

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**ANÁLISIS DE ERRORES EN ESCRITURA EN ALUMNOS
DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA**

**REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

LUISA ADRIANA HERNÁNDEZ RAMÍREZ

DIRECTORA:

DRA. YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ

DICTAMINADORES:

LIC ÁNGELA HERMOSILLO GARCÍA

LIC. ALFREDO LÓPEZ HERNÁNDEZ

TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO. 2007.



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.

RECONOCIMIENTOS

A mi segundo hogar, la UNAM.

Por formarme como profesionista, por llenarme de conocimiento, porque gracias a esta casa hoy tengo grandes amistades y buenos cimientos.

A los profesores que dirigen la línea de investigación general que se denomina Fracaso Escolar en Educación Básica Primaria y que está incorporada en el Proyecto de Aprendizaje Humano de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala; en especial a la Dra. Yolanda Guevara, por ofrecerme la oportunidad de participar en esta investigación y por todo el apoyo que me brindó.

A Gustavo Vargas, “mi sinodal prófugo de la justicia”, por todo el tiempo y apoyo que me otorgó al realizar el análisis de datos para este reporte de investigación.

AGRADECIMIENTOS

A mi hija Aurora. Porque tu presencia ha sido y será siempre el motivo más grande que me impulsa para lograr nuestras metas, gracias porque eres mi máxima ilusión y porque eres mi obra maestra.

A mis padres. Ya que no existirá una forma de agradecer una vida de sacrificio y esfuerzo, quiero que sientan que el objetivo logrado también es de ustedes y que la fuerza que me ayudó a conseguirlo fue su apoyo en todo momento.

A mi hermana Gabriela. Por las porras, los ánimos, la ayuda y el entusiasmo que me ofrece día a día; pero, sobre todo por ser el Hada Madrina de mi hija.

A mi hermana Alejandra, por su ayuda, su sentido del humor, su confianza, su frenesí para vivir esta vida, por colaborar incluso con la realización de mis tareas escolares y por ser también la hermana mayor de mi hija.

A mi prima Ángeles Ramírez. Porque más que una prima, eres mi mejor amiga, mi más grande confidente, gracias por las porras, por los ánimos, por el apoyo que siempre me das incondicionalmente; este triunfo, también es tuyo ¡lo logramos!

A mis primos y sobrinos, quienes motivaron directa o indirectamente algunas investigaciones escolares y participaron como sujetos experimentales: Laura, Manuel, Paola, Cinthia, Ceci, Riky, Esteban, Miguel.

A toda mi familia, porque su apoyo fue básico para alcanzar esta meta, gracias por confiar y creer en mi.

A mis profesores, ya que todos contribuyeron en mi formación.

En memoria de las Arpías: Yaneli Santiago, Blanca Gómez y Rosalba De la Torre; por lo que alguna vez fuimos, por sus ánimos, porque sin ustedes nada habría sido igual, no cambiaría por nada los fines de semestre que viví con ustedes.

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
CAPÍTULO 1: LECTO-ESCRITURA EN EL AULA.....	3
CAPÍTULO 2: INVESTIGACIÓN GENERAL: LÍNEA DE FRACASO ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.....	9
CAPÍTULO 3: MÉTODO.....	17
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....	23
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	33
REFERENCIAS.....	36

RESUMEN

El presente estudio se realizó formando parte de la línea de investigación general que se denomina Fracaso Escolar en Educación Básica Primaria y que está incorporada en el Proyecto de Aprendizaje Humano de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. El objetivo de esta investigación fue analizar los tipos de error más frecuentes en la escritura de los alumnos, al finalizar el primer grado de primaria. El instrumento elegido para evaluar las habilidades de escritura fue el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) desarrollado por Macotela, et al (2003), que fue aplicado a 158 alumnos al final del ciclo escolar. De los 81 reactivos que conforman la prueba del Área de Escritura, los reactivos contestados erróneamente (o no realizados) corresponden, en promedio, al 53%. Tales errores se distribuyeron en formas diversas.

CAPÍTULO 1: LECTO-ESCRITURA EN EL AULA

Autores como Guevara y Macotela (2005) y Salsa y Peralta (2001) han planteado que las habilidades de lectura y escritura que los alumnos adquieren durante los primeros grados de educación básica primaria se desarrollan sobre la base de una serie de habilidades preacadémicas y lingüísticas que se aprenden durante los primeros años de vida. Esto implica que los niños que ingresan a la primaria con habilidades lingüísticas y preacadémicas bien desarrolladas, tendrán mejores expectativas para desarrollar la lecto-escritura que aquellos niños con desarrollos deficientes en tales áreas de conducta.

Con relación al desarrollo del lenguaje, los niños que ingresan a la escuela con pobres experiencias lingüísticas corren un alto riesgo de fracasar académicamente, porque la adquisición de la capacidad para leer y escribir se desarrolla, en parte, a partir de la exposición temprana a este tipo de interacciones. Entre los prerrequisitos lingüísticos para la alfabetización formal se identificó al lenguaje oral, al pensamiento fonológico, el conocimiento de las letras y la calidad de las interacciones verbales con los adultos del entorno como los factores de mayor influencia. También se ha demostrado que existe una correlación positiva entre las dificultades tempranas del lenguaje oral y los posteriores problemas en la lectura. Los niños con más vocabulario y mejor comprensión del lenguaje hablado leen más fácilmente (Salsa y Peralta, 2001).

En directa relación con lo anterior, diversos autores han expuesto las bases preescolares de la lecto-escritura. Swartz, Shook, Klein y Hagg (2003) mencionan que:

- 1) Los niños tienen conocimientos y nociones acerca de la lengua escrita desde edades muy tempranas.

- 2) La lectura y la escritura son actividades que están íntimamente relacionadas lingüística y cognoscitivamente, por lo que los niños deben tener oportunidades de ejercerlas simultáneamente.
- 3) Los niños evolucionan hacia los conocimientos de los adultos letrados mediante su participación en actividades significativas de lectura y escritura.
- 4) Los niños adquieren los conocimientos de los letrados mediante su interacción con otras personas (niños y adultos).
- 5) Los niños aprenden a leer leyendo y a escribir escribiendo; por tanto, el ejercicio de la lectura y la escritura son necesarios para su proceso alfabetizador.

El término “alfabetización” se refiere al uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita. Por ello, para lograr el proceso alfabetizador, Swartz, et al (2003) mencionan que el niño debe desarrollar ciertos conocimientos y entendimientos, entre ellos: la construcción de significados; la expresión de significados por diferentes medios, como pueden ser inventar cuentos, diálogos, personajes y, sobre todo, imaginar y crear situaciones y escenarios; la expresión escrita, que incluye modos específicos de narración; la correspondencia ilustración-texto; las lecturas repetidas por parte de los adultos; demandar la lecto-escritura, y la metacognición, que se relaciona con “darse cuenta” o “tomar conciencia” de lo que se lee y cómo se lee, de lo que se escribe y cómo se escribe. Los autores aclaran que el aprendizaje de la lectura y la escritura progresan conjuntamente.

Dado lo antes expuesto, es importante hacer notar que el nivel preescolar tiene la función primordial de promover la maduración de los niños en todos los sentidos y prepararlos para las tareas escolares que vendrán posteriormente. “Esto permite a la profesora toda la flexibilidad en las actividades que elija, pero también la compromete a que éstas estén bien planeadas y sean creativas y enriquecedoras” (Hagg, 2003, p. 100).

Según Hagg, en general, los niños preescolares estarán bien preparados para la primaria si:

- Han desarrollado un control del lenguaje oral.
- Tienen interés por los detalles visuales de lo que les rodea.
- Pueden establecer relaciones entre lo que oyen en el lenguaje oral y lo que ven escrito.
- Tienen flexibilidad y coordinación motriz.

No se trata nada más de exponer a los niños a un ambiente rico en materiales para leer y materiales para escribir. La enseñanza significa interacción. En este sentido el papel del profesor es muy importante, pues puede enseñar actividades para propiciar que este aprendizaje sea más fácil y enriquecedor.

En este sentido, la tarea del profesor de nivel preescolar tiene por objetivos:

- Crear todo tipo de oportunidades de aprendizaje.
- Relacionarse frecuentemente de manera personal con los niños.
- Retar a los niños a hablar, pensar y aprender.

Daviña (1999) menciona que la adquisición y desarrollo lingüístico comprende los cuatro dominios de hablar, escuchar, leer y escribir. Que tradicionalmente en las discusiones pedagógicas, el aprendizaje de la lecto-escritura ha sido considerado como un proceso psicológico de percepción e interpretación de símbolos gráficos. Pero es mucho más: esencialmente la lecto-escritura es un proceso lingüístico y un proceso social. Una práctica cultural que se construye institucionalmente a partir de la cotidianidad escolar aunque existen otros contextos de adquisición.

La sociedad continúa reconociendo que enseñar a leer y escribir es una de las funciones básicas que justifican el ser mismo de la escuela ya que esta enseñanza es fundamental en el aprendizaje de otros conocimientos.

La escuela es sólo uno entre los distintos factores buenos y malos que pueden influir en el desarrollo de la alfabetización del niño.

Suárez (2000) menciona que no debe perderse de vista que el lenguaje oral y el lenguaje escrito son diferentes únicamente en lo relativo a las modalidades sensoriales involucradas en uno y otro, que sus características esenciales son iguales. Ambos son interpretables en un marco comunicativo, en ambos se tiene como prioridad el contenido, los significados, la coherencia, la textualidad; ambos utilizan un léxico y una sintaxis que son comunes. Ambos son, sustancialmente, lenguaje verbal, una misma cosa; pero con frecuencia –ensimismados en los detalles, preocupados por exponer sus diferencias- nos olvidamos de este hecho fundamental.

Por su parte Galaburri (2000) menciona que pensar en las decisiones que podemos tomar cuando somos responsables de la enseñanza de la lectura y escritura en el primer ciclo, es fundamental, ya que, son los primeros pasos que dan los alumnos en la institución escolar. En esta primera etapa se están construyendo las primeras relaciones entre los alumnos y los objetos de conocimiento tal como son presentados dentro de la escuela.

Ahora bien, un proyecto de enseñanza parte de:

- Un proceso de enseñanza.
- Una manera de entender los procesos de lectura y escritura como procesos cognitivos, diferenciados y complementarios.
- Una forma de entender la enseñanza para diseñar las situaciones didácticas destinadas a la lectura o escritura.
- Un proceso de aprendizaje.
- Determinadas formas de organizar la enseñanza.
- Una evaluación.

Para formar escritores el autor también nos señala que el niño debe saber comunicarse por escrito con los demás y consigo mismo, y deben emitir cierto

mensaje en determinada situación, que manejen los diferentes escritos sociales de la vida personal.

López y Rodríguez (2003) aclaran que el alumno debe participar activamente en la construcción del conocimiento, debe tener acceso a múltiples y variadas oportunidades para discutir y reflexionar sobre lo que lee y escribe. Por ello, según estos autores, las recientes modificaciones curriculares implican una búsqueda permanente por parte de maestros, y en buena medida de los mismos alumnos, para construir modelos particulares de lectura y escritura, y propiciar una reflexión crítica sobre lo que implica la formación de sujetos letrados.

En cuanto a la evaluación de la lectura y la escritura, las reformas de las instituciones educativas en el ámbito internacional reflejan una tendencia a utilizar medios alternativos a los exámenes estandarizados de opción múltiple, pues se ha demostrado que éstos no son buenos indicadores del rendimiento académico en general y de la lecto-escritura en particular. De ahí que cada vez sea más frecuente el uso de “portafolios”, la “evaluación auténtica” en el salón de clase y los exámenes con preguntas abiertas mediante los cuales el estudiante demuestre por escrito sus habilidades, conocimientos previos y experiencias sobre la comprensión de lo leído.

En el caso de México, la reforma curricular de 1993 para la enseñanza de la lengua en educación primaria integra lectura y escritura bajo el rubro de Lengua Escrita; sin embargo, los materiales de 1996 aparecen como actividades separadas. Por estas razones, las pruebas que evalúan las habilidades de lectura y escritura pueden aplicarse simultánea o separadamente, dependiendo de sus objetivos.

En la presente investigación nos centramos en la evaluación separada de habilidades de lectura y escritura, aunque entendemos que su proceso de desarrollo marcha de manera paralela y en directa relación con las habilidades preacadémicas y lingüísticas que, como ya se ha mencionado, guardan una fuerte

interacción con el proceso de alfabetización. A continuación se expone el proyecto general de investigación, en sus diferentes fases, así como su justificación teórico-metodológica y social.

CAPÍTULO 2: INVESTIGACIÓN GENERAL: LÍNEA DE FRACASO ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

PROYECTO GENERAL

El presente proyecto forma parte de una línea de investigación general que se denomina Fracaso Escolar en Educación Básica Primaria y que está incorporada en el Proyecto de Aprendizaje Humano de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala.

El proyecto general y la línea de investigación están a cargo de la Dra. Yolanda Guevara Benítez, con la colaboración de los siguientes profesores: Lic. Ángela Hermosilla García, Lic. Alfredo López Hernández, Mtro. Ulises Delgado Sánchez y Lic. Juan Pablo Rugerio Tapia.

El registro del proyecto general y de la línea de investigación se realizó por los responsables ante la División de Investigación y Posgrado de la FES Iztacala.

JUSTIFICACIÓN

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece entre sus objetivos principales: ampliar el sistema educativo, proporcionando una educación de buena calidad para entender las necesidades de todos los mexicanos e impulsar el federalismo educativo, la planeación y la participación social. Las cifras que informan la Secretaría de Educación Pública son indicadores de avances sostenidos en el Sistema Educativo Nacional. Para el ciclo escolar 2003-2004 se alcanzó una matrícula de 31.4 millones de alumnos y un promedio de 8 años de escolaridad en la población mexicana. Algunos indicadores del mejoramiento en la

educación básica son: el logro de una cobertura del 93%, de una eficiencia terminal del 89% y una disminución en la deserción, que el ciclo fue del 1.3%. Estos datos son particularmente importantes porque indican mejoras en el sistema de primaria, que es el más numeroso dado que, el 77.5% de la matrícula escolar se ubica en educación básica y específicamente en primaria se reportan cerca de 15 millones de alumnos.

Sin dejar de lado la importancia de los avances antes señalados es necesario hacer mención de que estos datos no necesariamente son indicadores de un incremento de la calidad de la educación impartida o el logro de los objetivos curriculares a nivel primaria. Cuando se toman en cuenta indicadores de la calidad de educación básica en México puede verse otra cara del sistema educativo en México. El informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003) da a conocer algunas cifras que pueden resultar preocupantes:

- 1) Con el propósito de identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos en lectura y matemáticas, se llevó a cabo la aplicación de pruebas nacionales a una muestra de 48 mil alumnos de sexto de primaria, al final del ciclo escolar 2002-2003. Los resultados de dichas pruebas permiten identificar que la proporción de alumnos que alcanzan niveles satisfactorios es significativamente baja: 37.2% de los estudiantes que terminaron la primaria obtuvieron un nivel satisfactorio en lectura y tan sólo 13.4% en matemáticas.
- 2) El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), evaluó las habilidades de estudiantes de 15 años de edad en lectura, matemáticas y ciencias, aplicando una serie de pruebas a jóvenes de 42 países. De los resultados de dichas pruebas se observa que en México menos del 7% de los estudiantes evaluados pueden considerarse buenos lectores, los demás fueron catalogados como regulares o malos lectores.
- 3) El Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), aplicado a los alumnos de diversos grados escolares de primaria y

secundaria, indica que los niveles de aprendizaje de los alumnos mexicanos se encuentran por debajo del nivel académico obtenido por estudiantes de otros países, en ambas materias, en todos los grados escolares reportados. A modo de ejemplo: la comparación es desfavorable a México en matemáticas (menos 18.4%) y en ciencias naturales (menos 19.7%) cuando se compara la ejecución académica de los alumnos de tercer grado de primaria; cifras similares se observan en otros grados.

La evaluación aplicada a nivel nacional por el INEE permite comparar los puntajes de los alumnos en lectura y matemáticas, tomando en consideración el contexto sociocultural de sus escuelas de pertenencia, lo que proporciona datos de mucho interés para el Sistema Educativo Mexicano. Se encontró que el factor sociofamiliar explica, aproximadamente, el 68% de las diferencias registradas en el aprendizaje de los alumnos. En los contextos socioculturales catalogados como desfavorables la gran mayoría de los alumnos obtuvo niveles de lectura extremadamente bajos (más del 80% de alumnos para el caso de la lectura y más del 90% en el caso de las matemáticas). El reporte del INEE concluye que estos datos son indicadores de la fuerte influencia que tiene el “capital cultural” de las familias sobre el aprendizaje escolar, término en el que se incluyen variables como el nivel educativo materno y la existencia de bienes culturales como los libros y las computadoras. Según dicho reporte, el nivel cultural familiar tiene un efecto más fuerte que el de las variables relativas a la dimensión económica, lo cual confirma empíricamente, con poblaciones mexicanas, los planteamientos que la Psicología ha expuesta desde los años sesenta.

ANTECEDENTES

Leppänen, Niemi, Aunola y Nurmi (2004) realizaron un estudio longitudinal con 196 niños que fueron evaluados a lo largo del preescolar y el primer año de primaria; sus datos incluyeron medidas de habilidad de lectura y los antecedentes cognitivos y sociales de los alumnos. Los resultados muestran que durante el preescolar los alumnos tienen diferencias individuales en el desarrollo cognitivo, relacionadas con aspectos sociales, y que esas diferencias preescolares se tradujeron en diferencias en el desarrollo de la lectura. Se confirma con ello que niveles bajos en habilidades preescolares se traducen en pobres resultados en el desarrollo de la alfabetización.

Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton (2001) ubican como prácticas de "alfabetización emergente" todas las interacciones familiares y comunitarias tendientes a desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito, donde incluyen conocimiento conceptual, conocimiento acerca de las funciones de escritura, prácticas de pre-escritura, prácticas familiares de lectura, lenguaje oral y habilidades metalingüísticas. De hecho, autores como DiLalla, Marcus y Wright-Phillips (2004) reportan que diversos estudios longitudinales han demostrado la relación existente entre las conductas de niños preescolares y su nivel académico en grados más avanzados. Sobre estas bases se formula la hipótesis de que las conductas preescolares pueden ser predictoras de la ejecución académica incluso durante la adolescencia.

También se han explorado los efectos de las prácticas de alfabetización en casa sobre el desarrollo de la decodificación de palabras y la comprensión de la lectura en amplias muestras de niños como características étnicas y socioeconómicas muy diversas (De Jong y Leseman, 2001); estos estudios han clarificado que el medio ambiente familiar provee a los niños de oportunidades distintas para la interacción educacional, a través de actividades como la lectura de cuentos a los niños, la solución conjunta de problemas y otras actividades preacadémicas en el hogar.

Las investigaciones realizadas en diferentes países aportan pruebas contundentes de que las características de las interacciones con los padres influyen fuertemente en los niveles de desarrollo del niño, en cuanto a habilidades lingüísticas y preacadémicas, que se asocian a su vez con los niveles de la lectura, la escritura y las matemáticas que los alumnos desarrollan. También se ha probado ampliamente que tales características se ven afectadas por el nivel socioeconómico, intelectual, educativo y emocional de los padres (Baker, Mackler, Sonnenschein y Serpell, 2001; Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001; Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson, 2003) Dearing, Mc Cartney, Weiss, Kreider y Simplins, 2004; González, 2004; Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta, 2003; Muter, Hulm, Snowling, y Stevenson, 2004; Poe, Burchinal y Roberts, 2004; Salsa y Peralta, 2001).

Los autores citados concluyen que la pobreza, y particularmente la movilidad familiar que suele asociarse con esta condición de las familias, son predictores de aprovechamiento escolar de los alumnos. Más específicamente, Dearing y cols. (2004) y Morrison y cols. (2003) prueban que el nivel sociocultural de las familias puede influir sobre el desarrollo infantil preacadémico, lingüístico y académico, pero que el factor que tiene mayor influencia en estos aspectos es el nivel de educación de las madres; el estatus cultural y familiar influye, no sólo sobre el desarrollo infantil, sino incluso sobre las actitudes, expectativas y sentimientos de los niños hacia la alfabetización.

Reportes de estudios anteriores, realizados con niños mexicanos de estrato socioeconómico bajo (Guevara y Macotela, 2000, 2005), han aportado datos acerca del nivel de competencia preacadémica que estos niños muestran en el momento en el que ingresan a la educación básica primaria. Los resultados de tales estudios indican que los niños que ingresaron sin cursar el preescolar tuvieron serías deficiencias en habilidades tales como: comprensión verbal, relaciones espaciales, aptitud numérica, discriminación de formas, orientación espacial, igualación y discriminación estímulos escritos. Los niños que ingresaron habiendo

cursado preescolar mostraron menos deficiencias preacadémicas, sin embargo su nivel de competencia también fue deficiente. La evaluación de los avances académicos de los alumnos a lo largo del primer grado de primaria, en habilidades de lectura, escritura y matemáticas, confirmó la estrecha relación que existe entre los niveles de aptitud en habilidades preacadémicas y los logros de los niños en estas tres áreas académicas básicas.

En las habilidades académicas de lectura, escritura y matemáticas, (evaluadas por el Inventario de Ejecución Académica, IDEA de Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2003) hubo un avance sostenido a lo largo del ciclo escolar, tanto el grupo de niños con preescolar como del grupo de alumnos que ingresó sin preescolar. Sin embargo, al final del ciclo los niveles de desempeño fueron menores que los esperados en ambos grupos: la media del grupo 1 (con preescolar) fue de 78.9, con desviación estándar de 17.9 (el desempeño del mejor grupo estuvo por debajo del 80% de aciertos posibles y reflejó gran variabilidad); mientras que el grupo 2 (sin preescolar) mostró una media final de 70.8, con desviación estándar de 20.9 (menor valor de la media con mayor variabilidad de los datos).

Con base a lo planteado anteriormente el objetivo general de la presente investigación fue aportar datos actuales, obtenidos a partir de la Psicología Educativa, para la caracterización y análisis de diversos aspectos importantes de proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el primer grado de primaria, en salones de clases mexicanos, asociados al fenómeno de fracaso escolar.

MÉTODO PARA OBJETIVOS PARTICULARES

Objetivo 1: Evaluar el nivel conductual que mostraron los niños cuando ingresaron al primer grado de educación primaria, en lo referente a conductas lingüísticas y preacadémicas.

Se llevó a cabo la evaluación individual de la conducta de 262 niños de primer grado de educación primaria, al inicio del ciclo escolar.

Los instrumentos de medición que se utilizaron:

- 1) El Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL) desarrollado por Vega (1991), y
- 2) La Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar, diseñado por De la Cruz (1989).

Ambas pruebas evalúan habilidades lingüísticas y preacadémicas, ambas están validadas y cumplen con los requisitos de la evaluación referida a criterio.

Objetivo 2: Evaluar el avance que presentaron los alumnos a lo largo del primer grado de primaria, en lo referente a habilidades específicas de lectura, escritura y matemáticas.

Se llevó a cabo la evaluación individual del avance en diferentes habilidades de lectura, escritura y matemáticas, en los 50 alumnos evaluados al inicio del ciclo escolar. El instrumento utilizado fue el Inventario de Ejecución Académica (IDEA), desarrollado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003). Se aplicó en tres ocasiones a lo largo del ciclo escolar: al mes de iniciado el curso, a los cuatro meses y al final del ciclo escolar.

Objetivo 3: Evaluar el nivel que los alumnos mostraron al concluir el primer grado, en lo referente a conductas lingüísticas y preacadémicas, así como diversas actividades específicas de lectura, escritura y matemáticas.

Objetivo 4: Realizar el análisis de los tipos de error más frecuentes en los niños durante el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas a lo largo del ciclo escolar. Llevar a cabo la caracterización de los aciertos y los errores de los niños.

Objetivo 5: Obtener el grado de correspondencia existente entre el nivel de las habilidades lingüísticas y preacadémicas con las que ingresaron los alumnos y los avances académicos y/o tipos de error que mostraron a lo largo del ciclo escolar.

Objetivo 6: De acuerdo a los datos antes recabados, medir el valor predictivo que tienen las pruebas EPLE y BAPAE (que evalúan habilidades lingüísticas y preacadémicas) respecto a los avances y/o tropiezos que pueden tener los alumnos en lo referente a la lectura, escritura y matemáticas.

Objetivo 7: Desarrollar y probar tres programas de intervención para ser aplicados en alumnos de primer grado, a quienes se detecte con bajo nivel de ejecución en conductas lingüísticas, preacadémicas y académicas iniciales.

CAPÍTULO 3: MÉTODO DEL PROYECTO ESPECÍFICO

Derivado del objetivo 4 del proyecto general de investigación, el presente proyecto tuvo como objetivo analizar los tipos de error más frecuentes de escritura, presentados por los alumnos al finalizar el primer grado de primaria.

MÉTODO

Se realizó un estudio observacional, a través de una evaluación aplicada al finalizar el ciclo escolar 2004-2005. Se evaluaron los errores que presentaron los alumnos al terminar el primer grado de primaria en las diversas habilidades de escritura que integran el programa de estudios. Un estudio observacional se refiere a una investigación que mide únicamente las características de cómo es la gente o cómo se comporta, pero sin intervenir, donde la principal técnica de recopilación incluye la observación directa del comportamiento tal y como ocurre, lo categoriza y lo mide (Coolican, 1997).

Participantes

En el presente estudio, participaron 158 alumnos de primer grado de educación básica primaria, inscritos en siete grupos escolares (muestra no probabilística intencional, según Newman, 1997) pertenecientes a dos escuelas públicas del Municipio de Tultitlán del Estado México. La población estuvo conformada por 69 niñas y 89 niños de los cuales sólo tres ingresaron sin cursar preescolar. La edad de los participantes estuvo entre 5 y 10 años, donde el 71.5% de la muestra se encuentra ubicada en la edad de 6 años.

Situación

Los alumnos fueron evaluados de manera individual, en un aula de aproximadamente 3x3 metros con pizarrón y mesabancos. Cada una de las escuelas proporcionó un espacio similar para llevar a cabo las evaluaciones.

Instrumento

El instrumento elegido para evaluar las habilidades de escritura fue el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) desarrollado por Macotela, et al (2003), y fue aplicado a los 158 alumnos al final del ciclo escolar. Dicho instrumento consiste en un inventario conductual para evaluar habilidades académicas de lectura, matemáticas. Dado que este estudio es de corte conductual, para elegir el instrumento se requirió que éste cumpliera con los requisitos de la evaluación referida a criterio, es decir: 1) Mide directamente la ejecución del alumno, en cuanto a la conducta observable. 2) Evalúa conductas relacionadas directamente con los aspectos por explorar. 3) Permite evaluar los cambios de la conducta al ser aplicada en dos o más momentos. 4) Permite distinguir cuáles habilidades conductuales ha desarrollado cada niño y de cuáles carece. 5) Su interés principal no es comparar a un sujeto en particular respecto a una norma poblacional, como en el caso de las evaluaciones referidas a la norma, pero poseen los elementos psicométricos correspondientes. Las evaluaciones referidas a criterio constituyen herramientas para medir el desarrollo de las habilidades según destrezas específicas (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992) y revisten utilidad cuando el interés es identificar las habilidades de cada individuo con fines didácticos (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2003).

Además, el instrumento IDEA cumple con dos criterios adicionales, derivados de la evaluación basada en el currículo: mide conductas relacionadas directamente con los programas educativos en vigor y está estructurado a partir de un análisis de tareas que permiten identificar habilidades académicas por grados

de dificultad. El inventario, diseñado para evaluar las habilidades de lectura, escritura y matemáticas en niños de primero, segundo y tercer grado de primaria, fue validado para su uso en poblaciones mexicanas. Valora las áreas académicas básicas a través de datos cuantitativos (registro de puntuaciones en cada prueba) y cualitativos (derivado de la observación directa y del análisis de los productos permanentes). Por ello, el IDEA proporciona información sobre los aciertos de los niños y el tipo de errores de cometen, en cada área y nivel evaluados. El presente estudio utilizó la parte del instrumento correspondiente al primer grado de educación primaria que evalúa el Área de Escritura con las Subpruebas siguientes: Del reactivo 1 al 25, Copia y Comprensión; del reactivo 26 al 50, Dictado y Comprensión; del reactivo 51 al 56, Redacción. Incluye palabras, frase, oraciones y textos en diferentes grados de complejidad.

Procedimiento de obtención de datos

La evaluación se llevó a cabo en las instalaciones educativas y en el horario escolar, para lo cual se solicitó autorización de los directores y profesores de las escuelas primarias, informándoles sobre el uso y la confidencialidad de los datos a obtener. A padres y alumnos se les preguntó si estaban de acuerdo en que se administraran las pruebas y se les dijo que si no querían participar podían negarse. Se pidió a directores y padres de familia que proporcionaran datos respecto al número de años cursados en preescolar por cada alumno. El tiempo de aplicación de la prueba de escritura, a cada alumno, fue de aproximadamente 30 minutos en cada una de las evaluaciones realizadas.

El instrumento IDEA fue aplicado de manera individual a cada niño, por estudiantes de los últimos semestres y egresados de la carrera de licenciatura en psicología, entrenados expresamente para ello. Al comienzo de la sesión, el evaluador anotaba la hora de inicio y daba las instrucciones generales al alumno; después le daba la instrucción correspondiente a cada reactivo, presentando el material; esperaba a que el niño diera la respuesta a la pregunta o a que realizara

el ejercicio para registrar si la respuesta era correcta o incorrecta. Una vez concluida la aplicación de la prueba, se anotaba la hora de finalización y las observaciones respectivas. Cuando se concluyó la evaluación de todos los alumnos se procedió a la calificación de cada prueba, con base en los formatos de registro y en las hojas con las respuestas de los niños.

Evaluación y calificación

El instrumento IDEA incluye un sistema de calificación, de acuerdo con las características de las respuestas del niño (correctas o incorrectas) y una plantilla donde aparece la respuesta correcta a cada reactivo. Con base en ellos, y en las hojas de respuesta de los alumnos, cada prueba fue calificada, reactivo por reactivo, por parte de dos evaluadores entrenados y revisada por un tercer evaluador; procedimiento que aseguró la confiabilidad en la calificación de las pruebas con base en el criterio de respuesta correcta y en el modelo de calificación.

Manejo de datos

El Inventario de Ejecución Académica cuenta con un instructivo para caracterizar los tipos de error que cada alumno presenta en su ejecución de las diferentes subpruebas del Área de Escritura.

La Subprueba de Copia abarca tres habilidades específicas:

- 1) Copia y comprensión de palabras.
- 2) Copia y comprensión de enunciados.
- 3) Copia y comprensión de textos.

La Subprueba de Dictado abarca tres habilidades específicas:

- 1) Dictado y comprensión de palabras.
- 2) Dictado y comprensión de enunciados.
- 3) Dictado y comprensión de textos.

La Subprueba de Redacción se califica a través de la escritura libre que el alumno realiza a partir de un dibujo. Su calificación incluye: legibilidad, extensión, coherencia, tipo de texto, nivel sintáctico y convención.

Las categorías generales de error son: Errores de Regla y Errores Específicos.

Los Errores de Regla pueden ser de seis tipos:

1. Sustitución Ortográfica (SO).
2. Omisión Ortográfica (OO).
3. Omisión de Acentos (OA).
4. Omisión de Signos de Puntuación (OSP).
5. Sustitución de Mayúsculas por minúsculas (SMm).
6. Separación Incorrecta de Silabas (SIS).

Los Errores Específicos pueden ser:

1. Omisión (O).
2. Sustitución (S).
3. Inversión (I).
4. Unión (U).
5. Adición (A).
6. Transposición (T).

Los escritos de los niños fueron calificados de acuerdo a estas categorías.

Para realizar el análisis estadístico se creó una base de datos con el programa SPSS (versión 12) que incluyó las dos categorías generales de error

(Errores de regla y Errores Específicos), y que se tradujeron en dos tablas para categorizar los errores. En cada tabla aparecían los seis posibles tipos de error y el tipo de reactivo en que se cometieron dichos errores (palabras, enunciados y textos), para las habilidades de copia y dictado; además se incluyó el tipo de error cometido en la habilidad de redacción. Estas tablas fueron elaboradas para cada alumno participante. De ese modo fue posible contar cuántos errores de cada tipo cometió cada alumno, en cada habilidad y en cada reactivo evaluado (ver Tabla 1).

Errores de Regla

COPIA

DICTADO

ERR	Pal	Enu	Txt	Pal	Enu	Txt	RED	TOT
SO								
OO								
OA								
OSP								
SMm								
SIS								
TOT								

Errores Específicos

COPIA

DICTADO

ERR	Pal	Enu	Txt	Pal	Enu	Txt	RED	TOT
A								
T								
O								
S								
I								
U								
TOT								

Tabla 1. Muestra el formato utilizado en la recolección y análisis estadístico de los datos.

Una vez computados los errores de cada alumno, se procedió a obtener el promedio de errores cometidos por los 158 alumnos de la muestra evaluada. Para ello, el programa sumó todos los errores cometidos por tipo y los dividió entre el número de alumnos participantes. Dichos datos fueron traducidos a porcentajes de error, para saber cuáles errores se cometieron con mayor frecuencia. Con tales datos se elaboraron las gráficas respectivas.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

El primer dato importante a considerar es que, de los 81 reactivos que conforman la prueba del Área de Escritura, los reactivos contestados erróneamente (o no realizados) corresponden, en promedio, al 53%. Dado que la muestra fue de 158 participantes, tales errores se distribuyeron en formas diversas. A continuación se presentan algunos datos que ilustran los tipos de error cometidos en cada habilidad y dentro de cada subprueba evaluada.

La Tabla 2 muestra el promedio de errores cometidos por los 158 alumnos de la muestra evaluada, dentro de cada categoría de error.

Errores de Regla									Errores Específicos								
COPIA									DICTADO								
ERR	Pal	Enu	Txt	Pal	Enu	Txt	RED	TOT	ERR	Pal	Enu	Txt	Pal	Enu	Txt	RED	TOT
SO	0.1	0.17	0.08	1.68	3.13	1.88	1.24	8.18	A	0.04	0.11	0.1	0.05	0.53	0.46	0.22	1.48
OO	0.03	0.16	0.06	0.59	0.31	0.05	0.38	1.57	T	0.01	0.04	0.01	0.04	0.05	0.06	0.01	0.21
OA	0.01	0.47	2.02	0.85	0.77	2.1	1.15	7.41	O	0.1	0.49	0.55	0.22	1.92	1.53	1.3	6.14
OSP		2.49	1.16		2.22	1.1	0.76	7.68	S	0.16	0.46	0.44	0.71	1.76	1.1	0.84	5.4
SMm	0.2	0.8	0.4	0.22	2.78	1.56	0.76	6.92	I	0.03	0.06	0.05	0.11	0.12	0.17	0.07	0.6
SIS	0.01	0.08	0.28	.03	0.49	0.97	0.89	2.72	U	0	0.36	0.38	0.01	0.96	1.62	1.21	4.52
TOT	0.34	4.36	3.99	3.33	9.68	7.66	5.12	34.48	TOT	0.42	1.55	1.53	1.12	5.27	4.88	3.58	18.35

Tabla 2

Las Figuras 1 y 2 son representaciones gráficas de la tabla de errores promedio, por categoría de error.

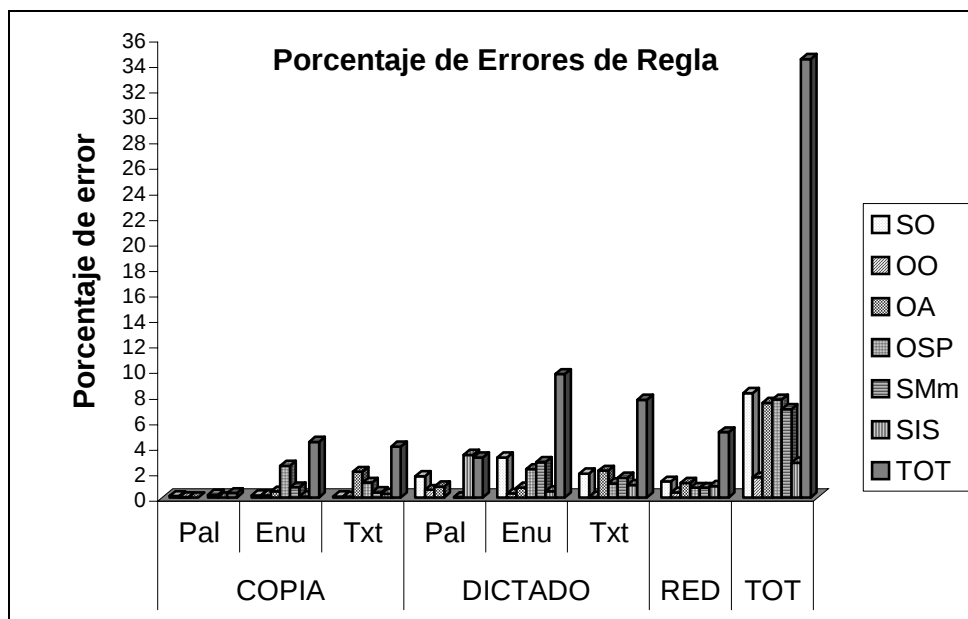


Figura 1. Muestra el porcentaje promedio de Errores de Regla para cada habilidad específica, así como el total de Errores de Regla.

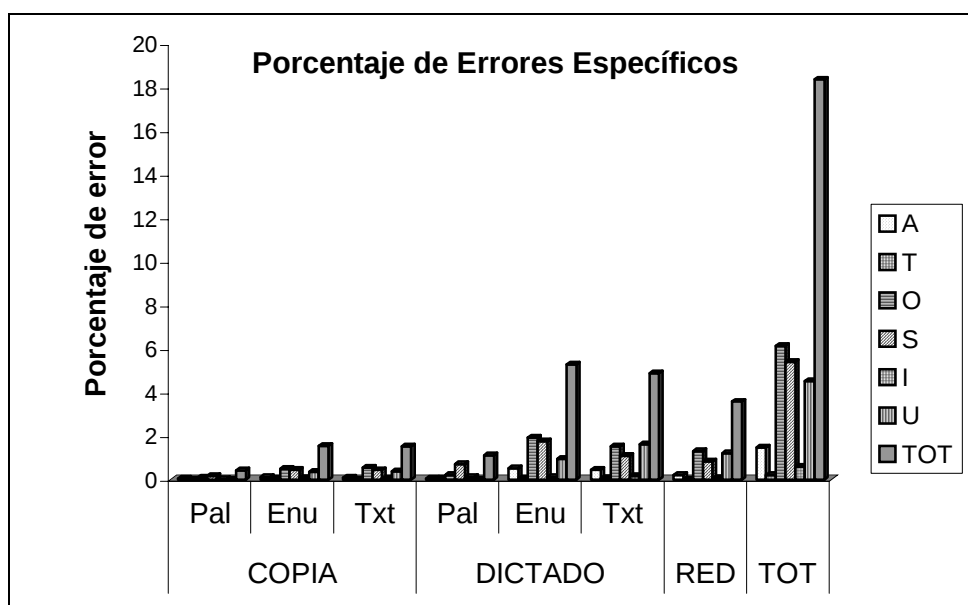


Figura 2. Muestra el porcentaje promedio de Errores Específicos para cada habilidad evaluada, así como el total de Errores Específicos.

La Figura 3 compara el porcentaje promedio obtenido en las dos categorías de error. Se observa que los Errores de Regla representan el 65% de los errores

cometidos en promedio por los alumnos participantes, mientras que los Errores Específicos representan el 35%.

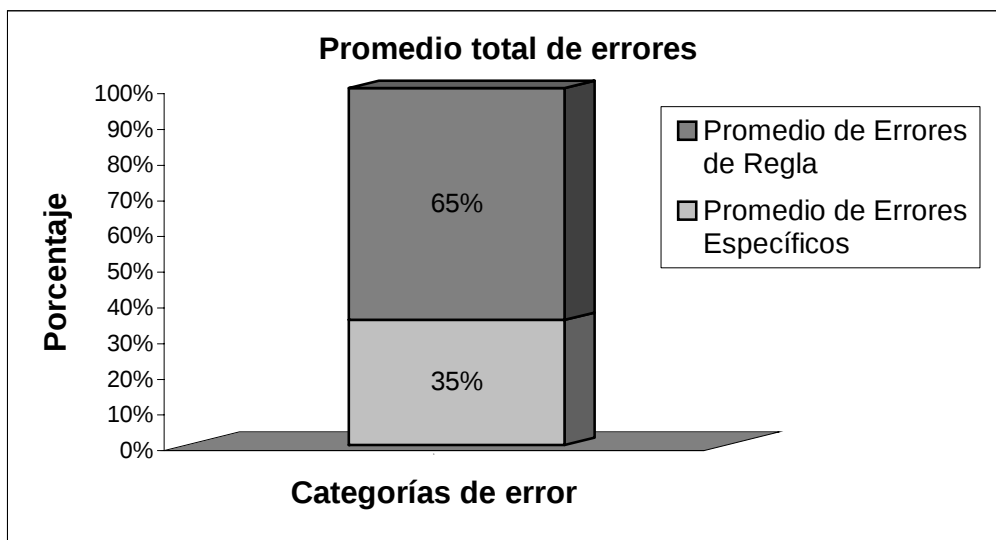


Figura 3. Compara los porcentajes promedio de error, cometidos por los alumnos participantes, en las dos categorías generales de error.

En la Figura 4 puede observarse la distribución de errores dentro de cada una de las subpruebas aplicadas. En la subprueba de Dictado se presentó el mayor índice de errores, porque del total de errores mostrados, el 60% se presentó en esta subprueba; en Copia se observó el 23% del total de errores, y por último en la subprueba de Redacción se presentó el 17% del total de errores.

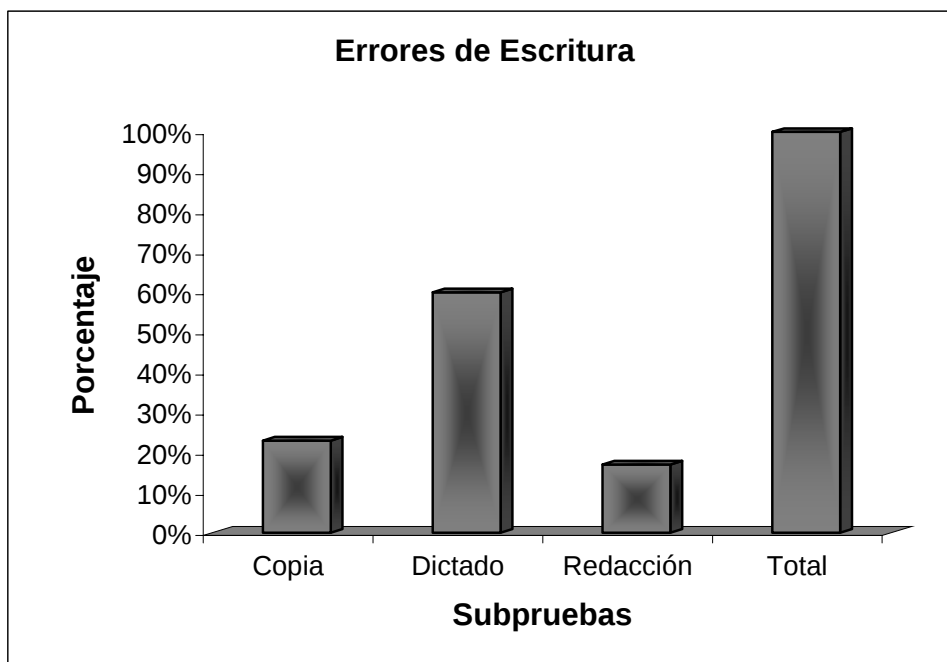


Figura 4. Muestra los porcentajes promedio de errores que se presentaron en cada subprueba aplicada.

Para conocer en cuáles habilidades específicas se presentaron los mayores problemas de escritura, se procedió a elaborar un conjunto de gráficas con los porcentajes promedio de errores dentro de cada subprueba aplicada, especificando las categorías generales de error y sus categorías particulares.

La Figura 5 muestra los promedios de Errores de Regla encontrados para cada habilidad de la subprueba Copia, desglosando las categorías particulares de error. Se observa que en la Copia de Palabras, el tipo de error que se presenta con mayor frecuencia es el de sustitución de mayúsculas por minúsculas, que representa el 58% de los errores de regla cometidos; seguido por el error de sustitución ortográfica que representa 30% y en tercer lugar se encuentra el error de omisión orográfica con el 7%, algunos otros tipos de error también se presentaron, aunque su porcentaje fue mínimo. En cuanto a Copia de Enunciados, el error de Regla que se presenta con más frecuencia es el de omisión de signos de puntuación con el 57%, seguido por el error sustitución de mayúsculas por

minúsculas, que representa el 22% y en tercer lugar se encuentra el error de omisión de acentos con el 11%. En la Copia de Texto, el error de Regla que se presenta con más frecuencia es el de omisión de acentos con el 50%, seguido por omisión de signos de puntuación, que representa el 29% y en tercer lugar se encuentra la sustitución de mayúsculas por minúsculas, con el 11%.

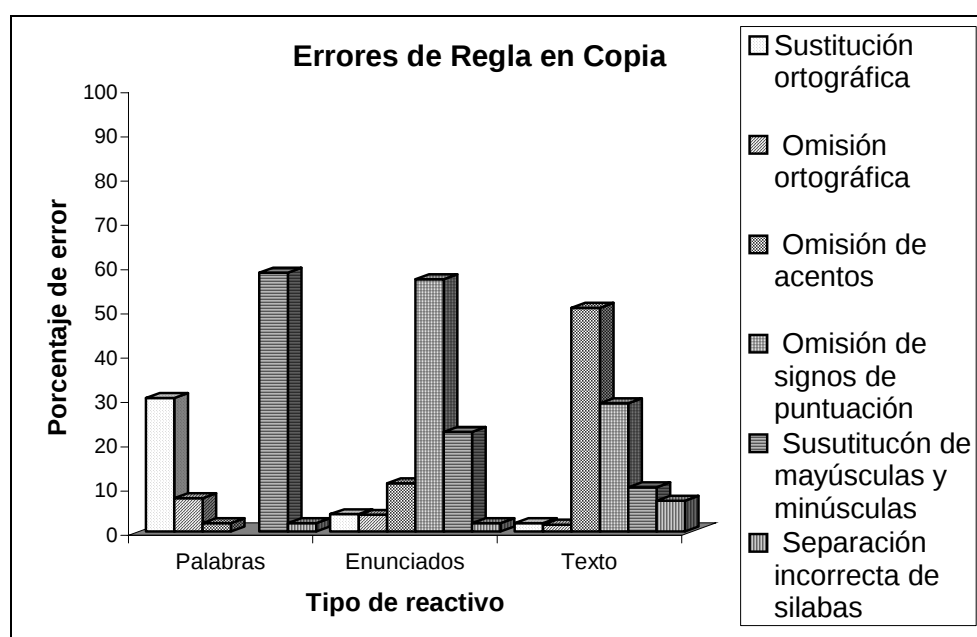


Figura 5. Muestra los porcentajes promedio de Errores de Regla en cada habilidad evaluada por la subprueba Copia.

Los porcentajes promedio de errores Específicos que se presentaron para la subprueba Copia son mostrados en la Figura 6. En Copia de Palabras, el error más frecuente fue omisión, que representa el 49% de los errores de este tipo, seguido por el error de sustitución que representa el 38% y en tercer lugar se encuentra el error de adición con el 9%. En Copia de Enunciados, el error más frecuente fue el de omisión con el 32%, seguido por el error de sustitución, que representa el 29% y en tercer lugar se ubicó el error de unión, con el 25%. En Copia de Texto, el error que se presentó con mayor frecuencia fue el de unión con el 38%, seguido por el de omisión (36%) y en tercer lugar el error de sustitución, con el 29%.

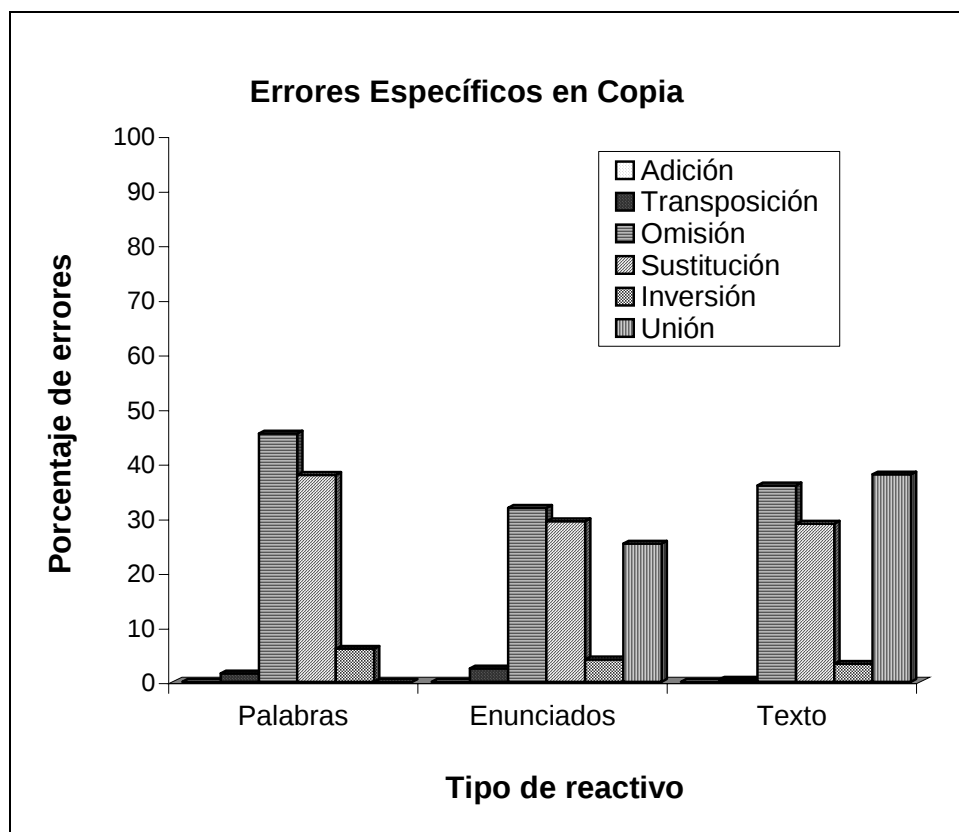


Figura 6. Muestra los porcentajes promedio de Errores Específicos presentados en cada habilidad de la subprueba Copia.

La Figura 7 da cuenta de los tipos de errores de Regla que se presentaron en la subprueba Dictado. En Dictado de Palabras, el error más frecuente fue el de sustitución ortográfica, que representa el 50% de los errores de Regla, seguido por omisión de acentos (26%) y omisión ortográfica (18%). En Dictado de Enunciados, el error con mayor porcentaje fue sustitución ortográfica, con el 32%, seguido por sustitución de mayúsculas por minúsculas, que representa el 30% y en tercer lugar se encuentra el tipo de error de omisión de signos de puntuación con el 23%. En Dictado de Texto, el error de Regla que se presentó con mayor frecuencia fue el de omisión de acentos con el 29%, seguido por el error

sustitución ortográfica, 25% y en tercer lugar el de sustitución de mayúsculas por minúsculas, con el 20%.

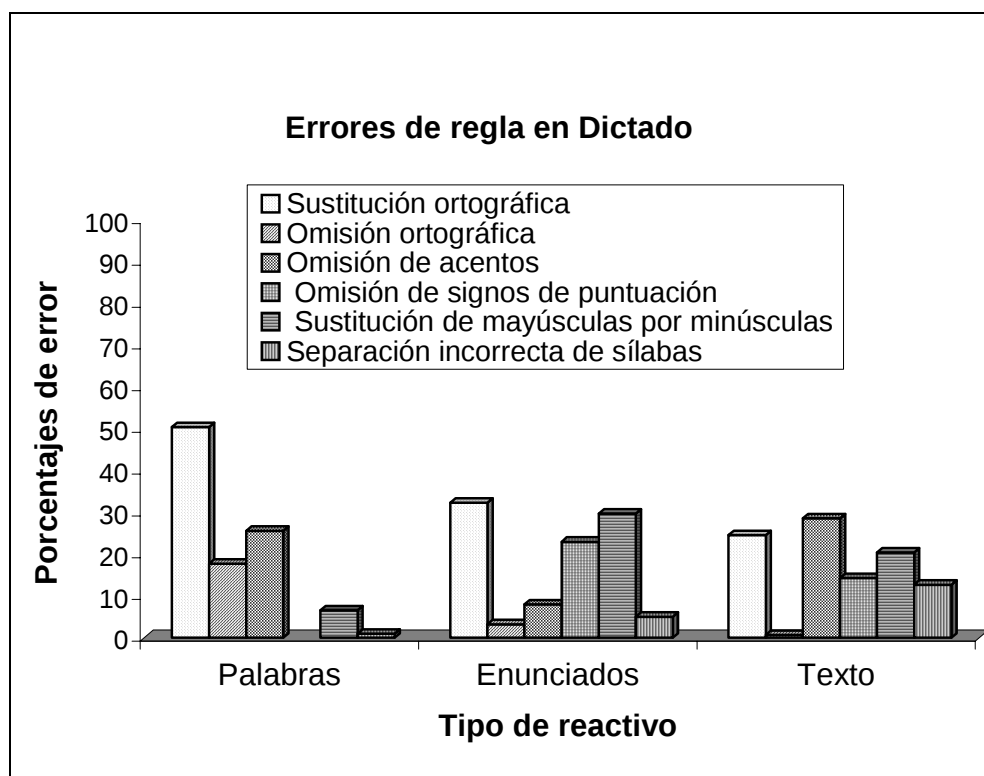


Figura 7. Muestra los porcentajes promedio de Errores de Regla que se presentaron en cada habilidad de la subprueba Dictado.

En lo relativo a los errores Específicos dentro de la subprueba Dictado, se puede observar en la Figura 8 que en Dictado de Palabras, el error más frecuente fue sustitución, con el 63%, seguido por omisión, que representa el 20% y el de inversión con el 10%. En Dictado de Enunciados, el error que se presentó reiteradamente fue el de omisión con el 36%, seguido por el de sustitución, con el 33% y en tercer lugar el error de unión, con el 18%. En Dictado de Texto, el error Específico que se presentó con mayor frecuencia fue el de unión con el 33%, seguido por el de omisión, que representa el 31% y en tercer lugar el de sustitución, con el 22%.

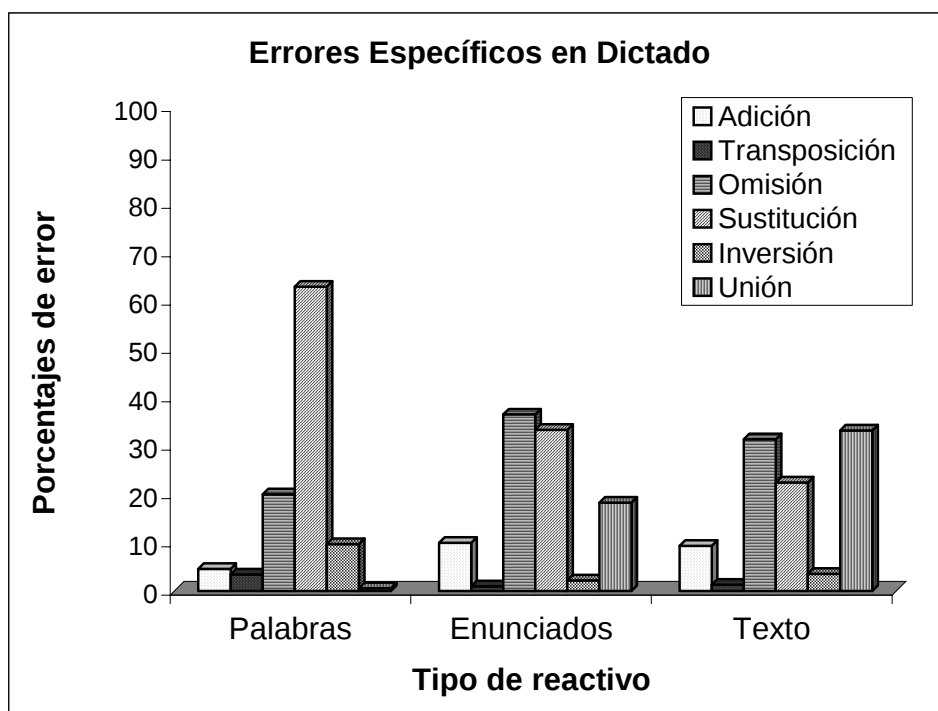


Figura 8. Muestra los porcentajes promedio de Errores Específicos que se presentaron en cada habilidad evaluada por la subprueba Dictado.

Por otra parte, los Errores de Regla que se encontraron en promedio en la subprueba Redacción fueron: en primer lugar el de sustitución ortográfica, que representa el 24% de estos errores, en segundo lugar el de omisión de acentos que representa el 23%, y por último el de separación incorrecta de sílabas con el 17% (ver Figura 9).

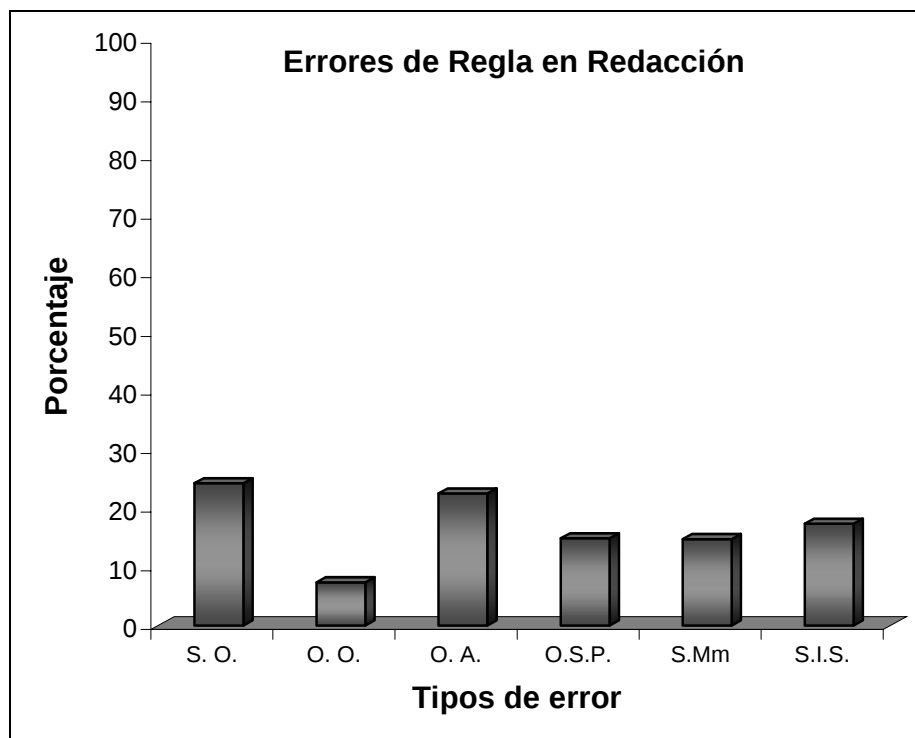


Figura 9. Muestra el porcentaje promedio de Errores de Regla que se presentaron en la subprueba de Redacción. S.O. sustitución ortográfica, O.O. omisión ortográfica, O.A. omisión de acentos, O.S.P. omisión de signos de puntuación, S.Mn. sustitución de mayúsculas por minúsculas, S.I.S. separación incorrecta de sílabas.

Por último, la Figura 10 representa los Errores Específicos que se presentaron con mayor frecuencia en la Subprueba de Redacción. El de mayor porcentaje fue el error de omisión, que representa el 36%, seguido por el error específico de unión, que representa el 34% y en tercer lugar se encuentra el error de sustitución con el 23%.

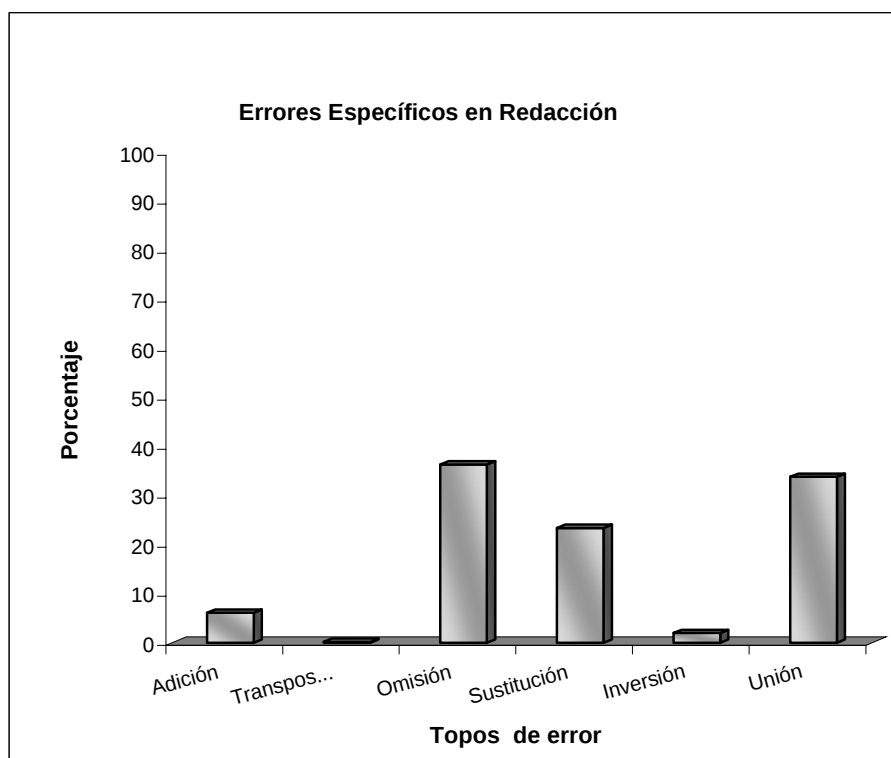


Figura 10. Muestra el porcentaje promedio de tipos de error de la categoría Errores Específicos que se presentan en la habilidad de Redacción en la muestra evaluada.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para poder contextualizar los hallazgos de la investigación específica plasmada en el presente reporte, se requiere comentar algunos hallazgos de la investigación general de la cual ésta forma parte (ver Guevara, et al, 2007). Los resultados generales obtenidos en las evaluaciones de escritura indican que los alumnos participantes en la investigación ingresaron al primer grado de primaria con algunas habilidades de copia, principalmente en lo referente a palabras, mostrando mayores problemas para copiar enunciados y textos. Aunque cabe aclarar que tales habilidades de escritura por copia no fueron acompañadas por la respectiva comprensión de lo copiado por parte de los niños. Al parecer, a lo largo de sus años preescolares los niños fueron enseñados a copiar signos sin comprender su significado. También se observó que, al inicio del ciclo escolar los niños frecuentemente mostraron Errores Específicos en su escritura, predominando las omisiones de letras o palabras, la sustitución de letras o palabras y las uniones de dos o más palabras; dentro de los Errores de Regla más frecuentes se detectaron la sustitución de mayúsculas por minúsculas, la omisión de signos de puntuación y la omisión de acentos.

Al analizar los datos de escritura que los alumnos mostraron al concluir el primer grado de primaria, parece claro que las actividades realizadas en el aula a lo largo del ciclo escolar se encaminaron a desarrollar habilidades de copia. Esto implicó que, para la evaluación final, este tipo de destrezas de escritura fueron las de mejor ejecución por parte de los alumnos. Cuando copiaban, la escritura de los niños, en general, era bastante cercana al modelo escrito, y aunque siguieron presentándose los Errores Específicos y de Regla ya mencionados, éstos fueron disminuyendo. Similarmente, el nivel de comprensión de lo copiado para el final del curso se encontró en niveles superiores al 80%, aunque con Errores Específicos y de Regla en un 53% global de error.

En contraparte, las habilidades de dictado no parecen formar parte del repertorio inicial de conducta de la mayoría de los niños, aspecto comprensible si se considera que este tipo de destrezas no están incluidas en los objetivos del programa de educación preescolar. Es evidente que en el primer grado de primaria estas actividades sí fueron practicadas en el aula, dado que mostraron avances a lo largo del ciclo escolar, pero los niveles de eficiencia alcanzados al final de curso sólo pueden considerarse aceptables para el caso del dictado de palabras (por arriba del 85%). La escritura de enunciados y texto por dictado mostró muchas deficiencias (niveles por debajo del 50%), además de un gran número de Errores Específicos y de Regla, incluyendo problemas de inversión de letras, calidad de la escritura y omisión de letras y palabras, sustituciones y uniones incorrectas de letras y palabras, sustitución de mayúsculas por minúsculas, omisión acentos y sustituciones ortográficas. Aunque cabe aclarar que la comprensión de lo dictado mostró un nivel aceptable (por arriba del 80%). Tal vez estas actividades deban ser más practicadas en el aula para mejorar el desempeño de los alumnos en escritura por dictado.

Por su parte, la redacción de un cuento fue una tarea sumamente difícil para un gran número de alumnos. Lograr una escritura legible les llevó prácticamente todo el ciclo escolar, y cerca del 20% de ellos no logró una escritura legible al concluir el ciclo. La descripción y la narración escritas no parecen haber sido bien desarrolladas por los alumnos, y ello puede ser atribuido al poco énfasis que se da a dichas actividades en el aula de primer grado, tanto a nivel de lenguaje oral como escrito. Esta parece una seria carencia, especialmente si se toma en cuenta lo reportado por Guevara, et al (en prensa) respecto al nivel lingüístico con que los niños ingresaron al primer grado, que incluyen: niveles muy bajos de conocimiento del significado de palabras, de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, así como de habilidades para repetir un cuento corto y para narrar algo que les sucedió a través de expresión espontánea. Desafortunadamente, parece que nos encontramos en el caso de confirmación

de que los bajos niveles de eficiencia a nivel de lenguaje oral se traducen en bajos niveles de desarrollo a nivel de lenguaje escrito.

La extensión, el nivel sintáctico y la coherencia de las composiciones de los alumnos, así como su utilización de convenciones ortográficas, fueron los aspectos más deficitarios en las evaluaciones realizadas. Desde luego, es razonable suponer que estas habilidades pueden ser desarrolladas por los niños durante el segundo grado de primaria y que, por lo tanto, estos niveles bajos no son preocupantes. De cualquier manera, parece importante que se recomiende un mayor énfasis en las actividades de escritura durante las situaciones cotidianas escolares, para encaminar a los niños al dominio de estos aspectos.

REFERENCIAS

- Arredondo, G. y Espinoza, C. (2003). "Proceso de lectoescritura inicial", en S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg (eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y escritura*, México: Trillas, pp. 119-138.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). *Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement*. Journal of School Psychology, 39, 5, 415-438.
- Buckner, J. C., Bassuk, E. L. & Weinreb, L. F. (2001). *Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children*. Journal of School Psychology, 39, 1, 45-69.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). *The development of phonological awareness in preschool children*. Developmental Psychology, 39, 5, 913 - 923.
- Daviña, L. (1999). *La adquisición de la lectoescritura*. México: Homo Sapiens Sarmiento.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. & Simpkins, S. (2004). *The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy*. Journal of School Psychology, 42, 6, 445-460.
- De Jong, P. F. & Leseman, P. M. (2001). *Lasting effects of home literacy on reading Achievement in school*. Journal of School Psychology, 39, 5, 389-414.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V (2004). *Longitudinal effects of Preschool behavioural styles on early adolescent school performance*. Journal of School Psychology, 42, 5, 385-401.
- Galaburri, L. (2000), *Es posible leer y escribir en el primer ciclo*, México: Novedades Educativas.
- Garton, A. Y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona: Paidós.

- Gómez, P. B. (2007) ***“Objetivos académicos de escritura logrados por los alumnos al finalizar el primer grado de primaria”***. Reporte de investigación no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Mex., México.
- González, A. (2004) *International perspectives of families, schools and communities: educational implications for family-school-community partnerships*. International Journal of Educational Research, 41, 1, 3-9.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., García, G., López, A. y Delgado, U. (2007). “Desempeño académico en alumnos de primer grado de primaria”, en H. Hickman y O. Tena (ed), *Avances de investigación en aprendizaje humano. Desde lo básico hasta lo aplicado*. Universidad Nacional Autónoma de México, capítulo 6.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2000). *Proceso de adquisición de habilidades académicas: una evaluación referida a criterio*. Revista Iberpsicología 2000: 5. 2. 4,1-14. Universidad Complutense de Madrid, España. (En red) Disponible en: <http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/Iberpsico9/guevara/guevara.htm>
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo Apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Hagg, C. (2003), “Enseñanza inicial de la lectura y escritura”, en S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg (Eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y escritura*, México: Trillas, pp. 94-108.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En Fundación Este País, pag. 1-9.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2004). *Development of reading skills among preschool and primary school pupils*. Reading Research Quarterly, 39, 1, 72-93.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (2003). *Inventario de ejecución académica: un modelo diagnóstico - prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Morrison, E. F., Rimm - Kauffman, S. & Piata, R. C., (2003). *A longitudinal study of mother - child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school*. Journal of School Psychology, 41, 3, 185-200.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). *Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study*. Developmental Psychology, 40, 5, 665-681.
- Plan Nacional de Educación 2001 - 2006. México: Secretaría de Educación Pública. Presidencia de la República Mexicana. Diario Oficial de la Federación.
- Poe, M. D., Burchinal, M R. & Roberts, J. E. (2004). *Early language and the development Of children's reading skillis*. Journal of School Psychology, 42, 4, 315-332.
- Salsa, A. M. & Peralta, O. A. (2001). *La "lectura" de material ilustrado una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, III, 1, 49-56.
- Seda, I. (2003), "La lectura en niños de nivel preescolar" en S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg (Eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y escritura*, México: Trillas, pp. 81-94.
- Sénechal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L. & Colton, K. V. (2001). *On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence*. Journal of School Psychology, 39, 5, 439-460.
- Suárez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y a la lectura*, Madrid: Pirámide.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2007). *Manual de Titulación carrera de Psicología*. Edo. México: Autor
- Vega, L. (!991). **"Proposición y prueba de un instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura"**. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.