



UNAM IZTACALA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA**

Nombre del trabajo: "Efectos de un programa sobre prácticas de alfabetización inicial en niños preescolares"

Tipo de trabajo: Reporte de investigación

Título por el que se opta: Licenciatura en Psicología

Nombre del alumno: Madrigal Martínez Yessica Vanessa

Nombre de Asesor: Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez

Nombre de sinodales: Lic. Ángela María Hermsillo García  
Mtro. Ulises Delgado Sánchez  
Lic. Juan Pablo Rugerío Tapia  
Lic. Alfredo López Hernández.



Mes y Año de presentación: Agosto 2011



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.

## ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción.....	3
a) Síntesis del proyecto de investigación general.....	3
b) Proceso de Alfabetización Inicial.....	7
c) Desarrollo de la lectura y la escritura.....	12
d) Papel de la Escuela.....	28
e) Papel de la Familia.....	33
Capítulo 2. Reporte del estudio.....	50
Objetivo.....	50
Participantes.....	50
Instrumentos.....	50
Metodología.....	52
Procedimiento.....	53
Análisis de Datos.....	55
Capítulo 3. Resultados, Discusión y Conclusiones.....	56
Referencias.....	67

## CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

El presente reporte forma parte de una investigación general que se lleva a cabo dentro del Proyecto de Aprendizaje Humano de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Dicha investigación se lleva a cabo bajo la responsabilidad de la Dra. Yolanda Guevara Benítez, dentro de la Línea Fracaso Escolar en Educación Básica Primaria. Colaboran en la línea los profesores: Lic. Ángela Hermosillo García, Mtro. Ulises Delgado Sánchez, Lic. Juan Pablo Rugerío Tapia, Lic. Alfredo López Hernández y Lic. Claudia Flores Rubí.

En el presente escrito se expondrán inicialmente las características generales del proyecto de investigación en el que se participó, en seguida se expone una revisión de las investigaciones realizadas en el campo de la psicología educativa, relacionadas con el tema de la alfabetización inicial, tema central de la presente investigación. Tales investigaciones fueron agrupadas como sigue: A) Proceso de Alfabetización Inicial, B) Desarrollo de la lectura y la escritura, C) Papel de la Escuela y D) Papel de la Familia. En un segundo capítulo de este escrito se exponen los aspectos metodológicos del programa que se aplicó a madres de familia de escuelas preescolares públicas, para probar su efecto sobre prácticas de alfabetización inicial en niños preescolares, y que es el motivo de la investigación aquí reportada. Por último, el tercer capítulo expone los resultados, la discusión y las conclusiones del presente trabajo.

### **Síntesis del proyecto de investigación general**

#### *Antecedentes de la Línea de investigación:*

Uno de los temas de mayor importancia educativa se refiere al proceso de alfabetización, la cual ha sido definida como el uso funcional, social y cognitivo de la lengua oral y escrita. Los psicólogos del desarrollo (Baker, Mackler, Sonnenschein, y Serpell, 2001; Cadieux y Boudreault, 2005; Garton y Pratt, 1991; Stahl y Yaden, 2004) coinciden en que este proceso inicia desde edades tempranas de la vida, por ello, en las últimas dos décadas ha cobrado gran interés el concepto de alfabetización inicial o emergente, que se lleva a cabo durante los años preescolares. A través de diversos trabajos realizados por autores como Saint-Laurent et al (1997), Sulzby y Teale (1991) y Juste y

Kadaraveck (2002), se llega a definir la alfabetización inicial como aquellos conocimientos, conductas y habilidades que pueden llegar a presentar los niños cuando aún no se incorporan en actividades alfabetizadoras de lecto-escritura convencional, dentro de una institución educativa formal. En esta categoría se incluyen, por un lado, todas las habilidades de comunicación oral y por otro lado, todos los intentos de los niños para interpretar y utilizar símbolos impresos, con el objetivo de mantener o entablar una comunicación, sin importar que tales símbolos sean representados por medio de dibujos, garabatos o letras (Guevara et al, 2008; Seda, 2003; Suárez, 2000).

La concepción del desarrollo de la alfabetización en edades preescolares se basa en los siguientes principios: a) el lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera interrelacionada, por lo que la competencia en el lenguaje oral afecta el nivel de competencia en el lenguaje escrito; b) en un ambiente rico en alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en muchos aspectos de su vida cotidiana y a partir de ello construyen su comprensión respecto del lenguaje escrito; c) la alfabetización inicial se desarrolla a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan el lenguaje oral, la lectura y la escritura; d) los niños desarrollan la alfabetización inicial a partir de su participación como aprendices activos dentro de situaciones significativas, y e) el papel de los padres y otras personas alfabetizadas es el de facilitar este aprendizaje temprano del lenguaje, la lectura y la escritura (Vega y Macotela, 2007). El contexto familiar potencia el desarrollo de la alfabetización en tres formas: 1) a través de la interacción, que consiste en las experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar; 2) mediante el ambiente físico, que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar, y 3) mediante el clima emocional y motivacional, que comprende las relaciones entre las personas en la casa, principalmente las que reflejan las actitudes de los padres hacia la alfabetización y las aspiraciones referentes al desempeño de sus niños.

Se han aportado evidencias de que las habilidades de alfabetización inicial se desarrollan mejor cuando los niños interactúan con sus madres dentro de actividades en donde el uso del lenguaje es necesario y funcional, y que la adquisición de la alfabetización se ve afectado por los propios conocimientos que las madres tienen acerca del desarrollo infantil y de la importancia de la

alfabetización en edad preescolar (DeBaryshe, Binder y Buell, 2000). También se ha encontrado que las prácticas alfabetizadoras de los padres no suelen ser las óptimas, lo cual hace necesario llevar a cabo estudios de intervención encaminados a mejorar tales prácticas (Saracho, 1997). Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson (2003) demuestran que es posible mejorar los resultados de la instrucción en la lectura a través del entrenamiento en diferentes aspectos lingüísticos, previos a la enseñanza de la lengua escrita; y Rosenquest (2002) reporta los beneficios de involucrar a los niños en actividades interactivas basadas en libros que narren historias, para propiciar el desarrollo sensorial, motriz, conceptual, lingüístico y social. Baker et al (2001) miden el impacto de dichas actividades interactivas sobre el aprovechamiento en lectura, sus resultados corroboran la influencia positiva de su incorporación dentro de los hogares y los cursos preescolares, lo cual ocurre en la mayoría de las familias y escuelas de clase media, no así en las de clase baja.

*Justificación de la Línea de investigación:*

El Programa de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública (2004) se basa en el reconocimiento de: 1) la relación entre la comprensión de lo que se escucha y la posterior comprensión de lo que se lee, 2) la relación de la conciencia fonológica con el desempeño posterior en lectura y escritura, y 3) la relación entre la conciencia sintáctica y el posterior desempeño en lectura y escritura. A pesar de ese reconocimiento de la importancia de los años preescolares para el desarrollo de la alfabetización, por parte de los programas oficiales mexicanos, algunas investigaciones (Guevara y Macotela, 2005; Guevara, Hermosillo, Delgado, López y García 2007; López y Guevara, 2008) dan cuenta de que en diversas aulas de nuestro país se presentan deficiencias en las habilidades lingüísticas y preacadémicas con las que los niños ingresan al primer grado de primaria, y que tales deficiencias se asocian con dificultades para la comprensión del lenguaje oral y escrito en el ámbito académico formal. Tales investigaciones fueron desarrolladas en escuelas ubicadas dentro de contextos socio-culturales bajos.

De hecho, a lo largo de varias décadas de investigación psicológica se han encontrado evidencias de que las habilidades sociales, lingüísticas y preacadémicas desarrolladas por los niños durante los años preescolares, tienen gran influencia en la

adquisición de distintas habilidades como la lectura, la escritura y las matemáticas, entre otras áreas académicas. Y que los niveles lingüísticos y preacadémicos que los niños desarrollan en sus hogares están relacionados, a su vez, con variables como el nivel socio-cultural de sus padres.

Por todo lo anterior, se hace necesario enfocar parte de los esfuerzos de la psicología educativa hacia el desarrollo de programas de intervención que favorezcan el proceso de alfabetización desde los años preescolares, especialmente en poblaciones que, por sus características socio-culturales, puedan considerarse en riesgo.

*Objetivo General de la Línea de investigación:*

Con base en lo que se menciona anteriormente, el objetivo general del trabajo consiste en probar la efectividad de un programa de intervención para que las madres de familia promuevan el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial o emergente, en niños preescolares pertenecientes a un nivel sociocultural bajo.

*Metodología de la Línea de investigación:*

La investigación es de tipo descriptivo, cuasi experimental y longitudinal, con un diseño pretest-postest, y grupos control y experimental. Al inicio del ciclo escolar se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos en escuelas públicas, para detectar dos grupos de tercer grado de preescolar en donde, al menos 10 alumnos, no contaran con un nivel adecuado de habilidades lingüísticas y preacadémicas para iniciar la lecto-escritura, y cuyas madres mostraran prácticas alfabetizadoras limitadas. Se aplicó el programa a uno de los grupos y se midieron sus efectos al final del ciclo escolar, mediante el análisis de las evaluaciones pretest-postest

El desarrollo del programa se diseñó con base en lo reportado por la literatura (Saracho, 1997; Rivalland, 2000, entre otros). Se llevó a cabo en 15 sesiones de una hora, en un aula asignada por la escuela. Se utilizaron técnicas como modelamiento, juego de roles, retroalimentación y práctica reforzada para que las madres desarrollaran habilidades interactivas que les permitieran promover en sus hijos conductas preacadémicas y lingüísticas que promueven la alfabetización emergente.

### *Análisis de datos:*

Se realizó una descripción de los avances observados por las madres participantes en las habilidades que conformaron el programa de entrenamiento. También se elaboraron gráficas con los porcentajes de ejecución que permitirán una observación de los niveles conductuales de los participantes. Y se creó una base de datos con el programa SPSS (versión 15), con la finalidad de realizar un análisis descriptivo que permitió comparar las ejecuciones de los alumnos, a través de los puntajes medios obtenidos.

### **Reporte de la investigación específica**

A continuación se expone una revisión de la literatura que aborda el tema de la alfabetización, desde la psicología educativa. Se inicia con el concepto de *proceso de alfabetización*, sus orígenes y estado actual. Se continúa con el apartado *Desarrollo de la lectura y la escritura*, en donde se presentan las diversas explicaciones que han dado investigadores a este tema, las referentes al propio sujeto y las que aluden a los efectos del ambiente. Después se expone el *papel de la escuela*, resaltando la importancia de la misma en el desarrollo de la alfabetización, hablando de los maestros, su impacto en la enseñanza de nuevas habilidades, sus estrategias de aprendizaje; y de la lectura de cuentos, las ventajas de su uso y su influencia en el desarrollo de los niños. Se concluye esta exposición planteando el *papel de la familia*, definición, contribución en el desarrollo de alfabetización de los escolares, tipos de interacción, diversos estudios que relacionan la familia con la educación, nivel de escolaridad de los padres como influencia para el aprendizaje de los hijos, programas de intervención para padres y estudios realizados con preescolares y escolares.

#### *A. Proceso de Alfabetización Inicial*

En niños desde edades muy tempranas es vital hacer énfasis en aquellos conocimientos, conductas y habilidades que pueden llegar a presentar los niños cuando aún no se incorporan en actividades alfabetizadoras de lectoescritura convencional, dentro de una institución educativa formal. El proceso de alfabetización inicial, se da a partir de su participación como aprendices activos dentro de situaciones significativas y el papel de los padres y otras personas alfabetizadas es el de facilitar este aprendizaje temprano del lenguaje, la lectura y la escritura.

Vega y Macotela (2007) llevan a cabo una amplia explicación de un conjunto de factores que se asocian con el desarrollo de la alfabetización en los niños. Explican que, desde los años veinte se ha manejado un concepto denominado “aprestamiento” para la instrucción escolar, basado en un conjunto de conductas que un niño debe poseer para acceder con éxito al aprendizaje de la lectura. Originalmente este concepto consideraba que el desarrollo se sucede en etapas que se siguen en un orden inevitable y que el pasar de una etapa a otra se hacía posible por la maduración del niño. Con esa base, se creía que los niños sólo debían iniciar la lectoescritura cuando estuvieran “maduros” para ello, es decir, alrededor de los 6 años de edad. Las autoras citadas señalan que en la década de los ochenta se planteó la necesidad de determinar el aprestamiento del niño en función no sólo de sus características físicas y desarrollo biológico, sino considerando también el ambiente de instrucción y las demandas de éste. Esa fue la base para que otros autores empezaran a considerar el papel que tiene el ambiente en el desarrollo infantil y a darle importancia al conjunto de conocimientos y habilidades que el niño va desarrollando a lo largo de sus años preescolares respecto del lenguaje escrito.

Los padres, maestros e investigadores empezaron a observar que los niños escuchaban las historias, las discutían y más aún, generaban sus propias historias escribiendo e inventando letras y que además eran capaces de leerlas. A partir de estas observaciones, se planteó 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.

Entonces, del concepto de “aprestamiento” que consideraba sólo las habilidades presentes en el niño, se pasó al concepto de “desarrollo de la alfabetización”. Este concepto alternativo enfatiza mayormente el papel de la experiencia en la alfabetización de los niños.

Dentro de este marco se define el desarrollo de la alfabetización como las primeras señales de habilidades y conocimiento relacionadas con el lenguaje escrito, y abarcan el periodo entre el nacimiento y el momento en que los niños leen y escriben de una manera convencional. Es un periodo de desarrollo del niño que incluye todos sus intentos para interpretar símbolos, así como para

comunicarse con otras personas, independientemente de que los signos sean texto impreso, garabatos o dibujos.

Así se requiere definir que son las habilidades, para lo cual se presentan a continuación la definición que varios autores dieron a este término. Petrovsky (1985) habla de dominar un sistema de acciones psíquicas y prácticas que se necesitan para la regulación racional de la actividad con la ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posee. Según Savin (1990) es la capacidad del hombre para realizar cualquier actividad sobre la base de la experiencia anteriormente recibida.

Por su parte, Ramos, Herrera y Ramírez (2010) hablan de las *habilidades cognitivas* las cuales son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente. Las habilidades cognitivas se pueden clasificar en básicas y superiores. Las básicas son: enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación; y las habilidades cognitivas superiores son: solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo. Muria (1994) alude a las *habilidades metacognitivas* las cuales se refieren al conocimiento individual acerca de la tarea, las posibles estrategias que pueden ser aplicadas a la tarea y la conciencia individual de sus propias habilidades en relación con estas estrategias, si la habilidad metacognitiva puede ser conceptualizada como un aspecto general del desarrollo cognitivo entonces la metacognición es mucho más que la suma de las habilidades y estrategias individuales. Probablemente podría describirse como una tendencia general o predisposición para analizar, tanto las tareas como las respuestas y reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas.

Lacunza, Contini y Castro (2010) se refieren a las habilidades como *habilidades cognitivas* las cuales son las distintas capacidades intelectuales que demuestran los individuos al hacer algo. Habilidades tales como memoria a corto y largo plazo, habilidad espacial, organización perceptiva, coordinación visomotora, relaciones entre la parte y el todo, distinción entre el detalle esencial y el accesorio, formación de conceptos no verbales, aparecen derivadas del procesamiento cognitivo simultáneo. Mientras que habilidades tales como memoria a corto plazo, organización perceptiva, capacidad para reproducir un

modelo, comprensión verbal, son indicadores del procesamiento de tipo secuencial. El procesamiento, tanto cognitivo simultáneo como secuencial, forman parte del modelo de procesamiento cognitivo humano propuesto por Luria. Según este autor, los procesos cognitivos del hombre son sistemas funcionales complejos, tienen lugar por la participación de estructuras cerebrales que trabajan en conjunto, las que aportan a la organización de este sistema funcional.

Otras formas más sencillas se refieren a las habilidades como *aprender a hacer*, tal como lo plantea Delors et al. (1996), con el fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, mas generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. Por ello, está reconocido que el éxito en las diferentes actividades que el hombre realiza depende en gran medida de la forma en que ellas sean dominadas por él.

La alfabetización involucra todas las habilidades relacionadas con la lectoescritura, como son la dirección de la lectura, la comprensión de lo que es una letra, una palabra y una oración; el uso adecuado de los libros, los usos diferentes del lenguaje escrito, la búsqueda de significado en los textos y el reconocimiento de algunas palabras. Además cada habilidad fortalece a la otra en la medida en que se aprenden de manera concurrente.

Para poder entender de una manera más clara el concepto de alfabetización es necesario definir las semejanzas entre el lenguaje oral y lenguaje escrito, así como sus diferencias (Vega y Macotela, 2007). Dentro de las semejanzas se puede ubicar que los niños adquieren el lenguaje escrito de la misma manera que adquiere el lenguaje oral en virtud de que ambos son lenguaje. Comprender cómo aprenden los niños a hablar ayuda a comprender cómo aprenden a leer y escribir. El desarrollo del lenguaje oral es un vehículo para el desarrollo del lenguaje escrito. Hablar, leer y escribir son componentes funcionales en la vida de los niños. Padres y niños hablan acerca de las actividades que realizan, los padres leen a los niños ilustrando cómo es que el lenguaje oral sirve de compañía tanto para la lectura como para la escritura. Los niños aprenden a comprender el lenguaje escrito igual que lo hacen con el

lenguaje oral, en dos fases. En la primera fase aprenden a identificar la versión impresa de las palabras que ya comprenden en el lenguaje oral. En la segunda fase desarrollan la eficiencia para comprender lo que leen al mismo nivel del que tienen al escucharlo.

Entre los aspectos que permiten entablar relaciones y coincidencias entre el lenguaje oral y escrito, Garton y Pratt (1991) ubican la conciencia metalingüística, que es la capacidad del niño para reflexionar sobre aspectos del lenguaje, y que se desarrolla antes de que se enfrente a la instrucción en la lectura. Esta reflexión espontánea sentará las bases para niveles de reflexión más controlados y deliberados que el niño seguirá desarrollando a medida que tenga mayor dominio sobre el lenguaje escrito. Los autores mencionan tres aspectos del lenguaje a los que se aplica la conciencia metalingüística: conciencia fonológica, conciencia de las palabras y conciencia sintáctica. La conciencia fonológica se refiere a la capacidad del niño para identificar los sonidos individuales del habla. La conciencia de las palabras es la conciencia que los niños van adquiriendo respecto de las palabras como unidades lingüísticas diferentes a los fonemas y a las frases. La conciencia sintáctica consiste en la conciencia de la gramática de las oraciones.

Con respecto a las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, son divididas en dos grandes esferas: a) las que tienen que ver con el medio comunicativo y b) las que tienen que ver con el mensaje. Dentro del medio comunicativo, Garton y Pratt señalan que las diferencias se pueden referir a la modalidad, la interacción que se da entre hablante y escucha y escritor-lector, grado de involucramiento de los participantes, comunidad temporal, referentes más o menos concretos, papeles que juega cada quién.

Las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito se pueden resumir en términos de su función. El lenguaje oral tiene las siguientes funciones: instrumental, para satisfacer necesidades y deseos; reguladora, para controlar a otros; personal, para expresar pensamientos y emociones; imaginativa, para crear mundos imaginarios; heurística, para obtener información, e informativa, para comunicar información. Por su parte, el lenguaje escrito tiene las siguientes funciones: recordar información, transmitir información en el tiempo y la distancia, comunicarse con gente que no es familiar, establecer identidad, registrar información e incrementar el conocimiento.

Una vez establecido el concepto de desarrollo de la alfabetización, diferencias y semejanzas del lenguaje oral y del escrito a continuación se presentan las formas en como se adquieren cada uno de ellos.

### *B. Desarrollo de la lectura y la escritura*

El desarrollo se refiere a ciertos cambios que experimentan los seres humanos, desde la concepción hasta la muerte. El término no se aplica a todos los cambios, sino sólo a aquellos que aparecen de manera ordenada y que permanecen durante un periodo razonablemente largo.

Aunque existe desacuerdo respecto de lo que significa el desarrollo y la forma en que ocurre, hay algunos principios generales que casi todos los teóricos sustentarían, el primero de ellos es que las personas se desarrollan a diferente ritmo por lo que en su propio grupo se puede encontrar una gama completa de ejemplos sobre los distintos ritmos de desarrollo. El segundo principio es que el desarrollo ocurre en forma relativamente ordenada, ya que los seres humanos desarrollan sus habilidades en un orden lógico. Y el último principio es que el desarrollo sucede de manera gradual por lo que en muy pocas ocasiones los cambios aparecerán de forma súbita (Woolfolk, 2006).

Hablando del desarrollo psicológico encontramos que Bijou y Baer, (1965, cit. en Fernández, 2000) lo conciben como los cambios progresivos en la forma en que la conducta de un organismo obra recíprocamente con el ambiente. Las series estímulo- respuesta explican las interacciones individuo- entorno, los cambios en estas interacciones que ocurren en una escala temporal grande es lo que estos autores denominan desarrollo.

En esta misma línea, Rosales, Ruíz y Baer (1997) hablan de la conducta cúspide, definiéndola como cualquier cambio de comportamiento que trae la conducta del organismo en contacto con las nuevas necesidades que tienen consecuencias de mayor alcance. Aclaran que una vez alcanzada la conducta cúspide se originan una serie de cambios posteriores a la misma, lo cual la convierte en fácil, pero que a su vez, si se presentan otras contingencias se pueden originar el desarrollo de nuevas y más complejas conductas. De este modo se propicia un constante crecimiento, cada vez más complejo llamado de forma convencional como desarrollo.

Al respecto, Bosch y Fuqua (2001) proponen los siguientes criterios agregando los definidos por Rosales- Ruíz y Baer (1997), como un conjunto preliminar de directrices para la identificación de cambios de comportamiento importantes:

a) Acceso a nuevos refuerzos, contingencias, y los ambientes. Implica la predicción basada en la observación de que otros participan en el comportamiento cúspide, un conocimiento detallado de las contingencias físicas, mediado socialmente en el entorno y que la consecuencia funciona como un reforzador.

b) Validez. Se debe tomar en cuenta el contexto y la población en la cual se quiere llevar la conducta cúspide.

c) Generabilidad. Este criterio se refiere a la posibilidad de recombinación de los repertorios mínimos en clases de respuesta más compleja.

d) La competencia con respuestas inadecuadas. Es necesario establecer en un primer momento cuales son las conductas inapropiadas, teniendo así que son aquellas que tienen un impacto negativo sobre el bienestar, el aprendizaje y el rendimiento. Entonces al establecer una conducta cúspide se puede dar una competencia con esta clase de respuestas.

e) El número y la importancia relativa de las personas afectadas. La selección de las cúspides debe darse en función de su impacto en la gente que controla los refuerzos y castigos en un entorno específico.

Tomando en cuenta lo anterior, la lectoescritura depende de *variables del propio sujeto*, especialmente las que están ligadas al desarrollo (Mayor, 1992). Pero también depende de *variables ambientales*, entre las que destacan las conductas lingüísticas de otros sujetos y del mismo que lo adquiere, sea a través del refuerzo, de la imitación o de la compleja interacción comunicativa. Tomando en cuenta ésta clasificación, se describirá a continuación el desarrollo de la lectura y escritura,

Vega y Macotela (2007) presentan un análisis de dos perspectivas teóricas que explican cómo se desarrolla la alfabetización: la perspectiva psicolingüística y la perspectiva sociolingüística. Explican que la primera, referente a las variables del propio sujeto, surge de la lingüística generativa transformacional de Chomsky, la cual enfatiza los aspectos creativos del lenguaje, dando la posibilidad de generar un número infinito de reglas. Adicionalmente, esta perspectiva está basada en las ideas de Piaget, en el sentido de que la lectura, como 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. El proceso de construcción de la lectura y la escritura en el niño constituye un desafío a través del cual se enfrenta al problema fundamental que consiste en comprender la estructura misma del sistema y reconstruirla. Esto ocurre a partir de la integración de las experiencias progresivas que va teniendo con la lectura y la escritura, que dan como resultado la formación de estructuras mentales cada vez más complejas. Estas estructuras lo capacitan para el acercamiento al conocimiento y dominio de la lengua escrita a través de la acción de las invariantes funcionales descritas por Piaget (organización y adaptación) que tienen un papel fundamental en el proceso de construcción del conocimiento. El lenguaje hablado es visto como ejecución visible de habilidades abstractas subyacentes que involucran componentes semánticos, sintácticos y fonológicos de la competencia lingüística. Aprender a leer y escribir consiste en emplear todos estos componentes en el procesamiento del significado para escribir o en el significado implícito en el lenguaje escrito.

Al respecto, Mayor (1992) agrega que la crítica que hace Chomsky a la obra de Skinner tiene como base el reconocimiento de tres hechos básicos: el niño abstrae del habla que oye lo necesario para empezar a hablar, aprende con rapidez lo esencial del sistema y está expuesto a un lenguaje no bien estructurado y además a ruidos y distorsiones. En estas distorsiones sólo se puede explicar la adquisición a través de un equipamiento innato de carácter biológico que capacita al sujeto para captar las estructuras básicas y universales del lenguaje en las peculiaridades de la lengua concreta que aprende.

Montealegre y Forero (2006) destacan que en el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial y la conciencia. En la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito, haciendo necesario la descripción de cada uno de ellos tomando en cuenta a Feldman (2007) y a Mayor (1992) para poder lograrlo.

La fonología se refiere a los sonidos básicos del lenguaje, llamados fonemas, los cuales se combinan para formar palabras y oraciones. En la etapa

lingüística se van perdiendo algunos sonidos y se seleccionan progresivamente los que corresponden a la lengua específica, enriqueciéndose con el dominio de todos los tipos de contrastes. Cuando el niño maneja ya una serie de palabras, su pronunciación se ajusta a patrones regulares, lo que no excluye que se produzcan algunos errores consistentes en la supresión de alguno o algunos fonemas

Un momento crucial para lograr un sistema fonológico es la producción de las primeras palabras. La adquisición del léxico surge como consecuencia de una interacción entre la capacidad del niño para crear palabras y dotarlas concientemente de significado y la repetición de palabras del vocabulario adulto por imitación o ante la presencia de adecuados refuerzos.

La adquisición del significado o semántica se va dando progresivamente. En un primer momento, el significado se reduce a uno solo de sus rasgos, el más general; después se van añadiendo rasgos cada vez más específicos hasta que se completa el significado de acuerdo al patrón de los adultos. El orden de adquisición correlaciona con el orden de la complejidad de las palabras.

La sintaxis se presenta al combinar palabras y frases para formar oraciones, no solo a través de la entonación sino a través de sus relaciones estructurales y semánticas. Un componente adicional de la lectoescritura es el pragmático, el cual es la relación entre los signos y sus intérpretes estableciendo reglas que dirigen el uso del lenguaje dentro de un contexto.

Teniendo así que el análisis fonológico lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y transferir esto al sistema escritural, el análisis léxico reconoce las palabras y su significado; el análisis sintáctico precisa la relación entre las palabras para establecer el significado de oraciones; y el análisis semántico define significados y los integra al conocimiento del sujeto.

Goodman (1986) analiza como el sujeto al llevar a cabo una tarea de lectura, busca definir significados a través de estrategias de ordenación y estructuración de la información del texto. Las estrategias que emplea el lector son: el muestreo, el cual detecta índices que proporcionan información relevante y pasa por alto aquellos datos innecesarios; la predicción, se anticipa al texto apoyándose en conocimientos poseídos y en expectativas acerca de lo que va a encontrar; la inferencia, utiliza los conocimientos y los esquemas preexistentes para complementar la información que se presenta en el texto; el autocontrol, controla la comprensión durante la actividad de lectura, evaluando la asertividad

de las inferencias y predicciones realizadas; y la autocorrección detecta errores y considera nuevas hipótesis, lee varias veces el texto, entre otras.

Este autor examina la lectura como un proceso cíclico, estos ciclos son: óptico, perceptual, sintáctico y de significado. En el ciclo óptico el sujeto controla el ojo para que centre la atención en pequeñas porciones del texto a la vez. Estas pequeñas porciones de texto aportan información para iniciar el ciclo perceptual en el cual se analizan los índices visuales. En el ciclo sintáctico se predicen y se infieren las estructuras sintácticas, por medio del análisis de palabras y las relaciones entre ellas. En el ciclo de significado, a partir de las estructuras sintácticas se da la búsqueda de significados, influenciada por los esquemas conceptuales, el control lingüístico, las actitudes, los conocimientos previos y la cultura que posee el lector. La eficacia con que estos cuatro ciclos se desarrollen, al igual que la adecuada utilización de las estrategias, permitirán al lector una comprensión eficiente.

Por su parte, Calderón, Carrillo y Rodríguez (2006) hablan de la conciencia fonológica, la cual es la habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas de un lexema.

Para la perspectiva constructivista psicogenética es prioritario dar cuenta de las conceptualizaciones que construye el sujeto cognoscente. El niño, cuando se acerca al sistema de escritura, se enfrenta a un objeto de conocimiento de tipo social, cuyas reglas han sido construidas por la humanidad a lo largo de un proceso histórico. En ese sentido, podría pensarse que los usuarios que aprenden el sistema deberán adquirir únicamente las técnicas, pero en la realidad no es así ya que las dificultades que encaran los niños en su aprendizaje no se circunscriben al plano de la técnica, sino a entender qué representa la escritura (Calderón et al., 2006).

Se habla entonces de la construcción de conocimiento, ya que el niño construye modos de organización relativamente estables a propósito de las características del objeto. El niño aporta elementos conceptuales y, a su vez, el objeto también aporta sus características. Los modos de organización le permiten al niño construir nuevos observables y de esta manera ir transitando de estados de menor a mayor conocimiento. En definitiva, el problema central de una

posición constructivista es comprender y explicar los mecanismos conceptuales y los procesos que permiten el tránsito de un modo de organización conceptual a otro.

Estos mismos autores remarcan que, en la evolución del conocimiento de la escritura en niños, los teóricos han encontrado que se da en tres grandes momentos:

- a) La distinción entre la representación icónica y la escritura.
- b) La construcción de formas de diferenciación de lo escrito.
- c) La fonetización de la escritura.

En la base del aprendizaje del sistema de escritura se encuentra la relación entre lo real y su representación, es decir, qué representa la escritura y cómo lo representa. El problema central está en la representación, la cual implica la selección de ciertos elementos y relaciones del objeto que serán mantenidos, pero, a su vez, deja fuera elementos y relaciones del objeto o referente.

Siguiendo con las representaciones mentales, León (2006) contextualiza la narración desde su contenido simbólico, sosteniendo que existen dos modos básicos de pensamiento: un modo paradigmático y un modo narrativo. El modo paradigmático resalta la generalidad de las cosas, plantea relaciones causales, verdaderas o verificables, universales y atemporales. El modo narrativo, en cambio, resalta las diferencias, las particularidades, las vicisitudes de las personas. No plantea la verdad sino la verosimilitud y sobre todo plantea la temporalidad.

Las representaciones mentales, es decir aquel conjunto de imágenes y de concepciones que un individuo puede tener sobre un objeto o persona, sobre una situación y sobre aquello que les está asociado, implica la construcción de una competencia representacional, la cual se entiende como la capacidad de comprensión del niño de distintos medios y contenidos de representación. La competencia representacional tiene al menos dos aspectos: uno es la capacidad para comprender que los objetos pueden re- presentarse de diferentes maneras, manteniendo siempre el mismo significado, un segundo aspecto tiene que ver con la mayor o menor facilidad con que los niños y los adultos se mueven en el plano de la representación y de lo simbólico.

Todo texto presenta e impone una segmentación visual del discurso, tanto por los espacios en blanco como por la puntuación. El texto aparece como un conjunto segmentado en unidades que provienen de dos niveles diferentes y jerarquizados: las palabras y las frases. La operación de segmentación aparece con la constitución de los primeros modelos de comprensión. Estos ponen en evidencia la necesidad de descomponer los textos en unidades que no sean ni las palabras ni las frases, pero sí en unidades de información (León, 2006).

En la ciencia cognitiva, un área de investigación relevante es la metacognición, considerada como un constructo cognitivo complejo que sirve como mediatizador en procesos intelectuales de orden superior como el aprendizaje, la comprensión lectora, la resolución de problemas y la producción de textos (Montealegre y Forero, 2006). La metacognición comprende dos dimensiones: la primera se refiere a la conciencia y la segunda a la regulación de la cognición.

La conciencia que tiene el sujeto de sus propios procesos cognitivos se puede explicar con ayuda del modelo de redescrición representacional de Karmiloff- Smith (1994). Explica el cambio evolutivo de los conocimientos a lo largo del desarrollo, la manera como el sujeto se hace más consciente de sus conocimientos y de su desempeño en diversas tareas. Se presenta una redescrición representacional en donde la información que se encuentra en la mente de manera implícita se convierte en explícita.

La segunda dimensión de la metacognición hace referencia a la regulación de la cognición por medio de procesos reguladores que facilitan el control activo de los procesos cognitivos antes, durante y después de la ejecución. Estos procesos son: la planeación, la autorregulación y la evaluación de estrategias cognitivas. La planeación, selecciona información necesaria y pertinente para la ejecución eligiendo un plan de acción. La autorregulación, presente en operaciones de monitoreo y control, implica una constante supervisión del desempeño detectando fallas y determinando los planes alternos para corregirlas. La evaluación, contrasta resultados obtenidos con los resultados esperados definiendo la eficacia de los procesos anteriores y modificando el plan de acción si es necesario.

La conciencia de los sujetos sobre sus conocimientos y la forma como regule sus procesos cognitivos, facilitará o no actividades intelectuales en al

comprensión lectora, de ahí su relevancia para el desarrollo de la lectoescritura. La conciencia del objeto de la tarea, ya sea de lectura o de escritura; y la conciencia y regulación de los procesos cognitivos son fundamentales para alcanzar una comprensión lectora adecuada y un óptimo desempeño en la escritura.

Montealegre y Forero (2006) hablan de la relación entre los datos del escritor con los conocimientos del sujeto, desde un enfoque cognitivo, ya que se han desarrollado dos modelos explicativos de comprensión lectora. El primer modelo, desde una perspectiva computacional, enfatiza la importancia del conocimiento sobre el mundo en la actividad lectora, considerando el esquema como un grupo estructurado de conceptos que representan sucesos, secuencias de eventos, situaciones, relaciones u objetos prototípicos. Esta información se adquiere a partir de experiencias personales recurrentes.

Los esquemas facilitan la comprensión al proporcionar un marco de referencia para organizar y analizar los datos del escrito. Este modelo analiza los marcos y los guiones, los primeros también llamados esquemas de escenas, representan lugares en los que se desarrolla la vida cotidiana y además poseen información sobre los procedimientos típicos en estos lugares. Los guiones o esquemas de sucesos, representan situaciones convencionales o rutinas comunes, que poseen información sobre acciones y agentes sociales. Los guiones reúnen específicamente información sobre una secuencia de acciones, personajes, objetos, roles típicos y escenarios.

El segundo modelo, desde una perspectiva psicolingüística cognitiva, analiza el conocimiento esquemático que poseen los lectores sobre la estructura de los textos, considerando el esquema como el conocimiento de los sujetos sobre las partes típicas de una narración, y las conexiones causales y temporales presentes en ésta. Este modelo propone distintos tipos de esquemas para el análisis de las diferentes clases de textos, generando expectativas al lector sobre el tipo de estructura que debe construir para comprenderlo.

Ferreirro y Teberosky (1979, cit. en Suro, Leal, y Zarabozo, 2003) después de realizar una investigación basada en la perspectiva psicogenética, concluyen que los niños pasan por tres hipótesis antes de llegar al nivel alfabético:

- 1) Nivel pre- silábico. Las escrituras son ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre grafías y sonidos, no hay constancia o identidad

entre las grafías, todo se escribe de la misma manera, las grafías aparecen en el mismo orden pero con diferente cantidad y el repertorio para diferenciar una palabra de otra.

- 2) Nivel silábico. El niño comprende que las diferencias de las representaciones escritas se relacionan con las diferencias en las pautas sonoras de las palabras, se intenta una correspondencia entre grafías y sílabas.
- 3) Nivel silábico- alfabético. Coexisten dos formas de hacer corresponder sonidos y grafías: la silábica y la alfabética. Se trata de un híbrido en una etapa intermedia, en la cual algunas grafías representan sílabas y otras representan fonemas.

Pasadas esas etapas, tenemos el nivel alfabético, en el cual desaparece el análisis silábico y finalmente se establece una correspondencia entre fonemas y grafías. El niño comienza a segmentar la palabra en las letras que la componen, ha comprendido que la palabra tiene una relación con la fonología independiente del significado.

La propuesta de estas autoras insiste en que el lenguaje se articula de tres maneras: las palabras (el léxico) se componen de sonidos (la fonología) y se enlazan para formar sintagmas, enunciados y textos (la sintaxis). A cada uno de estas articulaciones le corresponde un modo específico de análisis. Dentro de la teoría lingüística eso da lugar a sus tres grandes especializaciones, y dentro del niño que necesita reflexionar sobre la lengua para adquirir la lectoescritura, eso da lugar a tres modos de conciencia.

El nivel de análisis pre- lingüístico lleva consigo el escuchar el texto y la expresión verbal. El nivel Fonológico incluye actividades de memorizar rimas, trabalenguas, diálogos, textos y canciones, segmentación fonémica, clasificación de segmentos y ejercicios de articulación. El nivel léxico lleva consigo actividades de análisis y formación de palabras, elaboración de mapas conceptuales, redes semánticas, desarrollo del vocabulario y campos semánticos. El nivel Sintáctico conlleva análisis y organización de enunciados (sujeto, predicado; nombre, verbo), secuencias narrativas y estructura del texto.

Siguiendo con su investigación, Ferreiro y Teberosky (1988) establecieron de forma más puntual los procesos de apropiación del lenguaje escrito, por medio de los cuales se precisa el desarrollo psicogenético de la lectoescritura a nivel extraescolar, demostrando progresos y procesos en la asimilación de ésta. La situación experimental planteada consistió en tareas de interpretación de textos acompañados de una imagen, imágenes solas y textos solos; la escritura fue evaluada a través de tareas de producción gráfica.

Definieron niveles de desarrollo, siendo el primero en el cual se marca la distinción entre el dibujo y la escritura, haciendo referencia a la aparición de la hipótesis del nombre que se presenta cuando se interpreta en la escritura solo el nombre del objeto omitiendo claramente el artículo. En este nivel, el sujeto está dando pasos constructivos al considerar la escritura como una forma especial de representar objetos, pero no se tiene plena conciencia de la escritura como representación del lenguaje hablado.

Al distinguir claramente la escritura del dibujo, el niño comienza a considerar como requisitos para la interpretación del texto, las siguientes propiedades:

- Hipótesis de cantidad. Se exige una cantidad mínima de grafías que permitan distinguir entre textos legibles y no legibles, momento en el cual se está discriminando los agrupamientos entre las grafías.
- Variedad en las grafías. Se encaminan los esfuerzos a crear combinaciones diferentes que produzcan significados diferentes. Aunque se acerca cada vez más a la comprensión del lenguaje escrito, todavía las letras no representan sonidos.

El segundo nivel de conceptualización presenta un desarrollo esencial con la aparición de la hipótesis silábica, al interpretar cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida. La escritura es un objeto sustituto con propiedades diferentes al objeto referido, en donde se relaciona cada grafía con una pauta sonora. El niño logra entender la correspondencia fonema- grafema, comprendiendo los principios generales del lenguaje escrito como representación del lenguaje hablado.

Dickinson, MacCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg y Poe (2003) señalan dos enfoques con respecto al lenguaje. El primero es el *Enfoque del*

*lenguaje integral* (CLA, por sus siglas en inglés) indica que una variedad de destrezas orales en la lengua son fundamentales en la alfabetización emergente y siguen desempeñando un papel vital en el logro del aprendizaje de la lectura. Una serie de paradigmas de la investigación plantean que la adquisición del lenguaje es un complejo de habilidades, incluyendo capítulos de la fonología, la semántica, la sintaxis, el discurso, la lectura y escritura.

Varios estudios han examinado el impacto a largo plazo de una variedad de habilidades orales en los logros del aprendizaje de la lectura y se ha encontrado evidencia de un impacto sustancial de habilidades diferentes. Tales capacidades predictivas incluyen la conciencia fonológica, el vocabulario, la sintaxis y el discurso. Estas habilidades del lenguaje oral no son necesariamente de desarrollo independiente. Por ejemplo, la evidencia está comenzando a indicar que el tamaño del vocabulario de un niño puede jugar un papel importante en el refuerzo de la aparición de la conciencia fonológica (Dickinson et al., 2003).

Existe evidencia de que las habilidades orales de lengua están estrechamente relacionadas con la aparición de los conocimientos de impresión y la capacidad fonológica en el jardín infantil. Bowey (1994) trabajó con niños de kinder en donde se vieron las interrelaciones entre la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras, la identificación de palabras y varias medidas del lenguaje oral como el vocabulario receptivo y la imitación frase. Se trabajaron con cuatro grupos, los lectores principiantes y tres grupos de no lectores que variaban en conocimiento de letras, encontrando que los lectores novatos puntuaron más alto que todos los grupos de no lectores con respecto a la sensibilidad fonológica y el conocimiento del vocabulario. Por lo que las medidas del lenguaje oral y la alfabetización fueron significativamente correlacionadas entre sí.

Otros estudios también han encontrado que el lenguaje oral está relacionado con sensibilidad fonológica en los años anteriores para dirigir la instrucción de la lectura y lenguaje que juega un papel importante en el apoyo a la lectura durante la etapa inicial, cuando la decodificación es el principal desafío que enfrentan los niños. Catts, Fey, Zhang y Tomblin (1999) realizaron un estudio a gran escala de niños seguidos desde el kinder hasta segundo grado y encontró que más del 70% de los lectores pobres tenían un historial de problemas de lenguaje en el preescolar y además que la mayoría de ellos tenían problemas tanto en el procesamiento fonológico como en el lenguaje oral. Se encontró que

en ambos existió una varianza significativa en la lectura al término del segundo grado; sin embargo la contribución de las habilidades orales para el logro de la lectura fue tan grande o mayor que la observada para el procesamiento fonológico.

Hay evidencia de que la sensibilidad fonológica, las habilidades del lenguaje y el conocimiento de impresión están relacionados entre sí en los niños antes de comenzar a recibir la enseñanza de la lectura, y hay pruebas de que estas relaciones persisten cuando los niños aprenden a leer. Sin embargo, no está lejos un acuerdo general sobre la naturaleza de las relaciones entre las habilidades del lenguaje (por ejemplo, el vocabulario, la sintaxis y el procesamiento y el conocimiento fonológico) y entre la alfabetización temprana y posterior.

El segundo enfoque del cual describen Dickinson et al. (2003), es el *Enfoque de Sensibilidad Fonológica (PSA)*, en el cual las capacidades generales del lenguaje oral, especialmente el vocabulario, son la base fundamental para la aparición de sensibilidad fonológica. La conciencia fonológica se ha establecido como importante para la capacidad de los niños en concentrarse correctamente en grafemas y vincularlos a los fonemas.

En estudios longitudinales se ha dado importancia de establecer el origen temprano del desarrollo de la sensibilidad fonológica. Shankweiler et al. (1999) se centraron en el procesamiento fonológico y argumentaron que:

“...la habilidad deficiente en la asignación entre las representaciones alfabética de las palabras y sus homólogos hablados es el principal obstáculo para la comprensión del texto, al menos en los alumnos que se encuentran todavía en etapas relativamente tempranas de lectura...” p. 70.

La línea más importante del trabajo de examinar la relación entre las competencias lingüísticas en los años preescolares y la aparición de la lectura temprana se resume en un modelo desarrollado por Whitehurst y Lonigan (1998). Este modelo de ecuaciones estructurales indica que durante los años preescolares, los precursores del desarrollo de habilidades de lectura se organizan en las habilidades de adentro hacia fuera (fonemas y grafemas) y de afuera hacia adentro las habilidades en general (narrativa, conceptos y vocabulario). Cuando los niños están involucrados en la instrucción formal de la

lectura en el primer y segundo grado, la influencia del exterior en el dominio se ha debilitado y se ha convertido en indirecta. La correlación fuerte y directa de éxito en la lectura de la época preescolar son la fonológica y la alfabética.

Un estudio que usó una serie de medidas del lenguaje oral durante el período de lectura inicial encontró que la relación entre éste y las habilidades de alfabetización puede cambiar con el tiempo. De Jong y Van Der Leij (1999) realizaron un estudio longitudinal de niños holandeses utilizando una variedad de medidas de conciencia fonológica, memoria de trabajo, la inteligencia no verbal y el vocabulario receptivo y productivo. Se encontraron correlaciones significativas entre un factor compuesto por las dos medidas de vocabulario y las medidas de la lectura, pero en los análisis de regresión este factor ya no fue significativo una vez que las medidas de conocimiento de las letras y la inteligencia no verbal se introdujeron. Sin embargo, la conciencia fonológica toma en cuenta la variación sólo durante el primer año de la instrucción, no en el segundo.

Speece, Roth, Cooper y De la Paz (1999) examinaron la conciencia fonológica junto con otras habilidades del lenguaje oral en niños de kinder y primer grado. Organizaron a los niños en cuatro grupos de acuerdo a sus puntuaciones obtenidas en la batería de lenguaje aplicada y en las medidas de lectura y escritura. Aunque se encontraron algunas pruebas de que los niños con alto perfil lingüístico se desempeñan mejor en las medidas de la lectura, la frecuencia de los resultados superiores fue limitada, lo que lleva a concluir que la conciencia fonológica puede ser de importancia primordial. Sin embargo, no realizaron un análisis separado para examinar el impacto de las medidas lingüísticas variadas en la lectura y la escritura de todos los niños en los cuatro grupos.

En un amplio estudio de la contribución de una serie de habilidades y principios de lectura Vellutino et al. (1996) estudiaron a más de 1000 niños de kinder, entre los cuales 15% fueron identificados como malos lectores. Los niños fueron evaluados en la segmentación de fonemas, nombrar rápidamente, la articulación rápida, procesamiento sintáctico, el vocabulario receptivo, la memoria, el funcionamiento intelectual general, la atención, precursores y habilidades rudimentarias de lectura y habilidades matemáticas. Los lectores pobres se les dio clases al día y la mayoría se encontraron dentro o por encima del rango promedio después de un semestre de recuperación.

Ahora bien, una vez descritas las variables del propio sujeto, sigue el describir el aprendizaje de la lectura y escritura tomando en cuenta las variables ambientales.

Mayor (1994) distingue tres variables asociados al ambiente: el refuerzo, la imitación y la interacción comunicativa. Skinner realizó un análisis funcional de la conducta verbal considerándola como una conducta cualquiera y haciéndola depender, por tanto, del esfuerzo. Estudia tres tipos principales de respuesta verbal:

1. Ecoica, que resulta de recompensar la imitación de sonidos producidos por los adultos.
2. Mand, que consiste en una secuencia de sonidos que provoca una respuesta de los padres dirigida a satisfacer una necesidad del niño, por lo que tiende a repetirse.
3. Tact, que se produce al reforzar la asociación de una secuencia de sonidos a un particular estímulo, por lo que al aparecer el estímulo se repite dicha frecuencia.

Se ha comprobado en numerosas ocasiones, que si se recompensa un sonido se aumenta la frecuencia de su aparición. Y que tanto el refuerzo primario como el secundario incrementan los más diversos tipos de conducta verbal. Además, la adquisición del lenguaje se produce por imitación. Se dice que los niños al hablar imitan lo que oyen y está comprobado que imitan sonidos, expresiones de enunciados que producen los padres y el vocabulario.

Y por último, la interacción comunicativa propicia la aparición y la frecuencia de las formas lingüísticas. En una conversación se produce la integración de los diversos componentes estructurales del lenguaje que van desde las intenciones y las presuposiciones a la secuencia de elementos fonológicos y prosódicos, pasando por las estructuras semánticas y las reglas sintácticas.

Con respecto a la imitación, Fernández (2000) resalta que el aprendizaje social descrito por Bandura, relativizó la importancia del refuerzo extrínseco haciendo una interpretación del aprendizaje en términos de procesos de representación, insistiendo en la importancia de diferentes procesos

motivacionales y cognitivos como la atención, la codificación verbal y los símbolos.

Bandura sugiere que el aprendizaje se lleva a cabo en cuatro pasos. Primero, el observador debe prestar atención y percibir las características más importantes de la conducta modelo. Segundo, el observador debe recordar con éxito la conducta. Tercero, el observador debe reproducir la conducta con precisión. Y cuarto, el observador debe estar motivado para aprender a realizar la conducta (Feldman, 2007). Entonces en lugar de que el aprendizaje sea cuestión de ensayo y error, la conducta se aprende a través de la observación.

Siguiendo a Vega y Macotela (2007), la aproximación sociolingüística del lenguaje se basa en la sociolingüística y la etnografía de la comunicación. En esta concepción, la lectura y la escritura se ven, no sólo como procesos cognoscitivos, sino también como procesos lingüísticos y sociales. Como proceso social, la lectura y la escritura se usan para establecer, estructurar y mantener las relaciones sociales entre la gente. Como proceso lingüístico, se usan para comunicar intenciones y significados, no sólo entre el autor y el lector o escritor, sino también entre otros involucrados en ambos eventos. En esta perspectiva, el análisis se centra en el contexto interpersonal, la organización de los eventos de lectura y escritura, la interacción de los participantes en ambos eventos, las influencias de la interacción en ambos procesos y de qué manera estos procesos influyen en la interacción.

Se pone énfasis en diversos elementos que caracterizan a la perspectiva sociolingüística de la alfabetización: que los niños aprenden acerca del lenguaje escrito participando en actividades en su familia y comunidad, que las prácticas alfabetizadas se ejecutan de maneras específicas culturalmente determinadas y contribuyen al desarrollo de un sentido de identidad, que los niños tienen concepciones diferentes acerca de lo que constituye lo alfabetizado y cómo se realiza, que las prácticas alfabetizadas se realizan de formas particulares, y que el patrón de aprendizaje de lo alfabetizado difiere entre los niños en la medida en que se convierten en expertos dentro de diferentes eventos alfabetizados.

Según las autoras citadas, la contribución de las perspectivas teóricas revisadas pone énfasis en el contexto sociocultural con el cual interactúa el niño, siendo mayor el énfasis en el sujeto en la aproximación psicolingüística y en el entorno en la sociolingüística. Ambas perspectivas consideran muy importante el

papel de la experiencia en la alfabetización del niño, la importancia de las actividades cotidianas y de la participación activa en estas actividades; así como la importancia de la continuidad entre la casa y la escuela.

En la actualidad, se reconoce la existencia de una continuidad en el desarrollo del lenguaje, el cual inicia con el balbuceo, seguida del habla estructurada, para continuar con la lectura y la escritura. López y Guevara (2008) remarcan que el periodo inicial del desarrollo de la lengua escrita se presenta desde los años preescolares con los diversos contactos que el niño tiene dentro de una sociedad alfabetizada, en estrecha relación con el desarrollo del lenguaje oral. Estos autores indican que los hallazgos de la investigación ofrecen evidencia de que los lectores hábiles son capaces de desarrollar una dinámica para conectar la lectura de izquierda a derecha, línea por línea, palabra por palabra, deletreando palabras y encontrando relaciones entre letras y sonidos. El desarrollo óptimo de tales competencias se relaciona en gran medida con el previo desarrollo de habilidades como la atención visual y auditiva, las habilidades fonéticas, la posibilidad de distinguir entre diferentes fonemas y símbolos, la comprensión y uso del vocabulario, el desarrollo del lenguaje en general, así como otras habilidades perceptivas y de pensamiento.

Barboza (2002) reconoce que el aprendizaje de la lengua escrita se inicia antes de que el niño ingrese a la escuela. En el mismo momento en que descubre que unas marcas gráficas lo identifican como persona, estas mismas marcas le permiten distinguir productos de limpieza, alimentos, golosinas, tiendas, medicinas y muchas otras cosas que lo rodean; de esta manera, se puede afirmar que sus primeros contactos con la lengua escrita están impregnados de significado.

Este mismo niño, al ingresar a la escuela, se consigue con lecturas que no lo motivan a leer porque no le dicen nada; las planas son repeticiones de sílabas sin sentido y palabras aisladas y, dentro del ámbito escolar, se considera que un niño sabe leer cuando pronuncia correctamente cada una de las palabras que conforman el texto. El control sistemático impuesto a través de la enseñanza formal, para llevar adelante el aprendizaje de la lectura, ha desvirtuado su uso, por la imposición de un texto único como material de lectura, negando a los alumnos la posibilidad de interactuar con todo tipo de material escrito, de confrontar con su maestro y con los compañeros ideas u opiniones y de acceder a

los usos poéticos de lo impreso. La escuela tiene gran responsabilidad de ofrecerle al niño experiencias de aprendizaje significativas y adecuadas a sus conocimientos y experiencias previas y respetar los niveles por los que atraviesa en su proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita.

Por todo lo anterior, la alfabetización emergente en el niño al mostrar un proceso continuo entre el desarrollo de habilidades y destrezas en el lenguaje oral y el dominio del lenguaje escrito, precisa que el aprendizaje lector se inicia mucho antes del ingreso a la educación formal. En la alfabetización emergente se establecen dos procesos cognitivos, desarrollados en el kinder, que permiten el aprendizaje de la decodificación inicial: primero, el adecuado desarrollo del lenguaje oral (adecuada pronunciación) y de la conciencia alfabética (reconocer que los fonemas tienen traducción gráfica); y segundo, la conciencia fonológica (reconocer componentes fónicos del lenguaje oral) y la conciencia semántica (significado de las palabras).

Dentro del desarrollo de la alfabetización, juegan un papel muy importante la escuela y por supuesto, la familia por lo que a continuación se detallan cada uno de estos elementos.

### *C. Papel de la escuela*

La escuela se hace protagónica en la educación de los individuos de una sociedad. Para poder lograrlo se han hecho nuevos planteamientos y enfoques sobre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, traen consigo la necesidad de una nueva formación docente y de una política coherente de actualización de los docentes en servicio. Esta formación implica, en el área de lenguaje, privilegiar el dominio expresivo y comprensivo de los diferentes tipos de mensajes, ya sean orales o escritos, la práctica constante de lectura para avanzar en la formación de lectores, el trabajo en el aula con la producción de diferentes tipos de textos, el manejo de variadas situaciones de comunicación que signifiquen en forma progresiva la apropiación de los mecanismos para ampliar la competencia comunicativa, temática, pragmática y textual (Barboza, 2002).

Se reconoce que en la práctica, muchos docentes siguen los lineamientos de un proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura, de corte tradicional, donde el alumno es un recipiente vacío que debe ser llenado de conocimientos, en oposición a la concepción constructivista, la cual considera el

aprendizaje como un proceso activo que supone la interacción entre el docente y el niño y de éste con sus compañeros y con el medio para construir el conocimiento. Debe considerarse que los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lectoescritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños; es decir, primero debe conocerse como aprenden los sujetos, para que a partir de ese conocimiento, se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar.

Pierre (2003) cuestiona el papel de la lectura en la escuela afirmando que cada vez son más los niños que llegan por primera vez a la escuela con un gran conocimiento sobre el lenguaje escrito, que se evidencia en habilidades y actitudes pero que no son tenidos en cuenta en el desarrollo de los métodos de enseñanza.

Barboza (2002) realizó una investigación en la cual, entre otros objetivos, se definieron las concepciones de enseñanza y el aprendizaje de lectura que maneja el docente de primer grado de Educación Básica en Venezuela, además de saber si existen diferencias entre los docentes que han recibido cursos, seminarios o talleres de actualización en el área de la lectura y los que no lo han hecho. Las participantes fueron dos profesoras, la primera de ellas con una formación tradicional. Ella realiza actividades carentes de significado, enseña letras, sílabas y palabras descontextualizadas; solicita la repetición de sonidos, sílabas y palabras como práctica de lectura; formula preguntas sobre el texto en forma literal; desconoce la importancia de activar los conocimientos previos; existe un propósito único para enfrentar la lectura; exige la memorización del texto a los alumnos; aprecia la lectura por la correcta pronunciación de las palabras; privilegia la codificación antes de la comprensión de la lectura; desconoce los niveles de adquisición de la lengua escrita; asume la responsabilidad del aprendizaje del alumno y; cree que el aprendizaje de la lectura comienza en la escuela.

En el caso de la docente cuyo trabajo didáctico para el proceso de enseñanza de la lectura en el aula se enmarca dentro de una concepción constructivista, parte de lo que el alumno conoce antes de la lectura; éste sabe de antemano cuál es el propósito para abordarla y la docente considera que sabe leer cuando es capaz de construir el significado del texto. Otros indicadores son: realiza actividades contextualizadas y significativas de lectura; pregunta sobre el

texto leído para que el alumno reconstruya el significado; utiliza materiales de lectura variados e interesantes; considera la comprensión inherente al aprendizaje de la lectura; ubica a los alumnos en los niveles de adquisición de la lengua escrita: pre-silábico, silábico, silábico- alfabético y alfabético; acompaña a los alumnos en las tareas de lectura, lee para los niños y con los niños; ve la lectura como proceso; respeta el tiempo de interacción del alumno con el texto para comprenderlo y sabe que el aprendizaje de la lectura comienza mucho antes que el alumno concurra a la escuela.

La docente enmarcada dentro de una concepción tradicional del proceso de enseñanza de la lectura, remarca que la construcción de experiencias para favorecer la adquisición y desarrollo de la misma se realiza en el salón de clase, alejada de la práctica social. Por el contrario, el docente cuyo trabajo didáctico para el proceso de enseñanza de lectura en el aula se enmarca dentro de una concepción constructivista, parte de lo que el alumno conoce antes de la lectura; éste sabe de antemano cuál es el propósito para abordarla y la docente considera que sabe leer cuando es capaz de construir el significado del texto.

En la investigación realizada se evidenció la diferencia existente en la construcción de experiencias entre un docente actualizado en las modernas teorías que sirven de soporte a la construcción de experiencias para ayudar a la adquisición y desarrollo de la lengua escrita y uno que no ha participado en cursos, seminarios y/ o talleres de actualización. El trabajo continuo con la lectura permite afirmar que la construcción de experiencias significativas en los primeros niveles educativos, favorece en cada uno de los alumnos, su proceso de adquisición y su desarrollo progresivo como lector. No se puede perder de vista que todos los alumnos tienen derecho a una educación de calidad y excelencia, que la escuela no puede seguir permitiendo la repetición de la construcción de experiencias para favorecer la adquisición y desarrollo de la lengua escrita alejadas de la realidad, carentes de significado y descontextualizadas. Es un derecho del niño el tener acceso a las mejores experiencias de aprendizaje y es un deber del docente proporcionárselas (Barboza, 2002).

En un estudio realizado por Garassini y Cabero (2006) realizado en Venezuela, se tuvo como objetivo general el conocer los medios que utilizan los docentes que laboran en el nivel preescolar para la realización de las actividades para facilitar el desarrollo del lenguaje escrito. Los resultados encontrados

apuntan a un cambio gradual de los docentes en la metodología empleada para el desarrollo del lenguaje escrito pasando del uso tradicional de libros de lectura seriados y ejercicios de apresto al uso de materiales y actividades de lectura y escritura variadas y funcionales.

En referencia a las estrategias concretas de uso de los medios existentes y su inserción dentro del currículo de preescolar con relación al desarrollo del lenguaje escrito los resultados obtenidos evidencian la predominancia e importancia de los medios impresos para el desarrollo de las actividades en los centros educativos preescolares de la muestra y específicamente para el desarrollado de actividades referidas al lenguaje escrito en este nivel. Los docentes reportan un uso diario y cotidiano de los medios impresos para desarrollar actividades para el desarrollo del lenguaje escrito como: lectura de cuentos y otros materiales impresos, juegos con bancos de letras, palabras, escritura de tarjetas, recetas, recuentos de actividades.

Las respuestas obtenidas también permitieron notar el uso sistemático de los medios informáticos para el desarrollo del lenguaje escrito. A diferencia de los medios impresos, los medios informáticos son utilizados sólo una vez a la semana en el laboratorio de computación a excepción de dos docentes que tienen las computadoras para uso de los niños en el aula que reportaron un uso diario de los mismos como un área de trabajo. Los resultados también evidenciaron un uso menos sistemático y estructurado de los medios audiovisuales representados por cintas o discos de música y videos. Estos son reportados por algunos docentes señalando un uso eventual de los mismos y en algunas oportunidades para completar las temáticas desarrolladas en los PPA (Proyectos pedagógicos de Aula). Las respuestas señaladas por los docentes en referencia a que motivos lo llevan a utilizar cada tipo de medio (facilidades y dificultades) hacen referencia a la preferencia de los medios impresos referidos a la pertinencia, disponibilidad y adecuación a los usuarios del medio seleccionado.

Por otra parte, las actividades habitualmente realizadas con los preescolares tienden a emplear canciones, rimas, silabeos orales. Si se pretende favorecer la alfabetización es necesario que la escritura esté presente y se hagan análisis críticos en torno a ella, involucrando a los niños en actividades reales de lectura y escritura (Calderón et al., 2006). Así, la lectura de cuentos es una de las actividades interactivas familiares que tienen mayor impacto en el desarrollo de la

alfabetización. Con esta actividad se propicia un diálogo entre el niño, el adulto y el libro, dentro de un contexto social, y es un vehículo de enseñanza a través del cual se adquiere, practica y aplica la lectura. A través de esta práctica el niño adquiere conocimiento de la función y usos del lenguaje escrito, conceptos del texto impreso, actitudes hacia la lectura y estrategias de lectura. Con la lectura de cuentos se aprende acerca del lenguaje en el momento en que los padres y los niños comparten el contenido del cuento, y después, cuando platican acerca de él. La plática que se da alrededor del texto también amplía el vocabulario y los conceptos de los niños. Los padres hablan con los niños y tienden a seguir el liderazgo del niño más que dirigir la actividad. Así transmitimos a los niños la idea de que esta actividad es placentera y gracias a ello les transmitimos el deseo de aprender a leer. Además, la comunicación que se presenta alrededor de la lectura de cuentos constituye un medio para que las familias establezcan relaciones y un sentido de familia, ya que a través de ella, además de transmitirse ideas se transmiten creencias y valores

Por lo tanto la lectura de cuentos fortalece el desarrollo de los niños: a) favoreciendo su comprensión y su familiaridad con el vocabulario, la sintaxis y la estructura de los libros; b) les provee modelos de lectura y de conocimiento de las funciones de forma y convenciones del texto impreso, y c) desarrolla actitudes positivas hacia la lectura, ya que la calidez que generalmente acompaña a la lectura de cuentos involucra el compartir sensaciones agradables. Al respecto, Galicia, Sánchez, Pavón y Peña (2009) hablan de que la lectura de cuentos en voz alta con un estilo interactivo que efectúan de modo frecuente los padres de estratos culturales altos contribuye a que sus hijos desarrollen su vocabulario con amplitud y posean un manejo adecuado de su expresión y comprensión del lenguaje oral; no así los hijos de padres con bajos niveles culturales, quienes muestran estas actividades con escasa o nula frecuencia, mermando, con ello, el desarrollo lingüístico de sus hijos.

Para brindar una orientación más clara a los padres referente a la lectura de cuentos, Vega y Macotela (2007) dan una serie de como son: escoger una variedad de libros que se asocien con comentarios de diferente tipo durante su lectura; leer los libros una y otra vez, ya que la familiaridad con ellos ofrece la oportunidad de una discusión más compleja; discutir algunos aspectos del libro antes y después de la lectura para explicar ideas, clarificar conceptos y

vocabulario no usual; variar la entonación para interesar al niño en la historia y facilitar la comprensión; usar gestos y señalar las ilustraciones para apoyar la comprensión del niño sin interrumpir la fluidez de la lectura, y hacer que la experiencia de la lectura de cuentos se relacione con otras actividades de la vida diaria.

Además, la lectura de cuentos constituye uno de los pocos momentos en que el lenguaje juega un papel protagónico, de manera tal que los niños construyen la comprensión de la historia basados en el propio contenido, en las ilustraciones y en sus conocimientos sobre el tema. Además los niños que poseen un mayor nivel de comprensión del lenguaje pueden ayudar a otros a entender la historia y a desarrollar su conocimiento sobre el tema (Vega y Rocha, 2008).

#### *D. Papel de la familia*

Históricamente la familia se encargaba de la transmisión de la memoria social de la comunidad, pero luego con el surgimiento de las instituciones educativas formales, este derecho y deber fue delegado a las últimas y conforme transcurrió el tiempo, la familia pasó a adoptar un rol de continuadora de la labor docente en el hogar, es decir de colaboración (Navarro, Vaccari y Canales, 2001). Hoy en día la participación de la familia tiene que ver con hacer válidos los ideales democráticos, con aprovechar mejor los servicios educativos, superar la pobreza y elevar la igualdad de oportunidades en definitiva, con la descentralización de las decisiones y con hacer una educación más pertinente a la realidad de la gente, en que se dé una articulación armónica entre familia y escuela.

Asimismo, a lo largo de varias décadas de investigación psicológica se han encontrado evidencias de que las habilidades sociales, lingüísticas y preacadémicas desarrolladas por los niños durante los años preescolares, tienen gran influencia en la adquisición de distintas habilidades como la lectura, la escritura y las matemáticas, entre otras áreas académicas. Y que los niveles lingüísticos y preacadémicos que los niños desarrollan en sus hogares están relacionados, a su vez, con variables como el nivel socio-cultural de sus padres, interviniendo así la familia.

La palabra familia la usamos para referirnos a aquello que es cercano, conocido, afectivamente importante, aquello en lo que nos sentimos cómodos o que nos une con lazos que consideramos sólidos y duraderos. La familia se define

como aquel grupo formado por dos adultos de distinto sexo y sus hijos o quizá, incluimos al menos a un adulto con sus hijos o cualquier otra combinación.

López y Escudero (2003) definen a la familia como un:

“...sistema en el que sus miembros establecen relaciones de intimidad, reciprocidad, dependencia, afecto y poder condicionados por vínculos sanguíneos, legales o de compromiso tácito de larga duración, que incluye al menos, una generación con una residencia en común la mayor parte del tiempo...que busca metas y trata de autorregularse, modelado por sus características estructurales (tamaño, composición, estado evolutivo, etc.), las características psicobiológicas de sus miembros y su posición sociocultural e histórica en el ambiente.” p. 24.

La familia controla el desarrollo del niño como alumno y le ofrece una preparación para la escolarización. En ella se desarrollan aprendizajes que tienen que ver con la traducción de valores, actitudes e información para mantener su herencia, su cultura y un estilo de vida propios a través del lenguaje, pero también con destrezas y contenidos valorados en el ámbito académico (López y Escudero, 2003). Vélez (2009) menciona que la familia es la primera responsable de formación y socialización de los hijos, durante la primera infancia de los mismos principalmente pero se extiende durante toda la vida.

Por lo tanto, el papel que juegan los adultos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los niños es fundamental ya que modelan la estructura del lenguaje, usan el lenguaje para una variedad de propósitos, esperan que los niños aprendan a hablar, leer y escribir y responden a los intentos de los niños con el lenguaje oral y escrito. La familia influye en el desarrollo de la alfabetización de tres maneras:

1. Mediante el ambiente físico, que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar,
2. Mediante el clima emocional y motivacional que comprende las relaciones entre la personas en la casa, principalmente las que reflejan las actitudes de los padres hacia la alfabetización y las aspiraciones referentes al desempeño de sus niños como seres alfabetizados, y
3. A través de la interacción, que consiste en las experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos y otras personas en el entorno familiar.

En relación con los tipos de interacción, han sido varios los investigadores que han definido las relaciones que se dan entre padres e hijos con base en lo que se ha denominado “estilos de crianza” (Véase Jiménez y Guevara, 2008 y Mazadiego y Vallejo, 2006 para una revisión más completa). Los estilos paternos o parenterales se definen como una constelación de actitudes hacia los hijos, que en su conjunto crean un clima emocional dentro de la familia. Las dimensiones a partir de las cuales se determinan los estilos son: el involucramiento o aceptación que implica el grado de atención y conocimiento que los padres tienen de las necesidades de sus hijos, y la exigencia y supervisión que indica en qué medida los padres establecen reglas claras de comportamiento y supervisan las conductas de los hijos. Los diversos autores coinciden en cuatro estilos de paternidad:

- I. Estilo autoritativo o democrático. Padres exigentes que atienden las necesidades de sus hijos. Establecen estándares claros, son firmes en sus reglas y usan sanciones si lo consideran necesario, apoyan la individualidad e independencia de sus hijos, promueven la comunicación abierta, escuchan sus puntos de vista, dialogan con ellos y reconocen tanto los derechos de sus hijos como los suyos propios. Los hijos son competentes social y académicamente, con buena autoestima y un ajuste psicológico adecuado a su edad.
- II. Estilo Autoritario. Padres exigentes que prestan poca atención a las necesidades de sus hijos. Las exigencias de este tipo de padres no están balanceadas con las necesidades de sus hijos, la mayoría de las veces se relacionan con ellos para dictarles órdenes, éstas no pueden ser cuestionadas ni negociadas; los padres se esfuerzan por remarcar quién es la autoridad; cuando los hijos no obedecen se les castiga, no estimulan la independencia e individualidad. Los hijos son muy obedientes, parecen carentes de espontaneidad, curiosidad y originalidad, generalmente son dominados por sus compañeros
- III. Estilo permisivo. Padres poco exigentes, que atienden las necesidades de sus hijos, tienen una actitud tolerante a los impulsos de los hijos, usan muy poco el castigo como medida disciplinaria, dejan que los hijos tomen sus propias decisiones, establecen pocas reglas de comportamiento y son afectuosos. Los hijos tienen falta de control de su impulsividad, lo que

los ha de ser inmaduros para su edad, con pocas habilidades sociales y cognitivas.

- IV. Estilo negligente o indiferente. Caracteriza a los padres como tolerantes en extremo, que permiten que sus hijos se comporten como quieran, no acuden ante las demandas de atención, tampoco imponen castigos y no establecen intercambios o negociaciones con sus hijos. Los niños suelen tener problemas de autocontrol, pobre funcionamiento académico y problemas de conducta tanto en la escuela como en la sociedad en general.

Uno de los aspectos abordados por los investigadores que intentan relacionar la familia con la escuela es el ajuste social y escolar en función de los vínculos del estudiante con sus padres. Romano (2008) describe una investigación realizada por Wentzel, quien plantea la relevancia de comprender las formas de socialización paterna con los hijos, porque ello permite conocer de manera más amplia las prácticas de los maestros y el ajuste escolar de los adolescentes. Se encontró que existen dos mecanismos a través de los cuales los padres influyen en el desarrollo de sus hijos, el primero se refiere a la enseñanza que reciben los niños acerca de sí mismos y de lo que requieren para llegar a ser miembros competentes de su mundo social, por lo cual los niños adoptan valores en torno a su conducta, para alcanzar las metas que se les requieren. El segundo mecanismo tiene que ver con la calidad de las relaciones sociales de los niños y es probable que tenga significado motivacional. Se propicia el fomento y el apoyo de los padres hacia sus hijos para que adopten e internalicen las expectativas y las metas que son de valor para los padres.

La calidad de la interacción de los padres con los hijos es de especial importancia para el éxito escolar. Los niños que pertenecen a familias con climas muy positivos pueden no beneficiarse del mismo si permanecen poco tiempo en él. La cantidad de tiempo que los niños permanecen con los padres se relaciona directamente con el clima familiar positivo, con la autoestima, con el logro y con la satisfacción familiar. En las familias en las que ambos padres trabajan o están activamente implicados en actividades sociales o profesionales, los niños pueden experimentar trastornos emocionales y sociales similares a los niños cuyos padres están en conflicto. Musitu, Roman y Gracia (1998) señalan que la familia

es una fuente especialmente importante y casi única de vínculo y apoyo para los niños, ya que éstos es muy probable que no dispongan de los sistemas de apoyo extra familiares que tenemos la mayor parte de los adultos.

Yurén y De la Cruz (2009) en México, hablan de aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir y aprender a ser, cuatro aprendizajes fundamentales que se deben propiciar por medio de la educación. El objetivo de la investigación que realizaron consistió en determinar el papel que juega la familia en la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas en las dimensiones del saber ser y el saber convivir.

Diversas investigaciones realizadas muestran que, además de que a todos los padres de familia se les asigna la función de vigilar la tarea de sus hijos e hijas, aquellos que tienen un bajo nivel socioeconómico suelen ser colocados en una situación de subordinación en relación con la escuela: se desconfía de su capacidad como educadores, se les atribuye a ellos el bajo rendimiento o la indisciplina de los hijos(as) y se les demanda trabajo que les hace sentir instrumentalizados. La resistencia a la escuela puede adoptar distintas formas: se sirven de ella, pero no se comprometen con ella; su participación es forzada o simulada y, si la situación llega al extremo, propician el abandono escolar de los hijos.

Lo que concluyeron las autoras es que las expectativas, representaciones y valores de los padres, y especialmente de las madres, en relación con la educación escolar de los hijos influyen en el rendimiento y desempeño de los mismos. Esto es bastante conocido, sin embargo, no parece haber alguna solución por parte de la escuela que vaya más allá de exigir a los padres que cumplan con su tarea de apoyar a los hijos en los deberes escolares, reforzando así sus representaciones en el sentido de que la escuela no cambiará el futuro de los hijos.

Además, se debe tomar en cuenta que un nivel sociocultural bajo puede influir de manera negativa sobre las actitudes de los alumnos con referencia a la escuela, al profesor y a las actividades culturales, dado que están mediadas por el tipo de relación familiar en el hogar, y dichas variables a su vez, se asocian con el rendimiento académico. Los niños con bajo rendimiento escolar pueden provenir de hogares con bajos niveles educativos y culturales o con disfunción familiar, de

hecho, dentro de los hogares de niños con problemas de aprendizaje el clima emocional familiar suele ser negativo, menos cariñoso y más demandante.

Marchesi (2003) remarca que el nivel de estudios de los padres no abarca toda la influencia familiar, ya que ésta es mucho más amplia y variada. Tomando en cuenta el lenguaje y la comunicación que se establece entre sus miembros, las expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos, el apoyo a sus estudios, los hábitos lectores, las actividades culturales, entre otros, son factores que deben tenerse en cuenta a la hora de determinar las causas de las dificultades que algunos alumnos manifiestan en sus estudios. Puede ocurrir que los padres con escaso capital escolar tengan una mayor influencia por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos, lo que les ayuda a alcanzar una buena escolaridad y contribuir con su aprendizaje. Sin embargo, el nivel educativo y cultural de los padres condiciona en gran medida la educación de sus hijos.

Al respecto, Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) realizaron un análisis de la literatura de América Latina y el Caribe. Con respecto a las características personales y socioeconómicas que no son susceptibles de ser afectadas, encontraron que la medida de educación de los padres o de sus estatus ocupacionales, es una de las variables usadas con mayor frecuencia en los estudios realizados y está asociada positivamente con el rendimiento de los estudiantes en 49 de los 80 análisis realizados, mientras que los resultados con relación negativa se observaron sólo en dos casos. Por lo que en aquellos hogares en los que los padres poseen mayor cantidad de años de escolarización, se pueden observar mayores niveles de desempeño en habilidades prelectoras por parte de sus hijos (Andrés, Urquijo, Navarro y García- Sedeño, 2010).

Confirmando lo anterior, Galicia et al. (2009) realizaron un estudio en donde evaluaron a niños de preescolar tomando en cuenta a los padres con una escolaridad de secundaria y bachillerato, encontrando que esos niños presentan un nivel de desarrollo lingüístico mayor a los que pertenecen a una familia con un nivel educativo bajo. Sin embargo los autores enfatizan que sería necesario evaluar si las desigualdades entre las edades cronológicas y las psicolingüísticas son mayores en alumnos con padres de nivel educativo menor.

En esta misma investigación se hace ver que tampoco puede decirse que las actividades desarrolladas en el preescolar promueven por completo un desarrollo armónico de las habilidades psicolingüísticas de los educandos,

sustentado por los resultados obtenidos en este estudio que se describirá con mayor detalle en los estudios realizados en niños preescolares. Por lo que un gran apoyo para desarrollar las habilidades deseadas en los niños son los programas para padres.

La importancia de permitir que el niño se apropie de los conocimientos es evidente. Esta apropiación debe darse en la escuela y en el hogar como un proceso natural e implícito en todas las actividades cotidianas del niño. Promover la lectura expresando constantemente la funcionalidad de ésta en la cultura, aumenta la conciencia del manejo cotidiano del lenguaje escrito. Además, la escuela debe planear la instrucción con base en el nivel conceptual desarrollado espontáneamente por el niño y debe llevar a cabo actividades de enseñanza donde se promueva el autodescubrimiento.

Así se hace necesario enfocar parte de los esfuerzos de la psicología educativa hacia el desarrollo de programas de intervención que favorezcan el proceso de alfabetización desde los años preescolares, especialmente en poblaciones que, por sus características socio-culturales, puedan considerarse en riesgo. Tal como lo mencionan Jiménez y Guevara (2008) señalando que diversos autores han visto la necesidad de aplicar programas dirigidos a padres de bajo nivel escolar y cultural para promover en ellos estilos adecuados de paternidad, con el objeto de que comprendan el importante papel que juegan las interacciones familiares en el desarrollo infantil, y de que participen de manera más eficiente en el proceso educativo de sus hijos.

Por lo cual Vega y Macotela (2007) describen las características que deben cubrir los programas de capacitación para padres, encaminados a promover el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares, y son:

- Debe proporcionar modelos, esto es, las personas que rodean al niño deben leer y escribir en su presencia, enfatizando los usos de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas.
- Debe mostrar que la lectura puede ser interesante.
- El ambiente debe permitir la exploración mediante la manipulación del material escrito y mediante el acceso a toda clase de materiales, por ejemplo, libros, revistas, catálogos, circulares, periódicos, lápiz y papel, computadora y máquina de escribir.

- Finalmente, debe incluir la interacción con los adultos, mediante la lectura de cuentos u otros materiales. Esta actividad debe hacerse en ambientes naturales, en los que los niños interactúan cotidianamente con sus padres, y todas estas actividades deben ser placenteras, evitando obligar al niño a realizarlas.

Al respecto de la aplicación de programas a padres, Jiménez y Guevara (2008) realizaron un estudio con 30 díadas de madre e hijo para promover interacciones familiares democráticas por medio de un programa de entrenamiento de 12 sesiones de dos horas de duración. Se recabaron las calificaciones de matemáticas, español y conocimiento del medio de los cinco semestres del ciclo escolar. Encontraron inicialmente que las madres de nivel sociocultural bajo muestran una tendencia hacia un estilo de crianza autoritario pero una vez aplicado el programa se realizó una modificación en la interacción diádica, logrando que fuera el estilo de crianza democrático el predominante sobre los demás estilos. Además, los alumnos de madres que recibieron el entrenamiento mejoraron notablemente sus calificaciones en comparación con los que no lo recibieron. Con lo cual se confirmó que un programa dirigido a modificar los patrones de interacción diádica en madres e hijos de estrato sociocultural bajo puede ayudar a mejorar las relaciones familiares y a disminuir un latente peligro de fracaso escolar.

Alcalay, Milicic y Torretti (2005) elaboraron un programa audiovisual para el desarrollo de estrategias que facilitaran el logro de una mayor vinculación familia-escuela. Eligieron un video ya que este medio despierta interés y permite a los padres adoptar una mirada activa y crítica frente a los mensajes audiovisuales, pero también frente a su propia forma de ejercer su paternidad. A su vez, el video facilita la tarea del profesor a la hora de trabajar con los padres, ya que para que los contenidos permanezcan es necesario no centrarse exclusivamente en la información dada en el video sino en la conexión de estos contenidos con la realidad personal de cada uno de los padres.

Se debe tomar en cuenta que la participación de los padres no siempre es favorable, tal como lo mencionan Valdés, Pavón y Sánchez (2009) en un estudio que realizaron con padres de niños de primaria. Trabajaron con los padres pero a la vez los clasificaron por género, encontrando que la participación de los padres

en las actividades educativas de sus hijos se clasificó como baja o precaria especialmente en lo referido a los factores de comunicación y conocimiento de la escuela, mientras que las madres presentaron un nivel de participación significativamente mayor en ambos factores. Lo cual evidencia que las encargadas de establecer un vínculo entre la familia y la escuela son las madres. Encontraron también, que el nivel de estudios de los padres se correlaciona de manera positiva con la participación en la escuela, ya que a mayor nivel de estudios mayor participación.

Así como se realizan programas dirigidos a los padres, así también se han hecho programas dirigidos a los alumnos y para que resulten efectivos se deberá considerar lo siguiente según Muria (1994):

- Las características de la población a la que va dirigido el programa, características de la tarea por realizar, el tipo de estrategia que se quiere enseñar, y los procesos cognoscitivos implicados.
- El programa deberá tener una duración mínima de cuatro meses, para dar tiempo a que los estudiantes reestructuren sus esquemas cognitivos.
- Prestar atención en la enseñanza de las habilidades deseadas.
- Utilizar varios métodos de evaluación de las estrategias utilizadas ya que uno solo podría resultar insuficiente.
- Flexibilidad del programa para poder lograr los objetivos planteados sea cual sea la situación de aprendizaje en la que se aplique.

A continuación se presentan investigaciones realizadas en niños preescolares y escolares, en donde se evalúan las habilidades que poseen.

En Argentina, Andrés et al. (2010) realizaron una investigación para explorar las relaciones entre el contexto alfabetizador familiar y la adquisición de habilidades prelectoras, así como entre estas habilidades y el desempeño posterior en pruebas de lectura, en una muestra de escolares de clase social media. La muestra estuvo compuesta por 52 niños y niñas de 5 años de edad que cursaban el tercer curso de Educación Infantil y sus padres o tutores, procedentes de un colegio privado de la ciudad de Mar del Plata (Argentina), de clase social media.

Para los padres se realizó una entrevista y a los niños se les aplicaron dos

instrumentos, el primero fue la versión en español del *Get Ready to Read! Screening Tool* (Whitehurst y Lonigan, 2003; cit. en Andrés et al., 2010). El test se compone de 20 ítems en las que el niño debe señalar una opción entre cuatro posibles y proporciona información sobre los niveles de las habilidades prelectoras. Los distintos niveles se refieren a: habilidades muy básicas (Nivel 1); habilidades que están comenzando a desarrollarse (Nivel 2); habilidades que indican un mayor progreso (Nivel 3); habilidades que indican una preparación medianamente elevada para la lectura (Nivel 4) y habilidades que indican una preparación suficientemente elevada para la lectura (Nivel 5).

El segundo instrumento para la evaluación de los procesos lectores fue el PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996; cit. en Andrés et al., 2010). La prueba se compone de diferentes sub-escalas que evalúan: conocimiento del nombre o sonido de las letras, reconocimiento de similitudes o diferencias entre pares de palabras, reconocimiento de la diferencia entre palabras y pseudopalabras, lectura de palabras y pseudo palabras balanceadas en cuanto a longitud y estructura semántica y en cuanto a frecuencia de uso en el caso de las palabras, comprensión de oraciones que varían por su estructura gramatical, interpretación de los signos de puntuación en la lectura de un texto breve, comprensión de oraciones y comprensión de textos breves mediante preguntas literales e inferenciales.

Dentro de los resultados encontrados se logró observar que el desarrollo de habilidades prelectoras se relacionó positivamente con el desempeño en lectura. Específicamente la conciencia fonológica fue la variable con mayor capacidad predictiva en los desempeños en lectura. Para poder leer a través de la ruta fonológica, el lector tiene que ser capaz de segmentar el habla en sus fonemas componentes, o sea, debe tener desarrollada la conciencia fonológica. En la lectura en español, los niños utilizan las dos rutas. Los principiantes utilizan predominantemente la vía fonológica y progresivamente van pasando a la ruta visual (Andrés et al., 2010).

En Colombia, Vargas y Villamil (2007) realizaron un estudio para delimitar la influencia de la conciencia fonológica en los procesos de alfabetismo emergente en 11 niños de segundo año de primaria de entre 6 y 8 años. Desarrollaron una prueba conformada por diferentes tareas que miden procesos lectores y de producción escrita, la cual estuvo compuesta por un cuento ilustrado

para la comprensión de lectura, dos juegos de láminas con secuencias de eventos para la producción de texto, series de dibujos impresos y formatos para evaluar la conciencia fonológica.

Para evaluar la comprensión de lectura se le presentó a cada niño una historia corta acompañada de un dibujo alusivo, la cual debía leer en voz alta, posteriormente contestaba 4 preguntas sencillas de comprensión. Al terminar la lectura el investigador retiraba el texto y la gráfica para garantizar que las respuestas del niño se basaran en lo que había comprendido anteriormente.

Para la tarea de producción escrita, se mostró a cada niño cuatro láminas que ilustraban la secuencia de una acción progresiva, acto seguido el investigador narraba al niño una historia basada en la situación presentada, luego se retiraban las imágenes de la mesa y se colocaba un nuevo juego de láminas que no tuviera ningún tipo de relación con las anteriores para que los infantes redactaran una nueva historia a partir de la secuencia presentada.

Se observó que la mayoría de los niños resolvieron con éxito las tareas de comprensión de lectura. A pesar de que el nivel académico fue el mismo para todos los niños, se encontraron diferencias considerables en cuanto al tiempo de lectura. En la producción de texto escrito, todos los niños presentaron como común denominador, el hacer una descripción superficial de los eventos plateados en las secuencias de imágenes, solo hicieron referencia al evento central de cada una de las láminas, sin tener en cuenta los detalles de éstas. En cuanto a la conciencia fonológica concluyeron que está bien desarrollada en los niños de segundo grado aunque no se han desplegado completamente algunas habilidades, especialmente la rima.

En España, Rivas, González y Delgado (2010) realizaron un estudio para analizar algunas propiedades psicométricas del Test de evaluación del rendimiento académico (TERA), cuya finalidad es valorar el rendimiento académico de participantes de segundo ciclo de Educación Infantil y Primer ciclo de Educación Primaria (entre los 5 y los 7 años), de manera individual y a través de la observación continuada de las maestras, basándose en la adquisición de competencias curriculares básicas tan importantes como las referidas al lenguaje oral, al lenguaje escrito y al razonamiento matemático.

Cada test contiene veinticuatro ítems con dos categorías de respuesta. Los ítems representan objetivos curriculares establecidos en las escuelas para estas

edades. Se administra a 75 participantes que fueron instruidos con un programa durante tres años y 26 participantes que no fueron instruidos. Las competencias y los objetivos curriculares que se evalúan en cada edad en el test TERA – los tests se denominan TERA-5, TERA-6, TERA-7 en las respectivas edades – son los relacionados con las áreas de conocimientos más relevantes en estas edades, tales como las de Lengua (lenguaje oral y lenguaje escrito) y Matemáticas (razonamiento matemático).

Los resultados demuestran que la prueba ha proporcionado una adecuada validez de contenido (alta fiabilidad entre jueces al asociar ítems-objetivos), un alto grado de generalidad de las puntuaciones obtenidas en las distintas muestras de ítems a los respectivos dominios (tanto para evaluar los logros a nivel individual como en relación a un grupo de referencia), y la puntuación mínima establecida para superar los objetivos, en cada edad, ha mostrado un bajo o moderado coeficiente de validez de criterio. Por tanto, se puede afirmar que las puntuaciones de TERA permiten la evaluación del rendimiento académico a través de los logros curriculares y, en consecuencia, permiten detectar las dificultades escolares de los educandos a través de los propios educadores en edades tempranas.

En México, Galicia et al. (2009) realizaron un estudio con el objetivo de identificar el nivel de las habilidades psicolingüísticas implicadas en la lectoescritura con que ingresan los niños al jardín de infantes y los de desarrollo alcanzado al término de la educación preescolar. Trabajaron con 60 estudiantes de diversos jardines de niños de la zona metropolitana; 30 de ellos cursaban el primer grado de educación y los 30 restantes el tercer grado de educación preescolar.

Utilizaron el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (TIAP), adaptación al español realizada por Ballesteros y Cordero (2001), del Illinois Test of Psycholinguistic Abilities de Kirk, Mc-Carthy y Kirk. Este instrumento proporciona la evaluación de aptitudes discretas y significativas relacionadas con la adquisición y el uso del lenguaje desde el punto de vista educativo; a la vez, es un test diagnóstico de aptitudes lingüísticas específicas y un test molar de aptitudes cognitivas y de inteligencia. El modelo del cual se deriva considera las funciones psicológicas del individuo en la captación, interpretación o transmisión de mensajes; de esta forma, se proponen tres dimensiones cognitivas: canales de

comunicación, procesos psicolingüísticos y niveles de organización. Los primeros son el visomotor y el auditivo vocal. Los segundos, el receptivo, el de asociación y el expresivo. Los terceros, el automático y el representativo. De acuerdo con la interrelación de estas dimensiones, se desarrollaron diez pruebas básicas y dos complementarias. Las que exploran el nivel representativo son comprensión auditiva, comprensión visual, asociación auditiva, asociación visual, expresión oral y expresión motora. En el nivel automático, se encuentran las pruebas de integración gramatical y visual, memoria secuencial auditiva y memoria secuencial visomotora. Las pruebas opcionales son la reunión de sonidos y la integración auditiva.

Pudo observarse que ninguno de los niños de primero y tercer grado de preescolar logró obtener una edad psicolingüística acorde con su edad cronológica en todas las pruebas del TIAP. En primer grado, sólo 36.66% de los pequeños alcanzó puntuaciones semejantes a su edad cronológica en todas las pruebas. La mayoría (63.33%) consiguieron puntuaciones iguales y/o mayores a su edad cronológica entre una y cuatro de las evaluadas. Lo anterior habla de un gran déficit del desarrollo de sus habilidades psicolingüísticas en una amplia proporción de la muestra estudiada.

La habilidad menos desarrollada o quizá la menos atendida en el preescolar es la asociación auditiva, pues en primero y tercer grado existen más estudiantes con puntajes de edad psicolingüística menores a su edad cronológica. En específico, el que los niños no tengan desarrollada en forma adecuada la asociación auditiva podría repercutir en un vocabulario escaso, así como en el desarrollo de problemas en la comprensión de lo leído; en los reactivos de esta subprueba se evalúa la habilidad para relacionar palabras.

En este mismo sentido, Romero, Aragón y Silva (2000) realizaron un estudio en el cual utilizaron una muestra de 1209 niños de primero de primaria provenientes de 45 escuelas públicas y de 11 diferentes delegaciones y municipios de la zona metropolitana de la Ciudad de México, 643 fueron niños contra 566 niñas. Los autores se cuestionaban si los resultados obtenidos al aplicar la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) podrían considerarse confiables ya que la prueba fue baremada en España; por lo cual se decidió baremar esta prueba en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

La prueba BAPAE proporciona información útil sobre las aptitudes básicas de los niños al ingresar a la educación básica, es de fácil y rápida aplicación y se aplica a niños de seis a siete años de edad que estén cursando el primer grado del ciclo básico. Está formada por cinco subpruebas que son: comprensión verbal (vocabulario), aptitud numérica (conceptos cuantitativos y manejo de números), relaciones espaciales, constancia de forma y orientación espacial (estas tres últimas subpruebas conforman la aptitud perceptiva).

En los resultados, al evaluar comprensión verbal y aptitud numérica no hubieron diferencias significativas, pero sí se encontraron éstas en aptitud perceptiva y en la puntuación total. Sin embargo, ésta es una prueba que reporta mucha utilidad para detectar aquellos niños que ingresan a la enseñanza básica con ciertas deficiencias que quizás les impidan desarrollarse óptima en esta etapa escolar. La importancia de esta investigación radica en que ya se tienen los propios baremos para la población mexicana aumentando la utilidad del instrumento, ya que nos permite contar con normas interpretativas más realistas a nuestro contexto y así poder diseñar programas adecuados para cada niño.

Guevara et al. (2007) realizaron un estudio en donde evaluaron un conjunto de habilidades preacadémicas mostradas por 262 niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar el primer grado de primaria durante en ciclo 2004- 2005, de la zona Metropolitana del Estado de México.

Utilizaron la prueba BAPAE en su nivel 1, encontrando que los participantes obtuvieron un promedio de ejecución que alcanzó a penas la mitad de la calificación total posible, lo que puede ser indicativo de que estos niños no ingresaron al primer grado de primaria con un nivel adecuado de las conductas preacadémicas evaluadas. La BAPAE permitió evaluar habilidades de atención y discriminación visual demostrando que los alumnos poseen niveles muy por debajo de los deseables para lograr el aprendizaje de la lectoescritura. También la comprensión verbal evaluada hace dudar acerca de si los alumnos son capaces de entender plenamente el discurso didáctico de sus profesores al momento de explicarles conceptos de las diferentes materias, ya que se pueden distraer y a su vez perder el interés de lo que se está hablando.

Los resultados de este estudio pueden considerarse indicadores de que en algunas poblaciones mexicanas, particularmente del estrato socioeconómico y cultural bajo, los niños no cuentan con todas las habilidades preacadémicas que

sería deseable que desarrollaran antes de iniciar su educación formal. Por lo que es necesario para este tipo de poblaciones, la implementación de programas preescolares orientados a proporcionar a los alumnos oportunidades interactivas que quizás no sean suficientes en el hogar, para desarrollar habilidades que guardan relaciones muy estrechas con las materias que son el objetivo del curriculum de educación primaria.

Guevara et al. (2008) continuando con su línea de investigación, realizaron un estudio para ver el proceso de desarrollo y el nivel de eficiencia que logran en sus habilidades de lectura alumnos de primer grado de primaria, pertenecientes a escuelas públicas mexicanas de nivel sociocultural bajo. Se analizaron las diferencias entre las habilidades lectoras de los niños, con base en su edad de ingreso a la primaria, así como en el número de años cursados en el nivel preescolar. Los alumnos de esta investigación constituyen una sub muestra de los 262 participantes del estudio descrito anteriormente (Guevara et al., 2007), tomando en cuenta solo 165 niños a quienes se les hizo el seguimiento académico a lo largo del ciclo escolar, pertenecientes a siete grupos escolares de tres diferentes escuelas públicas.

Para llevar a cabo las evaluaciones se utilizó el instrumento denominado Inventario de Ejecución Académica (IDEA), de Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003, cit. en Guevara et al., 2008). El IDEA fue diseñado para evaluar las habilidades de lectura escritura y matemáticas en alumnos de primero, segundo y tercer grados de primaria y fue validado con los criterios psicométricos correspondientes para su uso en poblaciones mexicanas, incluyendo niños de clases sociales media y baja. En este estudio se utilizó la parte del instrumento correspondiente a la prueba de Lectura para primer grado, la cual se divide en dos secciones, lectura oral y lectura en silencio, cada una incluye un sistema de calificación para registrar las respuestas correctas e incorrectas en el momento en que cada reactivo es aplicado.

Para la primera evaluación la mayoría de los participantes reportó no saber leer al iniciar el primer grado de primaria, alrededor del 70 %, sin embargo, el 30% restante logró leer correctamente algunas palabras y enunciados e incluso se pudo observar que 21 niños lograron leer todos los enunciados aislados y 13 leyeron los siete enunciados del texto. Para la segunda evaluación, se observaron avances en esa mayoría de alumnos que ingresaron si habilidades de lectura. Los

datos de la tercera evaluación permiten ver que en la segunda mitad del curso hubo nuevos avances, aunque de menores proporciones que los mostrados en la primera mitad. A pesar del avance sostenido mostrado por la mayoría de los alumnos, para el final del ciclo escolar, a penas un poco más de la mitad de los participantes (54%) logró leer correctamente las seis palabras de la prueba de lectura oral, menos de la mitad pudo leer los cuatro enunciados aislados y únicamente 29% fue capaz de leer los siete enunciados del texto.

Los autores concluyen que hay una relación importante entre las habilidades preacadémicas y lingüísticas con que los niños ingresan en primer grado y los avances académicos que muestran en el curso. , lo cual queda traducido por supuesto en el nivel de logro de los objetivos educativos. Tales niveles preacadémicos, lingüísticos y académicos tienen una fuerte relación con el grupo social de pertenencia. Concluyen además, que las prácticas educativas no parecen estar encaminadas a compensar esas carencias ni a desarrollar niveles óptimos de habilidades de lectura.

También en México, pero en el Estado de Hidalgo, Romero, López y Martínez (2009) realizaron una investigación cuyo objetivo fue realizar un análisis comparativo de la adquisición de habilidades preacadémicas de niños que ingresan a primero de primaria por medio de un seguimiento a lo largo de los ciclos escolares 2007-2008 y 2008-2009. La muestra estuvo formada por 92 niños de primaria, del turno matutino, con una edad entre 6 a 7 años para los niños de primero de primaria y de 7 a 8 años para los niños de segundo de primaria.

El instrumento utilizado fue la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) en sus dos niveles. El nivel 1 abarca cinco áreas conductuales: comprensión verbal, relaciones espaciales, aptitud numérica (conceptos cuantitativos), constancia de forma y orientación espacial. Las sub pruebas de relaciones espaciales, constancia de forma y orientación espacial, evalúan aptitud perceptiva. El nivel 2 abarca cinco áreas: Sinónimos, antónimos, familias de palabras, aptitud perceptiva y aptitud numérica: conceptos cuantitativos. El instrumento consta de un ejemplar con las cinco partes de cada nivel, un manual de instrucciones de aplicación y calificación, y un modelo corrector por nivel.

Los resultados de este estudio permiten sugerir que la detección de las habilidades preacadémicas al inicio del ciclo escolar es una acción fundamental para el análisis de estas habilidades en la adquisición y el seguimiento a través

del ciclo escolar. De acuerdo a los resultados se puede considerar la utilización del instrumento como medio de detección de las habilidades para el aprendizaje escolar y así coadyuvar a la disminución de las dificultades del aprendizaje.

Los hallazgos aquí reportados pueden guiar a una serie de sugerencias encaminadas a disminuir los riesgos de fracaso escolar que parecen estar latentes en poblaciones de estrato socioeconómico y cultural bajo. Sugieren la necesidad de que los alumnos sean evaluados con una serie de instrumentos que permitan conocer qué habilidades preacadémicas han adquirido cada uno para no enfrentarlo a un aprendizaje que puede resultarle difícil y quizá poco motivador, y evitar posibles fracasos escolares en años ulteriores. Igualmente, como estrategia preventiva de bajo rendimiento escolar, resulta necesario que los programas de preescolar se encaminen a desarrollar una serie de habilidades verbales, motoras, perceptivas y conceptuales que se relacionan fuertemente con el desarrollo de la aptitud matemática y de la alfabetización inicial, con base en los hallazgos de la psicología educativa.

Tomando en cuenta que durante los años preescolares las habilidades lingüísticas de los niños alcanzan nuevos niveles de desarrollo, iniciando esta etapa con capacidades razonables, aunque con brechas significativas en la comprensión y producción de lenguaje. Ya para el final se enfrentan a los adultos, comprendiendo y produciendo lenguaje que posee muchas cualidades de los mayores (Feldman, 2007).

Con estos antecedentes se resalta la importancia de realizar programas de intervención en esta etapa de desarrollo, ya que además de ser una ayuda para los niños, ellos pueden no tener las condiciones óptimas para su desenvolvimiento, por lo que los programas han resultado ser una gran herramienta para ellos. Con esas bases se definió el objetivo del presente reporte de investigación.

## CAPÍTULO 2. REPORTE DEL ESTUDIO

### **Objetivo**

El objetivo del presente reporte fue analizar los efectos de un programa de intervención que se llevó a cabo con madres de familia para dirigir sus prácticas educativas hacia la facilitación de habilidades de alfabetización inicial. Se observaron los efectos del programa sobre las habilidades preacadémicas y lingüísticas de los niños preescolares.

### **Participantes**

Se contó con la participación de dos grupos escolares de tercer grado de educación preescolar, de una escuela pública ubicada en una comunidad de nivel sociocultural bajo (muestra no probabilística intencional). Una vez evaluados los alumnos, se eligió una muestra de 15 niños de cada grupo escolar que mostraron bajos niveles de conductas preacadémicas y lingüísticas, cuyos resultados fueron iguales o menores al 50% de respuestas correctas. También participaron las madres de estos 30 niños. Cabe aclarar que al final del estudio sólo se consideraron los datos de doce niños por cada grupo, ya que durante el ciclo escolar algunos participantes ya no asistieron a la escuela.

### **Instrumentos**

Dado que la presente es una evaluación de corte conductual, para elegir los instrumentos a ser aplicados a los niños se consideró que cumplieran los requisitos de la evaluación referida a criterio, es decir: a) medir directamente las habilidades del alumno, b) evaluar conductas relacionadas con los aspectos por explorar, c) distinguir cuáles habilidades específicas ha desarrollado cada alumno y de cuáles carece, y d) enfocar la evaluación con fines educativos, dado que el interés principal no es comparar a un participante en particular respecto de una norma poblacional -como es el caso de las evaluaciones referidas a la norma, aunque posee los elementos psicométricos correspondientes. Las evaluaciones referidas a criterio constituyen herramientas para medir el desarrollo de habilidades según destrezas específicas (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992) y revisten utilidad cuando el interés es identificar las habilidades de cada alumno con fines didácticos (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

Para la evaluación conductual de los niños se eligieron dos instrumentos.

1. Evaluación de Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE, de Vega, 1998). Consta de diez subpruebas: *Pronunciación correcta de sonidos del habla* (15 reactivos), *Discriminación de sonidos* (10 reactivos), *Análisis y síntesis auditivos* (10 reactivos para unir y 10 para separar palabras), *Recuperación de nombres ante la presentación de láminas* (10 reactivos), *Seguimiento de instrucciones* (10 reactivos), *Conocimiento del significado de palabras* (10 reactivos), *Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas* (20 reactivos), *Repetición de un cuento captando las ideas principales* (10 reactivos), *Diferencia entre dibujo y texto* (10 reactivos), y *Expresión espontánea*, donde se pregunta al niño todo lo que hizo ese día antes de llegar a la escuela. Este instrumento fue diseñado y validado en México para evaluar conducta preacadémica en niños preescolares.

2. Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), De la Cruz (1998). Se aplica para evaluar habilidades preacadémicas consideradas prerequisite para la lectoescritura y las matemáticas. Fue diseñada, validada y estandarizada en España para su aplicación en escuelas primarias, a alumnos que están por ingresar al primer grado, y fueron obtenidos los baremos mexicanos. Las subpruebas que conforman la prueba BAPAE son: *Comprensión verbal* (20 reactivos), *Relaciones espaciales* (10 reactivos), *Aptitud numérica: conceptos cuantitativos* (20 reactivos), *Aptitud perceptiva: constancia de forma* (10 reactivos) y *Aptitud perceptiva: orientación espacial* (10 reactivos). La subprueba de *Aptitud numérica: conceptos cuantitativos* no fue tomada en cuenta para el presente reporte de investigación ya que no se consideró pertinente dada la muestra de niños de tercer año de preescolar. Los formatos de toda la prueba están diseñados para que el alumno marque con una cruz el dibujo, secuencia de letras o de números, según sea el caso, que considera la respuesta correcta en relación con la pregunta específica que el evaluador le hace en cada caso.

## **Metodología**

La investigación fue de tipo descriptivo, cuasi experimental, con un diseño pretest-postest, y grupos control y experimental. Al inicio del ciclo escolar se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos en escuelas públicas, para detectar dos grupos de tercer grado de preescolar en donde, al menos 10 alumnos, no contaron con un nivel adecuado de habilidades lingüísticas y preacadémicas para iniciar la lecto-escritura, y cuyas madres mostraron prácticas alfabetizadoras limitadas. Se aplicó el programa a uno de los grupos y se midieron sus efectos al final del ciclo escolar, mediante el análisis de las evaluaciones pretest-postest

El desarrollo del programa se diseñó con base en lo reportado por la literatura (Saracho, 1997; Rivalland, 2000, entre otros). Se llevó a cabo en 8 sesiones de una hora, en un aula asignada por la escuela. Se utilizaron técnicas como modelamiento, juego de roles, retroalimentación y práctica reforzada para que las madres desarrollaran habilidades interactivas que les permitieran promover en sus hijos conductas preacadémicas y lingüísticas que promueven la alfabetización emergente.

Las sesiones se dieron de la siguiente manera:

Sesión 1. Introdutoria. Se sensibilizó a las madres acerca de la importancia de las prácticas alfabetizadoras de los padres dentro del hogar.

Sesión 2. Juego con títeres: con la finalidad de promover interacciones lingüísticas orales, encaminadas a descripción y función de objetos.

Sesión 3. Lectura de cuentos: con el objetivo de que las madres o tutores realicen lectura dirigida a sus hijos a través de libros de cuentos infantiles ilustrados.

Sesión 4. Narración de cuentos a través de dibujos: esta actividad tiene el objetivo de que el niño desarrolle la habilidad de describir sucesos, previamente narrados por un adulto a través de la lectura de un cuento

Sesión 5. Desarrollo de Conceptos (colores y formas): es muy importante que el niño aprenda diferentes conceptos con la finalidad de que cuente con

conocimientos necesarios para realizar actividades como la descripción o narración de diversas situaciones, y que estas actividades a su vez le permitan adquirir y desarrollar la lectoescritura de forma más sencilla.

Sesión 6. Juego con títeres para promover interacciones lingüísticas orales, encaminadas a descripción y función de lugares y objetos de la casa.

Sesión 7. Preescritura y dibujo de objetos con detalles que representen sus características.

Sesión 8. Articulación o pronunciación de palabras. Esta actividad sirve para que los niños practiquen su pronunciación.

Para una mayor referencia del entrenamiento consultar el trabajo realizado por Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y Flores (2011) donde se especifican las actividades realizadas.

### **Procedimiento**

Al inicio del ciclo escolar 2009-2010 se visitaron varias escuelas preescolares públicas de la zona metropolitana del Distrito Federal, para obtener la autorización de directivos y profesores para llevar a cabo el estudio. Una vez localizada una escuela en que se autorizó el trabajo, se convocó a una junta de padres de familia donde se les informó sobre las actividades a realizar, y se solicitó su consentimiento para hacerlo. También se aseguró la confidencialidad de los datos a obtener y su uso para fines exclusivamente de investigación.

Se procedió a la evaluación de los niños, que consistió en la aplicación de dos instrumentos diseñados para dar cuenta del nivel de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas. La evaluación se realizó en tres momentos, al inicio, a la mitad y al final del ciclo escolar; las pruebas fueron administradas en forma individual por un equipo de psicólogos entrenados y la aplicación de cada instrumento tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente.

Después de la aplicación de la primera evaluación se calificaron las pruebas para identificar a los niños que presentaron los niveles más bajos (50% o menos, del total de aciertos posibles) dentro de cada grupo escolar, en las

habilidades preacadémicas y lingüísticas evaluadas. Después de localizar 15 niños de cada grupo se sorteó cuál sería el Grupo Experimental (grupo escolar A) y cuál el Grupo Control (grupo escolar B).

Las madres del Grupo Experimental recibieron un entrenamiento de ocho sesiones con una duración aproximada de una hora, en un aula asignada por la escuela preescolar. Se utilizaron técnicas como exposición, proporcionar ejemplos, modelamiento, juego de roles, retroalimentación y práctica reforzada, para que las madres desarrollaran habilidades interactivas que les permitieran promover en sus hijos conductas preacadémicas y lingüísticas que facilitan la alfabetización inicial en niños de edad preescolar, incluyendo: 1) proporcionar a los niños rutinas de lenguaje oral y escrito, a través de: juegos verbales, descripción, narración, juego con títeres y lectura conjunta de cuentos; 2) ofrecer la oportunidad de que los niños compartan experiencias personales; 3) ligar juegos y actividades con relación al lenguaje escrito, como realizar trazos, dibujos y garabatos, y 4) hacer énfasis en el texto impreso, sus funciones y lo placenteras que pueden llegar a ser las actividades alfabetizadoras.

Concluido el entrenamiento con las madres del Grupo Experimental se realizó la segunda evaluación con ambos grupos de niños. Después de esta fase se realizó el entrenamiento con las madres del Grupo Control, programado con los mismos contenidos, con la diferencia de que en este último sólo se realizaron dos sesiones (por inasistencia de las madres al entrenamiento). Después de este segundo entrenamiento se llevó a cabo la tercera evaluación de ambos grupos de niños y la segunda aplicación del cuestionario a las madres.

A continuación se resume el procedimiento.

<p>Población (Zona Metropolitana)</p> <p>Kinder donde se trabajó</p>	<p>Primera Aplicación de EPLÉ y BAPAE</p> <p>Obtención de la muestra (30 niños)</p>	<p>Aplicación del programa a madres de Grupo Experimental</p>	<p>Segunda Aplicación de EPLÉ y BAPAE</p> <p>Aplicación del programa a madres del Grupo Control</p>	<p>Tercera Aplicación de EPLÉ y BAPAE</p>
--	---	---	---	---

**Análisis de datos**

Se crearon bases de datos, con el programa SPSS (versión 15) y con el programa Excel, de los datos obtenidos con los instrumentos aplicados para evaluar a los niños. Se obtuvieron los porcentajes de ejecución individual, que permiten una observación de los niveles conductuales de los niños participantes en cada una de las tres evaluaciones realizadas. Para observar el proceso de desarrollo de cada habilidad evaluada, por parte de cada alumno, se compararon sus porcentajes en los tres momentos de evaluación.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### Resultados

Cabe recordar que el criterio de selección de los participantes fue obtener en la evaluación inicial un porcentaje de respuestas correctas igual o menor al 50%. Los datos de la segunda y tercera evaluaciones indican que todos los alumnos participantes mostraron avances en todas las habilidades evaluadas por ambas pruebas.

Para elaborar las figuras se consideraron los promedios obtenidos por los alumnos de cada grupo, en cada subprueba y en el total de ambas pruebas. La Figura 1 muestra el porcentaje promedio grupal en el total de la prueba EPLE siendo de 42%, tanto para el Grupo Experimental como para el Grupo Control durante la primera evaluación; para la segunda evaluación fueron de 53% y 60%, respectivamente; para la tercera evaluación se observaron nuevos avances, donde los porcentajes promedio fueron de 57% y 67%. El porcentaje de avance del Grupo Experimental fue del 15% y el del Grupo Control de 25%. Para la evaluación final, ambos grupos superaron el 50% de ejecución en la prueba.

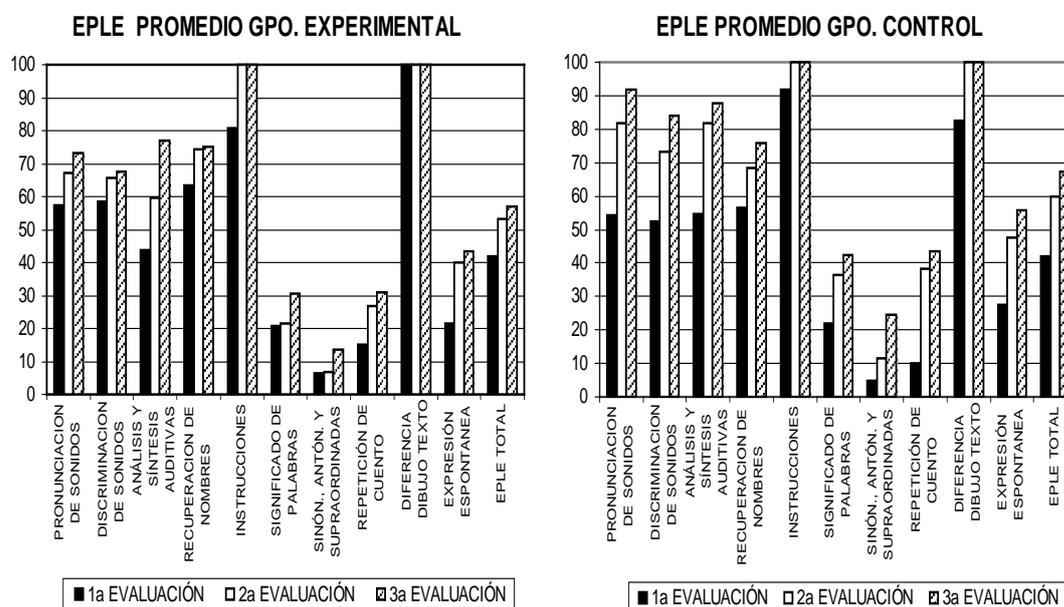


Fig. 1.- Muestra los porcentajes promedio de respuestas correctas en el EPLE obtenidas por los niños de los grupos Experimental y Control.

Aun cuando los dos grupos iniciaron con el mismo nivel de habilidades lingüísticas que mide la prueba EPLE, los alumnos del Grupo Control presentaron mejores resultados a partir de la segunda evaluación (60%, contra 53% del Grupo Experimental), al igual que para la tercera evaluación (65% y 57%, respectivamente). Además, el Control mostró más habilidades en siete de las diez subpruebas que incluye la prueba (pronunciación correcta de sonidos, discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas, conocimiento del significado de palabras, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, repetición de un cuento y expresión espontánea) y sólo en tres subpruebas los dos grupos obtuvieron resultados similares (recuperación de nombres, seguimiento de instrucciones y diferencia entre dibujo y texto).

Al comparar los avances obtenidos por cada grupo, el Grupo Control avanza 25 % mientras que el experimental solo el 15%; logrando los dos grupos más del 50%, ya que el Experimental fue de 57% y el Control de 65%, por lo que se muestra que en los dos grupos se aumentaron los promedios obtenidos.

La Figura 2 muestra el desempeño de los niños en la prueba BAPAE. En la primera evaluación los porcentajes promedio del total de la prueba fueron de 34% y 21% para el Grupo Experimental y Control, respectivamente; para la segunda aplicación fueron de 46% y 34%; mientras que para la tercera aplicación se observaron promedios de 58% y 50%. Los avances de los alumnos del Grupo Experimental corresponden a un 24% y de los del Grupo Control a un 29%.

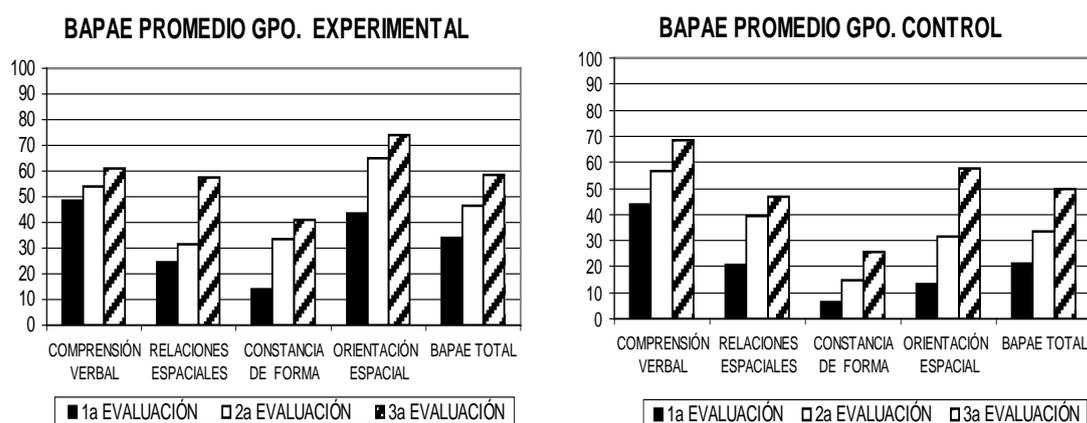


Fig. 2.- Muestra los porcentajes promedio de respuestas correctas en el BAPAE obtenidas por los niños de los Grupos Experimental y Control.

Contrario a lo ocurrido en la prueba EPLE, en la prueba BAPAE el avance es mayor en el grupo experimental, ya que desde la primera evaluación este grupo obtuvo un mayor porcentaje promedio de 34%, para la segunda 46% y para la tercera 58%, comparado con el grupo control el cual obtuvo 21%, 34% y 50% respectivamente. En tres de las cuatro subpruebas evaluadas (relaciones espaciales, constancia de forma y orientación espacial) el grupo experimental obtuvo un mayor porcentaje y solo en la referente a comprensión verbal el grupo control logró un nivel más alto en la tercera evaluación. Confirmando que el entrenamiento materno brindado a los alumnos del grupo experimental les ayudó a obtener mejores resultados en esta prueba a diferencia de los alumnos del grupo control.

A diferencia de los niveles obtenidos en la evaluación final del EPLE, en el BAPAE los niños del Grupo Control no rebasaron el 50% de respuestas correctas, por ello se procedió a elaborar la Tabla 1, que indica cuáles niños alcanzaron dicho nivel y cuáles no, en la segunda y tercera evaluaciones.

<b>AVANCES EN LA PUNTUACIÓN OBTENIDO EN EL INSTRUMENTO BAPAE</b>				
Participante	No. de sesiones de entrenamiento materno	2da. Evaluación (se alcanzó el 50% o más)	No. de sesiones de entrenamiento materno	3ra. Evaluación (se alcanzó el 50% o más)
1E	8	NO		SI
2E	7	SI		SI
3E	5	NO		SI
4E	5	SI		SI
5E	5	SI		SI
6E	5	SI		SI
7E	4	SI		SI
8E	4	SI		SI
9E	3	NO		SI
10E	3	SI		SI
11E	2	SI		SI
12E	2	NO		SI
1C		NO	2	SI
2C		NO	2	NO
3C		NO	2	NO
4C		NO	2	NO

5C		NO	1	NO
6C		NO	1	SI
7C		NO	1	SI
8C		NO	1	NO
9C		NO	1	SI
10C		NO	0	SI
11C		NO	0	SI
12C		SI	0	SI

TABLA 1. Muestra qué participantes obtuvieron 50% o más en el Total del BAPAE, para la segunda y tercera evaluación. Se incluyen los participantes del Grupo Experimental (E) y del Grupo Control (C).

Para elaborar esta tabla, se asignó número a cada alumno, considerando la cantidad de sesiones de entrenamiento a las que asistieron sus respectivas madres. En la tabla se observa que ocho de los niños del Grupo Experimental alcanzaron el 50% de respuestas correctas desde la segunda evaluación y que para la evaluación final todos ellos lograron ese nivel; por el contrario, en el Grupo Control sólo un niño alcanzó ese porcentaje en la segunda evaluación y en la tercera evaluación siete lograron ese nivel y cinco permanecieron sin alcanzarlo.

### **Discusión y Conclusiones**

El objetivo del presente reporte fue analizar los efectos de un programa de intervención que se llevó a cabo con madres de familia para dirigir sus prácticas educativas hacia la facilitación de habilidades de alfabetización inicial en sus hijos preescolares. Se observaron los efectos del programa sobre las habilidades preacadémicas y lingüísticas de los niños de tercer grado de preescolar, a través de la aplicación de las pruebas EPLE y BAPAE, logrando así el objetivo de la investigación.

La prueba EPLE, midió la pronunciación correcta y la discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas, conocimiento del significado de palabras, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, repetición de un cuento y expresión espontánea, recuperación de nombres, seguimiento de instrucciones y diferencia entre dibujo y texto. Y la prueba BAPAE, por su parte, permitió evaluar comprensión verbal, relaciones espaciales, constancia de forma y orientación espacial. Aunque los dos grupos superaron el 50% de ejecución en las dos pruebas utilizadas, se esperaba que el Grupo Experimental obtuviera mejores resultados en ambas pruebas, pero esto sólo ocurrió en la que mide conducta

preacadémica (BAPAE); en la prueba que mide conducta lingüística (EPL), los dos grupos obtuvieron el mismo porcentaje de respuestas correctas en la primera evaluación, pero en la segunda y tercera el Grupo Control logró un mayor avance. Además, para la BAPAE, el avance medido logrado por el Grupo Control (29%) fue mayor que el del Grupo Experimental (24%).

Cabe mencionar que desde la primera aplicación de la EPL la sub prueba de diferencia entre dibujo y texto fue dominada al 100% por parte del Grupo Experimental, no así por parte del Grupo Control pero en la segunda evaluación lograron dominarla. Lo cual parece indicar que esta parte de la prueba no posee la dificultad adecuada para los escolares ya que si los niños de preescolar, menores de 6 años, lograron niveles elevados en esta sub prueba, los de primaria dominarían por completo esta sección, perdiendo entonces la utilidad de la misma.

Por lo anterior se hace necesario analizar lo que se quiso enseñar contra lo que miden las pruebas utilizadas en la presente investigación. El programa de intervención se compone de un total de quince sesiones de las cuales por situaciones ajenas a esta investigación sólo pudieron llevarse a cabo ocho. En estas sesiones se trabajaron las interacciones lingüísticas orales (para la descripción y función de lugares y objetos), la lectura de cuentos (para encontrar la relación entre las palabras del texto y los dibujos que representan lo que dice el cuento), la narración de cuentos a través de dibujos (para describir sucesos, previamente narrados por un adulto), el desarrollo de conceptos (colores y formas), preescritura y dibujo de objetos (para desarrollar coordinación de la mano) y la articulación o pronunciación de palabras. Todas ellas, actividades encaminadas a desarrollar habilidades necesarias para la adquisición del lenguaje oral y del escrito. Sin embargo, las sesiones no parecen haber sido suficientes, ya que se hubieran podido trabajar otras actividades como la formación de oraciones para describir animales, personas y situaciones, juego de memoria, análisis y síntesis auditivas (cómo se forman las palabras), igualación del sonido y sílaba inicial, así como el significado de palabras. También se hubieran podido reforzar otras actividades como el desarrollo de conceptos (pero ahora de tamaño, características y relaciones espaciales), la lectura de cuentos y la narración de experiencias propias por parte del niño.

Dado que el programa sólo se llevó a cabo en ocho sesiones de una hora de duración, para observar efectos más claramente se tendrían que programar mayor número de sesiones.

Lo que se quiere enseñar	Lo que se evaluó	
	EPLE	BAPAE
* Concepto de colores y formas		Relaciones espaciales
* Articulación o pronunciación de palabras	Pronunciación correcta de sonidos	
* Descripción y función de lugares y objetos	Expresión espontánea	
* Describir sucesos, previamente narrados por un adulto	Repetición de un cuento	
* Coordinación ojo-mano		Comprensión verbal
* Relación de palabra con la imagen	Diferencia entre dibujo y texto. Recuperación de nombres	Comprensión verbal
Narración de experiencias propias por parte del niño	Expresión espontánea	
Análisis y síntesis auditivas	Análisis y síntesis auditivas	
Relaciones espaciales		Relaciones espaciales Orientación espacial
Significado de palabras	Conocimiento del significado de palabras	Comprensión verbal
Igualación del sonido y la sílaba inicial	Discriminación de sonidos	
Conceptos de tamaño, características		Relaciones espaciales Constancia de forma
Formación de oraciones para describir animales, personas y situaciones	Expresión espontánea	
	Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	
	Seguimiento de instrucciones	

TABLA 2. Muestra las habilidades que se pretenden desarrollar por medio del programa de intervención contra las evaluadas por las pruebas EPLE y BAPAE.

Se puede ver cómo todas las habilidades que se pretenden desarrollar por medio del programa de intervención se pueden medir en cierto grado a través de las pruebas utilizadas. Sin embargo, sólo las primeras seis habilidades fueron las que se lograron trabajar, provocando que los instrumentos midan más allá de lo que se trabajó en las sesiones.

Sin embargo, la lectura de cuentos que se realizó en una ocasión durante la aplicación del programa y además fue evaluada por la prueba EPLE, propicia un diálogo entre el niño, el adulto y el libro, dentro de un contexto social, y es un vehículo de enseñanza a través del cual se adquiere, se practica y se aplica la lectura. A través de esta práctica el niño adquiere conocimiento de la función y usos del lenguaje escrito, conceptos del texto impreso, actitudes hacia la lectura y estrategias de lectura (Calderón et al., 2006). Igualmente Galicia et al (2009) hablan de que la lectura de cuentos en voz alta con un estilo interactivo que efectúan de modo frecuente los padres de estratos culturales altos contribuye a que sus hijos desarrollen su vocabulario con amplitud y posean un manejo adecuado de su expresión y comprensión del lenguaje oral; no así los hijos de padres con bajos niveles culturales, quienes muestran estas actividades con escasa o nula frecuencia, mermando, con ello, el desarrollo lingüístico de sus hijos. Además los niños que poseen un mayor nivel de comprensión del lenguaje pueden ayudar a otros a entender la historia y a desarrollar su conocimiento sobre el tema (Vega y Rocha, 2008).

El haber elegido dos instrumentos que parecen complementarse uno con el otro, de acuerdo a las habilidades que se quisieron desarrollar en los preescolares por medio del programa de intervención, se puede ver como una ventaja para esta investigación. Pero a su vez pareció resultar una limitación el querer utilizar la BAPAE en este tipo de población debido al hecho de que fue estandarizada con alumnos de primer grado de primaria no en niños de preescolar, aun cuando ellos ya estaban cursando el último año del mismo. Esa adaptación quizás no fue la más adecuada y se requiera de otra prueba especial para este tipo de población, lo cual está avalado por las investigaciones realizadas por Guevara et al. (2007), Romero et al. (2000) y Romero et al. (2009) en niños de primero de primaria, quienes utilizaron la BAPAE para sus intervenciones.

Tomando en cuenta lo anterior, otras pruebas que se pueden utilizar en preescolares son la versión en español del *Get Ready to Read! Screening Tool*, y

el instrumento para la evaluación de los procesos lectores fue el PROLEC, utilizados por Andrés et al., 2010; el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (TIAP), el cual evalúa aptitudes discretas y significativas relacionadas con la adquisición y el uso del lenguaje desde el punto de vista educativo (Galicia et al., 2009); el Test de evaluación del rendimiento académico (TERA), cuya finalidad es valorar el rendimiento académico de participantes de segundo ciclo de Educación Infantil y Primer ciclo de Educación Primaria de entre los 5 y los 7 años (Rivas et al., 2010); y una prueba desarrollada por Vargas y Villamil (2007) conformada por diferentes tareas que miden procesos lectores y de producción escrita, la cual estuvo compuesta por un cuento ilustrado para la comprensión de lectura, dos juegos de láminas con secuencias de eventos para la producción de texto, series de dibujos impresos y formatos para evaluar la conciencia fonológica. Así se propone para futuras investigaciones el uso conjunto de varias pruebas para poder obtener resultados más precisos sobre lo que se está evaluando.

Asimismo, los resultados obtenidos nos llevan a pensar acerca de lo que ocurrió durante el año escolar, encontrando que las mamás, las profesoras y las características de lo preescolares influyeron para que no existiera un avance mayor después de las sesiones de entrenamiento. Referente a las mamás, es necesario recordar la importancia de los ambientes familiares que favorezcan el contacto cercano con la lengua escrita, en donde se lea y escriba realmente y se haga una constante reflexión sobre lo que la escritura representa en cada contexto (Calderón et al, 2006). En este estudio, tales aspectos pudieron haber repercutido en los porcentajes promedio obtenidos, incluso en el compromiso y la disponibilidad de cada una de las madres hacia el entrenamiento que se les proporcionó; tal vez éste influyó para que sus hijos obtuvieran mejores resultados en las dos pruebas, en especial en la BAPAE.

Resulta inevitable resaltar que en el Grupo Experimental sólo una mamá asistió a ocho de las sesiones, otra mamá a siete, cuatro más a cinco, dos a cuatro, dos a tres y dos a dos sesiones; mientras que las mamás de los niños que formaron el Grupo Control, asistieron a un máximo de dos sesiones (cuatro mamás a dos sesiones, cinco a una sesión y tres a ninguna). Eso habla de que hizo falta un compromiso formal por parte de los padres para asistir a todas las sesiones de entrenamiento, ya que los resultados obtenidos por sus hijos hubieran sido mayores en las dos pruebas aplicadas y así se hubiera podido

observar un mayor impacto en ellos. La poca participación de los padres es reportada también en otros estudios, como el realizado por Valdés et al. (2009) quienes evaluaron la participación de los padres y encontraron que ésta es baja e incluso precaria.

Aún así, en el programa aquí reportado se lograron avances en los dos grupos, tomando en cuenta los resultados obtenidos. Por otra parte, los contenidos del programa podrían hacerse más llamativos para los padres, como lo plantearon Alcalay et al. (2005), de manera que sea más entretenido para ellos, además de que la combinación de imagen y sonido aumenta la posibilidad de retención de los contenidos presentados. Por lo que ésta podría ser una sugerencia para futuros estudios. Inclusive el nivel educativo y cultural de los padres condiciona en gran medida la educación de sus hijos según las investigaciones realizadas por Andrés et al. (2010), Galicia et al. (2009), Marchesi (2003) y Vélez, et al. (1994) quienes observaron que los niveles de pobreza influyen para que los niños carezcan o posean en menor medida a diferencia de los niños de alto nivel adquisitivo.

Las profesoras por su parte influyeron en los resultados, ya que en la presente investigación los niños en la escuela estuvieron en diferentes grupos y por ende con diferentes profesoras. Se pudo observar de manera informal que la maestra del grupo control tuvo una mejor forma de enseñar a sus alumnos que la otra profesora. Esto puede relacionarse con lo reportado en el estudio que realizó Barboza (2002) con dos profesoras, la primera de ellas con una formación tradicional y la otra cuyo proceso de enseñanza de la lectura en el aula se enmarcó dentro de una concepción más dinámica. Evidenciando la diferencia existente en la construcción de experiencias entre un docente actualizado en las modernas teorías que sirven de soporte a la construcción de experiencias para ayudar a la adquisición y desarrollo de la lengua escrita, y uno que tal vez no ha participado en cursos, seminarios o talleres de actualización.

Los resultados encontrados en otro estudio realizado por Garassini y Cabero (2006) apuntan a un cambio gradual de los docentes en la metodología empleada para el desarrollo del lenguaje escrito, que está pasando del uso de enseñanza tradicional al uso de ejercicios de aprestamiento para el trabajar con materiales y actividades de lectura y escritura, de maneras variadas y funcionales.

Y por último, se encuentran los niños preescolares, principales protagonistas de la presente investigación ya que finalmente en ellos se vio reflejado lo aprendido por el programa aplicado. Precisamente el hecho de que se tratara de medir lo que los niños aprendieron de los padres, quienes llevaron a cabo el entrenamiento, pudo originar inconsistencias en la transmisión de la información entre ellos. Lo cual puede llevar a pensar que quizás el entrenamiento funciona pero a la hora de que las madres lo llevaran a cabo con sus hijos no lo realizaron de la forma más adecuada ni como se les enseñó a hacerlo. Lo ideal pudiera ser que tanto hijos como madres participen en conjunto en el entrenamiento para que las dos partes puedan interactuar de una forma óptima para lograr adquirir o potencializar habilidades presentes.

Según lo dicho por Delors et al. (1996), Lacunza et al. (2010), Muria (1994), Petrovsky (1985), Ramos et al. (2010) y Savin (1990) referente a las habilidades, se encuentran relacionadas todas y cada una de ellas para la adquisición de la lectoescritura, además cada habilidad fortalece a la otra en la medida en que se van aprendiendo cada una de ellas. En esta investigación, las sesiones del programa de intervención que lograron llevarse a cabo, se trabajaron las interacciones lingüísticas orales (para la descripción y función de lugares y objetos), la lectura de cuentos (para encontrar la relación entre las palabras del texto y los dibujos que representan lo que dice el cuento), la narración de cuentos a través de dibujos (para describir sucesos, previamente narrados por un adulto), el desarrollo de conceptos (colores y formas), preescritura y dibujo de objetos (para desarrollar coordinación de la mano) y la articulación o pronunciación de palabras. Todas ellas actividades encaminadas a desarrollar habilidades necesarias para la adquisición del lenguaje oral y del escrito.

La muestra de los niños, se puede observar como una limitante ya que se trabajaron sólo con 24 niños de los dos grupos establecidos. Tal vez el que fueran tan pocos niños no permita generalizar los resultados por lo que se necesitaría estudiar a una muestra de mayor número de participantes y así verificar los resultados aquí obtenidos; quizás el trabajar con los niños desde el primer año de preescolar sea otra variante que pueda ser estudiada a profundidad.

La importancia del presente estudio radica en que es un antecedente para futuras investigaciones ya que por medio de las evaluaciones realizadas se observaron incrementos en las habilidades de los niños, comparadas del inicio del

ciclo escolar, durante y al término del mismo. El utilizar las pruebas EPLE y BAPAE en esta población, el que se requiriera del tiempo y disponibilidad de las madres de los niños y el que se aumente el tamaño de la población, son factores en los cuales pudo darse un mayor control para así haber obtenido los resultados deseados, quedando como base para tenerlos en cuenta en futuros estudios.

Asimismo se propone seguir realizando investigaciones en nivel preescolar, no sólo con padres o tutores sino también con los alumnos, para que cuando esos niños ingresen a la educación primaria logren de manera exitosa desarrollar las habilidades para la lectura y la escritura. Es necesario tomar en cuenta que en niveles socioeconómicos bajos se cuenta con menores recursos en el ambiente para que se obtenga un óptimo desarrollo en los niños; entre los problemas que puede haber está la falta de material impreso o de bibliotecas públicas bien equipadas, así como prácticas educativas inadecuadas por parte de los padres.

## REFERENCIAS

- Alcalay, L., Milicic, N. Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia- escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhé*, 14 (2), 149- 161.
- Andrés, M., L., Urquijo, S., Navarro, J., I. y García- Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology* 3, 129-140.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. Y Serpell, R. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 415-438.
- Barboza, F. (2002). La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización: concepción del docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Enero- Diciembre, 187-220
- Bosch S., y Fuqua, W. (2001). Behavioral cusps: A model for selecting target behaviors. *Journal of applied behavior analysis*, 34 (1), 123-125.
- Bowey, J. A. (1994). Phonological sensitivity in novice Readers and nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 134- 159.
- Cadieux, A. y Boudreault, P. (2005). The effects of a parent-child paired reading program on reading abilities, phonological awareness and self-concept of at-risk pupils. *Reading Improvement*, 42 (4), 224-237.
- Calderón, G. G., Carrillo, P. M. y Rodríguez, M. M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite*, 1, (13), 81- 100.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. y Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology* 39,( 5), 913-923.
- Catts, H. W., Fey, M. E. Zhang, X., y Tomblin, J. B. (1999). Lenguaje basis of Redding and Redding disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331- 361.
- DeBaryshe, B., Binder, J. y Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- De Jong, P. F., y Van der Leij, A. (1999). Phonological habiliteís and Redding acquisition: Results from a Dutch latent- variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450- 476.

- De la Cruz, M. (1998). *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Delors, J., Al Mufti, I., Almagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Dickinson, K, McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, S., y Poe, D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensivity, and Print knowledge Among Preschool- Aged Children. *Journal of Education Psychology, 95*, 465- 482.
- Feldman (2007). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson.
- Fernández, E. (2000). *Explicaciones sobre el Desarrollo Humano*. Madrid, España: Pirámide.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.
- Galicia, M., I., Sánchez, V., A., Pavón, F., S. y Peña, F., T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología, 11* (2), 13- 36.
- Garassini, M., E., y Cabero, A. J. (2006). Uso de medios didácticos para el desarrollo del lenguaje escrito en niños preescolares. Un estudio en Venezuela. *Comunicar, 26*, 183-189. <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/caberogradssini07.pdf>
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, España: Paidós.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En: E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp. 13- 28). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., López, A. y García, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12* (32), 405-434.

- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A. y Rugerio, J. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 573-597.
- Guevara, Y., Rugerio, J., Delgado, U., Hermosillo, A. y Flores, F. (2011). Hallazgos iniciales de un programa promotor de la alfabetización inicial en niños. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. (en proceso de dictamen).
- Jiménez, D. y Guevara, Y. (2008), Programa de intervención para mejorar el rendimiento escolar a través de la interacción madre- hijo. Reporte preliminar. En: Y. Guevara (Coordinadora), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 143-166). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Justice, L. M. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34 (4), 8-14.
- Karmiloff- Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid, España: Alianza-Psicología Minor.
- Lacunza, B., Contini, N. y Castro, S., A. (2010). Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología*, 13 (1), 25-34.
- León, S. M. (2006). Narrativas orales y lectura de imágenes en niños preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 2, (7), 113- 131.
- López, L. S. y Escudero, C. V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Madrid, España: CCS.
- López, A., y Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34 (1), 57-78.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid, España: Alianza.
- Mayor, J. (1992). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En: García, J., Ibáñez, E., Juárez, A., Linaza, J., Marchesi, A., Mayor, J., Monfort, L., Palao, E., Pelechano, V., Polaino, A., Sáez, N., Santafé, C. y Vega, J., *Psicología Evolutiva y Educación Preescolar* (138- 159). México: Santillana.
- Mazadiego T., y Vallejo, A. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 56- 57.

- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 25-40.
- Morales, M. (1975). *Psicometría Aplicada*. México: Trillas.
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, 65. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206508.pdf>
- Musitu, G.; Roman, J. M. y Gracia, E. (1998). *Familia y educación*. España: Labor.
- Navarro, S. G.; Vaccari, J. P. y Canales, O. T. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje: la perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología*, 10 (1), 35-49.
- Petrovsky, A., V. (1985). *Psicología general*. Moscú: Progreso.
- Pierre, R. (2003). Saber leer hoy: la definición a la evaluación del saber- leer. En: E. Rodríguez, y E. Lager, *La lectura*, (pp. 131- 164). Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Ramos, A., I., Herrera, J., A. y Ramírez, M., S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, 17 (34), 2001- 209.
- Rivalland, J. (2000). Linking literacy learning across different context. En: C. Barrath-Pugh y M. Rohl (Eds.). *Literacy learning in the early years*. (pp. 102-158). Philadelphia, EE. UU.: Open University Press.
- Rivas, T., González, M. y Delgado, M. (2010). Descripción y propiedades psicométricas del Test de Evaluación de Rendimiento Académico (TERA). *Revista Interamericana de Psicología*, 44 (2), 279- 290.
- Romano, H. (2008). Factores sociales y académicos que influyen en el rendimiento académico: éxito y fracaso escolar. En: Y. Guevara (Coordinadora), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 1 -38). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, M., Aragón, L. y Silva, A. (2000). Baremación de una batería de aptitudes para el aprendizaje escolar: zona metropolitana de la ciudad de México. *Psicothema*, 12 (2), 487- 491.
- Romero, M., López, B. y Martínez, J. (2009). Habilidades preacadémicas para la adquisición de la representación escrita del lenguaje en niños de primero de primaria del Estado de Hidalgo. *Revista Científica Electrónica de Psicología*. [http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/1-No.\\_8.pdf](http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/1-No._8.pdf)

- Rosales- Ruíz, J. y Baer D. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 30 (3), 533- 544.
- Rosenquest, B. B. (2002). Literacy-based planning and pedagogy that supports toddler language development. *Early Childhood Education Journal*, 29 (4) 241-249.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. y Couture, C. (1997). Evolution of emergent reading behaviors in preschool children with developmental disabilities: A within-individual examination. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 52-56.
- Saracho, O. (1997). Using the home environment to support emergent literacy. *Early Child Development and Care*, 127, 201- 216.
- Savin, N. (1990). *Teoría del aprendizaje y de la enseñanza didáctica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg (Eds.). *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 81-94). México: Trillas.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Brady, S. Fowler, A., Dreyer L G, Marchione, K.. E., Shaywitz, S. E y Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3, 69- 94.
- Speece, D. L., Roth, F. P., Cooper, D. H., y De la Paz, S. (1999). The relevance of oral language skills to early literacy: A multivariate analysis. *Applied Psycholinguistics*, 20, 167- 190.
- Stahl, S. y Yaden, D. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the center for the improvement of early reading achievement. *The Elementary School Journal*, 105 (2), 141-165.
- Suárez, A. (2000). *Iniciación Escolar a la Escritura y a la Lectura*. Madrid, España: Pirámide.
- Sulzby, E. y Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, y P.D. Pearson (Eds.). *Handbook of Reading Research*. Vol. 2 (pp. 727-757). New York: Longman.
- Suro, J. S., Leal, F. C., y Zarabozo, D. (2003). Intervención en preescolar mediante una propuesta de lectura con base lingüística. En: B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*. Vol. 1:

- Investigación e intervención en patologías del lenguaje* (pp. 162- 179). Valencia, España: Universitat.
- Vargas, A. y Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento psicológico*, 3 (9), 163- 174.
- Valdés, A., Pavón, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>.
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Integración, Educación y Desarrollo Psicológico*, 10, 9- 19.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. y Rocha, G. (2008). Promoción de habilidades lingüísticas orales relacionadas con la lectura, a través de la capacitación a profesoras para la lectura de cuentos. En: Y. Guevara (Coordinadora), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 167- 194). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe). LAC Technical Department, T.W.B., 1994. *Documento inédito*. <http://www.campus-oei.org/calidad/velezd.pdf>.
- Vélez, D. (2009). La relación familia- escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista Q*, 3 (6), 1-15.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., y Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult- to- remediate and readilu remediate poor Readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential déficits as Basic causes of specific Redding disability. *Journal Of Educational Psychology*, 88, 601- 638.
- Wallace, G., Larsen, S. y Elksnin, L. (1992). *Educational assessment of learning problems*. Austin, Texas, EE. UU.: PROED.
- Whitehurst, G. J., y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848- 872.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson.

Yurén, M. T. y De la Cruz, M. (2009). La relación Familia- Escuela: Condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en Educación*, 7 (2) 129-150. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art7.pdf>