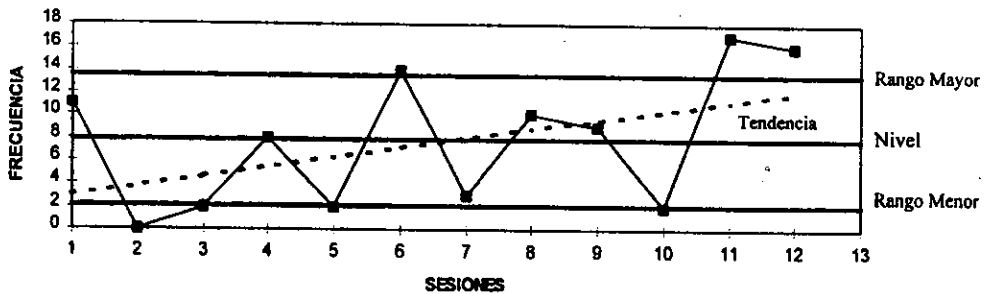


Figura 7. Muestra la frecuencia de uso de la categoría Reforzamiento, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($a=3$, $b=12$) para la ejecución de la profesora del Grupo B.

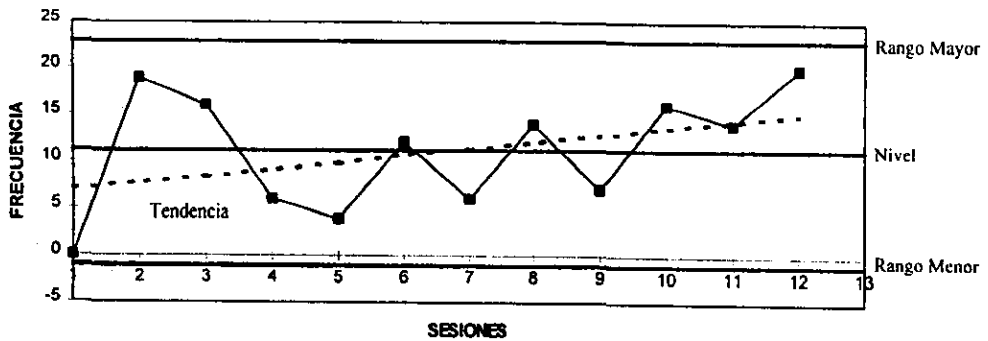


Figura 8. Muestra la frecuencia de uso de la categoría Reforzamiento, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($\underline{a}=7$, $\underline{b}=15$) para la ejecución de la profesora del Grupo C.

En la categoría Discusión, se muestra una clara ventaja en la ejecución de la profesora B sobre la profesora del grupo C, ya que los niveles marcan un incremento dos veces mayor, y aunque la profesora del grupo C también posee una tendencia positiva y constante, no alcanza los niveles de la profesora B.

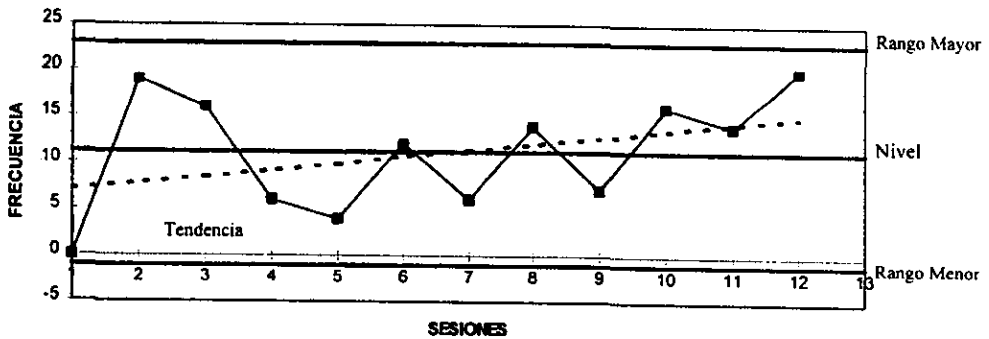


Figura 9. Muestra la frecuencia de uso de la categoría Discusión, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($\underline{a}=6$, $\underline{b}=18$) para la ejecución de la profesora del Grupo B.

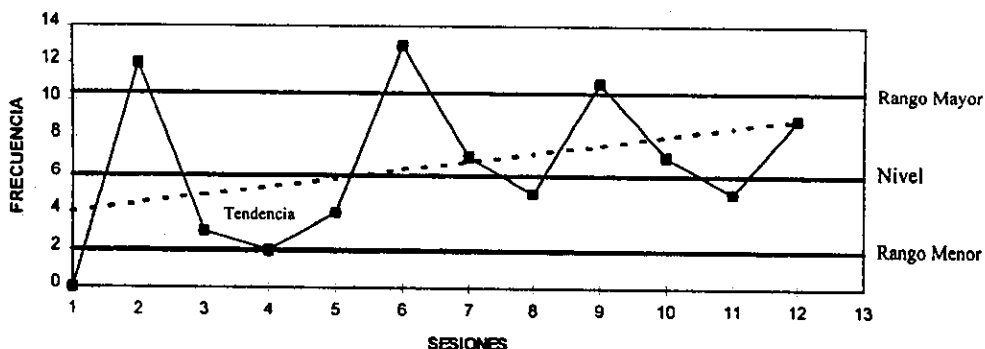


Figura 10. Muestra la frecuencia de uso de la categoría Discusión, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($\underline{a}=4$, $\underline{b}=9$) para la ejecución de la profesora del Grupo B.

Como se había mencionado anteriormente las comparaciones entre profesoras sólo pueden presentarse hasta esta categoría, ya que la profesora del grupo B, nunca presentó las categorías de Vínculo entre la Vida Real, Diálogo de Andamio, y Retroalimentación, mismas que sólo fueron observadas en la ejecución de la profesora del grupo C.

Para esta profesora la categoría de Vínculo entre la Vida Real y la Historia presenta una tendencia positiva, con un incremento constante en su uso; en cuanto a la categoría de Diálogo de Andamio se puede observar un uso predominante en las sesiones dos y cinco, pero la tendencia sin cambios demuestra una falta de aplicabilidad constante de esta categoría en la ejecución de esta profesora; lo contrario ocurre con la conducta de Retroalimentación, ya que la tendencia se manifiesta como positiva, y con un cambio acelerado a partir de la sesión número ocho.

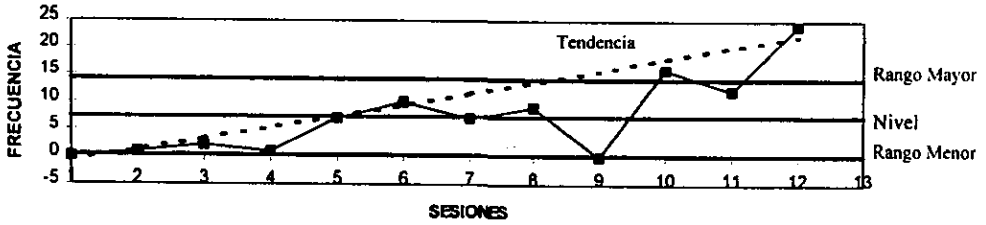


Figura 11. Muestra la frecuencia de uso de la categoría Vínculo entre la Vida Real y la Historia, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($\underline{a}=-1$, $\underline{b}=22$) para la ejecución de la profesora del Grupo C.

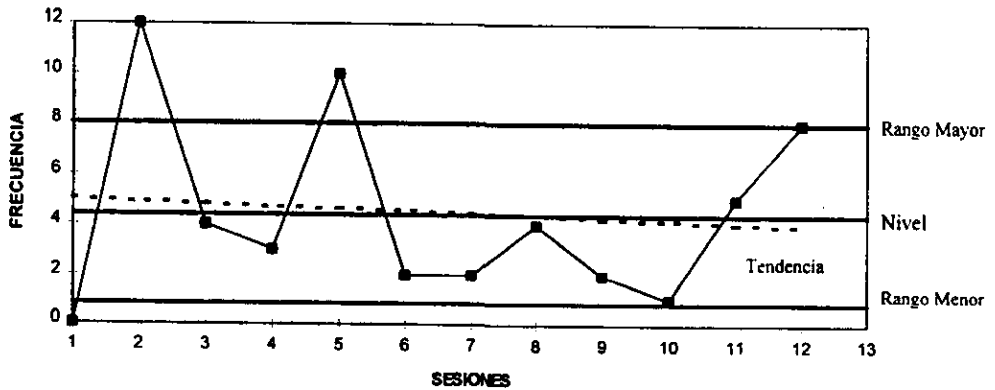


Figura 12. Muestra la frecuencia de uso de la categoría Diálogo de Andamio, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($\underline{a}=5$, $\underline{b}=4$) para la ejecución de la profesora del Grupo C.

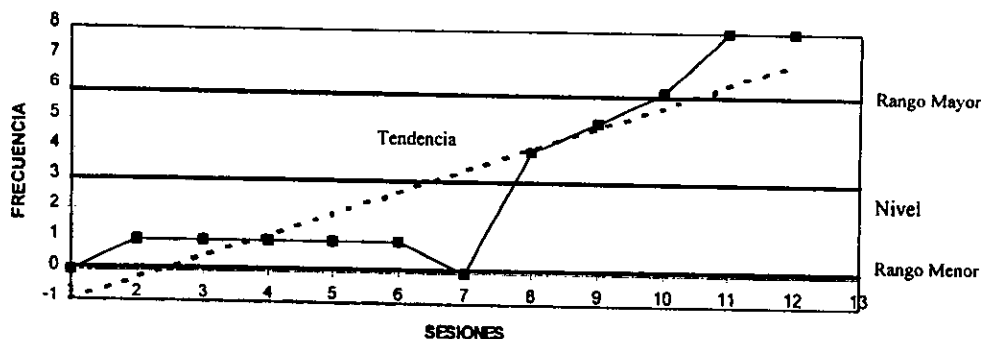


Figura 13. Muestra la frecuencia de uso de la categoría Retroalimentación, el Nivel de Ejecución, los Rangos mayor y menor, así como el cálculo de la tendencia ($a=-1$, $b=7$) para la ejecución de la profesora del Grupo C.

La diversificación en el uso de categorías, en las que fue entrenada esta profesora, explica el desempeño sobresaliente de este grupo. Por lo que la hipótesis sobre el tipo de interacción que se generó entre la profesora y sus alumnos trae como resultado que los niños adquieran y desarrollen conductas de complejidad creciente para la actividad de lectura. Además de verse a ésta como un proceso evolutivo, puesto que sólo en este grupo se observó la influencia de los textos en los intentos de los niños al tratar de "leer" un cuento conocido como se describe a continuación.

Grupos De Niños

Grupo A observación natural:

Cabe recordar que a este grupo no se le dio ningún tipo de instrucción especial y sólo se les visitaba cada tres semanas para sostener las sesiones de observación en las habilidades de lectura de los niños.

Durante las cinco sesiones de prueba de este grupo, se observó que los sujetos mantuvieron constante el uso de categorías de menor nivel jerárquico dentro de la Influencia de los Dibujos, esto se refiere al enorme uso de “Señalamientos y Comentarios”, y “Siguiendo la Acción”, es muy fácil detectar que este grupo utilizó en gran parte la estrategia de nombrar a los elementos de las historias sin ningún tipo de relación o coherencia. También se puede ver como a pesar de emplear categorías de mayor complejidad en la primera sesión su uso no se mantuvo constante, y sólo se reducen a la identificación de dos de los miembros del grupo (ver la siguiente tabla de especificación).

Tabla 3. Muestra la frecuencia de ejecución por categoría del grupo A durante las cinco sesiones de observación

FRECUENCIAS POR CATEGORIAS DEL GRUPO A EN LAS SESIONES DE OBSERVACIÓN					
CATEGORIAS	1	2	3	4	5
Señalamientos Y Comentarios	216	136	151	131	121
Siguiendo La Acción	25	113	77	63	47
Historia Diálogo	3	*	2	*	*
Historia Monólogo	36	4	12	19	8
Lectura Similar Al Original	*	*	*	*	*
Lectura Pie De La Letra	*	*	*	*	*
Negarse	*	*	*	*	*
Leyendo Aspectualmente	*	*	*	*	*
Lectura De Estrategias Sin Equilibrio	*	*	*	*	*
Lectura Independiente	*	*	*	*	*

Grupo B sin entrenamiento:

Cabe recordar que para este grupo la instrucción para la profesora fue el tener actividades de narración con los niños, siguiendo la estrategia que ella deseara, en la ejecución de los sujetos se observaron cambios constantes y paulatinos, ya que en cada sesión existieron avances en cuanto al tipo de categorías empleadas por este grupo.

En la Tabla 4 se pueden detectar cómo el uso de las categorías de menor complejidad, por ejemplo: "Señalamientos y Comentarios" fue en las primeras dos sesiones una de las de mayor uso y para la sesión tres existió un *decremento fácil de observar*, para las sesiones cuatro y cinco, el uso de esta categoría disminuye hasta desaparecer.

Este mismo proceso ocurre con las categorías "Siguiendo la Acción" e "Historia Diálogo", que son de cierta manera las de menor complejidad junto con la categoría anterior dentro de la influencia que ejercen los Dibujos, ya que en ellas no se puede distinguir una coherencia de narración, sino la identificación de extractos de la historia, que difícilmente pueden ser comprensibles por separado.

Por el contrario, el uso de categorías que se relacionan con una narración de historias como tal, con entonación, coherencia, adecuado manejo del material, hacer un uso correcto de conectivos, así como una correcta conjugación de verbos, se pueden destacar a partir de las categorías "Historia Monólogo", "Lectura y Relato Mezclado", "Historia Similar al Original" y "Lectura al pie de la Letra". A pesar de que aún son características de la influencia de los dibujos sobre los intentos de los niños, en esta ocasión su uso va en una complejidad ascendente, ya que al paso del tiempo los niños recurrieron a este tipo de categorías con mayor frecuencia.

Tabla 4. Muestra la frecuencia de ejecución por categorías para el grupo B durante las cinco sesiones de observación

FRECUENCIAS POR CATEGORIAS DEL GRUPO B EN LAS SESIONES DE OBSERVACION					
CATEGORIAS	1	2	3	4	5
Señalamientos Y Comentarios	27	56	13	1	*
Siguiendo La Acción	61	57	17	8	*
Historia Diálogo	27	10	3	1	*
Historia Monólogo	36	29	85	94	63
Lectura Similar Al Original	*	12	40	40	77
Lectura Pie De La Letra	*	*	17	14	24
Negarse	6	*	*	*	*
Leyendo Aspectualmente	*	*	*	*	*
Lectura De Estrategias Sin Equilibrio	*	*	*	*	*
Lectura Independiente	*	*	*	*	*

Grupo C con entrenamiento:

Para el grupo experimental, existieron patrones similares de cambio con relación al grupo B. Sin embargo, el uso que hace el grupo C de categorías más complejas son a las que recurre en mayor proporción, y son observadas a partir de la segunda sesión de prueba. El uso de las tres categorías, que pueden ser identificadas como de menor complejidad: "Señalamientos y Comentarios", "Siguiendo la Acción", e "Historia Diálogo" disminuyen de manera acentuada en las sesiones dos y tres, y desaparecen en las últimas sesiones de prueba.

El uso de la categoría "Historia Monólogo" que se caracteriza por el uso de conectivos, y conjugación correcta de los verbos, haciendo más comprensible una historia, incrementa en la segunda sesión, y sufre un decremento fácil de observar en la sesión tres, desapareciendo en la sesión cuatro, pero al mismo tiempo durante la sesión tres se observa un incremento en el uso de categorías más complejas, que ya se venían presentando desde la segunda prueba, aumentando considerablemente el uso de "Lectura Similar al Original", y "Lectura al pie de la Letra".

Es a partir de la sesión tres , donde podemos hablar de una clara influencia del tipo de entrenamiento que se le brindó a la profesora encargada de este grupo, sobre los intentos de los niños. Llegando este grupo a presentar categorías que se ven influidas ya por el texto, y no por los dibujos, aspecto que no se observó en ninguno de los otros dos grupos.

Tabla 5. Muestra las frecuencias por categorías para el grupo C en las cinco sesiones de observación.

FRECUENCIAS POR CATEGORIAS DEL GRUPO C EN LAS SESIONES DE OBSERVACIÓN					
CATEGORIAS	1	2	3	4	5
Señalamientos Y Comentarios	29	11	10	*	*
Siguiendo La Acción	61	6	2	*	*
Historia Diálogo	19	*	*	*	*
Historia Monólogo	84	163	102	77	*
Lectura Similar Al Original	3	46	59	74	30
Lectura Pie De La Letra	*	1	75	80	148
Negarse	1	*	*	*	*
Leyendo Aspectualmente	*	*	*	*	6
Lectura De Estrategias Sin Equilibrio	*	*	*	*	*
Lectura Independiente	*	*	*	*	*

Para una fácil comprensión de lo que arriba se sostiene se muestra a continuación una tabla en la que se concentran los datos de frecuencias totales por categoría para los tres diferentes grupos de niños:

Tabla 6. Muestra las frecuencias totales de ejecución para cada categoría de los grupos de niños A, B, C.

FRECUENCIAS TOTALES POR CATEGORIAS PARA CADA GRUPO			
CATEGORIAS	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C
Señalamientos Y Comentarios	755	97	50
Siguiendo La Acción	335	142	69
Historia Diálogo	5	41	19
Historia Monólogo	79	307	489
Lectura Similar Al Original	*	169	209
Lectura Pie De La Letra	*	55	304
Negarse	*	*	1
Leyendo Aspectualmente	*	*	6
Lectura De Estrategias Sin Equilibrio	*	*	*
Lectura Independiente	*	*	*

Para tratar de determinar si existieron diferencias significativas en la ejecución de los tres grupos como consecuencia del tipo de condiciones a las cuales fueron expuestos, los datos presentados anteriormente se sometieron a un Análisis de Varianza (ANOVA), para cada una de las categorías, comparando la ejecución de los sujetos de cada grupo en cada sesión de observación, utilizando el programa de cómputo estadístico SYSTAT.

Debido a que no todos los grupos presentaron datos en todas las categorías para realizar las diferentes comparaciones, se consideraron sólo las siguientes:

Tabla 7. Muestra los resultados del Análisis de Varianza para las categorías Señalamientos y comentarios, Siguiendo la acción, Historia Monólogo, Lectura similar al original, para los grupos de niños B y C.

CATEGORIAS	SS	DF	MS	F	P
Señalamientos y Comentarios	1203.215	1	1203.215	6730	0.013
Siguiendo la Acción	640.381	1	640.381	14.241	0.000
Historia Monólogo	3775.315	1	3775.315	105.410	0.000
Lectura Similar al Original	971.524	1	971.524	43.661	0.000

Como se puede observar los datos que se muestran en esta tabla permiten sostener que las diferencias en ejecución de los grupos son significativas, con una probabilidad menor a 0.01, lo cual responde a las expectativas de cambio que se esperaban en el desempeño de los grupos como resultado de los diferentes modelos adultos de narración.

Por otra parte, es necesario destacar que no fue posible comparar los datos de las categorías de mayor complejidad, como "Lectura al Pie de la Letra", ya que los datos sólo fueron presentados por los grupos B y C.

Por ello se decidió hacer uso de la prueba *t de Student para Muestras Independientes* - utilizando el programa de cómputo SYSTAT - para tratar de aclarar si las diferencias de ejecución que en apariencia favorecían a la ejecución del grupo C, se debían al tipo de entrenamiento que se le brindó a la profesora de ese grupo. Las categorías que se

sometieron a ese análisis fueron Historia Monólogo, Lectura Similar al Original y Lectura al Pie de la Letra, encontrando datos satisfactorios sólo en esta última, por lo que podemos concluir que si bien es cierto que el hecho de someter a un grupo de niños a sesiones de narración con una periodicidad similar a la descrita anteriormente (caso de los grupos B y C) permite desarrollar habilidades de lectura a una población como esta, estas habilidades pueden alcanzar una mayor complejidad si se somete al modelo adulto de narración a un entrenamiento como el descrito en este trabajo (ver tabla siguiente).

Tabla 8. Muestra los resultados de media , desviación estándar, y probabilidad para las categorías de Historia Monólogo, Lectura similar al original, Lectura al pie de la letra, para los grupos B y C.

CATEGORIAS	MEAN		SD		DF		T		P	
	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
HISTORIA MONÓLOGO	21.1	28.00	17.4	12.63	28	25.5	1.30	1.30	0.20	0.20
LECTURA SIMILAR AL ORIGINAL	10.4	14.133	7	14.33	28	20.9	0.88	0.88	0.38	0.38
LECTURA AL PIE DE LA LETRA	3.66	20.933	6.19	11.40	28	21.6	5.15	5.15	0.00	0.00

Por otra parte la categoría "Leyendo Aspectualmente", sólo fue presentada por el grupo C, aunque en una pequeña proporción, esto revela la influencia del texto, que se venía ejerciendo en las ejecuciones de los niños de este grupo en particular, y que no se observa al mismo nivel y ritmo en el grupo B, y menos aún en el grupo A.

Esto permite suponer que la influencia que tienen las actividades cotidianas del preescolar, dirigidas a los niños de cuatro años, no están encaminadas a propiciar la adquisición y desarrollo de habilidades en la lectura, para este tipo de población, como lo demuestra la ejecución del grupo A.

Por lo anterior, se sostiene que no basta contar con actividades de preescolar programadas para que los alumnos de este nivel desarrollen o adquieran habilidades de lectura. Así como tampoco es suficiente contar con un período específico de narraciones para que se fomente e incremente esta habilidad. Sino, que la diferencia radica en el tipo de interacción profesor-alumno, que a partir de un entrenamiento al profesor, se busque el intercambio de ideas cuyo objetivo sea que el alumno adopte una actitud de participación en la elaboración de la historia, en su narración, y discusión posterior, en la que se involucren elementos que tengan un vínculo con experiencias personales, y fáciles de entender para los niños.

Para alcanzar la meta de tener una población con amplias posibilidades de aprender por medio de la lectura, primero se debe proporcionar el material necesario para hacerlo, después se le debe de acompañar de la interacción mediada a través de un adulto o bien de un par con experiencia en la lectura, y así ayudar al pequeño a descubrir el sentido que encierra un texto, a partir de lo que el niño ya sabe sobre éste, y no partiendo de cero como se tiene en la práctica común. Descartando los avances en lectura como un proceso aditivo, y cambiándolo por un proceso de interacción constante.

Padres de Familia

A partir de la revisión de los cuestionarios dirigidos a los padres de familia del Grupo A observación natural, podemos decir que existe alrededor de los niños poca posibilidad de desarrollo de habilidades de lectura en su hogar, esto debido a dos factores: El primero de ellos es el tiempo dedicado por los padres a participar con sus hijos de cuatro años en actividades de narración y/o lectura, pues en promedio emplean 24 minutos a la semana, es decir, una sesión. Los datos de descripción de actividades confirman lo anterior, ya que ninguno de ellos mencionó llevar a cabo este tipo de tareas con sus hijos.

El segundo factor es el tipo de material, ante lo cual se puede decir, que pese a que los padres brindan a sus hijos material como cuentos, sus propias preferencias parecen reflejar

sólo una influencia de tipo comercial, ya que el tipo de revista que mencionaron con mayor frecuencia fue de modas, y los periódicos son de tendencia deportiva.

A pesar de que los padres de familia presentaron una actitud que se puede calificar como de positiva hacia la lectura, y de verse a sí mismos como los responsables de promoverla en sus hijos pequeños. Por medio de los datos se puede inferir la poca importancia que este grupo de padres en particular emplea para fomentar el hábito y gusto por la lectura, así como de restar significado al tipo de interacción que debe presentarse, para que existan avances concretos en los niños; ya que según ellos se dedican a explicar a sus hijos y elaborar preguntas para evaluar el nivel de comprensión de la historia.

Las respuestas de los padres a este cuestionario pudieron verse afectadas, al generar en ellos, una expectativa de evaluación sobre su papel como modelos adultos, ante lo cual tenían que obtener una buena calificación sobre su ejecución. Sin embargo, la actuación del grupo de niños A, refleja la influencia de la escuela y de sus hogares sobre sus diferentes actuaciones en las sesiones de prueba.

Partiendo de lo anterior, la programación y práctica de la lectura en este grupo, así como el tipo de ambiente alfabetizador de sus hogares hasta el momento en poco han contribuido en la adquisición de habilidades de lectura.

Para el Grupo B sin entrenamiento los datos reportados demuestran que pasan con sus hijos un promedio de cuatro horas diarias, de las cuales sólo emplean cinco minutos con dieciocho segundos para la lectura de cuentos, en sesiones que llevan a cabo una vez a la semana en promedio, lo cual es un espacio muy reducido para tratar de fomentar en los pequeños algún interés en este tipo de actividades.

De igual forma, proporcionan material escrito en sus hogares al cual tienen acceso los pequeños, pero no brindan la oportunidad de retroalimentación sobre la actuación de sus hijos, con lo cual se pierde la oportunidad de desarrollo de estas habilidades en sus casas,

las preferencias de lectura de los padres obedece al mismo tipo de revistas comerciales, y periódicos deportivos, sólo en dos de los casos se reportó estar suscrito a revistas de análisis económico y político.

En cuanto a los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a los padres de familia del Grupo C con entrenamiento, se puede detectar que existe un ambiente alfabetizador, que puede ser calificado como de irregular.

Esto se debe a que en promedio ocupan un tiempo de interacción con sus hijos igual a tres horas, de las cuales sólo emplean en la narración de cuentos o libros con sus hijos de cuatro años un tiempo promedio de 5 minutos con 18 segundos, durante el cual sólo pueden ser leídos o narrados un cuento de 5 ó 6 páginas, sin hacer uso de explicaciones o preguntas, a pesar de que así lo reportaron los padres.

Por otra parte, al parecer los hábitos de este grupo de padres no se reduce a la lectura de revistas comerciales o de periódicos deportivos, sino que hay que sumar revistas de tipo cultural y periódicos de corte financiero.

La actitud de los padres hacia la lectura se puede interpretar como *buena* al igual que en los otros grupos, considerando la compra y disposición de material de lectura destinado para sus hijos, además de incluir sus comentarios acerca de que este tipo de actividades debe ser fomentado en los hogares, y así contribuir en el aprendizaje académico convencional, fomentándolo como placer. Sin embargo, los datos sobre el tiempo dedicado a esta tarea parecen contradecir lo sostenido por los padres.

Lo anterior lleva a pensar en las pocas posibilidades que se brinda en estos hogares al restar importancia a la interacción padre - hijo como una posibilidad de espacio para el aprendizaje formal de habilidades que pueden ser desarrolladas en un primer momento dentro del hogar, y seguir fomentándose a la par de las actividades específicas que se

proporcionan dentro de las aulas escolares y, así apoyar significativamente en los progresos académicos de sus hijos.

Discusión

Los resultados arrojados por esta investigación confirman la hipótesis que se planteó acerca de las posibilidades de desarrollo de la lectura en los niños de preescolar a través del uso de la narración de historias infantiles, por medio de la práctica de estrategias que le permitan al modelo adulto proporcionar a los niños la oportunidad de participación en la elaboración de la historia, queda claro que el uso de conductas como: Explicar, Elaborar Preguntas y el Reforzar son la base para iniciar y mantener la retroalimentación entre el niño y el adulto. Aunque en un principio, el primero mantenga un papel pasivo al escuchar solamente el relato de su profesora, los cambios paulatinos observados en la ejecución de los niños del Grupo Experimental C lo demuestran.

Lo cual viene a corroborar los resultados de las investigaciones de Morrow (1990) y Valdez Menchaca y Whitehurst (1992) demostrando que no es suficiente contar con un período de intervención en el que se repitan las historias cierto número de ocasiones, sino el tipo de entrenamiento que reciben los modelos adultos, en este caso las profesoras, al recibir las instrucciones sobre el enorme potencial de aprendizaje que representa el hecho de que sus alumnos aprendan de forma activa, estas generan un espacio de interacción equitativo, en el que su principal objetivo es fomentar un mayor número de participaciones y preguntas sobre el texto en lo que se refiere a los conceptos, la trama, los personajes y el desenlace de una historia.

Es necesario reconocer que el elemento de contingencia es muy importante dentro de las interacciones que buscan propiciar una influencia positiva para las conductas de los niños, en lo que respecta a la ejecución de lectura en el hogar y por supuesto en el ámbito académico, ya que de esta manera las estrategias que adoptan las madres y/o profesoras, recuperan las intervenciones de los niños, las cuales pueden ser corregidas, expandidas o bien reforzadas.

Como se comentaba antes, no es suficiente contar con sólo algunos aspectos como el tipo de ambiente físico en el que convivan los niños durante sus prácticas académicas, sino también se debe cuidar el tipo de interacción maestro - niño, y la discusión que se genera como parte de la práctica de la lectura o narración de cuentos en clase.

Lo que esta investigación sostiene, es que la intervención con libros de cuentos puede funcionar para los niños, hijos de padres de bajos recursos, con habilidades de lenguaje normal, con sus profesoras en los centros de cuidado a los que asisten. La investigación demuestra que los efectos sobre el lenguaje de los niños pueden mantenerse, y obtenerse una intervención que motive al niño a hablar acerca de los dibujos en los libros de cuentos, además de proveerles de un modelamiento apropiado y retroalimentación progresivamente más sofisticada en el uso del lenguaje. La determinación del uso de este tipo de material obedeció a lo sostenido por Sulzby (1985) en cuya investigación rechaza la posibilidad de poner en contacto a los niños pequeños con material que no les sea agradable. Los libros que se van a utilizar dentro de una intervención deben de ser reconocidos por la población muestra como sus "favoritos" de lo contrario los resultados positivos serán escasos. Como lo señalaron Pellegrini et. al. (1994), quienes supusieron que los grupos económicamente de bajos recursos tenían un mayor acceso a textos como los anuncios publicitarios ocasionales, encontrando que esto raramente se cumple si se pone a la población en contacto con historietas o literatura popular infantil.

La aportación que hace este trabajo a la solución de este problema es sobre la población preescolar, la cual a pesar de estar expuesta dentro del hogar a ambientes literarios pobres o escasos, tendrán la oportunidad de adquirir este hábito y gusto por la lectura a través de la práctica de esta actividad dentro de los centros educativos a los que acuden, contando con profesoras entrenadas en la estrategia de narración descrita antes. De hecho el material está al alcance de ser adquirido por las mismas instituciones o bien por medio del apoyo de los padres de familia, las profesoras estarían participando en el seguimiento de las conductas de sus alumnos encontrando que con un mínimo de tiempo empleado pueden lograrse

cambios paulatinos y crecientes en las habilidades e interés de los niños por la lectura y/o narración de historias.

La literatura y los experimentos realizados hasta la fecha permiten sostener que las habilidades de lectura de los niños de preescolar se ven afectadas en lo que toca a: la adquisición de nuevo vocabulario; formas de expresión; manipulación correcta del material de lectura; así como de la gestación de un interés por este tipo de actividades al interior de sus centros de educación.

Las experiencias literarias de los niños empiezan a muy temprana edad, como lo sostienen Harste y Burke (citado en Ferreiro, 1996) y Nagy, Anderson y Herman (1987). En este trabajo se constató lo anterior, ya que cuando los niños que participaron en este trabajo tuvieron la oportunidad de entrar en contacto con material escrito de manera cotidiana, fueron capaces de reconocer los elementos que podían ser leídos de aquellos que sólo permiten identificar su representación en un dibujo, aunque esta habilidad en realidad sea el antecedente de la lectura formal, esta situación es la que vivieron los niños del grupo A que aún no contaban con la habilidad de lectura, y solo suponían lo que significaba algún texto a través de la identificación de algún dibujo.

Como señala Cazden (en Ferreiro 1996), cierto es que el desarrollo de habilidades de abstracción se consigue a través de una continua exposición y práctica de la misma actividad de lectura, pero el papel del contexto social en la parte emotiva juega un papel muy importante, recordando que la conducta de lectura puede complejizarse aún más allá de la mera decodificación o del reconocimiento de ilustraciones o bien de algunos pasajes de las historias. Sin embargo, la respuesta de las mismas autoridades que cuentan con la infraestructura de información, administrativa y física, sostienen hoy día que el reto a vencer es hacer que la población que puede leer lo haga como un hábito del cual recibe placer, al captar y tener nuevo acceso al texto e incorporarlo a su mundo cotidiano.

Los datos una y otra vez demostraron la eficacia de esta forma de intervención con los niños de preescolar, sabemos que los esfuerzos de las autoridades institucionales podrían semejarse en mucho de los aspectos de esta postura. Sin embargo, sus esfuerzos han dejado fuera a este tipo de población precisamente porque no saben leer. La organización y evaluación de: Narraciones, Círculos de Lectura, Salas de Lectura, etc. no concibe la participación de los niños más pequeños. Lo que aún refleja un seguimiento a una postura en que los niños sólo pueden desarrollar este tipo de habilidades cuando alcanzan cierto nivel de maduración fisiológica.

Si bien resultan positivas las expectativas acerca de la ejecución de madres e hijos de nivel socioeconómico alto, por ejemplo en el trabajo de Ninio (1983), se presentaron también formas de intervención de bajo costo con resultados altamente satisfactorios con madres e hijos provenientes de poblaciones de bajos recursos como en el trabajo de Neuman y Gallagher (1994), lo cual significa que existen vías alternas que posibilitan la corrección y la prevención de déficits en conductas que requieren de las habilidades de lectura, lo cual buscó también esta intervención.

A pesar de que en la revisión llevada a cabo para la elaboración de este trabajo, algunos de los autores utilizaron la herramienta de pruebas estandarizadas para tratar de encontrar cambios en los niños de acuerdo al objetivo de investigación en situaciones de antes y después de la intervención (Crain - Thorenson y Dale, 1992; Dickinson y Smith, 1994; Elley, 1989; Lundberg, Frost y Petersen, 1988; Reutzell, Hollingsworth y Eldredge, 1994), la experiencia en trabajos anteriores permite señalar que su uso no es recomendable para tratar de observar líneas de transición en la ejecución de los sujetos en diversos momentos de la puesta en marcha de la investigación, además se deja fuera de análisis factores importantes como la reflexión acerca del tipo de interacción que se posibilita con las conductas que generan tanto los adultos como los pequeños.

Las intervenciones que hacen uso desmedido de este tipo de herramientas pueden encontrar resultados rápidos en la asociación correcta de los sonidos de las letras. Sin embargo, no

resuelven el problema sobre la comprensión de lectura, presentando un esquema limitado en la solución de la lectura para los niños.

Se puede llegar a señalar que el evaluar este tipo de habilidades a través de pruebas estandarizadas, quizá no sea lo más idóneo, ya que indudablemente los niños aprendieron cómo usar un libro, en otras palabras el leer historias puede ser un predictor muy fuerte de coeficiente intelectual (C.I.) elevado, entre otras cosas esta es una forma positiva que los padres tienen para preparar a sus hijos a la educación escolar, de acuerdo a lo señalado por Debaryshe (1993); Hamilton y MacCormick (1989) y Sorby y Martlew (1991).

Evidentemente cada fenómeno se caracteriza por su propia historia, por los cambios que sufre no sólo en los aspectos cuantitativos, sino también en los cualitativos, esto como una forma básica de transformación de los procesos elementales hasta alcanzar formas de pensamiento cada vez más complejos, los cuales se dan a partir de la sociedad y por ende de la cultura.

Para este trabajo el punto de partida fue el tipo de relación adulto - niño - texto que se impulsa a través de la ejecución de los profesores, ya que estos son los que dan la pauta de participación a los alumnos a su cargo, con esto se impulsó indirectamente el aspecto afectivo de la relación, según lo expuesto por Bus y Van Ijzendoorn (1988), y se reforzó una vez más el hecho de contar con un contexto social que brinda significado a la actividad de lectura e interpretación de lo que se lee, relacionándolo con aspectos de la vida cotidiana, lo cual permite establecer relaciones y adoptar diferentes formas para la solución de problemas similares para los niños, como lo sostiene McCormick, Stoner y Duncan (1994).

En este estudio también se contó con la oportunidad de discutir sobre los contenidos de las historias y la reacción de los personajes implicados, tareas que en muchas ocasiones se solicita hacer hasta haber alcanzado cierto nivel de estudios académicos, incluso estudios profesionales en ocasiones. Por lo que esta es una buena oportunidad para empezar a desarrollar este tipo de habilidades.

Por último, los profesores deben recibir información sobre los resultados encontrados a través de este tipo de investigaciones, y propiciar su participación de una manera cada vez más formal y sistematizada, conforme los datos vayan indicando avances y direcciones a seguir. Se debe ir dejando poco a poco el sistema tradicional de participación ; se tiene que buscar modificar los turnos de intercambio de información, las actitudes hacia los sistemas de enseñanza, y sobre todo propiciar la generación de una población preocupada por adquirir habilidades, y nuevas estrategias para la lectura, su práctica y hábitos.

El problema de la falta de lectura en la población mexicana no puede ser resuelto en su totalidad con un trabajo como el presente, de hecho este no fue el objetivo del mismo, sino aportar un método que permita desarrollar todos estos aspectos en una población cautiva, y ciertamente ávida de conocimientos, como lo es la preescolar, lo cual vale la pena aprovechar.

El trabajo desarrollado permite sugerir lo siguiente:

1. Se hace necesario contar con un mayor acercamiento de la disciplina Psicológica con trabajos que aporten a la solución de problemas de proporciones tan grandes como lo es la educación en nuestro país, y en lo particular con el fomento de la Lectura.
2. Los trabajos de investigación desarrollados por la Psicología tienen la virtud de ser sistematizados y contar con bases empíricas para la justificación de sus hipótesis, características de las que carecen muchos de los proyectos de mejora que siguen las autoridades a cargo de resolver la problemática educativa, por lo que sería importante contar con vías de intercambio de información constante con las dependencias más propicias, para tratar de encontrar soluciones que se apeguen a la situación que vive la sociedad.
3. Concebir los resultados como los hallados en este trabajo, son una forma de intervención y evaluación válida.

4. Lograr tener acceso a grupos más grandes, y de características sociales diferentes, con un seguimiento de observación sobre el cambio de las habilidades de lectura de los niños hasta que abandonen por lo menos la educación preescolar.

Una de las limitaciones que por desgracia casi siempre están presentes en el desarrollo de una investigación lo representa el no contar con una población suficientemente grande que permita la obtención de datos que por la amplitud de la muestra de la población se puedan elaborar generalizaciones y propuestas de intervención con bases más sólidas.

Este esquema de trabajo a pesar de contar con una historia de cerca de cinco años, no ha podido contar con muestras lo suficientemente grandes. Sin embargo, la constancia de los resultados favorables bajo la aplicación de pruebas estadísticas correspondientes contando con índices de probabilidad muy estrechos, permiten señalar la posibilidad de aplicación de estos datos a poblaciones cuando menos con las mismas características que las empleadas aquí.

De igual forma, el contar con un mayor número de observaciones sobre los sujetos permitiría encontrar el momento de transición de la influencia de los dibujos a la influencia de los textos, lo cual posibilitaría el tomar medidas para acelerar este paso, o bien favorecer su aparición. Así como también, elaborar un análisis secuencial sobre la forma de interacción adulto - niño en sesiones de narración, para así detectar la presencia de posibles patrones conductuales, y proponer mejoras para el paquete instruccional, pues ninguno de los proyectos revisados incluyó este tipo de datos.

Por otra parte, el no tener acceso a programas de registro automatizado, provoca dejar fuera muchas conductas que podrían ser interesantes de observar.

Las aportaciones que este trabajo tiene sobre la investigación en la lectura son las siguientes:

En lo metodológico :

- Registro total de las conductas que presentaron tanto los grupos de niños como las profesoras.
- Llevar a cabo las observaciones y sesiones de prueba de manera regular, y no sólo al inicio y/o final del proyecto, con lo que se pudo registrar los periodos de transición de una conducta de menor complejidad a otra de complejidad creciente.
- Contar con material filmado y audio grabado que posibilitó la ejecución de los sujetos en su totalidad, así como también el recurso de observadores y registradores ajenos a los objetivos y condiciones del proyecto de investigación, las mediciones fueron confiables, favoreciendo la cuantificación de las conductas con menores márgenes de error.

En lo social :

- Para la sociedad, los resultados de este trabajo son una muestra de los cambios de actitud que se hacen necesarios, para dejar a un lado posturas antiguas acerca de cumplir con una edad y/o maduración fisiológica como requerimiento para acceder a nuevas habilidades y/o procesos de aprendizaje.
- Los costos, tiempos y capacitación requeridos para la puesta en marcha de este tipo de propuestas, realmente son pequeños si se compara con las ganancias de generar una población lectora, poseedora de una actitud y formas de interactuar con los textos de una forma más dinámica con cuestionamientos, y aportaciones sobre sus propias formas de vida.
- No es necesario esperar a que crezca esta generación para poseer una población con un cambio de actitud hacia la lectura. De hecho, las autoridades deben difundir los resultados de muchos de sus proyectos de intervención en materia de lectura, y así se

generaría un cambio en la población en general hacia los esfuerzos que se hacen por crear espacios de enseñanza y aprendizaje.

- Para nuestras autoridades educativas, observaciones como las anteriores deben tenerse en consideración, al plantear los posibles cambios sobre aspectos fáciles de medir, y sobre todo que muestren los resultados de acuerdo con la dirección marcada: disminución en los déficits en lectura. Deben señalar cuáles serán los datos a recuperar y observar los cambios que obedezcan a las expectativas de intervención de los programas en marcha, es cierto que deben cuidarse los aspectos de presupuesto y de estructuras que constituyan los escenarios de aprendizaje, pero también es verdad que habrá de cuidarse el perfil que se busca en aquellos que desean ser parte de un cuerpo docente, cuyo principal objetivo sea el formar sujetos con iniciativa para aprender y buscar respuestas de manera creativa.

En lo conceptual :

- El concepto de “EMERGENT LITERACY” propuesto por Mary Clay en 1966 (citado por Morrow, 1990), desató una preocupación por rescatar los intentos espontáneos de los niños al tratar de leer los textos materiales que lo rodeaban, siguió a esto la celebración de observaciones sistemáticas, y la creación de modelos que pudieran explicar estas conductas de una forma más clara, permitiendo definir los alcances del fomento a la lectura infantil en los ambientes familiares y escolares.
- Estos estudios encontraron siempre resultados favorecedores a los objetivos que implicaron avances en las conductas orientadas al aprendizaje académico, por ejemplo: la identificación correcta de letras y palabras, comprensión de lectura, que pueden acelerar su aparición si se fomenta la lectura desde edades tempranas.
- Sin embargo, hay que cuidar que este aprendizaje sea agradable para el niño, seleccionando los materiales y textos que sean divertidos para ellos. Teniendo un personal docente comprometido con sus grupos, que narre historias e incorpore

condiciones cotidianas de la vida de los niños y aproveche esto para dar diversos mensajes sobre comportamiento, etc.

Por último, se piensa que esta postura va más allá de un aprendizaje inmediato y efímero, por lo que su seguimiento tendría logros académicos para la población a la que se aplique. Además de la facilitación de aprendizajes siguientes, provocando la aparición e incremento de círculos virtuosos de aprendizaje, y con ello la reducción de círculos viciosos de analfabetización.

Referencias

- Alva, M. , Chimal, M. , Canizales, D. Montiel, G. (1992) Adquisición de vocabulario a través de los libros de cuentos en niños de cuatro años (material no publicado).
- Alva, M, y Montiel, G. (1994) El efecto de la narración de cuentos infantiles sobre las habilidades de lectura en niños de cuatro años , Tesis de Licenciatura, E.N.E.P. Iztacala - U.N.A.M.
- Barr, R. & Sadow, M. W. (1989) Influence of basal programs on fourth - grade reading instruction, Reading Research Quarterly, 24 (1), p. 44 - 71.
- Brown, N. (1998) Saber leer, Red Informática.
- Bus, A. G. & van Ijzendoorn, M.H. (1988) Mother - Child Interactions, Attachment, and Emergent Literacy : A Cross - sectional Study , Child Development, 59, 1262 - 1272.
- Cazden, C.B. (1996) La lengua escrita en contextos escolares. En : E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura, Siglo Veintiuno Editores, México, p.207 - 229.
- Condemarín , M. (1994) Lectura Temprana (Jardín Infantil y Primer Grado) , Ed. Andrés Bello, Chile, p. 40- 45, 101- 108, 193.
- Cornell, E. H., Senéchal, M. & Broda, L.S. (1988) Recall of Pictures books by 3 years - old Children : Testing and Repetition Effects in Joint Reading Activities , Journal of Educational Psychology, 80 (4), p. 537 - 542.
- Crain - Thorenson, C. & Dale, Ph. S. (1992) Do Early Talkers Become Early Readers ? Linguistic Precocity, Preschool Language, and Emergent Literacy , Developmental Psychology, 28 (3), p. 421 - 429.
- Debaryshe, B. (1993) Joint picture - book reading correlates of early oral language skill , Journal Child Language, 20 , p. 455 - 461.
- Dickinson, D. K. & Smith, M.W. (1994) Long - term effects of preschool teachers' book reading on low - income children's vocabulary and story comprehension, Reading Research Quarterly, 29 (2) , p. 104 - 122.
- Dowhower , S. L. (1987) Effects of repeated reading on second - grade transitional readers' fluency and comprehension, Reading Research Quarterly, 22 (4) , p. 389 - 406.
- Elley, W.B. (1989) Vocabulary acquisition from listening to stories, Reading Research Quarterly, 24 (2), p. 174 - 346.
- Ehri, L. & Wilce, L. S. (1987) Does learning to spell help beginners learn to read words ?, Reading Research Quarterly, 22 (1) , p. 47 - 65.

- Evans, M. A. & Carr, Th. H. (1985) Cognitive abilities, conditions of learning, and the early development of reading skill, Reading Research Quarterly, 20 (3), p. 327 - 350.
- Gibson, J.E. y Levin, H. (1978) How can Parents Help Children with Reading ? En : E., J. Gibson y H. Levin (Eds.) The Psychology of Reading. The Massachusetts Institute of Technology, p. 550 - 557.
- Hamilton, M.L. & McCormick, S. (1989) Los efectos que tienen las claves para enfocarse en la significación sobre los lectores de bajo rendimiento en el uso de contexto, autocorrecciones y comprensión literal, Reading Research Quarterly, 24 (1), p. 89 - 111.
- Harste, C. y Burke, C.L.(1996) Predictibilidad : Un Universal en Lecto - Escritura. En : E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura, Siglo Veintiuno Editores, México, p. 50 - 67.
- Hiebert, E.H. & Adams, G.S. (1987) Fathers' and Mothers' Perceptions of their Preschool Children's Emergent Literacy, Journal of Experimental Child Psychology, 44 , p. 25 - 37.
- Jara, C. (1998) Estrategias para garantizar la Educación Básica para todos , Red Informática.
- Jiménez, B. Montiel, G. ; Ortega, G. (1995) La Narración de Cuentos Infantiles como facilitador en la formación de lectores tempranos, Trabajo presentado en el XX Coloquio de Investigación, E.N.E.P. Iztacala - U.N.A.M.
- Kirk, R.E. (1968) Experimental Desing : Procedures for the Behavioral Sciences, Brook / Cole Publishing Company, Belmont, Cal. , p. 245 - 250.
- Lundberg, I. ; Frost, J. & Petersen, O.P. (1988) Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children, Reading Research Quarterly, 23 (3) , p. 284.
- McCarthy, & Raphael (1992) Perspectivas de la investigación alternativa. En : J., Irwin ; M.A.Doyle (Eds.) Conexiones entre lectura y escritura : Aprendiendo de la investigación, Edit. Aique, Argentina, p. 18 - 50.
- McCormick, Ch. ; Stoner, S.B. & Duncan, S. (1994) Kindergarten predictors of First - Grade Reading achiviemnt : A Regular Classroom Sample, Psychological Reports, 74, p. 403 - 407.
- Morrow, L. & Smith, J. K. (1990) Group size and story reading, Reading Research Quarterly, 25 (3) , p. 213 - 231.
- Morrow, L. (1990) Assessing Children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative , En : L. Morrow, J.K. Smith (Eds.), Assessment for Instruction in Early Literacy, Prentice Hall : New Jersey.
- Morrow, L. (1994) Physical and Social Context for Motivating Reading and Writing : The WRAP Program, Reading Resarch Quarterly , (5), 1 - 18.

- Nagy, W. E. ; Anderson, R.C. & Herman, P.A. (1987) Learning Word Meanings From Context During Normal Reading , American Educational Research Journal, 24 (2), p. 237 - 270.
- Neuman, S. B. & Gallager, Ph. (1994) Joining together in literacy learning : Teenage mothers and children , Reading Research Quarterly, 29 (4), p. 383 - 401.
- Ninio, A. (1983) Joint Book as a Multiple Vocabulary Acquisition Device , Developmental Psychology , 19 (3), p. 445 - 451.
- Pappas, Ch.C. (1993) Is narrative "primary"? Some insights from kindergarteners' pretend readings of stories and information books, Journal of Reading Behavior, 25 (1), p. 97 - 129.
- Phillips & McNaughton (1990) The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families, Reading Research Quarterly, 25 (3), p. 196 -211.
- Pellegrini, A. D. ; Galda, L. ; Perlmutter, J. ; Jones, I. (1994) Joint Reading Between Mothers and their Head Start Children : Vocabulary Development in two Text Formats, Reading Research Quarterly , 13, p.1 - 24.
- Pellegrini, A.D. ; Galda, L., Shockley, S. & Stahl ; S. (1994) The Nexus of Social and Literacy Experiences at home and School : Implications for First - Grade Oral Language and Literacy, Reading Research Quarterly, 21, p. 1 - 24.
- Proyecto de Educación Nacional 1995 - 2000 S.E.P. Red Informática 1998.
- Reutzel, D. R. ; Oda, L.K.& Moore, B.H. (1989) Developing Print awareness : The effect of three instructional approaches on kindergarteners' word reading, Journal of Reading Behavior, 21 (3) , p. 197 - 217.
- Reutzel, D.R. & Cooter R.B. (1990) Whole Language. Comparative Effects on First - Grade Reading Achievement, Journal of Educational Research, 83 (5), p. 252 - 257.
- Reutzel, D. R. ; Hollingsworth, P.M. & Eldredge, J. L. (1994) Oral Reading instruction : The impact on student reading development, Reading Research Quarterly, 29 (1) , p.41 - 59.
- Saracho, N.O. & Dayton, C.M. (1989) A factor Analytic Study of reading Attitudes in young Children, Contemporary Educational Psychology, 14, p. 12 - 21.
- Sorby, A.J. , & Martlew, M. (1991) Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts : picture book reading and modelling task, Journal Child Language, 18, p. 373 - 395.
- Stewart, J. (1992) Kindergarten Students' Awareness of Reading at Home and School, Journal of Educational Research, 86 (2), 95 - 104.
- Stricklana, S.D. & Ogle, M.D. (1990) Teacher coping with Change : Assessing The Early Literacy Curriculum. En : L.M. , Morrow & J.K., Smith (Eds.) Assessment For Instruction in Early Literacy, U.S.A. Prentice Hall, p. 205 - 218.

- Sulzby, E. (1985) Children's emergent reading of favorite storybooks : A developmental study, Reading Research Quarterly, 20 (4), p.458 -476.
- Sulzby, E. ; Cox, B.E. & Shanahan, T. (1990) Good and poor elementary readers' use of cohesion in writing, Reading Research Quarterly, 24 (1) , p. 47 - 65.
- Sulzby, E. & Teale W. (1991) Emergent Literacy. En : R., Barr ; M., Kamil & P.D. , Pearson (Eds.) Handbook of Reading Research, vol. II, Edit. Logman, New York & London, p. 727 - 757.
- Sulzby, E. Barnhart, J. (1992) La evaluación de la competencia académica : todos nuestros niños emergen como escritores y lectores. En : J., Irwin ; M.A.Doyle (Eds.) Conexiones entre lectura y escritura : Aprendiendo de la investigación, Edit. Aique, Argentina, p. 150 - 177.
- Taylor, B. M. , Frye, B. & Murayama, G. M. (1990) Time Spent and reading Growth , American Educational Research Journal, 27 (2) , p. 351 - 362.
- Teal, W.H. (1990) The Promise and Challenge of Informal Assessment in Early Literacy En : L.M. , Morrow & J.K., Smith (Eds.) Assesment For Instruction in Early Literacy, U.S.A. Prentice Hall, p.45 - 61.
- Tercer Informe de Gobierno México 1996. Fuente : Red Informática.
- UNICEF, Revista UNICEF en México, Diciembre 1996 ; p. 26-28.
- Valdez - Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992) Accelerating language Development Through Picture Book Reading: a Systematic Extension to Mexican Day Care, Developmental Psychology, 28 (6), p. 1106 - 1114.
- Villanueva, V. N. (1998) Tradición docente en la Educación Preescolar, Red Informática.
- Vivas de Muñoz , E. & Gorodeckis, M. (1980) Influencia de la lectura sistemática de cuentos infantiles sobre algunas dimensiones del lenguaje del niño, Revista Interamericana de Psicología, 14 (2), p. 137 - 150.
- Wallace, I. (1993) "La ilustración de libros infantiles y Juveniles en Canadá" XIII Feria del Libro Infantil y Juvenil, 3 de Diciembre 1993.
- Yaden, D.B. Jr. , Smolkin, L. B. & Conlon A. (1989) Preschoolers' questions about pictures, print, conventions, and story text during reading aloud at home, Reading Research Quarterly , 24 (2), p. 188 - 214.

ANEXO 1

El entrenamiento para la profesora del grupo C reunió los siguientes requisitos:

- 1) La maestra debía brindar explicaciones sobre el material ilustrado y el escrito, por ejemplo: enseñar de manera general el material presentado ese día, preguntar si alguien tenía una idea acerca de lo que trataba el cuento, y si sabían el nombre de los personajes que se ilustraban.
- 2) Preguntas abiertas sobre la historia basándose en las claves de: *¿Por qué?*, *¿Para qué?*.
- 3) Preguntas cerradas sobre la historia basándose en las claves de: *¿Cuál?*, *¿Quién?*, *¿Qué?*, *¿Cuándo?*, *¿Dónde?*, y *¿Cómo?*. Estas preguntas debían ser dirigidas a los sujetos buscando la participación de la mayoría de ellos.
- 4) Reforzamiento, la maestra debía brindar elogios o halagos a las respuestas de los niños cuando éstas eran correctas, al igual que cualquier tipo de participación que el niño realizara *para una mejor comprensión de la historia*.
- 5) Vínculo entre la vida real de los niños y las situaciones narradas en la historia, la maestra debía dirigir preguntas y comentarios indagando si éstos habían experimentado situaciones semejantes a las vividas por los personajes de la historia.
- 6) Diálogo de andamio, en éste la profesora buscaría proporcionar la respuesta más apropiada cuando el niño presentaba dificultades para expresar sus ideas o respuestas a una pregunta.
- 7) Promover discusiones sobre la lectura. Para llevar a cabo este punto fue proporcionado a la profesora una guía en la que basó las posibles situaciones a discutir: *¿cuál es el problema principal de la historia de ese día?*, *¿se resolvió o no?*, *¿podría haber otro final?*, *¿qué hubieras hecho tú?* *¿qué fue lo que más les gustó de la historia?*, *¿por qué creen que este personaje era así?*, pedir a los niños que repitan la historia con sus propias palabras. Para responder a cada una de las preguntas anteriores la maestra pediría la participación de dos niños como máximo por pregunta.
- 8) Retroalimentación, al finalizar la historia la maestra debía felicitar al grupo por la participación de ese día, dando un aplauso.

ANEXO 2

Categorías en las cuales fueron evaluadas las conductas de los niños de ambos grupos:

Intentos Gobernados por los Dibujos

1) Señalamientos y Comentarios.

Cuando un niño lee o relee un libro, a través de señalamientos el niño volteará a una página señalando un dibujo, y entonces dará un nombre o descripción del mismo, por ejemplo: "Perro", "Caballo". Los comentarios se refieren a dar información sobre lo señalado o sobresaliente: "se lava sus dientes", "Vamos a la cama", o hacer enunciados más largos "El es un monstruo". Con los niños más pequeños el habla es a veces acompañada por largos golpes o gestos hacia la página.

2) Siguiendo la Acción.

Los intentos de lectura se enfocan sobre la acción de los dibujos, los niños narran su historia como si la acción en el dibujo estuviera ocurriendo "ahora". Su habla es distintiva y aparece con una indicación del dedo que traza la acción en el dibujo, por ejemplo: "Ve, él va ahí", "El va a cazarlo, pero él no lo ha visto". Los verbos usados son típicamente formulados en presente, en vez de presentar la acción del dibujo en pasado o futuro. Cuando un niño pequeño realiza una lectura "Siguiendo la Acción", ellos hacen pausas y gestos de los dibujos dentro de un espacio imaginario, algunas veces haciendo notar las características de la historia. Estas son en ocasiones acompañadas por efectos de sonidos de parte de los niños hechas verbalmente, por ejemplo "Guau" o "Grrr", o físicamente con un golpe.

3) Historia Diálogo

En un intento de lectura este puede tener elementos mixtos de "Señalamiento y Comentario" así como también "Siguiendo la Acción". En la primera opción el niño puede formar un diálogo basado en los dibujos, pero raramente el diálogo llevará a uniones narrativas, por ejemplo "y, entonces, después". Los niños tenderán a depender de técnicas apropiadas de lenguaje oral, particularmente de la creación de "voces" para el diálogo. En la segunda opción, los niños pueden usar los comentarios del diálogo que parecen ser dirigidos

al "escucha". Estos comentarios algunas veces no son claramente señalados, ya que el escucha tendrá problemas para saber si los intentos del niño son para leer o conversar.

4) Historia Monólogo

Aquí un escucha puede comprender una historia completa, los niños convierten la historia en una historia con entonaciones, que estará dependiendo de un contexto, se asume que ambos niños (lector) y el adulto (escucha) pueden ver los dibujos en el libro. La sintaxis y las frases usadas son apropiadas para una historia, aunque el niño esté en un monólogo.

5) Lectura y Relato Mezclados

Esta categoría es un tipo de transición entre el lenguaje oral y el escrito, aquí los niños introducen sonidos, entonaciones o palabras al lenguaje escrito. La historia creada puede partir de la historia actual pero puede mostrar enunciados en mayor proporción descontextualizados o lo suficientemente específicos para ser entendidos sin los dibujos.

6) Lectura de Historia Similar al Original

En esta subcategoría, los niños a veces crean patrones que son iguales a aquéllos en los libros elegidos o algunas veces a libros similares. Por ejemplo, el niño puede repetir el lenguaje dentro de una historia que guía a sí mismo en sus palabras, aunque el libro no contenga estos elementos, su entonación es "como si leyera", y si él o ella parte de las palabras actuales sin mostrar alguna estrategia de autocorrección estará dentro de esta categoría.

7) Lectura de Historia al Pie de la Letra

En la subcategoría más alta de las Historias Basadas en los Dibujos, el niño muestra un entendimiento y memoria parcial para extender el texto. Algunos niños recitan la historia completa y casi al pie de la letra. Mientras que otros sólo recitan partes de la historia, en este nivel los niños muestran conductas de autocorrección, que indican que él o ella está tratando de recuperar la historia actual. Aunque algunos juzgan esta categoría como "sólo memoria", este es un proceso superior que requiere un gran esfuerzo.

Intentos Basados en las Letras

1) Negarse

Algunos niños empiezan a negarse a tratar de leer a medida que aprenden más del proceso de la lectura, en particular según ellos aprenden que por el contrario es la letra y no el dibujo lo que la gente lee, por ejemplo, un niño puede responder a las invitaciones a leer argumentando que no entiende las letras o que no sabe cómo hacerlo.

2) Leyendo Aspectualmente

En esta fase los niños atienden a las letras, se ha visto que es un período durante el cual el niño empieza a ser informado específicamente de las cosas que puede usar para ayudarse a suponer el significado de las letras. Ahora el niño puede enfocarse a conocer algunas palabras o letras, y puede asociar los sonidos o recuerda cualquier aspecto del texto, o combinaciones en los que el niño se centra, para hacer sus intentos con las letras.

3) Lectura con Estrategias sin Equilibrio

Este tipo de intentos es visto como una lectura más independiente que la "lectura Aspectual", pero no está lo suficientemente integrada o estratégicamente flexible. El lector que se encuentre dentro de esta categoría puede tender a omitir excesivamente palabras que no conoce, para sustituirlas por otras conocidas de su propio repertorio, los sonidos de las palabras son excesivos, o a veces dice disparates, este tipo de lector depende mucho de lo que recuerde del texto. Algunas veces puede tener control aunque es esporádico.

4) Lectura Independiente

El niño que lee con esta estrategia puede hacerlo perfectamente, o puede tener numerosos errores, sin embargo, cuando estos ocurren pueden autocorregirse y mostrar sus conocimientos. El niño puede decir una frase, pero inmediatamente reconoce que no es adecuada, su respuesta puede interferir el significado, y pregunta qué quiere decir tal o cual palabra, esto es una clara evidencia de estrategias de predicción y confirmación.

ANEXO 3

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CAMPUS IZTACALA

Estimados Padres de Familia:

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer el interés que sus hijos han mostrado en su hogar por el contacto con cuentos o libros infantiles. Dicho cuestionario no recibirá ningún tipo de calificación, ya que su uso será únicamente con fines estadísticos y confidenciales, incluso para la propia institución a la que pertenecen su(s) hijo(s), por lo que de ninguna manera afectará en su rendimiento escolar. Le rogamos de la manera más atenta ser sincero en todas sus respuestas, y de antemano agradecemos su valiosa cooperación.

Nombre del padre o tutor: _____ Edad: _____

Ocupación: _____ Edo.Civil: _____

Nombre del niño: _____ Edad: _____

Fecha de Nacimiento: _____

Nombre de la Escuela: _____

Tipo de escuela a la que pertenece: Particular

Estatad

1) ¿Qué persona se encarga de aportar económicamente al gasto familiar? _____

2) ¿Cuál es el ingreso mensual de la familia? _____

3) Subraye los servicios con los que cuenta su hogar:

a) agua potable b) luz eléctrica c) calles pavimentadas d) gas e) teléfono

4) Anote el nombre de los miembros que componen su familia, edad, grado máximo de estudios y ocupación:

Nombre	Edad	Escolaridad	Ocupación
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

5) En general, cómo distribuye Ud. su tiempo por las tardes con su hijo de cuatro años de lunes a viernes, anote la actividad, lugar y personas con las que convive de acuerdo al siguiente horario:

2- 4 p.m. _____

4 - 6 p.m. _____

6 - 8 p.m. _____

6) En general cómo distribuye Ud. su tiempo en actividades con sus hijos de 4 años los sábados, y los domingos anote la actividad, personas con las que convive en esas horas y el lugar:

a.m. 10-12 p.m. _____

12-2 p.m. _____

2-4 p.m. _____

4-6 p.m. _____

6-8 p.m. _____

7) En general cómo distribuye su tiempo los domingos, anote el lugar, personas y actividad de acuerdo al siguiente horario:

a.m. 10-12 p.m. _____

12-2 p.m. _____

2-4 p.m. _____
 4-6 p.m. _____
 6-8 p.m. _____

8) ¿Tiene el niño cuentos o libros que no son de la escuela?: _____

De qué tipo: _____

Nombre el título de alguno de ellos: _____

¿Quién se los lee?: _____

9) ¿Ud. ha contribuido de alguna forma a fomentar la actividad de lectura en su hijo de cuatro años de edad? sí _____ no _____

¿Cómo? _____

10) ¿Piensa que el leer cuentos a su niño podría ser una forma de crear un mejor (subraye la opción más cercana a su opinión):

a) Incremento en el vocabulario b) Aprendizaje de escritura c) Aprendizaje en lectura

d) En todo lo anterior e) En nada porque es muy pequeño

11) Ud. cree que sólo la escuela debe encargarse de este tipo de tareas? sí _____ no _____ ¿Por qué? _____

12) A Ud. le gusta leer para su hijo de cuatro años? _____

13) ¿Cuántas veces a la semana lee o narra cuentos a su hijo de cuatro años? _____

14) ¿Cuánto tiempo en promedio ocupa en cada una de las ocasiones en que narra o lee con su hijo de cuatro años (especifique el tiempo en minutos)? _____

15) ¿En qué porcentaje el niño ha tenido disponibilidad de material de lectura en su hogar (por ejemplo: revistas, cuentos, libros, periódicos, etc.)? Marque con una X la opción más adecuada:

a) 0% () b) 20% () c) 50% () d) 75% () e) 100% ()

16) ¿A qué tipo de material tiene mayor acceso el niño?, marque con una X en el paréntesis en blanco la mejor opción:

a) revistas () b) cuentos () c) periódicos () d) libros ()

17) ¿Ud. o algún miembro de su familia acostumbran leer para el niño? Sí _____ No _____

¿Quién?: _____

18) ¿Con qué frecuencia?, marque con una X su respuesta:

a) diario () b) nunca () c) una vez a la semana () d) 2 ó 3 veces por semana ()

e) otras, especifique: _____

19) Escriba el nombre del último libro que Ud. haya leído: _____ 20)

Escriba el nombre de la revista que Ud. adquiera con mayor frecuencia: _____

21) Anote el nombre del periódico que Ud. lee con mayor frecuencia: _____

22) Actualmente Ud. o algún miembro de su familia directa está suscrito en un periódico o revista? Sí _____ No _____

¿Cuál? _____

23) ¿Cuántas veces a la semana lee el periódico? _____

24) Para responder a las siguientes preguntas Ud. deberá elegir la(s) opción(es) que Ud. realice al relatar cuentos al niño:

---Hay explicaciones o interpretaciones por parte de Ud. para que el niño comprenda la lectura.

---Le permite al niño que intervenga en la historia.

---Lee Ud. simplemente.

---Deja que el niño relate el cuento por sí solo.

---Hace preguntas al niño para ver si comprendió la historia, si es así, Ud. lo hace: a) en medio b) al final

c) durante todo el cuento.

---Hace Ud. interpretaciones de los personajes de la historia (p. e. adopta tonos diferentes de voz para cada personaje)

---Se auxilia Ud. con algún tipo de material para su narración (p. e. muebles, muñecos, dibujos, gesticulaciones, sonidos, etc.) si es así mencione cuál: _____

25) ¿Cree que sería útil implementar este tipo de actividades en el hogar y/o en la escuela?

¿por qué?: _____

ANEXO 4

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CAMPUS IZTACALA

EL presente cuestionario pretende determinar cómo se llevan a cabo las actividades dentro del salón de clases, no pretende ser ningún tipo de evaluación que afecte su desempeño en este centro de educación, por lo cual le suplicamos responda a las preguntas con la mayor seriedad y sinceridad posible, de antemano le agradecemos su atención.

Nombre: _____

Edad: _____

Ocupación: _____

Grado máximo de estudios: _____

Años de Experiencia: _____

Otros cursos: _____

1) Dentro del programa oficial para preescolar de segundo grado se incluyen actividades de lectura?

2) Ud. ha implantado actividades de lectura con sus alumnos?

3) Qué actividades son?

4) En general en un día de clases cómo distribuye las actividades escolares? anote sus comentarios de acuerdo al siguiente horario:

9-10 a.m. _____

10-11 a.m. _____

11 a.m. a 12 p.m. _____

5) En la escuela con qué tipo de material se auxilia para sus actividades con los niños? Especifique por favor:

6) Les ha contado cuentos alguna vez? Si No ;Por qué? _____

7) Cuáles? _____

8) Especifique la forma en que lo ha hecho:

-- Lectura textual

-- Interpretación de los personajes

-- Explicación de los hechos que ocurren, auxiliándose de dibujos

-- Nunca lee los textos

-- Pide la participación de los niños

-- Hace preguntas para comprobar la comprensión de los niños sobre la historia

-- Siempre responde ampliamente a las preguntas de los niños

9) Qué opina Ud. sobre la obligatoriedad de seguir esta actividad en la misma medida de los manuales de educación preescolar?

ANEXO 5

Forma de Registro para la Maestra

Nombre de la Maestra:

Grupo: _____

Fecha: _____

SEGUNDOS

	10	20	30	40	50	60
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

ANEXO 6

Forma de Registro para el Niño

Nombre del niño: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

SEGUNDOS

10

20

30

40

50

60

M
I
N
U
T
O
S

1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					

ANEXO 7

TABLAS DE INFORMACIÓN ANEXAS

SESIONES DE OBSERVACION													
CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	total
Explicaciones	30	14	14	21	34	18	19	26	26	13	18	24	257
Preguntas abiertas	5	0	0	1	0	1	0	2	0	2	2	0	13
Preguntas cerradas	11	2	1	3	3	6	0	2	5	2	6	1	42
Reforzamiento	11	0	2	8	2	14	3	10	9	2	17	16	94
Vínculo entre la vida real y la historia	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	3
Diálogo de andamio	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	1	1	6
Discusión	14	5	3	16	0	14	13	14	14	0	28	23	144
Retroalimentación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lectura textual	35	21	22	30	27	26	29	25	23	25	22	29	314
Tiempo	11' 40''	6' 40''	5' 10''	8' 40''	8'	8' 40''	8' 30''	9'	10' 30''	6'	11' 40''	12' 20''	

Tabla 1. Muestra los resultados obtenidos durante las sesiones de observación por la profesora del grupo B.

SESIONES DE OBSERVACION													
CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Tot al
Explicaciones	0	41	47	44	52	57	52	88	55	81	69	76	662
Preguntas abiertas	0	0	7	1	3	0	0	2	0	1	1	3	18
Preguntas cerradas	0	11	7	1	10	10	7	9	5	16	12	5	93
Reforzamiento	0	19	16	6	4	12	6	14	7	16	14	20	134
Vínculo entre la vida real y la historia	0	1	2	1	7	10	7	9	0	16	12	24	89
Diálogo de andamio	0	12	4	3	10	2	2	4	2	1	5	8	53
Discusión	0	10	3	2	4	13	7	5	11	7	5	9	76
Retroalimentación	0	1	1	1	1	1	0	4	5	6	8	8	36
Lectura textual	34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34
Tiempo	5' 40''	8' 50''		8'	9' 40''	11' 30''	11'	17' 30''	11' 10''	18'	15' 30''	16' 50''	

Tabla 2. Muestra los resultados obtenidos durante las sesiones de observación por la profesora del grupo C.