



UNAM IZTACALA

# Universidad Nacional Autónoma de México

## Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“Programa promotor de prácticas alfabetizadoras para  
padres de niños preescolares”**

ACTIVIDAD DE INVESTIGACION-REPORTE  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A (N)

**Aura Gabriela Camacho Trejo**

Directora: Dra. **Yolanda Guevara Benitez**

Dictaminadores: Dr. **Juan Pablo Rugeiro Tapia**

Dr. **Alfredo Hernández López**



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2013



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.

## DEDICATORIAS

- A mis papás que son los pilares de mi ser, no me alcanzan las palabras para agradecerles por su inteligencia, bondad, cariño, alegría, dedicación, integridad, esfuerzo y sacrificios. Por su apoyo para realizar todas las metas en mi vida.
- A Germán por darle luz, alegría y esperanza a mis días.
- A mis tíos: Jose, Mary, Lucy, Hilda, Pedro, Memo y Ramón, por ser parte sustancial de mi formación, por todo el amor, gratitud y admiración que les tengo.
- A mis abuelitas, por sus virtudes y su dulzura.
- A mis amigos: Selene, Karen, Paty, Diana, Beto, Oscar y Sergio por convertirse en la familia que yo elegí, porque espero para ustedes un brillante futuro.
- A Leslie y a Miguel, por su apoyo, por potenciar todo lo bueno que hay en mí.
- A Emilia, Garduño, Michelle, Yareli y Karla por ser la hermosa excepción de varias reglas.
- A Diana, Vero, Cerón y Christian por ser siempre inteligentes y críticos interlocutores, tanto en lo académico como en lo personal.
- A Sergio, Mariana, Tessie y César por estar constantes en mi camino.

## AGRADECIMIENTOS

- A la Dra. Yolanda por el apoyo que dispuso para que se culminara este reporte, por la oportunidad de participar en el proyecto.
- Al Lic. Juan Pablo por hacer suyo este trabajo y guiarme a través de todo el proceso de una manera agradable e inteligente.
- Al Lic. Alfredo por la orientación brindada, por su paciencia.
- A las mamás y a los niños que participaron en este estudio
- A mi universidad, la UNAM por ser mi segundo hogar

*“Los educadores proclamamos que no ha llegado el fin de la historia; que ésta siempre está reiniciándose, que sí hay otras alternativas y que nos toca crearlas.*

*Por esto continuaremos corriendo tras nuestras utopías y experimentando los riesgos de nuestra precaria libertad, que son formas de decir que seguimos teniendo esperanza.”*

**Pablo Latapí Sarré**

## ÍNDICE:

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1. ALFABETIZACIÓN INICIAL	
1.1 Definición y condiciones que la propician.....	10
1.2 Componentes de la alfabetización inicial.....	13
1.3 Relación con la lectoescritura.....	14
1.4 El papel de los padres de familia.....	18
1.5 Programas de intervención realizados.....	21
CAPÍTULO 2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.	
2.1 Proyecto General de Investigación.....	25
2.2 Proyecto Específico de Investigación.....	37
2.3 Objetivos.....	37
2.4 Hipótesis.....	38
2.5 Método.....	38
2.6 Procedimiento.....	41
CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	50
REFERENCIAS.....	56
ANEXOS.....	64

## RESUMEN

La educación en las primeras etapas del desarrollo es fundamental para la vida escolar, se ha hecho énfasis en la importancia de las prácticas alfabetizadoras sobre el rendimiento académico de los estudiantes, siendo un dato constante que cuando dichas prácticas se encuentran limitadas (particularmente aquellas relacionadas con la alfabetización inicial) se presentan repercusiones en el desarrollo de diversas áreas, principalmente la lectoescritura. Haciendo hincapié en el papel fundamental de la familia como agente alfabetizador, el objetivo del presente estudio fue evaluar los efectos de un programa de intervención dirigido a desarrollar prácticas alfabetizadoras en padres de niños preescolares, para que ellos promuevan en sus hijos habilidades de alfabetización inicial durante actividades de lectura conjunta de cuentos y juego con títeres.

Se incorporó en el estudio a los padres de 20 niños inscritos en tercer grado de preescolar; en todos los casos el criterio para inclusión de los participantes fue que sus hijos no contaran con un nivel suficiente en las habilidades lingüísticas, evaluadas por el EPLE y que desearan participar en el estudio.

Se asignó aleatoriamente a los participantes a uno de dos grupos, el grupo Control o el grupo Experimental.

En el Grupo Experimental se realizó el entrenamiento a los padres (o cuidadores), en el Grupo Control sólo se evaluaron las actividades, programando su entrenamiento diferido, es decir, al finalizar el estudio.

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre ambos grupos, incrementándose la frecuencia y duración de las prácticas de alfabetización inicial en el grupo de padres que recibió el entrenamiento.

*Palabras clave: programa para padres, alfabetización inicial, prácticas alfabetizadoras, niños, preescolares.*

## INTRODUCCIÓN

La educación es el modo central de transmisión de la cultura, por medio de ella permean los ritos y convenciones que derivan en lo que ahora conocemos como sociedad, es decir, la educación es el medio por el cual la humanidad continúa preservándose y modificándose (Lave & Wegner, 2007). Entre los tratados que se han dado a la educación, existen distintos campos de abordaje, esto da como resultado una gran diversidad de orientaciones teóricas y metodológicas que coexisten en la pedagogía, psicología y las llamadas ciencias de la educación. Tomando en cuenta lo anterior, Carpio e Irigoyen (2005) mencionan que el término educación hace referencia a la serie de procesos mediante los cuales los nuevos individuos de la especie humana son incorporados a las prácticas culturales del entorno social donde se desarrollan, siendo ésta –por excelencia– la forma a través de la cual se transmiten dichas prácticas.

Aunque existen discrepancias sobre la definición de educación y los campos que le conciernen, los expertos en este ámbito muestran que las tendencias, en el caso particular de la educación escolarizada, apuntan a que se deben formar estudiantes que se conduzcan con desempeños variados, efectivos, con altas posibilidades de transferencia a situaciones novedosas, auto-dirigidos, polifacéticos, flexibles, emprendedores, innovadores y creativos, entre otras características (Moreno y de los Arcos, 1996, como se citó en Arroyo, 2009).

Sin embargo, como apunta Guevara (2009) en México existe una baja calidad educativa que no favorece que los estudiantes cumplan con las metas planteadas inicialmente, aunque éstas representen competencias básicas para aprobar el grado de estudios cursado.

En distintas evaluaciones se ha mostrado el nivel de insuficiencia educativa, ejemplo de ello son las pruebas llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que reportaron datos en los años 2003, 2006 y 2009 referentes al Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en donde se muestran los niveles en habilidades de lectura, matemáticas y ciencias, ubicando los puntajes de estudiantes mexicanos debajo de países latinoamericanos como Uruguay y Chile. Uno de los datos preocupantes encontrados es que solamente el 7% de los estudiantes pueden ser considerados buenos lectores de acuerdo a los criterios establecidos

por este organismo, clasificando al resto como regulares o malos lectores, aunado a ello, las medias en matemáticas son las más bajas entre los países evaluados.

En concordancia con los datos obtenidos en esas evaluaciones, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2009) a través de la prueba EXCALE reporta que a nivel nacional, el 46% de los alumnos de 3° de preescolar escucha la narración de un cuento, expresa qué sucesos o pasajes le provocan alegría, miedo o tristeza, mientras que 39% de los estudiantes de tercero de primaria tienen problemas en el desarrollo de la comprensión global de la lectura y 46% presenta deficiencias desarrollando una interpretación.

Asimismo, la prueba ENLACE (2012) aplicada a estudiantes de nivel básico y medio superior, muestra que cerca de la mitad de los alumnos de 3° a 6° de primaria (58.2%) presentan niveles insuficientes o elementales en Español, incrementándose el porcentaje de insuficiencia en estudiantes de secundaria con el 79.3%.

Tales datos son indicadores del atraso educativo que existe en el país respecto a otras naciones, lo cual puede estar asociado con los señalamientos de autores como Martínez, Cepeda, Fuentes y Burgos (1995, como se citó en Guevara, 2009), en el sentido de que los resultados de las evaluaciones no han sido abordados en su totalidad ni dirigidos de manera sistemática a retroalimentar los procesos de educación. Urday (2007) plantea la posibilidad de que con base en dichos instrumentos se podría reunir e interpretar información relevante para la estructuración y aplicación de intervenciones dirigidas a la mejora del sistema educativo vigente mitigando el fracaso escolar que prevalece en los países latinoamericanos.

A pesar de que esa es idealmente su función, dichas pruebas no se encuentran diseñadas para mostrar errores específicos que cometen los alumnos o su desempeño en el aula. Ello se encuentra vinculado con la lógica tradicionalista que ha permeado a pesar de las diversas reformas educativas, y es bajo esta óptica que se ha hecho énfasis en los problemas académicos mencionados, en la que se juzga el desempeño de los estudiantes con base en los productos, olvidando los procesos que son necesarios para la obtención de los logros esperados.

Dichos procesos se han abordado separando los planos “mentales” de la conducta y las emociones, incurriendo en errores categoriales, tal como lo indica Ryle (1949). Desde



otra lógica conceptual es apreciable cómo, a través de las interacciones sociales, los niños desarrollan habilidades formando parte de una comunidad que utiliza un sistema reactivo convencional oral en primera instancia y escrito posteriormente. Para Wittgenstein (1988) el incorporarse a una cultura tiene lugar en un conjunto de prácticas de las cuales el niño va formando parte en distintos niveles de dominio que irá cambiando progresivamente.

Así, en la medida en que los niños observan a los adultos y participan en actividades cotidianas van perfeccionando habilidades lingüísticas-orales y escritas- a través de la interacción con un adulto o con otros niños más experimentados. Lo expuesto anteriormente cobra relevancia ya que los niños en años preescolares se encuentran enmarcados en diversos contextos, a partir de los cuales incursionan en conductas que posibilitan el desarrollo de habilidades propias de distintos juegos de lenguaje, particularmente aquellos que se encuentran dirigidos al desarrollo de posteriores competencias académicas relacionados con la lectura, la escritura, las matemáticas y el dominio de algunas premisas científicas.

Dado lo anterior, es de importancia para el crecimiento del país y de la sociedad en general impulsar estrategias educativas que inicien desde los primeros años, antes de la instrucción formal, ya que es en estas etapas que los niños incorporan a su repertorio habilidades que están estrechamente relacionadas con la adquisición de la lectura y la escritura. Dichas habilidades serán la base de toda la vida escolar y social del alumno, por ende, es factible pensar que las deficiencias en estos ámbitos en etapas iniciales afectarán la ejecución académica del alumno, contribuyendo al fracaso escolar.

En este sentido, es necesario orientar la investigación y los trabajos de intervención a los procesos educativos básicos, analizando los errores específicos y las condiciones y situaciones bajo las cuales se presentan los mismos, incluyendo las características individuales, el entorno escolar y el contexto familiar, de manera particular el papel que juegan los padres (tutores y/o cuidadores) en el desempeño escolar de sus hijos.

En este tenor, algunos datos relevantes para el estudio de dichos problemas han sido reportados por diferentes expertos en materia de educación (Bereiter & Englemann, 1977; Farran, 1982; Shuy & Staton, 1982, como se citó en Guevara, 2009) coincidiendo en que las prácticas de crianza infantil tienen una fuerte influencia sobre las capacidades intelectuales y la ejecución académica de los niños. Bajo esta premisa, es posible afirmar que las conductas sociales, lingüísticas y preacadémicas desarrolladas por los niños en ciclos preescolares

tienen gran influencia en la adquisición de distintas habilidades relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas, entre otros saberes académicos (Guevara, 2009).

En concordancia, autores como Jiménez y Guevara (2009) señalan que las habilidades que un alumno desarrolla tienen como base sus conocimientos previos, mismos que funcionan como indicadores y predictores del desarrollo académico de los estudiantes. Dichos conocimientos no proceden de un lugar innato localizable en el niño, sino que son habilidades que se pueden desarrollar a través de los diversos procesos educativos existentes. De acuerdo a lo anterior puede observarse que cuando los niños no han desarrollado niveles adecuados en conductas preacadémicas y lingüísticas se dificultará su ejecución en el entorno académico, propiciando el fracaso escolar.

Es por ello que el presente trabajo muestra una propuesta de intervención a manera de entrenamiento para que los padres puedan a su vez auspiciar en sus hijos habilidades lingüísticas que puedan facilitar en un futuro la adquisición de la lecto-escritura.

Dentro del trabajo se abordará en primer lugar el compendio de descripciones y definiciones sobre la alfabetización inicial, así como la influencia de la enseñanza de los padres en el proceso de alfabetización, posteriormente se hablará del proyecto general de investigación en el que se adscribe este trabajo, la propuesta de proyecto específico que se abordará, la descripción de la intervención y los resultados obtenidos a partir de ella.

### CAPÍTULO 1

#### ALFABETIZACIÓN INICIAL

##### **Definición y condiciones que la propician**

Desde las posturas tradicionales existe la creencia de que el desarrollo académico y el despliegue de habilidades relacionadas con la alfabetización, inician hasta que los niños se incorporan a la educación formal, asumiendo que el repertorio conductual de habilidades académicas no necesita ser desarrollado o que ya existe en el niño de manera inherente (Ferreiro, 2004; Guevara, 2008; Vega & Macotela, 2007).

Autores como Vega y Macotela (2007), así como Whitehurst y Lonigan (1994) señalan que desde los años veinte se han manejado perspectivas que consideraban que el desarrollo psicológico sigue un orden lineal e inmodificable por etapas que corresponden al desarrollo biológico del niño. Con base en tales supuestos, se creía que los niños sólo debían iniciar la lectoescritura cuando estuvieran “maduros” para ello, es decir, entre los 6 y 8 años de edad.

En dichas perspectivas se planteaba una diferenciación entre lo que el niño aprendía “antes de leer” y el dominio de la lectura como tal, en esta argumentación no se considera a la lectura como un proceso integral que inicia antes de la instrucción formal. La alfabetización no es algo que surja de manera casual o espontáneamente, sino que existen un conjunto de habilidades que se desarrollan antes de que se enseñe al niño la lectura y la escritura de manera formal. Las habilidades relacionadas con la alfabetización son la base del aprendizaje y dominio posterior de la lectoescritura.

A partir de la década de los ochenta se planteó la necesidad de considerar que el proceso de desarrollo psicológico del niño no sólo tiene relación con su maduración fisiológica, sino que en ese proceso influye también el contexto de instrucción, a partir de los requerimientos y avances que se logran al presentarse las condiciones contextuales adecuadas. Es entonces que el papel del ambiente en el desarrollo infantil comienza a ser considerado, otorgándole peso al conjunto de conocimientos y habilidades que el niño va requiriendo y desarrollando a lo largo de sus años

preescolares en relación con el lenguaje escrito. De este modo surge el concepto de desarrollo de la alfabetización en el que se enfatiza el papel de las experiencias que los niños van viviendo en relación con el lenguaje oral y escrito.

A partir de la idea acerca del desarrollo de la alfabetización surge el término “alfabetización emergente” o alfabetización inicial, que fue usado por primera vez por Clay en 1966. Este concepto refiere que los niños adquieren conocimientos relacionados con la lectura y la escritura antes de asistir a la escuela (Morrow, 2001, como se citó en Vega & Macotela, 2007). Dentro de la alfabetización inicial se consideran aquellos conocimientos, conductas y habilidades pre académicas y lingüísticas que los niños desarrollan antes de la alfabetización convencional (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo & Flores, 2012; Justice & Kaderaveck, 2002; Sulzby & Teale, 1991). En esta categoría se incluyen, por un lado, todas las habilidades de comunicación oral, y por otro 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, lo cual ocurre normalmente desde los tres años de edad, aproximadamente.

Bajo esta línea argumentativa, se señala que la alfabetización no sólo se lleva a cabo en contextos escolares, sino también en el familiar, en el comunitario (principalmente urbano) y otros donde se pueden ubicar materiales escritos y prácticas letradas que promueven en el niño un conjunto de conocimientos y habilidades útiles para la adquisición de la lectoescritura.

Garton y Pratt (1991, como se citó en López, 2013) señalan que diversos enfoques tradicionales sobre alfabetización consideraron que ésta se refería exclusivamente al dominio de la lengua escrita. La base de dichos enfoques estaba en considerar que el desarrollo del lenguaje hablado constituía un antecedente para el lenguaje escrito y que los niños no desarrollaban la lecto-escritura sino hasta la educación formal. Ello implicó enfatizar las diferencias entre ambas modalidades lingüísticas. La importante labor de Garton y Pratt consistió en aclarar que para el desarrollo de la alfabetización en general (incluyendo el lenguaje oral y el escrito), es necesaria la presencia de un adulto interesado y preparado, interactuando constantemente con el niño, para ayudarlo en su desarrollo del lenguaje hablado y escrito, y que tales interacciones lingüísticas deben preparar al niño para la enseñanza formal del lenguaje en el ámbito escolar. Pero que, los niños desarrollan una serie de

habilidades y conocimientos sobre lenguaje escrito, mucho antes de la educación formal.

“Se coincide con Garton y Pratt (1991) en que existen al menos dos razones por las que el lenguaje hablado y el escrito deben ser considerados conjuntamente. La primera de ellas se relaciona con los claros vínculos entre los dos sistemas, la segunda razón es que muchos de los procesos implicados en el desarrollo del lenguaje hablado son muy similares a los implicados en el escrito. En ambos casos, el niño requiere ayuda de un adulto o de alguien que domine el lenguaje y que presente las situaciones interactivas que faciliten el dominio lingüístico por parte del niño” (López, 2013, pp. 27-28).

Entonces, el término alfabetización inicial es utilizado para denotar la idea de que la alfabetización puede ser entendida como un proceso que se encuentra en un continuo desarrollo, que se origina en la vida temprana del niño y no como un fenómeno que “se adquiere o no” cuando los niños entran a la escuela. Aunado a lo anterior, Borzone y Rosemberg (2000) sostienen que el desarrollo de la alfabetización inicial comprende el período entre el nacimiento y el momento en que el niño lee en forma convencional.

En contraste con las perspectivas que no consideran las habilidades que se dominan antes de la escolarización, el planteamiento de la alfabetización inicial contempla los comportamientos relacionados con la lectura y la escritura que ocurren en el periodo preescolar, como aspectos legítimos e importantes de la alfabetización. También es posible distinguir que la perspectiva de alfabetización inicial asume que el lenguaje oral y el lenguaje escrito se desarrollan en mutua afectación, es decir, el desarrollo de uno promueve el desarrollo del otro. Esta mutua afectación se presenta por la continuidad lingüística que se hace posible a partir de la exposición a las interacciones que viven los infantes dentro de contextos sociales en los que la alfabetización es un componente importante, aun cuando no exista una instrucción formal.

### Componentes de la alfabetización inicial.

Para lograr la alfabetización, los niños requieren dominar diferentes habilidades, entre las que se incluyen hablar, escuchar, leer y escribir; el desarrollo del lenguaje oral es uno de los factores más importantes para lograr el dominio de la lengua escrita. Whitehurst y Lonigan (1994) distinguen tres aspectos importantes en la alfabetización inicial: a) las habilidades iniciales relacionadas con la lectura, b) el contexto donde el niño se encuentra en contacto con actividades que pueden auspiciar el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial, y c) la promoción de las prácticas cotidianas que se relacionan con la lectoescritura.

Restrepo, Flórez y Schwanenflugel (2009) mencionan que, además de los anteriores elementos, la alfabetización inicial toma en cuenta aquellos conocimientos acerca de la forma, el contenido y el uso de cada una de las expresiones del lenguaje escrito, y la actitud que tienen los niños hacia ellos antes de ser instruidos en la lectoescritura convencional. Asimismo, este concepto está enmarcado en una visión del desarrollo, que por una parte está influenciado por las habilidades ya existentes en el repertorio de los niños, y por otra en las posibilidades que el ambiente ofrezca (Romero, López & Martínez, 2010).

De acuerdo con Vega (2003) el concepto de desarrollo de la alfabetización involucra ciertos elementos como los siguientes:

- Para la mayoría de los niños la alfabetización comienza en edades tempranas pues es parte fundamental de la vida en sociedad.
- La mayoría de las actividades relacionadas con la lectura y escritura en las que los niños se involucran, se dirigen a un objetivo que va más allá del propio lenguaje escrito como parte de un proceso integral.
- El lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada. Es decir, la competencia del lenguaje oral afecta el nivel de competencia en el lenguaje escrito y viceversa.

- Aprender a leer y escribir es un proceso de desarrollo: en este proceso, los niños pasan por diferentes estadios de diferentes maneras y a diferentes edades.
- En un ambiente rico de 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 al lenguaje escrito.
- Los niños deben participar como aprendices activos en su propio proceso de alfabetización.

Con base en los anteriores puntos se puede señalar que la alfabetización no es un proceso aislado del contexto socio histórico en el que se vive, sino que es una manera de participar e incluirse en dicho medio social, por lo que se relaciona con las actividades cotidianas en el entorno. El desarrollo de la alfabetización implica la participación del niño en las actividades relacionadas con ella, dicha participación debe ser funcional y significativa, es decir encontrar la utilidad de las actividades en el contexto cotidiano.

Asimismo se considera que el desarrollo de alfabetización va de acuerdo a cada niño, ya que se encuentran en función a diferentes factores interrelacionados como recursos disponibles, las características del organismo, ideas propias del niño, la historia que se ha tenido con la alfabetización y sus componentes adyacentes, los modelos normativos, entre otros. La alfabetización es un proceso que continúa incluso en la vida adulta.

### **Relación con la lectoescritura**

La alfabetización inicial involucra aquellos conocimientos y habilidades relacionados con la lectoescritura, como son la dirección de la lectura, la comprensión de lo que es una letra, una palabra y una oración; los tipos y usos de materiales impresos (revistas, periódicos, folletos, anuncios, libros), 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. Otro factor que promueve el aprendizaje de la lectura y la escritura es la interacción social con una comunidad que introduce al niño poco a poco en las prácticas cotidianas relacionadas con la lengua escrita.

La lectura es el centro de las actividades de aprendizaje en el comienzo de la escolarización de un niño. A través de la lectura se puede acceder a la cultura y se facilita el aprendizaje en muchas otras materias escolares. El fracaso temprano en la lectura a menudo tiene efectos negativos sobre el futuro académico de los niños. En este sentido, Dickinson y De Temple (1998) plantean que cuando un niño está en un medio familiar rico alfabéticamente, el niño tiene la oportunidad de familiarizarse e interpretar los materiales a su alcance, facilitando un mejor desempeño en actividades que posteriormente involucren la lectoescritura.

Whitehurst y Lonigan (1994) aclaran la manera en que diversas habilidades desarrolladas por los niños preescolares, a través de la participación en su entorno, les permiten ponerse en contacto con la lectoescritura:

- *Lenguaje*: Diversos aspectos de las habilidades lingüísticas de los niños son importantes en varios puntos del proceso de alfabetización. Inicialmente, el vocabulario es importante. Leer es un proceso en el cual los códigos visuales son dotados de significados, en las etapas más tempranas los niños pronuncian letra por letra para conformar una palabra, sin embargo a veces no se corresponden del todo la fonología de las letras separadas con la palabra completa. Padres y maestros pueden alentar al niño a pronunciar sílabas o palabras completas en lugar de letras aisladas, además de tener nociones de lo que implica la lectura, pues en un inicio se exhorta a los niños a repetir, sin hacer alusión al significado de lo que se está 'leyendo'.
- *Vocabulario amplio* que permite a los niños desligarse de las propiedades físico químicas de los objetos, lo que es necesario también para la lectura, por ejemplo, un niño que conoce la palabra 'pelota' y puede asociarla al objeto, al leerla en un texto podrá identificar la referencia al objeto aunque este no se encuentre presente.



- *Convencionalismos de la lectura*, que nos permiten entender lo que estamos leyendo. En español la dirección de la lectura inicia de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo y del frente del libro hacia atrás. Existe además una diferenciación entre las cubiertas del libro, la portada, las páginas, los dibujos y los elementos gramaticales como la puntuación o el espacio entre las palabras, conocer estas características ayuda a los niños en la adquisición de la lectura. Por otra parte, en los sistemas alfabéticos de escritura se decodifican las unidades de las palabras impresas en unidades de sonido, y escribir implica la transformación de unidades de sonido a unidades impresas, al nivel más básico este proceso requiere *conocer las letras y el sonido* que les corresponde.

Los niños además deben poder apreciar la estructura del lenguaje en cuanto a su uso. Entender las conexiones entre los fonemas y grafemas es una de las actividades más cercanas a la alfabetización convencional, ya que requiere el conocimiento de letras individuales y de sus sonidos combinados.

- Otro componente es la *lectura emergente*, que refiere a pretender leer o leer materiales impresos del ambiente (carteles, anuncios, folletos, libros), es decir antes de que los niños puedan leer palabras, usualmente reconocen logos, marcas, signos y otras formas de texto ambiental. El contexto que rodea a tales textos ayuda a la identificación de las palabras.

Whitehurst y Lonigan (1994) agregan que el nombramiento y descripción de colores, objetos, letras y números, también son factores que se relacionan con la adquisición de la lectoescritura, y que se ha encontrado que el interés que los niños muestran hacia las habilidades de lectura y escritura está relacionado con las habilidades vinculadas con la alfabetización.

Romero et al. (2010) mencionan que las habilidades lingüísticas son necesarias para el desarrollo de la lectoescritura, ya que el desarrollo del lenguaje oral es una condición previa que se debe establecer para un buen desempeño a nivel de procesos de lectura y escritura. Los autores hacen énfasis en la importancia de las habilidades

precurrentes a desarrollar en los niños, ya que de no tenerlas, el aprendizaje puede verse mermado y reflejarse como deficiencia o fracaso escolar en grados posteriores, por lo cual se hace necesario identificar desde los inicios de la escolarización, las dificultades que se pueden evidenciar en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por otra parte, Vega (2008) menciona una serie de habilidades y conocimientos que son adquiridos por los niños, gracias a las interacciones que establece con su entorno, y que se relacionan estrechamente con la adquisición de la lecto-escritura formal:

- La ampliación del vocabulario y la comprensión de su uso.
- Las diferencias y relaciones entre el lenguaje oral y escrito.
- La concepción de que el lenguaje escrito transmite significado.
- El uso adecuado de los libros.
- Los convencionalismos del texto impreso.
- La segmentación del habla en fonemas.
- La comprensión de lo que es una letra, una palabra y una oración.
- El reconocimiento de algunas letras.

Los aspectos antes considerados han sido las bases para realizar investigaciones cuyos objetivos son promover el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial.

El dominio de los componentes mencionados deviene no sólo en una mejora en la lectura, sino también en otras habilidades, como la escritura. El aprendizaje inicial de la escritura se compone de diversas etapas de desarrollo y elementos ambientales que son susceptibles de potenciar el aprendizaje. Este último aspecto incluye la mediación de los adultos que enseñan esta actividad a los niños. En este tenor, Tolchinsky (2006, como se citó en Benítez, 2011) plantea que el aprendizaje de la escritura en los niños en las primeras etapas escolares se desarrolla a través de tres aspectos:

- a) La escritura como sistema o como principio, es decir el establecimiento de las reglas y normas que componen al lenguaje.
- b) La escritura como modo de producción u organización.

- c) La escritura como estilo discursivo, o noción acerca de los géneros presentes en diferentes tipos de textos.

El desarrollo de la escritura como sistema se refiere al proceso de comprensión del principio alfabético por parte de los niños, dígase el grado y tipo de correspondencia entre caracteres escritos y sonidos de la lengua.

El desarrollo de la escritura como modo de producción hace referencia a la evolución del orden lógico, progresivo y secuencial en las producciones lingüísticas del niño.

Finalmente, la escritura como diferenciación de géneros discursivos es la utilización pertinente de la lengua de acuerdo a distintos propósitos.

De acuerdo a lo descrito, la lectura y la escritura son procesos interrelacionados, que conllevan habilidades previas que pueden ser desarrolladas para la mejora en la adquisición una vez que el niño ingresa a la educación formal.

### **El papel de los padres de familia**

La cantidad de procesos involucrados en la educación, la variedad de actividades que comprende, los ámbitos con los cuales hace contacto, los objetivos que persigue, y otros aspectos relacionados, denotan la complejidad del fenómeno educativo, complejidad que puede ser descompuesta en diferentes niveles de análisis susceptibles de abordarse por diferentes disciplinas. Psicológicamente hablando, la educación tiene como referente empírico la interacción entre el que enseña y el que aprende. El análisis de esta interacción consiste en la descripción sobre la forma en la que quien aprende va adquiriendo diferentes habilidades y competencias, así como en la identificación, caracterización y explicación de la forma en la que se establecen vínculos entre los diversos elementos de las situaciones, circunstancias y procesos involucrados en el aprender.

A pesar de que la escuela es reconocida como uno de los organismos educativos por excelencia, no es la única entidad. La familia funge como una institución

cuyas actividades están encaminadas a habilitar a los integrantes de un grupo específico para que se incorporen a los mecanismos sociales de producción y a la propia estructura social (Olivé, 2005). El tipo de educación impartida en esta institución, tiene como característica fundamental capacitar, socializar y preparar a los miembros de la misma, encargados de transformar y generar las representaciones de la cultura y el mundo.

En el caso de la alfabetización los ambientes que mayor influencia ejercen sobre este proceso son el familiar y el escolar, en el primero se marcan las pautas de las interacciones lingüísticas entre los menores y el resto de la familia, a modo de educación informal, en el segundo se impulsa por medio de la instrucción directa y formalizada, el desarrollo de habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito (Papalia, Olds & Feldman, 2010).

Ferreiro (2004) menciona que los adultos fungen funcionalmente como alfabetizadores cuando ellos incorporan a los niños en juegos de lenguaje, esto además de brindarles la posibilidad de interactuar con su contexto, permite a los niños desarrollar la habilidad de responder diferencialmente ante las actividades de lectura y escritura, además de poder distinguir las letras de otro tipo de grafías y reconocer la función de diferentes tipos de texto, tal incorporación surge a partir de al menos dos condiciones necesarias:

- a) Que el adulto esté alfabetizado.
- b) Que el adulto se encuentre interesado en participar activamente en la alfabetización de los niños.

Aludiendo entonces a que el niño interactúa con su entorno siendo partícipe de los diversos juegos de lenguaje, es claro que el desarrollo de habilidades y competencias en los diversos ámbitos no procede de un carácter innato, sino que se relaciona con múltiples factores de inserción a la sociedad. Es posible entonces que las personas encargadas de alfabetizar a los niños, haciendo referencia a los padres, puedan auspiciar el desarrollo de tales habilidades a través de actividades y materiales diversos que posibiliten la mejor ejecución en el niño.

Whitehurst y Lonigan (1994) sostienen que las experiencias alfabetizadoras de mayor peso son realizadas en el hogar a través de actividades cotidianas. Los autores mencionan que existen correlaciones significativas entre los ambientes alfabetizadores y

las habilidades de lenguaje que se dominan antes de la educación formal, en un ambiente alfabetizador existen recursos disponibles para el fomento de la lectura, como libros, cuentos, juegos con palabras, etcétera. También señalan que una de las actividades clave para la constitución de un ambiente alfabetizador es la lectura, en forma específica hacen alusión a la lectura compartida de cuentos infantiles, la que ofrece una fuente muy rica de información y oportunidad para que los niños aprendan el lenguaje.

Otra actividad eje que se encuentra en los ambientes alfabetizadores es la conversación, Dickinson y Tabors (1991, como se citó en Withehurst & Lonigan, 1994) reportan que las conversaciones entre padres e hijos durante las comidas y otras interacciones conversacionales contribuyen al desarrollo del lenguaje fuera del contexto familiar. Al respecto Guevara et al. (2012) añaden que las interacciones lingüísticas a través de juegos que incluyan descripción y narración oral ofrecen a los niños oportunidad de que compartan sus experiencias personales. También afirman que además de la comunicación oral, se ha observado que la comunicación escrita a través de dibujos, garabateos y preescritura, es otra actividad que promueve el desarrollo de la alfabetización, por lo que se recomienda que el niño exprese, por estos medios, información sobre su ambiente.

Por su parte DeBaryshe, Binder y Buell (2000) afirman que las creencias que los padres tienen acerca del proceso de desarrollo y de los objetivos de la alfabetización influyen sobre sus prácticas alfabetizadoras, y éstas a su vez afectan el desarrollo de los niños en dichos ámbitos. Es decir, que los padres que no consideran importante la alfabetización temprana no realizan actividades que la apoyen, o las realizan incorrectamente, sin entender sus objetivos y su relación con la lectoescritura.

Otro fenómeno observado es que existe una relación entre el estrato socioeconómico bajo y las demoras en el desarrollo de alfabetización inicial, e incluso en dificultades en la lectoescritura convencional; esto puede ser explicado si se toma en cuenta que los padres de los niños pertenecientes a contextos socioeconómicos bajos les proporcionan pocas y pobres experiencias alfabetizadoras en el hogar (Naudé, Pretorius & Viljoen, 2003; Weigel, Martin & Bennett, 2006). Por el contrario, en un ambiente alfabetizador, los niños crecen con la lectura y la escritura como parte de las relaciones cotidianas que establecen con su entorno, facilitando mejores ejecuciones

académicas y desempeños efectivos y variados en ámbitos escolares (López & Guevara, 2008).

### **Programas de intervención realizados**

Con base en algunos de los aspectos descritos, se han diseñado distintos programas de intervención encaminados a mejorar las condiciones de alfabetización inicial. Un ejemplo de ello son los programas realizados por Aram y Besser (2009), cuyos resultados muestran que la lectura de cuentos favorece en los niños el incremento del vocabulario y que el reconocimiento del abecedario les sirve para desarrollar toda una gama de habilidades relacionadas con la alfabetización. Se concluye además que al mostrar a los padres la manera de llevar a cabo interacciones lingüísticas y preacadémicas con sus hijos, a través de actividades como lectura conjunta de cuentos, juegos verbales y preescritura, se mejoran habilidades de alfabetización inicial.

Sin embargo, es importante desarrollar estudios que permitan contar con datos relacionados con el contexto mexicano.

Autoras como Guevara y Macotela (2000, 2002, 2005) llevaron a cabo un estudio longitudinal, en donde se reporta el seguimiento de 100 alumnos mexicanos de escuelas primarias públicas, desde el inicio hasta el fin del ciclo escolar 1999-2000. Sus resultados muestran que aquellos alumnos que ingresaron a la primaria con serias deficiencias en habilidades preacadémicas y lingüísticas, tuvieron dificultades académicas, principalmente en el área de lectura.

Considerando lo anterior, López y Guevara (2008) realizaron una investigación que tuvo como objetivo probar la efectividad de un programa de intervención para desarrollar conductas preacadémicas y lingüísticas en niños de primer grado de primaria, con deficiencias en estas áreas, pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo. Entrenaron habilidades lingüísticas y preacadémicas, con el fin de disminuir problemas de lectoescritura. A pesar de que mejoró la ejecución de los niños después del entrenamiento, los resultados no fueron óptimos, a decir de los autores, porque este

tipo de intervenciones deben llevarse en cursos preescolares, antes de que aparezcan los errores en la lectoescritura.

En la misma línea discursiva, la investigación de Guevara et al. (2009) estuvo orientada a mejorar las condiciones bajo las cuales los estudiantes aprenden en el aula, el objetivo de su estudio fue probar el efecto de un programa de entrenamiento a profesores de niveles básicos de educación (tercer grado de preescolar y primer grado de primaria), el entrenamiento consistía en generar habilidades en los profesores para que pudiesen aplicar estrategias que favorecieran el aprendizaje en sus alumnos. Se pudo observar un cambio significativo en el uso de las estrategias de las profesoras en el aula.

También en el contexto preescolar mexicano, Vega y Rocha (2008) realizaron una intervención que tenía como objetivo capacitar a profesoras para la aplicación de estrategias de enseñanza para la comprensión de la lectura, mientras se realizaba lectura de cuentos. A partir de la implementación del programa, pudo observarse que las maestras desarrollaron en sus alumnos habilidades lingüísticas de pre-lectura.

Todos los programas descritos anteriormente consistieron en la aplicación de técnicas conductuales y reportaron resultados exitosos, que han aportado datos para el estudio y promoción de la alfabetización inicial. Sin embargo, todos han sido orientados a la enseñanza directa de los niños, o bien, a la aplicación de técnicas y programas por parte de los profesores. Por ello, queda pendiente la cooperación de los padres dentro de la tarea educativa de promover la alfabetización inicial de los niños.

Algunos estudios han puesto de manifiesto los efectos positivos de los programas de cooperación de padres y escolares sobre el desempeño de los alumnos en situación de riesgo, incluidos los que están en riesgo de fracaso en la lectura (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000). En este sentido Jiménez y Guevara (2009) analizaron los estilos interactivos entre madre e hijo, de estrato socioeconómico bajo, en donde se manifestó el estilo autoritario como predominante, pudiendo representar problemas en la ejecución académica de sus hijos. Los autores concluyen que los programas dirigidos a modificar los patrones de interacción familiar en este tipo de poblaciones, pueden ayudar a mejorar las relaciones familiares y tener un impacto en el contexto escolar, disminuyendo así el riesgo de fracaso escolar en primaria.

Guevara et al. (2012), considerando los hallazgos descritos, realizaron un estudio en el cual se diseñó un programa de intervención que se encontraba orientado a que las madres de familia conocieran el efecto de las prácticas alfabetizadoras sobre el desarrollo preacadémico y lingüístico de niños preescolares, y que adquirieran habilidades para mejorarlas. El objetivo de dicho estudio fue probar los efectos del programa sobre las creencias y prácticas alfabetizadoras reportadas por las madres participantes, así como sobre las conductas preacadémicas y lingüísticas de sus hijos, pertenecientes a escuelas públicas preescolares de nivel socioeconómico bajo. Los resultados mostraron un cambio en los reportes de las madres respecto al papel que juegan las actividades interactivas lingüísticas y preacadémicas en el proceso de alfabetización de sus hijos. También reportaron llevar a cabo actividades incluidas en el entrenamiento, como poner al niño en contacto con materiales escritos, lectura conjunta de cuentos y escritura conjunta.

Las prácticas de alfabetización inicial dentro de la familia influyen de manera contundente en el aprendizaje de los niños. Autores como por Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendiev (2007) mencionan que existen elementos que influyen decisivamente en el proceso de alfabetización; dichos elementos pueden variar desde el tipo de libros que se leen a los niños, la frecuencia con que los padres leen por placer, el nivel educativo de éstos, entre otros.

Con la finalidad de conocer las prácticas y actitudes de la familia en relación con el lenguaje, la lectura y la escritura en el hogar, y las aspiraciones educativas de los padres respecto a sus hijos e hijas, Contreras, Arias y Chavarría (2007) llevaron a cabo una investigación en la que se aplicó la Encuesta sobre Ambiente Familiar (EAF) a 200 madres o padres de niños que asistían al preescolar. La muestra se dividió en dos grupos: inferior y superior, según su nivel socioeconómico. Los resultados obtenidos mostraron que existen diferencias entre los niños de ambos estratos sociales, siendo mayor en la habilidad para identificar palabras con un sonido inicial común. Lo anterior sugiere que las alumnas y alumnos que provienen de familias con un nivel socioeconómico más favorable, viven también situaciones que los preparan mejor en relación a los elementos adyacentes la lectura, y logran un mejor desarrollo en las capacidades de lenguaje y de pre-lectura que sus pares provenientes de familias con un nivel socioeconómico menos favorable.



Con base en los estudios realizados en el campo, autores como Guevara et al. (2012) y Vega (2008) señalan que las actividades que pueden ayudar a los padres en la tarea alfabetizadora de niños preescolares son la lectura de cuentos y el juego. En el caso de la lectura de cuentos se ha reportado que por medio de esta actividad los niños desarrollan habilidades y conocimientos acerca de la lectura, como las reglas convencionales acerca de la lectura (se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), reconocimiento de letras, palabras, oraciones y textos, conocimiento de la relación del texto con el lenguaje oral, aumento de vocabulario, entre otros. Dentro de los anteriores trabajos también se señala que el desarrollo de estas habilidades y conocimientos por parte de los niños facilita la adquisición de la lectoescritura convencional. Ahora bien, autores como Guevara, Ortega y Plancarte (2001), entre otros, afirman que la actividad de juego promueve en forma indirecta el desarrollo de conocimientos y habilidades como la descripción, la narración, aumento de vocabulario, desarrollo de la articulación y el conocimiento del significado de conceptos. Este conjunto de conocimientos también facilita la adquisición de la lectoescritura convencional.

Las teorizaciones que se pueden derivar de los estudios anteriormente expuestos son diversas, sin embargo, se muestra la necesidad de que el psicólogo mexicano se desempeñe funcionalmente en el área educativa, desarrollando y probando programas para la promoción de la alfabetización en poblaciones locales.

En ese tenor, y a partir de la revisión de los estudios citados, se diseñó un programa de intervención orientado a la promoción de las prácticas alfabetizadoras para mejorar el desarrollo preacadémico y lingüístico de los niños preescolares. El programa se diseñó para ser aplicado por padres de familia (Ver Anexo 1), poniendo énfasis en habilidades paternas específicas para promover la alfabetización, a través de dos contextos de interacción que se pueden establecer en el hogar: la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres.

## CAPÍTULO 2

### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

#### **PROYECTO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL A CARGO DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE FRACASO ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA**

El presente proyecto de investigación forma parte de la LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE FRACASO ESCOLAR, a cargo de la Dra. Yolanda Guevara Benítez, con la colaboración del Lic. Juan Pablo Rugerio Tapia y el Lic. Alfredo López Hernández. El protocolo específico a trabajar se denomina “PROGRAMA PROMOTOR DE PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS EN PADRES DE NIÑOS PREESCOLARES”

#### **Objetivo de la investigación.**

El objetivo de la investigación general es observar si existen diferencias en las prácticas alfabetizadoras de padres y profesores de niños preescolares, después de recibir un entrenamiento diseñado con el fin de mejorar sus prácticas para promover habilidades de alfabetización inicial en los niños que cursan el tercer grado de preescolar.

#### *Objetivos particulares de la investigación.*

Sobre la base del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos particulares:

- Entre los contextos de nivel socio-cultural bajo, detectar alumnos de tercer grado de preescolar que no cuenten con un nivel adecuado de habilidades lingüísticas y preacadémicas para iniciar la lecto-escritura.
- Conocer qué tipo de prácticas alfabetizadoras realizan, tanto padres como profesores, con sus hijos o alumnos durante actividades ubicadas como

facilitadoras de interacciones relacionadas con alfabetización inicial (lectura de cuentos y juego con títeres).

- Con base en lo reportado en la literatura, desarrollar y aplicar un programa de intervención a dos grupos participantes, el primero conformado por padres de familia y el segundo por profesores de preescolar. La finalidad del entrenamiento es mejorar en los adultos las prácticas que llevan a cabo para promover habilidades de alfabetización inicial en niños.
- Observar si se presentan cambios en el tipo de prácticas de alfabetización que los padres y profesores realizan después del entrenamiento.
- Conocer cuáles habilidades desarrollan los niños cuyos padres y profesores participen en el entrenamiento.
- Analizar las diferencias del nivel de habilidades de alfabetización inicial que adquieran los alumnos de preescolar participantes, y compararlo con el nivel logrado por los alumnos que no participen en ninguno de ellos (grupo control).

### Hipótesis

$H_1$ : Después del entrenamiento, las prácticas alfabetizadoras que realicen los padres y profesores de los grupos experimentales serán diferentes a las observadas por los participantes del grupo control (padres y profesores).

$H_0$ : Después del entrenamiento, el tipo de prácticas alfabetizadoras que realizan padres y profesores serán semejantes en todos los grupos participantes.

$H_2$ : Después del entrenamiento de padres y profesores, los niveles de habilidades lingüísticas y preacadémicas mostrados por los niños que conforman los grupos experimentales presentarán diferencias al compararlos con los niveles del mismo tipo de habilidades de los niños del grupo control.

$H_0$ : Los niveles de habilidades lingüísticas y preacadémicas de todos los grupos serán semejantes después del entrenamiento.

### **Variables**

Las variables consideradas para la investigación general corresponden a tres categorías: demográficas, dependientes e independientes.

#### *A) Variables demográficas*

- Sexo de los participantes: características genéticas que permiten diferenciar entre masculino y femenino.
- Edad de los participantes: periodo de años de vida cumplidos calculados a la fecha en que inicie la intervención, de acuerdo con el propio reporte de los participantes.
- Ingreso económico mensual: considera los ingresos de los participantes (padres y madres) dentro del hogar por una actividad remunerada.
- Egreso económico mensual: considera la cantidad económica derivada de diversos gastos familiares tales como: gastos de manutención, pago de servicios, etcétera.
- Escolaridad: nivel máximo de estudios cursado por los participantes incluyendo los niveles que van desde ningún tipo de estudio, hasta estudios de posgrado.
- Ocupación: actividad principal que realizan los participantes de manera cotidiana, incluyendo aquellas actividades dentro del hogar que, pueden o no tener una remuneración económica.

#### *B) Variables dependientes*

- Habilidades de alfabetización inicial

### Definición conceptual

Se considera como habilidades de alfabetización inicial a aquellos conocimientos, conductas y habilidades preacadémicas y lingüísticas que los niños desarrollan antes de la alfabetización convencional, de acuerdo a lo planteado por diversos

autores investigadores de este campo (Dixon-Krauss, 1996; Justice & Kaderaveck, 2002; Saint-Laurent, Giasson & Couture, 1997; Sulzby & Teale, 1991).

### Definición operacional

En la presente investigación se ubican como habilidades de alfabetización inicial: las habilidades que son evaluadas por el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLE, desarrollado y validado por Vega, 1991).

- Prácticas alfabetizadoras

### Definición conceptual

Las prácticas alfabetizadoras están definidas como el conjunto de actividades cotidianas realizadas por los cuidadores de los niños, tanto en el hogar como en la escuela (padres y profesores), incluyendo el uso de materiales y apoyos para enfocar la atención del niño. Prácticas que están relacionados con la alfabetización formal porque favorecen la adquisición y el desarrollo de habilidades de lecto-escritura, a pesar de no estar consideradas en sí mismas como técnicas de instrucción directa de la lengua escrita (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Haney & Hill, 2004; Lonigan & Whitehurst, 1998).

### Definición operacional

En este trabajo, las prácticas alfabetizadoras fueron evaluadas por medio de un procedimiento denominado Time Sampling, utilizado en estudios previos (Saracho, 2008). El procedimiento consiste en llevar a cabo la filmación de actividades interactivas adulto-niño(s), para observar y registrar la ocurrencia de un conjunto de conductas que los adultos realizan para favorecer en los niños el desarrollo de habilidades asociadas a la alfabetización. En la presente investigación se llevaron a cabo dos actividades interactivas: lectura de cuentos y juego con títeres, que

diversos autores (Aram & Besser, 2009; Borzone, 2005; Ezell & Justice, 2005; Guevara et al., 2001; Saracho, 2001; Weigel, Martin & Bennett, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998) han reportado como relevantes para el desarrollo de habilidades de iniciación a la alfabetización. Entre las conductas alfabetizadoras a ser observadas en los adultos -en interacción con el (los) niño (s), se definieron: descripción de objetos, personas y lugares, narración de historias a partir de objetos, señalar una imagen, señalar un texto, asociar una imagen con un texto, señalar el título de un cuento, indicar en qué página inicia la lectura, indicar el punto donde inicia la lectura de una página, señalar que la lectura se realiza de izquierda a derecha y de la parte superior a la parte inferior de la página, identificar letras y palabras, señalar con el dedo las palabras que se van leyendo, narración de una historia a partir de imágenes, utilizar un tono de voz acorde al tipo de texto que se lee, preguntar al niño si conoce el significado de algunas palabras y explicar su significado si no se conoce.

### *C) Variables independientes*

- Entrenamiento a padres y profesores para que promuevan (dentro de sus propios hogares o dentro del aula) el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños preescolares, a través de dos actividades: la lectura de cuentos y el juego con títeres. Tales actividades han sido consideradas como importantes para desarrollar diversas habilidades de alfabetización inicial, tales como el incremento del vocabulario, la descripción y la narración, la diferenciación entre dibujos y textos, el reconocimiento de letras y palabras, conocimiento de las convencionalidades de la lectura (inicio y dirección), el reconocimiento de la relación entre el texto y el lenguaje oral.

### **Muestreo**

Se incorporó en el estudio a niños inscritos en tercer grado de preescolar, así como a sus padres y sus profesores, pertenecientes a una población considerada de nivel socioeconómico bajo. Para la ubicación de la población con estas características se utilizaron los aspectos definidos en las bases de datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010).

Con el fin de seleccionar a los participantes se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico accidental (Hernández et al., 2006; Kerlinger & Lee, 2002).

### **Tipo de estudio y diseño**

La presente investigación se considera de tipo experimental, con un diseño de grupo control equivalente, pre test-post test. (Campbell & Stanley, 1966; Hernández et al., 2006; Kerlinger & Lee, 2002). Tomando en cuenta el tipo de diseño del estudio se realizó una evaluación inicial (pre test), una intervención, una evaluación final (post test) y una evaluación de seguimiento en cada grupo (Tabla 1).

Entre las ventajas de utilizar este tipo de diseño destaca, en primer lugar, que los grupos están conformados naturalmente, de la manera más similar posible; además pueden ser asignados aleatoriamente a las condiciones de tratamiento. En contraparte se considera como desventajas del diseño que presenta una serie de amenazas a la validez interna que puede reflejarse a través de la interacción selección-maduración, la instrumentación, la regresión estadística o la historia (Campbell & Stanley, 1966).

Tabla 1. Esquema del diseño utilizado en el proyecto.

Grupo	Pre test	Intervención	Post test	Seguimiento
<p>Grupo I (Experimental) N=15 niños y 15 madres</p>	<p>-Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)</p> <p>-Conductas alfabetizadoras maternas</p>	<p>Entrenamiento a padres</p>	<p>Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)</p> <p>-Conductas alfabetizadoras maternas</p>	<p>Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)</p> <p>-Conductas alfabetizadoras maternas</p>
<p>Grupo II (Experimental) N=15 niños y 3 profesores</p>	<p>Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)</p> <p>-Conductas alfabetizadoras de profesores</p>	<p>Entrenamiento a profesores</p>	<p>Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)</p> <p>-Conductas alfabetizadoras de profesores</p>	<p>Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)</p> <p>-Conductas alfabetizadoras de profesores</p>
<p>Grupo (Control) N=15 niños, 15 madres y 1 profesor</p>	<p>Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)</p> <p>-Conductas alfabetizadoras maternas</p> <p>-Conductas alfabetizadoras del profesor</p>	<p>Entrenamiento diferido madres y profesor</p>	<p>Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)</p> <p>-Conductas alfabetizadoras maternas</p> <p>-Conductas alfabetizadoras del profesor</p>	<p>Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)</p> <p>-Conductas alfabetizadoras maternas</p> <p>-Conductas alfabetizadoras del profesor</p>



### Instrumentos

Dado que el presente estudio se considera de corte conductual, para elegir el instrumento se consideró que cumpliera los requisitos de la evaluación referida a criterio, es decir: a) medir directamente las habilidades del alumno, en cuanto a conducta observable; 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 & Elksnin, 1992) y revisten utilidad cuando el interés es identificar las habilidades de cada alumno con fines didácticos (Macotela, Bermúdez & Castañeda, 1995).

El instrumento a ser utilizado para evaluar las habilidades de los niños será el denominado *Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL)*.

Este instrumento fue diseñado por Vega (1991), con el fin de evaluar habilidades de tipo lingüístico y conceptual que los niños desarrollan antes de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita. El EPLE fue probado y validado en México, con una muestra de niños próximos a concluir el nivel preescolar (Vega, 1991). Los datos de su construcción, validez y confiabilidad del instrumento fueron reportados por su autora. Esta autora realizó análisis de correlación de cada uno de los subtest de este instrumento con los de otros tres (prueba ABC de Filho, 1960; prueba de Anton Brenner, 1964, y el Inventario de Evaluación de Macotela, 1986, como se citó en Vega, 1991), incluyendo solamente los reactivos que mostraron una alta correlación. También se probó los reactivos a través de la calificación de cuarenta jueces expertos en el campo, y realizó un análisis de regresión múltiple, ofreciendo datos de validez predictiva.

El inventario evalúa diez áreas conductuales específicas o subpruebas: pronunciación correcta de sonidos del habla (15 reactivos), discriminación de sonidos (10 reactivos), análisis y síntesis auditivos (20 reactivos), recuperación de nombres ante la presentación de láminas (10 reactivos), seguimiento de instrucciones (10 reactivos), conocimiento del significado de las palabras (10 reactivos), comprensión de sinónimos,

antónimos y palabras supraordenadas (15 reactivos), repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles (calificado sobre 10 puntos de acuerdo a la ejecución del niño), diferencia entre dibujo texto (10 reactivos) y expresión espontánea (calificado sobre 10 puntos, de acuerdo a la ejecución del niño).

### **PROCEDIMIENTO**

#### **Evaluación inicial**

Al inicio del ciclo escolar se contactó a los directivos y profesores de diversas escuelas ubicadas en la zona metropolitana seleccionada, con la finalidad en primer lugar de exponer el proyecto de investigación e invitarlos a participar en él de forma voluntaria, logrando de esta manera acceder a los grupos escolares en donde se encontraron los posibles participantes de los programas de intervención que se desarrollaron en este proyecto. Posterior a la autorización de acceso a los grupos se pidió la participación voluntaria de los niños que integraban dichos grupos, aclarando que ellos podían dejar de participar en el momento en que ellos quisieran, sin importar el motivo por el cual tomaran esta decisión. Se aplicó el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLÉ) (Vega, 1991).

En todos los casos, el criterio para inclusión de los participantes fue que los niños no contaran con un nivel adecuado en las habilidades evaluadas el EPLÉ; es decir, que obtuvieran porcentajes de 50% o menos en dicho instrumento.

En el caso de los padres y profesores, también se les informó sobre el proyecto y se les pidió su participación voluntaria. A aquellos que aceptaron participar se les pidió que realizaran una actividad de lectura y otra de juego con títeres en conjunto con sus hijos o alumnos según fuera el caso, con el objetivo de filmar dicha actividad para su análisis e identificación de las conductas relacionadas con las habilidades de alfabetización inicial descritas en el apartado de variables. La selección de las madres o tutores participantes se realizó con base en los niveles de habilidades de alfabetización inicial evaluadas en sus hijos, es decir, participaron los tutores de aquellos niños que obtuvieron menos del 50 % de respuestas correctas en el EPLÉ. Por otra parte los profesores participantes se seleccionaron de acuerdo a su disponibilidad.

### **Asignación de los grupos experimentales**

Se ubicaron cinco grupos escolares en donde se cumplían los criterios de selección en al menos 15 niños de cada grupo. Entonces se sorteó cuál de dichos grupos sería el control y cuál el experimental. La muestra total fue de 45 niños. En el Grupo Experimental I se realizó el entrenamiento a los padres (o cuidadores), en el Grupo Experimental II se llevó a cabo el entrenamiento al profesor y el Grupo Control recibió un entrenamiento diferido.

### **Fase de Entrenamiento**

Se llevó a cabo un entrenamiento tanto a madres o tutores como a profesores con los mismos contenidos basados en el desarrollo de prácticas alfabetizadoras a través de dos actividades: la lectura de cuentos conjunta entre padres e hijos (Shared Storybook Reading) y la interacción por medio del juego con títeres. Ambas actividades han sido reportadas en la literatura y consideradas como eficaces en la promoción del desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños. En el caso de la lectura de cuentos diversos estudios (Aram & Besser, 2009; Borzone, 2005; Ezell & Justice, 2005; Guevara et al., 2001; Saracho, 2001; Weigel, Martin & Bennett, 2006; Welsh, Sullivan & Justice, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998) han reportado que por medio de esta actividad los niños desarrollan habilidades y conocimientos acerca de la lectura como las reglas convencionales acerca de la lectura (se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), reconocimiento de letras, palabras, oraciones y textos, conocimiento de la relación el texto y el lenguaje oral, aumento de vocabulario, entre otros. Dentro de los anteriores trabajos también se señala que el desarrollo de estas habilidades y conocimientos por parte de los niños facilita la adquisición de la lectoescritura convencional. Ahora bien, autores como Guevara et al. (2001, 2010) y Saracho (2001), entre otros, afirman que la actividad de juego promueve en forma indirecta el desarrollo de conocimientos y habilidades como la descripción, la narración, aumento de vocabulario, desarrollo de la articulación y el conocimiento del significado de conceptos. Este conjunto de conocimientos también facilita la adquisición de la lectoescritura convencional.

Las actividades descritas fueron entrenadas en forma semejante a los padres y profesores por medio del programa de intervención.

### **Evaluación final (post evaluación) y de seguimiento**

Se aplicaron los mismos instrumentos y se filmaron las mismas actividades realizadas por los padres y profesores tal como en evaluación inicial, para conocer cuáles habilidades desarrollaron los alumnos con cada estrategia, así como las actividades alfabetizadoras desarrolladas por los padres y docentes, y poder compararlas con el nivel logrado por el Grupo Control. Transcurridos dos meses desde pos-evaluación, se realizó una tercera evaluación con las mismas características que las anteriores, con el objetivo de llevar un seguimiento de los posibles cambios ocurridos intra e inter grupalmente.

### **Análisis de datos**

En principio, se realizó una descripción de los avances observados por todos los participantes en las habilidades que conforman el entrenamiento. También se elaboraron gráficas con los porcentajes de ejecución que permiten una observación más clara de los niveles conductuales de los participantes, por grupo e individualmente. Esto se llevó a cabo con los datos de los profesores, los padres y los alumnos.

Los videos de las actividades realizadas por los padres y profesores se analizaron por medio del método conocido como time-Sampling, registrando la frecuencia con que aparecen las conductas relacionadas con las habilidades de alfabetización inicial. Se compararon los registros de pre evaluación con los de pos evaluación y seguimiento para buscar diferencias entre esos tres momentos.

Para realizar el análisis estadístico se creó una base de datos con el programa SPSS (versión 20), que permitió realizar un análisis descriptivo que consistió en la obtención de la media y la desviación estándar para la muestra total y para cada grupo experimental, en las subpruebas del instrumento utilizado y en el total la prueba aplicada. Además, para cada prueba y subprueba se llevaron a cabo comparaciones de las ejecuciones de los alumnos tomando como variables la edad, el género, el grupo y el

número de años cursados previamente. Para ello, se realizaron análisis de varianza (ANOVA), a través de la comparación de los puntajes medios obtenidos.

Con todos estos datos, existe la posibilidad de conocer si existió un efecto del entrenamiento en los grupos experimentales así como las posibles diferencias entre ellos.

## PROYECTO ESPECÍFICO DE INVESTIGACIÓN

El presente reporte se realizó para lograr el cumplimiento de los siguientes objetivos, derivados del proyecto general de investigación:

### Objetivos del estudio

#### *Objetivo general*

El objetivo del presente estudio fue evaluar los efectos de un programa de intervención dirigido a desarrollar prácticas alfabetizadoras en padres de niños preescolares, para que ellos promuevan en sus hijos habilidades de alfabetización inicial durante actividades de lectura conjunta de cuentos y juego con títeres; actividades identificadas como facilitadoras de interacciones, relacionadas con alfabetización inicial.

#### *Objetivos particulares*

Se tuvieron los siguientes objetivos particulares:

- Describir el tipo de prácticas alfabetizadoras que realizaron los padres con sus hijos, durante actividades identificadas como facilitadoras de interacciones, relacionadas con alfabetización inicial (lectura de cuentos y juego con títeres).
- Aplicar un entrenamiento a un grupo de padres de familia, dirigido a propiciar el desarrollo de prácticas promotoras de la alfabetización inicial en sus hijos.
- Describir si después del entrenamiento se presentan cambios en el tipo de prácticas de alfabetización que los padres realizan durante las dos actividades de interacción.

### **Hipótesis**

Dentro del presente estudio se establecieron las siguientes hipótesis de trabajo:

*H0*: Después del entrenamiento, el tipo de prácticas alfabetizadoras que realicen los padres serán semejantes en los dos grupos participantes.

*H1*: Después del entrenamiento, las prácticas alfabetizadoras que realicen los padres del grupo experimental serán diferentes a las observadas por los participantes del grupo control.

### **Método**

#### **Muestreo**

Se incorporaron en el estudio 20 padres de niños de tercer grado de preescolar, inscritos en una escuela pública ubicada en una colonia considerada de nivel socioeconómico bajo del Estado de México. Para la ubicación la población con estas características se recurrió a la clasificación de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública A.C. (AMAI). El Anexo 1 presenta las características sociodemográficas de la muestra participante.

Con el fin de seleccionar a los participantes se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

#### **Tipo de estudio y diseño**

La presente investigación se considera de tipo experimental, con un diseño de grupo control equivalente, pre test-post test (Hernández et al., 2006). Tomando en cuenta el tipo de diseño del estudio se realizó una evaluación inicial (pre test), una intervención, una evaluación final (post test) y una evaluación de seguimiento. (Ver tabla 2).

Tabla 2. Tabla de diseño experimental utilizado en el presente estudio

Grupo	Pre test	Intervención	Post test	Seguimiento	Intervención (diferida)
<b>Grupo I</b> <b>(Experimental)</b> <b>N=15 madres de niños que cursan tercero de preescolar</b>	-Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ) Conductas alfabetizadoras	Entrenamiento a padres	Conductas alfabetizadoras	Conductas alfabetizadoras	Ninguna
<b>Grupo II</b> <b>(Control)</b> <b>N=15 madres de niños que cursan tercero de preescolar</b>	-Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ) Conductas alfabetizadoras	Sin entrenamiento (En espera)	Conductas alfabetizadoras	Conductas alfabetizadoras	Entrenamiento a padres

## Materiales y aparatos

Se contó con una cámara para la videograbación de las sesiones del taller, así como una computadora para el análisis y reporte de los datos. Se utilizó también el Instrumento para evaluar habilidades precurrentes a la lectura, EPLÉ por sus siglas (Vega, 1991).

Se elaboró además una Taxonomía de conductas relacionadas con prácticas alfabetizadoras, con la finalidad de registrar los comportamientos a evaluar.

Dicha taxonomía incluyó la definición y conformación de las categorías de conducta de los padres de familia, en relación con las dos actividades seleccionadas para el presente estudio: lectura conjunta de cuentos y juego interactivo con títeres.

Las 18 categorías que conforman la taxonomía conductual fueron: A) descripción de objetos, B) descripción de personas, C) descripción de lugares, D) uso de



vocabulario sencillo, E) volumen y tono de voz adecuado, F) narración de historias a partir de objetos, G) señalar una imagen, H) señalar un texto, I) diferenciar entre una imagen y un texto, J) señalar el título de un cuento, K) indicar la página que se lee en primer lugar, L) indicar el punto donde se inicia la lectura, M) señalar la dirección en la que se debe realizar la lectura, N) señalar letras o palabras en el texto, Ñ) señalar con el dedo las palabras que se van leyendo, O) describir imágenes relacionadas con un texto, P) Promover la narración de una historia a partir de imágenes, y Q) Descripción de acciones (la definición de cada categoría se describe en el Anexo 2.

Cabe aclarar que, con base en los señalamientos de diversos autores citados (v.g. Vega y Rocha, 2008), resulta de importancia que durante la lectura conjunta de cuentos los niños comprendan una serie de elementos formales de la lectura, tales como las correspondencias entre grafemas y fonemas, así como las partes de un cuento (título, subtítulo, texto e imágenes). Por ello, para dar cuenta de las prácticas alfabetizadoras paternas, en el presente estudio se consideraron categorías como “Señalar un texto (ST)”, “Señalar el título de un cuento (STC)”, “Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo (SDP)” y “Señalar letras o palabras en el texto (SLPT)”, porque se requería saber cuáles de estas habilidades específicas utilizaban los padres y cuáles no. Ello se hizo, aun cuando dichas categorías forman parte de una misma característica de la interacción en el contexto definido: señalar aspectos formales de la lectura para que el niño establezca las relaciones entre lenguaje oral y escrito.

A partir de la taxonomía, se elaboró un formato de registro (que se muestra en el Anexo 3). El tiempo de cada sesión filmada se dividió en intervalos de 20 segundos. Dos observadores entrenados realizaron, en forma conjunta, el análisis de cada video y registraron cuáles categorías se presentaron en cada intervalo. El registro se realizó con base en las definiciones de cada categoría conductual y ambos observadores debían llegar a un acuerdo con respecto a la categoría a ser registrada; se consideró que, en caso de un desacuerdo persistente entre los observadores, se podría recurrir a una tercera opinión para decidir qué categoría había ocurrido.

## **PROCEDIMIENTO**

### **Evaluación inicial (pre test)**

Una vez obtenida la autorización de acceso a los grupos se pidió la participación voluntaria de los niños que integraron dichos grupos, aclarando que ellos podían dejar de participar en el momento en que ellos lo desearan, sin importar el motivo por el cual llegaran a tomar esa decisión. Se aplicó el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLÉ, diseñado y validado por Vega, 1991).

En todos los casos, el criterio para inclusión de los padres participantes fue que sus hijos no contaran con un nivel adecuado en las habilidades evaluadas por el EPLÉ (menos del 60% de respuestas correctas).

A aquellos padres que cumplieron con el criterio de inclusión y que aceptaran participar se les pidió que realizaran una actividad de lectura y otra de juego con títeres, en conjunto con sus hijos, con el objetivo de filmar dicha actividad para el análisis e identificación de las conductas relacionadas con las habilidades de alfabetización inicial.

### **Asignación de los grupos**

Una vez que se realizó la evaluación inicial y después de seleccionar a los participantes que cumplieron con los criterios de inclusión, se asignó en forma aleatoria que grupo recibiría el entrenamiento en primer lugar (Grupo Experimental) y que grupo estaría en espera para recibir el entrenamiento al finalizar todas las evaluaciones (Grupo Control).

### **Fase de Entrenamiento**

Se llevó a cabo un entrenamiento a padres en siete sesiones, una por semana, con duración aproximada de una hora; los contenidos versaron sobre las habilidades relacionadas con el desarrollo de prácticas alfabetizadoras a través de dos actividades: la lectura de cuentos conjunta entre padres e hijos y la interacción lingüística por medio del juego con títeres, incorporando contenidos teóricos y ejercicios guiados por un psicólogo educativo (Ver Anexo 4).

### **Evaluación final (post test) y de seguimiento**

Se aplicaron los mismos instrumentos y se filmaron las mismas actividades realizadas por los padres en evaluación inicial, para conocer cuáles actividades alfabetizadoras desarrollaron con cada estrategia y las comparaciones obtenidas con el nivel logrado por el Grupo Control. Transcurridos dos meses desde la post evaluación, se realizó una tercera evaluación con las mismas características que las anteriores, con el objetivo de llevar un seguimiento de los posibles cambios ocurridos intra e inter grupalmente.

### CAPÍTULO 3

## RESULTADOS

Al inicio del proyecto se contó con la participación de 30 tutores (en su mayoría madres), divididos en dos grupos, 15 en el Grupo Experimental (GE) y 15 en el Grupo Control (GC), sin embargo para el análisis de los resultados se consideraron sólo los datos de 20 madres (diez en el Grupo Experimental y diez en el Grupo Control), debido a las bajas experimentales ocurridas durante el ciclo escolar.

El análisis de las prácticas alfabetizadoras se realizó con base en la observación de las dos actividades -lecturas de cuentos y juego con títeres- realizadas entre madres e hijos.

#### **Actividad de lectura de cuentos.**

Al comparar el desempeño del grupo GE con el GC en la Lectura de cuentos se observó en primer lugar que el tiempo promedio en que realizaban esta actividad variaba entre dichos grupos durante las tres fases de evaluación. En el caso del GE, el tiempo promedio de la actividad en pre evaluación fue de 4.8 minutos, mientras que para post evaluación la duración aumentó a 7.1 minutos, y en la evaluación de seguimiento se mantuvo esta tendencia en el incremento de la duración, alcanzando un promedio de 7.6 minutos. En contraparte el GC presentó un promedio de duración de 4.3, 3.9 y 4.3 minutos para pre evaluación, post evaluación y evaluación de seguimiento, respectivamente. A diferencia del GE el GC no mostró un aumento en la duración de los episodios de Lectura de cuentos.

Tomando en cuenta la Taxonomía de registro de conductas relacionadas con prácticas alfabetizadoras (Anexo 3) se analizaron los episodios de Lectura de cuentos, en este sentido se hizo notar que durante pre evaluación el GE presentó las siguientes categorías: Volumen y tono de voz adecuado (VTV), Señalar una imagen (SI), Señalar un texto (ST), Señalar letras o palabras en el texto (SLPT), Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo (SDP) y Describir imágenes relacionadas con un texto (DIR) (Figura 1). Por su parte el GC presentó las categorías: Uso de vocabulario sencillo

(UVS), SI, SDP, DIR, así como la categoría Promover la narración de una historia a partir de imágenes (PNH) (Figura 2). En esta primera evaluación se observaron pocas diferencias entre ambos grupos en cuanto a la frecuencia en que se presentaron las categorías ya mencionadas.

En post evaluación, ambos grupos mostraron la mayoría de las categorías conductuales registradas en pre evaluación, sólo que en el caso del GE aumentó el número de intervalos en que se presentaron, y aparecieron otras categorías como Uso de vocabulario sencillo (UVS), Señalar el título del cuento (STC) y Promover la narración de una historia a partir de imágenes.

Respecto a la evaluación de seguimiento, el GE presentó categorías semejantes a las observadas en la pre y post evaluación, sin embargo la frecuencia en que se presentaron fueron diferentes en comparación con las otras evaluaciones: algunas categorías aumentaron, como SI, STC SDP y PNH, mientras que tres categorías (UVS, VTV y DIR) disminuyeron su frecuencia. Aquí es importante aclarar que tal disminución no alcanzó los niveles de pre evaluación. Por su parte, el GC presentó las mismas categorías que en las evaluaciones previas pero con variaciones en la frecuencia con la que aparecieron: categorías como VTV y PNH disminuyeron, mientras que otras categorías aumentaron, como SI y DIR.

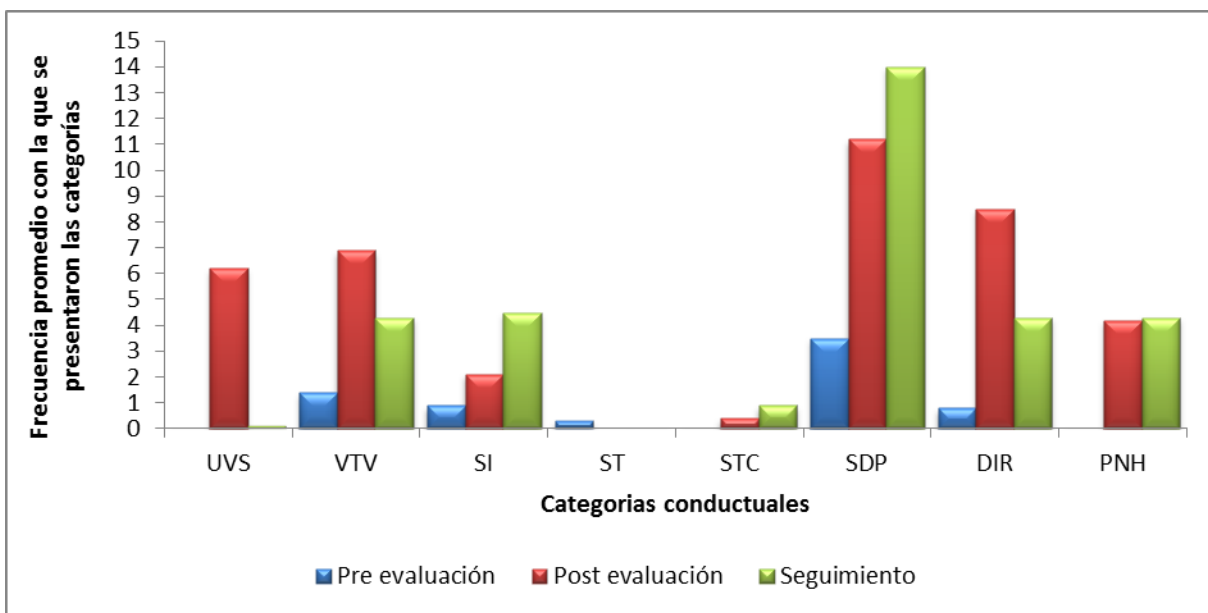


Figura 1. Muestra la frecuencia de intervalos en las que se presentó cada categoría durante la actividad de lectura conjunta, en las madres del **Grupo Experimental (GE)**. Categorías: UVS = Uso de vocabulario sencillo, VTV = Volumen y tono de voz adecuado, SI = Señalar una imagen, ST = Señalar un texto, STC = Señalar el título de un cuento, SDP = Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo, DIR = Describir imágenes relacionadas con un texto, PNH = Promover la narración de una historia a partir de imágenes.

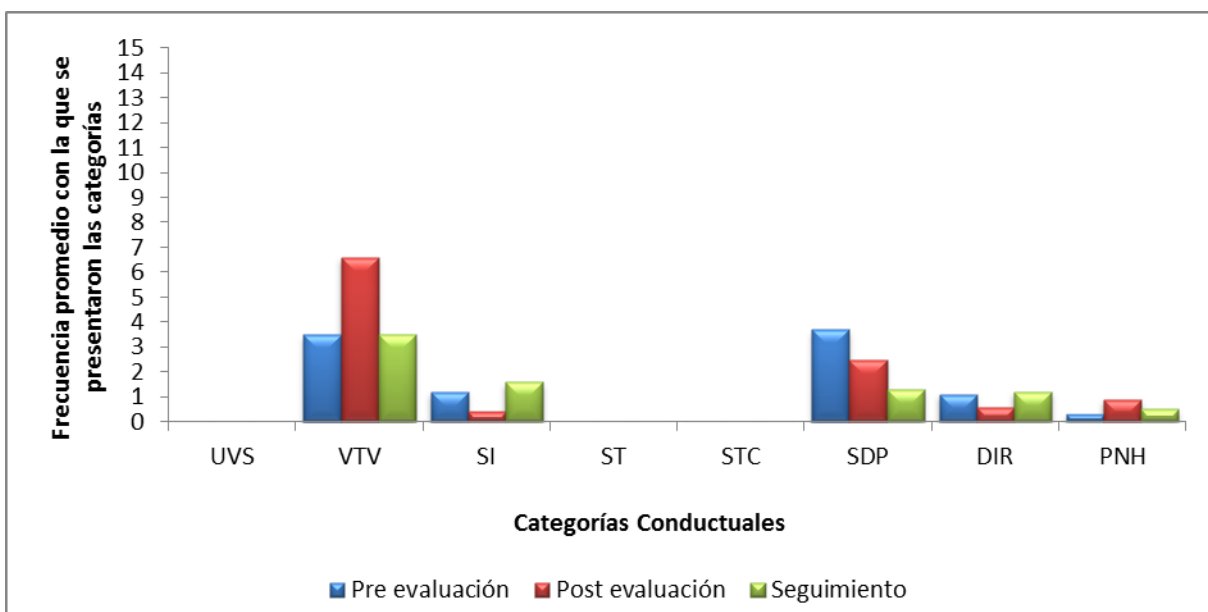


Figura 2. Muestra la frecuencia de intervalos en las que se presentó cada categoría durante la actividad de lectura conjunta, en las madres del Grupo Control (GC). Categorías: UVS = Uso de vocabulario sencillo, VTV = Volumen y tono de voz adecuado, SI = Señalar una imagen, ST = Señalar un texto, STC = Señalar el título de un cuento, SDP = Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo, DIR = Describir imágenes relacionadas con un texto, PNH = Promover la narración de una historia a partir de imágenes.

Además del análisis descriptivo de los datos, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), con el objetivo de conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Debe recordarse que el diseño del proyecto general incluyó el estudio de cuatro grupos, asignados aleatoriamente a las condiciones de tratamiento, con el fin de compararlos. Tales grupos fueron: dos experimentales (uno conformado por padres y otro conformado por profesoras) y dos de control (uno conformado por padres y otro por profesoras). Para compararlos, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), tal como lo sugieren Hernández et al. (2006), quienes afirman que al comparar más de dos grupos entre sí con datos de pre test, post test, o todas la mediciones, se debe utilizar este tipo de análisis. Los autores citados mencionan que el ANOVA unidireccional es una prueba estadística para analizar si más de dos grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas. El reporte aquí presentado corresponde a la comparación de uno de los grupos experimentales con su correspondiente grupo control, es decir, los grupos de padres participantes. Probablemente si éste hubiera sido una investigación aislada, se hubiera aplicado una prueba t, que se utiliza para dos grupos. De cualquier modo, Hernández et al. (2006) aclaran que el análisis de varianza unidireccional también puede ser utilizado para comparar dos grupos.

El análisis mostró diferencias a favor del Grupo Experimental en las siguientes categorías: UVS ( $F_{(2,19)}= 9.346, p = 0.000$ ), STC ( $F_{(2,19)}=15.860, p = 0.000$ ), SDP ( $F_{(2,19)}= 7.431, p = 0.004$ ), DIR ( $F_{(2,19)} = 6.362, p = 0.003$ ), así como en la duración (minutos) de los episodios de interacción ( $F_{(2, 19)} = 3.708, p = 0.03$ ); la categoría PNH mostró diferencias muy cerca de considerarse significativas ( $F_{(2, 19)} = 3.059, p = 0.055$ ).

### **Actividad de juego con títeres.**

En relación a la actividad de juego con títeres se observaron diferencias entre ambos grupos, la primera de ellas relacionada con la duración de las actividades. El GC tuvo un promedio de 3.1 minutos en pre evaluación, disminuyendo en post evaluación a 2.3 minutos e incrementando a 2.5 en evaluación de seguimiento; mientras que el GE presentó una duración promedio de 2.2 minutos en pre evaluación, aumentando a 2.8 en post evaluación, y disminuyendo en evaluación de seguimiento a 2.5 minutos. Como puede observarse, el GC inició con una duración mayor de esta actividad pero mostró disminución de tiempo a lo largo de las evaluaciones, mientras en el GE ocurrió lo contrario.

Al igual que en la actividad de lectura de cuentos, para el análisis del juego con títeres se utilizó la Taxonomía de conductas relacionadas con prácticas alfabetizadoras (Anexo 2), a partir de ello se observó que en pre evaluación ambos grupos presentaron categorías como: Descripción de Objetos (DO), Descripción de Personas (DP), Descripción de Lugares (DL), Uso de vocabulario sencillo (UVS), Volumen y tono de voz adecuado (VTV), Narrar Historias a partir de Objetos (NHO) y Descripción de Acciones (DA), sin embargo el GC presentó niveles más altos en algunas de ellas (Figuras 3 y 4).

Para post evaluación el GE aumentó la frecuencia en las categorías DO, DP, UVS, VTV y DA, mientras que DL disminuyó y NHO no se presentó (Figura 4). Por su parte el GC solo aumentó la frecuencia en VTV, mientras que la categoría UVS se presentó en un nivel igual que en pre evaluación; así mismo se observó que las categorías DO, DP y DL disminuyeron, mientras que las categorías NHO y DA no se presentaron (Figura 5).

En evaluación de seguimiento, en el GE disminuyeron las categorías DO, DP, DL y UVS, sin embargo DP y UVS no disminuyeron al nivel registrado en pre evaluación. También se presentó un aumento en las categorías VTV, NHO y DA. Respecto al GC se observó disminución en las categorías DO, DL, UVS y VTV, mientras que NHO y DA no se presentan, como ocurrió en post evaluación.



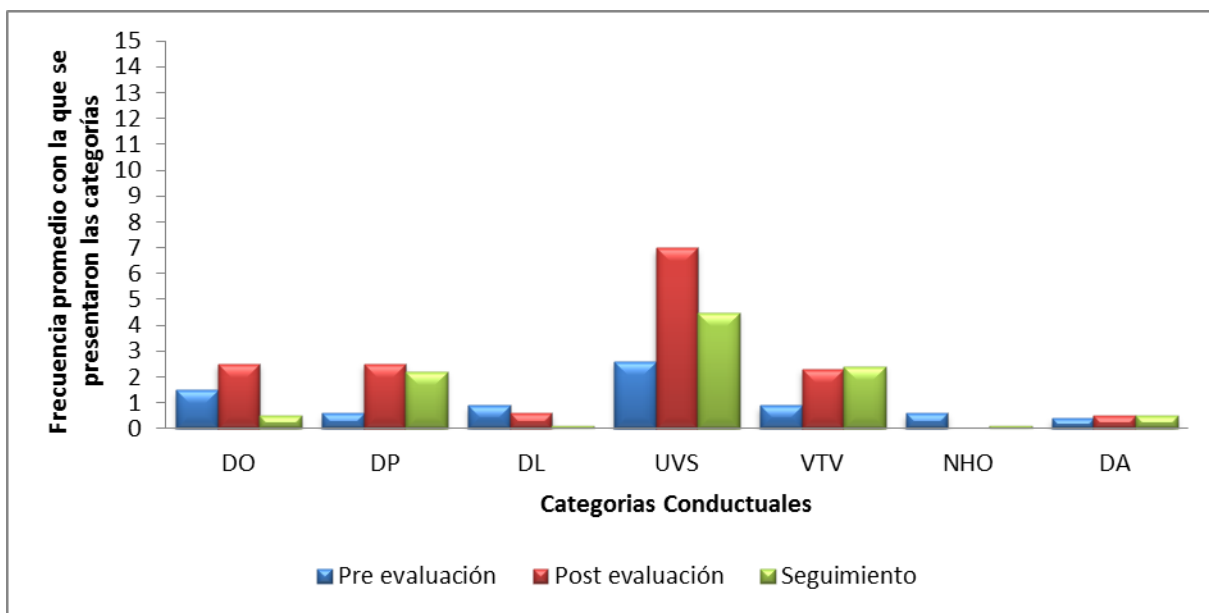


Figura 4. Muestra la frecuencia de intervalos en las que se presentó cada categoría durante la actividad de juego con títeres, en las madres del Grupo Experimental (GE). Categorías: DO = Descripción de Objetos, DP = Descripción de personas, DL = Descripción de lugares, UVS = Uso de vocabulario sencillo, VTV = Volumen y tono de voz adecuado, NHO = Narración de historias a partir de objetos, DA = Descripción de acciones.

Los datos del desempeño en esta actividad de ambos grupos fueron analizados por medio de un ANOVA que arrojó sólo diferencias significativas a favor del GE en la categoría Uso de vocabulario sencillo (UVS) ( $F_{(2, 19)} = 5.758, p = 0.005$ ).

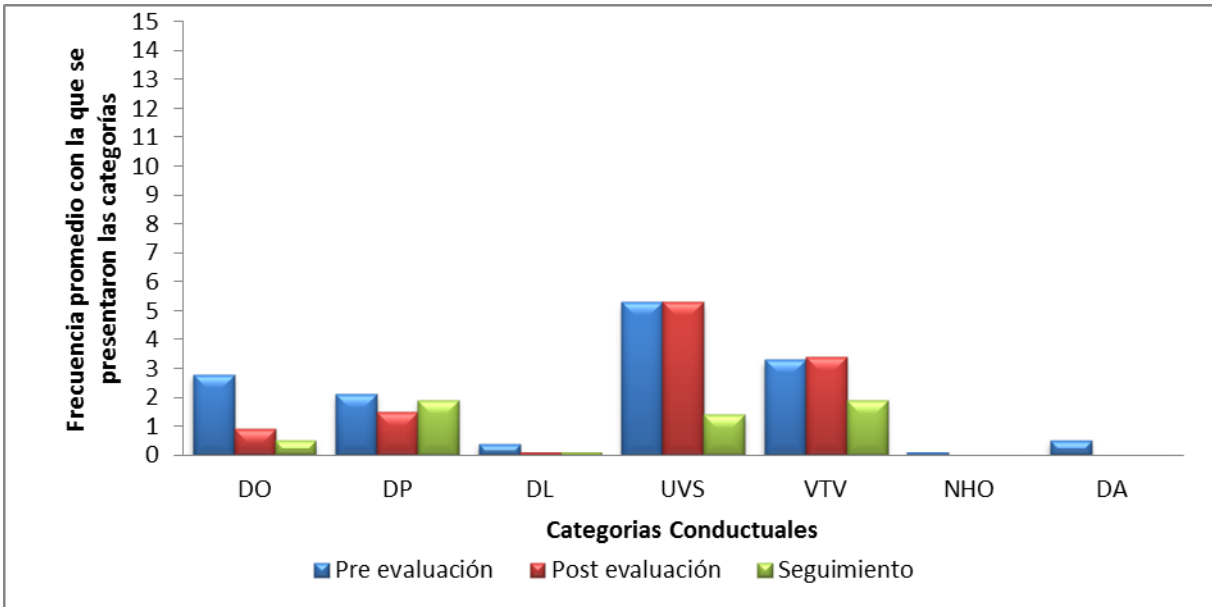


Figura 5. Muestra la frecuencia de intervalos en las que se presentó cada categoría durante la actividad de juego con títeres, en las madres del Grupo Control (GC). Categorías: DO = Descripción de Objetos, DP = Descripción de personas, DL = Descripción de lugares, UVS = Uso de vocabulario sencillo, VTV = Volumen y tono de voz adecuado, NHO = Narración de historias a partir de objetos, DA = Descripción de acciones.

### DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue evaluar los efectos de un programa de intervención dirigido a desarrollar prácticas alfabetizadoras en padres de niños preescolares, para que ellos promuevan en sus hijos habilidades de alfabetización inicial durante actividades de lectura conjunta de cuentos y juego con títeres. A partir de los resultados obtenidos se puede aceptar la Hipótesis Alternativa ( $H_1$ ) que se planteó al inicio del estudio, es decir, que después del entrenamiento las prácticas alfabetizadoras que realizaron los padres del Grupo Experimental (GE) fueron diferentes a las observadas por los participantes del Grupo Control (GC).

Después de la intervención, los padres del Grupo Experimental realizaron la actividad de lectura conjunta de cuentos poniendo en práctica una serie de habilidades que se desarrollaron a través del programa. Habilidades que, de acuerdo con la investigación en el campo, pueden considerarse prácticas adecuadas para promover la alfabetización inicial en los niños preescolares, y que los padres del Grupo Control no mostraron. Esas diferencias a favor del grupo experimental fueron estadísticamente significativas en diversas categorías: uso de vocabulario sencillo, señalar el título de un cuento, señalar con el dedo las palabras que se van leyendo, describir imágenes relacionadas con un texto y promover la narración de una historia a partir de imágenes.

Otro aspecto digno de resaltar fueron las diferencias significativas entre grupos en la duración (minutos) de los episodios de interacción; eso indica que, después de la intervención, los padres del Grupo Experimental se involucraron más con la lectura conjunta del cuento. También se observaron cambios en este grupo en cuanto al volumen y tono de voz utilizado para leer los cuentos a sus hijos. De hecho, sólo dos categorías no incrementaron en frecuencia en el grupo experimental-señalar el título del cuento y señalar el texto.

Todo lo señalado significa que el programa de intervención cumplió sus principales objetivos en lo relativo a la actividad de lectura conjunta de cuentos: los padres participantes aprendieron a promover que sus hijos observaran aspectos convencionales de la lectura, que asociaran el lenguaje oral con el lenguaje escrito, y que comprendieran y reprodujeran diversos aspectos narrados en la historia.

Por el contrario, en la actividad de juego con títeres, sólo se encontraron diferencias significativas a favor del grupo experimental en la categoría relacionada con el uso de vocabulario sencillo (UVS). Ese fue, aparentemente, el único resultado positivo obtenido. Los padres no se involucraron con sus hijos en la descripción de objetos, personas, lugares o acciones, y tampoco en la narración de historias a partir de éstos.

Este último resultado pudo deberse a diversas condiciones, entre las cuales pueden mencionarse: las habilidades lingüísticas de los padres de familia, su experiencia para incorporarse con sus hijos en actividades interactivas, así como ciertos efectos de contaminación del estudio.

### *Habilidades lingüísticas de los padres*

Tal como se mencionó en el Capítulo I, los padres generan ambientes que apoyan la alfabetización inicial a través de la creación o el aprovechamiento de situaciones que permitan involucrar a los niños en actividades relacionadas con la práctica del lenguaje oral, actividades preacadémicas, lectura y escritura (Whitehurst & Lonigan, 1998). Tanto la frecuencia como la calidad de las interacciones que ocurren alrededor de estas actividades desempeñan papeles importantes en la alfabetización inicial del niño.

En el presente estudio pudieron apreciarse varias deficiencias respecto a las habilidades orales de los padres (o tutores), incluyendo la estructura gramatical de oraciones, la secuencia en la que se elaboraban episodios narrativos, y el hecho de olvidar la importancia de la descripción y narración en situaciones de juego con títeres. Tales deficiencias, si bien no fueron evaluadas sistemáticamente (dado que no fue ese el objetivo de la investigación aquí reportada), sí pudieron ser factores que interfirieron con la presentación de las prácticas alfabetizadoras, ya que, como menciona Silva (2011), para que una persona pueda instruir eficazmente a otra, tiene que ser hábil en lo que va a enseñar, es decir que debe ser capaz de satisfacer un criterio conductual a través de su desempeño en una situación problema (Carpio, 2005).

Al parecer, el entrenamiento dado a los padres para promover en sus hijos descripción y narración a través del juego con títeres, no pudo subsanar las deficiencias que ellos mismos muestran en habilidades descriptivas y narrativas. Cabe aclarar que

estas deficiencias en habilidades lingüísticas paternas también se observaron, aunque en menor medida, en la actividad de lectura conjunta de cuentos.

Al respecto pudieron observarse (tanto en pre evaluación como en post evaluación) algunos problemas en la fluidez de la lectura de los padres, así como en la correspondencia entre el texto y lo que se estaba leyendo, o limitaciones para descripción y narración. Nuevamente cabe aclarar que no se tienen datos precisos de tales problemas lingüísticos en los padres, al no ser ese el objetivo de la investigación. Sin embargo, a modo de observaciones, es importante señalar estos aspectos.

Lo cierto es que se encontraron diferencias entre ambos contextos de interacción, lo cual probablemente se deba a que, durante la lectura de cuentos, los padres tenían la guía del propio cuento y las imágenes, mientras que en la actividad de juego con títeres ellos debían improvisar y dependían más de sus habilidades lingüísticas.

### *Experiencia de los padres para incorporarse con sus hijos en actividades interactivas.*

En la aplicación del programa se pudo observar que muchas de las participantes manifestaban sentir “vergüenza”, “pena” y “nervios” al realizar las actividades, tanto de juego con títeres como de lectura de cuentos, porque no era común que realizaran tales actividades en el contexto cotidiano; su reacción pudo haberse relacionado con la novedad de tales prácticas.

Dicho aspecto es indicativo de que no están acostumbradas a interactuar con sus hijos en actividades como las aquí propiciadas, lo cual, a su vez, puede tener una estrecha relación con sus creencias acerca del papel que juegan en la alfabetización inicial de sus hijos, como ha sido ampliamente expuesto en el Capítulo I del presente escrito. De acuerdo con Jaude (1997), muchas madres se describen a sí mismas como pasivas o subordinadas de los profesores, por lo que cooperan escasamente o no ayudan a la gestión educativa de sus hijos. Es necesaria la habituación para que logren ser agentes activos en la educación de sus hijos.

### *Efectos de contaminación del estudio.*

A pesar de que se trató de controlar el efecto de variables extrañas en el presente estudio, los resultados pueden haberse contaminado por el hecho de que todas las madres participantes tuvieran a sus hijos inscritos en la misma escuela. La comunicación entre los participantes de ambos grupos (experimental y control) pudo haber estado presente, influyendo en algunos resultados, como en la presentación de categorías en el grupo control, que no se observaron en pre evaluación.

Aunados a los factores mencionados anteriormente, la asistencia a las sesiones de entrenamiento no fue constante en la mayoría de las madres, ya sea por razones personales o porque algunas actividades escolares como juntas y festivales se interpusieron con el programa. Ello provocó que algunas de las sesiones fueran aplazadas y se perdiera un poco la continuidad del programa.

Se requiere enfatizar que existieron diferencias entre las actividades, mientras que en lectura de cuentos se observó aumento significativo en la mayoría de las categorías por parte del grupo experimental, en la actividad de juego con títeres sólo hubo una diferencia significativa, a pesar de tener categorías comunes con la lectura de cuentos (VTV, UVS). Como ya fue señalado, las diferencias presentadas entre las actividades pueden ser explicadas por el nivel de complejidad de las tareas. Ahondando en dicho tema, es importante considerar que el juego con títeres implica estructurar situaciones que no *ocurren* en ese momento, o bien que no tienen propiedades físico químicas inmediatas implicadas, por ejemplo, al momento en que una madre de familia describe la secuencia de una receta de pastel (mezclar harina, huevos, azúcar...) no se encuentra presente ningún referente concreto a partir del cual narre la secuencia. Mientras que, en la lectura conjunta de cuentos se encuentra el material a partir del cual se realizarán las actividades (el cuento), es decir, en la actividad se hace referencia a las palabras y dibujos que se encuentran impresos, tienen una secuencia y pueden ser observados conjuntamente con el niño. En el mismo tenor, el incremento en el tiempo de lectura, por parte del GE, se relaciona con el aumento de las categorías, principalmente en lo relativo a la instigación que recibe el niño para que narre la historia o simule leer.

Por último, las diferencias entre post evaluación y evaluación de seguimiento hacer pensar en la posibilidad de que las habilidades conductuales desarrolladas por las madres participantes en el programa no estén del todo arraigadas en sus interacciones cotidianas, como para ser consideradas prácticas alfabetizadoras.

### CONCLUSIONES

En la sociedad actual, la alfabetización se encuentra presente en cada situación en la que las personas se desarrollan, es necesario tener dominio de habilidades lingüísticas orales (hablar y comprender el habla de otros), así como de habilidades de lenguaje escrito (leer y escribir de manera funcional) para integrarse plenamente al contexto social y educativo. Todas las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, que se logren adquirir dentro de etapas tempranas, repercutirán en la vida escolar de los niños. Por ello, es importante resaltar que el proyecto general de investigación que aquí se describe involucra a padres y profesores, intentando una intervención que integra diversos aspectos para el favorecimiento de la alfabetización inicial en niños preescolares.

A pesar de que los resultados del presente estudio no fueron los óptimos esperados, dado que sólo se lograron cambios significativos en las actividades de lectura conjunta de cuentos, es importante continuar con programas que promuevan las prácticas alfabetizadoras maternas y paternas, para disminuir de alguna manera la vulnerabilidad de los niños. El fracaso escolar se deriva, en gran medida, de las deficiencias en la educación temprana.

Es menester reivindicar el papel de los padres de familia como agentes activos en la formación académica de sus hijos, y es necesario recordar la importancia de los ambientes familiares que favorezcan el contacto con la alfabetización, para que el peso del desarrollo de habilidades académicas no recaiga solamente en la escuela.

La importancia del presente estudio radica en que es un antecedente para futuras investigaciones, así como para aplicaciones de programas que se encuentren en la misma línea. Por medio de las evaluaciones realizadas se observaron incrementos en las habilidades de los padres, comparadas antes del programa y al término del mismo.

A manera de conclusión y con base en los resultados obtenidos, así como en las limitaciones señaladas, se plantean algunas modificaciones que pueden realizarse para futuras aplicaciones del programa:

- Se recomienda que el programa se aplique al inicio del ciclo escolar, o de ser posible con padres de niños que aún no ingresen al preescolar, de este modo, podrán prevenirse conductas que dificulten u obstaculicen la alfabetización inicial (disgusto por la lectura, falta de atención por parte del niño, aversión a las actividades de juego, entre otras), tal como lo mencionan López y Guevara (2008).
- El programa deberá contemplar las habilidades iniciales de los padres de familia, de ser posible, entrenarlos en lectura en voz alta y en narración de historias, así como en descripción de objetos, personas y eventos, u otros rubros en los que se detecten deficiencias.
- Establecer criterios de logro para comenzar un tema nuevo, es decir, evaluar la ejecución de los padres de familia y requerir que dominen una habilidad antes de iniciar la siguiente.
- Todo lo cual implicará llevar a cabo un programa que, con los lineamientos aquí esbozados, tenga una mayor duración y continuidad. De hecho, sería deseable que fuera fuertemente promovido por las autoridades escolares.



## REFERENCIAS

- Aram, D., & Besser, S. (2009). La intervención en la alfabetización temprana: ¿qué actividades se deben incluir?, ¿a qué edad se debe comenzar? y ¿quién debe llevarlas a cabo? *Infancia y Aprendizaje*, 32, 171-187.
- Arroyo, R. (2009). *Efectos del nivel funcional de contacto con los referentes sobre el ajuste lector*. Tesis inédita de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- AMAI (2011) *Distribución de los Niveles Socioeconómicos 2010 por estratos de tamaño de Población y Principales áreas Metropolitanas*. Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública. Disponible en: <http://www.amai.org/niveles.php>
- Bennett, K., Weigel, D., & Martin, S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (3), 295-317.
- Benítez. L., F. (2011). *Escritura emergente en niños de 3 a 6 años: una perspectiva de desarrollo*. Tesis inédita de Maestría. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, 14,192-20.
- Borzone, A., & Rosemberg, C. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Argentina: Aique

- Campbell, D. & Stanley, J. (1996). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carpio, C. & Irigoyen, J. (2005). *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Contreras, S., Arias, M., & Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), 1-15.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom. Mediated literacy instruction and assessment*. USA: Longman Publishers.
- ENLACE (2012). Resultados de las pruebas reportadas por la Secretaría de Educación Pública. Disponible en: [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE\\_2012\\_Basica\\_y\\_Media.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf)
- EXCALE (2012). Resultados de la prueba reportadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-12-ciclo-2009-2010>

- Ezell, H, K., & Justice, L, M. (2005). *Shared storybook reading*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Guevara, Y. (2009). Fundamentos y primeros hallazgos de la línea de investigación sobre fracaso escolar en educación primaria. En: Y. Guevara (Coord.) *Fracaso Escolar. Investigación y propuestas de Intervención* (pp. 39-65). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Guevara, Y., & Macotela, S. (2000). Proceso de adquisición de habilidades académicas: una evaluación referida a criterio. *Revista Iberpsicología* 2000: 5. 2. 4, Universidad Complutense de Madrid, España. Disponible en: <http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/Iberpsico9/guevara/guevara.htm>
- Guevara, Y., & Macotela, S. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología*, 36, 1, 255-277.
- Guevara, Y., & Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.

- Guevara, Y., Ortega, P., & Plancarte, P. (2001). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Guevara, Y., Rugerio, J.P., Delgado, U., Hermosillo, A., & Flores, C. (2012). Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38(2), 1-18.
- Guevara, Y., Rugerio, J., Delgado, U., Hermosillo, A., & López, A. (2009). Entrenamiento a profesores de preescolar y primer grado de primaria en el uso de estrategias de enseñanza. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 442-453.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174 (3), 215-228.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jaude, G. (1997) Environmental factors affecting children's school performance. *Estudios Pedagógicos*, (23), 75-80.
- Jiménez, D., & Guevara, Y. (2009). Programa de intervención para mejorar el rendimiento escolar a través de la interacción madre-hijo. Reporte preliminar. En: Y. Guevara (Coord.) *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de Intervención* (pp.143-166). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

- Justice, L. M., & Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34 (4), 8-14.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Lave, J., & Wenger, E., (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. USA: Cambridge University Press.
- López, A. (2013). *Programa para desarrollar habilidades lingüísticas y preacadémicas en niños de primer grado de primaria. Sus efectos sobre la lecto-escritura*. Tesis inédita de Doctorado en Psicología. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, A., & Guevara, Y. (2008). Programa para la prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34, 57-78.
- Macotela, S., Bermúdez, P., & Castañeda, I. (1995). Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento. Universidad Nacional Autónoma de México: Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología.
- Naude, H., Pretorius, E., & Viljoen, J. (2003). The impact of impoverished language development on preschooler's readiness-to-learn during the foundation phase. *Early Child Development and Care*, 173 (2), 271-291.
- Olivé, L. (2005). La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 4, 49-63.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2004, 2006, 2009). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Disponible en: <http://pisa2009.acer.edu.au/interactive.php>

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010) *Psicología del Desarrollo*. México: McGraw Hill.

Romero, M., López, B., & 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*, 8, 10-25. Disponible en: [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)

Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York: Barnes & Noble.

Saint Laurent, L., Giasson, J. & Couture, C. (1997). Parents+children+reading activities= emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 30, 52-56.

Saracho, O. N. (2001). A factor analysis of pre-school children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19, 165-181.

Saracho, O. N. (2008). Teacher's roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, 172, 23-34

Silva, O. (2011) *Análisis de algunas relaciones de transferencia entre el aprendizaje de habilidades didácticas y el aprendizaje de habilidades científicas*. Tesis inédita de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Ed.). *Handbook of reading research. Vol. 2* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Susperreguy, M., Strasser, K., Lissi, M., & Mendiev, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 239-251.
- Urday, M. (2007) Lenguaje infantil: Desarrollo, defectos y remedios desde una óptica interconductual. *PserInfo*. Disponible en: [www.psicologiacientífica.com](http://www.psicologiacientífica.com)
- Vega, L. (1991). Proposición y prueba de un instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura. Tesis inédita de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. (2003). La lectura de cuentos en la escuela como promotora del desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. Estrategias docentes para el desarrollo de capacidades escolares. Memorias del XXXIII Foro Nacional de Educación Preescolar, 81-89. México: Trillas
- Vega, L., & Macotela (2006). Alfabetización en niños preescolares. *Lectura y vida*. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26\\_04\\_Perez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Perez.pdf)
- Vega, L., & Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Vega, L., & 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 (Coord.) *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de Intervención* (pp.167-194). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Wallace, G., Larsen, S., & Elksnin, L. (1992). *Educational assessment of learning problems*. Austin, Texas, USA: PRO-ED.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1994). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848- 872.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas* (A. García y U. Moulines, Trads.). Barcelona: Crítica.



**ANEXO 1****Datos socioeconómicos y nivel de escolaridad paterna de la población participante.**

Para obtener información socioeconómica de la población participante de este estudio, se recurrió a la clasificación de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública A.C. (AMAI). La información socioeconómica de dicha asociación está basada en estudios socioeconómicos por colonia y municipio. El municipio de Tlalnepantla de Baz (donde se llevó a cabo esta investigación), se encuentra en la zona norte del Estado de México, cuenta con una superficie de 83.74 km<sup>2</sup>, divididos en 19 pueblos, 86 colonias, 31 unidades habitacionales, 73 fraccionamientos y 16 fraccionamientos industriales, a pesar de ser una de las zonas más industrializadas y con mayores ingresos, en su mayoría las localidades se encuentran catalogadas por la AMAI en niveles “C” y “D”. La localidad específica donde se encuentra la escuela participante en este estudio (San Juan Ixhuatepec) tiene las características siguientes:

Cuenta con 12 713 habitantes de los cuales 4 492 son económicamente activos se considera como zona de alto riesgo por su ubicación geográfica (cerca del Río de los Remedios) y es una zona habitacional de baja densidad con comercio y servicios.

Se encuentra en el Nivel D: Está compuesta por un nivel de vida austero y bajos ingresos. El jefe de familia de estos hogares cuenta en promedio con un nivel educativo de primaria o secundaria, están empleados como obreros, personal de mantenimiento, vendedores de mostrador, choferes públicos, maquiladores, etcétera. Un gran número de madres de familia cuenta con estudios de primaria, se dedica al hogar y eventualmente al comercio informal.

Perfil del hogar: viven en inmuebles propios o rentados. Las casas tienen una recámara, un baño, sala-comedor y cocina. La mitad de estos hogares tienen calentador de agua. Estas casas o departamentos son en su mayoría de interés social o de rentas congeladas (tipo vecindades). Los hijos realizan sus estudios en escuelas de gobierno. Las personas de este nivel suelen desplazarse por medio de transporte público y si llegan a tener auto es de varios años de uso. La mayoría de los hogares cuenta con televisor, videocasetera y/o equipo modular de bajo costo. Se puede decir que prácticamente no poseen ningún tipo de instrumento bancario. Sus diversiones y pasatiempos suelen ser en

parques públicos y esporádicamente en parques de diversiones. Suelen organizar fiestas en sus vecindades y tomar vacaciones una vez al año en excursiones a su lugar de origen o al de sus familiares. Su ingreso mensual varía entre 1600 y 4000 pesos.

Con la información proporcionada por los padres participantes se obtuvieron los datos que a continuación se presentan:

La información de los tutores mostró, en relación a su escolaridad, que más de la mitad de las madres participantes (55%) contaban con estudios a nivel secundaria, mientras que sólo el 7.5% de ellas había concluido un nivel técnico o comercial, siendo el nivel escolar más alto reportado. En el caso de los padres se identificó que 40% contaba con el nivel de secundaria, 25% completó la preparatoria y 8 % de ellos había completado el nivel técnico o comercial (Figura 6). En relación a su ocupación, se encontró que gran parte de las madres se dicaban al hogar (72.5%) mientras que un 20% de ellas eran empleadas. En el caso de los padres 40% eran empleados, 23% choferes y 15% obreros (Figura 7).

Figura 6

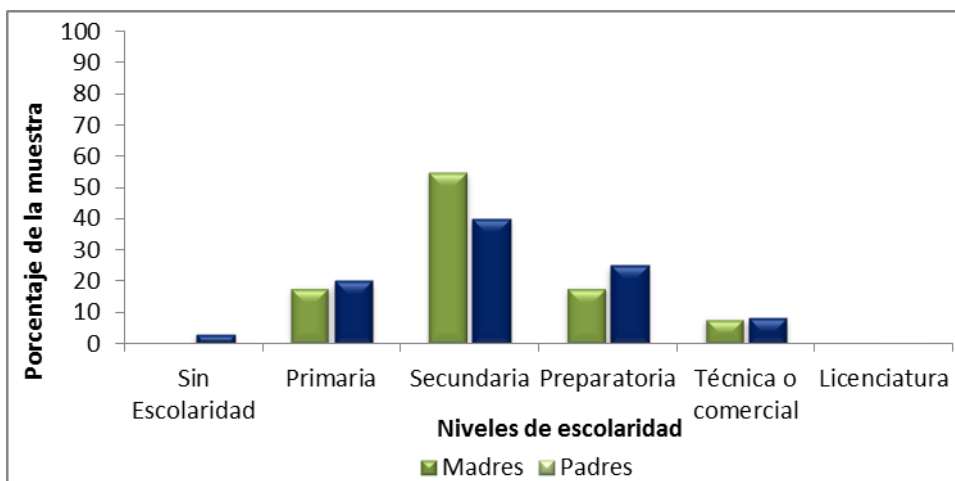


Figura 6. Muestra los niveles de escolaridad de los tutores de los niños participantes.

Figura 7

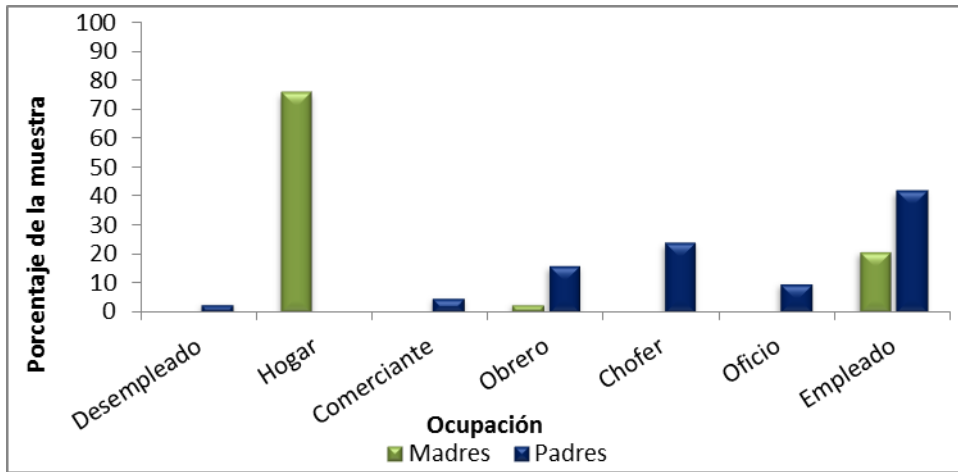


Figura 7. Muestra los niveles de empleo de los tutores de los niños participantes

## ANEXO 2

**Taxonomía de conductas relacionadas con prácticas alfabetizadoras.****Lectura conjunta de cuentos**

- A. Uso de vocabulario sencillo (**UVS**), definido como el uso de términos comunes para un niño preescolar, sin utilizar términos ambiguos.
  
- B. Volumen y tono de voz adecuado (**VTV**), aludiendo al uso del volumen y el tono de la voz como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo (tristeza, enojo, interés, alegría, admiración, duda, etc.) acordes a la actividad o situación en la que se encuentren los participantes del entrenamiento, por ejemplo cuando se encuentren narrando una historia, describiendo algún suceso o leyendo algún texto.
  
- C. Señalar una imagen (**SI**), establece que en un material impreso como un libro, revista periódico u otro se señale utilizando un dedo el lugar donde se encuentra una imagen, ya sea un dibujo, una fotografía o una ilustración, misma que no contengan frases o textos.
  
- D. Señalar un texto (**ST**), considera la actividad de indicar con un dedo la ubicación de un texto dentro de un material impreso como un libro, una revista, un periódico, un catálogo u otro semejante.
  
- E. Diferenciar entre una imagen y un texto (**DIT**) se entiende como el indicar dentro de un material impreso que es lo que se considera como texto y qué se considera como imagen por medio de ejemplos y contraejemplos

- F. Señalar el título de un cuento (**STC**) es considerada como la acción de señalar por medio de un dedo el texto o frase considerara como el título de un cuento que va a ser leído.
- G. Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo (**SDP**), se considera como el ir señalando con un dedo en forma simultánea, aquellas palabras que se leen en un texto.
- H. Describir imágenes relacionadas con un texto (**DIR**) toma en cuenta la acción de describir una imagen que se relaciona con un texto que se acaba de leer. En dicha descripción se deben mencionar las ideas más relevantes y que concuerdan con el texto leído.
- I. Promover la narración de una historia a partir de imágenes (**PNH**). El adulto instiga y refuerza la narración, por parte del niño, de una historia o cuento que previamente ha sido leído conjuntamente. Esta categoría incluye que el adulto: a) solicite al niño que narre la historia a partir de las imágenes, b) muestre atención conjunta hacia el material de lectura, c) asienta, mire o sonría al niño mientras narra, d) le pregunte al niño sobre las ideas y los personajes de la historia, c) encamine la descripción de imágenes por parte del niño, y d) formule preguntas para encauzar la historia, si ésta se desvía.

### Juego con títeres

- A. Uso de vocabulario sencillo (**UVS**), definido como el uso de términos comunes para un niño preescolar, sin utilizar términos ambiguos.
- B. Volumen y tono de voz adecuado (**VTV**), aludiendo al uso del volumen y el tono de la voz como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo (tristeza, enojo, interés, alegría, admiración, duda, etc.) acordes a la

actividad o situación en la que se encuentren los participantes del entrenamiento, por ejemplo cuando se encuentren narrando una historia, describiendo algún suceso o leyendo algún texto.

- C. Descripción de objetos (**DO**), definida como la enunciación de las características generales (forma, color y tamaño), así como particulares (usos, materiales, ubicación dentro de un contexto determinado, entre otras).
- D. Descripción de personas (**DP**), entendida como la mención de características generales como estatura, complexión y color de piel; así como la descripción de características particularidades (oficios y habilidades).
- E. Descripción de lugares (**DL**), refiriendo características como color, tamaño, ubicación, añadiendo la descripción de objetos y personas que podrían formar parte del lugar o lugares que se describen.
- F. Narración de historias a partir de objetos (**NHO**), refiere la narración de sucesos a partir de la descripción de objetos, relacionándolos con otros objetos así como con lugares o personas.
- Ñ. Descripción de acciones (**DA**) es considerada como la enunciación de diversas actividades o procedimientos, siguiendo un orden coherente y utilizando un lenguaje claro

**ANEXO 3**

**Registro de categorías conductuales.**

**REGISTRO DE CATEGORÍAS CONDUCTUALES RELACIONADAS CON PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS**

Actividad \_\_\_\_\_ Participante \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Observadores \_\_\_\_\_ Fecha de elaboración \_\_\_\_\_

CATEGORIAS	INTERVALOS( 20 segundos)																				Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
A) Descripción de objetos																					
B) Descripción de personas																					
C) Descripción de lugares																					
D) Uso de vocabulario sencillo																					
E) Volumen y tono de voz adecuado																					
F) Narración de historias a partir de objetos																					
G) Señalar una imagen																					
H) Señalar un texto																					

I) Diferenciar entre una imagen y un texto																				
J) Señalar el título de un cuento																				
K) Indicar la página que se lee en primer lugar																				
L) Indicar el punto donde se inicia la lectura																				
M) Señalar la dirección de la lectura																				
N) Señalar letras o palabras en el texto																				
Ñ) Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo																				
O) Describir imágenes relacionadas con un texto																				
P) Narrar una historia a partir de imágenes																				
Q) Describe acciones (actividades diversas)																				

Observaciones:

---



---



## ANEXO 4

### CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON PADRES

#### SESIÓN 1 Sesión introductoria

##### Objetivo

- Exponer a los participantes y discutir en grupo la importancia de la alfabetización inicial y su relación con la adquisición de la lecto-escritura por parte de los niños.

##### Materiales

Para la presente sesión se utilizó:

- Un equipo de proyección (computadora, proyector y pantalla).
- Una presentación electrónica como apoyo de la exposición oral de los contenidos de la sesión.
- Pizarrón y marcadores.
- Hojas blancas y lapiceros.

#### SESIÓN 2 Interacciones lingüísticas por medio de juego con títeres

##### Objetivo

- Que los participantes conozcan la forma en que pueden llevarse a cabo interacciones lingüísticas entre un adulto y un niño (o niños de un grupo) a través del juego con títeres. Explicando por qué este tipo de actividades favorece en los niños el desarrollo de habilidades tales como: el aumento del vocabulario, el desarrollo de conceptos y la descripción.

#### Materiales

Para la sesión 2 se utilizó el siguiente material:

- Títeres con diferentes figuras como animales o personas (los necesarios para que al menos cada participante contara con uno).
- Pizarrón y marcadores.

### **SESIÓN 3 Interacciones lingüísticas por medio de juegos con títeres (2ª parte)**

#### Objetivo

- Promover en los participantes las interacciones lingüísticas con sus hijos (o alumnos), a través de actividades de juego, y en forma particular con el uso de títeres. Todo ello con el fin de que los adultos impulsen en los menores el desarrollo de habilidades relacionadas con el lenguaje oral, tales como la descripción y la narración.

#### Materiales

Para la sesión 3 se utilizaron material semejante al que se ocupó en la sesión 2:

- Títeres con diferentes formas y figuras (los necesarios para que al menos cada participante cuente con uno).
- Pizarrón y marcadores.

## **SESIÓN 4 Lectura de cuentos**

### Objetivo

- Fomentar que los participantes llevaran a cabo la lectura de cuentos ilustrados, en forma conjunta con sus hijos.

### Material

Para la sesión 4 se utilizó el siguiente material:

- Libros de cuentos ilustrados con las siguientes características: cuentos o historias infantiles, deberán contener un lenguaje claro (sin términos o conceptos complejos) y sintético, de preferencia que narren historias de dominio popular (e.g. caperucita roja, ricitos de oro, la bella durmiente, etc.), las historias deben ser cortas y deberán de acompañarse de ilustraciones en proporciones semejantes, es decir que haya una cantidad equitativa tanto de texto como de ilustraciones. La cantidad de libros de cuentos será la necesaria para que cada participante tenga al menos uno.
- Pizarrón y marcadores.

## **SESIÓN 5 Narración de cuentos a través de imágenes**

### Objetivo

- Que los participantes fomenten en sus hijos la habilidad de narrar historias por medio de imágenes a partir de un cuento previamente leído.

### Material

- Cuentos semejantes a los utilizados en la sesión 4.
- Pizarrón y marcadores.

## **SESIÓN 6 Interacciones lingüísticas y lectura de cuentos**

### Objetivo

- Realizar las actividades entrenadas en el programa entre los adultos y los menores participantes.

### Material

En esta sesión se utilizaron los materiales de las sesiones anteriores tales como:

- Títeres con diferentes formas y figuras.
- Libros de cuentos infantiles ilustrados.
- Pizarrón y marcadores.

## **SESIÓN 7 Sesión final con el grupo de padres (o profesores)**

### Objetivo

Aclarar dudas sobre el programa y las actividades realizadas en él.

### Materiales:

- Pizarrón.
- Marcadores.
- Hojas de papel.
- Plumas o lapiceros.