

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Relación entre las actividades reportadas por las maestras que favorecen el desarrollo de la alfabetización y las observadas en los salones preescolares

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

RANGEL TORRES MARIANA ABIGAIL

DIRECTORA DE TESIS: DRA. LIZBETH O. VEGA PEREZ

REVISORA: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS

SINODALES: DR. ARIEL VITE SIERRA

DR. JULIO ESPINOZA RODRIGUEZ

MTRA. HILDA PAREDES DAVILA

Trabajo financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico
(DGAPA) de la UNAM a través del proyecto PAPIIT IN 304608

OCTUBRE 2009



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.

Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, todos nos educamos unos a otros,
únicamente mediatizados por el mundo.

Paulo Freire

Dedico mi trabajo

A mis padres Jaime y Alejandra, por ser ellos mi mayor fuente de motivación, inspiración y supervivencia.

A mis hermanas Paula y Aime por estar conmigo, por ser mis compañeras de vida, por ser mis hermanas.

A mis sobrinos Jorge, Diego y Laila, por compartir su infancia conmigo, por seguir siendo niños.

A Alejandro, por ser mi pasado, por vivir nuestro presente, por construir el futuro.

A toda mi familia y amigos que siempre creyeron posible este momento.

Agradecimientos.

Primeramente ofrezco un reconocimiento a la UNAM y a todos los maestros de la Facultad de Psicología que hicieron posible mi formación profesional. A cada uno de ellos le agradezco haber compartido conmigo su experiencia y su conocimiento.

Le agradezco infinitamente a la Dra. Lizbeth Vega el tiempo y dedicación que invirtió en cada una de sus asesorías y seminarios a lo largo de este tiempo. Valoro y reconozco ampliamente su trayectoria y experiencia académica la cual siempre compartió conmigo y mis compañeras y, de la cual me llevo una grata experiencia.

Me considero honrada al haber tenido en mi comité de sinodales a la Dra. Rosa Flores, al Dr. Ariel Vite, al Dr. Julio Espinoza, y a la Mtra. Hilda Paredes, ya que cada una de sus observaciones y comentarios, me permitieron nutrir no solamente las ideas plasmadas, sino, mi opinión personal. Gracias por ayudarme a reflexionar y a profundizar el tema.

Quisiera hacer una mención en especial a mis amigas y colegas Sandra Abad y Gabriela Ortega. Muchas gracias por ayudarme, brindándome su amistad y apoyo académico siempre.

No quisiera pasar desapercibido un agradecimiento a la estancia infantil del ISSSTE de la Delegación Coyoacán y a todas las maestras que me abrieron las puertas de su salón de clases, y me contaron un cuento.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO 1 DEFINICION DE ALFABETIZACION

CAPITULO 2 DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

CAPITULO 3 LA ESCUELA Y EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACION

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

OBJETIVOS

CAPITULO 4 MÉTODO

CAPITULO 5 RESULTADOS

DISCUSIÓN

APORTACIONES

SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

REFERENCIAS

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

ANEXO 4

ANEXO 5

ANEXO 6

INTRODUCCION

La alfabetización temprana es un proceso gradual que se inicia a edades muy tempranas y se va construyendo a través de la participación activa en actividades cotidianas relacionadas con la lectura y la escritura, es decir, que los niños inician su vida como seres letrados mucho antes de que sean capaces de leer de forma convencional (Vega y Macotela 2007).

El ambiente en que se desenvuelvan los niños, ya sea en la casa o en la escuela, tiene mucha influencia en el proceso de este desarrollo, al igual que los participantes que existan como mediadores del ambiente con el niño.

En el caso de la escuela, la maestra tiene un papel muy importante. Es la guía y modelo de las actividades en las que participan los niños y en especial las que tengan que ver con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Como lo menciona Vega (2006), la maestra introduce a los niños en prácticas alfabetizadoras que son monitoreadas para ver el avance generado.

Debido a la gran importancia que tiene la maestra en el desarrollo de la alfabetización de niños pequeños, se crea la necesidad de conocer qué tipo de prácticas llevan a cabo en los salones para la promoción de éste.

En el presente trabajo además de recopilar el tipo de prácticas que emplean maestras de preescolar y la frecuencia de ellas, se buscó la correlación entre los reportes de las maestras y lo observado por la investigadora mediante una lista de cotejo. Es decir se reportó si las maestras realmente hacían lo que decían hacer en relación a la promoción del desarrollo de la alfabetización de los niños pequeños.

El trabajo cuenta con 5 capítulos, en el primero se define el significado de alfabetización y posteriormente explica las diversas teorías que se han formulado acerca de ésta y se dedica un espacio en particular a la teoría de la alfabetización emergente en la cual se basa este trabajo.

En el segundo capítulo se abordan las características principales del lenguaje oral y escrito, así también, se explica brevemente cómo se adquieren y se manifiestan las primeras muestras de aprendizaje de la lectura y escritura en los niños.

Finalmente el tercer capítulo cierra el marco teórico explicando el papel de la escuela en el desarrollo de la alfabetización partiendo de ser la maestra el principal modelo. También se describen el perfil que se considera debe tener una maestra para promover el desarrollo de la alfabetización, al igual que las características e importancia del ambiente alfabetizador en el salón de clases y la importancia de la lectura de cuentos en dicho desarrollo.

En el cuarto capítulo se describe detalladamente cómo fue el proceso de la investigación y, para cerrar el trabajo, el quinto capítulo describe detalladamente los resultados obtenidos, donde se muestra que no existe una correlación entre lo que las maestras reportan hacer y lo observado.

En la discusión se plantea que a pesar de no haber correlación entre lo observado y lo reportado, las maestras mostraron tener habilidades para las actividades que promueven el desarrollo de la alfabetización en niños pequeños. Se sugiere solamente optimizar dichas habilidades y complementar con algunas otras que son reportadas por la literatura y que no fueron observadas en la actividad.

Se concluye que con la teoría y metodología propuesta en el presente trabajo, junto con la experiencia personal de las maestras de preescolar, se promueve el quehacer educativo en torno al desarrollo de la alfabetización.

CAPÍTULO 1

DEFINICION DE ALFABETIZACIÓN

Cuando hablamos de alfabetización se le puede dar un significado distinto a tal término, dependiendo de las propias experiencias, conocimientos del tema, contexto cultural e intereses particulares de cada persona. Tendrá también algún protagonista en particular que intervenga en el proceso, ya sean niños o adultos e inclusive ambos.

Generalmente el término alfabetización hace referencia al acto de enseñar a leer y escribir a personas que no han aprendido a hacerlo. Sin embargo diversos autores a lo largo del tiempo han enriquecido esta definición:

Frederick Erickson (1984) postula que la alfabetización va más allá de conocer las letras del abecedario y saber usarlas, ya que ésta “incluye actividades, creencias y expectativas respecto a la escritura y la lectura, y sobre el lugar y el valor de esas actividades en la vida de la persona” (citado en McLane y McNamee 1999, pág. 14).

McLane y McNamee (1999), por su parte, definen a la alfabetización como un logro social, cultural y cognitivo, asimismo como un proceso intelectual que permite a las personas desenvolverse en diversos grupos y en diversas situaciones donde la mayoría de las veces se involucran actividades de lectura y escritura.

Pero la alfabetización no necesariamente involucra sólo actividades de lectura y escritura, ya que como lo mencionan Garton y Pratt (1991), en la alfabetización es necesario también el dominio del lenguaje hablado además de la escritura y la lectura, pues se espera que las personas tengan un lenguaje fluido como parte de sus habilidades comunicativas.

La alfabetización es un proceso constante en la vida de las personas y no tiene un principio y un fin dentro del desarrollo, sino que es continuo para toda la vida, es decir que desde que se nace uno es involucrado automáticamente en actividades alfabetizadoras de manera perpetua hasta terminar el ciclo de la vida. Para Solé y Teberosky (2002), la alfabetización es un proceso de aprendizaje, el cual inicia su desarrollo antes de la escuela formal y continúa a lo largo de la vida (en Coll, Palacios y Marchesi, 2000).

Este desarrollo se producirá en diversos contextos culturales como la casa, la escuela y la comunidad. Dentro de la casa influirá mucho si se cuenta con diversos tipos de materiales de lectura y escritura y el uso que les den a ellos, es decir que los padres realicen actividades como leer libros periódico o revistas y que suelen hacer cartas, listas de compras y recados escritos.

Britto (2001) obtuvo mediante una investigación, que las habilidades de alfabetización de niños preescolares están estrechamente relacionadas con el clima del aprendizaje (citado en Vega 2007). Entre este ambiente y el niño hay un adulto que promueve la interacción de ambos, a lo que Cazden (1965) describe como instrucción directa, con la cual el adulto promueve la interacción del niño con los diferentes ambientes y con las diferentes situaciones a las que se enfrenta (citado en Garton y Pratt 1991).

Todas estas actividades, sí son observadas por los niños, permitirán que puedan darse cuenta de los usos que se les da al lenguaje oral y escrito, y aún mejor será para los niños si ellos son participes en dichas actividades.

“Los padres juegan un papel muy importante en este desarrollo proveyendo un ambiente rico en alfabetización, promoviendo la participación activa del niño en actividades significativas” (Vega y Macotela, 2007 pág. 49). Es fundamental

que además de contar con un ambiente alfabetizador dentro la casa, los padres sean mediadores y modelos entre los materiales y las actividades, para lo cual se necesita que tengan interés y conocimiento en actividades de lectura y escritura.

Por otro lado, la escuela funge un papel muy importante como contexto y ambiente alfabetizador pues se espera que dentro de los salones de clases y, en general, dentro de la escuela se cuente con lugares destinados para la lectura y la escritura y sobre todo que estén accesibles para los niños. Estos materiales incluyen libros, revistas, periódicos, cuentos infantiles, cartulinas, hojas blancas, plumones, crayones, lápices, pintura, entre otros, y de igual manera se espera que sean utilizados en actividades constantes que permitan desarrollar la alfabetización en los niños.

Por último, un contexto muy importante y presente todos los días en la vida de los niños es el que viven dentro de sus comunidades, esto se refiere a que en las calles también tienen contacto con materiales de lectura y escritura, tal es el caso de los anuncios publicitarios, señalamientos viales, letreros, productos comerciales y tiendas departamentales.

De acuerdo a lo anterior se retoma a McLane y McNamee (1999) quienes utilizan el término “alfabetizaciones múltiples” que se refiere a que la alfabetización se desarrollará y será utilizada dependiendo de las circunstancias sociales y culturales de cada persona.

Así, se concluye que la definición de alfabetización se ha nutrido de diversas formas de pensamiento; su finalidad se centra en promover la interacción de la lectura, la escritura, y el lenguaje hablado (junto con los procesos que en cada uno intervienen) para la formación intelectual, cultural y personal del ser humano.

Para fines de este trabajo se estudiará principalmente la alfabetización enfocada en niños de edad preescolar, así como su desarrollo y promoción en los diversos contextos sociales

En el siguiente apartado se describirán algunas otras teorías que fueron documentadas para explicar el proceso de alfabetización en los niños.

Teorías del desarrollo de la alfabetización

En los inicios del siglo XX surgieron diversas teorías del desarrollo de la alfabetización con el propósito de responder algunas interrogantes sobre cuál es el proceso que sigue la alfabetización temprana, cómo facilitarla y cuáles son algunos de sus problemas. Enseguida se enlistan dichas teorías.

Teoría de la maduración.

Propuesta por Morphet y Washburne en 1931, plantearon que se debía posponer la enseñanza de la lectura y escritura a los niños hasta ya pasados los 6 años 6 meses, pues debido a que aún no contaban con la suficiente madurez biológica podría causarles algún daño (Tracey y Morrow, 2006). Para estos autores, la edad de 6 años 6 meses era la indicada para iniciar la instrucción de la lectura y la escritura en los niños y con altas probabilidades de alcanzar el éxito en el aprendizaje.

Teoría de la alfabetización emergente.

Esta teoría fue desarrollada alrededor de 1970 proponiendo que leer y escribir no son un conjunto de habilidades independientes sino al contrario son todas complementarias entre sí, permitiendo que el proceso de alfabetización se desarrolle a lo largo de la vida (Barratt y Pugh, 2000).

Ya que el presente trabajo se centra principalmente en esta teoría, se dedicará un apartado especial para ampliar el tema.

Teoría sociocultural.

Propuesta por Bordieu en 1977, plantea que la alfabetización proviene del capital cultural, esto es, que el conocimiento que posea cada persona dependerá del ambiente social donde sea aprendido. De igual manera también serán diferentes las prácticas alfabetizadoras que las personas realizan, pues existe una desigualdad para llevarlas a cabo. La situación social y económica de las personas y en especial los niños, debe ser tomada en cuenta en la

escuela al momento de la enseñanza pues se considera que en éstas contribuyen a un mayor o menor acceso a actividades alfabetizadoras (Barratt y Pugh, 2000).

Modelos de estadios de la lectura.

Propuesta en 1980 por profesores en educación, plantea que el aprendizaje de la lectura se da en una serie de etapas. En la primera etapa, los niños inician con el reconocimiento y memorización de palabras, por ejemplo, ven en la calle la palabra *McDonald's* y reconocen qué dice. En la segunda etapa el niño reconoce e identifica las letras y sus sonidos, en la última etapa los niños usan automáticamente sus conocimientos de sonido-letra para poder leer algunos patrones de éstas (Tracey y Morrow, 2000).

Teoría familiar de la alfabetización.

Propuesta por Taylor en 1983, se define como el estudio de las relaciones que hay entre las interacciones familiares y el desarrollo de la alfabetización. Scarborough y Dobrich (1994 citado en Tracey y Morrow 2000), describen que el ambiente rico del hogar es mejor y más beneficioso que los salones escolares, ya que los familiares sirven de modelo para los preescolares. En la medida en que los padres realizan actividades alfabetizadoras e involucran a los niños, éstos se verán influenciados por tales prácticas y desarrollarán gusto por las actividades que involucren escritura y lectura.

Estas teorías describen el punto de vista de diversos autores; cada una cuenta con su propia fundamentación teórica y sus seguidores en particular; para fines de este trabajo, se retoma la teoría de alfabetización emergente.

Esto a razón de que se considera que dicha teoría contiene amplios fundamentos teóricos que permiten describir el proceso de desarrollo de la alfabetización en los niños pequeños, desde una perspectiva constructiva, pues a diferencia de las demás teorías explicadas, la teoría de la alfabetización emergente toma de base el ambiente mismo y las interacciones que el niño haga con todo este ambiente, ya sea familiar, escolar, dentro de la comunidad, e inclusive con él mismo.

Enseguida se retomará más detalladamente los fundamentos teóricos de la teoría de la alfabetización emergente.

Teoría de la alfabetización emergente.

La teoría de la alfabetización emergente postula algunas bases teóricas para explicar cómo se desarrollan los procesos de lectura y escritura en los niños antes de que accedan a una educación formal. A su vez, explica cómo se promueve el crecimiento de la alfabetización.

Esta perspectiva conocida también como emergent literacy o alfabetización temprana señala que el desarrollo de la alfabetización se da desde que el niño comienza a experimentar la utilidad de lo escrito hasta que puede leer y escribir con usos relevantes para él (Solé y Teberosky 2002, en Coll, Palacios y Marchesi, 2002), es decir, hasta que es capaz de escribir y leer convencionalmente.

Para Tracey y Morrow (2006), en la alfabetización emergente las habilidades de lectura, escritura, lenguaje oral y comprensión auditiva están todas relacionadas entre sí y el término como tal denota contar con un nivel funcional de habilidades más que una edad cronológica para ser alfabetizado.

El término alfabetización emergente fue usado por primera vez por Marie Clay en 1966 donde asume que los niños adquieren conocimientos del lenguaje, la lectura y la escritura antes de asistir a la escuela (Morrow 2001, citado en Vega y Macotela 2007).

Desde esta perspectiva no se trata de que los niños aprendan a leer libros y a escribir palabras para poder considerarlos alfabetizados, sino que, primero intervienen procesos que les permitan comprender por qué y para qué sirve la lectura y la escritura. Como lo explica McLane (1999) los niños tiene que

dominar una serie de actitudes, sentimientos, conductas y habilidades en relación a la escritura. Y sin lugar a duda también de la lectura.

Existen varios factores que intervienen en el desarrollo y promoción de la alfabetización en los niños, uno de ellos es el contexto en el que convivan y la manera en que se desenvuelvan en él, de tal forma que se promuevan actividades que favorezcan el desarrollo de la alfabetización. El hogar, la escuela y la comunidad son ejemplos de los contextos más relevantes para que los niños realicen actividades en relación al desarrollo de la alfabetización.

Dentro y fuera del hogar o de la escuela el niño desarrolla habilidades de lectura y escritura a temprana edad, ya que se tiene evidencia de que a los 2 o 3 años son capaces de identificar diversos materiales impresos como por ejemplo, logotipos y etiquetas, además de anuncios publicitarios o señalamientos (Teale y Sulzby, 1989; McGee y Richgels 1990, citado en Vega y Macotela 2007). Los logotipos y las etiquetas las pueden encontrar en los paquetes de despensa que se tienen en casa o en las cajas de alimentos y marcas de ropa en los centros comerciales. En la calle, los niños tienen acceso a la interacción con los anuncios publicitarios y los señalamientos viales e incluso con los letreros del transporte público.

De igual manera Teale y Sulzby (1989), mencionan que a esta edad, los niños ya comienzan a realizar escritos mediante dibujos, rayones o garabatos los cuales tienen un significado comunicativo particular. Por ejemplo, los niños pueden pretender haber escrito su nombre, un recado para papá o una lista de compras, aunque solamente reflejen rayas y círculos en la hoja.

Los adultos (papás, familiares, maestros, hermanos mayores) juegan un papel muy importante dentro de la promoción de la alfabetización temprana y una de sus funciones principales es la de ser modelo para los niños. A medida que estas personas realicen actividades alfabetizadoras como leer y escribir para sí mismos y para los demás (por ejemplo contar cuentos a los demás o dejar un

recado escrito) los niños se darán una idea de la utilidad y ventajas que tiene saber leer y escribir.

La actitud que se tenga hacia la alfabetización en casa, el tipo de material que se tenga para leer, la frecuencia con que los padres realicen esta actividad, las visitas a bibliotecas y la interacción con materiales de escritura son de gran valor para el desarrollo de la alfabetización (Tracey y Morrow 2006).

La interacción que se genera entre el adulto y el niño en la adquisición de cualquier conocimiento (en este caso de la lectura y la escritura) es conocida como andamiaje y se refiere a la ayuda u orientación que se le proporciona a un niño por parte de un adulto o de alguien con mayor edad y experiencia para la adquisición de nuevos conocimientos, es decir que los adultos son mediadores de lo que se conoce como zona de desarrollo próximo. “El término de zona de desarrollo próximo (ZDP) es un término acuñado por Vygostky para referirse al rango de tareas que son demasiado difíciles para que los niños las dominen solos, pero que pueden aprenderse con la guía y ayuda de los adultos o de niños más hábiles” (Santrock, 2006 pág. 51). Los niños aprenderán en gran parte por la ayuda que puedan proporcionarles las personas dentro de la ZDP mediante al andamiaje que éstas les proporcionen.

Neumann, Hood y Neumann (2009), realizaron un estudio longitudinal del propio hijo de los autores llamado Harry, acerca del desarrollo de la alfabetización por medio de actividades donde existiera sobre todo un andamiaje proporcionado por los padres durante sus primeros seis años de vida. En el transcurso de este tiempo la madre trabajó muy de cerca con Harry el aprendizaje de las letras y la escritura en casa haciendo uso del lenguaje y de los materiales impresos en el ambiente.

Las actividades consistieron principalmente en diferenciar el dibujo de la escritura, conocer el sonido de las letras, su nombre y cómo trazarlas, aprender cuáles letras componían su nombre y algunas otras palabras que ocuparan las mismas letras, entre otras diversas actividades. Las técnicas que ocupó la madre de Harry para lograr su objetivo siempre iban encaminadas a

proporcionarle ella a su hijo la ayuda necesaria para su aprendizaje con la ayuda de juegos, canciones, actividades multisensoriales y sobre todo actividades que fueran motivadoras para Harry.

Los resultados obtenidos al final del estudio fueron que Harry conocía varias letras y sus sonidos antes de ingresar a la educación formal además de haber adquirido con el paso de los años conocimientos sobre los usos de la lectura y escritura de manera significativa.

Los contextos en donde se pretende que los niños desarrollen al máximo sus habilidades comunicativas, además de ser mediados la mayor parte del tiempo por adultos, se ven fuertemente influenciados por el ambiente alfabetizador que presenten, es decir la cantidad, calidad y uso de los materiales que permitan promover y desarrollar la alfabetización y que se cuenten con ellos dentro de los espacios.

Vega (2006), describe un ambiente alfabetizador como aquel que incluya materiales de lectura y escritura al alcance de los niños para permitir la manipulación e interacción con ellos. Esos materiales pueden ser cuentos, libros, revistas, periódicos, folletos, cuadernos, propaganda, crayolas, colores etc.

El objetivo de estos ambientes alfabetizadores es que se pueda trabajar o llevar a cabo actividades de lectura y escritura cotidianamente con el fin de que los niños adquieran conocimientos específicos de las convencionalidades y usos de estos dos sistemas, por ejemplo, el uso signo de puntuación, la direccionalidad de la lectura, la entonación, las características de un libro, de una carta o de un recado, los diversos géneros literarios, entre muchas otras.

La teoría de alfabetización emergente reconoce que no se requiere que los niños tengan determinada edad para acceder a la alfabetización, ya que el aprendizaje constituye un proceso de desarrollo en el que cada niño avanza lenta y gradualmente agregando conocimientos acerca del lenguaje escrito antes de entrar a la escuela primaria (Vega, 2006).

La evidencia que existe de que los niños acceden a la alfabetización desde edades muy tempranas, y que como tal, se desarrollará a lo largo de la vida (Vega, 2006), rechaza cualquier intención de requerir habilidades, conocimientos y conductas para acceder a la alfabetización, tal como lo mencionaba la perspectiva de aprestamiento para la lectura, en donde se requería que los niños contasen con ciertas habilidades y conocimientos tanto perceptivos como motores antes de iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En este capítulo se describieron postulados teóricos para explicar el desarrollo de la alfabetización temprana en niños preescolares, además de evidencia empírica que sustenta la importancia de la interacción del niño con el ambiente a través de los adultos, ya sean, padres, maestros o hermanos mayores.

Finalmente se enfatiza, que se espera que el desarrollo de la alfabetización promueva en los niños el lenguaje oral y escrito. En el siguiente apartado se hace una descripción de las principales características del lenguaje oral y escrito, y cómo se presentan las primeras señales de los niños en éstos.

CAPITULO 2

DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

El lenguaje oral y escrito son dos sistemas de comunicación humanos que se relacionan entre sí y, que a la vez, cuentan con sus propias características y similitudes dentro de su estructura, además, se debe considerar que para un éxito del desarrollo y dominio de ambos lenguajes es necesario trabajarlos conjuntamente.

Ambos sistemas son utilizados para comunicarnos unos con otros, su fin es transmitir un mensaje pero cada uno posee características especiales para lograr su objetivo; por ejemplo, escribir una carta y dar un discurso tienen la finalidad de dar un mensaje pero su medio es, en el primer caso, el lenguaje escrito y en el segundo interviene más el lenguaje oral.

Vega y Macotela (2007), resumen las ideas de algunos autores acerca de las diferencias que presentan el lenguaje oral y el escrito. Comienzan con Purcell y Gates (1996), quienes señalan que el lenguaje escrito:

- Se utiliza como medio de comunicación a través del tiempo y el espacio.
- El significado puede ser transmitido en ausencia de un contexto físico compartido por el lector y escritor.
- Nos permite hacer permanente nuestros pensamientos y emociones.

Por otro lado en el caso del lenguaje oral, Vega y Macotela (2007), resumen las ideas de Sulzby (1985), en cuanto a las características del lenguaje oral:

- Permite situaciones cara a cara e interactivas
- Este lenguaje depende de un contexto inmediato

En el tema que nos compete del desarrollo de la alfabetización, aparte de tomar en cuenta las diferencias de ambos lenguajes, es importante y fundamental rescatar las similitudes de estos sistemas ya que el desarrollo del lenguaje oral y escrito, no pueden tener un éxito total si no se desarrollan conjuntamente.

Se espera que el desarrollo del lenguaje oral permita y facilite el aprendizaje de la lectura y escritura interactuando uno con el otro, ya que como lo mencionan Garton y Pratt (1991), es importante que los niños aparte de saber leer y escribir, tengan un buen dominio del lenguaje hablado y un fluido vocabulario.

El éxito del aprendizaje de la lectura y la escritura depende de la práctica cotidiana, pues como lo afirma Frías (2003), es importante que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando; esto tendrá mejores resultados con la práctica diaria ya sea en la casa, en la escuela o en la propia comunidad.

Se puede afirmar que si bien el lenguaje oral y escrito cuentan con sus propias características, para el desarrollo de la alfabetización en niños pequeños es necesario un trabajo de ambos sistemas simultáneamente pues una vez que los niños conocen el uso de cada lenguaje, podrán diferenciar y comprender que con cada sistema se pueden comunicar de diferente forma.

Es decir, a medida que los niños desarrollan su alfabetización comprenderán los diferentes usos y características de cada uno de los lenguajes, por ejemplo, que el habla puede ser segmentada en fonemas, aprender el nombre y sonido de las letras, desarrollar un amplio vocabulario y los convencionalismos del lenguaje escrito (Schnikedanz 1989, citado en Vega y Macotela 2007) entre los

que se encuentran la direccionalidad del texto, el uso de signos de puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas entre muchas otras.

Para Vega y Macotela (2007), tanto el sistema oral como el escrito, transmiten significado y son adquiridos de manera paralela e interrelacionada y su conocimiento es construido a partir de una participación activa en situaciones cotidianas en las que se involucren ambos sistemas. A pesar de que su función sea la comunicación, ambos tiene diferentes formas de hacerlo (escribiendo o hablando), las cuales los niños van aprendiendo al paso de su desarrollo alfabetizador.

Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, el desarrollo temprano de la alfabetización en los niños estará mediado por los adultos y el ambiente en el que vivan, pero también la escuela es un medio de gran importancia en el desarrollo y aprendizaje de la lectura y la escritura. Para esto es importante, como lo mencionan Garton y Pratt (1991), saber con qué conocimientos sobre la escritura ingresan los niños a la educación formal, mismos que les permitirán el acceso al aprendizaje de la lectura.

Finalmente se debe tomar en cuenta la cantidad de vocabulario que el niño posea, pues como se mencionará más adelante, en el aprendizaje de lectura y escritura interviene qué tantas palabras conoce el niño.

En los siguientes dos apartados se hará una descripción de cómo se promueve el desarrollo y aprendizaje de la lectura y escritura respectivamente.

Lenguaje escrito: aprendizaje de la lectura

Históricamente el aprendizaje de la lectura y escritura en la Nueva España, se reducía a la “famosa cartilla”, la cual era un libro de texto con aproximadamente 16 hojas. Su principal método de enseñanza eran las sílabas sin sentido, letras aisladas y oraciones religiosas, las cuales al ser memorizadas, se pensaba que se podría aprender a leer (Tank de Estrada, 2005). Este método fue por mucho tiempo de los más usados para la enseñanza de la lectura y escritura y como la misma autora lo describe, “parece que la antigua y mala enseñanza de la cartilla común ha sido la raíz de todos nuestros males” (pág. 62). Sin mencionar que desde esta perspectiva se esperaba primero aprender a leer y después a escribir.

Un aspecto a tomar en cuenta para el aprendizaje de la lectura, es el desarrollo del lenguaje hablado, pues de esto depende el número de palabras escritas a las que el niño pueda acceder durante los primeros acercamientos que tenga a la lectura (Garton y Pratt 1991), y de igual manera conforme el niño desarrolla sus conocimientos en la lectura aumentará su vocabulario. Así mismo, para estos autores el aprendizaje de la lectura implica el dominio de ciertas habilidades y conocimientos como son:

1. Distinciones tempranas de letras.
2. Formación de letras y habilidades gráficas
3. Función de la palabra escrita
4. La puesta del mensaje por escrito.

Para el niño estas áreas no están separadas sino que hay una interrelación entre el desarrollo del conocimiento en cada una.

El lenguaje del niño puede ser también incrementado por muchas otras actividades, por ejemplo, conversaciones de diversos estilos, ya sean grupales con sus pares o en casa, con sus familiares o conocidos.

Los niños que inician la educación formal llegan a ésta con un amplio bagaje de conocimientos sobre el lenguaje oral, y este conocimiento es adquirido, como lo

mencionan diversos autores (McLane y Mc Name, 1999; Garton y Pratt, 1991), del mismo ambiente en que se desarrolla su vida cotidiana; por ejemplo, en casa están rodeados de materiales impresos en sus envolturas y envases de alimentos y artículos de uso personal como cereales, refrescos, jabones, entre otros artículos de uso cotidiano.

Estando en la calle se encuentran también con muchos estímulos visuales que sirven de apoyo para comprender el uso del lenguaje escrito, por ejemplo, la gran cantidad de anuncios publicitarios en las paradas del autobús, en el metro, dentro de los autobuses y demás lugares públicos. Así como los señalamientos viales que indican cómo llegar a un lugar. Por ello, es inusual que los niños lleguen a la escuela primaria sin conocimiento alguno de los usos de la lectura a pesar que vivan en ambientes rurales, de una o de otra manera, están en contacto con material impreso de lectura.

Estas interacciones ayudan al niño a reconocer la letra impresa en un contexto determinado, el cual le permite darse cuenta para qué y por qué están ahí esos anuncios (McLane y McName 1999).

Retomando a Garton y Pratt (1991), estos autores mencionan que cuando no se tiene un acceso favorable a ambientes alfabetizadores en las comunidades, esto puede ser sustituido por la ayuda de los padres o hermanos mayores, cuando se sientan junto a los niños y comienzan a leerles algún libro. La desventaja que los autores encuentran al método es que si no hay suficiente promoción de la importancia de la lectura para la vida cotidiana, los niños sólo aprenderán lo grato que es cuando se les lee algo, pero no la importancia para la vida futura y para la supervivencia en el exterior; por ejemplo, leer por ellos mismos los anuncios, las instrucciones, noticias y avisos.

Como ya se mencionó, los niños tienen sus primeros acercamientos con la lectura desde edades muy tempranas por medio del ambiente que les rodea en la calle, en la casa y en la escuela y, gracias a las interacciones con el material de lectura que en ellos se encuentren.

Ahora bien, es importante conocer cómo se desarrolla el aprendizaje de la lectura según diversos autores. Tal como lo menciona Ferreiro y Teberosky (1979), los niños tienen sus primeros indicios de lectura por medio de la lectura de imágenes, por ejemplo cuando narran una historia mediante las imágenes que ven en sus libros donde puede o no haber texto impreso. Así también, los niños reconocen los logotipos de las marcas comerciales y con el simple hecho de verlas saben que dicen *McDonalds*, *Coca-Cola*, *Danonino* y diversas marcas reconocidas.

Otro punto importante a tomar en cuenta con la lectura de imágenes es que conforme avanza el tiempo los niños deben ser capaces de diferenciar la lectura de imágenes de la lectura del texto impreso; esto quiere decir que, con la ayuda del adulto, ya sea papás, maestros, hermanos mayores, e incluso por ellos mismos, comprenden que las letras en los dibujos son las que se leen y no así las imágenes.

Para Ferreiro y Teberosky (1979), los niños muy pequeñitos que ven letras sobre los objetos, refieren que ahí dice el nombre del objeto; esto es un claro ejemplo de la noción que tienen los niños sobre el lenguaje escrito, pues al encontrarse que en su juguete hay unas letras el niño “lo lee” y dice “aquí dice carro” a pesar de que diga “Hecho en México”. Esto demostró que los niños saben que las letras son para leer, ya que los niños aceptan poder leer algo sólo cuando hay presencia de letras y, por el otro lado, no pueden leer algo cuando no hay presencia de éstas. Por ejemplo, cuando a los niños se les presentó dos tarjetas con la imagen de una cosa o animal, (una de ellas con su respectivo nombre escrito y la otra sin nombre) y se les preguntó dónde decía el nombre del objeto, ellos coincidían en que sólo se podía leer donde hay letras y no así donde no las hay.

Más adelante, cuando los niños están aprendiendo los usos y convencionalismos de la lectura, se tienen que enfrentar a conocer cuestiones más específicas y otras más complejas, por ejemplo, conocer las características de los libros como su portada y contraportada, saber que los textos se leen de izquierda a derecha y de arriba para abajo así como saber

seguir la secuencia de los renglones en cada párrafo (Ferreiro y Teberosky 1979), es decir que cuando se acabe de leer una línea sigue inmediatamente abajo la otra línea y de nuevo de izquierda a derecha.

Para estas autoras, los niños requieren que los textos tengan ciertas características para que ellos lo consideren algo que se pueda leer, por ejemplo, si se les presenta una tarjeta para leer, ésta debe contener una cantidad suficiente de letras, es decir, para los niños debe haber un cierto número de caracteres o símbolos para que haya lectura; estos caracteres oscilan entre 2 y 4, así como una diferencia en los caracteres escritos pues al presentarles una tarjeta con tres letras iguales (*carro*, *camma*) ellos afirman que eso no se puede leer.

Un área que ha sido de mucho interés en las investigaciones recientes sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, es la relacionada con la conciencia fonológica, ya que se considera necesario su desarrollo con el fin de predecir un mejor aprendizaje de la lectura y la escritura gracias a sus cualidades.

Más adelante se destina un apartado especial para retomar más detalladamente el tema de la conciencia fonológica. Primeramente se revisará el tema del aprendizaje de la escritura.

Lenguaje escrito: aprendizaje de la escritura

Los ya antes mencionados métodos antiguos de aprendizaje de la lectura y la escritura, han sido modificados a lo largo de los años pues se considera que olvidaban asignarle un objetivo al uso del lenguaje escrito.

Actualmente, diversos autores le atribuyen un buen número de objetivos al aprendizaje de la lengua escrita, por ejemplo, McLane y McName (1999), proponen como uno de los objetivos el saber qué cosas se pueden hacer con ella y por qué y para qué se escribe, así como las formas y características de ésta, es decir, conocer la utilidad de los signos de puntuación, los usos de mayúsculas y minúsculas, el trazar correctamente las letras, y por otro lado, también es importante conocer diversos géneros literarios como el relato, el verso o el ensayo.

Hoy por hoy, se tienen nuevas perspectivas sobre la alfabetización, una de ella es llamada perspectiva evolutiva (Garton y Pratt 1991) donde se afirma que si a los niños se les ofrecen oportunidades apropiadas y estímulos adecuados, aprenderán mucho más acerca de la escritura y sus procesos que conlleva antes de comenzar la escuela (McLane y McName 1999). Dichos estímulos pueden ser diversos tipos de materiales impresos a los que el niño pueda tener acceso, por mencionar algunos, se encuentran las revistas, cuentos y periódicos, así como etiquetas de comida envasada como cereales, jugos o cualquier tipo de envoltura con lenguaje escrito e imágenes impresos.

Lo impreso en el entorno, ofrece al niño una base para aprender los usos y convencionalismos de la escritura y es mucho más enriquecedor cuando participan en actividades de escritura u observan cómo los adultos las realizan. Clay (citado en McLane y McName 1999) afirma que cuando los niños ven en su entorno características de la escritura como la linealidad, horizontalidad y repetición, ocupan esta información para elaborar sus propios principios y conceptos sobre el lenguaje escrito.

A este tipo de interacciones de adultos y niños con el ambiente, Goodman (1982) lo llama principios fundamentales. Para este autor, los niños, por medio de su interacción con el ambiente, se van dando cuenta de los usos que se le pueden dar a la escritura ya sea expresando sentimientos, dando avisos, comunicando noticias a otros cuando no es posible una comunicación cara a cara y para recordar fechas importantes, por sólo mencionar algunas actividades.

El ambiente alfabetizador en el que los niños se desarrollan les permitirá adquirir habilidades para la lectura y la escritura, pero tomando en cuenta que siempre se requiere la participación activa de adultos y niños mayores; es decir, proporcionarles ayuda mediante el andamiaje.

Desde muy temprana edad los niños demuestran tener conocimientos en diversas funciones del lenguaje escrito; esto se puede observar en diversas actividades que realiza en su entorno y, que si son estimuladas de manera adecuada, permiten un óptimo desarrollo para el lenguaje escrito; por ejemplo, McLane y McName (1999), describen que los niños a muy corta edad (aproximadamente al año y medio) demuestran sus primeros intentos de escritura por medio de los garabatos pues ya son capaces de tomar un lápiz a pesar que el garabateo lo relacionen con una actividad motriz, es inicio para el desarrollo de la alfabetización. Para Clay (citado en McLane y Mc Name 1999), los garabatos difieren de una cultura a otra, estos no son aleatorios ni carecen de significado, sino que constituyen una prueba de que hay un aprendizaje en curso.

Para Ferreiro y Teberosky (1979), el comienzo de la escritura del niño son producciones espontáneas donde el dibujo se confunde con la escritura hasta ya pasado determinado tiempo que son capaces de distinguir las reglas propias de la escritura y el dibujo.

Otra actividad que denota conocimientos por parte de los niños acerca de los usos del lenguaje escrito es el juego simbólico que se puede ver ya a los 2 o 3 años de edad, es decir, los niños realizan un serie de juegos donde suponen

hacer anuncios, listas, versos etc., este tipo de juegos les permiten experimentar con palabras y sonidos con significados para ellos (McLane y Mc Name 1999).

Pueden, por ejemplo, jugar a tomar un recado telefónico, hacer una lista de compras, escribir una carta a un amigo, la carta a los reyes magos y diversas actividades. No obstante de que el juego simbólico se considera una parte del desarrollo de la alfabetización, puede pasar de ser un juego a verdaderas prácticas de escritura donde realmente el niño tome un recado telefónico o ayude a mamá a hacer la lista de compras del supermercado.

Elaborar un trabajo escrito por parte del niño requiere tener ya conocimientos más precisos del sistema de escritura como ortografía, sintaxis y fonemas; es decir, debe conocer lo mejor posible las letras, sus sonidos, las sílabas, oraciones y demás. Esto como lo explica Ferreiro y Teberosky (1979), tiene su propia peculiaridad pues para estas autoras, el reconocimiento de las letras se puede clasificar en niveles donde el niño puede no conocer el nombre de casi ninguna a reconocer casi todas (si no es que todas) por ejemplo, pueden conocer únicamente las letras que forman su nombre.

El aprendizaje de la lectura y escritura ha dejado de lado la repetición de sílabas y el deletreo que ya mencionó Tank de Estrada (2005), método tan usado hasta hace poco tiempo, y se ha dado paso a una enseñanza constructiva y con un aprendizaje significativo, el cual permita a los niños relacionar su conocimiento con la vida cotidiana.

En resumen, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que se desarrolla gracias a la interacción del lenguaje oral y escrito y el éxito de uno dependerá del otro.

Finalmente en torno al aprendizaje de la lectura y escritura, se ha investigado que la enseñanza y el desarrollo de habilidades fonológicas tempranas en los niños pueden ser utilizadas para predecir el éxito o fracaso en éste. Además, de que el lenguaje oral refiere habilidades fonológicas en los niños, permite que su aprendizaje sea un continuo en la vida éstos, mientras desarrollan su propio

vocabulario. En este proceso interviene lo que se conoce como conciencia metalingüística, es decir, la capacidad que tiene el niño para reflexionar sobre su propio lenguaje.

Los términos de conciencia metalingüística y conciencia fonológica serán descritos en el siguiente apartado.

Conciencia metalingüística

La conciencia metalingüística es la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje (Garton y Pratt, 1991), y tiene un papel muy importante en el desarrollo de la alfabetización en los niños pequeños, ya que es una herramienta que les permite a los niños reflexionar sobre el uso del lenguaje en la vida cotidiana.

Durante el desarrollo del lenguaje del niño encontraremos diferentes tipos de errores en la pronunciación como es el caso de *ponido* por *puesto* o *rompido* por *roto*, que no son más que errores debidos a las irregularidades que se presentan en los verbos de nuestra lengua (Tolchinsky y Simó, 2001).

Pero como lo explica Ferreiro y Teberosky (1979), el que los niños pronuncien mal los verbos lejos de parecer un gran error se debe de interpretar como una prueba del grado de conocimiento que tiene el niño acerca de su lengua, es decir reflexiona sobre ella.

Así también, si hay errores en la pronunciación es muy probable que también existan dentro del lenguaje escrito. Lo anterior es interpretado por las autoras como “errores constructivos” que suponen que las respuestas incorrectas permitan logros posteriores, mediante la reflexión propia del niño de sus errores o las correcciones oportunas que el adulto les pueda dar.

Ahora bien, Garton y Pratt (1991), consideran la aplicación de las capacidades metalingüísticas en cuatro áreas del lenguaje, entre las que se encuentra la conciencia fonológica, explicada en el siguiente apartado.

Conocimiento fonológico

Clemente y Domínguez (1999), definen el conocimiento fonológico como la habilidad para manipular explícitamente las unidades lingüísticas de la palabra. Esta habilidad es adquirida desde edades muy tempranas.

Las autoras mencionan que se han creado diferentes definiciones al término en función de la unidad lingüística considerada que puede ser rima, sílaba o fonemas, ya que existen diversas formas en que la palabra puede ser dividida en unidades pequeñas.

Para Garton y Pratt (1991), “el conocimiento fonológico se desarrolla a temprana edad y consiste en la comprensión por parte del niño de que las diferentes combinaciones o patrones de sonido del lenguaje conllevan diferencias de significado” (pág. 80). En el desarrollo fonológico están presentes dos tipos de desarrollo, el físico que incluye mecanismos articulatorios que son requeridos para la producción de sonidos del habla y el relacionado con la percepción auditiva de los diversos tipos de sonido.

Para estos autores, por medio de la conciencia fonológica los niños son capaces de acrecentar una conciencia de los sonidos del lenguaje y esto es de mucha atención e importancia para el desarrollo de la alfabetización. Si los niños logran dominar los procesos de lectura y escritura, deben ser capaces de aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que presentan estos sonidos, es decir los grafemas. Los fonemas nos permiten distinguir sonidos de nuestra lengua por ejemplo *p* y *m* son fonemas ya que se puede escribir *pata* y *mata*. Estas palabras tienen significados diferentes, pero su pronunciación sólo difiere de un sonido (*p* y *m*), tal como lo menciona Iribarren (2005), el fonema “es la unidad mínima que cambia el significado de una palabra” (pág. 178).

El grafema es la unidad mínima del sistema escrito y representa al fonema, en el ejemplo anterior, los grafemas son todas las letras.

Siguiendo con la idea anterior y retomando a Clemente y Domínguez (1999), una forma de conocimiento fonológico, es el conocimiento de la palabra como una secuencia de fonemas, otra es el conocimiento silábico, es decir, la habilidad para manipular las unidades silábicas de la palabra.

Se han descrito diversas investigaciones que demuestran la relación que existe entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura pues concluyen que:

- El conocimiento fonológico no se adquiere espontáneamente, sino que se desarrolla, generalmente, cuando se aprende a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético (pág. 66 Morais, Cary, Alegria y Bertelson 1988 citado en Clemente y Domínguez 1999)
- Los niños con dificultades de aprendizaje de la lectura suelen tener problemas en el conocimiento fonológico.
- Los conocimientos que los niños preescolares desarrollan sobre el conocimiento fonológico, se correlacionaran más tarde con el aprendizaje de la lectura.

Sobre el tema de la conciencia fonológica y la importancia en el aprendizaje de la lectura y la escritura se han documentado diversas investigaciones que permiten demostrar la relación que existe entre el desarrollo temprano de la conciencia fonológica y el éxito del desarrollo de la alfabetización a temprana edad.

Ramírez (2004), realizó un estudio que consistió en la enseñanza de las letras por medio de sus sonidos en niños preescolares, con la finalidad del aprendizaje de la lectura. Se elaboró un programa dividido en etapas donde primero se les enseñaban a los niños las vocales, después las letras de su nombre, luego las del abecedario junto con su sonido, posteriormente hacían actividades para unir las letras y formar silabas para finalmente completar oraciones. Este método fonético basado principalmente en el sonido de las

letras resultó muy beneficioso para los niños y el desarrollo de su alfabetización.

Defior (2008), concluyó en una de sus investigaciones que el entrenamiento de habilidades fonológicas durante la fase inicial del aprendizaje de la lecto-escritura facilita su adquisición, siempre y cuando los sonidos se hagan tangibles mediante su representación gráfica.

La investigadora dividió a 60 niños de 6 años de edad en cinco diferentes grupos, un grupo control, otro que tuviera entrenamiento del sonido de las letras, otro que aparte del sonido interactuaran con letras de plástico, otro que manejaran conceptos y, el último grupo, fue entrenado mediante el uso de conceptos más palabras.

Después de la fase de entrenamiento a los diferentes grupos, se hicieron evaluaciones sobre habilidades de lecto-escritura y el grupo que siempre obtuvo mayores puntuaciones fue el que trabajó sonidos más letras de plástico. Las medidas fueron tomadas en diferentes momentos del ciclo escolar de los niños, la última de ellas fue al finalizar 2º año y en ésta, no encontraron ninguna significancia estadística de las habilidades fonológicas de los niños, lo que permitió sugerir que los efectos obtenidos en la fase inicial del aprendizaje de la lecto-escritura desaparecen cuando los niños ya han alcanzado un elevado dominio del código alfabético, que en este caso fue después de 2 años de entrenamiento.

En general, el desarrollo fonológico se ha definido en función de las partes en que se puede descomponer una palabra. Para este caso, la conciencia fonológica se centra en el reconocimiento de los sonidos de los fonemas, lo cual ayuda y beneficia para el éxito del aprendizaje de la lectura y la escritura

En este capítulo se fundamentó teórica y empíricamente las ventajas de promover el desarrollo de habilidades fonológicas en los niños para el aprendizaje de la lectura y escritura. En el siguiente capítulo se retoma el papel de la escuela y la maestra en el desarrollo de la alfabetización de niños pequeños.

CAPITULO 3

LA ESCUELA Y EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN.

El papel de la maestra en el desarrollo de la alfabetización

El camino que recorren los niños durante su estancia en la escuela preescolar dependerá mucho de las personas que se encuentren a su alrededor y en particular de su maestra; ella se encargará de crear el ambiente adecuado para el aprendizaje de los niños.

Para lograr lo anterior, la maestra debe contar con ciertas habilidades que le permitirán llevar a cabo su plan de trabajo; por ejemplo, debe poseer suficiente información sobre el desarrollo de los niños para comprender que, a la edad en la que se encuentran, están listos para ciertas actividades y exigencias y no para otras que son características de niños más grandes.

Considerar el desarrollo es de gran importancia debido a las diferencias individuales que todos poseen y que serán la base para que la maestra decida qué camino tomar hacia uno de los principales beneficios de la escuela preescolar, que es el desarrollo de la alfabetización de los niños.

Vega (2006), menciona que el papel de los maestros es guiar a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura, introduciéndolos en prácticas alfabetizadoras y realizando un monitoreo para detectar los avances que se generen en tal aprendizaje.

Para Frank (1990), la función principal del profesor es facilitar el aprendizaje de la lectura, lo cual equivale a hacer de ella una experiencia significativa, placentera, útil y frecuente para los niños. En este sentido, la maestra funcionará principalmente como modelo en ésta y en cualquier actividad que se realice dentro la escuela.

Garrido (2000), menciona la importancia de que un profesor lea constantemente con el fin de ser un lector bien formado, esto puede ayudar a transmitir a los niños el gusto que se tiene por la lectura, al mismo tiempo que promueve que los maestros sean constantes lectores ya que fomentar la lectura en los niños es difícil cuando uno mismo no tiene interés en ésta.

La maestra será proveedora de diversas actividades alfabetizadoras que permitan a los niños desarrollar habilidades de lectura y escritura significativas, entre dichas actividades se encuentran, la lectura de cuentos, las situaciones comunicativas y la creación de un ambiente alfabetizador, entre otras.

No significa que no existan otras tantas actividades que promuevan el desarrollo de la alfabetización pero, por la relevancia y la accesibilidad a éstas, se citan en los siguientes apartados, únicamente las tres antes mencionadas.

El papel de la lectura de cuentos en el desarrollo de la alfabetización

La lectura de cuentos “constituye una rutina privilegiada para transmitir información respecto de la utilidad y convencionalismos del lenguaje escrito” (Vega, 2006 p. 29).

La lectura de cuentos es una valiosa herramienta con la que una maestra cuenta para desarrollar en los niños vastos conocimientos acerca del uso del lenguaje escrito. Esta actividad, debe cubrir una serie de características que le permitan a la maestra maximizarla; por ejemplo, la entonación de voz muestra el ritmo que debe seguir una lectura y, sobre todo, la voz permite mostrar que durante la lectura de un libro se puede dar distintos énfasis a diferentes momentos.

Otras características consisten en mostrarles a los niños las ilustraciones antes de iniciar la lectura y conforme avanza la historia, esto permitirá que el niño tenga una idea más clara de lo que ocurre en el cuento. Mostrar el nombre del libro y autor, señalarle al niño en dónde se empieza a leer y en dónde se termina y aclararle el significado de palabras desconocidas son, entre muchas otras, ejemplos que dentro de una interacción en lectura de cuentos tiene su propia importancia y que se complementan una a otra (Vega, 2001).

Como lo menciona Solé y Teberosky (2002), la lectura de cuentos tiene valor sobre el desarrollo de la sintaxis, del vocabulario y de los intercambios verbales. Los niños se pueden beneficiar de un gran número de palabras nuevas dentro de su vocabulario, que van desde palabras aisladas hasta la formación de nuevas oraciones completas.

McLane y McNamee (1999), describen las siguientes ventajas que conlleva leer a los niños desde edades muy tempranas:

- Los niños adquieren una amplia variedad de conocimientos sobre la lengua escrita y el proceso de lectura.
- Comprenden que la lectura tienen muchas formas; se puede escribir cuentos, poesía, fábula etc.
- Aprenden que las manchas negras en el cuento son letras, y que éstas dan un mensaje y que se obtiene información de ello.
- Aprenden que la lengua impresa es permanente pues las palabras de los libros son las mismas, así se lea el mismo cuento en casa, en la escuela o donde quiera que se lea.
- Descubren que el lenguaje de los cuentos es diferente al que se emplea en las conversaciones cotidianas.
- Con la lectura de cuentos, los niños adquieren palabras nuevas para su vocabulario, las conocen y entienden su significado.
- Mientras escuchan la lectura, aprenden a dejar volar su imaginación y a que sus pensamientos sean guiados por las palabras y no precisamente por los objetos y los personajes presentes.
- Aprenden que las historias tienen un principio, un desarrollo y un desenlace y, sobre todo, que existe un problema por resolver.

Varias investigaciones se han documentado sobre el beneficio de la lectura de cuentos a los niños en actividades del aula (Vega 2003 y 2005). En estos estudios se realizaron una serie de observaciones de las interacciones que maestras de preescolar hacían con sus alumnos antes, durante y después de la lectura, y se concluyó que las maestras estimulan el conocimiento de los niños acerca de los convencionalismos del lenguaje escrito al mostrarles la portada y el título del libro, explicarles que tienen que dar la vuelta a la página y dónde se comienza a leer, estimulan también la comprensión de la lectura al hacer a los niños preguntas detalladas del texto, pidiéndoles hacer inferencias del posible contenido de éste y de un posible final.

Justice, Kaderavek, Fan, Sofka y Hunt (2009), realizaron una investigación acerca de los beneficios que tiene la lectura de cuentos en el desarrollo de la alfabetización de niños preescolares. Una de sus premisas principales fue que si los niños muestran atención e interés en la lectura de cuentos, entonces aprenderán más y mucho más rápido.

Compararon dos grupos de maestros en donde el grupo experimental, previamente había sido capacitado por expertos en el tema acerca de los mejores estilos del manejo de lo impreso en los libros de texto para niños. Estos maestros empleaban técnicas verbales y no verbales durante la lectura de un cuento dentro del salón; por ejemplo, hacían preguntas acerca de lo impreso (*¿ven la letra S?*), comentaban sobre lo impreso (*miren aquí dice sapo*) y señalaban la direccionalidad del texto con el dedo.

Mientras que el grupo control usaban técnicas que ellos empleaban cotidianamente; este grupo no tuvo ningún entrenamiento previo sobre el uso de los libros de texto infantiles en la lectura de cuentos.

Los resultados mostraron que las interacciones de los maestros que manejaban los estilos de lectura traían consigo amplios beneficios a los niños acerca de su conocimiento sobre lo impreso, el alfabeto y el nombre propio, en comparación con los niños que interactuaban con los maestros del grupo control.

Con estas investigaciones podemos reafirmar las ventajas que traen consigo las actividades de lectura de cuentos lo suficientemente enriquecidas para el desarrollo de la alfabetización desde edades muy tempranas.

Situaciones comunicativas

Aparte de la lectura de cuentos, el empleo de situaciones comunicativas está reportado como otra actividad que es empleada para el éxito del desarrollo de la alfabetización. Esta estrategia tiene como principal objetivo favorecer el aprendizaje, como lo menciona Frías (2003), se busca que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando; asimismo lograr “la formación de usuarios competentes del lenguaje en diferentes contextos sociales” (pág. 20).

Este enfoque recurre a la escritura, a la lectura y a la expresión oral como recursos indispensables para la creación de proyectos o secuencias didácticas con sentido. La maestra debe proporcionar ayuda contingente en todo momento acerca del tema en el que se esté trabajando.

Particularmente Frías (2003), documentó una investigación en donde se emplearon situaciones comunicativas, en la cual la maestra organizó un proyecto junto con sus alumnos que duró varios días. A lo largo de todo el trabajo, la maestra invirtió tiempo para platicar con ellos sobre el tema elegido (animales) y, en todo momento proporcionó ayuda a las necesidades de los alumnos y les permitió hablar sobre lo que pensaban, que hicieran sus propias argumentaciones, que dieran su punto de vista, que escucharan y fueran escuchados por otros, que copiaran textos con sentido, entre otras.

El producto final fue una recopilación y la elaboración de unas fichas que contenían los datos de los animales que a los niños les parecieron más relevantes. Los datos fueron escritos con la ayuda de la maestra (nombre, alimentación y hábitat).

Este trabajo se logró con éxito pues la maestra pudo desde un principio sumergir a los niños dentro del interés de saber más del tema y demostró una organización y secuencia en cada una de las etapas por las que el proyecto tuvo que pasar para su finalización. La situación comunicativa que presentó la autora ejemplifica una actividad diseñada para y por los niños mediante un trabajo cooperativo y significativo.

Esta actividad permitió desarrollar muchas habilidades de investigación, de lectura, de escritura y del lenguaje oral; además les permitió a los niños conocer los usos de los sistemas de lectura y escritura. Así también, la maestra tuvo oportunidad de realizar una actividad donde se involucró el desarrollo de la escritura, de la lectura, las interacciones verbales y las no verbales necesarias en cualquier actividad alfabetizadora.

Características de un ambiente alfabetizador

Otro punto que la maestra debe tomar en cuenta es tener dentro de su salón de clases (y en cualquier parte de la escuela) un buen ambiente alfabetizador, es decir, un ambiente estimulante para los niños donde se incluyan materiales de lectura y escritura a su alcance para poder manipularlos cuando se requiera (Vega, 2006).

La presencia de materiales en el salón de clases es con la finalidad de desarrollar de manera didáctica y significativa la alfabetización en los niños. Por ejemplo, los libros, cuentos, carteles, revistas, periódicos, recetarios, menús, folletos o cualquier material con texto impreso permiten que los niños conozcan que no sólo se leen libros sino muchos materiales más.

Por otro lado, al etiquetar con los nombres de los niños sus cosas o etiquetar los materiales de trabajo, tener carteles como calendarios, avisos, periódicos murales entre otros, ejemplifican los diversos tipos de textos que pueden escribir para comunicarse; es decir, que conozcan los usos de la escritura.

Así también, debemos encontrar en un salón preescolar material de uso cotidiano como son lápices, crayolas, plumones, colores, gises, cuadernos, cartulinas, letras grandes de plástico para manipular, y cualquier otro tipo de material didáctico útil para el desarrollo de la lectura y la escritura.

La distribución que se haga de los materiales de trabajo debe de ir en función de que estén todos al alcance de los niños para que puedan acceder a ellos en el momento que se requiera realizar alguna actividad. La maestra será la encargada de seleccionar el material más adecuado, con ayuda de los niños, para mostrarles cómo crear un ambiente propicio para las actividades.

Es importante recalcar que el ambiente alfabetizador no se refiere únicamente al conjunto de textos que rodean al niño, sino también a las interacciones que los propios niños establezcan con los textos y el uso que la comunidad da a éstos (Dirección General de Educación Preescolar, 1998 citado en Frías, 2003). Es decir que no basta con mantener siempre etiquetados los objetos de los niños o tener al alcance varios tipos de materiales de lectura y escritura, sino saber hacer un buen uso de éstos en las actividades que promueven el desarrollo de la alfabetización.

Hasta el momento, se ha descrito, cuál es el papel que juega la maestra en el ambiente escolar, siendo mediadora, guía y modelo en la promoción del desarrollo de la alfabetización con la ayuda de la lectura de cuentos, las situaciones comunicativas y finalmente con la creación de un ambiente alfabetizador.

Enseguida se destina el apartado para describir teórica y empíricamente algunas investigaciones que describen qué tipo de actividades reportan hacer los maestros de preescolar para promover el desarrollo de la alfabetización.

El perfil de la maestra preescolar.

El perfil de un buen maestro ha sido del interés de varios autores a lo largo de las últimas décadas, tal es el caso de la investigación realizada por Collins, Oakar y Hurt (2002), donde describieron varias características y habilidades que deben tener los maestros de preescolar, para la promoción de la alfabetización.

Los resultados mostraron que los maestros a cargo de los niños más pequeños en el preescolar son principalmente guías y líderes amistosos dentro de los terrenos de la alfabetización, éstos motivan a los niños con la ayuda de exploraciones sensomotoras. Cuando a los niños se les dificulta aprender algo, los maestros relatan oralmente otras opciones y emplean manipulación de objetos, letras y palabras dentro de sus clases.

En cuanto a los maestros a cargo de los niños que están a punto de finalizar el preescolar, los autores describen que ellos son los mediadores para el descubrimiento de la escritura, proveen de objetos más concretos para el interés de la alfabetización. Si a los niños se les dificulta el aprendizaje, repiten la actividad. Estos maestros crean buenos ambientes alfabetizadores y sus actividades son trabajadas mediante instrucciones paso por paso.

Por su parte en el año de 1998, la Asociación Internacional de Lectura (IRA) y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (NAEYC) publicaron un documento conjuntamente, donde establecen algunas recomendaciones en relación con la educación preescolar como son: promover que los niños interactúen en ambientes con textos impresos, realizar lectura en voz alta a los niños, permitirles interactuar con conceptos del lenguaje impreso, realizar juegos con el lenguaje para desarrollar la conciencia fonética, entre otros (Vega, 2003).

En 2005 Hawken, Susan y McDonnell publicaron el resultado de su investigación sobre las actividades que las maestras de educación inicial reportaban hacer para el desarrollo de la alfabetización de sus alumnos. Estas maestras trabajaron directamente dentro de un programa llamado "Head Start Act" equivalente a un programa que promueva la alfabetización temprana en los niños. Este programa busca la promoción de habilidades como conocimiento y apreciación de libros, conocimiento de lo impreso, de lo fonológico del alfabeto y de la escritura temprana.

El objetivo de esta investigación fue recabar información de algunas maestras que empleaban este método en diferentes lugares del país y conocer cuáles eran las prácticas que crearían más necesarias para promover de la mejor manera la alfabetización temprana.

Los resultados fueron mostrados en las diferentes áreas que se promueven en el programa, es decir, en el área de conocimiento y apreciación de un libro las maestras reportaron que las estrategias que más empleaban eran cómo tomar un libro, voltear sus hojas correctamente, predecir la historia, releer la historia y tomar dictados por parte de los niños. En el área de conocimiento de lo escrito, las estrategias reportadas fueron enseñar que se lee de izquierda a derecha, señalar lo escrito mientras se lee en voz alta, tener horarios y calendarios escritos, hacer juegos y dramatizaciones. En el caso del área de la conciencia fonológica las estrategias fueron identificar los sonidos iniciales de las palabras, juegos, canciones, identificar unidades de las sílabas (ca-sa) y mezclar los sonidos juntos (s-a-l, sal).

Para el conocimiento del alfabeto, reportaron emplear estrategias como usar rompecabezas del alfabeto, letras magnéticas, leer libros sobre el alfabeto, introducir nuevas letras dentro de las actividades, jugar a reconocer las letras y algunas maestras reportaron hacer collages con letras.

El reporte que las maestras documentaron es congruente con los diversos autores antes mencionados sobre la promoción del desarrollo de los niños preescolares. Se espera que al observarlas directamente al hacer las

actividades, exista una correlación entre ambas situaciones, es decir, entre las reportadas y las observadas.

Ahora bien, al hacer cualquier actividad escolar, previamente la maestra debe organizar las sesiones que impartirá. Dicho de otro modo, cada clase, actividad o estrategia, debe contar con objetivos específicos y metas; así mismo, cada maestra suele tener su manera de trabajar dentro del aula, pero muchas veces estas formas de trabajo tienen que ser modificadas. Como lo menciona Frías (2003), las estrategias de intervención a las que se suele recurrir, algunas veces no son las más recomendables, pues lejos de potenciar las competencias de los niños hacen que se recurra a la sistematización, donde no se tome en cuenta si el niño está aprendiendo y si está obteniendo beneficios de la tarea que esté realizando en ese momento.

En algunas situaciones no siempre es funcional el apegarse en un ciento por ciento a la metodología de enseñanza y actividades planeadas, pues cada maestra se ve envuelta en diferentes situaciones educativas que requerirán en algún momento de actividades alternas, pero lo importante es siempre lograr los objetivos y metas planteados.

Dentro de la práctica educativa, es común que muchas de las actividades que se desarrollan estén guiadas por lo que se conoce como “teorías implícitas”, que se refiere a las perspectivas que cada maestra posee sobre decidir qué enseñar y cómo enseñar dentro del aula (Castillo, 2007). Esta autora encontró que las profesoras reportaban realizar la planeación, aplicación y evaluación de sus actividades didácticas de acuerdo a lo marcado por el programa. Sin embargo, al observar a éstas mismas se encontró poca correspondencia entre lo reportado y lo observado.

Smith (2001 citado en Vega 2007), realizó una investigación que consistió en relacionar los objetivos que los maestros reportaron tener en relación con sus alumnos, la manera en que organizan el ambiente de aprendizaje, el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños y el tiempo dedicado a estas actividades. Después de una serie de entrevistas en torno a estas creencias de los objetivos de la práctica educativa, se realizó una serie de observaciones dentro de su salón de clases y se concluyó que el tiempo dedicado a las actividades no era el mismo que se había reportado.

Estas investigaciones nos sugieren una mayor atención en el trabajo con las docentes en la práctica educativa, ya que a pesar de que las maestras cuentan con amplios conocimientos teóricos, se requiere trabajar también en la práctica.

La maestra juega un papel muy importante dentro del desarrollo de la alfabetización en los niños preescolares, el cual inicia con su actitud como maestra ante los niños y la imagen que transmita de la importancia de la educación a sus alumnos, así también la importancia de contar con una amplio bagaje de conocimientos del área y la manera de aplicarlos dentro de las actividades cotidianas, así como promover, lo que para nuestro interés particular se enfoca, el desarrollo de la alfabetización temprana como medio indispensable para una exitosa educación formal en la escuela primaria y posteriores.

Finalmente, se debe considerar que la práctica educativa que las maestras ejercen no es tarea sencilla, aún cuando se tengan muchos años de experiencia en el área, pues todo el personal docente se puede ver envuelto en situaciones poco controladas; por ejemplo, el manejo de grupos muy numerosos y las modificaciones que se tenga que hacer a sus planes de trabajo a lo largo del ciclo escolar debido a diversas circunstancias, tales como suspensión de labores, eventos culturales dentro de la institución, juntas académicas etc.

Se requiere entonces, que las maestras estén apoyadas por otros profesionales del área en un trabajo que sea colaborativo y constructivo con el objetivo y premisa principal de fomentar una educación de calidad.

Planteamiento del problema

El papel que juega la maestra como mediadora del conocimiento, es fundamental en el desarrollo de la alfabetización de los niños, ya que dentro del aula tendrá que contar con habilidades específicas que favorezcan este proceso.

Mediante el uso del “Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones preescolares” (Vega y Godínez 2008), se obtiene un autorreporte de las maestras dentro del salón relacionada con actividades lectoras. Se menciona que los cuestionarios de autorreporte tienden a tener un componente de deseabilidad social en las respuestas proporcionadas (Castillo, 2007). Por lo que, para obtener una visión más fidedigna de lo que ocurre en el salón de clases se necesita complementar los datos proporcionados por la maestra con los observados por otro profesional del área.

Esto quiere decir, que es deseable corroborar que la información que la maestra proporcionó en un cuestionario de autorreporte corresponda realmente a las actividades que desempeña dentro del salón. Lo anterior se puede lograr con técnicas de observación directa de un profesional de área apoyándose de una lista de cotejo.

El uso de una lista de cotejo permite observar de manera sistemática las actividades que la maestra realiza dentro del salón de clases. Es un instrumento que enlista una serie de componentes esenciales de un producto, o bien, pasos en un proceso. Dentro de ésta se registra la presencia o ausencia de cada componente (Chase, 1978), en el momento que está realizando cierta actividad.

Las listas de cotejo tienen aplicaciones evaluativas en diferentes situaciones, por ejemplo, dentro de la familia, hospitales y escuelas. Permiten mejorar los aspectos del proceso de evaluación, así como recolectar, organizar, sintetizar y reportar información (Stufflebeam, 2001).

El empleo de este instrumento permite evaluar la conducta en el momento que se está realizando, registrando la ausencia o presencia de la misma. Se recomienda la evaluación del mismo comportamiento varias veces pero en situaciones similares para evitar resultados espurios.

Las observaciones de las actividades de las maestras tienen la finalidad de aprovechar las herramientas que ellas poseen y hacer una intervención y/o actualización en las que se observe poco dominio. Este procedimiento tendría como resultado, que las maestras cuenten con herramientas, habilidades y conocimientos sobre actividades que promuevan el desarrollo alfabetizador.

Finalmente, se hace la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué correlación hay entre la información proporcionada por la maestra de las actividades relacionadas con el desarrollo de la alfabetización y lo observado mediante el uso de una lista de cotejo?

Objetivos.

Correlacionar la expresión verbal de las profesoras respecto de las actividades que realizan con la observación de las actividades realizadas por ellas.

Objetivos específicos

- Identificar las actividades de promoción del desarrollo de la alfabetización que las maestras reportan realizar.
- Elaborar una lista de cotejo basada en el cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones preescolares (Vega y Godínez, 2008).
- Identificar, mediante la observación (con la ayuda de la lista de cotejo), las actividades de promoción del desarrollo de la alfabetización que las maestras realizan en el salón de clases.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

Pregunta de investigación.

¿Existe correlación entre las actividades que favorecen el desarrollo de la alfabetización reportadas por las maestras de preescolar y las actividades observadas durante sus clases?

Definición de variables

Variable: Actividades que favorecen el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares.

Conceptual: Las actividades cotidianas que permiten que las maestras puedan modelar, moldear y estimular conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el lenguaje escrito, así como el gusto por la lectura y la frecuencia con que se realizan estas actividades (Vega, 2009 comunicación personal).

Operacional: El puntaje obtenido de un cuestionario de autorreporte (Vega y Godínez, 2008) dividido en 6 áreas.

1) Actividades relacionadas con la lectura. Se refiere a aquellas actividades que realiza la maestra dentro de la escuela, que permitan el desarrollo de la lectura en los niños; por ejemplo, la lectura de cuentos.

2) Actividades relacionadas con la escritura. Se refiere a aquellas actividades que realiza la maestra dentro de la escuela, que permitan el desarrollo de la escritura en los niños; por ejemplo, actividades de escritura, manipulación de letras, colorear, dibujar y/o pintar.

3) Ambiente alfabetizador. Se refiere a la cantidad y calidad de material que la maestra tenga disponible dentro del salón de clases que favorezca el desarrollo de la alfabetización de los niños. Este material debe estar disponible

y al alcance de los niños como por ejemplo, espacios de lectura con suficientes cuentos, avisos y carteles pegados en las paredes y a la vista.

4) *Experiencias relacionadas con la lectura y la escritura.* Se refiere a actividades que involucren el lenguaje oral y escrito que se realicen dentro y fuera del salón de clases y que puedan ser compartidas por los niños como experiencias gratas. Por ejemplo, actividades con títeres y marionetas, lecturas de cuentos compartidas y actividades realizadas con la ayuda de los padres en casa.

5) *Interacciones verbales y no verbales.* Se refiere a la cantidad y calidad de interacciones verbales y no verbales que la maestra tenga con los niños con la finalidad de promover el desarrollo de la alfabetización por ejemplo motivarlos verbalmente a que intenten leer un cuento, narrar ella misma las historias sin leer el cuento y promover conversaciones grupales.

6) *Actitud de las maestras hacia las actividades que se relacionan con el desarrollo de la alfabetización.* Se refiere a la **postura** que tiene la maestra acerca de las prácticas que promuevan el desarrollo de la alfabetización en relación con la cantidad y función de los materiales que se encuentran dentro del salón de clases.

El puntaje obtenido de una lista de cotejo diseñada para la observación de actividades alfabetizadoras en la presente investigación.

Tipo de investigación.

La presente es una investigación *Ex Post Facto*. En este tipo de situaciones, no se pueden controlar las variables independientes manipulándolas ni aleatorizándolas. (Ary, Jacobs y Razavieh, 1989).

Se realizó una investigación descriptiva con un estudio correlacional (Ary, Jacobs y Razavieh, 1989), para determinar la correlación que existe de las actividades relacionadas con la alfabetización que fueron reportadas por las maestras y las observadas durante las clases.

Participantes

Para la selección de los participantes se hizo un muestreo no probabilístico intencional para la aplicación del cuestionario.

Para la observación, la selección fue no probabilística, de sujetos voluntarios.

Los participantes para esta investigación fueron 46 maestras de estancias infantiles que eran las titulares o auxiliares del grupo.

Escenario

Una estancia infantil del ISSSTE ubicada en la Delegación Coyoacán de la Ciudad de México.

Instrumentos

1.- Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones preescolares (Vega y Godínez, 2008).

Este es un cuestionario de tipo cerrado, con una escala tipo Likert que abarca seis áreas, a saber:

- 1) actividades relacionadas con la lectura
- 2) actividades relacionadas con la escritura
- 3) ambiente alfabetizador
- 4) experiencias relacionadas con la lectura y la escritura,
- 5) interacciones verbales y no verbales,
- 6) la actitud de las maestras hacia las actividades que se relacionan con el desarrollo de la alfabetización.

El cuestionario consta de 35 reactivos, en los que se pide información personal relacionada al área de trabajo de las maestras, por ejemplo: edad, puesto, grado de estudios y años de experiencia. En las instrucciones se pidió anotar dentro del paréntesis una de las cinco opciones posibles sobre las aseveraciones que se presentan según sea el caso de cada maestra. Las cinco posibles respuestas son:

N NUNCA con un valor de 1 punto

CN CASI NUNCA una vez al mes, con un valor de 2 puntos

AV A VECES una vez a la semana o menos, con un valor de 3 puntos

F FRECUENTEMENTE más de una vez a la semana, con un valor de 4 puntos

S SIEMPRE todos los días, con un valor de 5 puntos

El área relacionada con actividades para la lectura (A) cuenta con 2 reactivos

El área relacionada con actividades para la escritura (B) cuenta con 5 reactivos

El área relacionada con ambiente alfabetizador (C) cuenta con 9 reactivos

El área relacionada con las experiencias de la lectura y escritura (D) cuenta con 6 reactivos

El área relacionada con interacciones verbales y no verbales (E) cuenta con 12 reactivos

El área relacionada con la actitud de la maestra hacia la alfabetización (F) cuenta con 1 reactivo.

En el anexo 1 se muestra el cuestionario completo que se aplicó y en el anexo 2, se encuentran los reactivos divididos por áreas.

En el anexo 3 se muestran los datos de confiabilidad y análisis de reactivos del cuestionario del Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones preescolares (Vega y Godínez 2008).

2.- Lista de cotejo de actividades alfabetizadoras.

La lista de cotejo toma en cuenta actividades que se considera favorecen el desarrollo de la alfabetización antes, durante y al término de la lectura del cuento, así como la cantidad y calidad de materiales disponibles para los niños que se asume contribuyen también a dicho desarrollo.

La lista incluye 27 reactivos con el objetivo de registrar si hay presencia o ausencia de diversas actividades por parte de las maestras que se consideran adecuadas para el desarrollo de la alfabetización.

La presencia de la actividad se puntúa con 1 y la ausencia de la actividad se puntúa con 0.

La validez de contenido de la lista se obtuvo por medio de una validación de jueces y un análisis de reactivos con el fin de determinar la capacidad discriminativa de cada reactivo, presentados más adelante en este trabajo. Así mismo, se determinó la confiabilidad de la escala, obteniéndose la confiabilidad interobservadores.

Procedimiento

Fase I. Elaboración de la lista de cotejo

Se hizo una revisión bibliográfica sobre la elaboración de una lista de cotejo y un análisis del contenido del “Cuestionario de actividades para la lectura en los salones preescolares” (Vega y Godínez, 2008), así como de las actividades alfabetizadoras efectivas reportadas en la literatura. Con base en los datos obtenidos se elaboró la lista para correlacionar las respuestas de las maestras al cuestionario y las observadas durante sus actividades de promoción de la alfabetización.

La lista fue sometida a los siguientes análisis.

Validez de contenido

Se elaboraron 24 reactivos que se consideraron pertinentes para tener referencia de las actividades que se realizaron dentro de los salones de clases en relación con el desarrollo de la alfabetización. Estos reactivos, fueron sometidos a una validación de contenido por medio de jueces expertos en el tema; es decir, se enviaron vía correo electrónico o en algunos casos se entregaron personalmente a 20 profesionales del área que tuvieran experiencia en el tema de la alfabetización temprana, con el objetivo de que dieran su opinión y comentarios acerca de estos 24 reactivos.

La lista de cotejo que se envió a los jueces contó con un formato especial para que éstos calificaran cada reactivo, indicando si lo consideraban pertinente y claro para el objetivo de la lista, así como un cuadro donde se les pedía que escribieran las observaciones que consideraran pertinentes para los reactivos. Estas sugerencias fueron transcritas tal y como las escribieron los jueces en el anexo 4.

Después de un tiempo determinado de espera, sólo se obtuvo la respuesta de 10 jueces. Con base en esto se realizó la validez de contenido.

De los 10 jueces que validaron cada reactivo, se requirió que por lo menos 7 lo consideraran pertinente para que no se eliminara de la lista, y de igual manera se requirió que al menos 7 concordaran en que era un reactivo claro para evitar la modificación de su contenido. Se empleó la fórmula de razón de validez de contenido (Lawshe, 1975, citado en Cohen y Swerdlik, 2006).

$$\text{CVR} = \frac{n_e - (N/2)}{N/2}$$

N/2

CVR: Content Vality Ration (por sus siglas en inglés)

ne: número de expertos que indican esencial

N: número total de expertos

Después de haber tomado en cuenta los comentarios más pertinentes, se obtuvo una nueva lista que contó con un total de 25 reactivos, ya que para este momento se sugirió dividir el reactivo 3 en dos reactivos, por lo que se añadió uno. Con estos 25 reactivos se hicieron las observaciones de las actividades alfabetizadoras.

La lista de cotejo fue llamada "*Lista de cotejo de las actividades relacionadas con las actividades que favorecen el desarrollo de la alfabetización en salones preescolares*" (complemento del cuestionario de las actividades relacionadas con la lectura en los salones preescolares de Vega y Godínez, 2008)

Análisis de reactivos

El análisis de reactivos se realizó una vez ya aplicada la lista de cotejo. Como lo menciona Anastasi (1998), el análisis de reactivos se refiere principalmente a la medición de la dificultad y discriminación que presentan los reactivos, es decir, qué grado de dificultad refleja tener cada uno, ya sea que para los sujetos sea un reactivo muy fácil o, por el contrario, sea uno muy difícil, así como la discriminación se refiere a saber qué tanta información nos da el reactivo sobre el atributo que estamos midiendo.

En este caso sólo se analizó la discriminación ya que no se requirió el nivel de desempeño de las maestras sino solo observar la ausencia o presencia de la conducta.

El análisis de reactivos junto con la validez de contenido ya mencionada anteriormente, permiten incrementar la validez y confiabilidad de un instrumento, ya sea aumentando o quitando algunos reactivos.

Para realizar el análisis de reactivos de la lista de cotejo, se utilizó el paquete estadístico SPSS 16.0 empleando la prueba Ji^2 . Presentado posteriormente.

Fase II. Aplicación del cuestionario en el escenario.

Primeramente, se solicitó la autorización de las autoridades de la estancia del ISSSTE para tener acceso a las instalaciones y realizar la presente investigación. Se explicaron los objetivos y la manera que se iban a llevar a cabo los procedimientos, así como una consigna de entregar al final de la investigación los resultados que surgieran.

Se entregaron 20 cuestionarios a la coordinadora de las maestras con la indicación de que fueran entregados a todas las maestras de la estancia y fueran devueltos nuevamente a la coordinadora, quien haría entrega a la investigadora.

Del total de cuestionarios entregados a las maestras, sólo 12 de ellas lo contestaron y lo regresaron.

Los 34 cuestionarios restantes se obtuvieron de maestras de distintas estancias y escuelas preescolares de la ciudad.

De las 12 maestras que contestaron el cuestionario, se seleccionaron seis para hacer las observaciones; para ello, se requirió tener el mayor número de datos posibles, por ejemplo, el nombre y grupo de la maestra. Así también, se le preguntó a cada maestra si aceptaba ser observada en alguna actividad de lectura.

Fase III. Observaciones directas a una actividad de lectura de cuentos.

Se hicieron observaciones directas de seis de las maestras en sus actividades que realizan dentro del salón de clases usando la lista de cotejo.

Se contactó a las seis maestras que serían observadas para concertar una cita del día que pudieran permitir estar presentes en una de sus actividades. Se esperaba poder estar presente en un día completo de clases, lo cual no fue posible y se limitó a sólo observar una actividad de lectura de un cuento.

Fue un periodo de dos semanas las que se utilizaron para las observaciones, en el horario que las maestras asignaran.

Se les indicó a las maestras que la actividad consistiría en que ellas contaran un cuento a su grupo como normalmente lo hacen y en el salón donde ellas suelen hacerlo, y que serían observadas por una o dos investigadoras sin ningún tipo de interrupción. Una vez ya establecidos los horarios pertinentes para las visitas se iniciaron las observaciones.

El día acordado se acudió puntualmente a la cita; ya dentro del salón en donde se realizaría la actividad de lectura se comenzó a registrar mediante la lista de cotejo desde el momento en que la maestra comenzaba a dar instrucciones a los niños de la actividad que se iba a realizar. En todo momento se evitó hacer algún tipo de interrupción de la actividad a pesar de que la presencia de alguien ajeno al aula causó curiosidad a los niños.

Únicamente la investigadora se presentaba ante los niños y decía que sólo se iba a sentar a un costado del salón a escuchar la historia que les iban a contar.

Mientras se observaba la actividad se iba puntuando con 1 o 0 en cada uno de los reactivos. Se finalizaba la observación una vez que la maestra indicaba que ya había acabado la actividad. Si para entonces no se habían contestado reactivos que tuvieran que ver con el acomodo de material en el salón, se solicitaba a la maestra que dejara a la investigadora observar su salón para después retirarse.

Para obtener una confiabilidad de las observaciones, se requirió que en por lo menos tres de las observaciones estuviera presente al mismo tiempo otro observador. Para esta investigación, hubo una segunda observadora en cuatro de las seis realizadas. Los resultados son analizados más adelante

CAPITULO 5

RESULTADOS

En este capítulo se describen todos los resultados obtenidos de la presente investigación. Se inicia con los cambios que se hicieron a la lista de cotejo, ya que después de haberla aplicado, se consideró necesario hacer unas modificaciones a los reactivos aumentando uno y dividiendo otro en dos.

Posteriormente se presenta el análisis de reactivos hecho, del cual no resultaron datos significativos por ser pocas las maestras observadas.

El siguiente punto presentado, son las características de la población que participó en la investigación, es decir, de las maestras que contestaron el cuestionario y las que fueron observadas, junto con las puntuaciones obtenidas en cada caso.

Después se hace una descripción de cómo fueron las dinámicas de cada maestra al hacer su actividad de lectura.

Finalmente se presentan las correlaciones hechas del cuestionario y de la lista de cotejo, de las cuales sólo fueron significativas las áreas del cuestionario.

Para hacer la correlación, se usó el coeficiente de correlación de rangos ordenados rho de Spearman para variables ordinales (Ritchev, 2002), empleando el paquete de análisis estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 16.0.

Modificaciones a la lista de cotejo.

La lista de cotejo de las actividades relacionadas con el desarrollo de la alfabetización en salones preescolares tiene en su contenido, el mayor número posible de indicadores que permitan codificar las actividades que, según nos dice la teoría presentada a lo largo del trabajo, son aquellas que favorecen el desarrollo de la alfabetización en los salones preescolares.

Se requiere para su total aplicación, observar las actividades de toda una jornada de trabajo de los niños, cuestión que no fue posible debido a las diferentes actividades y ocupaciones de las maestras y de las políticas de la institución.

Por esta razón, fue necesario primeramente utilizar sólo 17 de los 25 reactivos totales, pues éstos eran lo que se relacionaban directamente con actividades de lectura de cuentos. Los reactivos que se utilizaron para la primera etapa de las observaciones se muestran en la tabla 1.

1	Su salón cuenta con alguno de los siguientes tipos de materiales para escribir Plumones____ Crayones____ Lápices ____ Colores____ Gises ____ Hojas_____ cartulinas_____ otros_____
2	Su salón cuenta con alguno de los siguientes materiales para la lectura. Cuentos____ Revistas_____ Periódicos___ Carteles____ Otros_____
3	Tiene espacios destinados para utilizar el material de lectura y escritura
4	Acomoda el material de lectura y escritura al alcance de los niños (para que lo usen en cualquier momento).
5	Tiene en las paredes del salón letreros con los nombres de los niños, la fecha o cualquier otro material impreso.

11	Promueve que los niños elijan libremente el libro que quieran leer
13	Antes de iniciar la lectura de cuentos muestra las ilustraciones a los niños
14	Antes de la lectura muestra el autor y/o título del libro
15	Durante la lectura se da cuenta cuando los niños no conocen el significado de alguna palabra
16	Durante la lectura explica el significado de palabras nuevas que el cuento contenga.
17	Durante la lectura señala con el dedo el texto enfatizando en la dirección de la lectura
18	Durante la lectura muestra las ilustraciones y explica o comenta acerca de ellas
19	Aprovecha las interrupciones de los niños acerca de la lectura para profundizar en el tema.
20	Pide a los niños que hagan dibujos de la lectura que realizaron
21	Hace comentarios sobre la lectura después de terminada.
22	Pide a los niños que intenten narrar con sus palabras el cuento, y/o que intenten leerlo nuevamente
23	Pide a los niños que hagan comentarios acerca de la lectura que realizaron

Tabla 1 Reactivos utilizados en las observaciones de una lectura de cuento (lista de cotejo preliminar)

Fue necesario también en el reactivo 14 hacer modificaciones. El reactivo dice: “*antes de la lectura muestra el autor y/o título del libro*”. Se observó que en todos los casos las maestras sólo decían el nombre del libro y nunca mencionaban el autor.

Se consideró que mencionar el nombre del autor es muy necesario en una actividad de lectura; como lo mencionan varios autores en la literatura, dota de mucha información a los niños sobre el uso del material impreso.

También se decidió dividirlo en dos, porque si se dejaban como uno solo, automáticamente el reactivo puntuaba cero si no mencionaban el autor, y todas las maestras si mencionaban el título del libro y se debía rescatar esa puntuación.

El reactivo se dividió en dos quedando de la siguiente manera:

Reactivo 14.- Antes de la lectura muestra el nombre del autor

Reactivo 15.- Antes de la lectura muestra el título del libro

Cabe mencionar que debido a este cambio los siguientes reactivos se recorrieron un número, contando hasta este momento con 26 reactivos.

Por otro lado, también se anexó un nuevo reactivo a la lista, pues a lo largo de las actividades de lectura de las maestras se observó que la mayoría de ellas presentaba una interacción muy enriquecedora para la actividad y se consideró que ésta era importante para la lectura. Esta interacción consistió en hacer preguntas y comentarios durante la lectura sobre lo que ya había pasado, es decir, que conforme iba avanzando la lectura, la maestra les hacía preguntas a los niños como por ejemplo:

- *¿se acuerdan cómo se llamaba el conejito?*
- *¿y por qué estaba enojado?*

Si los niños conocían la respuesta les hacía notar su participación diciendo: *correcto, muy bien, tienes razón.*

Si no la conocían la maestra daba la respuesta de manera que contaba de nuevo la historia hasta donde ya la había avanzando a modo de resumen, para aclarar las dudas y las respuestas que no habían podido contestar.

El reactivo 27 quedó redactado de la siguiente manera:

Durante la lectura de cuentos hace comentarios o preguntas de lo que ya ha transcurrido en ésta.

Una vez ya realizados estos cambios hubo un total de 27 reactivos para la lista de cotejo. En el anexo 5 se presenta la versión preliminar de la lista de cotejo, la cual fue utilizada para las observaciones. Ésta incluye todos los reactivos elaborados, pero se reitera que sólo fueron ocupados 17 reactivos.

Posteriormente en el anexo 6 se muestra la versión final de la lista de cotejo, la cual tiene los cambios en los dos reactivos antes mencionados.

Análisis de reactivos

Debido a que el número de sujetos en los que fue empleada la lista de cotejo fueron muy pocos (6), no se pudieron obtener resultados estadísticamente significativos, pero éstos, apuntan a que existen tres posibles situaciones con los reactivos.

1º. Caso.

El primer caso y el de mayor frecuencia, muestra que para algunos reactivos, todas las maestras (o la gran mayoría) realizaron la actividad o por el contrario ninguna lo hizo.

Actividades que todas las maestras hicieron	Actividades que ninguna maestra hizo
<p>3.- Tiene espacios destinados para utilizar el material de lectura y escritura</p> <p>4.- Acomoda el material de lectura y escritura al alcance de los niños (para que lo usen en cualquier momento).</p> <p>5.- Tiene en las paredes del salón letreros con los nombres de los niños, la fecha o cualquier otro material impreso.</p> <p>15.- Antes de la lectura muestra el título del libro</p> <p>22.- Hace comentarios sobre la lectura después de terminada.</p>	<p>1.- Su salón cuenta con alguno de los siguientes tipos de materiales para escribir: Plumones , crayones, Lápices, Colores, Gises, Hojas, cartulinas y otros</p> <p>2.- Su salón cuenta con alguno de los siguientes materiales para la lectura. Cuentos Revistas Periódicos Carteles Otros</p> <p>11.- Promueve que los niños elijan libremente el libro que quieren leer</p> <p>13.- Antes de iniciar la lectura de cuentos muestra las ilustraciones a los niños</p> <p>14.- Antes de la lectura muestra el nombre del autor</p> <p>16.- Durante la lectura se da cuenta cuando los niños no conocen el significado de alguna palabra</p> <p>21.- Pide a los niños que hagan dibujos de la lectura que realizaron</p> <p>23.- Pide a los niños que intenten narrar con sus palabras el cuento, y/o que intenten leerlo nuevamente</p> <p>24.- Pide a los niños que hagan comentarios acerca de la lectura que realizaron</p>

Tabla 2 Reactivos correspondientes en el primer caso

La tabla 2 describe que en cinco de las actividades, cinco o seis maestras las hacían dentro de su actividad, y por otro lado, en 9 actividades, cinco o seis maestras no la hacían dentro de su actividad de lectura.

Esta fue la situación que más reactivos tuvo y que se deben de tomar en cuenta dos situaciones. Primeramente, ver si aquellas actividades que todas

las maestras hicieron son de buena calidad y si las emplean frecuentemente, e incluso es necesario saber si las conocen el beneficio que presentan para el desarrollo de la alfabetización en los niños.

Por otro lado, en el caso de las actividades donde ninguna maestra las realizó, se pueden tomar como actividades de referencia para ubicar cuáles son las áreas de trabajo donde se necesita mayor atención y capacitación.

2º Caso

En la siguiente situación, la mitad de las maestras hicieron la actividad y la otra mitad no la hizo.

Actividades que la mitad de la maestras hicieron
17.- Durante la lectura explica el significado de palabras nuevas que el cuento contenga.
20.- Aprovecha las interrupciones de los niños acerca de la lectura para profundizar en el tema.

Tabla 3 Reactivos correspondientes al segundo caso

En estas dos actividades, tres maestras las realizaron y otras tres no las hicieron. Para este caso, estas frecuencias no permiten diferenciar o discriminar cómo se comporta el reactivo, si hay variedad de respuestas o si es producto del azar; es decir, que las actividades realizadas hayan sido por coincidencia el día que se realizó la lectura de cuentos.

3º caso

En el último caso, las frecuencias de las actividades si fueron variadas.

Actividades de frecuencia variada
19.- Durante la lectura muestra las ilustraciones y explica o comenta acerca de ellas
27.- Durante la lectura de cuentos hace comentarios o preguntas de lo que ya ha transcurrido en ésta.

Tabla 4 reactivos correspondientes al tercer caso

Estas dos actividades, permiten diferenciar cómo está discriminando el reactivo, pues las frecuencias son diversas y esto da más información de las actividades de las maestras. Es decir, que son actividades que se pueden descartar como producto del azar. Pero como se mencionó hace un momento, ningún caso presentó resultados estadísticamente significativos.

El análisis que se produjo de la prueba de Ji, permitió tener un análisis de frecuencias de cómo fueron contestando las maestras los diferentes reactivos, y a pesar de que no se pudo obtener significancia estadística, permitió tener una visión de cómo se comportaron los reactivos.

Para esta situación, el tercer caso presentado es el que arrojaría resultados sobre los reactivos que discriminan el atributo de la investigación. Por lo que para este ejemplo, son muy escasos pues sólo fueron dos reactivos los que presentaron un puntaje variado, lo que significa que sólo esos dos permiten discriminar el atributo a medir.

Resultados de los participantes

Las participantes para esta investigación fueron 46 maestras que contestaron el cuestionario de diferentes estancias de la Ciudad de México, que oscilaban entre los 18 y 54 años de edad, 23 de ellas eran las titulares del grupo y 21 auxiliares. Ver figura 1.

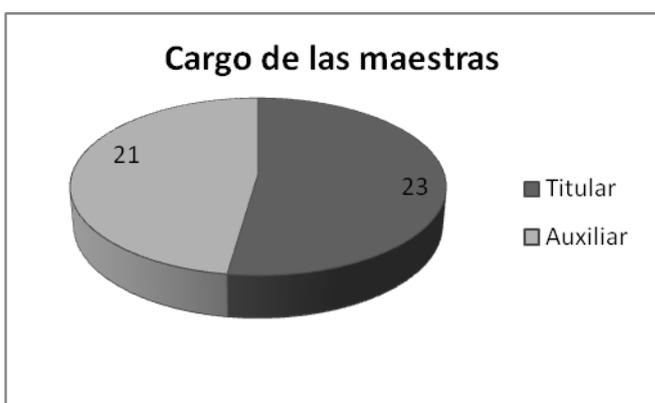


Figura 1 Puesto de las maestras que fueron observadas en la lectura de cuentos

En cuanto a la escolaridad, cuatro reportaron tener sólo estudios de secundaria, 14 reportaron tener estudios a nivel técnico, cuatro con estudios de preparatoria y 19 afirmaron contar con estudios de licenciatura.

Como se puede observar en la gráfica el mayor número de maestras participante fueron titulares del grupo.

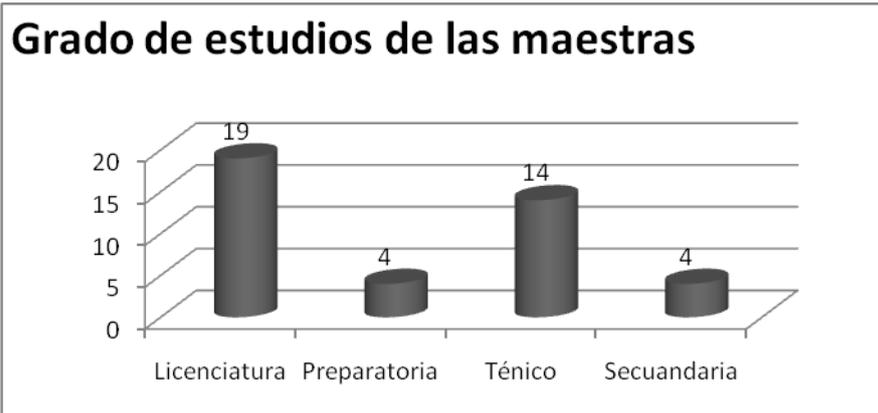


Figura 2 Grado de estudios de las maestras que fueron observadas en la lectura de cuentos

En la figura 2 se observa que la mayor parte de las maestras contó con estudios de licenciatura, seguida por estudios técnicos y finalmente el grado de preparatoria y secundaria ocupando el tercer lugar simultáneamente.

Los años de experiencia con los que contaban las maestras oscilaron de los 2 a los 31 años, en promedio las maestras tenían experiencia de 13 años y 6 meses.

De las 46 maestras que contestaron el cuestionario tres fueron del grupo de lactantes, ocho del grupo de maternas, tres maestras del grupo de preescolar 1, dos maestras de preescolar 2 y de preescolar 3 fueron 15 maestras.

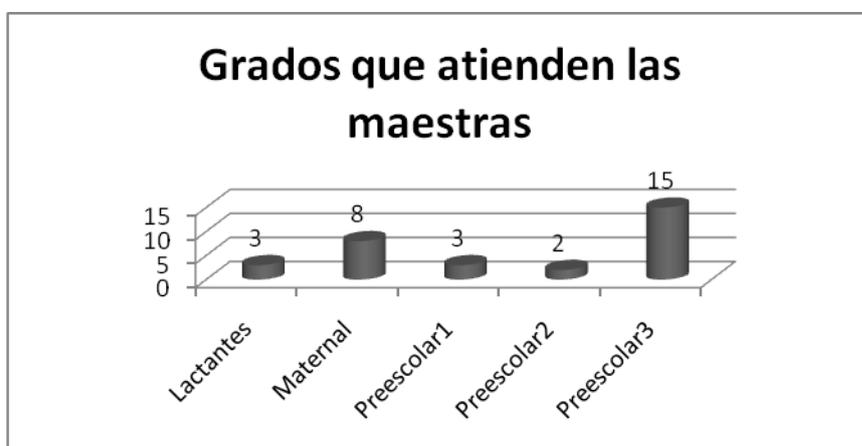


Figura. 3 Grupos que atienden las maestras observadas en la lectura de cuentos

En la figura 3 se observa que la mayor cantidad de maestras fueron aquellas que atendían el grupo de preescolar 3 seguido por las maestras del grupo de maternal y en tercer lugar las maestras de preescolar 1 y lactantes, y finalmente las maestras de preescolar 2 ocuparon el cuarto lugar.

La tabla 5 presenta las características generales de las seis maestras observadas en una actividad de lectura mediante la lista de cotejo.

	Maestra 1	Maestra 2	Maestra 3	Maestra 4	Maestra 5	Maestra 6
Edad	30	40	54	34	39	44
Escolaridad	Técnico	Preparatoria	Secundaria	Licenciatura	Secundaria	Técnico
Puesto	Auxiliar	Educadora	Auxiliar	Educadora	Auxiliar	Auxiliar
Grupo	Preescolar 3	Preescolar 2	Preescolar 2	Preescolar 1	Preescolar 1	Preescolar 1
Años de exp	10	20	28	12	20	26

Tabla 5. Edad, escolaridad, puesto, grupo y años de experiencia de las maestras que fueron observadas en una actividad de lectura.

En la tabla 5 se presenta la edad promedio de las seis maestras que fue de 40 años, 2 reportaron tener estudios de secundaria, una con estudios de preparatoria, dos técnicos y una con licenciatura. Dos de ellas ocupaban el puesto de educadoras, es decir, titulares del grupo y cuatro fungían como auxiliares. Una maestra estaba al frente del grupo de preescolar 3, dos de preescolar 2 y tres de preescolar 1.

El promedio de años de experiencia es de 19 años 3 meses. Todas las maestras provenían de la misma estancia del ISSSTE y fueron utilizados sólo tres salones distintos.

Resultados de las puntuaciones del cuestionario

Por cada maestra se sumó cada reactivo para obtener el total del puntaje por cuestionario, y el total por áreas. En la tabla 6 se presenta el promedio de los puntajes obtenidos por las 46 maestras divididos por área.

El puntaje máximo a obtener en el cuestionario es de 175 y la media es de 87. El puntaje más alto logrado fue de 158 en dos maestras y el mínimo fue de 36 (ver tabla 6)

Estos puntajes permitieron conocer las prácticas alfabetizadoras que las maestras reportan tener dentro de sus salones de clases. Con estos puntajes se obtuvo también la correlación de las observaciones directas realizadas en la actividad de lectura con la ayuda de la lista de cotejo.

Á R E A S	Puntaje obtenido en promedio	Puntaje máximo a obtener
Actividades relacionadas con lectura	7	10
Actividades relacionadas con escritura	17	25
Ambiente alfabetizador	32	45
Experiencias relacionadas con lectura y escritura.	19	30
Interacciones verbales y no verbales	41	60
Actitud hacia las actividades de alfabetización.	4	5

Tabla 6 Puntuaciones de las maestras en el cuestionario

Se hizo además un análisis de frecuencias para describir más detalladamente los resultados de los puntajes de las maestras por áreas; es decir, ya que las opciones de respuesta del cuestionario variaban de “nunca” a “siempre”, se analizó por área y por reactivo, cuál de las opciones era la más frecuente. Ver tabal 7

AREA CON REACTIVOS	CN	AV	FRE	S
Área A <i>Actividades relacionadas con la lectura</i>				
6.- Invito a los padres de familia a leer cuentos a sus hijos en casa.	4	10	<u>11</u>	8
16.-Leo historias o cuentos a los niños en clase.	0	7	<u>21</u>	16
Área B <i>Actividades relacionadas con la escritura</i>				
1.-.- Los niños realizan actividades libres como trazar, colorear y dibujar en hojas.	1	<u>18</u>	16	9
10.- Los niños proponen actividades para realizarlas en el pizarrón.	5	<u>20</u>	9	2
11.- Los niños realizan actividades de grafo-escritura como dibujar, recortar, etc, en el salón de clase.	0	10	<u>22</u>	9
22.-Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para posteriormente estimular que ellos realicen sus propias anotaciones.	8	6	<u>12</u>	11
24.- Los niños tienen la oportunidad de identificar, reconocer y manipular símbolos y letras elaboradas en distintos materiales.	7	7	7	<u>19</u>
Área C <i>Ambiente alfabetizador</i>				

AREA CON REACTIVOS	CN	AV	FRE	S
9.- Los niños pueden tomar con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón.	2	9	6	<u>25</u>
12.- Hay espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura.	4	5	8	<u>25</u>
14.- Existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura.	1	6	5	<u>30</u>
17.- Los niños pueden utilizar tableros de avisos para colocar sus trabajos.	4	9	8	<u>13</u>
20.- Existe un espacio propio para la lectura en el salón.	3	3	2	<u>30</u>
21.-Existen materiales diversos en el salón para que los niños conozcan características de la lengua escrita.	1	5	14	<u>23</u>
23.- A los niños se les da la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo deseen.	4	10	12	<u>18</u>
25.- Los niños tienen libertad de utilizar material de lectura en cualquier momento del horario de clase.	7	13	<u>15</u>	4
33.- Los niños tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de avisos.	11	<u>15</u>	3	3
Area D Experiencias relacionadas con la lectura y la escritura				
2.- Planeo y llevo a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres.	11	<u>15</u>	12	6
8.- Promuevo que los niños escojan los libros libremente y compartan el contenido con sus compañeros	2	12	<u>16</u>	14
26.- Retomo experiencias familiares para comentar en clase.	4	12	<u>17</u>	8
28.- Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización.	9	<u>17</u>	10	3

AREA CON REACTIVOS	CN	AV	FRE	S
30.- A menudo pido a los niños que comenten en el salón las actividades que realizan en casa.	1	8	<u>17</u>	15
32.- Realizo actividades con padres e hijos que involucren aspectos de la lecto-escritura.	9	9	<u>12</u>	3
Área E Interacciones verbales y no verbales				
3.- Promuevo las conversaciones grupales sobre ilustraciones de los libros.	2	8	<u>27</u>	8
<u>4.-</u> Hago comentarios sobre la lectura y los relaciono con las experiencias cotidianas de los niños.	2	7	<u>22</u>	13
5.- Narro experiencias propias a mis alumnos sobre lo que representa la lectura y escritura en nuestras vidas.	5	<u>14</u>	10	11
<u>7.-</u> Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños relea el cuento.	6	11	<u>13</u>	8
13.- Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto	7	<u>11</u>	8	8
<u>15.-</u> Durante la lectura, pregunto a los niños palabras clave sobre el contenido del texto.	1	10	14	<u>15</u>
18.- Antes y durante las visitas ofrezco información que amplíe los conocimientos de los niños sobre el lugar y las cosas que observarán.	6	6	<u>14</u>	12
19.- Al ver películas o programas de televisión en el salón, cuestiono a los niños sobre lo que está pasando.	4	6	<u>15</u>	<u>15</u>
<u>27.-</u> Relaciono el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños.	1	13	<u>18</u>	9
<u>29.-</u> A los niños que rehúsan leer, los estimulo para que lo intenten.	4	7	12	<u>16</u>
<u>31-</u> Procuro que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una	1	10	<u>15</u>	<u>15</u>

AREA CON REACTIVOS	CN	AV	FRE	S
lectura.				
Área F Actitud				
35.- La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños.	5	2	15	<u>23</u>

Tabla 7 Frecuencia de respuesta a cada una de las opciones en los reactivos

N NUNCA

CN CASI NUNCA una vez al mes,

AV A VECES una vez a la semana o menos

F FRECUENTEMENTE más de una vez a la semana,

S SIEMPRE todos los días

En la tabla 7 se observa que la opción que más utilizaban las maestras para describir la frecuencia de sus actividades predominó en **frecuentemente**, seguida de la opción de **siempre**.

Las maestras reportaron entonces realizar **frecuentemente** (más de una vez a la semana) actividades relacionadas con la lectura, la escritura, experiencias y actividades verbales y no verbales relacionadas con estas mismas, así como **siempre** mantener un ambiente alfabetizador dentro del salón y una actitud positiva ante cualquier clase de actividad que promueva el desarrollo de la alfabetización.

Ya que las observaciones directas se hicieron a una actividad de lectura, las correlaciones que darán más información de si existe relación entre lo que reportaron las maestras y lo que se observó, son las áreas de *actividades relacionadas con la lectura, ambiente alfabetizador, interacciones verbales y no verbales y actitud*.

Resultados de las observaciones de una lectura de cuentos.

Para la aplicación de la lista se calificó con 1 a la presencia de la actividad que marcaba la lista de cotejo por parte de la maestra en la actividad de lectura y con 0 la ausencia de ésta. La dinámica consistió en la lectura de un cuento por cada maestra y tuvo una duración de aproximadamente 15 minutos.

Las observaciones fueron confiabilizadas por medio de otro observador. De las seis observaciones que se realizaron a las maestras, en cuatro de ellas estuvo otro observador al mismo tiempo. Se dividió el número de acuerdos entre el número de desacuerdos más acuerdos y se multiplicó por cien para obtener el porcentaje de acuerdos mediante la fórmula de Bakeman y Gottman (1989 p. 107)

$$PA = \frac{A}{A + D} (100)$$

PA: Probabilidad de acuerdo

A: Número de acuerdos

D: Número de desacuerdos

Observación	Acuerdo	Desacuerdo	Confiabilidad	Porcentaje de acuerdos	Promedio de acuerdos
Maestra 1	16	3	.84	84%	85.25
Maestra 2	16	3	.84	84%	
Maestra 3	17	2	.89	89%	
Maestra 4	16	3	.84	84%	

Tabla 8 Porcentaje de acuerdo entre observadores

En la tabla 8, se observa que de las cuatro observaciones, tres de ellas tuvieron un porcentaje de acuerdo del 84% y en una observación se obtuvo un porcentaje de 89%. Al sumar los porcentajes y dividirlos por el número total de observaciones el promedio de los acuerdos fue de 85.25.

Para obtener los resultados de las observaciones por cada maestra se sumaron los puntajes obtenidos. El puntaje máximo a obtener fue de 19 puntos. Es necesario reiterar que fueron 17 reactivos los que se tomaron en cuenta para las observaciones, pero se consideró que el reactivo 14 “antes de la lectura muestra autor y/o título del libro” se dividiera en dos reactivos; y aparte se anexó un reactivo más.

Los puntajes obtenidos por cada maestra se muestran en la tabla 9.

Sujeto	Puntaje Máximo = 19	Promedio de puntajes
Maestra 1	8	7.3
Maestra 2	7	
Maestra 3	5	
Maestra 4	8	
Maestra 5	9	
Maestra 6	7	

Tabla 9 puntajes obtenidos por las maestras en la lista de cotejo

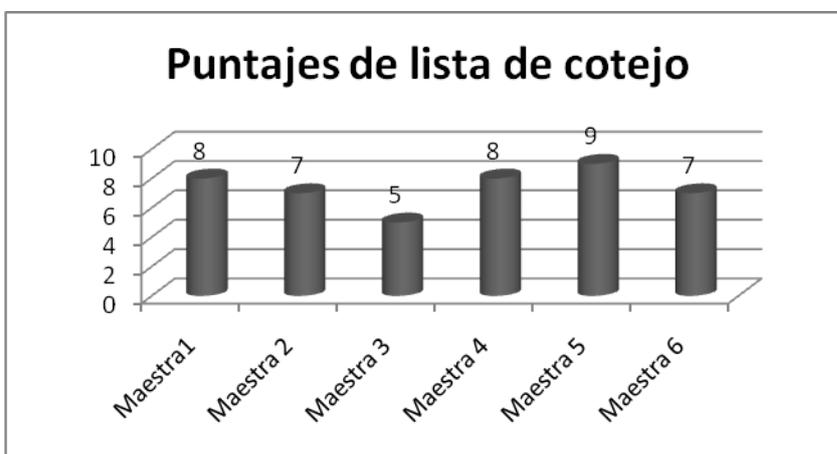


Figura 4 Puntajes obtenidos por las maestras en la lista de cotejo

En la tabla 9 se observa que los puntajes obtenidos por las maestras están muy por debajo del puntaje máximo (19) sólo una de ellas (la maestra 5) alcanzó el 50% del total posible. Al sumar cada puntaje y dividirlo entre el número total de maestras se obtuvo un promedio general, con un resultado de 7 puntos, que está muy por debajo del máximo puntaje a obtener. La figura 4 muestra las variantes entre cada una de las puntuaciones.

Los puntajes bajos se pueden atribuir a que de acuerdo con la lista, las maestras no permitían que los niños eligieran el libro a leer, mostraban el título del libro pero no el autor, mostraban las imágenes pero no en el momento de narrar la historia sino hasta el final, algunas veces aclaraban si había palabras desconocidas conforme avanzaba la lectura, contaban con materiales disponibles en el salón pero no los suficientes y algunos no estaban al alcance de los niños.

En la tabla 10 se compara el resultado obtenido en el cuestionario y el obtenido en la lista de cotejo; también se muestra el promedio de todos los puntajes.

Sujeto	Puntaje en cuestionario Máx. 175	Puntaje en lista de cotejo Máx. 19
Maestra 1	131	8
Maestra 2	149	7
Maestra 3	147	5
Maestra 4	128	8
Maestra 5	113	9
Maestra 6	116	7
Promedio	130	7

Tabla 10 comparación de puntajes totales del cuestionario y la lista de cotejo

Con base en estos resultados se observa que la maestra con puntaje de cuestionario más alto es la número dos con 149 puntos, pero contrastando su puntaje de la lista de cotejo obtuvo el 2º puntaje más bajo (7), a pesar de haber reportado por medio del cuestionario tener constancia en sus actividades de alfabetización, al ser observada en la lectura de cuentos, no se reflejó así.

Otro caso similar ocurrió con la maestra número 5 quien obtuvo la menor puntuación en el cuestionario (113) pero la mayor puntuación en los resultados de las observaciones de la actividad de lectura (9).

La maestra número tres que obtuvo el menor puntaje de las observaciones de actividades de lectura (5) tuvo un puntaje por encima de la media (147), ocupando el segundo lugar en puntajes más altos del cuestionario.

Analizando los puntajes de acuerdo a las medias, tres maestras (1,2 y 3) obtuvieron puntajes por encima de la media $\mu=130$ (131, 149 y 147) en los resultados del cuestionario y las otras tres (4, 5 y 6) obtuvieron puntajes por debajo de la media (128, 113 y 116).

En lo que respecta a los resultados de las observaciones de las actividades de lectura se observan los siguientes resultados: 5 maestras (1,2,4,5 y 6) tienen puntajes que igualan o que superan al puntaje de media $\mu=7$ y sólo una maestra (3) obtuvo un puntaje por debajo de la media (5).

Con estos datos se puede resumir que no hay una relación entre lo reportado por las maestras mediante el cuestionario y lo observado en sus actividades, pues los resultados no muestran congruencia entre sus puntajes. Esta aseveración se verá mejor reflejada y explicada cuando se revise la parte del análisis e interpretación del coeficiente de correlación de Spearman.

En la figura 5 se muestra una comparación de los puntajes que obtuvieron las maestras en ambos instrumentos.

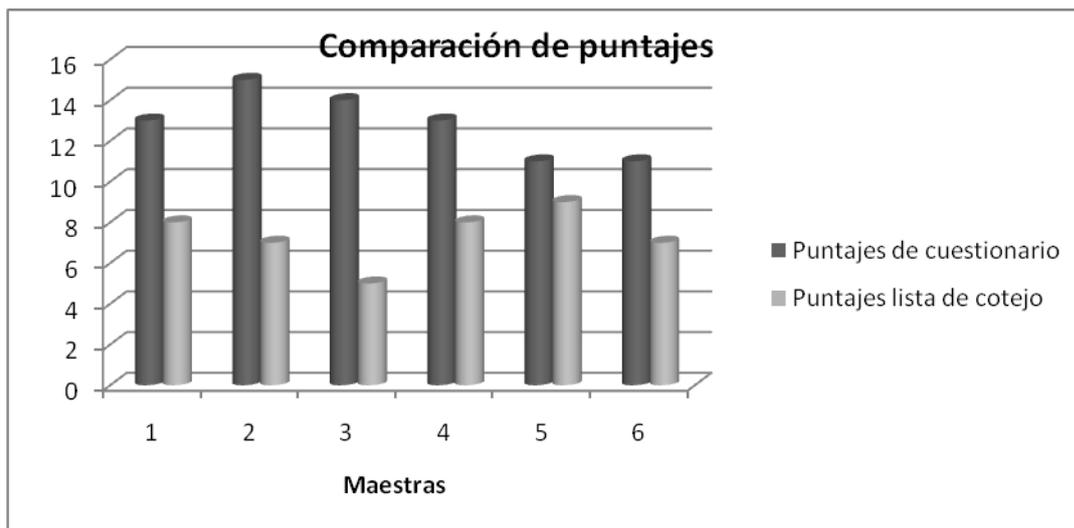


Figura 5 Comparación de puntajes de cada maestra de la lista de cotejo y el cuestionario

Descripción de las observaciones por maestra

Cada maestra observada presentó una forma muy peculiar y personal de realizar su actividad. De cada observación se pudo obtener información valiosa sobre las prácticas alfabetizadoras dentro de la Estancia Infantil, por ello, se considera necesario hacer una descripción de cada observación.

Maestra 1.

Puntaje obtenido en el cuestionario: 131

Puntaje obtenido en la lista 8

Esta maestra inició su actividad haciendo votaciones para elegir el libro a leer, hubo cuatro libros dentro de la votación. Una vez elegido, inició la lectura mostrando el título del libro y continuó con la historia. Su volumen de voz fue un poco bajo, antes de terminar la lectura, los niños dejaron de prestar atención y comenzaron a distraerse mucho.

Durante la lectura no mostró las imágenes sino hasta ya finalizado el cuento. A pesar de que los niños pedían verlas, ella les dijo que se las mostraría al final, de igual manera durante la lectura explicó el significado de sólo algunas palabras.

Al finalizar la lectura, mostró las ilustraciones y comenzó a hacer preguntas a los niños de lo leído, e hizo un resumen con ayuda de las imágenes.

Su salón contaba con plumones, crayones y pinturas líquidas de colores disponibles en los estantes, de acuerdo con la lista de cotejo éste carecía de lápices de colores, gises, hojas y cartulinas al alcance de los niños. También había material impreso en las paredes como calendarios y nombres de los niños, los libros tenían un espacio destinado para su uso, pero el librero donde estaban era un poco alto y había algunos libros que los niños no podían alcanzar, de acuerdo a la lista, hacía falta que hubiera en el espacio de lectura más cantidad de materiales como son revistas, periódicos o folletos.

Para las observaciones fueron dos salones en los que siempre se trabajó y presentaban las mismas características, por lo que la descripción de éstos es la misma para todas las maestras.

Maestra 2.

Puntaje obtenido en el cuestionario 149

Puntaje obtenido en la lista 7

Esta maestra comenzó la lectura con un cuento que ella misma eligió. Mostró el título del libro y comenzó la historia.

La maestra tuvo una forma muy peculiar de realizar su actividad ya que no leyó la historia como tal, sino que iba narrando y dramatizando el contenido de la lectura, aspecto que permitió que los niños estuvieran muy atentos a la actividad.

Ella decidió no mostrar las imágenes sino hasta finalizar la lectura a pesar de que los niños pedían verlas conforme ella iba narrando la historia. Durante la actividad, explicó algunos significados de las palabras que los niños desconocían e hizo preguntas a lo largo de la lectura.

Al finalizar el cuento, mostró las imágenes a los niños, tuvo que pedir que se levantara uno por uno pues el cuento contenía imágenes muy pequeñas. Hizo preguntas sobre el cuento y las fue anotando en el pizarrón.

Maestra 3.

Puntaje obtenido en el cuestionario 147

Puntaje obtenido en la lista 5

Esta maestra comenzó su actividad eligiendo ella misma el libro, mostró el título y comenzó a leerlo, tuvo poca interacción con los niños durante ésta. No les mostró las imágenes del cuento ni aclaró si todas las palabras eran comprendidas por ellos.

Al finalizar la lectura, mostró las imágenes y preguntó si les había gustado, también les hizo preguntas sobre la historia. Pero en este caso en particular, otra maestra que estaba en ese momento en el salón hizo un resumen con ellos.

La poca interacción con los niños mediante las imágenes o la falta de aclaración de las palabras desconocidas se reflejaron en sus resultados con la lista de cotejo, ya que esta maestra fue quien obtuvo el puntaje más bajo de todas.

Maestra 4.

Puntaje obtenido en el cuestionario 128

Puntaje obtenido en la lista 8

Esta maestra inició su actividad eligiendo ella misma el libro, mostró el título y comenzó la lectura.

También tuvo una forma distinta de contar su cuento, pues no leía el texto sino que lo contaba a partir de las ilustraciones y se ayudaba de la dramatización. Durante la lectura no mostraba las imágenes a pesar de que los niños se lo pedían pues les indicó que las mostraría al final de la historia.

Mientras narraba la historia interactuó un poco con los niños al motivarlos a repetir la frase que el personaje decía en cada momento (“ayyyyyy mi muela”). No aclaró si conocían todas las palabras pero al final de la narración hizo preguntas de ésta.

Maestra 5.

Puntaje obtenido en el cuestionario 113

Puntaje obtenido en la lista 9

Esta maestra inició su actividad eligiendo ella misma el cuento a leer, mostró el título del libro y comenzó a leerlo.

Ella también se valía más de la narración que de la lectura del texto. Durante la lectura iba mostrando las ilustraciones y haciendo comentarios sobre ellas, también hacía preguntas de lo que ya se había comentado y siempre aclaró si las palabras del cuentos eran claras y/o conocidas por los niños.

Al finalizar la historia hizo preguntas y comentó sobre la moraleja que tenía el cuento. Sus acciones dentro de la actividad se reflejaron en el puntaje más alto alcanzado por las maestras en la lista de cotejo.

Maestra 6.

Puntaje obtenido en el cuestionario 116

Puntaje obtenido en la lista 7

Esta maestra inició eligiendo ella misma el libro, mostró el título y comenzó a leerlo.

Durante la lectura no mostraba las ilustraciones a pesar de que los niños se lo pedían, pero si aprovechó en varias ocasiones los comentarios de los niños hacia la lectura. Cuando mencionó que en la lectura había una liebre una niña mostró de inmediato dónde había un muñeco de peluche dentro del salón que era una liebre.

Durante la lectura iba haciendo comentarios y preguntas del contenido del texto y al finalizar preguntó si la lectura fue del agrado de los niños.

Análisis del las observaciones y del contenido de la lista de cotejo

La lista de cotejo se diseñó en base a la información encontrada en la literatura, para obtener datos sobre la presencia o ausencia de las actividades que se relacionan con el desarrollo de la alfabetización dentro del salón de clases. En general, lo que se pretendió con la presente lista fue observar las características de una actividad de lectura antes, durante y después de ésta.

Después de las observaciones hechas a las seis maestras se encontró la falta de importantes conductas dentro de las actividades, por ejemplo, en el rubro de antes de la lectura la lista de cotejo cuenta con reactivos como: permitir que los niños elijan el libro a leer, mostrar autor del libro, mostrar imágenes y hacer indagaciones del contenido de la historia.

En el rubro de durante la lectura se esperaba ver conductas como, permitir que los niños hicieran comentarios del cuento si así lo deseaban, explicar el vocabulario desconocido, apoyarse de las imágenes para contar la historia y señalar la dirección de la lectura.

En el caso de después de la lectura se esperaba observar conductas como: preguntar si el libro fue del agrado de los niños, hacer preguntas de lo que trató la historia, estimular a los niños a que intentaran narrar la historia de nuevo o trataran de leerla, pedirles que hagan un dibujo de lo que más les gusto, hacer comentarios de la lectura y relacionarlos con la vida cotidiana o experiencias personales de los niños.

Resultados de la correlación

Se hizo una correlación de Spearman para datos ordinales (Ary, Jacobs, Razavieh, 1989) con la ayuda del programa estadístico SPSS versión 16.0.

La primera correlación que se hizo únicamente fue de las seis maestras que se observaron; fue entre el puntaje total del cuestionario y puntaje total de la lista de cotejo. De esta correlación no se obtuvo ningún resultado estadísticamente significativo por lo que en la matriz 1 no aparece reportado ningún puntaje. Es decir que no se encontró correlación entre lo reportado por las maestras mediante el cuestionario y lo observado en la sesión de lectura de cuentos.

La segunda correlación fue entre el total del puntaje del cuestionario y sus áreas, tomando en cuenta también sólo a las seis maestras que contestaron el cuestionario y que fueron observadas. Aquí, se encontraron algunas correlaciones estadísticamente significativas al 0.01y 0.05 descritas en la matriz 1.

	Total del Cuestionario	Actividades relacionadas con la lectura	Actividades relacionadas con la escritura	Ambiente alfabetizador	Experiencias De lectura y escritura	Interacciones verbales o no verbales	Actitud	Total lista de cotejo
Total del cuestionario					.971**	.986**		
Actividades relacionadas con la lectura			.864*					
Actividades relacionadas con la escritura								
Ambiente alfabetizador								
Experiencias de lectura y escritura						.955**		
Interacciones verbales y no verbales								
Actitud								
Total lista de cotejo								1.00

Matriz 1 correlaciones significativas de las diferentes áreas del cuestionario de las 6 maestras observadas

** La correlación es significativa al 0.01 (dos colas)

* La correlación es significativa al 0.05 (dos colas)

En la matriz 1 podemos observar que hay una alta correlación entre el total del cuestionario y el área D (experiencias de lectura y escritura) y E (interacciones verbales y no verbales) las cuales son de .971 y .986 respectivamente con una significancia al .01

Las otras dos correlaciones significativas corresponden primero al área D y E con un puntaje de .955 y significancia al .01 y finalmente el área B (actividades relacionadas con la escritura) correlaciona también con el área A (actividades relacionadas con la lectura) con .864 y significancia al .05

Con los resultados de estas correlaciones significativas se puede concluir que entre las áreas se guarda una estrecha relación del constructo o atributo que se pretende medir en las actividades alfabetizadoras.

Esto se corroborará en los siguientes resultados donde los puntajes tienen también altas correlaciones pero en la mayoría de las áreas, y para ésta, se requirió los 46 cuestionarios respondidos por las maestras.

Las correlaciones que resultaron significativas al 0.01 y al 0.05 se describen en la siguiente matriz.

	Total del Cuestionario	Actividades relacionadas con la lectura	Actividades relacionadas con la escritura	Ambiente alfabetizador	Experiencias De lectura y escritura	Interacciones verbales o no verbales	Actitud
Total del cuestionario		.805**	.808**	.830**	.875**	.937**	.337*
Actividades relacionadas con la lectura			.605**	.644**	.713**	.790**	
Actividades relacionadas con la escritura				.495**	.666**	.736**	
Ambiente alfabetizador					.683**	.722**	.450**
Experiencias de lectura y escritura						.816**	
Interacciones verbales y no verbales							.283*
Actitud							

Matriz 2 correlaciones significativas de las diferentes áreas del cuestionario de las 46 maestras que contestaron el cuestionario.

** La correlación es significativa al 0.01 (dos colas)

* La correlación es significativa al 0.05 (dos colas)

En la matriz 2 se muestran correlaciones significativas entre casi todas las áreas del cuestionario, la mayoría de las áreas presentaron una correlación por arriba del .605 y con una significancia al .01.

La correlación más alta encontrada fue entre el total del cuestionario y el área E (interacciones verbales y no verbales) y ésta fue de .937 con una significancia al .01

Otra correlación bastante alta fue entre el total del cuestionario y el área D (experiencias de lectura y escritura) con un puntaje de .875 con una significancia al .01

Una tercera correlación alta fue entre el total del cuestionario y el área C (ambiente alfabetizador) la cual fue de .830 con una significancia al .01. Las tres correlaciones más bajas fueron en el área la F (actitud hacia las actividades que desarrollan la alfabetización) pues no alcanzaron una correlación de más de .450.

Todas las correlaciones que presentaron significancia estadística permiten corroborar que estas áreas apuntan a medir el mismo constructo, es decir, lo que pretende medir el cuestionario en referente al desarrollo de la alfabetización en los niños, y que el cuestionario efectivamente nos da información sobre este atributo.

Discusión

La finalidad del presente estudio fue correlacionar la información proporcionada por las maestras acerca de sus actividades que realizan para la promoción de la alfabetización y las observadas mediante la ayuda de una lista de cotejo. De este análisis no se encontraron resultados estadísticamente significativos que apoyen que las maestras realmente hagan lo que por sí mismas reportan hacer.

Lo anterior no significa que las maestras desconozcan del tema, pues se le pueden atribuir varias posibles causas, tales como: la falta y la necesidad de apoyo y actualización constante en el tema, la falta de planeación de las clases e incluso, factores externos al ambiente educativo, como el estado de ánimo de la maestra.

Estos resultados son similares con estudios realizados que reportan que las maestras, a pesar de afirmar que tienen todo un plan de trabajo para sus clases, al ser observadas esto no se manifiesta así (Castillo, 2007 y Smith 2001, citado en Vega 2007). Es decir modifican su manera de trabajo e incluso las planeaciones que previamente habían realizado por diversas circunstancias.

Algunos autores explican desde su perspectiva por qué ocurre esto, por ejemplo Castillo (2007), lo explica en términos de creencias, es decir, las maestras pueden conocer bien lo que dice la teoría y reportar que actúan de acuerdo a ella, sin embargo, en la realidad harán lo que consideran más efectivo, de acuerdo a su experiencia. Por otro lado, Smith (2001), lo describe en función de que las maestras a pesar de reportar trabajar por objetivos, al ser observadas no muestran una congruencia con el tiempo que habían reportado emplear en ellos.

Que no exista correlación, no refleja que carezcan de conocimientos o experiencias en el área, ya que como se describe más adelante, las maestras observadas reúnen características que ejemplifican el manejo de adecuadas prácticas alfabetizadoras, pero a las cuales se les pueden hacer mejoras para un mayor éxito con los niños.

Las respuestas de las maestras al cuestionario en lo que se refiere a la frecuencia con la que realizan sus actividades alfabetizadoras, osciló de *frecuente* (más de una vez a la semana) a *siempre*, en especial se reflejó la opción de *frecuente* en el área de lectura de cuentos y *siempre* en el área de ambiente alfabetizador.

Contrastando estos resultados con los obtenidos en las observaciones, se puede corroborar la nula correlación entre ambos reportes. Aquí, pudo haber sido partícipe la deseabilidad social por parte de las maestras al momento de responderlo; es decir, que respondían lo que ellas creían que se debía responder y no precisamente lo que deseaban, esto podía orillarlas a no reportar con total veracidad sus respuestas.

En el caso de las correlaciones del cuestionario de actividades relacionadas con la escritura (Vega y Godínez 2008) y sus áreas, se encontraron que éstas fueron estadísticamente significativas en varios casos, tanto en las 46 maestras a las que se les entregó el cuestionario como en las seis maestras a las que se observó en una actividad de lectura (ver matrices 1 y 2). Por lo que se demuestra que el cuestionario tiene una buena validez de constructo.

En el caso de la lista de cotejo, la finalidad de elaborarla fue contar con un instrumento que, como lo menciona Chase (1978), permita verificar la presencia o ausencia de un componente esencial de un producto, en este caso observar si había actividades alfabetizadoras por parte de las maestras dentro del salón de clases y, en especial, en una lectura de cuentos.

Este instrumento como cualquier otro requiere ser sometido a pruebas estadísticas de validez y confiabilidad y un análisis de reactivos, las cuales para este caso fue imposible realizar debido al número pequeño de participantes que componían la muestra, y que fueron insuficientes para obtener resultados significativos. Sin embargo el análisis de frecuencias presentado en 3 casos diferentes permitió tener una idea general de las respuestas de cada maestra.

No obstante de lo anterior, lo que se pudo obtener fue la validez de contenido, donde varios expertos en el tema, opinaron acerca de los reactivos a utilizarse y aprobaron los que creían pertinentes, además se analizó la confiabilidad entre observadores. Lo que sugiere que la lista de cotejo, como instrumento de observación apunta hacia nuestro constructo objetivo, es decir, la alfabetización.

La lectura de un cuento en el salón de clases fue la actividad que se utilizó para las observaciones de las actividades alfabetizadoras por parte de las maestras. Como se mencionó, la lectura de cuentos es una valiosa herramienta que trae consigo muchas ventajas para que los niños conozcan la utilidad del lenguaje escrito y a la vez adquieran un mayor vocabulario (Vega 2006, Solé y Teberosky 2002, McLane y McNamee, 1999).

A pesar que en el autorreporte las maestras mencionaron siempre hacer adecuadas actividades en las lecturas de cuentos, esto no correlacionó significativamente con lo observado. Se pueden atribuir posibles causas a este resultado como son: la falta de planeación de situaciones comunicativas mencionadas por Frías (2003) que sirvan de guía para las actividades a realizar, también la necesidad de capacitación y actualización docente por parte de expertos en el área, es decir, un trabajo conjunto entre las maestras y profesionales de la educación, principalmente en áreas que reflejen la necesidad de reforzar conocimientos.

Por ejemplo, en este trabajo se observó que se requiere mayor atención en ciertas habilidades dentro de la lectura de cuentos, en casos como: permitir que los niños elijan el cuento que se va a leer, mostrar las ilustraciones antes de comenzar la lectura, darse cuenta y/o preguntar si los niños desconocen alguna

palabra y mostrar el nombre del autor, actividades que la literatura atribuye una carga valiosa para el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

De acuerdo varios autores (Vega 2006, Solé y Teberosky 2002, McLane y McNamee, 1999), dentro de las ventajas de la lectura de cuentos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, se recomienda mostrar las ilustraciones antes de iniciar la lectura, con el fin de promover en los niños inferencia sobre el contenido de cuento, también se menciona que mostrar las imágenes durante la lectura permite a los niños tener una idea más clara de lo que está ocurriendo en la historia.

Para este caso ocurrió que la mayoría de las maestras decidió mostrar las ilustraciones del cuento hasta finalizarlo, a pesar de que los niños siempre pedían verlas.

Por otro lado, como resultado de las observaciones, se rescató una actividad que la mayor parte de las maestras hicieron y que no se reporta dentro de la literatura y que reflejó tener buenos resultados con ellas, pues atraía la atención de los niños a la actividad lo que permitía profundizar en la lectura.

La actividad consistió en hacer un resumen durante la lectura, la cual les permitía repasar una vez más el tema y aclarar las dudas que hubieran. Esto es, la maestra hacía alguna pregunta sobre algún personaje, si los niños no sabían la respuesta, repasaba de nuevo la historia junto con los niños hasta llegar a descifrar la respuesta correcta.

De esta manera los niños tuvieron oportunidad de hacer un recuento de la historia, sin necesidad de contar el cuento por completo, es decir, se fomentó la capacidad de síntesis del cuento.

Dentro de la actividad de lectura de las maestras, sucedió también que la mayoría de ellas no leía como tal el cuento, sino que se valía de la narración para contar el cuento, aspecto que no se tomó en cuenta en la lista.

La narración es también considerada una buena opción para las prácticas alfabetizadoras y cuenta con sus propias características donde no se requiere por ejemplo, que la maestra señale la dirección de la lectura.

También hubo presencia de dramatización durante la lectura y las narraciones. Hubo una maestra que usaba mucha expresión corporal, lo que permitía dramatizar los sucesos que se presentaban en la historia.

Otra maestra, después de terminar la lectura del cuento, hizo preguntas acerca de la historia y escribió en el pizarrón las respuestas, lo que permitió involucrar también otra actividad aparte de la lectura de cuentos, es decir, la de escritura.

La práctica narrativa y la dramatización, propician también el desarrollo del lenguaje oral en los niños, y la actividad del pizarrón, el lenguaje escrito y oral.

Dentro de las cosas que se considera faltaron en la actividad de cuentos, fue promover que los niños participaran más después de acabada la actividad, ya que casi ninguna maestra pidió opiniones o fomentó la participación oral más allá de las preguntas que hizo sobre la marcha.

Así también, se destaca la única actividad donde se notó poca atención en los niños, causa que se atribuyó a que el volumen de voz de la maestra fue disminuyendo conforme avanzaba. Esto refleja evidencia de que realmente el volumen de voz influye en una actividad de lectura, no sólo para mostrar la modulación sino también para atraer la atención.

Por último, en el caso del área de ambiente alfabetizador, de acuerdo al análisis de frecuencias, las maestras reportaron *siempre* tener un ambiente alfabetizador dentro del salón de clases. De acuerdo con lo observado se cumplían sólo ciertas características pues, sí se tenían diversos materiales de lectura y escritura dentro de los estantes, pero de acuerdo con lo que describe Vega (2006), los salones deben de contar con diversidad de materiales de escritura y de lectura manipulables y al alcance de los niños.

En este caso se esperaba que hubiera revistas y periódicos en el material de lectura, y crayolas de colores, marcadores y plumones para el área de escritura. O en el caso de contar con ellos, tenerlos a la vista para los niños, pues en el área de libros los estantes estaban demasiado altos como para que los niños pudieran alcanzar los que estuvieran hasta arriba.

En conclusión, en el presente trabajo no existió una correlación de lo que las maestras reportaron hacer y lo que se observó en una actividad de lectura, pero se conocieron diferentes prácticas que promueven el desarrollo de la alfabetización que las maestras parecen dominar, pues lograron captar la atención de los niños y propiciar la participación de ellos en algunas actividades.

Por lo que se descarta, que la falta de correlación indique que las maestras no llevan a cabo prácticas relacionadas con el desarrollo de la alfabetización, sino que las profesoras retoman de la teoría, aquello que es aplicable a su quehacer educativo.

Aportaciones

Este trabajo pretendió ser portador de beneficios en la investigación educativa en el uso y elaboración de materiales y herramientas de evaluación como los cuestionarios de autorreporte y las listas de cotejo como instrumento de observación en un escenario, ambos instrumentos pueden aplicarse tanto individual como grupalmente.

Se espera también aportar una descripción de una muestra de maestras mexicanas de educación preescolar, así como las prácticas alfabetizadoras que reportan hacer y que se observan que hacen, con la finalidad de tener documentados datos que sirvan como referente la situación educativa que presenta la Ciudad de México.

La investigación tuvo aportes metodológicos con la elaboración de la lista cotejable, instrumento que permite llevar un registro de las prácticas alfabetizadoras

La elaboración y uso de instrumentos de autorreporte y observación forman parte de los métodos de evaluación para diferentes áreas de la educación al permitir reportar conductas en ambientes naturales y no controlados.

Con las observaciones se pudo comprobar la realización de actividades alfabetizadoras mencionadas por la literatura y a la vez aportar actividades nuevas, ya que estas tienen un beneficio para los niños preescolares, gracia a las características que cada una presenta.

Las descripciones de las actividades de lectura de las maestras, aporta información valiosa de cuáles son las actividades hechas por maestras de preescolar que promueven el desarrollo de la alfabetización.

Sugerencias para futuras investigaciones

Se sugiere para futuras investigaciones, tener un número mayor de sujetos para las observaciones y buscar o propiciar que se hagan de todo un día de jornada de trabajo con los niños para de esta manera documentar todas las actividades consideradas en la lista de cotejo. Así como hacer por lo menos dos observaciones por maestra.

En el caso del cuestionario, se sugiere tomar en cuenta que en el área F correspondiente a la actitud de las maestras hacia las prácticas alfabetizadoras, sólo cuenta con un reactivo que la representa, por lo que se considera pertinente aumentar el número de reactivos que describan esta área, con la finalidad de poder generalizar más los resultados de las puntuaciones que se obtengan de ésta.

De igual manera se sugiere que al aplicar el cuestionario de actividades relacionadas con la escritura (Vega y Godínez 2008), se tome en cuenta que si bien las maestras encargadas del área de maternal promueven también la alfabetización en sus alumnos, algunos reactivos son reportados por ellas mismas como no aplicables para su grupo, por lo que para este caso se reduce la puntuación total del cuestionario cuando las maestras no contestan todo el cuestionario completo debido a estas variaciones, por lo que se sugiere hacer las adecuaciones necesarias al cuestionario de acuerdo a la población con la que se trabajará.

Finalmente, se sugiere tomar de referencia la lista de cotejo que se produjo de la investigación y aplicarla a una muestra más grande y verificar mediante el análisis de reactivos cuáles reactivos son adecuados y cuáles se deben descartar.

Referencias

- Anastasi, A (1998) *Test psicológicos*. México: Prentice Hall
- Ary, D. Jacobs, L y Razavieh, A. (1989) *Introducción a la investigación pedagógica*, México: McGraw-Hill
- Bakeman, R y Gottman, J. (1989) *Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata
- Barratt Pugh, C. (2000) The sociocultural context of literacy learning. En: C. Barratt-Pugh y M. Rol (Eds.) *Literacy learning in the early years*. Buckingham: Open University Press. 1-26
- Castillo, A. (2007) *Las teorías implícitas de un grupo de maestras sobre la escritura*. Tesis de maestría. México: Fac. de Psicología. UNAM.
- Chase, C. (1978) Observational techniques for evaluating processes and products. *Measurement for educational evaluations*: Addison Wesley. 156-173
- Choen, R y Swerdlik, M (2006) *Pruebas y evaluación psicológica*. México: Mc Graw Hill
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999) *La enseñanza de la lectura enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Condemarín, M., Medina, A. (2002) *Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación*. Madrid: CEPE
- Coll, C., Palacios, J y Marchesi. A (2002) *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar*. España: Alianza
- Collins, C., Oakar, M y Hurt, N. (2002) The expert of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*. 37 (2), 178-197.
- De la Cruz, M. Scheuer, N. Baudino, V. Huarte, M. Sola, G. Pozo, J. (2002) ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de

comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados.
Estudios pedagógicos. No. 28, 7-29

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI

Ferreiro, E. (1998) *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI

Frank, S. (1990) *Para darle sentido a la lectura*. España: Distribuciones Visor

Frías, C. (2003). Las situaciones comunicativas. Una estrategia de investigación-docencia para promover las competencias lingüísticas de los niños y las niñas de educación preescolar. *Memorias del XXIII Foro Nacional de Educación Preescolar. Estrategias docentes para el desarrollo de capacidades de niños preescolares*. México: Trillas. 10-23

Garrido, F. (2000) *El buen lector se hace, no nace*. México: Ariel

Garton, A. Pratt, C. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. España: Paidós

Goodman, Y (1982) El desarrollo de la lectura en niños muy pequeños. En Ferreiro, E y Gómez, M (compiladoras) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI

Hawken, L. Johnston, A. y McDonnell, K. (2005) Emerging Literacy views and practices. Results from a National Survey of Head Start Preescolar Teacher. *Topics in Early Children Especial Education* Vol. 25 pp. 232-243

Iribarren, M. (2005) *Fonética y fonología españolas*. España: Síntesis

Justice, L., Kaderavek, J., Fan, X., Sofka, M., y Hunt, A. (2009) Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, speech and hearing services in schools*. Vol. 20 67-87

McLane, J. y McNamee, G.,(1999) *Alfabetización tempran*. Madrid: Morata

- Neumann, M., Hood, M., Neumann, L. (2009) The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study. *Early childhood educ J* 36 313-319
- Ramírez, S (2004) *La iniciación de la lectura por medio de la enseñanza de las letras por sonido en preescolar*. Tesis de licenciatura. México: Fac. de Psicología. UNAM
- Santrock, J. (2006) *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill
- Siraj-Blatchford, I. Clarke, P (2000) *Supporting Identity, Diversity and Language in the early years*. Great Britain: Maidenhead
- Secretaria de Educación Pública (2004) Programa de Educación Preescolar. México: Autor SEP
- Sole, I. Teberosky, A. (2002) La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En Coll, C. et al. *Desarrollo Psicológico de la Educación 2. Psicología de la educación escolar*. España: Alianza 461-485
- Stufflebeam, D (2001) Check list practical tools for guidance and judging evaluations *American Journal of Evaluation* 22 (1) 71-79 invierno 2001
- Tank de Estrada, D. (1998) La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España 1700-1821. En *Historia de la lectura en México. Seminario de la historia de la educación en México*. México: El Colegio de México
- Tracey, D., Morrow, L. M (2006). *Lenses on reading*. N.Y.: Guilford.
- Tolchinsky, L y Simó R (2001) *Escribir y leer a través del curriculum* Barcelona: Ice Horsori cuadernos de educación.
- Vega, L. (2001) Evaluación del desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. Alternativas a las pruebas de aprestamiento. *Integración. Educación y Desarrollo Psicológico* 29-36

- Vega, L. (2003) La lectura de cuentos en la escuela como promotora del desarrollo de la alfabetización de niños preescolares *Memorias del XXIII Foro Nacional de Educación Preescolar. Estrategias Docentes para el desarrollo de capacidades con niños preescolares*. México: 81-89
- Vega, L. (2005) *Interacción durante la lectura de cuentos y desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura. San Juan, 21 al 25 de junio
- Vega, L. (2006) Los años preescolares. Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega y Cols. (2006) *Alfabetización: Retos y Perspectivas*. México: UNAM 13-39
- Vega, L. y Macotela, S (2007) Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. México: UNAM
- Vega, L. y Godínez, L. M. (2008). *La participación de las docentes en el proceso de familiarización con la lectoescritura en los salones preescolares*. Presentada en el 22 Congreso Mundial de Lectura. San José de Costa Rica. 28 al 31 de julio de 2008

**Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones
preescolares (Vega y Godínez 2005).**

Edad:

Ocupación: Grupo y edades de niños asignados:

Grado de estudios:

Años de experiencia laboral o tiempo de prácticas:

Si es practicante, ¿ha tenido oportunidad de estar a cargo del grupo?

INSTRUCCIONES:

Conteste las preguntas poniendo en el paréntesis la opción que más se apegue a su respuesta, según las siguientes alternativas:

NUNCA (N), *CASI NUNCA (CN)* (una vez al mes), *A VECES (AV)* (una vez a la semana o menos), *FRECUENTEMENTE (F)* (más de una vez a la semana), *SIEMPRE (S)* (todos los días).

1. Los niños realizan actividades libres como trazar, colorear y dibujar en hojas. ()
2. Planeo y llevo a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres. ()
3. Promuevo las conversaciones grupales sobre ilustraciones de los libros. ()
4. Hago comentarios sobre la lectura y los relaciono con las experiencias cotidianas de los niños. ()
5. Narro experiencias propias a mis alumnos sobre lo que representa la lectura y escritura en nuestras vidas. ()
6. Invito a los padres de familia a leer cuentos a sus hijos en casa. ()
7. Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños relea el cuento. ()

8. Promuevo que los niños escojan los libros libremente y compartan el contenido con sus compañeros ()
 9. Los niños pueden tomar con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón. ()
 10. Los niños proponen actividades para realizarlas en el pizarrón. ()
 11. Los niños realizan actividades de grafo-escritura como dibujar, recortar, etc, en el salón de clase. ()
 12. Hay espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura. ()
 13. Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto. ()
 14. Existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura. ()
 15. Durante la lectura, pregunto a los niños palabras clave sobre el contenido del texto. ()
 16. Leo historias o cuentos a los niños en clase. ()
 17. Los niños pueden utilizar tableros de avisos para colocar sus trabajos. ()
 18. Antes y durante las visitas ofrezco información que amplíe los conocimientos de los niños sobre el lugar y las cosas que observarán. ()
- NUNCA (N)**, **CASI NUNCA (CN)** (una vez al mes), **A VECES (AV)** (una vez a la semana o menos), **FRECUENTEMENTE (F)** (más de una vez a la semana), **SIEMPRE (S)** (todos los días).*
19. Al ver películas o programas de televisión en el salón, cuestiono a los niños sobre lo que está pasando. ()
 20. Existe un espacio propio para la lectura en el salón. ()
 21. Existen materiales diversos en el salón para que los niños conozcan características de la lengua escrita. ()
 22. Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para posteriormente estimular que ellos realicen sus propias anotaciones. ()

23. A los niños se les da la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo deseen. ()
24. Los niños tienen la oportunidad de identificar, reconocer y manipular símbolos y letras elaboradas en distintos materiales. ()
25. Los niños tienen libertad de utilizar material de lectura en cualquier momento del horario de clase. ()
26. Retomo experiencias familiares para comentar en clase. ()
27. Relaciono el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños. ()
28. Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización. ()
29. A los niños que rehúsan leer, los estimo para que lo intenten. ()
30. A menudo pido a los niños que comenten en el salón las actividades que realizan en casa. ()
31. Procuero que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura. ()
NUNCA (N), *CASI NUNCA (CN)* (una vez al mes), *A VECES (AV)* (una vez a la semana o menos), *FRECUENTEMENTE (F)* (más de una vez a la semana), *SIEMPRE (S)* (todos los días).
32. Realizo actividades con padres e hijos que involucren aspectos de la lecto-escritura. ()
33. Los niños tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de avisos. ()
34. Explico a los niños lo que desconocen durante y después de leer un libro. ()
35. La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños. ()

***Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones
preescolares (Vega y Godínez 2005).***

Reactivos clasificados por áreas

ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA LECTURA

- 6.- Invito a los padres de familia a leer cuentos a sus hijos en casa.
- 16.-Leo historias o cuentos a los niños en clase.

ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA ESCRITURA

- 1.-.- Los niños realizan actividades libres como trazar, colorear y dibujar en hojas.
- 10.- Los niños proponen actividades para realizarlas en el pizarrón.
- 11.- Los niños realizan actividades de grafo-escritura como dibujar, recortar, etc, en el salón de clase.
- 22.-Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para posteriormente estimular que ellos realicen sus propias anotaciones.
- 24.- Los niños tienen la oportunidad de identificar, reconocer y manipular símbolos y letras elaboradas en distintos materiales.

AMBIENTE ALFABETIZADOR

- 9.-Los niños pueden tomar con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón.
- 12.- Hay espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura.
- 14.- Existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura.
- 17.- Los niños pueden utilizar tableros de avisos para colocar sus trabajos.
- 20.-Existe un espacio propio para la lectura en el salón.
- 21.-Existen materiales diversos en el salón para que los niños conozcan características de la lengua escrita.
- 23.- A los niños se les da la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo deseen.
- 25.- Los niños tienen libertad de utilizar material de lectura en cualquier momento del horario de clase.

33.- Los niños tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de avisos.

EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA

2.- Planeo y llevo a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres.

8.- Promuevo que los niños escojan los libros libremente y compartan el contenido con sus compañeros

26.- Retomo experiencias familiares para comentar en clase.

28.- Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización.

30.- A menudo pido a los niños que comenten en el salón las actividades que realizan en casa.

32.- Realizo actividades con padres e hijos que involucren aspectos de la lecto-escritura.

INTERACCIONES VERBALES Y NO VERBALES

3.- Promuevo las conversaciones grupales sobre ilustraciones de los libros.

4.- Hago comentarios sobre la lectura y los relaciono con las experiencias cotidianas de los niños.

5.- Narro experiencias propias a mis alumnos sobre lo que representa la lectura y escritura en nuestras vidas.

7.- Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños relea el cuento.

13.- Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto

15.- Durante la lectura, pregunto a los niños palabras clave sobre el contenido del texto.

18.- Antes y durante las visitas ofrezco información que amplíe los conocimientos de los niños sobre el lugar y las cosas que observarán.

19.- Al ver películas o programas de televisión en el salón, cuestiono a los niños sobre lo que está pasando.

27.- Relaciono el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños.

29.- A los niños que rehúsan leer, los estimulo para que lo intenten.

31- Procuero que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura.

34.-. Explico a los niños lo que desconocen durante y después de leer un libro.

CONCEPCION SOBRE LAS PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS

35.- La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños.

ANEXO 3

CONFIABILIDAD Y ANALISIS DE REACTIVOS DEL CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA ESCRITURA (Vega y Godínez, 2008)

Resultados: confiabilidad

AREA	ALFA
A.- Actividades que promueven la lectura	.87
B.- Actividades que promueven la escritura	.79
C.- Ambiente alfabetizador	.95
D.- Experiencias de lectura y escritura	.95
E.- Interacciones verbales y no verbales	.66
F.- Actitud de la maestra	.87
Total	.96

Esta tabla muestra un indicador de la consistencia de los resultados obtenidos mediante cada una de las áreas del cuestionario. Como se puede observar las puntuaciones varían de .66 a .95.

Resultados correlación área/total

AREA	ALFA
A.- Actividades que promueven la lectura	.89
B.- Actividades que promueven la escritura	.83
C.- Ambiente alfabetizador	.96
D.- Experiencias de lectura y escritura	.96
E.- Interacciones verbales y no verbales	.67
F.- Actitud de la maestra	.88
Total	.96

Esta tabla muestra que hay una alta relación entre las áreas que componen el cuestionario. Es decir que se complementan unas con otras para medir el mismo constructo.

En conclusión, con estas puntuaciones se demuestra que el cuestionario de actividades relacionadas con la escritura en salones preescolares realmente aporta información sobre el tema.

ANEXO 4

Estimado experto:

Como parte de una investigación sobre las prácticas alfabetizadoras de maestras de preescolar que llevan a cabo dentro del salón de clases, solicitamos su apoyo al juzgar cada uno de los reactivos que se presentan a continuación, indicando:

1. Si el reactivo es pertinente para indagar los materiales y actividades que se llevan a cabo dentro del salón de clases y si se relacionan con la alfabetización.
2. Si la redacción del reactivo es clara
3. Cualquier comentario adicional que quiera proporcionar.

Es importante aclarar que a los encuestados se les presentan opciones de respuesta para determinar la frecuencia de las prácticas alfabetizadoras. Las opciones corresponden a la siguiente escala:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Frecuentemente
5. Siempre

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Reactivo	Es pertinente	Es claro	Observaciones
1. Utiliza la lectura de cuentos en por lo menos una de las actividades en clase.	8	6	<p>Juez 1. Utiliza la lectura de cuentos como una de las actividades de clase durante el día.</p> <p>Juez 2 Aclarar en qué situación o contexto, por ejemplo, si utiliza o hace la actividad una vez al día o en una semana, especificar el periodo de tiempo.</p> <p>Juez 3 Se puede extender las actividades a no sólo la lectura de cuentos sino otros, como el análisis de periódicos, redacción de cartas, análisis de revistas, etc. enlistar toda la serie de actividades alfabetizadoras informales en el salón de clases, al menos de que estas prácticas sólo se vayan a referir a la lectura de cuentos.</p>
2. Antes de iniciar la lectura de cuentos muestra las ilustraciones a los niños	11	11	<p>Juez 5 Sugiero: Utiliza la lectura de cuentos por lo menos media hora diaria con sus alumnos</p> <p>Juez 6 Sería conveniente preguntar qué tanto saben sobre el tema que van a leer.</p> <p>Juez 8 La palabra mostrar puede entenderse de diferentes maneras por ejemplo, sólo señalarlas o explicarlas.</p>
3. Durante la lectura explica el significado de palabras nuevas que el cuento contenga.	11	8	<p>Juez 1. Durante la lectura explica el significado de las palabras nuevas que el cuento contenga.</p> <p>Juez 3 Cómo sabe la maestra que son nuevas, tal vez mencionar que cuando el niño pregunte su significado, pues es probable que para la maestra le parezcan nuevas pero los niños ya la conocen.</p> <p>Juez 5 Sugiero convertir en dos: 1) Durante la lectura de cuentos les pregunta a los niños el significado de algunas palabras.</p>

Reactivo	Es pertinente	Es claro	Observaciones
			2) Si usted se da cuenta de que los niños no conocen el significado de alguna palabra, usted se los explica.
4. Platica y/o juega con los niños cuando manipulan materiales relacionados con la escritura.	8	9	<p>Juez 2 Seria pertinente referirse a escritura pero también a lectura</p> <p>Juez 5 Creo que deben poner al menos un ejemplo de este tipo de actividades</p> <p>Juez 6 Sugiero cuidar la secuencia de las preguntas. En el N° 8 se pregunta si utiliza materiales como juguetes</p> <p>Juez 8 Podrían ser dos reactivos. Además, platica es un término muy general, sobre qué se platica. Algo similar sucedería con la palabra manipular, por ejemplo emplear crayolas para jugar a los carros ¿también es manipular?</p>

Reactivo	Es pertinente	Es claro	Observaciones
5. Estimula y permite que los niños propongan las actividades a realizarse en clase.	8	7	<p>Juez 1 Esta actividad y rubro no creo que sea necesaria para determinar las actividades alfabetizadoras</p> <p>Juez 2 Este reactivo se refiere a promover la autonomía dentro del salón de clases, sería adecuado redireccionarlo hacia el grado de flexibilidad que presenta la maestra ante los intereses del niño dentro de una actividad estructurada alfabetizadora como por ejemplo la lectura de cuentos. Que este reactivo mida si la maestra es flexible ante los intereses del niño hacia la lectura y la escritura.</p> <p>Juez 8 Seleccionar alguno de los dos verbos estimular o permitir.</p> <p>Juez 11 Habría que dividirlo en dos reactivos “estimula” y “permite”.</p>
6. Propone actividades (relacionadas con la escritura) como dibujar, recortar, rayar, iluminar y /o trazar	10	8	<p>Juez 2 Redactar este reactivo en términos si la maestra realiza estas actividades y no sólo como propuesta y, medir si estas actividades que comúnmente se realizan en el salón de clases la maestra las vincula regularmente a la escritura o lectura</p> <p>JUEZ 3 ¿Quién propone los niños o la maestra?</p> <p>Juez 5 Sugiero: incorpora una actividad relacionada con la escritura por lo menos media hora diaria (dibujar, recortar, rayar, iluminar y/o trazar)</p>
7. Platica con los niños sobre sus experiencias a visitas a lugares o anécdotas	7	8	<p>Juez 2 Aquí solo ver si se refiere este reactivo al aspecto narrativo de la plática oral como un</p>

Reactivo	Es pertinente	Es claro	Observaciones
familiares.			<p>aspecto promotor de la alfabetización</p> <p>Juez 5 Sugiero: pide a los niños que le platiquen al grupo sus experiencias familiares o las experiencias que vivieron en alguna visita a lugares</p> <p>Juez 8 Directamente no encuentro la relación con actividades alfabetizadoras.</p> <p>Juez 9 Y después hacer alguna actividad como dibujar o cómo vincularlo con la lectura y escritura</p> <p>Juez10 ¿Cómo se relacionan?</p> <p>Juez 11 Creo que quedaría mejor: platica con los niños sobre sus experiencias; por ejemplo visitas a diferentes lugares o anécdotas familiares</p>
8. Utiliza materiales como juguetes, maquetas, ilustraciones y/o títeres en las actividades alfabetizadoras	11	10	<p>Juez 5 Sugiero que incluyan las posibles actividades alfabetizadoras</p> <p>Juez 6 Secuencia de la pregunta</p>
9. Promueve que los niños elijan libremente el libro que quieran leer	11	10	<p>Juez 2 Se refiere nuevamente a ser flexible a los intereses del niño por materiales alfabetizadores</p>
10. Antes de la lectura muestra el autor y/o título del libro	11	11	
11. Su salón cuenta con al menos dos materiales para escribir (plumones, crayones, lápices, colores, hojas, cartulinas etc.)	9	9	<p>Juez 1 Su salón cuenta con al menos dos materiales para escribir (plumones, crayones, lápices, lápices de colores/pinturas de madera, hojas, cartulinas etc.)</p>

Reactivo	Es pertinente	Es claro	Observaciones
<p>12. Tiene espacios destinados para el material de lectura y escritura</p>	<p>11</p>	<p>10</p>	<p>Juez 2 Especificar si se refiere a dos materiales o si también se refiere a dos tipos de materiales por ejemplo, se refiere a dos plumones o a dos tipos de materiales por ejemplo: plumones, lápices, etc Lo más probable es que todas las maestras respondan si a esta pregunta sería adecuado ampliar el número de materiales por ejemplo si cuenta con más de cuatro tipos de materiales para escribir. Juez 8 considero que lo más relevante es que hace con estos materiales</p> <p>Juez 1 Tiene espacios destinados para colocar y/o trabajar el material de lectura y escritura. Juez 3 Probablemente sería conveniente separar esta pregunta, porque puede ser que sí tenga para la lectura pero no para la escritura o viceversa.</p>
<p>13. Acomoda el material de lectura y escritura al alcance de los niños (para que lo usen en cualquier momento).</p>	<p>11</p>	<p>10</p>	<p>Juez 1 El material de lectura y escritura está al alcance de los niños (para que lo usen en cualquier momento).</p> <p>Juez 3 Igual que el reactivo anterior. Puede ser que los crayones, hojas y lápices, por ejemplo, estén al alcance pero que los libros como la profesora los cuida mucho los tenga guardados en otro lugar.</p> <p>Juez 8 tal vez se podría aclarar que los niños puedan acceder por si mismos a los libros, hojas lápices etc.</p>

Reactivo	Es pertinente	Es claro	Observaciones
<p>14. Tiene en las paredes del salón letreros con los nombres de los niños, la fecha o cualquier otro material impreso.</p>	10	8	<p>Juez 1 Tiene en las paredes del salón material impreso, por ejemplo: letreros (con los nombres de los niños, la fecha)</p> <p>Juez 5 Creo que deben separarse los casos, porque no es igual que aparezcan los nombres de los niños a que aparezca "otro material impreso"</p> <p>Juez 3 Podría preguntarse también si se ponen en exhibición los trabajos realizados por los niños, relacionados con la lectura y escritura</p>
<p>15. Propone conversaciones grupales sobre ilustraciones de libros, programas de tv, visitas a algún lugar.</p>	10	8	<p>Juez 1 Propone conversaciones grupales sobre las ilustraciones de libros, programas de tv, visitas a algún lugar</p> <p>Juez 2 Posiblemente agregar el uso frecuente de narración en el tipo de interacción de la maestra hacia los niños en el salón de clases</p> <p>Juez 3 Poner las opciones por separado para que ellas marquen cuáles actividades realicen y probablemente poner una opción que diga "otra" y en caso de señalar esta opción especifique la profesora qué otra actividad</p>
<p>16. Promueve que los niños hagan comentarios acerca de la lectura que realizaron.</p>	11	10	<p>Juez 5 No es igual proponer que llevar a cabo</p> <p>Juez 11 Éste es muy similar al reactivo número 7. Creo que sí son dos cosas diferentes, pero como está redactado este reactivo parecen lo mismo</p> <p>Juez 5 El término promover puede ser ambiguo</p>

Reactivo	Es pertinente	Es claro	Observaciones
17. Motiva a los niños a hacer dibujos de la lectura que realizaron	11	10	Juez 5 Motivar también es un término ambiguo
18. Durante la lectura muestra a los niños las ilustraciones.	11	9	<p>Juez 1 Esta acción se relaciona con las del reactivo 2 y 10. Podrían quedar juntas ya que son acciones que se hacen durante la narración de cuentos</p> <p>Juez 2 Este reactivo no implica ninguna interacción entre la maestra y el niño no iría dentro de este apartado más bien en el de actividades que apoyan la lectura y la escritura. Y las experiencias</p> <p>Juez 8 Es suficiente con señalar o se comentan y explican las ilustraciones</p>
19. Durante la lectura señala con el dedo el texto impreso enfatizando las palabras claves	11	9	<p>Juez 1 Más que enfatizar las palabras claves se enfatiza en el texto impreso en la direccionalidad que lleva y en la correspondencia de lo leído con lo escrito</p> <p>Juez 2 lo mismo que en el anterior</p> <p>Juez 8 ¿los docentes entenderán el significado de las palabras clave?</p>
20. Aprovecha las interrupciones de los niños durante la lectura para profundizar más en el tema.	10	9	¿Qué tipo de interrupciones?
21. Pide a los niños que intenten narrar con sus palabras el cuento, y/o que intenten leerlo nuevamente			

Reactivo	Es pertinente	Es claro	Observaciones
<p>22. Estimula a los niños que no desean leer a que lo intenten</p> <p>23. Hace comentarios sobre la lectura después de terminada.</p> <p>24. Relaciona el contenido del cuento con experiencias de la vida diaria.</p>	<p>11</p> <p>10</p> <p>9</p> <p>9</p>	<p>11</p> <p>8</p> <p>8</p> <p>10</p>	<p>¿De qué forma estimular?</p> <p>Juez 1 Esta acción se relaciona con las del reactivo 2 10, 18. Podrían quedar juntas ya que son acciones que se hacen durante la narración de cuentos</p> <p>Juez 2 Posiblemente conveniente agregar si hace comentarios antes, durante y después de la lectura, todavía no implica se refiere directamente a la interacción,</p>

ANEXO 5

Lista de cotejo de las actividades relacionadas con las actividades que favorecen el desarrollo de la alfabetización en salones de preescolares

Versión preliminar

(Rangel y Vega 2009)

Fecha _____
 Nombre de la escuela _____
 Nombre de la maestra: _____
 Grupo que atiende: _____
 Nombre del aplicador: _____

REACTIVO	SI/NO 1/0	OBSERVACIONES
1.- Su salón cuenta con alguno de los siguientes tipos de materiales para escribir Plumones _____ Crayones _____ Lápices _____ Colores _____ Gises _____ Hojas _____ cartulinas _____ otros _____		
2.- Su salón cuenta con alguno de los siguientes materiales para la lectura. Cuentos _____ Revistas _____ Periódicos _____ Carteles _____ Otros _____		
3.- Tiene espacios destinados para utilizar el material de lectura y escritura		

REACTIVO	SI/NO 1/0	OBSERVACIONES
4.- Acomoda el material de lectura y escritura al alcance de los niños (para que lo usen en cualquier momento).		
5.- Tiene en las paredes del salón letreros con los nombres de los niños, la fecha o cualquier otro material impreso.		
6.- Utiliza materiales relacionados con la lectura(Periódicos, revistas cuentos, folletos etc.) en por lo menos una actividad del día		
7.- Estimula que los niños propongan las actividades a realizarse en clase que se relacionen con la alfabetización		
8.- Permite que los niños propongan las actividades a realizarse en clases que se relacionan con la alfabetización.		
<p>9.- Realiza conversaciones grupales sobre alguno de los siguientes temas:</p> <p>Libros_____</p> <p>Programas de TV_____</p> <p>Visitas a algún lado_____</p> <p>Anécdotas _____</p> <p>Otras _____</p>		

REACTIVO	SI/NO 1/0	OBSERVACIONES
10.- Utiliza juguetes, maquetas, ilustraciones y/o títeres (con el fin de hacer dramatizaciones) dibujos y exposiciones en actividades alfabetizadoras		
11.- Promueve que los niños elijan libremente el libro que quieren leer.		
12.- Interactúa con los niños cuando realizan actividades de escritura		
13.- Antes de iniciar la lectura de cuentos muestra las ilustraciones a los niños		
14.- Antes de la lectura muestra el autor y/o título del libro		
15.- Durante la lectura se da cuenta cuando los niños no conocen el significado de alguna palabra		
16.- Durante la lectura explica el significado de palabras nuevas que el cuento contenga		
17.- Durante la lectura señala con el dedo el texto enfatizando en la dirección de la lectura		
18.- Durante la lectura muestra las ilustraciones y explica o comenta acerca de ellas		

REACTIVO	SI/NO 1/0	OBSERVACIONES
19.- Aprovecha las interrupciones de los niños acerca de la lectura para profundizar en el tema.		
20.- Pide a los niños que hagan dibujos de la lectura que realizaron		
21.- Hace comentarios sobre la lectura después de terminada.		
22.- Pide a los niños que intenten narrar con sus palabras el cuento, y/o que intenten leerlo nuevamente		
23.- Pide a los niños que hagan comentarios acerca de la lectura que realizaron		
24.- Utiliza la lectura de cuentos en por lo menos una actividad del día		
25.- Relaciona actividades como dibujar, recortar, rayar, iluminar y/o trazar con la lectura y la escritura		

ANEXO 6

Instrucciones de aplicación y calificación de la lista de cotejo

Los reactivos tratan de ser lo más claros posibles para evitar confusiones al tratar de identificar la actividad.

En el caso de aplicar la lista dos observadores, antes de la sesión deben aclarar dudas y hacer sus comentarios pertinentes sobre los reactivos en los que se crea que pueda haber confusión al codificar.

Las siguientes son algunas indicaciones estratégicas que se proponen

- 1.- el observador se debe ubicar en un lugar estratégico del salón o lugar donde se realizará la observación, de tal forma que no interrumpa ni distraiga a la maestra o a los niños.
- 2.- se comenzará a codificar cuando la maestra comience a dar instrucciones de la actividad a realizar.
- 3.- se puntuará con 1 a la presencia de la actividad y 0 a la ausencia.
- 4.- conforme transcurre la actividad se puede prestar atención al ambiente alfabetizador o se espera hasta el término de esta y hacerlo más detalladamente.
5. la lista cuenta con un apartado de observaciones para anotar cualquier punto relevante a considerar

Calificación

Todos los reactivos se califican con 1 a la presencia de la actividad y 0 a la ausencia.

En el caso del reactivo 1 que cuenta con 8 respuestas. Si al menos cuenta con 4 materiales se toma con 1 todo el reactivo, si cuenta con menos, es 0

Para el reactivo 2 y 9 que tiene 5 respuestas posibles. Si al menos se codifican 3 de ellas, se toma como 1, si son menos de tres es 0.

Se suman los totales por cada sujeto para obtener la puntuación total.

Lista de cotejo de las actividades relacionadas con las actividades que favorecen el desarrollo de la alfabetización en salones de preescolares

Versión final

(Rangel y Vega 2009)

Fecha _____
 Nombre de la escuela _____
 Nombre de la maestra: _____
 Grupo que atiende: _____
 Nombre del aplicador: _____

REACTIVO	SI/NO 1/0	OBSERVACIONES
1.- Su salón cuenta con alguno de los siguientes tipos de materiales para escribir Plumones _____ Crayones _____ Lápices _____ Colores _____ Gises _____ Hojas _____ cartulinas _____ otros _____		
2.- Su salón cuenta con alguno de los siguientes materiales para la lectura. Cuentos _____ Revistas _____ Periódicos _____ Carteles _____ Otros _____		
3.- Tiene espacios destinados para utilizar el material de lectura y escritura		
4.- Acomoda el material de lectura y escritura al alcance de los niños (para que lo usen en cualquier momento).		

REACTIVO	SI/NO 1/0	OBSERVACIONES
5.- Tiene en las paredes del salón letreros con los nombres de los niños, la fecha o cualquier otro material impreso.		
6.- Utiliza materiales relacionados con la lectura(Periódicos, revistas cuentos, folletos etc.) en por lo menos una actividad del día		
7.- Estimula que los niños propongan las actividades a realizarse en clase que se relacionen con la alfabetización		
8.- Permite que los niños propongan las actividades a realizarse en clases que se relacionan con la alfabetización.		
9.- Realiza conversaciones grupales sobre alguno de los siguientes temas: Libros _____ Programas de TV _____ Visitas a algún lado _____ Anécdotas _____ Otras _____		
10.- Utiliza juguetes, maquetas, ilustraciones y/o títeres (con el fin de hacer dramatizaciones) dibujos y exposiciones en actividades alfabetizadoras		

REACTIVO	SI/NO 1/0	OBSERVACIONES
11.- Promueve que los niños elijan libremente el libro que quieran leer.		
12.- Interactúa con los niños cuando realizan actividades de escritura		
13.- Antes de iniciar la lectura de cuentos muestra las ilustraciones a los niños		
14.- Antes de la lectura muestra el nombre del autor		
15.- Antes de la lectura muestra el título del libro		
16.- Durante la lectura se da cuenta cuando los niños no conocen el significado de alguna palabra		
17.- Durante la lectura explica el significado de palabras nuevas que el cuento contenga		
18.- Durante la lectura señala con el dedo el texto enfatizando en la dirección de la lectura		
19.- Durante la lectura muestra las ilustraciones y explica o comenta acerca de ellas		
20.- Aprovecha las interrupciones de los niños acerca de la lectura para profundizar en el tema.		
21.- Pide a los niños que hagan dibujos de la lectura que realizaron		
22.- Hace comentarios sobre la lectura después de terminada.		

REACTIVO	SI/NO 1/0	OBSERVACIONES
23.- Pide a los niños que intenten narrar con sus palabras el cuento, y/o que intenten leerlo nuevamente		
24.- Pide a los niños que hagan comentarios acerca de la lectura que realizaron		
25.- Utiliza la lectura de cuentos en por lo menos una actividad del día		
26.- Relaciona actividades como dibujar, recortar, rayar, iluminar y/o trazar con la lectura y la escritura		
27.- Durante la lectura de cuentos hace comentarios o preguntas de lo que ya ha transcurrido en ésta.		