



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

***"RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS
ALFABETIZADORAS REPORTADAS POR
LOS PADRES Y LAS OBTENIDAS DE LA
OBSERVACIÓN"***

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:

SUSANA GABRIELA ORTEGA RAMÍREZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ

REVISORA DE TESIS: LIC. PATRICIA BERMÚDEZ LOZANO

SINODALES: LIC. IRMA CASTAÑEDA RAMÍREZ
LIC. JOSÉ LUIS REYES GONZÁLEZ
MTRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN



MÉXICO, D.F. 2010



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.

C O N T E N I D O

Marco teórico

Capítulo 1 ¿Qué es la alfabetización?

Capítulo 2 Aproximaciones al estudio del desarrollo de la alfabetización.

Capítulo 3 El proceso de adquisición de la escritura y la lectura.

Capítulo 4 La familia como agente favorecedor de la alfabetización.

Método

Resultados

Discusión

Conclusiones

Referencias

Anexos

*“...los niños tienen la mala
costumbre de no pedir permiso
para empezar a aprender...”*

Emilia Ferreira.

DEDICATORIA

Mi tesis la dedico con todo mi amor a mi familia.

Gracias por todo el tiempo invertido y por tener fe, su presencia, esfuerzos, apoyos, angustias y más, inspiró en mí las ganas de llegar al final del camino.

Mami, unas cuantas líneas no son suficientes para agradecerte todo lo que me has dado durante mi vida, pero quiero que sepas que este trabajo es una muestra de que contigo a mi lado puedo hacer lo que sea. Te quiero mucho.

Papá, este es un logro que quiero compartir contigo, gracias por ser mi papá y por creer en mí. Además por enseñarme el valor de las cosas y de nunca rendirme. Quiero que sepas que ocupas un lugar muy especial. Te quiero mucho.

Arry (pollita), ¿adivina que?, eres la mejor hermana que una gran hermana puede tener, porque tus locuras y enseñanzas hicieron que este tiempo fuera más ameno y alegre. Pero sobre todo gracias por haber llegado a mi vida, porque contigo a mi lado es más fácil todo.

A mis mejores amigos; Kuki (por estar conmigo todas las noches y brindarme tus silencios como el más grande apoyo en los peores días), Kala, Konan, Kami, Koe, Lunita, Puchi y Kiara. Gracias por su amistad y compañía.

A mi abuela Lucha⁺, mi angelito de la guarda. Sin importar donde estés espero festejes este logro. Quiero darte las gracias por volver a formar parte de mí, por todo lo que me enseñaste, amaste y porque sé que tu alma obstinada me ha seguido vigilando para que sea consecuente con mis metas. Todo este tiempo siempre estuviste a mi lado y nunca dejaste que me perdiera en el camino. Esta tesis es para ti.

Tania, gracias por tus porras, por compartir conmigo muchos momentos buenos y malos, risas y llantos y que en menor o mayor medida siempre has estado ahí cuando más lo he necesitado. Gracias a ti sé que existe la amistad.

Gracias a todos ustedes porque sin su ayuda ni su presencia esto no sería posible.

¡Lo logré!

Gaby.

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a la **Universidad Nacional Autónoma de México**, por darme la oportunidad de estar en la **Facultad de Psicología**, institución que me permitió formarme personal y académicamente.

Gracias a la Doctora Liz Vega por el tiempo y paciencia invertidos en este trabajo. También por ofrecerme la posibilidad de trabajar con ella, ya que esto no sólo significó el compartir conmigo sus conocimientos sino también encontrar un apoyo en los momentos difíciles de este camino.

A los miembros del comité de tesis, gracias por sus contribuciones, apoyo e interés en este trabajo.

A los padres de familia, las maestras y a los niños de la estancia ISSSTE de la Delegación Coyoacán, porque sin su participación este trabajo no existiría.

Un agradecimiento muy especial a mi compañera y colega Abigaíl Rangel, por que su amistad hizo más ameno este largo camino.

R E S U M E N

El desarrollo de los niños como lectores y escritores se inicia mucho antes de que ingresen a la instrucción formal, por lo que el ambiente familiar juega un papel fundamental en este proceso. Este trabajo tuvo como objetivo describir las prácticas alfabetizadoras que realizan los padres de familia para promover la adquisición de la alfabetización en sus hijos preescolares. Se realizó una correlación utilizando el coeficiente de correlación de rangos ordenados rho de Spearman entre las prácticas alfabetizadoras reportadas por los padres en el "*Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar*" (Vega, 2001a) y las prácticas alfabetizadoras obtenidas mediante una observación de lectura de cuentos. Una de las aportaciones de este estudio es la elaboración de una lista de cotejo válida y confiable que permitió la observación de las actividades realizadas por los padres de familia en la actividad de lectura de cuentos. Los resultados estadísticos mostraron una correlación negativa no significativa entre las dos variables anteriores. Este resultado permite concluir que los padres de familia sí tienen conocimientos sobre las prácticas que son favorecedoras para la alfabetización de sus hijos preescolares, pero desde la percepción teórica del presente trabajo, muchas de ellas no están siendo lo suficientemente aprovechadas, por lo que se sugiere orientación teórica y práctica para que dichas prácticas se puedan llevar a cabo de manera exitosa.

INTRODUCCION

Históricamente el papel de alfabetizar a los niños ha sido atribuido a las instituciones escolares. Pero desde hace algún tiempo, los padres de familia han sido tomados en cuenta como el pilar fundamental de ello, ya que las prácticas y los eventos que ocurren en el hogar son importantes influyendo en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el posterior logro de la lectoescritura (Purcell Gates, 2003; Teale y Sulzby, 1986 en Soler, 2003).

Desde este punto de vista, el presente estudio se ubica en el área de investigación de la alfabetización emergente; este término ha sido usado en las últimas décadas para designar un nuevo enfoque de la evolución de la lectura y la escritura en los niños pequeños (Nemirovsky, 1999; Sulzby y Teale, 1991 en Dixon-Krauss, 1996; Justice y Kaderaveck, 2002 en Vega, Macotela, Seda y Paredes, 2006). Este enfoque considera todas las manifestaciones de las conductas relacionadas con la lectura y la escritura previas al logro de la alfabetización convencional (Sulzby, 1985). Según esta perspectiva, los niños tienen conocimientos acerca de la lectura y la escritura mucho antes de manejar convencionalmente dichos procesos, por lo que los actos letrados, comienzan inicialmente en el hogar adquiriéndose a través de la interacción con los adultos y con los pares. De esta manera, en los años preescolares el ambiente de la familia es donde tienen lugar la mayor parte de las experiencias de lectura y escritura genuinas, naturales y típicas de la comunidad (Greybeck y Canizales, 2004 en Peredo, 2004; Suárez, 2000).

Por ello es indispensable que las familias tengan presente que al ser la primera instancia socializadora de sus hijos forman parte importante en el desarrollo de la alfabetización. En el hogar se puede permitir un acercamiento a la alfabetización más natural y significativo, aportando beneficios tanto cognitivos como afectivos entre padres e hijos.

La lectura de cuentos es una de las prácticas alfabetizadoras que han evidenciado tener efectos positivos sobre el desarrollo de la alfabetización. La lectura en la primera infancia no sólo favorece el desarrollo cognitivo del niño sino también el desarrollo afectivo, ya que al ser una lectura inmersa en el plano afectivo y alejada de presiones académicas, puede vincularse al placer, no al deber ni al éxito o fracaso escolar (Lumbelli, 1985; Sulzby, 1985, en Carvajal y Ramos, 2000).

Finalmente, la familia es el modelo más cercano que los niños tienen y que van a tender a imitar. Si ven que sus padres se relacionan positivamente con los textos, ellos van a tender a hacer lo mismo, al igual que si esa relación entre los padres y los textos es negativa o no existe.

Siendo la familia una influencia tan temprana, constante y duradera sobre los niños, es importante sensibilizarla sobre la función que cobra su figura en el proceso de la alfabetización, por lo que el objetivo general de esta investigación fue *describir las prácticas alfabetizadoras que realizan los padres para favorecer la alfabetización de sus hijos preescolares en el hogar*. Para cumplir este objetivo se plantearon como objetivos específicos los siguientes: **A.** Obtener un autorreporte respecto de las actividades cotidianas que realizan los padres relacionadas con el desarrollo de la alfabetización de sus hijos preescolares; **B.** Elaborar una lista cotejable válida y confiable que permita la observación de las actividades realizadas por los padres relacionadas con la alfabetización de sus hijos preescolares; **C.** Observar las actividades cotidianas que realizan los padres relacionadas con el desarrollo de la alfabetización de sus hijos preescolares; **D.** Realizar una correlación entre las prácticas alfabetizadoras reportadas por los padres en el "*Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar*" (Vega, 2001a) y las prácticas alfabetizadoras obtenidas mediante una observación in situ.

Se entiende como prácticas alfabetizadoras las actividades cotidianas que realizan los padres para promover el desarrollo de la alfabetización en sus hijos. Según diversos autores (Teale y Sulzby, 1989; Saint-

Laurente, Giasson y Couture, 1997; Barrath-Pugh, 2000, en Vega y Macotela, 2007) las actividades cotidianas permiten a los padres modelar y estimular las actividades relacionadas con el lenguaje escrito, así como el gusto por la lectura. La importancia de conocer estas actividades reside en que dan indicios de las oportunidades y experiencias que se les dan a los niños en sus hogares para favorecer la alfabetización. Dichas oportunidades como lo dice la literatura, marcan diferencias entre los niños en su desarrollo académico posterior, teniendo en cuenta que en la medida que los padres estimulen a sus hijos, estos tendrán más posibilidades de desarrollar sus destrezas y capacidades para lograr con mayor eficacia sus aprendizajes posteriores (Molina, 2000). Por lo que es importante que el hogar se considere un espacio en donde los niños puedan encontrar el apoyo y los estímulos necesarios para poder desenvolverse adecuadamente en el proceso de la alfabetización.

Las prácticas alfabetizadoras que realizan los padres en el hogar fueron identificadas mediante el "*Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar*" (Vega, 2001a) y para poder complementar los datos obtenidos por medio de este instrumento se llevaron a cabo observaciones de una actividad de lectura de cuentos, las cuales estuvieron guiadas por una *lista de cotejo*, con la finalidad de poder realizar una correlación entre las prácticas que reportan los padres de familia mediante el cuestionario y las prácticas identificadas mediante la observación. Se entiende como lista de cotejo un listado de componentes o pasos esenciales de un proceso, el cual se responde mediante la ausencia o presencia de estos (Chase, 1978). La lista de cotejo es de suma importancia en este estudio ya que dentro del repertorio de actividades educativas existen algunas que no pueden ser medidas mediante pruebas tradicionales, es decir mediante pruebas de lápiz y papel, por lo que es indispensable recurrir a instrumentos que permitan medir dichas actividades, es por eso que se hace uso de las listas de cotejo ya que son instrumentos que permiten disminuir la presencia de subjetividad al calificarlas.

De igual forma, la observación de las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo los padres en una actividad de cuentos resulta importante debido a que mediante ella se tiene una mayor precisión de las prácticas reales que realizan los padres, ya que pueden contestar el cuestionario con respuestas que son consideradas como socialmente aceptables, mostrando una visión mejorada de sí mismos (Matesanz, 1997), por lo que se obtendría sólo con este instrumento datos que en realidad no son verdaderos. Una observación complementa los datos, obteniendo así información más verídica y acertada.

Con los datos obtenidos se realizó una descripción de las prácticas alfabetizadoras más comunes que realizan los padres y con base en estos resultados se pretende exaltar la importancia que cobran los padres desde los primeros años de vida en el proceso de adquisición de la alfabetización.

A lo largo de los capítulos del presente trabajo se va exponiendo diferentes temas relacionados con la alfabetización, su desarrollo y su favorecimiento en el hogar, los cuales marcan el sustento teórico de la metodología utilizada en esta investigación. En el capítulo uno se presenta información referente al concepto de alfabetización. El capítulo dos expone una breve descripción de las diferentes teorías más representativas que explican el proceso de adquisición de la alfabetización. En el capítulo tres se presenta de manera sintetizada el proceso de adquisición de la escritura y la lectura. En el capítulo cuatro se expone la importancia de la familia como agente favorecedor de la alfabetización, tomando en cuenta las prácticas alfabetizadoras que se llevan a cabo en el hogar especialmente la lectura de cuentos. Posteriormente en la sección cinco se muestran los resultados obtenidos y finalmente en las secciones seis y siete se presenta la discusión y las conclusiones de este estudio.

CAPITULO 1

¿QUE ES LA ALFABETIZACION?

El saber leer y escribir resulta una habilidad muy importante en sociedades como la nuestra, ya que no sólo representa procesos cognitivos sino también procesos sociales porque mediante ellos las personas pueden acceder a la cultura que les rodea, por lo que la alfabetización desempeña un papel preponderante en la mejora de la calidad de vida de los individuos, grupos sociales e incluso sociedades enteras.

A medida que la sociedad va sufriendo cambios, el concepto de alfabetización ha ido evolucionado a lo largo del tiempo, por lo que hablar de alfabetización sigue generando confusiones en cuanto a una definición consensuada entre las personas estudiosas de este tema, ya que existen definiciones sobre la alfabetización que hacen referencia a diferentes significados, desde que es considerada simplemente como parte de la escolarización de un individuo, la que plantea una gran importancia para el cambio cognitivo, creación y estructuración del pensamiento, o la que le da una importancia relacionada a las dimensiones funcionales, sociales y culturales.

Anteriormente, la alfabetización era entendida desde un sentido restringido, el cual abarcaba la habilidad de leer y escribir decodificando letras, sin embargo, la concepción actual de alfabetización, es entendida desde un sentido más amplio, por ejemplo Garton y Pratt (1991, p. 19) definen la alfabetización como "el dominio del lenguaje hablado, la lectura y la escritura", por lo que el ser alfabetizado implica aprender a hablar, leer y escribir de manera competente. La UNESCO por su parte, adoptó en 1978 una definición de la alfabetización la cual refleja su utilidad y su relación con la vida individual y social de la persona, mencionando que: "Está alfabetizada funcionalmente toda persona que puede realizar todas las actividades en las que es necesaria la alfabetización para propiciar un funcionamiento eficaz de su grupo o comunidad y permitirle seguir utilizando la lectura, la escritura y el cálculo con miras a su desarrollo individual y el de la comunidad" (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

[UNESCO], 2008). Y en el año 2002 la UNESCO reconoce que la alfabetización es un elemento muy importante durante toda la vida de un ser humano, mencionando que : "La alfabetización es esencial para que todo niño, joven y adulto, adquiera los conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permitan hacer frente a los problemas con que pueden tropezar en la vida y representa un avance fundamental en la educación básica, que es un medio indispensable para la participación eficaz en las sociedades y la economía del siglo XXI" (UNESCO, 2008). Destaca además la importancia de la alfabetización en un aspecto más social, aportando beneficios a las personas, familias, comunidades y naciones. Este mismo organismo ha propuesto desde el año de 1967 "*El Día Internacional de la Alfabetización*" celebrado cada 8 de septiembre, el cual tiene como finalidad el exhortar a los diferentes gobiernos, instituciones educativas y a la sociedad civil a luchar contra el analfabetismo.

Personas como Paulo Freire, influyen hoy notablemente, reconociéndose, gracias a él, la alfabetización como una herramienta fundamental para la liberación del ser humano y su plena realización personal. Según Freire, el dominio de la palabra, el saber leer y escribir, sólo tiene sentido si se traduce en una mejor lectura del mundo y se utiliza para cuestionar la realidad y transformarla, por lo que Freire (1992, p. 39) la define como "La alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento".

Para Solé (1995, p. 78) la alfabetización es "un proceso a través del cual las personas aprendemos a leer y escribir..."

Braslavsky (2003, p. 90) menciona que "ahora la alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia; que, efectivamente, mucho tiene que ver con la escuela, sobre todo si dicha alfabetización se contextualiza en el entorno escolar; pero que también depende de la sociedad y de la política."

De esta manera entender lo que significa la alfabetización ha sido una gran controversia a lo largo de mucho tiempo, los cambios que se han ido realizando en las definiciones de este proceso van de acuerdo a las

nuevas necesidades de las sociedades, creando exigencias en cuanto a una definición formal y que sea lo bastante general, sin embargo es muy difícil encontrar una definición con estas características. En relación con esto, anteriormente la alfabetización era considerada como un proceso que debía iniciarse en un determinado momento del desarrollo de una persona, se pensaba oportuno iniciar este proceso cuando un niño entraba por primera vez a la escuela, sin embargo, las concepciones actuales plantean que la alfabetización constituye un largo proceso que tiene lugar durante todo el desarrollo de una persona pero aún así todavía se llega a considerar que el aprender la lectura y la escritura es un aprendizaje que se lleva a cabo exclusivamente en la escuela, ya que se tiene la idea que "la institución social creada para controlar el proceso de aprendizaje es la escuela, por lo tanto, el aprendizaje debe tener lugar en la escuela" (Ferreiro, 1998, p. 123), resultando difícil de reconocer que el desarrollo de estos procesos da inicio antes de recibir una instrucción formal. De esta manera antes de que un niño obtenga una "edad escolar", comienza a formularse hipótesis sobre el uso del lenguaje escrito, por lo que cuando llegan a la escuela, los niños tienen ideas sólidas las cuales en muchas ocasiones son válidas acerca de la lectura y la escritura (Ferreiro, 1998). Por tanto, el principio de la alfabetización no se da al inicio de una educación formal, sino desde antes, y como menciona Baker (1994 en Pressley, 1998, p. 93) "existen muchos factores que inciden en el desarrollo de su alfabetización, estos incluyen los juegos y actividades lúdicas, las interacciones con los adultos, los medios de comunicación a los que accedan los niños y sus padres, las salidas y la lectura, la escritura y el dibujo". Es decir, desde la infancia, existen muchas posibilidades para los niños de interactuar con materiales y actividades relativas a la lectura y la escritura, por lo que es de mucha importancia la alfabetización dentro de la vida de todo ser humano.

En el siguiente capítulo se realiza una descripción de las diferentes aproximaciones más representativas del desarrollo de la alfabetización.

CAPITULO 2

APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN.

Determinar el momento adecuado en que un niño está listo para aprender a leer y escribir es una cuestión muy importante tratada en diferentes investigaciones dedicadas a este tema.

En respuesta a esto, las investigaciones han tomado dos rutas principales "la perspectiva del aprestamiento para la lectura" (*reading readiness*), la cual enfatiza la identificación de habilidades clave para que el niño aprenda y propone esperar a que el niño tenga madurez para leer y la perspectiva del "desarrollo de la alfabetización" o "alfabetización emergente" (*emergent literacy*), la cual se basa en las experiencias de los niños que pueden estimular el desarrollo de competencias relacionadas con la lecto-escritura (Zepeda, 2005).

En seguida se explican los planteamientos esenciales de cada perspectiva.

A) La perspectiva de aprestamiento

En los años veinte se empezó a considerar en la educación el concepto de aprestamiento.

"El aprestamiento para la lectura es la perspectiva tradicional para la instrucción inicial de la lectura que dominó la práctica educativa en muchos países durante la primera mitad del siglo veinte, pero que aún continúa ejerciendo un papel importante entre los profesionales de la educación" (Mason y Sinha, 1993 en Zepeda, 2005, p. 36).

Esta perspectiva enfatiza la maduración como el factor más importante en la adquisición de la lectura y escritura, considerándola un prerrequisito para la disponibilidad del aprendizaje de estos procesos. Por lo que el aprestamiento se refiere a aquellas habilidades necesarias para que una persona inicie el proceso de aprender a leer y escribir (Vega, 2003b).

Un efecto sobre la práctica educativa fue que la instrucción formal de la lectura no empezaba hasta que se juzgaba que el niño estaba en disposición cognitiva o "listo" para leer, esto es, hasta que el niño poseía algunas habilidades prerequisite para la lectura. Los niños deben poseer las habilidades definidas como requisitos previos para poder acceder a cierto nivel de enseñanza, la adquisición de esas habilidades se supone vinculada a la maduración (Ferreiro, 1998).

Con base en estos planteamientos se consideraba pertinente aplazar la enseñanza de la lectura y la escritura hasta que los niños adquirieran los 6 años 6 meses, edad que era apropiada para aprender (Tracey y Morrow, 2006). De esta manera la instrucción de la lectura y la escritura inicia a una edad específica y una vez que los niños han recibido instrucción formal.

Esta perspectiva refleja la escasa atención que se puso al desarrollo de la alfabetización de los niños antes de que entraran a la escuela ya que las actividades de aprestamiento ignoran las experiencias que los niños tienen de la lectura y escritura antes de la escuela (Goodman, 1991).

Con base a nueva información aportada por investigaciones sobre la adquisición del lenguaje escrito, la perspectiva de aprestamiento fue abandonada paulatinamente y sustituida por el concepto de desarrollo de la alfabetización o alfabetización emergente (Garton y Pratt, 1991).

"Los padres, maestros e investigadores empezaron a observar que los niños escuchaban las historias, las discutían y más aun, generaban sus propias historias escribiendo e inventando letras y que además eran capaces de leerlas. A partir de estas observaciones, se encontró que la alfabetización era un conjunto de conocimientos y habilidades que iniciaban muy temprano en la vida de los niños, quienes aprendían todo esto a partir del ambiente cotidiano que existía en sus hogares" (Vega y Macotela, 2007, p. 19). Todo esto dio como resultado el cambio de concepto de aprestamiento al concepto de alfabetización emergente.

B) La perspectiva de la alfabetización emergente.

El aprendizaje de la lectura y escritura, se concebía antiguamente como un tema estrecho y exclusivamente ligado a la educación formal. En otras palabras, se creía que un niño iniciaba su proceso de alfabetización al cumplir una determinada edad y como consecuencia ingresaba al primer año de enseñanza básica, por lo que se tenía la idea que los niños no poseían ningún conocimiento acerca de la lectura y escritura, es decir, se creía que llegaban "en blanco" a la escuela, y era en este lugar en donde se les empezaba a introducir al proceso de la alfabetización. Sin embargo estas ideas fueron abandonándose paulatinamente porque se comenzó a "aceptar que los niños tienen hipótesis acerca de lo escrito, construyen conceptualizaciones propias en relación con el sistema de escritura, tienen ideas vinculadas al acto de leer y de escribir –antes y con independencia de que un maestro inicie el proceso de enseñanza-, que surgen de su interacción con el lenguaje escrito y con sus usuarios" (Nemirovsky, 1999, p. 25). Esta concepción de la adquisición de la lectura se conoce como *emergent literacy*, *alfabetización emergente*, o *alfabetización temprana*. "La traducción literal de *emergent* se refiere a aquello que surge, aflora o emerge. *Literacy*, por su parte significa "alfabetismo" o "alfabetización" aunque su uso en inglés connota lo que en español llamamos "letrado" e "instruido" y se refiere al uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita" (Seda, 2003).

El término de alfabetización emergente fue usado por primera vez por Marie Clay en 1966, este concepto enfatiza 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).

La alfabetización emergente ha sido definida por diversos autores como: "los conocimientos, conductas y habilidades de los niños cuando aún no son alfabetizados convencionalmente. Incluyen todos sus intentos para interpretar símbolos y para comunicarse mediante ellos, independientemente de que sean dibujos, garabatos o letras" (Sulzby y

Teale, 1991; Saint Laurent, Giasson y Coture, 1997; Dixon-Krauss, 1996; Justice y Kaderaveck, 2002 en Vega y Macotela, 2007).

La investigación realizada por Durkin (en Rosales, 2000, p. 30) en 1966 sobre el papel que tiene la experiencia en el aprendizaje de la lectoescritura contribuyó a que la perspectiva de la alfabetización emergente empezara a tener auge. Esta investigación concluye planteando que los niños que leen antes de recibir una educación formal tienden a poder leer rápidamente al entrar a la escuela, debido a que tenían experiencias previas en el hogar, además de tener fácil acceso a materiales de lectura, especialmente a libros de cuentos.

Desde esta perspectiva, la alfabetización es considerada como un proceso que da inicio mucho antes de una educación formal, "para muchos niños, los inicios de la alfabetización aparecen en actividades como el "juego simbólico", el dibujo, las conversaciones sobre el argumento, los personajes de libros de cuentos y sobre las palabras que aparecen en las señales de la calle o en las etiquetas de los alimentos preferidos. Estas actividades demuestran que los niños intentan activamente usar –y entender y descifrar- la lectura y la escritura mucho antes de que sepan realmente leer y escribir" (Mc Lane y Mc Namee, 1999, p. 17).

De esta manera, los niños poseen diversos conocimientos sobre el uso y significado de la lectura y la escritura, ya que obtienen conocimientos previos a partir del contexto en el que se desenvuelven, por ejemplo sus experiencias cotidianas junto a sus padres o a entornos que impliquen contactos con libros, textos, dibujos, canciones, etc., ya que "en los hogares donde se estimula la alfabetización emergente, los niños están habituados a las actividades con papel y lápiz y a la letra impresa. Escuchan cuentos y a su vez los relatan, participan en juegos donde aparecen textos, dibujos, etc. El cuento cumple una función importante en la alfabetización emergente. Está comprobado que la cantidad de cuentos que lee un niño o le son leídos influye positivamente en el desarrollo del vocabulario y el lenguaje, así como el posterior interés

que demostrará para la lectura y su facilidad para aprender a leer y escribir” (Ortiz y Robino, 2003, p. 2).

Mediante actividades como éstas, los padres de familia toman mucha importancia dentro de este proceso, ya que no sólo proporcionan las oportunidades de alfabetización sino también crean ambientes alfabetizadores, en los cuales se estará promoviendo la participación activa del niño en actividades significativas, creando así lectores tempranos.

Tomando en cuenta lo anterior, dentro de la alfabetización emergente no se habla de una edad en la cual el niño pueda ser alfabetizado, ya que se considera al proceso de alfabetización con una visión más amplia, considerándolo como un proceso social y continuo que da inicio antes de recibir una educación formal, lo que trae consigo que dentro de las prácticas escolares el docente pueda tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños y basar la enseñanza en dichos conocimientos. Adicionalmente, el niño es un participante activo y la familia es parte fundamental al proveer experiencias facilitadoras del proceso de alfabetización emergente (Barratt – Pugh, 2000).

Aproximaciones teóricas en que se basa la perspectiva de alfabetización emergente.

La perspectiva de la alfabetización emergente retoma planteamientos de dos perspectivas teóricas que explican los procesos que dan como resultado el desarrollo de la alfabetización. Estas dos perspectivas teóricas son la perspectiva psicolingüística y la aproximación sociolingüística.

Aproximación psicolingüística.

La psicolingüística como la definen Harris y Coltheart (1986 en Valle, 1991, p. 11): “intenta descubrir cómo comprendemos y producimos el lenguaje; en otras palabras, está interesada en los procesos implicados en el uso del lenguaje”, de tal forma que dos serían las tareas que son fundamentales para la psicolingüística: la comprensión y la producción del lenguaje. De esta manera, la psicolingüística trata de descubrir los

procesos psicológicos mediante los cuales, los humanos adquieren y usan el lenguaje, reuniendo fundamentos empíricos de la psicología y de la lingüística.

De acuerdo con esta aproximación, el lenguaje es el proceso que posibilita la expresión de sentimientos, pensamientos y emociones, lo cual incluye el conocimiento del sistema de sonidos de una lengua (su fonología), el vocabulario (su léxico), las reglas para formar palabras (morfología), reglas para incluir y ordenar palabras en las oraciones (sintaxis), y reglas para utilizar la lengua adecuadamente en el contexto social (pragmática) (Suárez, 2005).

Esta perspectiva está basada en las ideas de Jean Piaget, ya que considera que todo objeto de conocimiento se va construyendo por el propio niño a partir de la generación de hipótesis respecto de su función y uso convencional (Vega y Macotela, 2007). Piaget aportó una visión constructivista e interaccionista acerca de cómo se construye el conocimiento. Parte de la idea de que hay un sujeto activo que interactúa con los objetos, y a partir de esta interacción va construyendo el conocimiento.

Piaget afirma que desde su nacimiento, el niño establece contacto permanente con su entorno a través de los sentidos, de manera que percibe y construye su propia concepción del mundo. De acuerdo con la teoría de Piaget, el niño interactúa con el medio que le rodea y va formulando hipótesis que le ayudan a construir su propio conocimiento; por esta razón, la pertinencia de esta teoría en educación y la necesidad de comprender los estadios de desarrollo cognoscitivo para poder facilitar el aprendizaje de los niños (Piaget, 1980).

Bajo esta perspectiva, el desarrollo es considerado un equilibrio progresivo, es el pasar de un estado de menor equilibrio a otro estado con un equilibrio superior. Cada estadio es una forma particular de equilibrio y al ir evolucionando, se va adquiriendo un equilibrio cada vez más avanzado. Así, el sujeto, pasa de un nivel de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento; pero para que se dé el aprendizaje es necesario que el sujeto alcance cierto nivel de desarrollo. De este modo,

los niños no sólo son vistos como sujetos de aprendizaje, sino como sujetos de conocimiento que tratan de asimilar la información nueva, experimentan con el objeto para comprender sus propiedades, ponen a prueba su sistema de hipótesis y dan sentido al conjunto de datos recogidos a partir de la búsqueda de coherencia (Piaget, 1986).

Por lo que en la aproximación psicolingüística, el contexto se concibe como "aquellas dificultades que el sujeto tendrá que superar para encontrar soluciones a sus problemas y formas de conocimiento cada vez más complejas y válidas, tomando como prototipo el conocimiento científico" (Vega y Macotela, 2007, p. 27).

Siguiendo los planteamientos de esta teoría, los niños manifiestan sus conceptualizaciones sobre la lectura y la escritura mucho antes de recibir una enseñanza sistematizada (Ferreiro 1998, p. 56). Desde este enfoque se han realizado diferentes investigaciones de la psicogénesis de la lectura y escritura, por ejemplo Ferreiro y Teberosky (1979), concluyen que el niño inicia su aprendizaje de la escritura mucho antes de que el adulto inicie una enseñanza sistemática de la misma y que trata de entender desde muy temprano toda la información que el ambiente alfabetizado le proporciona, rótulos, anuncios, textos en los envases, etiquetas en las prendas de vestir, periódicos, revistas, televisión, etc.

Aproximación sociolingüística.

La interacción entre el lenguaje y la sociedad es un tema muy importante, el cual ha llegado a ser conocido, cada vez más, durante los años recientes como *sociolingüística*.

Este término alcanzó un gran auge en las décadas de los sesenta y setenta. "La palabra fue acuñada por Harver C. Currie, un profesor de inglés de la Universidad de Houston, Texas, en 1952" (Currie, 1952 en Uribe, 1974, p. 79). Esta nueva disciplina fue concebida como un subcampo de la lingüística y la sociología, la cual buscaba una unión

interdisciplinar para defender la idea de que el habla humana es un acto social dentro de un contexto también social (Fishman, 1988).

La sociolingüística intenta conjugar las perspectivas de lingüistas y sociólogos en cuestiones relacionadas con el lugar que mantiene la lengua en la sociedad, "ocupándose de la esencia del lenguaje, de su función objetivamente y de su realidad en cuanto productor, condición y factor social" (Uribe, 1974, p. 29).

Este enfoque sigue muy estrechamente las ideas propuestas dentro de la *Teoría sociocultural*, considerando a la escritura y a la lectura como procesos sociales, los cuales se utilizan para establecer, estructurar y mantener relaciones sociales con la gente (Phillips y Walker, 1987). La teoría sociocultural proviene de las investigaciones realizadas por Lev Vigotsky quien propone una nueva forma de concebir los procesos psicológicos postulándolos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural.

La sociolingüística tiene como base la teoría sociocultural la cual enfatiza el contexto social del desarrollo cognitivo de los individuos, ofrece una unión entre los procesos individuales, sociales e históricos ó culturales. "De esta forma, la unidad básica de la perspectiva sociohistórica no es el individuo, sino la actividad sociocultural, ya que implica la participación activa de las personas en costumbres establecidas socialmente" (Rogoff, 1993, p. 38).

Vigotsky defendía que "la interacción con los demás constituye un motor fundamental del desarrollo de las habilidades intelectuales de los niños" (Pressley, 1998, p. 98), por lo que su teoría plantea que el desarrollo de un individuo parte de un nivel social, dentro del contexto cultural, es decir, que los procesos mentales individuales tienen orígenes socioculturales, por lo que el funcionamiento individual se encuentra determinado por el funcionamiento social.

Dentro de esta teoría se plantea la importancia de la participación activa de los niños en actividades culturales "bajo la guía de compañeros más capaces, permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un

modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por sí sólo. Lo que el niño interioriza es lo que, previamente, ha realizado en el contexto social. La creación cultural canaliza las destrezas de cada generación; así el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales” (Rogoff, 1993, p. 38).

Desde este punto de vista, el desarrollo del proceso de alfabetización se inicia desde antes de recibir una educación formal ya que “el niño por ser miembro de una sociedad letrada, adquiere nociones de la lengua escrita antes de ingresar en la escuela; esas nociones más tarde son sistematizadas en las situaciones más formales de aprendizaje” (Castorina et al. 1996, p. 55). De esta manera, los niños al estar viviendo en una sociedad letrada se encuentran expuestos a aprender el sistema completo, su estructura, usos y funciones.

Por tanto, la adquisición de cualquier habilidad infantil involucra la intervención por parte de los adultos, sea antes o durante la práctica escolar.

CAPITULO 3

EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA.

En los capítulos anteriores se planteó que el aprendizaje de la lectura y escritura ha sido a través de la historia educativa, pedagógica y psicológica un tema controvertido, tanto en la metodología para su enseñanza como en las habilidades y edad que debe poseer el educando para iniciarse en este aprendizaje.

Partiendo desde lo que la perspectiva de la alfabetización emergente plantea, el desarrollo de la alfabetización de los niños preescolares es un proceso gradual que se inicia muy temprano en la vida y es un continuo extendiéndose hasta la edad adulta, construyéndose a través de la participación activa en actividades cotidianas relacionadas con la lectura y escritura particularmente si el niño tiene la oportunidad de observar a otros interactuando con lo impreso en el entorno o mejor aún si son ellos mismos los implicados en la interacción, de esta manera, cuando los niños ingresan a la educación formal, ya poseen conocimientos sobre la alfabetización (Vega y Macotela, 2007).

El desarrollo y adquisición de la alfabetización tiene un papel importante, porque “lejos de ser un mero contenido curricular, característico de los profesores de los cursos iniciales, los procesos de lectura y escritura –y los de su adquisición y aprendizaje- son de tanta importancia para la sociedad y tan complejos que interesan a un abanico muy diverso de profesionales: profesores, pedagogos, psicólogos, lingüistas, periodistas, historiadores, antropólogos, neurólogos...” (Snow, Burns y Griffin, 1998; Suárez, 1997 en Suárez, 2000, p. 17).

“La lectoescritura aparece como eje del proceso escolar de apropiación, tanto por ser el conocimiento inicial y más importante que se transmite escolarmente como por ser instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos” (Rockwell, 1991, p. 297).

Efectivamente, la lectura y la escritura representan instrumentos valiosos en la vida de cualquier ser humano, la necesidad de ser

enseñadas y aprendidas posee un gran valor cultural, social y cognitivo, además, el aprendizaje exitoso de estos procesos implica beneficios de gran importancia, por ejemplo, la consolidación de futuros aprendizajes, pues mediante el uso comprensivo de la información impresa, el niño puede acceder al conocimiento, además, la satisfacción de dominar una destreza básica que implica un progreso y superación personal, entre otros, sin embargo, el fracaso en dicho aprendizaje representa un serio obstáculo en el desarrollo personal y en la adaptación social de los individuos.

La enseñanza de la lectura y la escritura se ha llevado a cabo por varios años bajo un enfoque tradicional, concibiéndose como aprendizajes instrumentales y mecánicos, en los que los docentes tenían la creencia que el aprenderlos consistía en la adquisición de un código de unidades orales transcritas a unidades gráficas (escritura) y de unidades gráficas a orales (lectura), como lo señala Vigotsky (en Fons, 2007, p. 23) "la escritura se enseña como una habilidad motriz y no como una actividad cultural compleja". De tal forma la enseñanza de la lectoescritura es restrictiva, específicamente escolar y no representativa de la gama de usos sociales de la lectura y escritura. "El hecho de que tradicionalmente la lectura se asocie únicamente con actos escolares y académicos, así como el carácter de obligatoriedad que se le ha infundido, ha contribuido entre otros factores al poco acercamiento de los niños/as a la lectura" (Garrido, 1999 en Morales, 2006, p. 211). De esta manera se cae en el sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje, en el que impera la pasividad del grupo y por tanto en un mero proceso de transmisión de datos.

Como lo menciona Goodman (1991, p. 6) "los niños llegan incluso a saber que la lectura y la escritura en la escuela es con frecuencia diferente de la lectura y escritura que se produce fuera de la escuela", de esta manera, muchos de los niños llegan a creer que es sólo dentro de la escuela en donde se produce la auténtica lectura y escritura y que los eventos reales de alfabetización que se dan en la sociedad no son experiencias significativas de alfabetización.

Sin embargo, la visión de la adquisición de estos dos procesos ha variado radicalmente, haciendo una nueva significación del proceso de lectura y de las producciones escritas de los niños. De esta manera nos podemos dar cuenta que la lectura y la escritura son procesos que implican más allá de habilidades motoras o perceptivas, además, la lectura y la escritura no se pueden desarrollar sino a través de su propia realización, es decir, a través de su uso continuo en situaciones que tengan sentido para quienes recurren a ellas, ofreciendo situaciones vivas, reales, satisfactorias, plenas, en las que leer y escribir tengan una motivación intrínseca, que sean más que sólo disciplinas de estudio. Para poder facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura, los niños tienen que comprender las funciones del lenguaje escrito, familiarizarse con él, utilizar todos los materiales impresos que tienen sentido y, por supuesto "darles la oportunidad de aprender" (Smith, 1997 en Barragán, 2000, p. 128). "La "conciencia" sobre la necesidad de apropiarse de este conocimiento debe desarrollarse en la escuela como requisito indispensable para el acceso al conocimiento de la lectura y escritura" (Ortiz y Robino, 2003, p. 27), de esta manera resulta esencial que los niños comprendan la necesidad y las utilidades de la lengua escrita, especialmente los que provienen de hogares y entornos sociales donde la función de la lengua escrita no aparece como un saber socialmente significativo.

En relación con recuperar a la escritura como tema psicológico dejando de ser considerada como una asignatura escolar más y poder comprender la naturaleza de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, las investigaciones de Ferreiro y Teberosky desde la concepción teórica piagetiana mostraron, a través de sus trabajos, "el proceso de construcción infantil del sistema de escritura, bajo el supuesto de que los niños, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis originales acerca de este sistema de representación" (Kaufman, 1994, p. 17). Es decir, los niños tienen ideas, teorías e hipótesis sobre el proceso de escritura, que ponen a prueba continuamente frente a la realidad y que confrontan con las ideas de los otros. De esta manera sostienen que el aprendizaje no es una mera recepción o acumulación

de conocimientos sino que es una activa construcción individual que cada uno realiza en el contexto específico con el que interactúa.

Como resultado de sus investigaciones llegaron a caracterizar las hipótesis o etapas por las que atraviesan los niños al apropiarse del sistema de escritura, antes de aprender a escribir convencionalmente. Tres son los grandes periodos que pueden distinguirse (Ferreiro, 1998).

1. Distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico.
2. La construcción de formas de diferenciación.
3. La fonetización de la escritura.

Durante el primer periodo, el niño trata de comprender qué es lo que la escritura representa, intentando establecer las distinciones entre dibujo y escritura, y paralelamente, entre imagen y texto. Las formas convencionales suelen hacer su aparición muy precozmente, pero lo que percibe el adulto no se diferencia el dibujo de la escritura, por lo que, las escrituras de este nivel suelen ser una "imitación o reproducción de los aspectos formales y del acto de escribir" (Fons, 2007, p. 27).

En el segundo periodo, el niño se esfuerza por construir formas de diferenciación entre las escrituras, estableciendo las propiedades que un texto escrito debe poseer para que pueda ser interpretado por los demás. De esta manera los niños utilizan en sus escritos una hipótesis de cantidad, en la que consideran que debe haber una cantidad mínima de letras, para que eso que escribieron "diga algo"; hipótesis de variación interna, debe haber variaciones en las grafías, porque letras iguales no dicen nada; hipótesis de variedad externa, el niño trata de crear una diferenciación entre una escritura y otra, para que cada una diga cosas diferentes.

El tercer periodo se caracteriza por iniciar con un periodo silábico y terminar en el periodo alfabético. Al llegar a este periodo, el niño, descubre que las partes de la escritura, es decir las letras pueden corresponder a otras partes de la palabra escrita, es decir, sus sílabas.

Según Fons (2007, p. 28), la relación entre la escritura y la palabra sonora que el niño descubre se desarrolla bajo las siguientes hipótesis:

- ✓ *Silábica cuantitativa*: a cada parte que reconocen oralmente (generalmente sílabas) le hacen corresponder una representación gráfica (letras o pseudoletas), sin que tenga un valor convencional.
- ✓ *Silábica cualitativa*: añaden a la hipótesis anterior el valor convencional de las grafías. Es decir, a cada sílaba le corresponde una grafía y esta grafía corresponde al sonido convencional de la consonante o de la vocal de esta sílaba.

De esta manera se inicia el periodo silábico. La hipótesis silábica permite tener un criterio general para regular las variaciones en la cantidad de las letras que deben escribirse, y centrar la atención del niño sobre las variaciones sonoras entre las palabras.

Cuando el niño se encuentra en el periodo silábico-alfabético, ingresa en el último paso de la comprensión del sistema socialmente establecido. El niño utiliza la forma silábica y la alfabética para hacer corresponder los sonidos y las grafías. Por último, al encontrarse en el periodo alfabético, el niño, establece y generaliza la correspondencia entre sonidos y grafías, teniendo un buen dominio del código, pero presenta fallas en la parte de ortografía.

Estas hipótesis que el niño va construyendo tarde o temprano entran en contradicción con la realidad, generando desequilibrios (conflictos cognitivos) que los niños tratarán de resolver. Por tanto, el aprendizaje de la escritura es un proceso intencionado y significativo que no surge de forma espontánea en un momento determinado de la vida del niño, sino que pasa por la posesión paulatina de una serie de etapas genético-evolutivas.

De igual manera como ocurre con la escritura, los niños construyen saberes sobre la lectura anteriores a la lectura convencional. "La lectura emergente incluye actividades y conductas relacionadas con el proceso lector, especialmente antes de lograr la capacidad de leer con fluidez y de forma convencional. Esto incluye la presencia atenta de un niño,

mientras que otro escribe según las intenciones del mismo, la ejecución de acciones con materiales relacionados con la lectura y representar el procesamiento y/o comprender el lenguaje escrito” (Morrison, 2005, p. 287).

De acuerdo con todo lo anterior, resulta importante propiciar que el niño conciba el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso agradable y dirigido a sus intereses, de esta manera podemos proyectar que la lectoescritura implica más que asistir a la escuela.

En esta tarea, la familia y la escuela tienen un papel fundamental en hacer de la alfabetización un recurso necesario y gozoso, ya que la lectura y la escritura, acompañarán al niño a lo largo de toda su vida, por tanto, como lo menciona Clemente y Domínguez (1999, p. 113), “la escritura debe poseer un cierto significado para los niños, lograr que quieran aprender a leer porque eso será interesante en su vida; sólo así podremos estar seguros de que no será una simple serie de destrezas, de habilidades, un juego meramente motor o descifrador.”

CAPITULO 4

LA FAMILIA COMO AGENTE FAVORECEDOR DE LA ALFABETIZACION.

Tradicionalmente, la promoción y enseñanza de la lectura y escritura han quedado relegadas a la escuela. Generalmente, no se consideran otros contextos que son potenciales para promover la alfabetización, sin embargo, dentro del ámbito de la alfabetización emergente se incorporan nuevos agentes sociales responsables de promover la alfabetización en los niños, por lo que no sólo la escuela está comprometida a esto, sino también la familia y la comunidad en la que se desenvuelve el niño (Teberosky y Soler, 2003). De esta manera la alfabetización no sólo se lleva a cabo en contextos escolares, sino también en la familia, en la calle y otros contextos no escolares con todos los materiales escritos y prácticas letradas que se encuentran en el entorno del niño (Purcell Gates, 1995; Teale y Sulzby, 1986 en Soler, 2003, p. 49).

“El desarrollo de la alfabetización ocurren en los contextos diarios del hogar, la escuela y la comunidad a través de experiencias funcionales y significativas que requieren el uso de la lengua escrita en ambientes naturales. Estos ambientes son sociales, con adultos y niños interactuando a través de la colaboración y tutoría” (Vega y Macotela, 2007, p.23).

Investigaciones recientes acerca del proceso de la alfabetización han permitido establecer que muchos de los procesos más relevantes para su adquisición tienen lugar antes de que los niños entren a un aula escolar por primera vez (Clay, 1991 en Pressley, 1998), por lo que con base en esto, la familia toma una especial importancia al hablar de alfabetización.

De los agentes de socialización mencionados, la familia es el más importante ya que constituye durante muchos años el lugar donde los niños se desarrollan social y psicológicamente. En las familias, los adultos son los encargados de conseguir que los pequeños aprendan los

comportamientos, normas y hábitos propios del grupo social en el que después se desenvolverán. "Las familias y en particular los adultos que conviven en el hogar ejercen el papel de agentes socializadores de los niños. Así, estos emisores de los valores sociales no sólo cubren las necesidades básicas del niño para que se produzca su desarrollo biológico, sino que lo nutren de multitud de interacciones que permiten el crecimiento a nivel psicológico del infante" (Clemente y Hernández, 1996, p. 151).

De esta manera, la familia es el primer vínculo y uno de los factores de mayor importancia para la adquisición de conocimientos de la alfabetización, ya que es el primero y principal contexto de socialización de los individuos, por lo que es importante que se tomen en cuenta las intervenciones significativas que como familia pueden realizar para promover adecuadamente este proceso, porque el niño aprende conceptos de alfabetización y desarrolla interés en leer y escribir a partir de condiciones presentes en el hogar. Por tanto, tener niños lectores no es una responsabilidad que sólo le compete al colegio, sino también a los padres, especialmente en la formación de los hábitos de lectura y en el ejemplo que resultan ellos para sus hijos. Sin textos en la casa, ni papás lectores es imposible entusiasmar a los niños a la lectura desde el hogar.

Desde luego como mencionan, Villiers y Villiers (1980), los padres no son las únicas personas quienes ejercen influencia sobre los niños. Los hermanos, hermanas y otros parientes próximos contribuyen también, incluso personas menos allegadas pueden ejercer su influencia, no obstante, los padres son las personas más inmediatas que sirven como modelos.

El aprendizaje de la lectoescritura en los niños evoluciona sobre una basta variedad de experiencias, las cuales en muchas ocasiones son promovidas como ya se ha mencionado por los adultos. Los padres llevan a cabo aprendizajes no formales que tienen lugar en el hogar, en los cuales se les enseña a sus hijos de forma implícita numerosos comportamientos e incluso conocimientos del mundo cultural, que

después forman parte del bagaje que dispone el niño cuando llega a la educación formal. "Los niños observan las funciones de la lectura y la escritura de acuerdo con la forma en la que las utilizan diariamente los miembros de la familia e imitan estas prácticas dentro del salón de clases" (Greybeck y Canizales, 2004 en Peredo, 2004, p. 85). Por lo tanto, el adulto ofrece su ayuda al niño facilitando así el aprendizaje de la lectoescritura. Desde una perspectiva vigotskyana la alfabetización se va desarrollando a través de la interacción con los adultos y con los pares, por lo que los actos letrados comienzan inicialmente en el hogar (Greybeck y Canizales, 2004 en Peredo, 2004). La alfabetización es un proceso social que entra en la vida de los niños a través de interacciones en una variedad de actividades y relaciones. La interacción que mantienen los niños con los otros durante las primeras experiencias, les permite ir acercándose al proceso de alfabetización. Según Calkins (1994 en Greybeck y Canizales, 2004, p. 506) "la lectura y la escritura florecen cuando ocurre en ambientes ricos en interacción".

Desde un enfoque sociocultural, Neuman (en Braslavsky, 2003, p. 38) menciona que la interacción social promueve la motivación y la habilidad para el uso de la lectura y la escritura en el desempeño de actividades productivas.

El pequeño construye su concepción acerca de lo impreso explorando directa y constantemente el lenguaje escrito, estableciendo estrategias sobre éste; y a través de la observación e interacción con sus padres y otras personas, en actividades cotidianas de lectura y escritura (Teale y Sulzby, 1991 en Suárez, 2005).

De esta manera la participación activa en la lectura y la escritura integra al niño, no sólo en la práctica de qué es, sino también de cómo funciona, porque observando las interacciones entre miembros de una familia o entre iguales, los pequeños aprenden cuándo tienen que utilizar formas de comunicación oral o escrita, cómo se espera que actúen cuando leen un texto, entre otras cosas.

Las oportunidades para interactuar que se les pueden presentar a los niños en el hogar incluyen: las interacciones con las personas que les

rodean (padres, hermanos, pares, primos, tíos, abuelos, etc.), agentes de socialización (como televisión, radio, etc.) otras personas que no ven directamente (hablar por teléfono con amigos imaginarios, enviar tarjetas en navidad, interacción virtual en la red, etc.), con participantes ficticios (hablar con sus muñecos, osos de peluche o mascotas) (Garton y Pratt, 1991; Baker, 1994 en Pressley, 1991).

Dahl y Freepon (1995 en Vega, 2001b) plantean que los niños son conscientes del lenguaje escrito y se inician como lectores y escritores participando en actividades relacionadas con la lectura en casa. De esta manera cobran importancia las diferentes actividades que promueven los padres dentro de casa, ya que el entorno en el que se ve inmerso el niño en edad preescolar es un determinante esencial de sus capacidades para leer y escribir, por lo que se reconoce la importancia de éste.

De acuerdo con Garton y Pratt (1991) resulta muy probable que los niños desarrollen una comprensión de la lengua escrita antes de entrar a una educación formal, sobre todo cuando se encuentran en un ambiente facilitador, por lo que a los niños se les está promoviendo el interés y preparando en el proceso alfabetizador, si se encuentran rodeados de estímulos escritos y cuyos padres y familiares le leen historias y escriben frente a ellos.

En la década de 1960, Durkin (1966 en Borzone y Rosemberg, 2000, p. 131) observó que había niños que al ingresar a primer grado ya sabían leer y escribir, la pregunta iba dirigida a si habían aprendido sólo por haber estado inmersos en un medio alfabetizador. El estudio mostró que los papás y otros adultos habían tenido una incidencia importante en esos aprendizajes. Los adultos ponían al alcance de los niños una diversidad de materiales que podrían ser utilizados para leer y escribir; les enseñaban a escribir su nombre y otras palabras; les leían cuentos con mucha frecuencia, etc. Se concluyó que los niños que estaban en un entorno familiar alfabetizador rico, con muchas oportunidades de interacción con material escrito, tendían a presentar un alto interés en aprender a leer y escribir.

Dentro de cada una de las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo los padres, debe tenerse en cuenta que el placer por leer y escribir no se despierta de forma automática sino que supone un aprendizaje, en el cual toda estimulación ambiental, es un paso fundamental para generar la motivación necesaria para el aprendizaje lector y el gusto por la lectura. La familia en este sentido toma importancia al ser quienes acercan a los niños a situaciones alfabetizadoras, además de que ejercen una influencia más directa, entre otros aspectos, en la motivación por la lectura, ya que también son poseedores y transmisores de creencias sobre el proceso alfabetizador. Las creencias que los padres sustentan acerca del aprendizaje de la alfabetización pueden afectar la interacción que estos tienen con sus niños con relación a los materiales escritos, influyendo en la forma en que los niños perciben la función e importancia del lenguaje escrito (Hildebrand, 1989). Sin embargo, no todas las influencias son positivas y de hecho hay otras conductas y actitudes, cuya existencia, en lugar de interesar a los niños los desmotivan.

Se puede pensar que los hábitos lectores, en tanto que actitudes y valores que las personas portan y moldean durante su vida, tienen su fundamento en la calidad o tipo de ambiente familiar en el que se han desarrollado estas personas durante su infancia. Si se consideran las actitudes como imitación (sic), parece claro que si la madre y el padre son amantes de la lectura y leen habitualmente, lo más probable es que su hijo mediante la imitación de actitudes familiares las adopten como propias y también se interesen por la lectura. Por lo que "las actitudes que los niños adviertan en la escuela y en su casa, influirán en las suyas propias respecto de los libros. Si se aman los libros se facilitará su uso para aprender y para disfrutar" (Hildebrand, 1989, p. 336).

Según Fitzgerald, Spiegel y Cunningham (1991 en Teberosky y Soler, 2003) exploraron las ideas y creencias que tenían familiares con diferentes niveles de alfabetización sobre el aprendizaje temprano de la lectura y escritura. Entrevistaron a 108 padres y madres de educación infantil y se les entregó una prueba de lectura y escritura. El análisis de los datos reveló que todos los padres y madres estaban de acuerdo con

la idea de que la alfabetización comienza en la etapa preescolar. También se encontró que los familiares poco alfabetizados, sin formación académica superior, daban más importancia a tener libros en casa y otros artefactos dirigidos a habilidades lectoras. Los familiares altamente alfabetizados, con formación académica superior, veían la alfabetización inicial más como una práctica cultural y daban más importancia al modelaje de comportamientos en torno a la lectura. Concluyeron que había un gran desnivel entre aquellos que entendían la lectura y la escritura más como el aprendizaje de unas destrezas, a desarrollar básicamente en la escuela, y aquellos que lo veían como transmisión cultural, alcanzada de forma indirecta e implícita tanto en las casas y las comunidades como en la escuela.

De acuerdo a lo anterior, este estudio nos marca las diferencias entre las experiencias iniciales de los niños de familias altamente alfabetizadas y poco alfabetizadas, por lo que dependiendo de las creencias, hábitos y actitudes que manejen los padres sobre la alfabetización serán las actividades que promoverán en su hogar. Finalmente es conveniente señalar, como un aspecto relevante, el propiciar en el niño una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lectoescritura, Bettelheim y Zelan (1971 en Suárez, 2005, p.15) afirman que "... el modo en que el niño experimenta el aprendizaje de la lectura, determinará su opinión del aprendizaje en general, así como su concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona". Por lo que las actitudes que los niños adviertan en su casa y en la escuela, influirán en las suyas propias respecto a los libros (Hildebrand, 1989).

En los hogares donde se fomenta la alfabetización emergente, los niños tienen la posibilidad de interactuar con materiales y actividades relativas a la lectura y la escritura exponiéndose a actividades de papel y lápiz, cartas e incluso a la letra impresa ya a una edad temprana y en algunas ocasiones estas experiencias literarias son tan frecuentes que son una costumbre (Braslavsky, 2000). "Los padres leen a sus hijos y les ayudan cuando éstos intentan leer por su cuenta (como, por ejemplo, cuando toman un cuento al revés y fingen que están leyendo, mientras cuentan la historia tal y como la recuerdan). En los hogares

donde se fomenta la alfabetización, los libros y otros materiales de lectura ocupan un lugar destacado" (Pressley, 1999, p. 103).

Purcell-Gates (1996 en Teberosky y Soler, 2003) llevó a cabo un estudio, el cual se centró en familias de nivel socioeconómico bajo. En el estudio se realizaron observaciones participantes de 20 familias y una evaluación del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas. La evaluación pretendía captar el aprendizaje de lectura y escritura en sus casas, con unas tareas de alfabetización inicial que incluían los conceptos de escritura y de tarea de escritura de M. Clay. Los resultados de este estudio muestran que había una relación significativa entre el conocimiento de los niños y niñas sobre la escritura y la frecuencia con que sus familiares, en sus casas, les leen y escriben textos a unos niveles de discurso escrito más complejos. También se encontró una relación significativa con la frecuencia con que padres, madres y tutores animaban a sus hijos e hijas hacia la lectura en actividades tales como escribir cartas, invitaciones o tarjetas de felicitación, aprender a escribir sus nombres o escribir, letras solas.

Hilliard y Troxell (1937 en Downing y Thackray, 1974) investigaron la relación entre una base rica o pobre de experiencias hogareñas y el éxito en la lectura. Los participantes fueron setenta niños de Jardín de infantes y se siguieron sus progresos hasta segundo grado. Al comienzo del experimento se reunió información del ambiente y el fondo cultural de cada niño, como por ejemplo, la probabilidad de ver buenos libros de imágenes, de oír buen lenguaje, escuchar ideas interesantes, etc. Se determinó el C.I. de cada niño y se les dividió en dos grupos, uno que tenía una base pobre de experiencias recogidas en el hogar y el otro con una base rica. Ambos grupos los sometieron a una prueba de lectura después de seis meses de asistencia al primer grado, y a otra, después de cuatro meses en segundo grado. Encontrándose que en la prueba inicial, el grupo con una rica base de experiencias en el hogar estaba dos meses adelantado que el grupo con base pobre, y seis meses más adelantado en la segunda prueba.

Sin embargo, se debe aclarar que no es suficiente con que el niño vea materiales que puedan servir para promover la alfabetización sino recrear situaciones significativas de lectura y escritura. Como menciona Solé (2000, p. 53) "en ocasiones cuando se habla de contexto motivador, se alude prioritariamente a la existencia de materiales y libros adecuados. Sin embargo la riqueza de recursos deber ser siempre bien recibida, pero lo que más motiva a los niños a leer y escribir es ver leyendo o escribiendo a los adultos significativos para él". Por lo que más importante que el material, es la actividad que en torno a él se realiza, los niños aprenden mucho cuando se ven envueltos en la realización de tareas conjuntas entre adulto y niño como escenario de interacción, como por ejemplo, "la lectura interactiva de los cuentos tiene un poderoso efecto en el desarrollo de la alfabetización y para promover la actividad independiente con los libros" (Braslavsky, 2000, p. 37).

Según Borzone y Rosemberg (2000), actividades como las canciones de cuna, las rimas, la lectura frecuente y repetida de cuentos, los libros con el abecedario, la incorporación del niño en acciones de lectura y escritura y la realización por él mismo de estas acciones en situaciones de juego u otras con un claro propósito de comunicarse por escrito son todas actividades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura, además que a través de ellas, los niños adquieren beneficios como:

- Conciencia fonológica;
- Un conocimiento explícito de que las palabras están formadas por sonidos;
- Conocimiento sobre la orientación de la escritura (cuando el adulto señala y sigue su lectura con el dedo o escribe a la vista del niño);
- Conocimientos sobre las funciones que cumple la escritura;
- Los propósitos que llevan a leer y a escribir: "*vamos a escribirle a la abuela para que sepa que nació tu primito*";
- Conocimiento sobre las relaciones entre los sonidos y grafías;
- Incremento del vocabulario.

Por tanto, las diferentes actividades alfabetizadoras que llevan a cabo los padres en el hogar, benefician ampliamente al proceso alfabetizador de los niños, como menciona Purcell-Gates (2003, p. 39) "las últimas décadas, la investigación ha apuntado hacia la constatación que las prácticas de lectura y escritura en el hogar contribuyen a los procesos de alfabetización en el contexto escolar. En este sentido, podemos decir que algunas de las diferencias entre niveles y ritmos de aprendizaje de lectura y escritura en diferentes niños se puede explicar a partir de sus diferentes experiencias familiares con el texto escrito."

La lectura de cuentos.

La lectura compartida de cuentos infantiles es una de las actividades que han recibido más atención de los investigadores en relación con el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en preescolares. La lectura de cuentos es la práctica familiar que se percibe más relacionada con el éxito escolar de los niños en su aprendizaje de la lectura y la escritura ya que durante la lectura de libros ilustrados se produce un intento educativo lingüístico y específico en el momento en el que los padres o los educadores le ponen un libro delante al niño (Ninio y Bruner, 1978 en Carvajal y Ramos, 2000; Romero, Arias y Chavarría, 2007).

El cuento cumple una función importante en la alfabetización emergente, está comprobado que la cantidad de cuentos que lee un niño o le son leídos influye positivamente en el desarrollo del vocabulario y el lenguaje, así como el posterior interés que demostrará para la lectura y su facilidad para aprender a leer y a escribir (Ortíz y Robino, 2003). "La noción de que los símbolos que hay en las páginas representan gente, lugares, cosas y acciones, se desarrollará en la mente del niño a medida que durante los primeros años usen libros. El concepto de la lectura de izquierda a derecha comienza a entenderla el niño desde que empieza a pasar las páginas y se da cuenta de que sus maestros comienzan en la izquierda cada vez que giran la página. El niño también se da cuenta de que las ilustraciones tienen que ver con las palabras impresas, y no pasa mucho tiempo para que el niño comience a seguir

de memoria toda la secuencia mientras mira las ilustraciones. A menudo, se ve que un niño les "lee" a sus amigos cuando no hay ningún adulto presente" (Hildebrand, 1989, p. 338).

La lectura de cuentos proporciona a los niños una buena experiencia que contribuye a la disponibilidad para la lectura. Morrow (1995 en Teberosky y Solé, 2003) encontró que en preescolares estadounidenses con un alto interés por la lectura tenían familiares que decían que les leían diariamente y que disponían de más libros en casa, comparado con los hogares de los niños con bajo interés.

Los beneficios que trae la lectura de cuentos son variados, "por lo que respecta al ámbito lingüístico, diversos estudios documentan que el incremento de las habilidades lingüísticas orales de los niños está relacionado con la frecuencia con la que los adultos los involucran en la lectura de libros con ilustraciones; las investigaciones de naturaleza sociolingüística, por su parte, revelan que existe un vínculo entre el éxito en las fases de la primera alfabetización y la familiaridad con la que los niños usan los libros antes de aprender a leer" (Lumbelli, 1985; Sulzby, 1985 en Carvajal y Ramos, 2000, p. 139).

Otro de los beneficios de la lectura de cuentos es que se ha demostrado que la práctica de la lectura influye en el aumento de vocabulario. La lectura de cuentos provoca el aprendizaje de palabras nuevas, introduciendo palabras de baja frecuencia en el repertorio léxico de los niños (Borzzone y Rosemberg, 2000; Teberosky y Soler, 2003). Crain-Thoreson y Dale (1999 en Borzzone y Rosemberg, 2000), realizaron un estudio sobre lectura de cuentos y concluyeron que la frecuencia de lectura de cuentos a los 2 años de edad era uno de los mejores indicadores del posterior dominio del lenguaje.

Wells (1988 en Cervera, 1993) plantea que existe una ventaja entre los niños, la cual parte de la influencia del hogar, y concluye que de todas las actividades que caracterizan a tales hogares, la más importante es la lectura de relatos en común. Por ello escuchar cuentos en la primera infancia es un gran estímulo para aprender a leer y escribir.

Wells (1986 en Borzone y Rosemberg, 2000), realizó una investigación longitudinal con duración de ocho años. En esta investigación se grabaron y registraron los intercambios con adultos y con otros niños de un grupo de chicos, durante los primero cinco años en su hogar y en la escuela, en primero, segundo y tercer grado. Lo que se observó es que la lectura de cuentos era el factor que mejor explicaba el éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Wells descubrió que en los hogares, los niños participan en situaciones de lectura con diferentes frecuencias. El niño que más situaciones había experimentado (seis mil en cinco años, aproximadamente tres por día), tuvo el mejor desempeño en pruebas de lectura y escritura; y la niña a la que nunca le leyeron un cuento, aún no había aprendido a leer y a escribir al finalizar el tercer grado.

Wells menciona que el impacto de la lectura de cuentos reside en que los niños son espectadores, lo cual favorece para que puedan adoptar una actitud más reflexiva con respecto a los eventos que cuando participan en ellos, pueden alcanzar una mejor comprensión de su experiencia al relacionarla con la de otros, acceden a distintos modelos mentales del mundo, es decir, al conocimiento que aportan disciplinas diversas. Entran en contacto con un estilo de lenguaje escrito, con la representación de significados ajenos a los contextos de experiencia concreta y personal, estilo que caracteriza a la enseñanza formal en la que los contenidos son presentados de manera cada vez más simbólica y descontextualizada. En cambio, los niños que no han tenido experiencias tempranas y frecuentes de lectura de cuentos, se encuentran en desventaja para responder al tipo de enseñanza escolar más frecuente o universalizada.

Las investigaciones de Whintehurst (1988, 1994 en Carvajal y Ramos, 2000) aportan resultados significativos con respecto a la hipótesis según la cual una actividad lectora temprana y articulada de libros con ilustraciones tiene efectos inmediatos y duraderos sobre la adquisición del lenguaje en niños desde los dos a los tres años.

“Por otra parte, el niño puede asistir precozmente al modelo de un experto leyendo, y puede participar de distintas formas en la tarea de lectura (mirando las ilustraciones, relacionándolas con lo que se lee, planteando y respondiendo preguntas, haciendo como que lee él mismo, conversando acerca de lo leído, etc.). Así se construye progresivamente la idea de que lo escrito dice cosas, y que puede ser divertido y agradable conocerlas, es decir, saber leer” (Solé, 2000, p. 47).

Monfort y Juárez (1980 en Cervera, 1993) dicen que el contacto con los cuentos les proporciona a los niños:

- Modelos expresivos nuevos originales;
- Desarrollo de estructura temporales;
- Desarrollo de la imaginación que hace que el niño “vea” lo que se le cuenta;
- Motivación hacia lo escrito;
- Estimulo de la memoria.

Esta actividad estimula la imaginación y desarrolla la atención, creatividad y vocabulario de los niños, preparándolos para que ellos, más adelante cuando se conviertan en lectores independientes usen la lectura como herramienta de aprendizaje y disfrute. Por otra parte, es imprescindible motivar a los padres para que dediquen parte de su tiempo a compartir la lectura de cuentos con sus niños desde muy pequeños. Pues esta práctica no sólo trae beneficios académicos como los que ya se han mencionado sino también, mediante esta práctica se produce una conexión afectiva muy fuerte entre el papá y el hijo.

Se ha llegado a poner atención a las diferencias entre los estilos al leer un cuento y a los diferentes efectos que pueden tener sobre el desarrollo cognitivo. Los niños desarrollan mejor su vocabulario cuando interactúan con adultos que son hábiles a la hora de fomentar las interacciones verbales con ellos, mientras les leen los cuentos (Ninio, 1980; Pellegrini, Galda, Perlmutter y Jones, 1994 en Pressley, 1999). También existen correlaciones entre el grado en que los padres

comentan el contenido de los libros y el éxito de los niños cuando aprenden a leer y a escribir (Heath, 1982 en Pressley, 1999). Por lo anterior, no todos los estilos de lectura de cuentos son los mejores, de esta manera la calidad del estilo de la lectura de cuentos afecta, en gran medida al desarrollo cognitivo del niño.

Como menciona Pressley (1999), la lectura de cuentos incluye conversaciones interesantes entre el lector/la lectora y el niño. Tanto el adulto como el niño van extrayendo el significado del texto, surgiendo preguntas de las dos partes; el adulto ofrece el ejemplo de lo que es un diálogo y en ocasiones el niño participa; el adulto alaba los esfuerzos que hace el niño para extraer sentido al texto basándose también en las ilustraciones; el adulto le ofrece información al niño y reacciona frente al modo en que el niño "siente" la historia; y tanto el niño como el adulto relacionan lo que sucede en el cuento con sus vidas y con el mundo que les rodea.

Whitehurst y su colegas (1988 en Pressley, 1999), tomando en cuenta la correlación entre la calidad de la lectura de cuentos y el desarrollo de la alfabetización, investigaron si era posible mejorar las destrezas que presentaban los padres durante la lectura y las interacciones derivadas de ella, afectando positivamente el desarrollo de la capacidad infantil de leer y escribir. Los participantes fueron los papás de 14 niños entre casi dos años y tres, esta investigación tuvo una duración de un mes y fue diseñada para mejorar la interacción entre padres e hijos durante la lectura de cuentos. Se les enseñó a los padres a formular preguntas más abiertas a sus hijos sobre las funciones y atributos de los elementos que aparecen en las historias a medida que iban leyendo cuentos a los preescolares; se les enseñó también a reaccionar adecuadamente a los comentarios de sus hijos durante la lectura y cómo incitarlos a que ampliaran tales comentarios. Otros quince niños y sus padres funcionaron como grupo control, fueron animados a continuar leyendo cuentos como ya solían hacerlo. Los padres sometidos al estudio lograron aprender a interactuar de forma diferente con sus hijos durante la lectura de cuentos, con lo que se incrementó la calidad de sus interacciones. Al principio, no se encontraron diferencias entre los

dos grupos, pero al final del mes sí se encontraron diferencias lingüísticas notables que favorecían a los niños estudiados. Finalmente los participantes en el estudio superaron a los del grupo control en una prueba estandarizada de capacidad psicolingüística y en dos pruebas de vocabulario. Nueve meses después se volvieron a aplicar las mismas pruebas y los participantes tenían mayores diferencias aunque no prominentes que el grupo control.

En relación con esto, Sénechal (1997 en Borzone y Rosemberg, 2000), encontró diferencias significativas entre el nivel de participación de los niños durante el tiempo de lectura: los niños y niñas que sólo escuchaban mostraban un nivel de comprensión y producción de palabras nuevas menor que aquellos que participaban activamente entablando diálogos, señalando y poniendo etiquetas a los objetos e imágenes del cuento.

Finalmente, en algunas familias, la lectura de cuentos se vuelve una práctica frecuente, "esta situación de interacción va variando tanto en el grado como en la forma de participación del adulto que lee como del niño que escucha, señala, relata o "hace que lee" (Borzone y Rosemberg, 2000, p. 154).

De las consideraciones anteriores se desprende la importancia de la estimulación lectora como herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social desde la primera infancia. Los niños se desenvuelven en entornos diversos, en los que la cultura escrita tiene una presencia diferente, tanto en los materiales escritos como en el tipo de prácticas letradas más habituales en su vida cotidiana, sin embargo, la importancia reside en que si el niño ha estado en contacto con lectores, si ha visto escribir, etc., antes de entrar a la escuela, esto le permitirá obtener un aprendizaje más fácil de la lectura y la escritura en comparación con aquellos que no han tenido la oportunidad de entablar contacto con lectores (Ferreiro, 1998).

Objetivos de la investigación.

Objetivo general:

Describir las prácticas alfabetizadoras que realizan los padres de familia para promover la adquisición de la alfabetización en niños preescolares.

Objetivos específicos:

A. Obtener un autorreporte respecto de las actividades cotidianas que realizan los padres relacionadas con el desarrollo de la alfabetización de sus hijos preescolares.

B. Elaborar una lista cotejable válida y confiable que permita la observación de las actividades realizadas por los padres relacionadas con la alfabetización de sus hijos preescolares.

C. Observar las actividades cotidianas que realizan los padres relacionadas con el desarrollo de la alfabetización de sus hijos preescolares.

D. Realizar una correlación entre las prácticas alfabetizadoras reportadas por los padres en el "*Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar*" (Vega, 2001a) y las prácticas alfabetizadoras obtenidas mediante una observación in situ.

METODO

Definición de variables.

Variable: Actividades alfabetizadoras que realizan los padres.

Conceptual: Actividades cotidianas que realizan los padres para promover el desarrollo de la alfabetización en sus hijos. Según diversos autores (Teale y Sulzby, 1989; Saint-Laurent, Giasson y Couture, 1997; Barrath-Pugh, 2000 en Vega y Macotela, 2007) las actividades cotidianas permiten a los padres modelar y estimular las actividades relacionadas con el lenguaje escrito, así como el gusto por la lectura, por lo que se identifican las actividades relacionadas con la lectura y la frecuencia con que se realizan cotidianamente.

Operacional: Puntaje obtenido en el "*Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar*" (Vega, 2001a) y el puntaje obtenido por los padres en la lista cotejable de actividades relacionadas con la lectura en el hogar.

Tipo de investigación.

Se llevó a cabo una investigación de tipo *Ex Post Facto* (Ary, Jacobs y Razavieh, 1989) ya que no se pueden controlar las variables independientes, manipularlas ni aleatorizarlas.

El estudio fue descriptivo correlacional (Ary et al., 1989).

Participantes.

Los participantes de este estudio fueron 40 padres de familia pertenecientes a una estancia infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) ubicada en la Delegación Coyoacán, en México, D.F.

Para la aplicación del cuestionario, la selección de los padres participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico intencional (Ary et al.). Para las observaciones de la lectura de cuentos la selección de los sujetos fue no probabilística, de sujetos voluntarios.

A continuación se hace una descripción más detallada de los participantes de este estudio.

Participantes para resolver el cuestionario.

Participaron 40 padres de familia para contestar el "***Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar***" (Vega, 2001a) (Anexo1), de los cuales 27 eran mamás, entre ellas una abuelita y 13 eran papás. En un sólo caso ocurrió que ambos papás (papá y mamá) contestaron en conjunto el cuestionario, sin embargo, al momento de realizar la base de datos se tomó a cada uno como un solo sujeto.

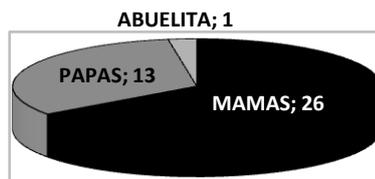


Figura 1. Distribución de los sujetos participantes en la resolución del cuestionario.

A continuación se presenta la escolaridad de los sujetos participantes, el nivel de estudio se tomó con base a ciclos de estudio concluidos totalmente.

La distribución de la escolaridad de las mamás se presenta en la siguiente tabla:

ESCOLARIDAD	NUMERO DE MAMAS	PORCENTAJE
Secundaria	1	3.7%
Carrera técnica	11	40.7%
Bachillerato	3	11.1%
Licenciatura	10	37.03%

Posgrado	1	3.7%
----------	---	------

Tabla 1. Descripción del nivel de escolaridad de las mamás participantes.

Como se puede observar en la tabla anterior, 11 de las mamás participantes presentaron una escolaridad a nivel de carrera técnica, 10 mamás a nivel licenciatura, 3 mamás a nivel bachillerato, 1 mamá a nivel secundaria y sólo una mamá presentó estudios a nivel posgrado.

La distribución de la escolaridad de los papás se presenta en la siguiente tabla:

ESCOLARIDAD	NUMERO DE PAPAS	PORCENTAJE
Carrera técnica	1	7.69%
Bachillerato	4	30.76%
Licenciatura	8	61.53%

Tabla 2. Descripción del nivel de escolaridad de los papás participantes.

Como se puede observar en la tabla anterior, 8 de los papás participantes presentaron una escolaridad a nivel de licenciatura, 4 papás a nivel bachillerato y sólo un papá a nivel de carrera técnica.

Participantes para realizar las observaciones.

Para llevar a cabo las observaciones pertinentes, los padres participantes fueron aquellos que accedieron libremente a ser observados en una actividad de lectura de cuentos con el grupo escolar al que asistía su hijo. De tal forma que participaron 8 padres de familia, de los cuales 4 eran mamás y 3 eran papás, dentro de este grupo de participantes, asistió 1 abuelita.

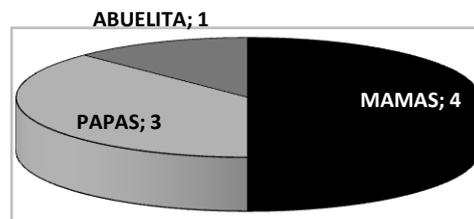


Figura 2. Distribución de los sujetos participantes en la actividad de observación de lectura de cuentos.

La distribución de la escolaridad de los padres participantes en la actividad de lectura de cuentos, se presenta en la siguiente tabla:

ESCOLARIDAD	MAMAS	PAPAS	ABUELITA	PORCENTAJE
Carrera técnica	1	1		25%
Licenciatura	3	2	1	75%

Tabla 3. Descripción del nivel de escolaridad de los participantes en la actividad de lectura de cuentos.

Como se puede observar en la tabla anterior, de los ocho papás participantes en la lectura de cuentos, seis dijeron tener estudios a nivel licenciatura y dos papás presentaron una escolaridad a nivel carrera técnica.

Escenario.

Este estudio se llevó a cabo dentro de una estancia infantil perteneciente al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), la cual se encuentra ubicada en la Delegación Coyoacán, en México, D.F.

Las observaciones de la actividad de lectura de cuentos se realizaron en cada uno de los salones en donde se ubicaban los hijos de los papás que desearon ser observados. En el momento de las observaciones se encontraban presentes dentro del aula la profesora titular en turno, el

padre de familia, los alumnos y dos observadoras (una psicóloga y la autora de este trabajo).

Materiales e instrumentos.

Los materiales que se utilizaron durante la realización de este estudio fueron los cuentos que los padres de familia leyeron a los alumnos. En algunos casos los cuentos eran traídos por los padres, pero en otras situaciones eran elegidos de las bibliotecas que se encuentran dentro de los salones de clases.

Para poder llevar a cabo el presente estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

- ❖ **"Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar" (Vega, 2001a).** Presenta en total 57 reactivos divididos en dos secciones. La primera sección está relacionada con los materiales que promueven la alfabetización y la segunda sección es referida a cuestionamientos sobre la frecuencia en la que se realizan diversas actividades sobre la escritura y la lectura (Anexo 1).

Descripción del instrumento.

- ✓ En la primera sección, del reactivo 1 al reactivo 24 se refieren a los materiales de lectura y escritura que se encuentran en los hogares de los padres de familia y están a disposición de su hijo(a). Se responden seleccionando aquellos materiales que cumplan la instrucción anterior. Se califican con 1 ó 0 según la presencia o ausencia de los materiales en el hogar.
- ✓ En la segunda sección, del reactivo 1 al 32, son reactivos que cuestionan sobre diversas actividades que se realizan en el hogar para promover la lectoescritura en los niños. Así mismo, hay reactivos sobre actividades que se pueden realizar antes, durante y después de la lectura de cuentos. Cada uno de estos reactivos se contestan mediante una escala likert que muestra la frecuencia con la que los padres de familia realizan las actividades, en donde el número 1 pertenece a Nunca y el número 5 a Diario.

- ✓ Finalmente se ubica un reactivo en el que se les pregunta a los padres de familia si quieren ser observados durante una actividad de lectura de cuentos. Se responde seleccionando se si está de acuerdo o sino lo está.
Este reactivo se toma en cuenta para poder llevar a cabo la actividad de lectura de cuentos.

- ❖ **Lista de cotejo.** Consiste en una serie de componentes esenciales que permiten identificar con claridad y rapidez las prácticas alfabetizadoras más comunes que realizan los padres de familia (Chase, 1978).

Descripción del instrumento.

- ✓ Se formuló una lista de cotejo derivada de los reactivos planteados en el cuestionario anterior, determinándose su validez de contenido mediante un procedimiento de validación por jueces y se obtuvo una lista de cotejo que consta de 29 reactivos, los cuales se califican con 1 ó 0, según la ausencia o presencia de la conducta a observar. El puntaje máximo de la lista de cotejo es de 31 puntos.
- ✓ Se encuentra dividida en actividades que realiza el padre ó tutor para promover la alfabetización en el niño antes, durante y después de la lectura y la escritura. Al final plantea un cuestionario dirigido al padre ó tutor sobre la utilización de diferentes materiales para promover la alfabetización (Anexo 3).
Una de las características de este instrumento es que verifica de manera rápida y precisa la presencia o ausencia de las actividades alfabetizadoras que realizan los padres de familia.

Procedimiento.

Para lograr los objetivos, el presente estudio está diseñado en cuatro fases, las cuales se presentan en el siguiente esquema para una mayor claridad.

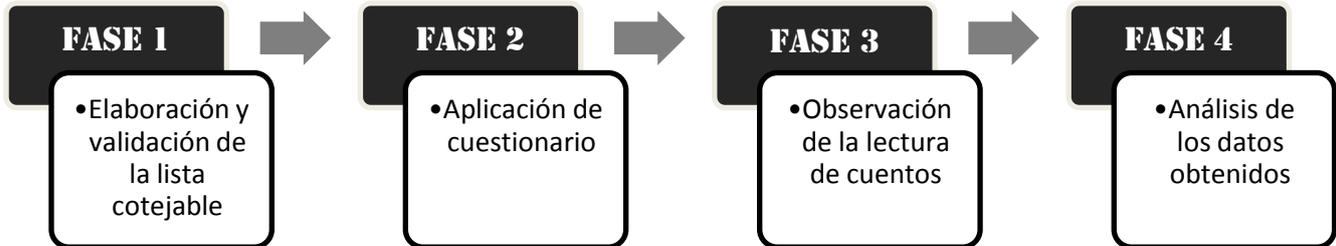


Figura 3. Fases del estudio.

Fase 1. Elaboración y validación de la lista cotejable.

Se llevaron a cabo revisiones bibliográficas sobre las actividades alfabetizadoras que para la literatura consultada resultan ser efectivas y sobre la elaboración de una lista de cotejo. Posteriormente, con base en el "***Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar***" (Vega, 2001a), se seleccionaron aquellos reactivos planteados dentro de este cuestionario que resultaban ser sencillos de observar, con la finalidad de realizar una lista cotejable que permitiera identificar de manera rápida y precisa las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo los padres de familia.

La lista de cotejo que se obtuvo constó de 30 reactivos (Anexo 2) los cuales se seleccionaron porque resultaban ser conductas que podrían ser observadas fácilmente durante una actividad de lectura de cuentos dentro de un salón de clases con niños preescolares.

Esta lista de cotejo obtenida fue sometida a una validación de contenido por medio de jueces expertos en la materia ya que fue entregada a 20 personas profesionales del área que tienen experiencia en el tema de

alfabetización temprana. La entrega de la lista de cotejo se realizó mediante medios electrónicos, para poder facilitar la entrega y la devolución de la misma.

Cuando se les envió la lista de cotejo a los expertos, se les informaba que formaba parte de un estudio referente a las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo los padres de familia con sus hijos y se les solicitaba su apoyo para poder indicar si los reactivos planteados en la lista de cotejo eran pertinentes para indagar los materiales y actividades que llevan a cabo los padres de familia para favorecer la lectura y la escritura en sus hijos. Así mismo se les pedía que dijeran si la redacción de los reactivos era clara y finalmente algún comentario que quisieran aportar.

De los 20 expertos a los que se les envió la lista de cotejo, sólo 10 respondieron a las peticiones hechas, con los cuales se procedió a analizar sus sugerencias y de esta manera poder realizar las modificaciones pertinentes.

Para realizar este análisis se utilizó la fórmula denominada "*razón de validez de contenido*" (CVR, por sus siglas en inglés) (Lawshe, 1975 en Cohen y Swerdlik, 2006) con la finalidad de establecer el consenso mínimo necesario entre los jueces sobre cuánto resulta ser esencial un reactivo.

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

Donde CVR corresponde a la razón de validez de contenido (*content validity ratio*), n_e es el número de expertos que indican "esencial" y N concierne al número total de expertos.

Una vez localizados los reactivos que iban a ser eliminados se obtuvo el contenido de la lista de cotejo final (Anexo 3), la cual cuenta con un total de 29 reactivos.

Se debe hacer la aclaración que esta lista de cotejo final no fue la que se aplicó durante las observaciones ya que a solicitud de la directora de la estancia se tuvo que cambiar la actividad que se tenía en un principio propuesta llevar a cabo en esta investigación (*observación de una*

situación controlada en un espacio en donde se encontraran materiales alfabetizadores y materiales no alfabetizadores (juguetes) y mediante la lista de cotejo se pretendía obtener las prácticas que realizarían los padres en ese momento) por una actividad de lectura de cuentos. En la estancia en donde se realizó el presente estudio, se prefirió que la investigación se llevara a cabo bajo el programa que ya estaba implementado en este lugar.

Este programa se llama "**Léeme un cuento**", el cual consiste en que los padres de familia voluntariamente asistan a la estancia el día en que ellos prefieran para ir a leer un cuento al salón escolar donde se encuentra su hijo. La finalidad de este programa es que los padres de familia puedan participar en una actividad de lectura de cuentos con todo el grupo en el que se ubica su hijo durante el ciclo escolar. De esta manera los padres de familia se ven involucrados en las actividades que realiza la estancia para favorecer el desarrollo de los niños.

Por tanto, durante las observaciones de la lectura de cuentos, se tuvo que utilizar sólo la parte de la lista de cotejo correspondiente a las actividades que realiza el padre ó tutor para promover la alfabetización en el niño durante la lectura y el cuestionario sobre los materiales que promueven la alfabetización, por lo que debido a esto, la parte de la lista de cotejo correspondiente a escritura quedó fuera de las observaciones.

Como resultado de ello, se obtuvo la lista de cotejo que se empleó durante las observaciones (Anexo 5). En la sección de resultados se describen las modificaciones hechas a la lista de cotejo.

Fase 2. Aplicación de cuestionario.

Una vez obtenidos los instrumentos que se iban a aplicar se procedió a solicitar el permiso de las autoridades de la estancia infantil perteneciente al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) para tener acceso a las instalaciones y poder realizar la investigación.

Después de tener una junta informativa con la directora de la estancia sobre los objetivos y procedimientos de este estudio, se realizó una

visita durante la salida de los niños en un horario de 1:00 a 4:00 p.m. para hacer la entrega del "***Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar***" (Vega, 2001a) (Anexo 1) a los padres de familia durante el filtro escolar.

En la entrega del cuestionario, algunos papás tuvieron el tiempo de contestarlo ahí mismo y poder concretar (si era el caso) la fecha y el horario que tenían disponible para realizar la actividad de lectura de cuentos. Otros papás optaban por llevárselo a casa pero se les hizo hincapié que tenían sólo dos días para contestar dicho documento y entregarlo a la brevedad posible a la Coordinadora Pedagógica de la estancia infantil. Se entregaron 90 cuestionarios.

Una vez recolectados los cuestionarios que los padres de familia entregaron a la Coordinadora Pedagógica y los obtenidos anteriormente, finalmente se consiguieron 36 cuestionarios.

Se procedió a seleccionar a los padres que querían ser observados durante una actividad de lectura de cuentos. Estos padres de familia fueron seleccionados mediante un reactivo perteneciente al "*Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar*" (Vega, 2001a) (Anexo 1) en el que se les pregunta si están de acuerdo en permitir ser observados en una actividad de lectura de cuentos, se obtuvieron 23 papás que aceptaban ser observados, pero al realizar la visita a la estancia para confirmar su participación en la actividad se negaron 19 papás debido a cuestiones de trabajo, salud y de tiempo.

Sin embargo para poder llevar a cabo los objetivos de este estudio, los cuatro papás que si aceptaron participar en la actividad de lectura de cuentos eran muy pocos sujetos, por lo que se realizó otra visita a la estancia infantil para poder invitar nuevamente a los padres de familia a que participaran en dicha actividad. A la invitación accedieron 4 nuevos padres de familia, de esta manera concretaron su horario y la fecha en la que estaban disponibles para ser observados en la actividad.

Una vez obtenidos los horarios y fechas en las que podían asistir los padres de familia a la estancia para llevar a cabo la actividad de lectura

de cuentos, se obtuvo una calendarización de las sesiones en las que se iban a realizar las observaciones. En esta visita se les especificó a los padres de familia que el cuento que leyera al grupo escolar podía ser alguno que tuvieran en casa, el cual fuera un cuento con el que estuvieran familiarizados el papá y el niño ó bien podría ser alguno que se encontrara en el salón de clases.

.

Fase 3. Observación de la lectura de cuentos.

Siguiendo las fechas acordados con los padres de familia para realizar la actividad de lectura de cuentos, se llevaron a cabo las observaciones, las cuales tuvieron lugar en los salones de clases de la estancia infantil.

Se llevaron a cabo un total de ocho sesiones de lectura de cuentos. Las sesiones duraban el tiempo que el padre de familia tardaba en leer el cuento, por lo que la actividad no tenía tiempo límite.

Cuando se realizaron las observaciones por lo general se encontraban presentes dentro del salón de clases la maestra titular en turno, el padre de familia, los alumnos, y dos observadoras. Durante cuatro de las ocho sesiones asistieron dos observadoras, las cuales era una psicóloga y la autora de este trabajo, con la finalidad de poder obtener una confiabilidad de lo que se observaba durante las sesiones.

Antes de entrar al aula, se les preguntaba a los padres si ellos habían traído el cuento o iba a ser alguno que se encontrara en el salón de clases. También se les decía a los padres de familia que les leyera a los niños el cuento de la mejor manera como ellos consideraban.

Al momento de entrar al salón de clases, la profesora en turno hacía una breve presentación del papá que estaba presente, diciéndoles a los niños el nombre y el motivo de su visita al salón. Posteriormente, los padres de familia daban inicio a la lectura del cuento.

Terminada la actividad se les pedía a los padres de familia que respondieran a 6 preguntas sobre los materiales que utilizaban comúnmente para promover la alfabetización en su hijo(a) y la manera

en cómo recompensaban los esfuerzos de su hijo(a) por aprender a escribir y leer.

Por último se les agradecía su asistencia y colaboración.

Fase 4. Análisis de los datos obtenidos.

Una vez obtenidos los datos de la lista de cotejo y del cuestionario se procedió a realizar los análisis estadísticos correspondientes para poder cumplir los objetivos de este estudio.

Para poder determinar la confiabilidad de las observaciones realizadas mediante la lista de cotejo elaborada, se utilizó el procedimiento de nombre "*acuerdo inter-observadores*".

Se obtuvo una correlación mediante el coeficiente de correlación de rangos ordenados rho de Spearman con la finalidad de valorar la asociación entre la variable "*actividades alfabetizadoras de los padres*" derivada del cuestionario y la variable "*actividades alfabetizadoras de los padres*" derivada de la lista cotejable, y así poder obtener datos más verídicos y confiables sobre las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo los padres de familia.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan según los objetivos planteados en este estudio, por lo que se muestran en el siguiente orden:

1. Autorreporte
2. Elaboración y validación de la lista de cotejo
3. Observación
4. Correlación

1. Autorreporte.

El primer objetivo de este estudio fue *obtener un autorreporte respecto de las actividades cotidianas que realizan los padres relacionadas con el desarrollo de la alfabetización de sus hijos preescolares*, por lo que este objetivo se cumplió de la siguiente manera.

De la aplicación del cuestionario "*Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar*" (Vega, 2001a) (Anexo 1), se obtuvieron los siguientes resultados.

- *Resultados correspondientes a los reactivos que indagan los materiales que utilizan los padres de familia en su hogar y están a disposición de los niños.*

De los 24 materiales planteados en la lista de cotejo, el promedio de los materiales que promueven la alfabetización encontrándose en el hogar y están a disposición de los hijos que se encontró en esta muestra (N=40) fue de quince ($\bar{X}=15.15$) con una desviación estándar de 4.47.

El puntaje mínimo de materiales lo tuvieron dos mamás y un papá al seleccionar 8 materiales, mientras que el puntaje máximo es de 25, obteniéndolo una mamá, la cual seleccionó todos los materiales

propuestos en el cuestionario que se le entregó y además agregó un material no incluido en la lista.

Entre los resultados se encontró que el 100% de los padres menciona que utiliza y están a disposición de los niños los lápices. El 97.5% de los padres reporta que hace uso y están a disposición de los niños la T.V. y las películas para niños. El 95% de los padres menciona que utiliza y están a disposición de los niños los libros para niños. El papel sólo es utilizado por un 92.5% de los padres, mientras que la radio por un 90% de los padres.

Los materiales que obtuvieron una menor frecuencia de ser utilizados por los padres en sus hogares para favorecer la alfabetización en sus hijos, son las historietas (30%), los catálogos (17.5%) y la propaganda (12.5%).

MATERIAL	F	PORCENTAJE DE PADRES QUE DICEN UTILIZARLO
Lápices	40	100%
Películas para niños	39	97.5%
T.V.	39	97.5%
Libros niños	38	95%
Papel	37	92.5%
Radio	36	90%
Crayolas	34	85%
Juguetes para insertar	34	85%
Plastilina	29	72.5%
Revistas niños	27	67.5%
Periódicos	24	60%
Computadora	20	50%
Enciclopedias	20	50%

Historietas	12	30%
Catálogos	7	17.5%
Propaganda	5	12.5%

Tabla 4. Frecuencia de los materiales que utilizan los padres de familia para favorecer la alfabetización en su hogar y están a disposición de los niños.

- *Resultados correspondientes a los reactivos que indagan las actividades que realizan los padres para promover la lectoescritura en sus hijos.*

En las opciones de respuesta del cuestionario para padres pertenecientes a "diario" y "más de una vez por semana" se ubicaron la mayoría de las respuestas dadas por lo padres de familia a los reactivos del cuestionario, por lo que esto muestra que los padres participantes realizan las actividades planteadas en el cuestionario entre un periodo de diariamente y más de una vez por semana, más adelante se mencionan los reactivos que se ubican dentro de estas opciones de respuesta. En las opciones de respuesta de "menos de una vez al mes" y "una vez por semana", fueron muy pocos los reactivos que se ubican dentro de estas opciones. Se debe aclarar que dentro de las opciones de respuesta correspondientes a "cada quince días" y "una vez al mes", no se obtuvo ninguna frecuencia ni mayor ni menor, es decir, ningún padre de familia participante consideró llevar a cabo las actividades planteadas en el cuestionario en estas opciones de respuesta.

Como ya se mencionó en las opciones de respuesta del cuestionario correspondiente a "diario" y "más de una vez por semana" se ubicaron la mayoría de los reactivos, por lo que a continuación se presentan los reactivos que se ubicaron dentro de estas dos opciones de respuesta.

Los reactivos que los padres de familia dicen hacer a "**DIARIO**" son los que se muestran en la tabla siguiente.

REACTIVO	F	PORCENTAJE DE PADRES QUE DICEN HACERLO
18. El niño observa escribir a papá, mamá u otros miembros de la familia.	25	62.5%
19. Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras.	20	50%
17. Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un lápiz y papel cuando ellos escriben.	18	45%
31. Papá, mamá u otros miembros de la familia responden a las preguntas del niño sobre la lectura. 32. Papá, mamá u otros miembros de la familia relacionan el contenido de los cuentos con experiencias de la vida diaria.	14	35%
9. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño letreros y mensajes que se encuentran en el camino cuando van por la calle.	13	32.5%
14. Papá, mamá u otros miembros de la familia recompensan los esfuerzos del niño por aprender a leer.	12	30%
16. Papá, mamá u otros miembros de la familia recompensan los esfuerzos del niño por aprender a escribir.	11	27.5%
10. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el contenido de mensajes enviados por alguno de ellos o una persona ajena a la familia (Por. Ej. la maestra). 28. Papá, mamá u otros miembros de la familia siguen con el dedo el texto impreso.	9	22.5%
4. El niño lee a papá, mamá u otros miembros de la familia.	8	20%

Tabla 5. Actividades que dicen realizar a diario los participantes.

Entre las actividades que dicen hacer DIARIO los padres de familia se encuentra el reactivo 18 el cual obtuvo un mayor porcentaje (62.5%), lo cual indica que *el niño observa escribir a papá, mamá u otros miembros de la familia diariamente*. El reactivo 19 con un porcentaje de 50% indica que *papá, mamá u otros miembros de la familia realizan*

actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras diariamente. Así mismo, el reactivo 17 con un porcentaje del 45%, indica que papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un lápiz y papel cuando ellos escriben diariamente. Los reactivos 31 y 32 con un porcentaje de 35% cada uno de ellos, indican que diariamente papá, mamá u otros miembros de la familia responden a las preguntas del niño sobre la lectura y que relacionan el contenido de los cuentos con experiencias de la vida diaria. Por último, el 32.5% de los papás participantes mencionan que le leen al niño letreros y mensajes que se encuentran en el camino cuando van por la calle.

Los reactivos que obtuvieron un porcentaje menor en la opción de "diario", es el reactivo 16, ya que sólo el 27.5% de los padres de familia reportan que diario realizan la actividad de *recompensar los esfuerzos de sus hijos por aprender a escribir*. El 22.5% de los padres de familia dicen llevar a cabo diariamente las actividades que se plantean en los reactivos 10 y 28, por lo que diariamente *durante la lectura de cuentos siguen con el dedo el texto impreso, además de leerle a su hijos el contenido de mensajes enviados por algún familiar o por una persona ajena a la familia*. El 20% de los padres de familia *promueven que diariamente sus hijos les lean a ellos o a otros miembros de la familia*.

A continuación se muestran gráficamente los porcentajes de respuesta obtenidos en cada uno de los reactivos del cuestionario para padres.

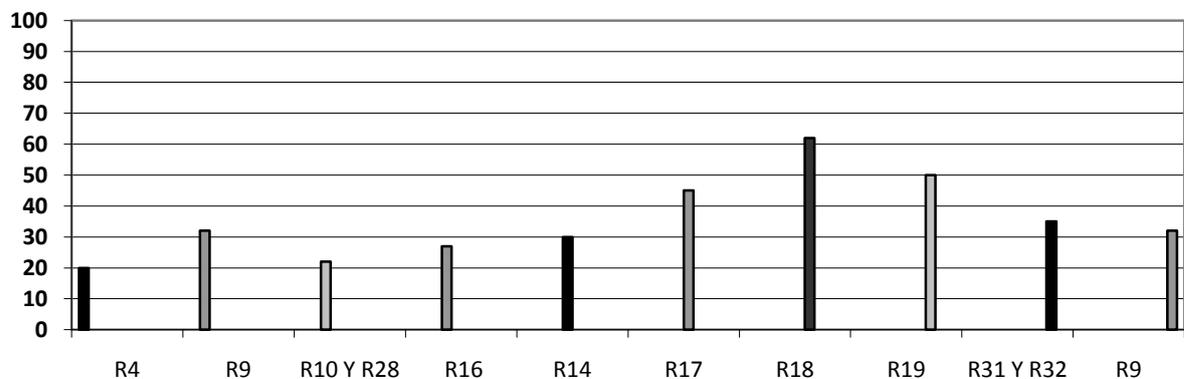


Figura 4. Representación gráfica de las actividades que dicen hacer a diario los participantes.

Los reactivos que tuvieron mayor frecuencia dentro de la opción de respuesta de **"MAS DE UNA VEZ POR SEMANA"** fueron los siguientes.

REACTIVO	f	PORCENTAJE
2. Papá, mamá u otros miembros de la familia explica al niño cómo se usan los libros.	19	47.5%
3. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen u ojean libros, revistas o el periódico al niño.	18	45%
27. Papá, mamá u otros miembros de la familia señalan las ilustraciones durante la lectura.	17	42.5%
24. Antes de la lectura, Papá, mamá u otros miembros de la familia muestran las imágenes para que el niño anticipe de que tratará la lectura. 5. El niño observa leer a papá, mamá u otros miembros de la familia.	15	37.5%
8. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso cotidiano. 26. Papá, mamá u otros miembros de la familia hacen comentarios acerca del texto. 29. Papá, mamá u otros miembros de la familia explican lo que el niño desconoce.	14	35%
1. Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura. 23. Papá, mamá u otros miembros de la familia dan la oportunidad al niño de seleccionar el libro que quiere que se le lea. 30. Papá, mamá u otros miembros de la familia hacen comentarios después de la lectura de cuentos	13	32.5%
25. Papá, mamá u otros miembros de la familia le muestran al niño el título y el autor.	11	27.5%
20. Papá, mamá u otros miembros de la familia hacen juntos la lista de las compras o despensa. 7. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño.	10	25%

Tabla 6. Reactivos que dicen hacer más de una vez por semana los participantes

Entre los reactivos que obtuvieron un mayor porcentaje en la opción de "Más de una vez por semana" se encuentra el reactivo 2 ya que obtuvo un porcentaje de 47.5%, lo cual indica que *papá, mamá u otros miembros de la familia explica al niño cómo se usan los libros más de una vez por semana*. El reactivo 3 con un porcentaje de 45% indica que *papá, mamá u otros miembros de la familia leen u ojean libros, revistas o el periódico al niño más de una vez por semana*. El reactivo 27 obtuvo un porcentaje de 42.5%, por lo que más de una vez por semana *papá, mamá u otros miembros de la familia señalan las ilustraciones de los cuentos*. Los reactivos 5 y 24 obtuvieron un porcentaje de 37.5% cada uno de ellos, por lo que *el niño observa leer a papá, mamá u otros miembros de la familia y además muestran las imágenes para que el niño anticipe de que tratará la lectura* más de una vez por semana. Los reactivos 8, 26 y 29, tuvieron un porcentaje de 35%, por lo que *papá, mamá u otros miembros de la familia más de una vez por semana leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso cotidiano, además de hacer comentarios sobre los textos que leen y explicarle al niño lo que desconoce de la lectura*.

Los reactivos que obtuvieron un porcentaje menor en la opción "más de una vez por semana", son los reactivos 25, 20 y 7. El 27.5% de los padres dicen hacer más de una vez por semana la actividad de *mostrarle a sus hijos el título y el autor cada vez que leen un cuento*. El 25% de los padres reportan hacer más de una vez por semana la *lista de compras o despensa junto con sus hijos*, además de *leerles el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos*.

A continuación se muestran gráficamente los porcentajes de respuesta obtenidos en cada uno de los reactivos del cuestionario para padres.

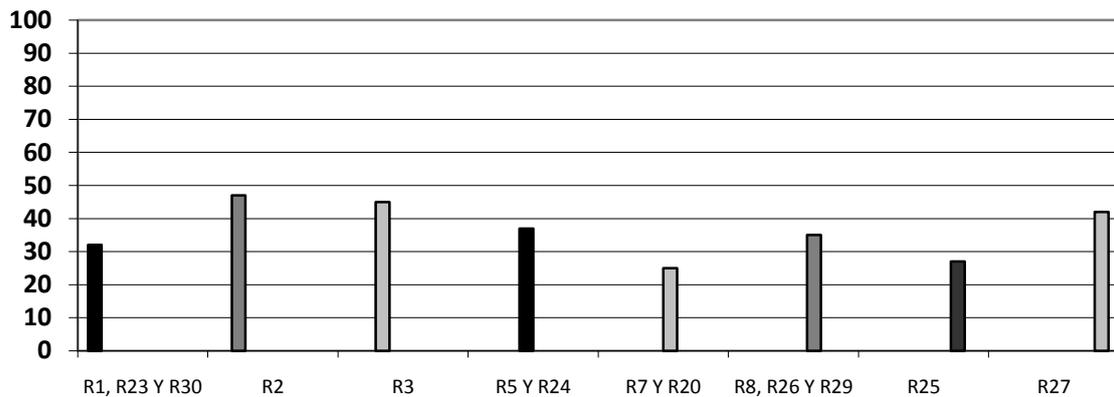


Figura 5. Representación gráfica de los reactivos que dicen hacer más de una vez por semana los participantes.

Como se mencionó al principio de esta sección dentro de las opciones de respuesta de una vez por semana y menos de una vez al mes, fueron muy pocos los reactivos que se ubican dentro de estas opciones, sin embargo se muestran a continuación dichos reactivos.

Los reactivos que se ubicaron dentro de la opción de respuesta de **UNA VEZ POR SEMANA** fueron los siguientes.

REACTIVO	f	PORCENTAJE
13. Papá, mamá u otros miembros de la familia visitan el supermercado, la plaza comercial, el mercado, entre otros lugares y hablan sobre lo que ven.	13	32.5%
11. Papá, mamá u otros miembros de la familia platican o comentan con el niño de programas de TV, experiencias cotidianas, hechos pasados, etc.	11	27.5%

Tabla 7. Reactivo que dicen hacer una vez por semana los participantes.

Los reactivos que dicen los padres de familia hacer UNA VEZ POR SEMANA es el reactivo 13, obtuvo un porcentaje de 32.5%, lo cual indica que *papá, mamá u otros miembros de la familia visitan el supermercado, la plaza comercial, el mercado, entre otros lugares y hablan sobre lo que ven* una vez por semana. El reactivo 11 obtuvo un porcentaje de 27.5%, por lo que la actividad de *platicar o hacer*

comentarios de programas de televisión, experiencias cotidianas, hechos pasados, etc., sólo se realiza una vez por semana.

Los reactivos que se ubicaron dentro de la opción de respuesta de **MENOS DE UNA VEZ AL MES** fueron los siguientes.

REACTIVO	f	PORCENTAJE
12. Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño	16	40%
15. Algún miembro de la familia visita la biblioteca con el niño.	19	47.5%

Tabla 8. Reactivos que dicen hacer menos de una vez al mes los participantes.

Los reactivos que dicen hacer MENOS DE UNA VEZ AL MES los padres de familia, son el reactivo 12 y 15. El reactivo 12 obtuvo un porcentaje de 40%, lo cual indica que *Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño* menos de una vez a mes. El reactivo 15 obtuvo un porcentaje de 47.5%, lo cual indica que *algún miembro de la familia visita la biblioteca con el niño* menos de una vez al mes.

2. Elaboración y validación de la lista de cotejo.

El presente estudio tuvo como segundo objetivo *elaborar una lista de cotejo, válida y confiable que permita la observación de las actividades realizadas por los padres de familia relacionadas con la alfabetización de sus hijos preescolares*. Por lo que este objetivo se cumplió de la siguiente manera.

a) Resultados de la validación.

Se obtuvo la validez de contenido de esta lista de cotejo mediante el establecimiento de acuerdos entre jueces sobre la pertinencia y claridad de los reactivos. Para realizar este análisis se utilizó la fórmula denominada "*razón de validez de contenido*" (CVR, por sus siglas en inglés) (Lawshe, 1975, citado en Cohen y Swerdlik, 2006) con la

finalidad de establecer el consenso mínimo necesario entre los jueces sobre cuánto resulta ser esencial un reactivo.

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

Donde CVR corresponde a la razón de validez de contenido (*content validity ratio*), n_e es el número de expertos que indican "esencial" y N concierne al número total de expertos.

De esta manera, se necesitó que de los 10 jueces que validaron la lista, mínimo 7 consideraran que el reactivo era pertinente para que no fuera eliminado.

Así mismo, se requirió que 7 jueces coincidieran que el reactivo resultaba claro, de esta manera, a dicho reactivo no se modificaba su contenido.

Una vez realizados los cambios sugeridos por los jueces, se obtuvo que el reactivo 4 de la lista resultó eliminado, sin embargo, también fueron modificados algunos de los otros reactivos, como por ejemplo, del reactivo 1 al 7 y el 12 se les modificó la sintaxis, las opciones de respuesta y se incluyeron todos en una sola sección que hace referencia a los materiales que utiliza el padre ó tutor para promover la alfabetización en su hijo, la cual está ubicada en el cuestionario de la lista cotejable que se aplicó al finalizar la actividad de lectura de cuentos. A los siguientes reactivos se le modificó sólo la sintaxis: 10, 11, 19. A los siguientes reactivos se les agregaron opciones de respuesta: 13, 17, 20, 24, 26, 29, 30. Después de realizar los cambios sugeridos por los jueces se obtuvo un nuevo orden en la numeración de cada reactivo planteado en la lista de cotejo. En el anexo 4 se muestra la situación actual de los reactivos.

Con los cambios realizados a los reactivos, se obtuvo la lista de cotejo final (Anexo 3), la cual es una de las aportaciones de este estudio ya que es una lista de cotejo válida y confiable la cual consta de 29 reactivos, los cuales según la teoría en la que se basa este trabajo, permiten identificar actividades que favorecen el desarrollo de la

alfabetización en los niños preescolares tanto en la parte de lectura como en la de escritura. Sin embargo, por cuestiones anteriormente explicadas, la totalidad de la lista de cotejo no pudo ser aplicada durante el estudio, de tal forma que sólo se aplicó en las observaciones de la lectura de cuentos la parte relativa a la lectura y al cuestionario de materiales alfabetizadores.

Como resultado de ello, la lista de cotejo que se utilizó durante las observaciones de la lectura de cuentos (Anexo 5) presentó cambios mínimos en relación con la lista de cotejo original.

De tal forma que el reactivo 1 de la lista original no se tomó en cuenta, se agregó un reactivo de la *"Lista Cotejable para la lectura de cuentos en la escuela"* (Vega, 2001a) (Anexo 6), el cual corresponde al reactivo 13 y finalmente sólo se modificó la gramática de los reactivos cambiando de singular a plural, por ejemplo: *"Cuando va a leerle un libro al niño, le muestra el título y el autor"* por *"Cuando va a leerles un libro a los niños, les muestra el título y el autor"*.

Con los cambios realizados, finalmente se obtuvo que la lista de cotejo empleada durante las observaciones, la cual consistió de 23 reactivos, los primeros diecisiete están dirigidos a registrar las actividades que realiza el padre o tutor para promover la alfabetización en el niño durante la lectura de un cuento y del reactivo dieciocho al veintitrés están dirigidos a indagar sobre el uso de diferentes materiales para promover la alfabetización en sus hijos.

Una cuestión importante que se tiene que resaltar en esta parte es que los reactivos 14 al 17 de la lista de cotejo utilizada en las observaciones de la lectura de cuentos fueron eliminados de todo análisis correspondiente a la lista de cotejo ya que fueron conductas que ninguno de los papás realizó durante las actividades, debido a que no aplicaban ya sea por que la actividad planeada no lo permitió o porque ningún padre de familia las hizo, por lo que para llevar a cabo los análisis estadísticos fueron eliminados. Considerando esta situación el

total de reactivos de la lista de cotejo utilizada en las observaciones que se tomaron en cuenta para los análisis estadísticos fue de 19 reactivos (del reactivo 1 al 13 dirigidos a registrar actividades alfabetizadoras y del 14 al 19 dirigidos a indagar sobre los materiales alfabetizadores). Presentando un puntaje total de 21 puntos.

b) Resultados de la aplicación de la lista de cotejo.

Una vez aplicada la lista de cotejo durante las observaciones en la actividad de lectura de cuentos, se realizó un análisis de las respuestas dadas por los papás participantes, para lo cual se obtuvieron dos cantidades totales, **TOTAL DE LA LISTA DE COTEJO** (en el cual sólo se toman en cuenta los puntajes obtenidos del reactivo 1 al 13 de la lista de cotejo) y el **TOTAL DE LA LISTA DE COTEJO MAS CUESTIONARIO** (en el cual se toman los puntajes obtenidos por los participantes dentro de los reactivos 1 al 13 de la lista de cotejo y los obtenidos en el cuestionario sobre materiales que se utilizan para promover la alfabetización, el cual se encuentra al final de la lista de cotejo).

A continuación se presenta los resultados del **TOTAL DE LA LISTA DE COTEJO**.

De las 15 actividades planeadas en la lista de cotejo, el promedio de actividades realizadas por la muestra (N=8) fue seis ($\bar{X}=6.02$) con una desviación estándar de 2.64. En el rango de las actividades realizadas por los padres de familia, hubo quién sólo realizó dos actividades de las 15 actividades planteadas en la lista de cotejo, sin embargo se encontró una mamá que realizó 10 actividades. De acuerdo con estos datos se puede observar que los padres de familia participantes realizaron pocas actividades alfabetizadoras durante la lectura de cuentos.

A continuación se presentan las actividades que obtuvieron mayor y menor frecuencia observadas durante la lectura de cuentos.

	REACTIVO	ACTIVIDADES	FRECUENCIA
M A Y O R	1	Lee u ojea con los niños: - Libros (infantiles, académicos, etc.) - Revistas - Periódicos	8
	7	Durante la lectura señala las ilustraciones del cuento.	7
	8	Hace comentarios durante la lectura del texto, por ejemplo: - "Bien hecho, ahora han aprendido más acerca de..."	5
	9	Explica durante la lectura del libro aspectos que los niños desconocen como: - Palabras <i>Nota: como parte de este reactivo se colocan opciones de respuesta las cuales, para el análisis de las frecuencias se toman por separado, por lo que dentro de este reactivo la respuesta correspondiente a "Palabras" es la que obtuvo una mayor frecuencia en comparación con las demás opciones.</i>	5
M E N O R	11	Relaciona el contenido del cuento con experiencias de la vida diaria	3
	6	Durante la lectura del cuento sigue con su dedo el texto impreso.	2
	5	Cuando va a leerles un libro a los niños, les muestra el título y el autor.	1

F R E C U E N C I A		<i>Nota: como parte de este reactivo se colocan dos opciones de respuesta las cuales, para el análisis de las frecuencias se toman por separado, por lo que dentro de este reactivo la respuesta correspondiente a "Autor" es la que obtuvo una menor frecuencia en comparación con la otra opción.</i>	
	2	Explica a los niños cómo se usan los libros.	0
	3	Da la oportunidad a los niños de seleccionar el libro que quieren que se les lea.	0

Tabla 9. Frecuencia de las actividades que realizaron los padres de familia en la actividad de lectura de cuentos.

Las actividades que obtuvieron un mayor puntaje fueron las planteadas en el reactivo 1 y 7 ("*Lee u ojea con los niños: libros, revistas, periódicos*" y "*Durante la lectura señala las ilustraciones del cuento*"), debido a que siete de los ocho papás observados realizaron la conducta. Las actividades planteadas en los reactivos 8 y 9 ("*Hace comentarios durante la lectura del texto, por ejemplo: bien hecho, ahora han aprendido más acerca de...*" y "*Explica durante la lectura del libro aspectos que los niños desconocen como: palabras o hechos*"), tuvieron una frecuencia de 5. Las actividades que obtuvieron una frecuencia menor fueron las correspondientes a los reactivos 11, 6 y 5. Las actividades planteadas en los reactivos 2 y 3 no fueron realizadas por ninguno de los padres participantes de la lectura de cuentos, por lo que los padres de familia *al comenzar a leer el cuento a los niños no les explican cómo usar los libros además de no darles la oportunidad de seleccionar el libro que los niños quieran que les lean.*

A continuación se presenta los resultados del **TOTAL DE LA LISTA DE COTEJO MÁS CUESTIONARIO.**

De acuerdo a los resultados obtenidos del total de los reactivos planteados en la lista de cotejo más los reactivos planteados en el cuestionario de la lista de cotejo (*Total lista cotejable más cuestionario de la lista*) que se aplicó al finalizar la actividad de lectura de cuentos, se obtuvo que de las 21 actividades planeadas, el promedio de actividades realizadas por la muestra (N=8) fue de nueve ($\bar{X}=9.67$) con una desviación estándar de 3.50. El rango que se presentó en esta muestra, fue que de las 21 actividades totales del instrumento un papá realizó sólo 4 actividades, mientras que otra mamá realizó 15 actividades. De las 21 actividades planteadas en la lista de cotejo más el cuestionario, el 37.5% de los padres realizaron 8 actividades; un 12.5% de la muestra realizó 9 actividades, mientras que otro 12.5% realizó 12 actividades y otro 12.5% realizó 13 actividades.

A continuación se presentan los materiales que utilizan los padres de familia para promover la alfabetización en sus hijos que obtuvieron mayor y menor frecuencia registrados en el cuestionario de la lista de cotejo.

REACTIVO	MATERIALES QUE PROMUEVEN LA ALFABETIZACIÓN	FRECUENCIA
19	<i>Libros:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Libros infantiles.</i> - <i>Libros escolares.</i> - <i>Libros académicos.</i> - <i>Libros de literatura universal.</i> 	8
21	<i>Material didáctico:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lápices.</i> - <i>Colores.</i> - <i>Hojas.</i> - <i>Otros:</i> 	8
18	<i>Medios de comunicación impresos:</i>	6

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Periódico.</i> - <i>Revistas.</i> 	
22	<i>Tecnología:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Televisión.</i> - <i>Radio.</i> - <i>Películas.</i> - <i>Videos educativos.</i> - <i>Programas de cómputo.</i> 	6
20	<i>Propaganda</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Anuncios ubicados en algún medio impreso como periódicos y/o revistas.</i> - <i>Letreros ubicados en la calle (Tiendas, espectaculares, etc.)</i> 	2

Tabla 10. Frecuencia de los materiales que utilizan los padres de familia.

Los materiales para promover la alfabetización que utilizan todos los padres de familia participantes en este estudio son los **libros** (*libros infantiles. libros escolares. libros académicos, libros de literatura universal.*) y el **material didáctico** como lápices, colores y hojas.

El uso de la tecnología obtuvo un puntaje alto, ya que de los ocho papás participantes seis hacen uso de la T.V., la radio y la computadora para promover la alfabetización.

Los medios de comunicación impresos como el periódico y las revistas también obtuvieron un puntaje alto, ya que sólo dos papás no los utilizan ya que consideran que la edad de sus hijos no es "apta" para que sean estos materiales utilizados para promover la alfabetización.

De los ocho papás que participaron en la actividad de lectura de cuentos sólo dos papás utilizan la propaganda para promover en sus hijos la alfabetización.

Finalmente, los ocho papás participantes contestaron en el cuestionario de la lista de cotejo que recompensan los esfuerzos de sus hijos por aprender a leer y a escribir, permitiéndoles realizar actividades del agrado de su hijo, dándole afecto ó dándole algún premio como dulces, dinero, paseos, etc.

3. Observación.

El tercer objetivo que tuvo este estudio *fue el observar las actividades cotidianas que realizan los padres relacionadas con el desarrollo de la alfabetización de sus hijos preescolares*. Este objetivo se llevó a cabo mediante el uso de la lista de cotejo (Anexo 5), en una actividad de lectura de cuentos en los salones de la estancia infantil.

Se realizaron un total de ocho observaciones de lectura de cuentos, con una duración promedio de 15 minutos.

En la siguiente tabla se muestra la cantidad de observaciones que se llevaron a cabo en cada uno de los grupos.

SALON	# DE OBSERVACIONES	PARTICIPANTE
Lactantes A	2	MAMA/PAPA
Lactantes C	1	PAPA
Maternal A	1	PAPA
Preescolar 1	2	MAMA/ABUELITA
Preescolar 2	2	MAMA/MAMA

Tabla 11. Número de observaciones que se realizaron en cada grupo la actividad de lectura de cuentos.

De las ocho observaciones que se llevaron a cabo en la estancia infantil, en cuatro sesiones asistió una Psicóloga y la autora del presente trabajo para poder realizar las observaciones pertinentes y así poder determinar la confiabilidad de las observaciones realizadas mediante la lista de cotejo elaborada, de tal manera que se utilizó el procedimiento de nombre **"acuerdo inter-observadores"** (Bakeman y Gottman, 1989. P.107) utilizando la siguiente fórmula:

$$P_A = \frac{N_A \times 100}{N_A + N_D}$$

Donde P_A es el porcentaje de acuerdos, N_A es el número de acuerdos y N_D es el número de desacuerdos que se encuentran presentes para cada observación. Para la observación se definió como acuerdo la concordancia de los observadores de la presencia o ausencia de la actividad indicada en la lista cotejable. En este estudio se utilizó a dos observadores al aplicar la lista de cotejo los cuales fueron una Psicóloga y la autora de este trabajo.

OBSERVACION	Acuerdos	Desacuerdos	Confiabilidad	Porcentaje de acuerdos	Porcentaje de desacuerdos
1	11	4	78.9	73.3%	26.6%
2	15	0	100%	100%	0%
3	14	1	93.3%	93.3%	6.6%
4	12	3	80%	80%	20%

Tabla 12. Confiabilidad de las observaciones que se realizaron.

La confiabilidad obtenida para las observaciones fue de 88.05% en promedio, cuyo puntaje mínimo fue de 78.9 y el máximo de 100.

A continuación se reseñan las observaciones realizadas en cada una de las ocho sesiones de la actividad de lectura de cuentos.

Participante 1.

Observación realizada en el grupo Preescolar 1.

Lo que se observó.

Después de presentarse ante el grupo y realizar una pequeña introducción del por qué de su estancia en el grupo, la mamá procedió a leer el cuento.

Antes de leer el cuento tomó una de las sillas de los niños y se sentó entre ellos, esta ubicación a lo largo del cuento no fue muy buena porque hubo varios niños que tuvieron que pararse para poder observar las imágenes que se les mostraba, situación que a la maestra presente le incomodó y comenzó a regañar a los niños que se paraban.

Durante la actividad de lectura de cuentos, se observó que la mamá antes de leer el cuento, mostró a los niños las imágenes para que anticipen de qué tratará la lectura, de hecho llevó un mural como material didáctico, dónde se mostraban en imágenes los personajes principales del texto. Este material lo utilizó para realizar preguntas que ayudaran a los niños a saber de qué cuento se trataba. Mientras realizaba la lectura de cuentos iba señalando las ilustraciones del propio cuento, pero también se ayudaba del material didáctico que llevó.

Antes de llevar a cabo la lectura del cuento, la mamá hizo mención a los niños de que tenían toda la libertad de preguntar cualquier cosa que no entendieran. De esta manera, los niños durante el cuento realizaron varias preguntas, a las cuales el sujeto dio respuesta. Las preguntas realizadas por los niños estaban dirigidas a explicar palabras desconocidas. Al finalizar la lectura realizó comentarios sobre lo que se leyó y premió a todos los niños por su atención y por querer leer el cuento.

Participante 2.

Observación realizada en el grupo Preescolar 2.

Lo que se observó.

La mamá se presentó con todo el grupo y explicó su visita. Posteriormente leyó el cuento.

El cuento que leyó fue uno que él traía de su casa con el cual sólo su hijo estaba familiarizado. La mamá antes de empezar a leer el cuento dijo el título del libro, sin embargo, la profesora en turno, mencionó que ese cuento ya había sido leído, por lo que sería mejor que lo cambiara

por uno nuevo. La mamá le leyó a la maestra los títulos de las demás historias que se encontraban en su libro, y la maestra fue la que escogió el cuento que se les iba a leer en ese momento. Varios niños pidieron que se les leyera el cuento pasado, pero la maestra insistió que mejor uno nuevo.

Se sentó al frente de todos los niños y comenzó a leer el cuento. Primero mostró la caratula y en ese momento mencionó el título del cuento. Mientras leía cada página no volteó el cuento para mostrarles las imágenes a los niños. Sin embargo al finalizar la lectura de cada página volteaba el cuento y mostraba las ilustraciones realizando una síntesis con sus propias palabras de lo que decía en cada página. En algunas ocasiones leía la siguiente página mostrando el libro a los niños, en esa circunstancia el papá seguía el texto impreso con el dedo, pero la posición en la que se encontraba para leer el cuento no le resultaba cómoda por lo que la maestra se dio cuenta de esto y le pidió que primero leyera la página y después les enseñara a los niños el contenido. Por lo que el sujeto siguió esta sugerencia. De tal forma que las imágenes eran mostradas al finalizar cada página, pero el texto impreso no se siguió más con el dedo.

Realizó comentarios durante la lectura del texto lo que permitió que los niños interactuaran con el papá, de esta manera respondía a las preguntas que se le hacían, explicando aspectos que los niños desconocían como algunas palabras. Algunas de las respuestas que daba el sujeto las relacionaba con experiencias de la vida diaria, lo que permitió que los niños participaran con sus propias experiencias. Sin embargo, cuando los niños aportaban algún comentario que podría ser utilizado por el sujeto para explicar más clara y ampliamente la pregunta realizada, el sujeto no los tomaba en cuenta de esa forma y sólo respondía con un "*si, así es*".

En algunos pasajes del cuento permitió la anticipación de los niños, al realizarles preguntas como "*¿Qué creen que pasó?*", este tipo de preguntas permitió que los niños pusieran atención a la actividad y

participaran. Al finalizar el cuento les preguntó a los niños los aspectos que más les habían gustado. Y procedió a realizarles preguntas de comprensión del texto a los niños, pero no todos le respondían, por lo que el sujeto aprovechó la participación de su hija (que era la única que respondía a las preguntas) para reforzar la comprensión del cuento. Finalmente repartió incentivos por poner atención y participar en la actividad.

Participante 3.

Observación realizada en el grupo Maternal "A".

Lo que se observó.

El papá inició la lectura del cuento sin comentarles a los niños el motivo de su visita.

Se notaba muy nervioso al iniciar la actividad de lectura de cuentos. El papá inició el cuento mencionando el título del cuento. Durante toda la lectura nunca mostró las imágenes, sólo los niños escuchaban lo que decía el sujeto. De esta manera transcurrió toda la lectura, hasta que los niños se empezaron aburrir y comenzaban a salirse de control, por lo que la maestra en turno realizaba varias interrupciones para mantener la disciplina del grupo. En algunos episodios del cuento, el papá hacía ademanes sobre cómo se movían algunos animales, pero al ver esto la maestra le sugirió que mejor les mostrara las imágenes del cuento, que sería más fácil para él y para los niños. También realizó algunos comentarios sobre la lectura que estaba haciendo. Finalmente la maestra fue quién les hizo algunas de las preguntas a los niños sobre el texto que le fue leído, pero los niños no contestaban, por lo que ella misma tenía que responderlas.

La maestra y los niños le pidieron al papá que leyera otro cuento y esta vez comenzó de manera diferente pues relató la historia de acuerdo a las imágenes, no leía el texto impreso ni lo seguía con el dedo, sino que inventó una historia según las imágenes que se presentaban en el

cuento. En esta segunda vez sí mostró las imágenes, pero por petición de la profesora.

Participante 4.

Observación realizada en el grupo Lactantes "C".

Lo que se observó.

El papá optó por traer un libro que se encontraba en su hogar. El cuento que leyó fue uno que él escogió.

Antes de empezar la lectura del cuento se sentó en el piso y los niños alrededor de él, esto les permitió a todos los alumnos tener una buena visión del cuento. Cuando inició la lectura mencionó solamente el título del libro. La lectura del cuento fue corrida, no hizo ningún comentario ni presentó interacción alguna con los niños. Durante el transcurso de la lectura no mostró las imágenes a los niños solamente al final pero sólo se las enseñó y no hizo algún comentario de ellas. El cuento que leyó fue muy largo y como los niños sólo escuchaban la voz se empezaron a distraer, viendo esta situación el papá decidió inventar un final para terminar la lectura en ese momento. Finalmente no hubo ninguna pregunta del papá hacia los niños ni viceversa.

Por petición de la maestra, el papá leyó tres cuentos más, en estas ocasiones mantuvo más interacciones con los niños en comparación con la primera lectura ya que realizó comentarios sobre lo que estaba leyendo. Sin embargo, la lectura de los cuentos siguió siendo corrida sin señalar el texto impreso ni mostrar las imágenes, las cuales sólo fueron mostradas al término de cada cuento.

Participante 5.

Observación realizada en el grupo Lactantes "A".

Lo que se observó.

Para realizar la actividad de lectura de cuentos, el papá hizo uso de uno de los libros que se encontraban en la biblioteca del salón donde se llevó a cabo la actividad.

La lectura que realizó del libro fue de corrido y demasiado rápida, por lo que no mencionó el título y no mostró las ilustraciones. Durante la lectura no interactuó con los niños, sólo hasta el final que realizó una pregunta referente a si les había gustado el cuento.

Participante 6.

Observación realizada en el grupo Lactantes "A".

Lo que se observó.

Para llevar a cabo la actividad de lectura de cuentos la mamá decidió utilizar un libro que se encontraba en la biblioteca del salón.

Comenzó la lectura de cuentos mencionando el título del cuento y señalando las ilustraciones que se encontraban en la portada. El libro que escogió, fue un libro interactivo, el cual tenía varios botones que producía diferentes sonidos, estos estímulos influyeron en que la atención de los niños fuera captada. Durante la lectura del cuento realizó comentarios, y aunque los niños no preguntaron nada, el sujeto explicaba aspectos que él creyó que los niños no comprendían. Las explicaciones que daba trataba de vincularlas con experiencias de la vida cotidiana de los niños.

Participante 7.

Observación realizada en el grupo Preescolar 1.

Lo que se observó.

La abuelita antes de comenzar la actividad, pidió a la maestra acomodar a los niños en un medio círculo, con la finalidad de que todos pudieran tener una buena visibilidad.

Inició su actividad presentándose y diciendo el motivo de su visita al salón de clases, cuando terminó realizó una pequeña dinámica de canto, para poder tranquilizar a los niños. El libro que leyó fue uno que trajo desde su hogar.

Al iniciar la lectura, mencionó el título del cuento y mostró los dibujos que representaban a los personajes, dijo el nombre de cada uno de ellos asegurándose que los niños identificaran.

Cuando leyó no señaló el texto impreso con el dedo y las imágenes que acompañaban al cuento sólo eran mostradas al final de cada página. El mostrar las imágenes era acompañado por un resumen que el sujeto realizó con sus propias palabras de cada página leída. Durante la lectura realizó algunos comentarios breves sobre la trama del cuento, además de hacer preguntas de inferencia a los niños sobre la trama del cuento. También explicó aspectos que desconocían los niños relacionados con el cuento que se estaba leyendo. Las respuestas que daba las relacionaba con aspectos de la vida diaria, además algunos de los niños participaban y el sujeto tomaba esas experiencias que comentaban los niños para poder explicar las dudas. Después de la lectura, tomó un episodio del cuento que hablaba del valor de ser compartidos y comenzó una plática con los niños sobre este tema. Para finalizar pidió a los alumnos que le comentaran que fue lo que más les gustó y lo que no del cuento.

Repartió incentivos los cuales tenían pegados fotografías de diferentes animales, cuando iba entregándolos pidió que cada niño mencionara el nombre del animal que le había tocado.

Participante 8.

Observación realizada en el grupo Preescolar 2.

Lo que se observó.

Después de presentarse y decir el motivo de su visita, la mamá inició la lectura del cuento. Mostró el título, autor y las imágenes del cuento para que los niños pudieran anticipar de qué tratará la lectura. Durante

todo el cuento siguió con su dedo el texto impreso, además de señalar las ilustraciones, las cuales pasaba a enseñar a cada una de las mesas de los niños. Durante la lectura del cuento hizo comentarios, preguntas de inferencia sobre la trama y respondía las dudas que los niños tenían sobre algún aspecto del cuento. Las respuestas que daba las vinculaba con aspectos que los niños comentaban de sus experiencias cotidianas. Los niños participaron mucho durante la lectura, ya que el sujeto realizaba varias preguntas sobre la trama, esta actividad le permitió ir reforzando la comprensión del texto. En cada página se detenía para formular un resumen muy detallado de lo que se había leído. Por petición de los niños realizó una segunda lectura, pero por órdenes de la maestra y por falta de tiempo, la lectura fue de corrida y sin ningún tipo de interacción entre el sujeto y los niños. Al finalizar la lectura preguntó a los niños si les había agradado la lectura y entregó incentivos.

Como se puede observar en las reseñas de cada una de las ocho sesiones de lectura de cuentos, los papás realizan diferentes actividades antes, durante y después de la lectura.

4. Correlación.

El último de los objetivos propuestos en este estudio es el *realizar una correlación entre las prácticas alfabetizadoras reportadas por los padres en el "Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar"* (Vega, 2001a) y *las prácticas alfabetizadoras obtenidas mediante una observación in situ.*

Se utilizó el coeficiente de correlación de rangos ordenados rho de Spearman, para ello se tomaron en cuenta las respuestas dadas en el cuestionario y a la lista de cotejo, obtenidas de los ocho papás participantes en la actividad de lectura de cuentos, además, para realizar el análisis de las correlaciones se tomaron en cuenta de la lista de cotejo sólo los reactivos del 1 al 13, los reactivos 14 al 17 como ya

se mencionó, durante las observaciones realizadas ningún papá llevó a cabo las conductas que registran estos reactivos, por lo que para realizar el análisis se decidió eliminar estos reactivos.

CORRELACIÓN ENTRE TOTAL DE LISTA DE COTEJO Y TOTAL CUESTIONARIO

Se realizó una correlación entre el Total del "Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar" (Vega, 2001a) con el Total obtenido en la lista de cotejo (reactivos del 1 al 13).

Con estos totales se llevó a cabo una correlación, la cual se obtuvo mediante el coeficiente de correlación de rangos ordenados rho de Spearman encontrándose una correlación de -0.600 ($p=0.05$), lo que indica que se obtuvo una correlación negativa no significativa, de tal forma que sucede que conforme el número de las actividades obtenidas en el cuestionario aumenta, el número de actividades registradas en la lista de cotejo disminuye o viceversa, es decir, mientras que el puntaje que se obtiene en el registro de las conductas observadas mediante la lista de cotejo durante la actividad de lectura de cuentos aumenta, el puntaje que se obtiene en el cuestionario disminuye.

		TOTAL LISTA DE COTEJO
Rho de Spearman	TOTAL CUESTIONARIO	-.600
	Coeficiente de correlación	.116
	Sig. (bilateral)	
	N	8

Tabla 13. Coeficiente de correlación de rangos ordenados rho de Spearman obtenido entre el Total del Cuestionario y el Total de la Lista de cotejo.

A continuación se muestra una comparación de los puntajes obtenidos en la lista de cotejo y el cuestionario por cada uno de los participantes.

SUJETO	TOTAL CUESTIONARIO	TOTAL LISTA DE COTEJO
1	44	6
2	80	8
3	134	4
4	113	4
5	85	2
6	85	6
7	69	8
8	84	10

Tabla 14. Puntajes de los ocho sujetos en el Total del Cuestionario y el Total de la Lista de Cotejo.

Al obtenerse una correlación negativa, como puede observarse en la tabla, el incremento en el total del cuestionario se relaciona con una disminución en el total de la lista de cotejo o viceversa. Para poder tener una visualización más clara de la comparación de los puntajes de los sujetos se presenta la siguiente gráfica.

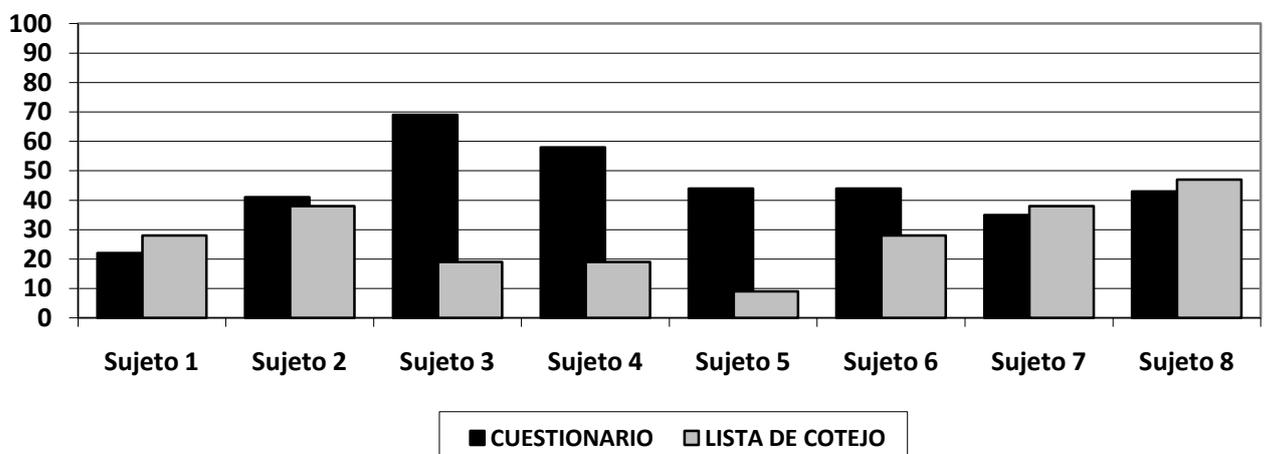


Figura 6. Comparación de los puntajes obtenidos en el cuestionario y los obtenidos en la lista de cotejo convertidos a porcentajes.

Como se puede observar en la gráfica hay una gran diferencia entre los puntajes obtenidos en el cuestionario y los obtenidos en la lista de cotejo. En algunos casos los participantes reportaron en el cuestionario hacer varias prácticas alfabetizadoras en su hogar pero esos resultados no se reflejaron al momento de ser observados en una actividad de lectura de cuentos, también se encontraron participantes que reportaron hacer menos actividades alfabetizadoras en su hogar y durante la actividad de lectura de cuentos llevaron a cabo más actividades que las que habían reportado en el cuestionario.

Para poder ejemplificar esto, se presenta una comparación entre las prácticas que seleccionaron los padres de familia en el cuestionario y las prácticas registradas en la lista de cotejo durante las observaciones, con la finalidad de poder deducir de qué manera se relaciona lo que los padres dicen hacer en sus hogares con lo que realmente hacen durante la lectura de cuentos.

Participante 1

SALON: Preescolar 1

Lo que dice hacer la mamá.

En el cuestionario para padres reportó que diariamente antes de la lectura de cuentos daba la oportunidad al niño de seleccionar el libro que quiere que se le lea, además de que diariamente le muestra las imágenes para que anticipe de que tratará la lectura. Durante la lectura de cuentos reporta que explica a su hijo lo que desconoce. Después de la lectura de cuentos dice hacer comentarios, además de responder las preguntas que el niño le hace y relacionar el contenido del cuento con experiencias de la vida diaria. También reportó que no con tanta frecuencia, pero si más de una vez por semana antes de realizar la lectura de cuentos le muestra a su hijo el título y el autor del cuento. Durante la lectura del cuento realiza comentarios acerca del texto leído

y va señalando las ilustraciones además de seguir con el dedo el texto impreso.

Comparación.

En el cuestionario, la mamá mencionó que daba la oportunidad a su hijo de poder escoger el libro que quiere que se le lea, sin embargo, durante la observación no permitió esta acción, esto puede justificarse por que antes de llevar a cabo la actividad de lectura de cuentos se les dijo a los padres que trajeran un libro con el que ya sus hijos estuvieran familiarizados ó bien podían hacer uso de los libros que se ubican dentro del salón de clases. Por lo que la mamá decidió traer un libro de casa, de esta manera, el cuento que se leyó fue escogido por él.

La mamá también reportó que antes y durante la lectura muestra las imágenes, actividad que llevó a cabo en la lectura del cuento. Hizo uso de material didáctico para poder familiarizar a los niños con el cuento que se les iba a leer y durante la lectura del cuento hacía énfasis en las imágenes del propio cuento y en el material didáctico que trajo. Sin embargo, estas acciones sólo se llevaron a cabo durante la primera mitad del cuento, ya que posteriormente la mamá no volvió a mostrar las imágenes hasta el final del mismo.

Reportó en el cuestionario la actividad de explicar aspectos que su hijo desconoce y realizar comentarios después de la lectura, lo cual también llevó a cabo en la actividad de lectura de cuentos, ya que respondió durante y después de la lectura las preguntas realizadas y finalmente preguntó si les había gustado el cuento a los niños.

Lo que reportó que hacía durante la lectura de cuentos en su hogar, es mostrar el título y el autor, seguir con el dedo el texto impreso y relacionar el contenido del cuento con experiencias de la vida diaria, actividades que no realizó durante la actividad de la lectura de cuentos en la estancia, salvo mostrar el título, acción que sí llevó a cabo.

Participante 2

SALON: Preescolar 2

Lo que dice hacer la mamá.

La participante dos permite que su hijo seleccione el libro que quiere que se le lea. Antes de la lectura muestra las imágenes con la finalidad que el niño anticipe de qué tratará la lectura, además de mostrar el título y el autor del cuento que se va a leer.

Durante la lectura la mamá va siguiendo con su dedo el texto impreso y señalando las ilustraciones. Además realiza comentarios y explica lo que el niño desconoce del texto leído. Al finalizar realiza algún comentario sobre la lectura, responde a las preguntas que le hace su hijo y relaciona el contenido del cuento con experiencias de la vida diaria.

Comparación.

Reporta en el cuestionario que da la oportunidad a su hijo de seleccionar el libro que va a ser leído, situación que no ocurrió durante la actividad de lectura de cuentos ya que el papá tomó la decisión de hacer uso de uno de los cuentos que se encuentran en su hogar. En relación con esto, al presentarse la sugerencia de la profesora en turno del cambio del título del cuento, fue ella quien escogió qué cuento se iba a leer, por lo que no se escucharon las peticiones de los niños.

En el cuestionario, también reportó que antes de la lectura muestra el título y el autor del cuento que se va a leer. En la observación de la lectura de cuentos sólo hizo mención del título, dejando a un lado el autor. Así mismo menciona en el cuestionario que cada vez que lee un cuento le muestra a su hijo las imágenes para que pueda tener alguna idea de qué se tratará la historia, sin embargo, en las observaciones hechas en la actividad de lectura de cuentos primero mostró las imágenes de la portada pero no hizo ningún comentario que permitiera a los niños poder anticiparse sobre qué tratará la lectura. Posteriormente las imágenes fueron enseñadas al finalizar cada página.

En el cuestionario menciona que durante la lectura va siguiendo con su dedo el texto impreso, situación que no se observó en la actividad. La mamá sí tuvo indicios de poner en práctica esta conducta, pero no la llevó a cabo durante toda la lectura por que no supo coordinar su lectura del texto con el señalarlo y el enseñar las imágenes.

En las respuestas al cuestionario, la mamá reporta que realiza comentarios y explica lo que el niño desconoce del texto leído, además de que da respuesta a las preguntas que le son hechas por su hijo y en algunos casos, las respuestas están relacionadas con experiencias de la vida diaria. Lo que se registró en las observaciones fue que la mamá sí permitió que los niños le realizaran preguntas durante y después de la lectura, las cuales fueron contestadas, algunas de ellas fueron contestadas relacionándolas con experiencias que los niños le planteaban al sujeto en sus participaciones, sin embargo sucedió que las participaciones que hacían los niños ya no eran tomadas en cuenta, situaciones que hubieran sido útiles para poder explicar claramente las preguntas que le hacían, además de poder ligarlas con las experiencias personales de cada niño. Un punto que se podría resaltar a comparación de los demás sujetos es que permitió la anticipación durante la lectura, quizá no se dio al principio, pero conforme iba transcurriendo el cuento, la mamá permitía a los niños esa participación y acercamiento al contenido del cuento.

Participante 3

SALON: Maternal "A"

Lo que dice hacer el papá.

El participante tres reporta que aunque no lo hace con mucha frecuencia, pero sí por lo menos una vez por semana le permite a su hijo escoger el libro que quiere que le lean. Y antes de realizar la lectura le muestra el título, el autor y las imágenes para que pueda anticipar de qué tratará el relato.

Durante la lectura el papá va señalando con el dedo el texto impreso, además de mostrar las imágenes presentes en el cuento. Conforme avanza la lectura, realiza comentarios y responde las preguntas que su hijo le hace acerca de lo que desconoce del texto que se está leyendo. Finalmente relaciona lo que se leyó con situaciones de la vida diaria.

Comparación.

Como se mencionó en lo que reportó en el cuestionario, las actividades que realiza en su hogar con respecto a la lectura las realiza por lo menos una vez por semana. Sin embargo, en estas ocasiones reporta que cuando lee un cuento le muestra el título, el autor y las imágenes a su hijo para que pueda anticipar de qué tratará el relato, pero durante la actividad de lectura de cuentos en la estancia, de estas actividades mencionadas sólo mostró el título del cuento. Las imágenes las mostró en una segunda lectura de otro cuento pero esto fue sólo por petición de la maestra del grupo.

También reportó en el cuestionario que durante la lectura de un texto va señalando con el dedo el texto impreso, situación que no se observó durante la actividad de lectura de cuentos, ya que en la primer lectura que realizó en ningún momento les enseñó el contenido del cuento a los niños y en la segunda lectura de otro cuento, prefirió mostrar las imágenes e inventar una historia sin tomar en cuenta el texto impreso. Otra de las actividades que reporta realizar en su hogar es hacer comentarios y responder a las preguntas que su hijo le hace acerca de lo que desconoce del texto que se está leyendo, además de relacionarlo con situaciones de la vida diaria. En las observaciones sólo hizo comentarios sobre el texto.

Participante 4

SALON: Lactantes "C"

Lo que dice hacer el papá.

Las actividades que reporta en el cuestionario el participante tienen una frecuencia variada pero ninguna de las actividades relacionadas con la lectura se llevan a cabo en su hogar diariamente, el tiempo con que realiza las actividades que resultó más frecuente es el de una vez por semana. Por lo que el papá menciona que cada vez que lleva a cabo la actividad de lectura de cuentos en su hogar es común que le muestre a su hijo las imágenes del cuento antes de realizar la lectura para que pueda anticipar de qué tratará. Durante la lectura de cuentos menciona que sigue con el dedo el texto impreso y muestra las ilustraciones, además de responder y hacer comentarios sobre la lectura. Las demás actividades las reportó con una frecuencia mucho menor a una vez por semana.

Comparación.

El papá reporta que cada vez que lleva a cabo la actividad de lectura de cuentos en su hogar, es común que le muestre a su hijo las imágenes del cuento, señalar el texto impreso, además de responder y hacer comentarios sobre la lectura. Sin embargo durante la observación no se llevaron a cabo la mayoría de estas actividades, salvo enseñar las imágenes pero éstas fueron mostradas al final de cada cuento.

Durante las observaciones en la actividad de lectura de cuentos llevó a cabo acciones que reportó en el cuestionario que no hacía, como por ejemplo el decir el título del libro que va a ser leído, ya que en las observaciones en los cuatro cuentos que leyó en todos mencionó el título.

Participante 5

SALON: Lactantes "A"

Lo que dice hacer el papá.

El participante cinco reportó en el cuestionario que las actividades relacionadas con la lectura de cuentos las realiza comúnmente más de una vez por semana. En estas situaciones reporta que da la oportunidad

a su hijo de seleccionar el libro que quiere que se le lea y antes de empezar la lectura le muestra el título, el autor y las imágenes para que pueda anticipar de que tratará la lectura. Durante la lectura va señalando el texto impreso con su dedo, además de hacer comentarios y explicar algunos aspectos que su hijo pudiera desconocer del cuento que se le está leyendo.

Al finalizar la lectura de cuentos responde las preguntas que le hace su hijo y relaciona el contenido del cuento con experiencias de la vida cotidiana.

Comparación.

De todas las actividades relacionadas con la lectura que dijo el papá que realizaba más de una vez por semana, en las observaciones realizadas sólo llevó a cabo el mostrar las ilustraciones, pero esto lo realizó al finalizar la lectura del libro.

Participante 6

SALON: Lactantes "A"

Lo que dice hacer la mamá.

La participante reportó en el cuestionario que las actividades relacionadas con la lectura de cuentos las realiza comúnmente más de una vez por semana. En estas situaciones reporta que da la oportunidad a su hijo de seleccionar el libro que quiere que se le lea y antes de empezar la lectura le muestra el título, el autor y las imágenes para que pueda anticipar de que tratará la lectura. Durante la lectura va señalando el texto impreso con su dedo, además de hacer comentarios y explicar algunos aspectos que su hijo pudiera desconocer del cuento que se le está leyendo.

Al finalizar la lectura de cuentos responde las preguntas que le hace su hijo y relaciona el contenido del cuento con experiencias de la vida cotidiana.

Comparación.

Algunas de las actividades que reportó la mamá que dice hacer más de una vez por semana se observaron durante la actividad de la lectura de cuentos, como por ejemplo el mencionar el título del cuento y mostrar las imágenes durante la lectura, además de hacer comentarios y explicar algunos aspectos que los niños pudieran desconocer del cuento que se le estaba leyendo, estas explicaciones las ligaba con experiencias de la vida cotidiana, lo que facilitó la comprensión de los niños.

También reportó que cada vez que leía un cuento señalaba con el dedo el texto impreso, sin embargo esta actividad no se observó.

Participante 7

SALON: Preescolar 1

Lo que dice hacer la abuelita.

La participante siete reportó que las actividades relacionadas con la lectura de cuentos las lleva a cabo más de una vez por semana. Entre estas actividades permite a su hijo el seleccionar el libro que quiere que se le lea. Durante la lectura, sigue con el dedo el texto impreso y muestra las imágenes, además hace comentarios del texto.

Al finalizar la lectura responde las preguntas sobre lo que su hijo realiza y relaciona el contenido del cuento con experiencias de la vida cotidiana.

Comparación.

La abuelita reportó en el cuestionario que las actividades relacionadas con la lectura las lleva a cabo más de una vez por semana. Cuando realiza estas actividades permite a su nieto el seleccionar el libro que quiere que se le lea, sin embargo durante la actividad de lectura de cuentos, decidió traer un cuento que tiene en su hogar, por lo que los niños no pudieron escoger qué libro querían que se leyera.

También reportó que durante la lectura va siguiendo con su dedo el texto impreso, actividad que no se observó durante la lectura de cuentos, ya que nunca lo señaló.

En el cuestionario mencionó que al leer un cuento le mostraba a su nieto antes y durante la lectura las imágenes, esta actividad fue registrada en las observaciones antes de iniciar la lectura mostrando a los personajes y al finalizar la lectura de cada página.

También reportó en el cuestionario realizar comentarios sobre el cuento que se está leyendo y responder las preguntas que se formulen. Estas actividades se observaron durante la actividad de lectura ya que la participante sí hizo comentarios y preguntas de inferencia sobre la trama, además de relacionar el contenido del cuento con experiencias de la vida diaria de los niños, esta actividad le permitió al sujeto ir reforzando la comprensión del texto en cada uno de los niños.

Un aspecto que se debe resaltar es que al terminar el cuento retomó un episodio del mismo y desarrolló una plática con los niños sobre valores morales, esta actividad le resultó muy buena ya que se pudo percatar de la comprensión que tuvieron los niños del cuento además de reforzarla con situaciones cotidianas.

Participante 8

SALON: Preescolar 2

Lo que dice hacer la mamá.

Las actividades que realiza la participante relacionadas con la lectura de cuentos, las lleva a cabo más de una vez por semana. Cuando lleva a cabo la lectura de cuentos en su hogar permite que su hijo seleccione el cuento que quiere que se le lea. Menciona el título, el autor y muestra las imágenes para que su hijo pueda anticipar de qué tratará la lectura. Durante la lectura va siguiendo con el dedo el texto impreso, además de hacer comentarios y responder a las preguntas que le formula su hijo. El contenido del cuento lo relaciona con experiencias de la vida diaria.

Comparación.

La mamá reportó en el cuestionario que cuando lee un cuento a su hijo le permite seleccionar el libro de su preferencia, esta actividad no se realizó durante las observaciones por que el sujeto decidió traer un cuento de su hogar, por lo que los niños no pudieron seleccionarlo.

Cuando comienza la lectura reportó en el cuestionario que empieza mencionando el título y el autor, además de enseñarle a su hijo las imágenes para que pueda anticipar la lectura. Todas estas actividades sí fueron posibles observarlas durante la actividad, y es importante mencionar que este sujeto fue el único que antes de dar inicio a la lectura mencionó el autor del libro que se les iba a leer a los niños.

También reportó en el cuestionario que durante la lectura va siguiendo con el dedo el texto impreso, además de hacer comentarios y responder a las preguntas que le formula su hijo, todas estas actividades si fueron observadas durante la actividad. En relación con esto, las respuestas que daba a las dudas de los niños las vinculaba con las experiencias de la vida diaria.

Como se puede leer en cada una de las reseñas de los participantes, son variadas las actividades que reportaron en el cuestionario y las actividades que se registraron durante las observaciones. En algunos casos las actividades que reportaron en el cuestionario no son las mismas que llevaron a cabo durante la actividad de lectura de cuentos en la estancia, ya que hay casos en los que se observaron menos actividades de las reportadas o viceversa, casos en los que hicieron las actividades que reportaron más otras que no las papás no se habían percatado que sí las llevaban a cabo.

Es importante mencionar, que quizá un factor que pudo estar interviniendo en el desempeño de los padres al momento de leer el cuento es el hecho de no estar acostumbrados a leer a un grupo de niños, por lo que en casos como el sujeto tres, los nervios jugaron un papel importante en su desempeño. Quizá este factor pudiera haber

disminuido si la actividad se presentara como una diada (papá-hijo) ya que así es como los papás están acostumbrados a llevar a cabo la lectura de cuentos en su hogar.

DISCUSION

La finalidad del presente estudio fue *describir las prácticas alfabetizadoras que realizan los padres de familia para promover la adquisición de la alfabetización en niños preescolares.*

Los resultados obtenidos del "*Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar*" (Vega, 2001a), permitieron identificar las prácticas alfabetizadoras y los materiales que utilizan los padres en su hogar para poder favorecer el desarrollo de la alfabetización en sus hijos. Obteniéndose que las prácticas alfabetizadoras realizadas por los padres se llevan a cabo con una frecuencia que oscila entre diario y una vez por semana. Y que por lo general los padres de familia hacen uso de más de la mitad de los materiales alfabetizadores planteados en el cuestionario, entre los que destacan los lápices, la T.V., películas para niños, libros, la radio y computadoras.

Hablando sobre los materiales, la alfabetización requiere de equipos y medios de apoyo, con la finalidad de hacer un desarrollo más eficaz y eficiente (Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006). Estos materiales son de suma importancia ya que favorecen, facilitan, apoyan o enriquecen el aprendizaje porque dan la oportunidad de interactuar con el objeto de conocimiento, además de motivar al niño al aprendizaje. Resalta en estos resultados que la tecnología ha llegado a ocupar un importante lugar dentro de los materiales que utilizan los padres para favorecer la alfabetización, resultando atractivos para los niños, novedosos y sin un carácter tan escolar en comparación con un libro, sin embargo, estos materiales perderán su atractivo si no se aplican estrategias didácticas con sentido, que permitan hacer de la T.V. o de los videos, medios que desempeñen una verdadera contribución al desarrollo de la alfabetización.

La propaganda, los catálogos y las historietas no son considerados por los padres dentro de los materiales alfabetizadores principales ya que no hacen uso de ellos tan frecuentemente para favorecer la alfabetización de sus hijos. Los padres consideran que los anuncios

ubicados en algún medio impreso como periódicos y/o revistas y los letreros ubicados en la calle (tiendas, espectaculares, etc.), no promueven la alfabetización como la tecnología o un libro. Sin embargo, desde la perspectiva de la alfabetización emergente el dibujo, las conversaciones sobre los personajes de libros de cuentos y sobre las palabras que aparecen en las señales de la calle o en las etiquetas de los alimentos preferidos, forman parte de los inicios de la alfabetización (Mc Lane y Mc Namee, 1999).

Promover que los niños ingresen a la cultura escrita significa ponerlos en contacto con pluralidad de textos escritos como por ejemplo los cuentos, poesías, adivinanzas, canciones, recetas, noticias, historietas, propaganda tal como boletos, volantes, envases, además de involucrarlos en multiplicidad de prácticas lectoras y escritoras (Grunfeld, 2006 en Grunfeld, Rosemberg y Romo, 2006).

Tomando esto en cuenta, resulta importante considerar la propaganda, los catálogos y las historietas como materiales que también pueden favorecer el desarrollo de la alfabetización de los niños, aunque su importancia no sea tan divulgada como la de un libro. De esta manera, haciendo uso de una gama variada de materiales, los niños podrán poseer diversos conocimientos sobre el uso y significado de la lectura y la escritura.

Cualquier tipo de material, desde el más complejo hasta el más elemental es simplemente un recurso didáctico, el aprendizaje no se encuentra en función del material, sino fundamentalmente en base a las estrategias y técnicas didácticas que apliquemos sobre él (Solé, 2000). Los materiales por sí solos no provocan cambios significativos, como menciona Borzone y Rosemberg (2000, p. 132), "no es suficiente que el niño vea "carteles" a su alrededor (...), dado que no se aprende por "inmersión", sino en un contexto de enseñanza que recree situaciones significativas de lectura y escritura".

No es suficiente con tener una vasta cantidad de materiales en el hogar sino también son importantes las actividades que se realizan en relación con ellos. De tal forma que las actividades que llevan a cabo los padres

de familia en el hogar haciendo uso de los diferentes materiales alfabetizadores cobran una importancia trascendental en el favorecimiento de la alfabetización (Purcell-Gates, 1996 en Teberosky y Soler, 2003; Durkin, 1966 en Rosales, 2000; Hilliard y Troxell, 1937 en Downing y Thackray, 1974; Borzone y Rosemberg, 2000).

Como se mencionó anteriormente, las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo los padres de familia, se realizan en los hogares con una frecuencia de diario a una vez por semana, es decir, se realizan en un lapso de tiempo constante, viéndose la alfabetización de sus hijos preescolares favorecida continuamente, ya que los padres de familia involucran a sus hijos en actividades que favorecen el proceso de alfabetización. Un punto importante es que estas actividades permiten acercarse a la escritura y a la lectura a través de su propia realización, es decir, a través de su uso continuo en situaciones que tengan sentido para quienes recurren a ellas, ofreciendo situaciones vivas y reales (Smith, 1997 en Barragán, 2000).

En algunas de las actividades que resultaron con una mayor frecuencia, los padres sirven como modelos esenciales en llevar a cabo la actividad, como por ejemplo en la situación de que "*el niño observa escribir a papá, mamá u otros miembros de la familia diariamente*", el niño va aprendiendo de los hábitos y actitudes que mantiene su familia en relación con la lectoescritura (Clemente y Hernández, 1996; Greybeck y Canizales, 2004 en Peredo, 2004). De esta manera, el niño va construyendo sus propias concepciones y actitudes acerca de la alfabetización con base a lo que observa en su hogar (Teale y Sulzby, 1991 en Dixon-Krauss, 1996; Greybeck y Canizales, 2004 en Peredo, 2004).

Aunado a esto, en los hogares donde se fomenta la alfabetización emergente, se les brinda a los niños la posibilidad de mantener interacciones con materiales, actividades y experiencia alfabetizadoras frecuentemente (Pressley, 1999), además se considera que el contexto alfabetizador favorece el desarrollo de habilidades y conocimientos prelectores (Payne, Whiterhurst y Lonigan, 1994; Romero, Arias y

Chavarría, 2007). Investigaciones como la de Durkin (1966 en Rosales, 2000) concluyen que niños que están en un entorno familiar alfabetizador rico, con muchas oportunidades de interacción con diversos materiales que pueden ser utilizados para favorecer la lectoescritura tienden a presentar un alto interés en aprender a leer y escribir.

En relación con las prácticas que obtuvieron una menor frecuencia se encuentran las actividades que consisten en que los niños y sus padres o algún miembro de la familia visiten el supermercado, la plaza comercial, el mercado, entre otros lugares y hablar sobre lo que ven, acudir a la librería con el propósito de comprar libros, visitar la biblioteca y platicar o comentar de programas de TV, experiencias cotidianas y hechos pasados.

Podemos encontrar una relación muy importante entre la actividad de hacer comentarios de programas de televisión con elegir el uso de la T.V. como uno de los materiales alfabetizadores más importantes. Se puede observar una incongruencia entre seleccionar a la T.V. como el segundo material alfabetizador más importante y reportar que las actividades que se relacionan con el uso de este material no se llevan a cabo con gran constancia. De tal forma que se estaría cumpliendo lo que Solé (2000) y Borzone y Rosemberg (2000) mencionan, que es importante el uso de los materiales alfabetizadores, pero también son importantes las prácticas que se realizan en torno a ellos.

Uno de los objetivos específicos de esta investigación fue el correlacionar las prácticas alfabetizadoras reportadas por los padres en el "*Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar*" (Vega, 2001a) y las prácticas alfabetizadoras obtenidas mediante una observación in situ, de este análisis se obtuvo una correlación negativa no significativa estadísticamente, por lo que conforme el número de las actividades obtenidas en el cuestionario aumenta, el número de actividades registradas en la lista de cotejo disminuye.

El hecho que se haya obtenido estos resultados de este análisis no significa que los padres de familia carezcan de conocimientos o experiencias con respecto al tema ya que como se pudo observar en la sección de resultados, los padres de familia durante las observaciones dan indicios de poseer conocimientos sobre las prácticas alfabetizadoras, sin embargo según la teoría en la que está basado este estudio se pudieran mejorar para poder obtener mayores beneficios en la alfabetización de los niños, es decir, los padres sí llevan a cabo diferentes actividades durante la lectura del cuento, sin embargo, desde la percepción teórica del presente trabajo, muchas de ellas no están siendo lo suficientemente aprovechadas.

Durante la actividad de lectura de cuentos las actividades que obtuvieron una mayor frecuencia fueron "*señalar las ilustraciones del cuento*", "*hacer comentarios durante la lectura del texto*" y "*explicar aspectos que los niños desconocen como las palabras*". Estas actividades tienen mucha importancia porque hacer comentarios durante la lectura es una de las actividades que recomiendan hacer diferentes autores para poder lograr efectos positivos en el desarrollo cognitivo de los niños (Ninio, 1980; Pellegrini, Galda, Perlmutter y Jones, 1994 en Pressley, 1999). Además para el niño pequeño el contexto de un libro lo ofrecen las ilustraciones; el adulto y el niño pueden utilizar las ilustraciones para contextualizar las palabras escritas cuando leen una historia (Garton y Pratt, 1991). Las ilustraciones juegan un importante papel al enriquecer la trama al añadir humor e intriga, al dar pistas instantáneas sobre lo que trata la historia y al permitir al lector reconstruir la trama (en ocasiones sin referencia al texto).

Por el contrario, las actividades que se observaron con una menor frecuencia durante la lectura de cuentos es "*relacionar el contenido del cuento con experiencias de la vida diaria*", "*seguir con el dedo el texto impreso*" y "*mostrar el autor del libro*". La importancia de llevar a cabo estas actividades reside en estimular el conocimiento de los convencionalismos del lenguaje escrito al mostrar a los niños la portada, el título del libro, explicarles que tienen que pasar la página y dónde se

empieza a leer, además permiten a los niños familiarizarse con las conductas que son típicas de la lectura. "El relacionar el cuento con las experiencias cotidianas de los niños, permite una mejor comprensión, proporcionado un marco de referencia estable y conocido y relacionan la comprensión de lo que se escucha con los esquemas previos formados por lo niños con base en su conocimiento del mundo inmediato" (Vega, 2003a, p. 88).

Así mismo, las actividades que no se realizaron por ninguno de los padres participantes en la actividad, es el "*explicar el uso de los libros*" y "*darles la oportunidad de seleccionar el libro que los niños quieran que les lea*".

La actividad de darles la oportunidad a los niños de seleccionar el libro que se les leerá fue una condición que no se controló en el presente estudio, ya que antes de iniciar la actividad se les pedía que trajeran un libro desde su casa o podían hacer uso de los libros que estuvieran en el salón de clases. Esta indicación impidió que los niños tuvieran la oportunidad de escoger los libros, por lo que para próximas investigaciones se debe tener en consideración dicho aspecto.

El resultado obtenido de la correlación puede deberse a que los padres de familia sí tienen presentes las actividades que favorecen la alfabetización de sus hijos, sin embargo, al momento de llevarlas a cabo sucedieron dos cosas:

1) La forma en que las desempeñaban no era la que se sugiere en la literatura, como por ejemplo, el hacer preguntas durante la lectura del texto, en la actividad de lectura de cuento sí las llevaban a cabo ya que hacían preguntas pero la mayoría de las veces no tomaban en cuenta las participaciones que hacían los alumnos. 2) Sucedió que reportaban en el cuestionario para padres no hacer determinadas prácticas alfabetizadoras como el decir el autor o mostrar las imágenes del texto y al momento de la actividad de lectura de cuentos, los padres sí las llevaban a cabo, es decir, en ocasiones los papás dicen no hacer ciertas actividades alfabetizadoras pero en realidad sí las hacen.

Con lo anterior se sugiere ahondar un poco más en la descripción de cómo realizan los padres las actividades alfabetizadoras, porque en ocasiones el seguir con el dedo el texto impreso sólo se llevaba a cabo en las primeras hojas del cuento o el mostrar las imágenes se llevaba a cabo al finalizar la lectura de la página. Por lo que es importante poner atención en la forma en que realizan la actividad, ya que las diferencias entre los estilos para leerle un cuento a un niño son muy importantes porque traen consigo diferentes efectos sobre el desarrollo cognitivo (Ninio, 1980; Pellegrini, Galda, Perlmutter y Jones, 1994 en Pressley, 1999; Heath, 1982 en Pressley, 1999). Tomando en cuenta esto, investigaciones como la de Whitehurst (1988 en Pressley, 1999), muestra la correlación entre la calidad de la lectura de cuentos y el desarrollo de la alfabetización.

Llama la atención las diferencias encontradas entre las prácticas que reportan los padres en el cuestionario y los resultados que se obtienen en las observaciones, sus respuestas satisfactorias en muchos de los ítems pueden ser interpretadas a la luz del sesgo de deseabilidad social que los impulsa (Matesanz, 1997). Este dato da información sobre los conocimientos que tienen los padres de familia acerca de las prácticas que pueden resultar beneficiosas para sus niños, sin embargo esos conocimientos que tienen los padres sobre las prácticas alfabetizadoras conducen a no siempre hacer efectivas dichas prácticas que se reconocen como beneficiosas para los niños, según la teoría de la alfabetización emergente. De tal forma que los padres tienen los conocimientos sobre las prácticas que son favorecedoras de la alfabetización pero con orientación teórica y práctica, estas actividades alfabetizadoras pudieran resultar más efectivas.

Una de las cosas que se debe tomar en cuenta que quizá influyó en estos resultados es que la actividad de lectura de cuentos se llevó a cabo frente a muchos niños y es muy diferente la interacción que se podría haber obtenido en diadas.

Finalmente, los ocho papás participantes contestaron en el cuestionario de la lista de cotejo que recompensan los esfuerzos de sus hijos por

aprender a leer y a escribir, permitiéndoles realizar actividades del agrado de su hijo, dándole afecto ó dándole algún premio como dulces, dinero, paseos, etc. De esta forma podemos darnos cuenta que el premiar los esfuerzos por aprender, da indicios que los papás consideran que la lectura y la escritura son procesos importantes en el desarrollo de sus hijos.

A pesar que se suscitó un cambio en la actividad que se tenía al principio, la lectura de cuentos resultó una actividad que permitió identificar las prácticas que realizan los padres con respecto a la lectura. Como lo afirman Ortíz y Robino (2003), los libros tienen una función importante dentro de la alfabetización emergente ya que la lectura de ellos influye de manera sustancial al desarrollo del vocabulario y el lenguaje, además de crear un interés posterior y disponibilidad para la lectura. En muchas investigaciones se ha evidenciado que el uso del libro en la primera infancia es considerado como un material altamente favorecedor en el proceso de la alfabetización (Ortiz y Robino, 2003; Braslavsky, 2000; Borzone y Rosemberg, 2000; Purcell-Gates, 2003; Ninio y Bruner, 1978 en Carvajal y Ramos, 2000; Morrow, 1995 en Teberosky y Solé, 2003; Lumbelli, 1985 en Carvajal y Ramos, 2000; Sulzby, 1985 en Carvajal y Ramos, 2000; Teberosky y Soler, 2003; Crain-Thoreson y Dale, 1999 en Borzone y Rosemberg, 2000; Whintehurst, 1988, 1994 en Carvajal y Ramos, 2000; Monfort y Juárez, 1980 en Cervera, 1993; Heath, 1982 en Pressley, 1999).

Hay diversos autores que también marcan beneficios que trae consigo el utilizar un libro como material alfabetizador (Morrow, 1995 en Teberosky y Solé, 2003; Lumbelli, 1985; Sulzby, 1985 en Carvajal y Ramos, 2000; Borzone y Rosemberg, 2000; Teberosky y Soler, 2003; Crain-Thoreson y Dale, 1999 en Borzone y Rosemberg, 2000; Wells, 1988 en Cervera, 1993) entre ellos aprender los convencionalismos de la lectoescritura, incremento del repertorio léxico, conciencia fonológica, desarrollo de la imaginación, motivación hacia lo escrito, estimulación de la memoria, fomento de un vinculo positivo entre padres e hijos, entre otros (Monfort y Juárez, 1980 en Cervera, 1993). Por tanto la

lectura de cuentos es considerada como un factor que influye en el éxito o fracaso escolar de los niños en su aprendizaje de la lectura y la escritura.

Una de las aportaciones de este trabajo es la elaboración de una lista de cotejo como un instrumento válido y confiable que permita la observación de actividades realizadas por los padres de familia relacionadas con la alfabetización de sus hijos preescolares. Este instrumento fue sometido a una validación de contenido mediante el establecimiento de acuerdos entre jueces sobre la pertinencia y claridad de los reactivos. Para poder determinar la confiabilidad de las observaciones realizadas se utilizó el procedimiento de nombre "acuerdo inter-observadores" (Bakeman y Gottman, 1989).

La participación de los jueces fue muy importante en la realización de la lista de cotejo ya que al ser expertos en el tema de la Alfabetización Emergente aportaron sus conocimientos para poder obtener los reactivos adecuados que conforman este instrumento. De tal forma que la lista de cotejo posee reactivos que permiten identificar claramente las prácticas alfabetizadoras realizadas por los padres de familia.

La aportación que dio el uso de la lista de cotejo a este estudio fue permitir obtener las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo los padres de familia en una actividad de lectura de cuentos y poder compararlas con las prácticas alfabetizadoras que registraron los padres de familia en el "*Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar*" (Vega, 2001a), permitiendo obtener datos más verídicos de las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo los padres de familia.

El obtener un instrumento válido y confiable como la lista de cotejo permite a posteriores investigaciones hacer uso de ella para identificar de manera precisa, rápida y confiable la presencia o ausencia de las actividades alfabetizadoras que realizan los padres de familia en una situación de lectura o escritura, obteniendo datos cualitativos y cuantitativos si así se desea.

CONCLUSIONES

El presente trabajo describe las prácticas alfabetizadoras que ocurren en los hogares de los niños preescolares y que promueven el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Primeramente el estudio es una más de las evidencias que indican que la alfabetización inicia mucho antes de una educación formal rechazando así las ideas de que los niños llegan sin conocimientos al respecto de la lectura y escritura a la escuela (Nemirovsky, 1999; Barratt – Pugh, 2000; Vega, Macotela, Seda y Paredes, 2006; Fons, 2007; Goodman, 1991; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1994; Teberosky y Soler, 2003).

Al término del presente trabajo se logró cumplir el objetivo de describir las prácticas alfabetizadoras que realizan los padres de familia para promover la adquisición de la alfabetización en niños preescolares. La investigación contempla algunas prácticas que han sido reconocidas por su eficacia para promover la alfabetización, tales como la lectura compartida de cuentos, el ambiente alfabetizador, las actitudes y creencias positivas de la familia orientadas hacia la lectoescritura, el ambiente del hogar rico en experiencias de lectura y escritura, etc. El conocer estas prácticas que se realizan en el hogar permite predecir si en un futuro los niños podrían presentar alguna dificultad al acceder al currículo escolar, de tal forma que los niños en un ambiente alfabetizador pobre se enfrentarán a dificultades posteriores (Clemente, 1999).

De acuerdo con todos los resultados obtenidos en este estudio es importante informar a los adultos que sus prácticas de lectoescritura sean variadas y frecuentes además de contar con hogares en los que se propicie que los niños participen en interacciones que favorezcan el aprendizaje (Teale y Sulzby, 1986 en Soler, 2000; Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1991).

Es necesario realizar programas de apoyo o talleres para padres en los que se les de información sobre aspectos esenciales de la alfabetización

(teorías, desarrollo, favorecimiento, ambiente alfabetizador, lectura de cuentos, etc.), y el buen uso de dichas actividades, ya que tomando en cuenta los resultados obtenidos, durante las observaciones los padres de familia dan indicios de poseer conocimientos sobre las prácticas alfabetizadoras, sin embargo según la teoría en la que está basado este estudio se pueden ampliar y mejorar para poder obtener mayores beneficios y resultados en la alfabetización de los niños.

También es importante que la escuela pueda conocer o por lo menos tomar en cuenta las prácticas alfabetizadoras que suceden en el hogar, de esta manera, los docentes puedan tener una idea de cuáles son los conocimientos previos que poseen cada uno de sus alumnos y tomarlos como punto de partida para poder crear conocimientos significativos (Fons, 2007; González, 1995; Anguita, 2004 en Anguita, Lamps, y Casaseca, 2004; Solé, 2000).

Una parte importante es la falta de vinculación e intervención de los padres en la escuela (Purcell- Gates, 2000; Soler, 2003; Suárez, 2000), por lo que es conveniente tomar en cuenta a los padres en el proceso enseñanza-aprendizaje que tiene lugar dentro de la escuela. Programas como "*Léeme un cuento*" impartidos en las estancias del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), pueden ejemplificar un modelo de acercamiento entre escuela y hogar, sin embargo hace falta motivar y alentar más a los padres a hacerse partícipes en estas actividades mediante exaltar los beneficios que trae consigo la lectura de cuentos para los niños.

LIMITACIONES

- Uno de los puntos importantes que se debe resaltar en este estudio es la cantidad de papás, ya que el estudio se llevó a cabo con pocos participantes, por lo que los resultados obtenidos sólo pueden ser indicativos. Se requiere un estudio con una muestra más amplia para tener datos más fidedignos de su significancia.
- Las autoridades de la estancia pidieron que se llevara a cabo el estudio tomando en cuenta el programa "*Léeme un cuento*", lo cual influyó en que la actividad que se tenía planeada al principio del estudio fuera adaptada al programa de la estancia, situación que también repercutió en la estructura de la lista de cotejo ya que no se aplicó en su totalidad, sólo se aplicó la parte correspondiente a las actividades de lectura y el cuestionario de materiales alfabetizadores.
- Una factor que intervino en los resultados es la instrucción de los libros que van a leer los padres de familia, ya que se les dijo que trajeran un libro de su casa o que podían hacer uso de los que se encontraran en el salón, esto indujo a que los adultos (papás o maestra) fueran los que seleccionaran el libro y no los niños.
- Por motivos de seguridad de los niños, no se permitió tomar fotos ni video durante la actividad de lectura de cuentos, sin embargo la utilización de estos recursos podría haber mostrado información muy valiosa al objetivo del estudio, la cual podría complementar a la obtenida de la lista de cotejo. Las fotografías y el video pudieron haber aportado información cualitativa al estudio además de permitir presentar e ilustrar lo que se obtuvo en la investigación.

APORTACIONES

- ✓ Este estudio permitió describir y saber cuáles son las prácticas y los materiales alfabetizadores que utiliza una muestra de padres mexicanos para favorecer en sus hijos preescolares la alfabetización. Demostrando que a través de la investigación se puede incrementar lo que se sabe sobre el tema.
- ✓ La creación de una lista de cotejo válida y confiable que identifica de manera precisa, rápida y confiable diversas conductas que los padres realizan relacionadas con el favorecimiento de la alfabetización de sus hijos preescolares.

SUGERENCIAS PARA PROXIMOS ESTUDIOS

- Investigar la manera de cómo utilizan los materiales alfabetizadores los padres de familia para obtener datos más completos. Tomando en cuenta los resultados obtenidos y la literatura revisada, resulta importante el saber el cómo utilizan los materiales alfabetizadores lo padres ya que esto permitiría saber la presencia de los materiales en sus hogares, pero también la forma de cómo son usados para promover la alfabetización en sus hijos. No es suficiente con tener una vasta cantidad de materiales en el hogar sino también son importantes las actividades que se realizan en relación con ellos. De tal forma que las actividades que llevan a cabo los padres de familia en el hogar haciendo uso de los diferentes materiales alfabetizadores cobran una importancia trascendental en el favorecimiento de la alfabetización (Purcell-Gates, 1996 en Teberosky y Soler, 2003; Durkin, 1966 en Rosales, 2000; Hilliard y Troxell, 1937 en Downing y Thackray, 1974; Borzone y Rosemberg, 2000). Menciona Solé (2000), Borzone y Rosemberg (2000) que es importante el uso de los materiales alfabetizadores, pero también es importante las prácticas que se realizan entorno a él.

- Se sugiere aplicar en su totalidad la lista de cotejo obtenida. La lista de cotejo aportada por este estudio, es un instrumento válido y confiable, sin embargo por el cambio de actividad planeada en un principio la lista de cotejo no se aplicó en su totalidad, sólo se trabajó con la parte correspondiente a la lectura y a los materiales alfabetizadores, por lo que la sección de la lista de cotejo correspondiente a la escritura no se aplicó en dicho estudio. Por lo que se sugiere llevar a la práctica todas las secciones que componen la lista de cotejo para poder verificar su funcionalidad y de esta manera realizar los cambios pertinentes en su estructura.

REFERENCIAS

- Anguita, M. (2004). Lectura y escritura: puentes para interpretar el mundo desde la educación infantil. En M. Anguita, A. Lamps y S. Casaseca (Eds.), *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (67-78). España: GRAÓ.
- Ary, D., Jacobs, J. y Razavieh, A. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill.
- Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura. (De 0 a 3 años)*. España: Aprendizaje Visor.
- Bakeman, R., y Gottman, J. (1989). *Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Barragán, C. (2000). Poesía y lenguaje escrito en el aula de educación infantil. En F. Carvajal y J. Ramos (Comp.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* (127-137). México: Multimedia.
- Barratt-Pugh, C. (2000). The sociocultural context of literacy learning. En C. Barrath-Pugh, C., M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years*. Philadelphia, PA, EE. UU.: Open University Press
- Borzone, A., y Rosemberg, C. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Argentina: Aique
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 21 (4), 32-43.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? [Versión electrónica], *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 24 (2), 2-17. Recuperado el 14 de julio de 2008, de http://www.oei.es/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.
- Carvajal, F., y Ramos, J. (Coords.). (2000). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*. México: M.C.E.P.
- Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl, M., y Lerne, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.

- Castro, C. (2007). Estimulación en niños, base para el aprendizaje: Especialistas. Recuperado el 23 de enero de 2007. Disponible en red: <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/50349.html>
- Cervera, J. (1993). *Literatura y lengua en la educación infantil*. España: Mensajero.
- Clemente, R., y Hernández, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Clemente, M., y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Chase, C.I. (Ed.). (1978). *Measurement for educational evaluation*. Resumen y Adaptación. Lizbeth Vega, 2008.
- Cohen, J., y Swerdlik, E. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas*. 6ta Ed. México: Mc Graw Hill.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vigotsky in the classroom. Mediated literacy instruction and assessment*. USA: Longman Publishers.
- Downing, J., y Thackray, D. (1974). *Madurez para la lectura*. Argentina: Kapelusz.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Gómez, M. (Comps.). (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México. Siglo XXI.
- Fishman, J. (1988). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fons, M. (2007). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. España: GRAÓ.
- Freire, P. (1992). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores.
- Garton, A., y Pratt, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. España: Paidós.
- Goodman, Y. (1991). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicaciones para la escuela [Versión electrónica], *Lectura y Vida*, 12 (1), 2-8. Recuperado el 23 de

noviembre del 2008, de
<http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/goodman>.

- González, M. (1995). *Entre los pañales y las letras. Acercamiento a la educación inicial*. Argentina: Aique.
- Grunfeld, D., Rosemberg, C. y Romo, E. (2006). Alfabetizar en inicial, ¿sólo con textos? [Versión electrónica], *Dilemas*, enero, 1-18. Recuperado el 20 de febrero de 2009, de http://www.educared.org.ar/infanciaenred/dilemas/sintesis_enero.
- Hildebrand, V. (1989). *Educación infantil. Jardín de niños y preprimaria*. Vol.2. México: LIMUSA.
- Jacobson, E. (2003). Prácticas de lenguaje oral y alfabetización inicial en la escuela: perspectiva sociolingüística. En A. Teberosky y M. Soler (Comp.), *Contextos de alfabetización inicial* (101-116). México: Horsori.
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L., y Molinari, C. (1994). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Argentina: Aique.
- McLane, J., y McNamee, G. (1999). *Alfabetización temprana*. España: Morata.
- Matesanz, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad*. Madrid: Pirámide.
- Molina, S. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Guía didáctica para la escuela infantil*. Málaga: Aljibe.
- Morales, C. (2006). Fomento de la animación de la lectura mediante un modelo de colaboración maestra-psicóloga. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, y H. Paredes. (Eds.), *Alfabetización: retos y perspectivas* (211-224). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Morrison, G. (2005). *Educación preescolar*. España: Pearson Educación.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós.

- Ortiz, D., y Robino, A. (2003). *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*. Argentina: Lugar editorial.
- Parke, R. (1981). *El papel del padre*. Madrid: Morata.
- Payne, A., Whitehurst, G., y Angell, A. (1994). The role of home literacy environment in the developmental of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Peredo, M. (Coord.). (2004). *Diez estudios sobre la lectura*. México: Universidad de Guadalajara.
- Phillips, L., y Walker, L. (1987). Three views of language and their influence on instruction in reading and writing. *Educational Theory*, 37 (2), 135-143.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M., y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica RIDEP*, 21 (1), 61-88. Recuperado el 12 de Mayo de 2009, de http://www.aidep.org/03_ridep/R21/R214res.pdf
- Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. España: Ariel.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Pressley, M. (1998). *Cómo enseñar a leer*. España. Paidós
- Purcell-Gates, V. (2003). La alfabetización familiar: coordinación entre los aprendizajes de la escuela y el hogar. En A. Teberosky y M. Soler (Comp.), *Contextos de alfabetización inicial* (31-45). México: Horsori.
- Ramos, J. (1999). Del dibujo libre al cuento. Una conquista compartida en un ambiente alfabetizador. En F. Carvajal y J. Ramos (Comp.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? II. Formación y práctica docente*. España: M.C.E.P Sevilla.
- Rockwell, E. (1991). *Los usos de escolares de la lengua escrita*. En E. Ferreiro y M. Gómez (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura escritura*. México: Siglo XXI.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.

- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Romero, S., Arias, M. y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses [Versión electrónica], *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7 (3), 1-14. Recuperado el 12 de enero de 2009, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Rosales, E. (2000). *Evaluación de las habilidades de la lectoescritura*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Seda, I. (2003). La lectoescritura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg. *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (81-82). México: Trillas.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 16 (3), 37-45.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. España: GRAÓ
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (Comp.), *Contextos de alfabetización inicial*. México: Horsori.
- Suárez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Suárez, A. (2005). *Fomento de la lectura en preescolar a través de la lectura de cuentos*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Teberosky, A., y Soler, M. (Comp.). (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. México: Horsori.
- Tracey, D., y Morrow L. (2006). *Lenses on reading*. N.Y.: Guilford.
- UNESCO. *La alfabetización*. Recuperado el 23 de Junio de 2008. Disponible en red:

http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=43048&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

- Uribe, O. (1974). *La sociolingüística actual. Algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones*. México: UNAM
- Valle, F. (1991). *Psicolingüística*. Madrid: Morata
- Vega, L. (2001a). *Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar*. Coordinación de maestría y doctorado en psicología. UNAM.
- Vega, L. (2001b). Evaluación del desarrollo de la alfabetización en niños preescolares: alternativas a las pruebas de aprestamiento. *Integración. Educación y Desarrollo Psicológico*, 13 (15-16), enero-diciembre.
- Vega, L. (2003a). 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. (2003b). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología. UNAM., 5-16.
- Vega, L., Macotela, F., Seda, I., y Paredes, H. (2006). *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: UNAM.
- Vega, L., y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: UNAM.
- Villiers, P. y Villiers, J. (1980). *Primer lenguaje*. Madrid: Morata.
- Zepeda, S. (2005). *Efectos del tipo de interacción madre-hijo durante la lectura de cuentos sobre la alfabetización emergente de niños preescolares*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología. UNAM., 36.

ANEXOS

ANEXO 1. "Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar" (Vega, 2001)

**UNAM COORDINACION DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
MAESTRIA EN PSICOLOGIA. RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR
CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA LECTURA QUE SE REALIZAN EN EL HOGAR**

ESTIMADO (A) PADRE Y / O MADRE DE FAMILIA

El presente cuestionario tiene la finalidad de identificar aquellas actividades relacionadas con la lectura que se llevan a cabo en el hogar. Le rogamos contestar con absoluta veracidad ya que sus respuestas serán **absolutamente confidenciales** y servirán sólo para fines de investigación.

Agradecemos su colaboración

NOMBRE DEL NIÑO(A) _____

GRADO _____ FECHA _____

CONTESTA EL CUESTIONARIO: Padre () Madre ()

NOMBRE DE QUIEN CONTESTA _____

I INFORMACION ADICIONAL

ESCOLARIDAD DEL PADRE _____

ESCOLARIDAD DE LA MADRE _____

II MATERIALES DE LECTURA

Por favor MARQUE aquellos materiales de lectura que se encuentran en su hogar y que ESTÁN A DISPOSICIÓN DEL NIÑO

- () Libros para niños
- () Libros para adultos
- () Enciclopedias
- () Revistas para niños
- () Revistas para adultos
- () Cuentos para niños
- () Historietas
- () Catálogos
- () Periódicos
- () Circulares
- () Propaganda diversa
- () Películas en video para niños

- () Televisión
- () Radio
- () Programas de cómputo con letras o números
- () Juguetes para insertar o mover letras o números
- () Disfraces
- () Títeres
- () Pizarrón
- () Papel para escribir o dibujar
- () Lápices
- () Gises
- () Plastilina
- () Crayolas o colores
- () Otros Especificar: _____

III. ACTIVIDADES DE LECTURA

MARQUE el número que corresponda en su caso, a la frase que se presenta a la izquierda.
QUE SIGNIFICA CADA NÚMERO:

1. Diario
2. Más de una vez por semana
3. Una vez por semana
4. Cada quince días
5. Una vez al mes
6. Menos de una vez al mes

1. Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura.	1 2 3 4 5 6
2. Papá, mamá u otros miembros de la familia explica al niño cómo se usan los libros.	1 2 3 4 5 6
3. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen u ojean libros, revistas o el periódico al niño.	1 2 3 4 5 6
4. El niño lee a papá, mamá u otros miembros de la familia.	1 2 3 4 5 6
5. El niño observa leer a papá, mamá u otros miembros de la familia.	1 2 3 4 5 6
6. Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un libro para leer, mientras ellos leen.	1 2 3 4 5 6
7. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño.	1 2 3 4 5 6
8. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso cotidiano.	1 2 3 4 5 6
9. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño letreros y mensajes que se encuentran en el camino cuando van por la calle.	1 2 3 4 5 6
10. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el contenido de mensajes enviados por alguno de ellos o una persona ajena a la familia (Por. Ej. la maestra).	1 2 3 4 5 6
11. Papá, mamá u otros miembros de la familia platican o comentan con el niño de programas de TV, experiencias cotidianas, hechos	1 2 3 4 5 6

pasados, etc.	
12. Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño.	1 2 3 4 5 6
13. Papá, mamá u otros miembros de la familia visitan el supermercado, la plaza comercial, el mercado, entre otros lugares y hablan sobre lo que ven.	1 2 3 4 5 6
14. Papá, mamá u otros miembros de la familia recompensan los esfuerzos del niño por aprender a leer.	1 2 3 4 5 6
15. Algún miembro de la familia visita la biblioteca con el niño.	1 2 3 4 5 6
16. Papá, mamá u otros miembros de la familia recompensan los esfuerzos del niño por aprender a escribir.	1 2 3 4 5 6
17. Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un lápiz y papel cuando ellos escriben.	1 2 3 4 5 6
18. El niño observa escribir a papá, mamá u otros miembros de la familia.	1 2 3 4 5 6
19. Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras.	1 2 3 4 5 6
20. Papá, mamá u otros miembros de la familia hacen juntos la lista de las compras o despensa.	1 2 3 4 5 6
21. Papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño.	1 2 3 4 5 6
22. Papá, mamá u otros miembros de la familia se comunica con el niño a través de notas y recados.	1 2 3 4 5 6
ANTES DE LA LECTURA DE CUENTOS	
23. Papá, mamá u otros miembros de la familia dan la oportunidad al niño de seleccionar el libro que quiere que se le lea.	1 2 3 4 5 6
24. Papá, mamá u otros miembros de la familia muestran las imágenes para que el niño anticipe de que tratará la lectura.	1 2 3 4 5 6
25. Papá, mamá u otros miembros de la familia le muestran al niño el título y el autor.	1 2 3 4 5 6
DURANTE LA LECTURA DE CUENTOS	
26. Papá, mamá u otros miembros de la familia hacen comentarios acerca del texto.	1 2 3 4 5 6
27. Papá, mamá u otros miembros de la familia señalan las ilustraciones.	1 2 3 4 5 6
28. Papá, mamá u otros miembros de la familia siguen con el dedo el texto impreso.	1 2 3 4 5 6
29. Papá, mamá u otros miembros de la familia explican lo que el niño desconoce.	1 2 3 4 5 6
DESPUES DE LA LECTURA DE CUENTOS	
30. Papá, mamá u otros miembros de la familia hacen comentarios.	1 2 3 4 5 6
31. Papá, mamá u otros miembros de la familia responden a las preguntas del niño sobre la lectura	1 2 3 4 5 6
32. Papá, mamá u otros miembros de la familia relacionan el contenido de los cuentos con experiencias de la vida diaria.	1 2 3 4 5 6

IV. Si usted estuviera de acuerdo en permitir que se le observe en una actividad de lectura de cuentos con su hijo, por favor marque la opción DE ACUERDO

() DE ACUERDO

() EN DESACUERDO

Si contestó DE ACUERDO, por favor especifique el horario (dentro del horario habitual de clases del niño)

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2. LISTA DE COTEJO ENVIADA A LOS JUECES.

Experto:

La lista de cotejo que se le presenta a continuación forma parte de un estudio referente a las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo los padres de familia con sus hijos dentro de una situación controlada, solicitamos su apoyo para poder indicar si los reactivos planteados son:

1. Pertinentes para indagar los materiales y actividades que llevan a cabo los padres de familia dentro de una situación controlada y guardan relación con la lectura y la escritura.
2. Entendibles.
3. Algún comentario adicional que quiera proporcionar.

¿HACE USO DE LOS SIGUIENTES MATERIALES?	Pertinente	Entendible	Comentarios
Periódicos y/o revistas			
Propaganda			
Libros en general			
Juguetes			
Material didáctico			
Películas y/o videos y/o programas de computo			
Televisión y/o radio			
¿QUE ACTIVIDADES REALIZA?			
Lee en presencia de su hijo			
Escribe en presencia de su hijo			
Lee u hojea libros, revistas o periódicos con su hijo			
Platican sobre el material escrito que hay dentro del salón			
Recompensa los esfuerzos de su hijo por aprender a escribir o leer			
Escribe con su hijo			
Habla sobre lo que escribieron			
Escucha a su hijo leer			
Comentan juntos lo que su hijo leyó			
Responde a las preguntas de su hijo sobre la lectura			
Responde a las preguntas de su hijo sobre la escritura			
Pide al niño que narre con sus propias palabras alguna lectura anterior			
Platica o comenta con su hijo de programas de TV, experiencias cotidianas, hechos pasados, etc.			
CUANDO EL PADRE DE FAMILIA ESTA LEYENDO, ¿HACE LO SIGUIENTE?			
Da la oportunidad al niño de seleccionar el libro que quiere que se le lea			
Antes de leer el libro le muestra al niño el titulo y el autor			
Relaciona el contenido del cuento con experiencias de la vida diaria			

Explica durante la lectura del libro lo que s hijo desconoce			
Antes de leer el cuento, le muestra a su hijo imágenes para que el niño anticipe de que tratará la lectura			
Explica a su hijo cómo se usan los libros			
Durante la lectura señala las ilustraciones			
Sigue con el dedo el texto impreso			
Hace comentarios durante la lectura del texto			
Hace comentarios después de la lectura de l texto			

ANEXO 3. LISTA DE COTEJO FINAL

LISTA DE COTEJO SOBRE ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN

Fecha: _____ Nombre del padre ó tutor: _____ Escenario: _____

Nombre del observador: _____ Confiabilidad: _____

I. <u>ACTIVIDADES</u>	SI	OBSERVACIONES
Actividades que realiza el padre ó tutor para promover la alfabetización en el niño.		
LECTURA		
1. Lee en presencia del niño.		
2. Lee u ojea con el niño: - Libros (infantiles, académicos, etc.) - Revistas. - Periódicos		
3. Explica al niño cómo se usan los libros.		
4. Da la oportunidad al niño de seleccionar el libro que quiere que se le lea.		
5. Antes de leer el cuento, muestra al niño las imágenes para que anticipe de que tratará la lectura.		
6. Cuando va a leerle un libro al niño, le muestra el título y el autor.		
7. Durante la lectura del cuento, sigue con su dedo el texto impreso.		
8. Durante la lectura señala las ilustraciones del cuento.		
9. Hace comentarios durante la lectura del texto, por ejemplo: - <i>"Bien hecho, ahora has aprendido más acerca de..."</i> - <i>Otros:</i>		
10. Explica durante la lectura del libro aspectos que el niño desconoce como: - Palabras - Hechos - Otros:		
11. Responde a las preguntas que el niño realiza sobre la lectura. - <i>"Me parece que tienes razón porque....", ó, "Si porque en el otro libro te acuerdas que..."</i> - <i>Otros:</i>		
12. Relaciona el contenido del cuento con experiencias de la vida diaria.		
13. Hace comentarios después de la lectura del texto, como por ejemplo: - Pregunta al niño qué fue lo que le gustó y lo que no de la lectura y por qué. - <i>Otros:</i>		
14. Le pide al niño que le cuente el cuento siguiendo las ilustraciones, sin que lea el adulto.		

15. Escucha al niño leer.		
16. Comentan juntos lo que el niño leyó.		
17. Pide al niño que narre con sus propias palabras alguna lectura inmediatamente anterior.		
ESCRITURA		
18. Escribe en presencia del niño.		
19. Escribe con el niño: - La lista del mercado. - Cartas a algún familiar. - Recados. - Otros:		
20. Habla con el niño acerca de lo que escribieron juntos.		
21. Responde a las preguntas que el niño realiza sobre la escritura: - <i>"Me parece que tienes razón porque..."</i> - Otras:		
22. Platica sobre el material escrito (letreros, libros, revistas, etc.) que hay en el salón de clases del niño.		
23. Platica o comenta con su hijo acerca de: - Programas de T.V. - Experiencias cotidianas. - Hechos pasados. - Otros:		
II. CUESTIONARIO		
¿El padre ó tutor utiliza los siguientes materiales para promover la alfabetización en el niño?	SI	OBSERVACIONES
24. Medios de comunicación impresos: - Periódico. - Revistas.		
25. Libros: - Libros infantiles. - Libros escolares. - Libros académicos. - Libros de literatura universal.		
26. Propaganda - Anuncios ubicados en algún medio impreso como periódicos y/o revistas. - Letreros ubicados en la calle (Tiendas, espectaculares, etc.)		
27. Material didáctico: - Lápices. - Colores. - Hojas - Otros:		
28. Tecnología: - Televisión. - Radio. - Películas. - Videos educativos. - Programas de cómputo.		
29. De que manera recompensa los esfuerzos de su hijo por aprender a escribir o leer: - Permitiéndole realizar actividades del agrado de su hijo como ver T.V., jugar con sus juguetes, etc. - Dándole afecto.		

<ul style="list-style-type: none">- Dándole algún premio como dulces, dinero, paseos, etc.- Otros:		
---	--	--

ANEXO 4. SITUACION ACTUAL DE LOS REACTIVOS.

REACTIVO ANTERIOR	<u>DECIA</u>	REACTIVO ACTUAL	<u>DICE</u>
1	Periódicos y/o revistas	24	Medios de comunicación impresos: 1. Periódico. 2. Revistas.
2	Propaganda	26	Propaganda: 3. Anuncios ubicados en algún medio impreso como periódicos y/o revistas. 4. Letreros ubicados en la calle (Tiendas, espectaculares, etc.).
3	Libros en general	25	Libros: 5. Libros infantiles. 6. Libros escolares. 7. Libros académicos. 8. Libros de literatura universal.
4	Juguetes		ELIMINADO
5	Material Didáctico	27	Material Didáctico: 9. Lápices. 10. Colores. 11. Hojas. 12. Otros:
6 y 7	Películas y/o videos y/o programas de cómputo. Televisión y/o radio.	28	Tecnología: 13. Televisión. 14. Radio. 15. Películas.

			<p>16. Videos educativos</p> <p>17. Programas de cómputo.</p>
12	Recompensa los esfuerzos de su hijo por aprender a escribir o leer.	29	<p>De que manera recompensa los esfuerzos de su hijo por aprender a escribir o leer.</p> <p>18. Permitiéndole realizar actividades del agrado de su hijo como ver T.V., jugar con sus juguetes, etc.</p> <p>19. Dándole afecto.</p> <p>20. Dándole algún premio como dulces, dinero, paseos, etc.</p> <p>21. Otros:</p>
10	Lee u ojea libros, revistas o periódicos con su hijo.	2	<p>Lee u hojea con el niño:</p> <p>22. Libros (infantiles, académicos, etc.)</p> <p>23. Revistas.</p> <p>24. Periódicos.</p>
11	Platican sobre el material escrito que hay dentro del salón.	22	Platican sobre el material escrito (letreros, libros, revistas, etc.) que hay en el salón de clases del niño.
19	Pide al niño que narre con sus propias palabras alguna lectura anterior.	17	Pide al niño que narre con sus propias palabras alguna lectura inmediatamente anterior.
13	Escribe con su hijo.	19	<p>Escribe con el niño:</p> <p>25. La lista del mercado.</p> <p>26. Cartas a algún familiar.</p> <p>27. Recados.</p> <p>28. Otros:</p>
17	Responde a las preguntas de su hijo sobre la lectura.	11	<p>Responde a las preguntas que el niño realiza sobre la lectura:</p> <p>29. "Me parece que tienes razón porque...", o, "Si</p>

			<p><i>porque en el otro libro te acuerdas que..."</i></p> <p>30. Otros:</p>
20	Platica o comenta con su hijo de programas de T.V., experiencias cotidianas, hechos pasados, etc.	23	<p>Platica o comenta con su hijo acerca de:</p> <p>31. Programas de T.V.</p> <p>32. Experiencias cotidianas.</p> <p>33. Hechos pasados.</p> <p>34. Otros:</p>
24	Explica durante la lectura del libro lo que su hijo desconoce.	10	<p>Explica durante la lectura del libro aspectos que el niño desconoce como:</p> <p>35. Palabras.</p> <p>36. Hechos.</p> <p>37. Otros:</p>
26	Explica a su hijo cómo se usan los libros.	3	Explica al niño cómo se usan los libros.
29	Hace comentarios durante la lectura del texto.	9	<p>Hace comentarios durante la lectura del texto, por ejemplo:</p> <p>38. <i>"Bien hecho, ahora has aprendido más acerca de..."</i></p> <p>39. Otros.</p>
30	Hace comentarios después de la lectura del texto.	13	<p>Hace comentarios después de la lectura del texto, como por ejemplo:</p> <p>40. <i>Pregunta al niño qué fue lo que le gustó y lo que no de la lectura y por qué.</i></p> <p>41. Otros:</p>

NOTA. Los reactivos que aparecen sombreados dentro de la tabla, se ubican en el cuestionario de materiales alfabetizadores de la lista de cotejo final.

ANEXO 5. LISTA DE COTEJO UTILIZADA EN LAS OBSERVACIONES

LISTA DE COTEJO SOBRE ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN

Fecha: _____ **Inicio:** _____ **Fin:** _____ **Nombre del padre ó tutor:** _____

Escenario: _____ **Número de niños presentes:** _____ **Nombre del observador:** _____

Confiabilidad: _____

<u>ACTIVIDADES</u>		
Actividades que realiza el padre ó tutor para promover la alfabetización en el niño.	SI	OBSERVACIONES
LECTURA		
1. Lee u ojea con los niños: <ul style="list-style-type: none"> - Libros (infantiles, académicos, etc.) - Revistas. - Periódicos 		
2. Explica a los niños cómo se usan los libros.		
3. Da la oportunidad a los niños de seleccionar el libro que quieren que se les lea.		
4. Antes de leer el cuento, muestra a los niños las imágenes para que anticipen de que tratará la lectura.		
5. Cuando va a leerles un libro a los niños, les muestra el título y el autor.		
6. Durante la lectura del cuento, sigue con su dedo el texto impreso.		
7. Durante la lectura señala las ilustraciones del cuento.		
8. Hace comentarios durante la lectura del texto, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Bien hecho, ahora han aprendido más acerca de....”</i> - Otros: 		
9. Explica durante la lectura del libro aspectos que los niños desconocen como: <ul style="list-style-type: none"> - Palabras - Hechos - Otros: 		
10. Responde a las preguntas que los niños realizan sobre la lectura. <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Me parece que tienes razón porque....”, ó, “Si porque en el otro libro te acuerdas que...”</i> - Otros: 		
11. Relaciona el contenido del cuento con experiencias de la vida diaria.		
12. Hace comentarios después de la lectura del texto, como por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Pregunta a los niños qué fue lo que les gustó y lo que no de la lectura y por qué. - Otros: 		
13. Aprovecha la participación de los niños que han comprendido la historia para reforzar la comprensión de los niños que no lo han hecho		
14. Les pide a los niños que le cuenten el cuento siguiendo las ilustraciones, sin que lea el adulto.		

15. Escucha a los niños leer.		
16. Comentan juntos lo que los niños leyeron.		
17. Pide a los niños que narren con sus propias palabras alguna lectura inmediatamente anterior.		
III. CUESTIONARIO		
¿Usted utiliza algunos de los siguientes materiales para promover la alfabetización en su hijo?	SI	OBSERVACIONES
18. Medios de comunicación impresos: - Periódico. - Revistas.		
19. Libros: - Libros infantiles. - Libros escolares. - Libros académicos. - Libros de literatura universal.		
20. Propaganda - Anuncios ubicados en algún medio impreso como periódicos y/o revistas. - Letreros ubicados en la calle (Tiendas, espectaculares, etc.)		
21. Material didáctico: - Lápices. - Colores. - Hojas - Otros:		
22. Tecnología: - Televisión. - Radio. - Películas. - Videos educativos. - Programas de cómputo.		
23. De que manera recompensa los esfuerzos de su hijo por aprender a escribir o leer: - Permitiéndole realizar actividades del agrado de su hijo como ver T.V., jugar con sus juguetes, etc. - Dándole afecto. - Dándole algún premio como dulces, dinero, paseos, etc. - Otros:		

ANEXO 6. LISTA COTEJABLE PARA LECTURA DE CUENTOS EN LA ESCUELA (Vega 2001)

LISTA COTEJABLE PARA LA LECTURA DE CUENTOS EN LA ESCUELA

Vega, 2001

ESCUELA: _____ GRADO: _____ MAESTRA: _____ FECHA: _____ NÚMERO DE NIÑOS PRESENTES: _____ INICIO: _____ FIN: _____ APLICADOR(a): _____

ACTIVIDADES DE LA MAESTRA	RESPUESTA DEL NIÑO
ANTES DE LA LECTURA	
Pide a los niños que seleccionen el libro que les gustaría que les leyeran.	
Muestra el título del libro y el nombre del autor	
Mira el libro y las ilustraciones con los niños	
Modela el uso del libro	
Discute con los niños el posible contenido del libro, estimulándolos a hacer predicciones	
Relaciona las experiencias cotidianas de los niños con el posible contenido del cuento	
Explica lo que los niños desconocen	
DURANTE LA LECTURA	
Narra la historia	
Lee la historia	
Señala las ilustraciones	
Al leer, sigue con el dedo el texto impreso enfatizando que las palabras son las que cuentan la historia y la dirección de la lectura	
Hace pausas para cuestionar a los niños respecto de palabras conocidas	

Hace comentarios y / o preguntas respecto del texto		
Hace conexiones entre el texto y los eventos cotidianos que los niños conocen		
Explica lo que los niños no comprenden o desconocen		
Hace preguntas sobre el contenido de la historia (trama)		
Pregunta los nombres de los personajes		
Pregunta características de los personajes		
Hace preguntas descriptivas (respecto de los detalles al interior de la historia)		
Estimula a los niños a hacer comentarios		
Estimula a los a niños a hacer predicciones		
Estimula a los niños a anticipar el final de la historia		
Estimula el intercambio de experiencias entre los niños		
Estimula la elaboración de inferencias		
Estimula la predicción del final del texto		
Estimula la elaboración de conclusiones		
Permite a los niños que intenten leer		
Estimula a los niños para que intenten leer		
Explica el significado de las palabras que los niños desconocen		
Responde a las preguntas de los niños		
Promueve que los niños intenten identificar palabras		
Promueve que los niños conozcan los convencionalismos de la lectura		
Cuando los niños interrumpen, aprovecha las interrupciones para estimular la comprensión		
Promueve que todos los niños participen		
DESPUÉS DE LA LECTURA		

Pregunta a los niños si le gustó la historia		
Hace comentarios respecto de la historia		
Al comentar la historia, relaciona lo acontecido en ella con las experiencias cotidianas de los niños		
Pide a los niños que representen por medio de dibujos o palabras lo acontecido en la historia		
Pide a los niños que cuenten la historia en sus propias palabras		
Si al contar los niños se centra sólo en una o algunas ilustraciones, les instiga por medio de preguntas o comentarios para que se refieran a la totalidad de la historia		
Aprovecha la participación de los niños que han comprendido la historia para reforzar la comprensión de los niños que no lo han hecho		
Pide a los niños que releen la historia, dando la oportunidad de hacerlo a diferentes niños		
Estimula los intentos de los niños por releer la historia		
Si los niños rehúsan leer, los estimula para que lo intenten		
TOTAL		